# REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XVIII JULHO-SETEMBRO, 1952 N.º 47

# Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

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

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

# R E V I S T A

# B R A S I L E I R A DE

# ESTUDOS PEDAGÓGICOS

PUBLICADA PELO INSTITUTO NACIONAL DE E S T U D O S P E D A G Ó G I C O S
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

VOL. XVIII JULHO-SETEMBRO, 1952 N.° 47

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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



*DIRETOR* ANÍSIO SPINOLA TEIXEIRA

*CHEFES DE SEÇÃO*

ELZA RODRIGUES *Documentação e Intercâmbio*

MANOEL MARQUES DE CARVALHO *Inquéritos e Pesquisas*

DAGMAR FURTADO MONTEIRO *Organização Escolar*

ELZA DO NASCIMENTO *Orientação Educacional e Profissional*

JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA, *Coordenação dos Cursos*

HADJINE GUIMARÃES LISBOA *Biblioteca Pedagógica*

MÍLTON DE ANDRADE SILVA *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*

ANTÔNIO LUÍS BARONTO Secretaria

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

# R E V I S T A  B R A S I L E I R A
# DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

*Vol. XVIII* *Julho-setembro, 1952* *N.º 47*

SUMARIO

**PÁGS.**

Editorial ..... 3

*Idéias e debates:*

A. ALMEIDA JÚNIOR, O "ensino livre" de Leôncio de Carvalho (II) .... 5
ANÍSIO TEIXEIRA, Notas sôbre a educação e a unidade nacional ..... 35
LOURENÇO FILHO, Estrutura administrativa e técnica da educação .... 50
Luís REISSIG, A educação: primeiro problema nacional e internacional C9
OSVALDO TRIGUEIRO, O regime federativo e a educação ..... 86

*Documentação:*

XIV Conferência Internacional de Instrução Pública..... 102

*Vida educacional:*

A educação brasileira no mês de abril de 1952 ..... 115
A educação brasileira no mês de maio de 1952 ..... 120
A educação brasileira no mês de junho de 1952 ..... 130
Informação do país ..... 137
Informação do estrangeiro ..... 147

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: *Anísio Teixeira,* Um educador: Abílio César Borges; *Brisolva Brito de Queirós,* O ensino das ciências naturais na escola primária; *José de Benito,* Universidade e universalismo; *Leônidas Sobrino Porto,* Um contrato de professor no século XVII; *Lucie Ann Mc Call,* A arte na escola; *Pedro Gouveia Filho,* Cinema e educação; *Stephen D'Irsay,* Origem e evolução das universidades e "Colleges" ..... 150

*Atos oficiais:*

PÁGS.

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Decreto n. 30.943, de 5-6-952 — *Dispõe sôbre as Escolas de Farmácia e Odontologia das Universidades da Bahia e do Rio Grande do Sul; Decreto* n.° 30.994, de 17-6-952 — *Aprova o Estatuto da Universidade do Rio Grande do Sul;* Portaria n. 522, de 23-5-952 — *Estabelece a forma de remuneração dos professores dos estabelecimentos particulares de ensino;* Portaria n. 1.045, de 14-12-951 — *Expede os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino secundário e respectivas instruções metodológicas* ..... 185

# UNIDADE NACIONAL E EDUCAÇÃO

*O processo educacional tem certamente influência decisiva e poderosa na consolidação e no fortalecimento dos elementos básicos que criam o sentimento de unidade nacional entre os povos, a língua, a religião, os hábitos, os costumas, as tradições, os ideais, as aspirações, tudo concorrendo para a formação do que podemos chamar de "consciência nacional", capaz de se transformar em fonte de energia, nos momentos de crise. É verdade que, ao contrário desses, a imensa variedade de fatôres étnicos, geográficos e econômicos que se verifica em nosso país e as próprias diferenciações de índice cultural e econômico registradas de região para região podem dificultar a homogeneidade nacional. Mas, a despeito da influência exercida por esses agentes, que são acidentais, o desenvolvimento da coesão nacional se processa graças às fôrças rnais poderosas de caráter permanente, que se enraízam profundamente no conjunto de condições sociais de cada povo, tanto no aspecto material, como no puramente espiritual. Como é a escola que transmite de uma para outra geração os fatôres capazes de assegurar essa coesão, ela é um instrumento preponderante para a formação e preservação da unidade nacional. Considerando que, dentro do mesmo país, a cultura apresenta diferenciações resultantes de sua própria origem ou refletindo as condições geopolíticas das regiões em que pode ser dividida cada nação e levando em conta ainda que, como afirma Anísio Teixeira, "a educação faz-nos conscientes de nossa cultura viva e diversificada, e assim é que lhe promove a unidade, revelando-nos as sitas particularidades e diferenças e fundindo-as em um processo dinâmico e consciente de harmonia e coesão", concluímos que a existência da comunidade nacional pode ser assegurada pela transmissão e pelo aprimoramento da cultura, cuja difusão constitui o aspecto fundamental do trabalho escolar. Nas variedades de influências coletivas, nos contatos, nas trocas mútuas, na cooperação, nas assimilações, nas interpenetrações, nas contradições, nas oposições, é que podemos observar os problemas ligados à inércia e à dinâmica da cultura. Como assevera Fernando de Azevedo, "os grandes movimentos de ebulição intelectual não se realizam nas idades em que*

*impera a tradição, que é estática, por definição, e se caracteriza pela resistência ao movimento e pela ausência de iniciativa, mas nessas épocas em que, sob a pressão de fatôres múltiplos, se estabelecem contatos, trocas e conflitos entre culturas diferentes e se chocam com os padrões antigos elementos culturais novos, rejeitados quase sempre à primeira tentativa de introdução e, afinal, assimilados ou repelidos, conforme as reações mais ou menos intensas em que revelam o poder das fôrças em presença, tradicionais e renovadoras". Sendo uma nação ou um povo a expressão da sua cultura, que será tanto mais simples ou primitiva quanto maior grau de homogeneidade apresentar, cumpre à escola manter e acentuar, dentro do mesmo país, as diferenças culturais dependentes das diversas condições de vida apresentadas pelos Estados, Territórios, Condados, Cantões, Municípios, Cidades. É que, como ponderou G. Davy, "a unidade de fim não exclui de forma alguma a diversidade dos esforços e dos meios, parece, ao contrário, que essa diversidade é o método mais fecundo e corresponde à própria natureza irredutívelmen-te diversa dos esforços e dos meios, isto é, dos grupos humanos e de Suas aptidões".* "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" *tem o ensejo de inserir no presente número a oportuna conferência pronunciada pelo Prof. Anísio Teixeira na Associação Brasileira de Educação sob o tema "A educação e a unidade nacional", em que o autor tem ocasião de demonstrar como a escola pode contribuir para a formação e manutenção da unidade nacional transmitindo a unidade dinâmica de nossa cultura, constituída das diferentes modalidades e variedades que ela apresenta em nosso país.*

# O "ENSINO LIVRE" DE LEÔNCIO DE CARVALHO (II) (*)

## O ensino superior brasileiro entre 1879 e 1895

A. ALMEIDA JÚNIOR
Da Universidade do São Paulo

### A REFORMA DE 1879 E O SEU PRINCIPIO VITAL

A Reforma de 19 de abril de 1879 dispôs a respeito do ensino em todos os seus graus, do elementar ao superior; regulou as bancas de preparatórios; tratou da inspeção escolar e do Conselho Diretor da Instrução; acenou com subvenções; prometeu caixas, bibliotecas e museus escolares; plantou a semente dos ginásios equiparados e das escolas normais livres; dividiu o curso de direito em duas seções, — a das ciências jurídicas e a das ciências sociais; modificou o ensino médico, alterou a legislação sôbre concursos... Algumas de suas inovações tinham sentido realmente liberal, como a obrigatoriedade da educação primária, o auxílio em vestuário e livros aos alunos pobres, a dispensa aos acatólicos de assistirem às aulas de religião, a autorização, outorgada aos professores, de jurarem segundo a crença de cada um. Muito pouco, entretanto, do que constou do Decreto, desceu aos domínios da realidade. Novidades copiadas dos livros estrangeiros, ou o ambiente social não as reclamava, ou o poder público não dispunha, na época, de fôrças para efetivá-las. Serviram, quando muito, de alvo aos remoques da oposição.

O que nasceu realmente robusto, e teve recepção ruidosa, e vingou, foi o "ensino livre" no curso superior. "Ensino livre" como o interpretavam então os estudantes do Brasil. Facultativa a matrícula, serão admitidos a exame todos aquêles que o requererem. O candidato, paga a devida taxa, poderá em cada época prestar quantos exames quiser: — de uma ou mais disciplinas, de uma ou mais séries, até do curso inteiro,

(*) V. a parte inicial deste trabalho nesta Revista, vol. XVII, n. 45.

— conforme a sua audácia e os recursos da bolsa paterna. Ainda que se matricule, não estará o aluno obrigado a freqüentar as aulas. E, se, por desfastio, entender de freqüentá-las, o parágrafo 6.° do art. 20 o protegerá contra as importunações do lente: "não serão marcadas faltas aos alunos nem serão eles chamados a lições e sabatinas".

Esse parágrafo 6.° é, em última análise, a essência da Reforma de 19 de abril, o seu princípio vital. Desde então e até o começo do século seguinte, sempre que os estudantes, nas "marches-aux-flambeaux", nas galerias do Parlamento ou nos pátios das escolas, clamam pelo "ensino livre", é nisto — e só-nisto — que têm o pensamento: nem faltas, nem lições, nem sabatinas. Sem o parágrafo 6.° do art. 20, o Decreto de 19 de abril não teria nascido; ou, se porventura nascesse, não teria resistido aos traumas neo-natais; ou, enfim, se resistisse a esses traumas, não viria, como veio, a celebrizar-se na história do ensino superior brasileiro.

Um outro elemento integra o sistema de Leôncio de Carvalho e dá-lhe aparência de coesão: — os cursos livres. A estes cursos (segundo a ficção legal) acorrerá a juventude estudiosa para saciar-se da sede de aprender e curar-se da rotina do ensino oficial. A iniciativa particular, até então tolhida, se apressará em fundá-los por todo o Brasil. Os mestres desses cursos, quando diplomados em grau superior, terão o direito de fazê-los funcionar no próprio edifício das Faculdades do Estado. Se desprovidos de diploma, deverão instalá-los fora, não precisando, entretanto, apresentar para isso mais do que a prova de moralidade. Os cursos mantidos por associações, para o ensino do programa de qualquer escola superior, poderão, ao fim de sete anos consecutivos de funcionamento-, elevar-se à categoria de "Faculdades Livres", desde que provem que pelo menos quarenta alunos seus obtiveram o grau acadêmico. O Governo nomeará, nesse caso, anualmente, comissários que assistirão aos exames do estabelecimento. A Faculdade livre terá o direito de conferir graus e gozará das demais prerrogativas das Faculdades oficiais.

Tal foi, em sumário, o conteúdo com que veio ao mundo o Decreto de 19 de abril de 1879. Acompanhemos agora, pelo prazo de quinze anos, as vicissitudes que atormentaram a existência da Reforma e que convenceram o poder público, afinal, da necessidade de revogá-la.

### É CREMADO O MINISTRO DO IMPÉRIO

Vinte e seis de abril. Funciona a Câmara Alta, — "a fogueira onde se queimam as idéias liberais", — e está com a palavra o senador Junqueira: "Publicou-se ontem no *Diário*

*Oficial* um Decreto que reforma o ensino"; ato do executivo "evidentemente atentatório da Constituição". Contém disposições que dependem da Assembléia, disposições que dependem de regulamento, disposições que não dependem de nada: "um verdadeiro *imbroglio"*.

Segundo este senador (e nisto o acompanham numerosos colegas), há no Decreto coisas inconcebíveis. Ensino primário obrigatório? "Deve-se respeitar a liberdade do pai de família". Fornecimento de vestuário e livros aos alunos necessitados? "Mas isto é socialismo!" No programa do curso primário figuram matérias que "talvez não sejam convenientes para o pobre; o menino pobre deve ter noções muito simples". Há nesse programa "noções de coisas" (ou "noções de pessoas?" — indaga o senador Teixeira Júnior). "A grande massa deve ter apenas instrução elementar... " "O menino na idade escolar precisa também dedicar-se a um ofício!" E os jardins da infância? "Nome romântico... a criação dos meninos por conta do Estado!"

A argüição de inconstitucionalidade, que outros reiteram, procede. Rui Barbosa escreverá no Parecer de 1882: "sem tentar defender o Decreto de 19 de abril de 1879 da irregularidade original", a Comissão de Instrução Pública faz votos "por que não vingue o exemplo". Em 1885, a Congregação da Faculdade de Direito de São Paulo representará no mesmo sentido à Câmara dos Deputados: a Reforma foi instituída sem a necessária autorização legal, pois que a do Decreto legislativo n. 714, de 19 de setembro de 1853, já caducara.

O vício constitucional produziu efeito imediato. Imediato e catastrófico. Não teve eco, é verdade, a proposta do lente substituto do Recife, dr. João Vieira, de não se cumprir a Reforma na parte relativa às faltas, lições e sabatinas, que se opunha às normas constantes do Decreto legislativo de 13 de maio de 1864. Mas o que houve na Escola Politécnica foi trágico, pois encerrou a carreira política do reformador. Ausente na Europa o visconde do Rio Branco, substituía-o na direção do estabelecimento o professor mais antigo, Inácio da Cunha Galvão, que oficiou ao Ministro para objetar contra a legalidade do Decreto. Respondeu Leôncio de Carvalho com a dispensa do dr. Galvão e a nomeação do brigadeiro Raposo para substituí-lo. Era mais uma irregularidade, pois, nos termos da lei, ao decano dos professores cabia sempre as funções de vice-diretor. Entra em ebulição a Escola; até os alunos acompanham Inácio da Cunha Galvão; imprensa e Parlamento exploram o incidente. Sinimbu, pretendendo talvez conciliar, ou (segundo vozes da oposição) desejando aliviar o Ministério de uma carga perigosa, propõe a Leôncio de Carvalho que volte atrás e

reintegre o vice-diretor: Leôncio não concorda. Convida-o então a que se exonere. Nova recusa: não quer o Ministro confirmar o boato de que se rende à pressão da Escola Politécnica e ao conluio dos seus adversários. O Presidente do Conselho teve, assim, que submeter à assinatura do Imperador a demissão do Ministro do Império.

"Estavam (os do Govêrno) aflitos por se verem livres dele! Meteram-no no forno…" — declara Silveira Lobo da tribuna da Câmara vitalícia. "Foi cremado!" — esclarece, compungido, Silveira da Mota.

## EM CENA O LIBERALISMO DE NABUCO

Dias antes da cremação, sofrera a Reforma um ataque em grande estilo da parte de Joaquim Nabuco. Falando, mais tarde, do ano de 1879, dirá êle em "Minha Formação": "Ano de estréia, em que as emoções da tribuna me fizeram tomar calor e interêsse pela luta dos partidos..." Conquanto liberal, e do mais fino quilate, Nabuco hostiliza o Ministério Sinimbu, que, ao constituir-se, abandonara o programa do Partido: "no dia 5 de janeiro (data da constituição do Gabinete) o Partido Liberal passou pelas fôrcas caudinas do govêrno pessoal". Do ponto de vista religioso, não havia o moço parlamentar regressado ainda ao seio do catolicismo, fato que só ocorrerá após 1886.

O discurso de Joaquim Nabuco, proferido em 15 de maio, vai ao fundo da questão. "Eu repito ao nobre Ministro do Império: as vossas Faculdades livres serão um tremendo *fiasco* ou um grande perigo". E esclarece: "As Faculdades livres, se fossem ensaiadas no Brasil, não melhorariam o ensino superior; fa-lo-iam cair ao nível a que chegou o ensino secundário; seriam uma especulação industrial ( . . . ) ou seriam a propaganda do fanatismo, a criação dos bispos". A um aparte de vários deputados, responde: "Eu desejava concordar com os nobres deputados, em que se deveria deixar a liberdade a todas as seitas; mas, enquanto a Igreja Católica estiver, diante das outras seitas, em uma situação privilegiada (...), os nobres deputados hão de admitir que ( . . . ) ela vai fazer ao próprio Estado, de cuja proteção se prevalece, uma concorrência poderosa no terreno verdadeiramente leigo e nacional do ensino superior. Se os nobres deputados querem conceder maiores franquezas, novos forais à Igreja Católica, então separem-na do Estado".

O liberalismo de Nabuco, mais informado que o de Leôncio de Carvalho, fixa melhor que o deste os aspectos da luta. "É a Igreja Católica que em toda a parte pede a liberdade do ensino superior. Essa liberdade não foi pedida em França

pelos liberais; mas pela Igreja". E por que? "É porque reconheça que o ensino deva ser livre? Não. Aí está o *Syllabus* que fulmina de excomunhão quem o sustentar". O que a Igreja pretende é "a partilha do monopólio para, quando achar-se senhora exclusiva (...), fechar a porta à liberdade e à ciência". Tocado pela emoção, o jovem deputado eleva gradualmente o tom da sua eloqüência: "A Igreja Católica foi grande no passado, quando era o cristianismo; quando nascia no meio de uma sociedade corrompida, quando tinha como esperança a conversão dos bárbaros, que se agitavam às portas do Império minado pelo egoísmo, corrompido pelo cesarismo, moralmente degradado pela escravidão. A Igreja Católica foi grande quando tinha que esconder-se nas catacumbas, quando era perseguida. Mas, desde que Constantino dividiu com ela o império do mundo, desde que de perseguida ela passou a sentar-se no trono e a vestir a púrpura dos césares, desde que, ao contrário das palavras do seu divino fundador, que disse: — O meu reino não é deste mundo, — ela não teve outra religião senão a política, outra ambição senão o govêrno, a Igreja tem sido a mais constante perseguidora do espírito de liberdade, a dominadora das consciências, até que se tornou inimiga irreconciliável da expansão científica e da liberdade intelectual do nosso século!" E o orador termina com assegurar que não é inimigo do cato-licismo-religião, e sim do catolicismo-política: "Não sou inimigo da Igreja Católica. Basta ter ela favorecido a expansão das artes, ter sido o fator que foi na história, ser a Igreja da grande maioria dos brasileiros e da nossa raça, para não me constituir em seu adversário. Quando o catolicismo se refugia na alma de cada um, eu o respeito; é uma religião da consciência, é um grande sentimento da humanidade. Mas do que sou inimigo é desse catolicismo político, desse catolicismo que se alia a todos os governos absolutos, é desse catolicismo que em toda a parte dá combate à civilização e quer fazê-la retroceder".

## A REFORMA NO PELOURINHO

"Ensino livre!" — bradavam os moços nas escolas, nas ruas e nas galerias da Câmara. O deputado Ferreira Viana sentia-se mal: "Certas palavras modernas muito me perturbam. Não me parecem palavras, mas palavrões. Retumbam e comovem os pobres de espírito, que não são poucos neste mundo. Ensino livre? Mas que será isto?"

Para o senador Junqueira, o conteúdo da Reforma desmentia o rótulo. "É uma completa contradição (dizia êle em 26 de abril) denominar-se ensino livre o que agora fica mais peado". Em 9 de julho o senador prossegue: "O Decreto de

19 de abril não estabelece o ensino livre entre nós. O que êle chama por ensino livre, e que tem dado lugar a algumas manifestações em favor desse Decreto, é a freqüência livre". Análoga restrição fora feita alguns dias antes por Tavares Belfort. Os discípulos dos cursos livres e das faculdades livres (observara este deputado), sendo obrigados a exames perante as Faculdades oficiais, estão implicitamente subordinados aos programas oficiais: "o juiz do exame é o dono do ensino". Logo, "a suposta liberdade de ensino será apenas o triunfo completo da rotina e da uniformidade". Para que essa liberdade exista, é preciso "que o ensino oficial e o livre sejam sujeitos às mesmas condições de igualdade e ofereçam as mesmas garantias para o Estado e a família". Os cursos livres "não podem fazer outra coisa senão o papel de repetidores ou preparadores dos cursos oficiais", não passarão de "agências industriais de ensino para exames". Mesmo quando, após sete anos de estágio, se convertam em "Faculdades livres", seus exames serão fiscalizados: "uma indigna opressão intelectual e moral". Assim falava em 1879 o liberalismo brasileiro.

Inversamente, na opinião de Joaquim Nabuco, mais em dia que a dos outros, o Decreto exigia pouco das Faculdades livres. "Exigi das vossas faculdades (diz êle ao Ministro) garantias sérias, reais, de que elas podem concorrer para o progresso do País. E, principalmente, "não concedais em caso algum às Faculdades livres, de qualquer procedência, o direito de conferir graus, que só pertence ao Estado". Deste último assunto se ocupa Rui Barbosa também, em 1882: "O dispositivo da Reforma Leôncio de Carvalho ia muito longe (...). Esta disposição fundava, não a liberdade, não a só concorrência com as escolas do Estado, mas para nos servirmos das palavras da comissão francesa a propósito do projeto Ferry, "mas a contrafação dessas escolas, pelos mesmos títulos, pelos mesmos nomes, pelos mesmos direitos, pelas mesmas vantagens, inclusive a participação nas prerrogativas essenciais do poder público". A experiência universal (adverte Rui) condena severamente essa idéia".

Generosa em excesso no que se refere às Faculdades livres (insiste ainda Nabuco), a Reforma foi mesquinha para com as Faculdades oficiais: "Sabe o nobre Ministro quais devem ser as aspirações do Partido Liberal quanto ao ensino superior? Conceda o nobre Ministro autonomia às Faculdades. Isso o nobre Ministro consignou, é certo, no seu relatório, mas não fêz o sacrifício de lançar no seu Decreto. Emancipe da tutela do Govêrno o ensino do Estado".

Em matéria de ensino livre propriamente dito, não se reconhece à Reforma nem o mérito da novidade. Além de se saber (como notou o senador Manuel Francisco Correia) que a legis-

lação anterior já permitia a abertura de cursos livres, o Decreto de Leôncio de Carvalho (observa Nabuco) em quase nada difere do projeto de Cunha Leitão, apresentado em 1878. Demais, legislar sem atender às condições do meio, é legislar em vão. No Brasil nunca houve, nem tão cedo haverá, entre os particulares, finanças suficientes para custear esses cursos livres, nem professores capazes em número que baste (Silveira da Mota), nem instalações à altura (Ildefonso Araújo). A própria Igreja não poderá, só por si, arcar com a responsabilidade Rui Barbosa).

## SOPRAM OS VENTOS CONTRA A FREQÜÊNCIA LIVRE

A crença na eficácia da freqüência livre como instrumento de regeneração do ensino superior tivera dias de vitorioso prestígio nos meios escolares e políticos do País. Parecia um dogma. Mas agora, que Leôncio de Carvalho faz do instituto a alma da sua Reforma, e que o choque das opiniões força a um exame mais sério do assunto, o prestígio começa a decair.

Iniciado o ataque, o reformador se põe na defensiva e, escorado pelo clamor da juventude acadêmica, retoma os chavões de 1871; alude à "dignidade das congregações", ao "espírito culto da mocidade", à "carunchosa prática dos pontos, lições e sabatinas". Opondo-se à Reforma (diz Leôncio de Carvalho), a Congregação de São Paulo "resvalara sôbre a sua pessoa" e "ferira a ciência... " Martinho de Campos, na Câmara, estranha essa maneira de argumentar, imprópria de um professor de direito; e, ao apelo do Ministro do Império, para que "se fizesse justiça à mocidade", replica: "V. Exa. apela para uma coisa que, se V. Exa. fosse da oposição e não Ministro, como é, eu diria que era uma patriotada". E prossegue: "Mais justiça faz à mocidade aquêle que a conhece, e deseja evitar-lhe os perigos". Nabuco intervém dando apoio à réplica: "Há uma idade que precisa de disciplina". Na mesma tecla bate, em 1882, o deputado Moreira de Barros: "Dos dezesseis aos vinte e um anos, idade em que todas as tendências são para as distrações, não se pode exigir que um menino, com liberdade de vadiar e passear, se dedique aos estudos só pelo desejo de aprender ou pelo receio do exame do fim do ano".

Todos prevêem, agora, as conseqüências da imprudente inovação. Os alunos desidiosos (diz o senador Junqueira) poderão dar ao Ministro do Império um sinal público de agrado; poderão mesmo oferecer-lhe uma pena de ouro para assinar o Decreto da freqüência livre. Mas, "ao passo que o lente estiver esbofando-se na cátedra para explicar a sua doutrina, os estudantes estarão perambulando pelas ruas..." O deputado II-

defonso de Araújo não tem meias palavras: "tirar o ponto ao estudante, dispensá-lo das aulas, das lições e da sabatina, é abrir a porta à vadiação e escancará-la aos pedidos e empenhos para a aprovação no fim do ano". Também Nabuco desaprova: "os bedéis desapareceram e com eles os trinta e nove pontos; as cadernetas e as sabatinas estão enterradas... Não é isso o que me parece melhor; eu quisera que o estudante pudesse escolher o lente, mas que fosse obrigado a uma freqüência razoável". Será a fórmula de Sousa Lima em 1884: "Aprenda com quem quiser, mas aprenda com alguém!" Em 1882, Tar-quínio de Sousa discrimina e aprecia as três inovações da Reforma: 1.°) nada de faltas, nem comparecimento obrigatório às aulas — isto é, liberdade de vadiação; 2.°) nada de lições ou sabatinas — isto é, ausência de estímulo; 3.°) exame vago — ou seja meio adequado para impedir as reprovações. João Vieira de Araújo depõe, em 1895: "O estudante que não cursa as aulas não estuda". Mas antes dele, em 1891, o Prof, Henrique Milet, também do Recife, já havia clamado pelo restabelecimento da freqüência obrigatória, — "único salvatério para o ensino superior".

## DESPOVOAM-SE AS ACADEMIAS

Em julho de 1879, três meses, portanto, depois de inaugurada a Reforma, dois senadores afirmavam constar-lhes que se achavam "quase desertas as Academias". Depois, ano a ano começaram a chegar relatórios e Memórias históricas. .. João Vieira manda dizer, do Norte, que "a situação empeorou", agravando-se nos moços "os hábitos negativos de trabalho e estudo"; o que é confirmado por um ofício de 1884, no qual o diretor da Faculdade do Recife refere que "menos de metade dos matriculados" vão às aulas.

Também em São Paulo "despovoaram-se as bancadas", na frase do bacharelando J. T. Melo Alves, de 1882, tanto que em agosto de 1885 a Congregação representa à Câmara para pedir "o restabelecimento dos pontos". A Memória histórica de 1882, da autoria de Vicente Mamede, informa que os alunos, em maioria, se matriculam no começo do ano somente para firmar o direito de fazer ato dentro das matérias explicadas. Depois somem: "as aulas aí ficam, durante o ano, procuradas, ao muito, por metade ou um terço dos matriculados". O regime da freqüência livre "concita-os à vadiação, torna-se cúmplice desse delito de desídia escolástica, coopera numa fábrica de ignorantes..."

O diretor da Faculdade de Medicina da Corte, Vicente Figueira de Sabóia, que ali encetara um promissor período de renovação, esbarra com a indiferença dos estudantes. "Com

raríssimas exceções (escreve êle em 1884), nenhuma aula foi freqüentada por mais de metade dos alunos; algumas, por um terço ou menos, e mais de uma por insignificante porção dos matriculados da respectiva série". Contam igual história os documentos provindos da Bahia: redução na freqüência, alunos que, uma vez matriculados, voltam a residir nas fazendas, de onde só os traz o exame do fim do ano. E a Escola Politécnica, por intermédio do diretor, faz um cálculo global: de cada 100 alunos, 40 vêm às aulas. Em 1891, afinal, os lentes do Recife "muitas vezes deixaram de fazer preleção por não encontrarem nas salas quem os ouvisse". Zero absoluto! Zero absoluto também em São Paulo, repetidamente, desde então até 1895. Sim; as salas de aulas, durante o ano, permanecem vazias. Mas as de exames, nas épocas ordinárias como nas extraordinárias, se enchem de candidatos. Onde estiveram esses moços durante os meses letivos? Nos cursos livres, ouvindo preleções porventura mais instrutivas e menos enfadonhas que as dos lentes oficiais? Não se acredite nisso. Em São Paulo, segundo o diretor, até 1885 tais cursos "não consta se tenham instalado". No Recife, um ofício de 1884 esclarece que não existiam ali cursos livres. Tobias Barreto, desdenhoso, escreve: "Quanto aos cursos livres, nada ocorreu que deva ser mencionado". Em relação à Faculdade de Medicina do Rio, Ramiz Galvão declara, referindo-se aos de 1881, que "ou se fecharam ou tiveram freqüência reduzida". Posteriormente (comenta o diretor), o que se tornou digno de nota é que, na generalidade, os alunos dos cursos livres eram os que mais freqüentavam os cursos oficiais. A notícia da Bahia, enviada em 1885 pelo diretor, é também pessimista: "do ensino livre pelo professorado particular, pouco ou nada podemos esperar".

Aonde vão, então, estes rapazes que, matriculados ou não nas Academias, esperam prestar exame no fim do ano? "Vão (escreve de São Paulo Vicente Mamede), vão assistir às exposições dos países estrangeiros; vão servir empregos públicos na Corte ou *aliunde;* vão ser jornalistas; vão dirigir a sociedade, que anda muito desencaminhada (...); vão tomar assinatura no Lírico, na Corte; vão caçar, viajar, divertir-se..."

Talvez por isso, em 1884 o prof. Olímpio de Azevedo, da Bahia, para quem o ensino livre seria "o supremo ideal", "a consagração da aristocracia do pensamento", julga imprescindível, entretanto, instituir-se "um registro de faltas nas aulas", simplesmente como "elemento de apreciação para o julgamento dos exames". E o Ministro do Império de 1888 (reiterando, aliás, opinião do antecessor) lavra no relatório do ano a sentença oficial contra a freqüência livre, "já condenada, pela irrecusável lição da experiência", como "antagônica à realidade do ensino".

CESSAM AS LIÇÕES E SABATINAS

Nada de lições nem sabatinas: são "antigualhas de Coimbra" e, além disto, "uma ofensa à dignidade dos moços . Proscritos pela Reforma, esses exercícios começam imediatamente a despertar saudades. Tarquínio de Sousa, em maio de 1882, na Câmara, pergunta: "Havia algum desaire para o aluno em manifestar as suas opiniões, em dar uma lição perante o lente?" O Parecer de Rui Barbosa, da mesma época, embora considere "pueris" as sabatinas, louva as lições, que julga dignas de serem mantidas no ensino superior.

O papel estimulante de tais exercícios é recordado por todos. Tarquínio de Sousa, em seu citado discurso, indaga: "Não eram as lições e sabatinas exercícios escolares de grande importância, que deveriam ser conservados, sobretudo no intuito de estimular a inteligência, os brios daqueles que freqüentam os cursos superiores?" César Zama, em aparte, adverte: "O que é verdade é que as lições e sabatinas obrigavam muita gente a estudar". "Multiplicavam as ocasiões de contato, constituíam estímulo eficaz" — diz em 1884 Sousa Lima, quando atribui à proibição grande parte dos desastrosos efeitos da Reforma. Tomás Pompeu, tendo cursado a Academia do Recife de 1868 a 1872, deixou escrito o seu depoimento: "Verdade seja que a necessidade de preparar as lições de alguns lentes levava muitos moços estudiosos a se reunirem depois das aulas, e, em comum, procurarem, com os apontamentos tomados, reconstituir a lição". A Escola de Minas de Ouro Preto, que, no Ararat das Alterosas, conseguira salvar-se do dilúvio de 19 de abril, opinava em 1882, pela voz do seu diretor: "Os benefícios serão muito maiores se (...) cada lição fôr seguida de interrogação e de trabalhos práticos. Não é senão seguindo com assiduidade estas séries de exercícios e de lições, que o ensino de uma Escola pode compensar o sacrifício que a Nação faz para mantê-la". Na representação de 1885, enviada à Assembléia Legislativa, a Faculdade de São Paulo pede o restabelecimento das "lições e exercícios escolares, para o fim de se estimularem reciprocamente o mestre e o discípulo". E Pedro Lessa, aluno excelente da Academia bandeirante em 1879, professor seu em 1888, assinala na Memória histórica deste último ano: "A não ser o estímulo das lições e das antigas sabatinas, cujo restabelecimento afigura-se-me imprescindível, que outros meios tem o magistério para excitar a mocidade ao cumprimento de seus deveres?"

"A mocidade é a idade dos prazeres" — adverte Anísio de Abreu, em 1895, perante a Câmara Federal, e são poucos, nessa quadra da vida, os que "têm a energia necessária para resistir ao pendor natural.. ." Donde a conveniência de refor-

çarmos, por um regime de disciplina, aquela desfalecente energia. "Negá-lo, é negar a evidência, é mentir à natureza". "Demais (lembra ainda o vibrante deputado piauiense), quem ignora que o gosto pelo estudo, o amor pelo trabalho não são sempre coisas inatas?" Formam-se, fazem-se habituais mediante a cooperação constrangedora do regime disciplinar.

As lições, recurso pedagógico de que não é lícito privar o professor, concorrem ainda para o conhecimento mais seguro do aluno, na expectativa do veredicto do fim do ano. Vem isso no Parecer de Rui: "Privar o lente de comunicar-se com o aluno assíduo, de acompanhar-lhe o desenvolvimento, de observar-lhe a aplicação, de formar gradualmente a respeito de seu mérito um juízo fundado em reiteradas verificações, é, da parte da lei, antes opressão que liberdade". Não havia nenhum inconveniente (nota Tarquínio de Sousa) "em que o lente ouvisse as lições dos seus discípulos, que retificasse qualquer idéia errônea por eles manifestada, que tivesse meios de orientá-los, de distingui-los, a fim de que não ficassem confundidos, como hoje estão todos, sem que se possa saber qual é o bom ou o mau, a não ser por meio do exame". Sousa Lima alude ao perigo dos "julgamentos cegos" ensejados pela proibição, e Alexandre de Carvalho, da Bahia, assinala que através da lição "forma o lente o seu juízo consciencioso e imparcial da habilitação do aluno".

Quão longe se havia chegado, portanto, logo após o Decreto, da opinião de Machado Portela, expressa em 1869, contrária às lições e sabatinas, porque (dizia o mestre pernambucano) em virtude delas o professor, quando fôr examinar no fim do ano, já "irá prevenido"! Queixavam-se certos lentes: desconhecendo os alunos, e receando praticar injustiças, somos levados a aprovar a todos... Lamentavam-se, com Sá Viana e Melo Alves, os próprios estudantes: os moços mais aplicados não recebem o merecido prêmio...

Freqüência livre e ausência de argüições em relação às aulas teóricas, — já parecia erro demasiado. Mas o regime alcançou também as aulas práticas — as de laboratório das escolas médicas e da Politécnica, as de clínica daquelas. Um absurdo evidente, que provocou, em 1880, a representação da Faculdade baiana, pedindo o restabelecimento da freqüência obrigatória para os citados exercícios. O parecer de Rui Barbosa, de 1882, admitiu a dualidade de regimes: "Certamente, nos cursos onde a lição é puramente teórica, não tem inconvenientes apreciáveis essa indiferença legal quanto à assiduidade do aluno. De um lado, a autoridade moral e a palavra luminosa do mestre de talento afiançam-lhe a constância dos estudantes inteligentes e sequiosos de saber; de outro, contra os discípulos desleixados e incapazes, a superioridade e a severidade de pro-

fessôres proficientes, nos exames austeros que a reforma estabelece, constituem o meio de contrasteação menos falível, mais cabal". Mas, nos cursos propriamente práticos, a freqüência é imprescindível. Estabelece-a êle, por isso, obrigatória para os exercícios de laboratório ou de clínica nas Faculdades de Medicina, para os trabalhos práticos de Medicina Legal e de Processo das Faculdades de Direito, e para todas as aulas da Escola Politécnica. A essa discriminação se opõe, na Câmara, o deputado Tarquínio de Sousa: "serão práticos ou teóricos (pergunta) os cursos de Direito Civil, de Direito Comercial, de Direito Administrativo, de todas aquelas matérias, enfim, que versam sôbre a legislação do País?"

Só os estudantes não notavam o despautério que havia em fugir até das aulas práticas. "Em Anatomia, das turmas de 30 alunos, no máximo compareciam 10; a maioria chegava à porta do anfiteatro e, se havia cadáveres para o trabalho, não entrava; se não havia, queixava-se da falta de material" (F. Magalhães).

Fatos e clamores levaram, pois, o Govêrno a produzir uma primeira brecha na cidadela do ensino livre. O Decreto n. 8.918, de março de 1883, torna obrigatória a presença aos laboratórios; o Regulamento de 25 de agosto do mesmo ano converte essa imposição direta em exigência de um atestado de freqüência para a prestação do exame final. Em 1884, afinal, concede-se "permissão" aos lentes de clínica para "perguntarem aos alunos se querem dar a sua opinião…"

Até as bibliotecas das escolas superiores se ressentem do regime de livre freqüência, sem lições, pois de ano em ano baixa o número de leitores.

## ESMORECE O CONVÍVIO ACADÊMICO

Mostramos em trabalho anterior que, do convívio escolar nos pátios das faculdades, nas repúblicas e nos clubes, resultará, para as gerações acadêmicas que se sucederam no Brasil de 1827 a 1879, a mais benéfica influência do ponto de vista cultural e político (*). Instituída, porém, a freqüência livre, desapareceu para os moços o pretexto que os reunia nas quatro capitais do ensino superior, e que ali os punha em demorado contato. Permaneciam nas fazendas ou nas pequenas cidades do interior; empregavam-se ou viajavam; não se ligavam à "alma mater" escolar, nem se prendiam uns aos outros. Assim, pois, com a liberdade de freqüência entrou em colapso, em

(*) A. Almeida Júnior — Antes do "ensino livre", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* vol. XV, n. 41.

nosso País, uma das grandes forças até então responsáveis pelo desenvolvimento de sua cultura e pela consolidação da unidade espiritual e política brasileira. J. T. de Melo Alves, aluno em São Paulo de 1878 a 1882, louva (como seria de esperar de um estudante) o Decreto de 19 de abril; mas observa que esse ato do Executivo produziu "abalos sensíveis nos centros acadêmicos, a ponto de matar o espírito de associação," e, ainda mais, de "romper o laço de continuidade que o prendia ao passado". Lamenta esse bacharel "o desaparecimento da união, da confraternização da mocidade". E, como testemunha, que foi, da metamorfose, depõe: hoje "sente-se nas Arcadas o ar triste e glacial"... "meia dúzia de desconhecidos permanecem numa posição muda e sombria".

Clóvis Beviláqua, por sua vez, aludindo às modificações por que passaram as corporações estudantis do Recife, comenta: "O espírito de classe não se extinguiu, modificou-se. Somente com o ensino livre, de 1879 por diante, é que, a pouco e pouco, foram escasseando as repúblicas de estudantes, o contato, a convivência, tão útil pela penetração e difusão das idéias. Incorporaram-se os estudantes na sociedade, mas com desvantagem para o desenvolvimento intelectual dos moços, não somente por falta de emulação, como ainda porque, reunidos, palestrando, discutindo, os espíritos adquiriam amplitude e agilidade, e até os menos diligentes, por esse meio, receberiam, ainda que numa fraca repercussão, as idéias gerais dominantes no meio". Falando do mesmo assunto, o professor pernambucano José Joaquim de Oliveira Fonseca, que concluíra o curso de direito em 1865, compara as duas épocas. Antes, "havia atividades sociais, entusiasmo..." Depois, "a liberdade de não freqüência e a
faculdade de fazer atos sucessivos na mesma época de exames trouxeram a dispersão e com ela o desânimo". Todavia, a mais eloqüente voz que se fêz ouvir para reclamar a freqüência obrigatória, e com ela restabelecer-se o convívio acadêmico, foi a do deputado Anísio de Abreu, na Câmara Federal, em 1894. A freqüência livre (disse êle) "levou aos corredores e salas das nossas Faculdades, outrora vivas, ruidosas e animadas, a solidão e o abandono; quebrou os elos desta harmonia fraterna que se adquire na convivência quotidiana dos bancos escolares e que se constituía a força, a beleza e a dignidade das corporações acadêmicas. Fêz dos estudantes, entre si, estrangeiros e desconhecidos que se encontram e se reúnem for-tuitamente para o fim único, de fazer exames no fim do ano, como caminheiros que, vindos de diversas procedências, se encontram por acaso em uma estrada, reúnem-se e convivem por instantes na mesma tenda de descanso, separando-se depois, como indiferentes". E Anísio de Abreu adverte que essa convivência diária dos moços era, não apenas fonte de afeições, mas

também de cultura: "outra já foi (prossegue) a vida das nossas Faculdades. Ali havia a luta da inteligência e, nos torneios científicos e literários, na emulação despertada pela nobre ânsia do saber, o caráter se disciplinava, o espírito enriquecia-se de conhecimentos variados, formava-se o jornalista e o orador, os homens saíam, por assim dizer, feitos para a vida pública, com os méritos reconhecidos, de forma tal que se diria ser a vida pública um simples prolongamento da vida acadêmica. Geravam-se ali, em convivência sincera, desta sinceridade feita de abnegação e isenta de eiva corrosiva dos interêsses mesquinhos, sinceridade que é o característico da mocidade, geravam-se ali estas amizades que faziam ascender às altas posições da carreira política e administrativa, unidos, conhecendo-se e respeitando-se, aptos para mutuamente se fazerem a devida justiça, os Zacarias, os Nabucos, os Cotegipes, os Saraivas e tantos e tantos outros... E foi por este lado (conclui o orador) que mais funesta se tornou à mocidade das academias a liberdade de freqüência".

## NAO MELHORAM OS PROFESSORES

Uma das grandes esperanças dos arautos do "ensino livre" era a regeneração dos professores: os mestres oficiais (pre-vira Leôncio de Carvalho), "para não verem as suas aulas desertas e comprometidos os seus créditos, serão obrigados a estudar mais e empregar um zelo mais escrupuloso no desempenho de sua augusta missão". Vejamos como a realidade iludiu a essa expectativa.

Se antes de 19 de abril havia cátedras mal providas, mal providas vieram a ser muitas delas depois dessa data. Contribuiu para isso, na opinião de Campos Valadares (1894), o próprio Decreto reformador, que aboliu a exigência do doutoramento prévio para a inscrição em concurso. Depois, "o afrouxamento" nos concursos — ou, melhor, a "frouxidão" (dizemos nós), pois que os concursos antigos já eram benévolos. Acresce que, embora fosse difícil, através das provas, achar "um só" candidato realmente bom, o Govêrno impunha a indicação de "três". No Recife, em 1888, para a sucessão de Tobias Barreto, dos quatro candidatos que se submeteram ao prélio, a Congregação achou que somente Martins Júnior merecia ser nomeado. O Ministro, porém, reclamou três nomes. E foi nomeado, não o primeiro classificado, mas o terceiro... Finalmente, das nomeações sem concurso usou e abusou, em 1891, a República nascente. Houve alguns raros protestos contra a sumária investidura. Em 1892, na festa de colação de grau dos médicos do Rio, Érico Coelho, paraninfo, apresentou-se com as palmas bordadas da manga de sua beca, insígnia

do concurso, cobertas de crepe. Naquele tempo, como hoje, havia quem acreditasse na virtude mirífica dessa prova, tanto que Brício Filho, falando na Câmara em 1894, asseverou que as nomeações sem ela se responsabilizavam, em grande parte, pelo abandono das aulas.

Com concurso ou sem êle, não escasseavam professores desidiosos. No Recife, em 1883, segundo Tobias Barreto, os velhos lentes continuavam trabalhando pouco e mal. A liberdade de ensino (diz êle, jactancioso) não lhe mete medo: "o mal está na híbrida junção, que parece às vezes nesta Faculdade querer-se estabelecer, da liberdade extrema com o obscurantismo". E prossegue: "O grau de desenvolvimento, a que foi levada a exposição das doutrinas do curso, é duro e triste dizê-lo, mas é verdade: não esteve na altura que era para desejar". No mesmo ano, o bacharelando Benilde Romero (irmão de Sílvio), ao discursar para agradecer o grau, disse que "não tinha que agradecer, pois nada havia aprendido, desde a filosofia soriâ-nica até às postilas sebentas e recheadas de carolice, sucedendo aos que saíam graduados levar quinau de qualquer oficial de justiça". Martins Júnior, na tribuna da Câmara, reclama dos professores, em 1884, "a compreensão exata dos seus deveres", e Pedro Moacir, dez anos mais tarde, diz que a verdadeira reforma do ensino superior será a do corpo docente.

Nenhum crítico, entretanto, foi tão severo quanto Campos Valadares, na ocasião em que se discutiu, na Câmara Federal, em 1894 e 1895, a revogação do "ensino livre". "A verdadeira úlcera (exclamou êle) que está depauperando o organismo do ensino das Faculdades superiores (...) é a incompetência de um professorado que não quer compenetrar-se da sua elevada missão". Benedito Cordeiro de Campos Valadares, diga-se de passagem, formara-se em São Paulo em 1873; concorrera para uma cátedra da mesma Faculdade em 1875, tendo sido classificado em terceiro lugar. Na época dos seus discursos ocupava uma cadeira da Faculdade livre do Rio de Janeiro. O libelo que então formulou foi violento: "salvo honrosíssimas exceções, o nosso professorado é ignorantíssimo" *(Apoiados)*. "É ridículo dar como causa da decadência dos conhecimentos jurídicos (não é só destes, é também dos de medicina e engenharia) a liberdade de freqüência (...); a decadência dos ' estudos, no Brasil, deve-se em muito à decadência do professorado". Além de ignorantes, os professores não se interessam pelo ensino, não trabalham: "o cargo de professor há muitos anos converteu-se em verdadeira sinecura; o lente, que praticamente não está sujeito a fiscalização alguma, nada ensina. Esta foi a regra do Império, e é a da República". Por isso

(diz êle), "quero providências que compilam os lentes ao cumprimento de seus deveres, com desconto de ordenados, progressivamente, suspensão, aposentadoria forçada e até perda das cátedras." A crônica falta de assiduidade (confirmada então pelas Memórias históricas e relatórios), aliando-se ao pedantismo, empobrece o ensino do direito. "Os programas não são explicados". Limitam-se os professores a "exposições declamadas com ênfase", à ostentação de "falsa erudição", e atravessam o ano sem saírem dos prolegômenos. Um lente de São Paulo não costuma passar do art. 3.° do Código Criminal, de sorte que, para haver pontos para o sorteio, é obrigado a multiplicar questões fúteis.

Ensina-se pouco e ensina-se mal. Falta ao corpo docente "orientação científica", escreve Vicente Sabóia, no Rio, em 1884. O diretor da Bahia confirma e pede "que os mestres procurem elevar-se no ensino por um trabalho mental vigoroso e constante..." Porque, assevera Campos Valadares, eles "exercem o direito de não ensinar coisa séria." Nem sequer conseguem, muitos deles, interessar os alunos: fazem dormir, "são profes-sôres-morfina", esclarece, na Câmara, Brício Filho. Érico Coe-lho, ex-diretor da Faculdade de Medicina do Rio, confirma, lembrando que muitas vezes dormiu em aula.

Neste passo, cabe outra vez a Anísio de Abreu contribuir com uma palavra sensata. Na Alemanha, nota êle, "que pode servir de modêlo, em matéria de ensino, o professor é absolutamente despido de preocupações oratórias." Entre nós se reclama que êle atraia pela magia da palavra. Queremos, "não mestres, mas fazedores de frases". "Dai a decepção dos moços que vão às aulas, não com o espírito predisposto para receber as sementes do ensino positivo, árido às vezes, a disciplina severa da ciência (...), mas ouvir preleções bulhentas, palavras untuosas que morram aos seus ouvidos como sons de música deleituosa". "Não (exclama Anísio de Abreu) ; a missão do professor não é seduzir e impressionar: é disciplinar a inteligência, estimulá-la, fecundá-la, torná-la apta para o raciocínio e a investigação, para discernir, comparar e deduzir. Êle não deve falar à imaginação, mas à inteligência".

De qualquer forma, os fatos confirmavam a necessidade, apontada em 1882 por Pizarro, da Faculdade de Medicina do Rio, de uma formação especial, através da qual os mestres aprendam a ensinar. E demonstravam também, — esses fatos, — que o "ensino livre" de Leôncio de Carvalho, se não endireitara os estudantes, tampouco corrigira os professores.

FALHA O BALUARTE DOS EXAMES

Outra decepção foi a debilidade com que atuou o baluarte dos exames. Estava nele, já o dissemos, a grande esperança do reformador. Fugissem os alunos às aulas, não estudassem, não aprendessem, — nada disto importaria se o crivo dos exames funcionasse com rigor. Reprovado, procuraria o moço, no ano seguinte, os mestres e os livros; voltaria sabendo. Vejamos, entretanto, por algumas amostras, como a essa esperança respondeu a realidade.

Na Faculdade de Direito de São Paulo, cuja Congregação se mostrara hostil ao "ensino livre", foi o medo que a princípio prevaleceu entre os rapazes. Um versejador acadêmico, João Silveira, no 4.° ano, em 1879, recorda o primeiro embate. Esforçaram-se os alunos por serem assíduos, embora olhassem as modificações da vida escolar tomados "de riso e dó":

> -"Riso, vendo os bedéis sem cadernetas A
> fazerem trejeitos e caretas; -Dó, pelo bla-blan do
> velho sino Chorando a morte assim do antigo
> ensino".

Mas veio outubro, o mês dos exames; organizaram-se e puseram-se a funcionar as bancas julgadoras:

> "Armou-se a barricada: a Faculdade Converteu-se
> em açougue à mocidade. Aqui caía o irmão do
> quinto ano, Na poeira comum do desengano; Ali
> surgia inválido um guerreiro Que já fora infeliz
> desde o primeiro".

Depois da carnificina, verificou-se esta estatística no quarto ano:

"Do nosso batalhão eram quarenta;
Vinte e três afrontaram a tormenta
E seguiram além; onze fugiram;
Seis no pó do combate sucumbiram,
Treze foram feridos simplesmente,
E apenas dez passaram plenamente".

Resultado geral do curso: aprovados, 338; reprovados, 27; não se apresentaram, 20.

> "Foi derrama geral. Tamanho estrago Só
> podia fazer o exame vago".

Até o diretor celebrou o acontecimento em seu relatório: "Não aconteceu esta vez, como algumas outras, que fossem aprovados quantos matricularam-se (...), facilidade que tem abalado os créditos desta Faculdade..." Uma taxa de reprovações de 7,3%!

Nos seis anos que se seguiram à Reforma, a média paulista de reprovações foi de 7,9%. Num desses anos, o de 1881, não houve reprovações senão na 1.ª série (11, para o total de 133 alunos). Ora, antes do "ensino livre", com freqüência obrigatória, argüições e sabatinas, a média andava por 4,5 %. Agora desertas as salas oficiais, ausentes os cursos livres, abolido o estímulo das lições, enfraquecido o convívio acadêmico, sobe a taxa de reprovações a 7,9%. Chamar-se a banca julgadora, por isso, de "açougue da mocidade", é simples hipérbole juvenil. Aliás, em 1891 retomam os mestres bandeirantes a antiga média: 4,5%.

Do Recife conta João Vieira que em 1879 foram aprovados 5/8 dos matriculados (pouco mais de 60%), nada esclarecendo, entretanto, a respeito da proporção dos que, embora matriculados, deixaram de comparecer às provas. Em ofício ao Ministro do Império, de junho de 1884, o diretor assim comenta o reduzido número de reprovações: "É admirável que, não havendo freqüência obrigatória às aulas, sendo estas concorridas, talvez,. em menos de metade dos matriculados (...) e não existindo cursos particulares (...), é admirável, digo, o grande número de estudantes inscritos para os atos extraordinários e que apenas 18 tenham sido reprovados". Para isso concorreu, no parecer do diretor, "a reconhecida benevolência dos examinadores". O pouco rigor das bancas pernambucanas ficou registrado no relatório de 1885, de Silveira de Sousa. "Atraídos pela excessiva complacência dos examinadores do Recife (escreveu êle), vieram de São Paulo 94 estudantes". A propósito disto houve censuras na Câmara legislativa. Correia de Araújo, entretanto, no Senado, não distingue entre as duas Faculdades: "Em São Paulo e no Recife ninguém é reprovado". Bom aproveitamento dos alunos? Ou exames mal feitos? Como professor, que foi, pensa que a causa de não haver o ensino superior prosperado no Brasil, é sempre a mesma: "a falta de severidade ou, antes, a excessiva condescendência, a injustificável benevolência com que são julgados os exames".

Vicente Sabóia, no Rio, comparando os resultados de 1884 com os de 1882, acha que "a benignidade excessiva" vai diminuindo ; mas informa que a taxa de reprovações nos exames práticos foi apenas de 4%. Boas provas? "Os próprios lentes confessam nunca terem visto coisa pior!" E acrescenta: "Não se reprova nunca a quem sabe um pouco, mas aprova-se a quem nada sabe". E' do mesmo ano este comentário de Sousa Lima:.

"Muitas provas escritas existem nos exames de clínica, em que os juizes declaram seus autores completamente ignorantes das noções e dos princípios rudimentares de observação clínica, tendo cometido erros palpáveis de diagnóstico e de tratamento, e, não obstante, foram aprovados plenamente". No ano seguinte Vicente Sabóia volta ao assunto: "Fui sempre um dos propug-nadores do ensino livre". Contudo, "os exames escolares formam entre nós o escolho onde se quebra o prestígio das instituições de ensino superior". Feijó Filho admite, nessa época, que "o aproveitamento dos alunos desce de ano em ano". Observação costumeira nos professores velhos, mas Feijó Filho tem então quarenta e dois anos. As reprovações sofreram ligeiro acréscimo (explica Martins Teixeira), não por haver diminuído a indulgência dos juizes, que antes cresceu (pois "houve paciente cautela no modo de examinar") : — foi a ignorância dos candidatos que aumentou.

Aponta-se a Bahia, a esta altura, como "o refúgio dos penitentes", um tribunal de segunda instância sempre disposto a absolver (Sousa Lima). Se as bancas do Rio estão tempestuosas, fogem para o Norte as andorinhas. O relatório baiano de 1885 é sóbrio: o diretor apenas reclama, nos exames, "juízo criterioso e justo". Quanto à Escola Politécnica da Corte, o deputado Luís Detsi, seu ex-aluno, faz crer, perante a Câmara, em 1895, que o "ensino livre", ali, fora uma maravilha. Mas o diretor, de números na mão, depôs em sentido contrário, dizendo isto: "menor freqüência e assiduidade às lições durante o regime livre; maior número de exames; percentagem menor de aprovações boas e maior de aprovações simples e reprovações". A Escola de Minas de Ouro Preto, — essa ficou fora da lei, e (segundo afirmou o respectivo diretor em 1882), para condenar o "ensino livre", "protestou com o seu exemplo".

O conjunto desses fatos patenteia que, no cumprimento do Decreto de 19 de abril, as bancas examinadoras das Faculdades brasileiras, salvo poucas exceções, não exerceram a função intimidativa que delas esperava o reformador. E, como nessa função estava, por assim dizer, o fulcro do sistema, é lícito reconhecer desde logo o malogro da Reforma.

### ESTUDANTES MIGRADORES E BACHARÉIS «ELÉTRICOS»

Da maior ou menor resistência das bancas julgadoras à ofensiva dos candidatos, resultará, já antes de 1879, o fenômeno das migrações de estudantes entre o Rio e a Bahia ou entre São Paulo e o Recife. Com o "ensino livre" o fenômeno se intensificou, as migrações passaram a fazer-se em caravanas. Era assim primeiro, para os preparatorianos, a partir

de 1873, quando se instituíram mesas examinadoras nas Capitais de todas as Províncias. Martins Teixeira alude à fama das bancas secundárias do Espírito Santo, para as quais não havia casos incuráveis. Escrevendo no Recife, em 1885, Silveira de Sousa refere-se às do Rio Grande do Norte: "Cada vapor costeiro que daqui parte (diz êle), leva uma enorme caravana de indivíduos, de todas as idades e condições, que, geralmente se sabe, nunca estudaram coisa alguma, e voltam depois de dois meses com os dez exames de preparatórios feitos".

O advento do "ensino livre" fêz minguar nos moços, ainda mais, o amor ao estudo, e incrementou-lhes a audácia. O lente que reprovasse era um "perseguidor"; o estudante reprovado, uma "vítima". E, visto que ninguém queria ser vítima, o melhor era emigrar em busca de paragens mais acolhedoras. Na Faculdade de Medicina da Corte, Sousa Lima, impressionado pela displicência dos alunos, avisou, em 1884, com larga antecedência, que não iria ser benévolo, e sim justo. Não o ouvindo os rapazes, a taxa de reprovação subiu. "Horror! — comenta o mestre — injustiça! crueldade! perseguição atroz! Um atentado mesmo contra a soberania da ignorância ou da vadia-ção. Aqui d'El Rey! — foi o grito de indignação. — Faculdade da Bahia! — foi a senha de partida". E o Ministro do Império, contrariando a lei, não só transferiu imediatamente os moços para a Bahia, como autorizou, ali, novos exames.

A migração de 1885, de São Paulo para o Recife, fêz ruído. Afirma Elói Pontes, em "A Vida Inquieta de Raul Pompéia", que a banca examinadora do quarto ano, — por prevenção de "professores escravocratas, retrógrados e ultramontanos" — "passou a reprovar em massa", e que "o número de reprovações atingiu a extremos escandalosos". (Na realidade essas reprovações "em massa" foram 5 em 26 examinandos...) Amedrontados, nada menos de 94 acadêmicos seguiram para o Recife. Entre estes incluía-se Raul Pompéia, que, como tinha pressa de voltar, fêz por lá, de pancada, os exames do 4.° e do 5.° ano e regressou bacharel.

É que, sob o regime do ensino livre, podiam os moços, em cada época, fazer exames de quantas séries quisessem. E faziam; e eram aprovados, completando o curso superior em menos tempo do que o correspondente ao número de séries. As épocas se multiplicavam, de janeiro a dezembro: umas, "ordinárias"; outras, "extraordinárias". Para o êxito da abreviação do curso, tudo dependia de saber farejar, nas várias Faculdades, as bancas mais benignas, e ir direito a elas. Se numa das escolas oficiais, em determinada série, havia algum professor de má fama, procurava-se a outra, ou então as escolas livres. Destas, em 1891, apareceram duas no Rio e uma na Bahia, e, em 1893, uma em Minas Gerais, — todas para o ensino do direito.

Daí a possibilidade da formatura de bacharéis em três anos, e (conforme declarou em 1894 o deputado Adolfo Gordo, da Comissão de Instrução) até "em menos de dois anos". No linguajar do povo e dos estudantes daquele tempo, ficaram sendo os bacharéis "elétricos". Clóvis Beviláqua comenta o acontecido no Recife: "os exames extraordinários amiudaram-se de tal modo, que a ironia da mocidade denominou *elétricos* os bacharéis, que se precipitavam de uma para outra série.. ." "Bacharelismo instantâneo" — disse também Anísio de Abreu em 1895; bacharelismo condicionado por "um preparo à última hora, às pressas, com o auxílio de postilas mal digeridas".

As Faculdades de Medicina, por seu lado, não escaparam de produzir médicos "elétricos". O Ministro do Império cita, em 1888, o relatório do diretor da Bahia, segundo o qual "uma das causas principais" do abatimento cultural das novas gerações é a permissão, concedida ao estudante, de fazer exames de mais de uma série dentro do mesmo ano letivo. "No decurso do ano findo (informa o relatório), muitos alunos prestaram exames de duas séries, e não poucos o fizeram de três, sendo aprovados".

Mesmo assim achava-se que era pouco. Visando a antecipar ainda mais as formaturas, o Decreto n. 3.232, de 1884, dispensou o requisito da idade para o ingresso nos cursos superiores; tornou possível ao menino mal entrado na puberdade "tirar" de uma assentada os dez preparatórios, talvez no Rio Grande do Norte, talvez no Espírito Santo; e, em três ou mesmo duas investidas, conquistar o grau acadêmico. Depois, na idade ainda dos calouros de hoje, arranjava-lhe o pai o lugar de funcionário público ou de deputado.

## NAUFRÁGIO DO ENSINO SUPERIOR. . .

Navegando, assim, durante quinze anos, os mares do "ensino livre", fazia água por todos os rombos a nau do ensino superior brasileiro. Graças à liberdade de freqüência e à proibição das lições, desaparecera qualquer contato pedagógico entre os mestres e os discípulos. Aquêles, seja por costumeira desídia, seja por desânimo, pouco ensinavam. Estes, dispersos nas fazendas, nos empregos, nas viagens, na boemia, cuidavam de tudo, menos de familiarizar-se com as disciplinas do curso. O « que não impedia que as taxas de reprovações fossem irrisórias, tal a indulgência das bancas, acomodadas à progressiva incultura dos candidatos e às facilidades engendradas pelo Govêrno. Havia, é certo, pruridos de rigor num ou noutro lente: mas davam conta deles a fraude, os empenhos, ou, em último caso, a migração para escola mais benigna. Bacharéis "elétricos" e médicos "elétricos" começavam a inundar o mercado

das profissões e a apoderar-se dos empregos públicos. Iniciava-se, de outra parte, a proliferação das Faculdades livres, algumas delas evidenciando desde logo o seu pendor comercial. Desta vez, sim, era lícito falar em decadência. "Podemos dizer que já não temos ensino de direito" — declarou Adolfo Gordo, em 1894, da tribuna da Câmara Federal. No mesmo ano e da mesma tribuna, Martins Júnior exclamou, desalentado: — "E' o naufrágio do ensino superior!"

Nada de bom, realmente, produziu no Brasil o regime instituído pelo Decreto de 19 de abril. A asserção de Pedro Moacir, de 1894, repetida em 1910 pelo Ministro Rivadávia Correia, segundo a qual "os quinze anos de freqüência livre deram as gerações que proclamaram a República", não tem fundamento sério. A República, praticamente feita pelo Exército, foi planejada e conduzida nos seus passos iniciais por líderes políticos, dos quais os diplomados em escola superior se haviam formado bem antes de 1879. As gerações do "ensino livre" das nossas Academias tinham, a 15 de novembro, no máximo, trinta anos e pouca responsabilidade lhes cabe no fato histórico. Igualmente infundada, e até pueril, é uma outra afirmação do Ministro Rivadávia: "a liberdade de freqüência, a que se reduziu o *ensino livre,* foi a morte do *Magister dixit".* Não cremos que a melhor maneira de combater a intolerância seja a supressão do ensino, através do qual se cultiva o espírito crítico.

A nosso ver, a Reforma Leôncio de Carvalho constituiu sobretudo uma abdicação: o sete de abril do Estado nos domínios do ensino nacional. Sob pretexto de atender aos princípios liberais, o poder público recua em sua missão, abandona faixas importantes de território conquistado e cruza os braços, como se efetivamente confiasse na atuação dos particulares, — isto é, numa fôrça que até então se mostrara débil ou contraproducente. Disciplinara Couto Ferraz, em 1854, a abertura e o funcionamento das escolas privadas? Pois a Reforma declara "completamente livre o ensino", ensejando a que voltasse a operar sem embaraços o mecanismo de uma concorrência que não visava senão aos lucros comerciais. Formulara Paulino de Sousa, em 1870, valioso projeto procurando instituir no País, através de convênios com as Províncias, uma rêde oficial de estabelecimentos primários e secundários? Leôncio de Carvalho, ao inverso, além de reduzir o já minguado número de escolas elementares da Côrte, transfere para a iniciativa privada a responsabilidade principal na função de criar e manter institutos de ensino. Existem faculdades oficiais que se desincumbem mal de sua tarefa? Com a Reforma de 19 de abril o poder público desiste de . corrigi-las e, ao mesmo tempo, desligando os alunos da obrigação de comparecer às aulas e de estudar metòdicamente, abandona ao estiolamento as suas Academias, convertidas, na prá-

tica, em meras bancas de exames; desacredita os mestres, aponta aos moços o caminho do autodidatismo e cria todas as condições possíveis para o rebaixamento cultural dos profissionais de nível superior.

Assim, pois, em todos aquêles setores em que o liberalismo estrangeiro já mudara de rumo, já se decidira pela necessidade da intervenção do Estado como única fôrça capaz de atender aos reclamos da Nação, o liberalismo do gabinete Sinimbu opta pela abstenção, põe-se a esperar que pais de família, na maioria analfabetos, que estudantes sequiosos apenas de obter um diploma, estimulem e selecionem os mestres e realizem o milagre de tirar do vácuo o sistema educacional de que o Brasil necessitava.

## A DISTRIBUICÃO DAS RESPONSABILIDADES

Dezoito meses depois de inaugurada a sua Reforma, e já então fora do poder, Leôncio de Carvalho admitiu que a situação do ensino era caótica. Tudo por não haver o Govêrno completado a execução do Decreto de 19 de abril. "O sistema (disse êle) não é mais do que um manto de retalhos. Cumpre sair deste caos". A mesma coisa afirmou em 1883 o professor baiano José Olímpio de Azevedo: "Executassem integralmente a Reforma..." Um e outro faziam lembrar o dr. Sangrado, da novela de Le Sage, que, em face dos seus doentes a morrer exau-. ridos pelo tratamento, exprobrava: "Era preciso sangrar ainda mais!" Voltando para a Faculdade de São Paulo, o ex-Ministro continuou por algum tempo a cultuar o Decreto de 19 de abril, — "o glorioso Decreto"; — a receber ovações acadêmicas em que o grito de guerra era o de outrora: "Ensino Livre!"; e até, em 1896, com a revogação da freqüência livre para os cursos jurídicos, a concitar os estudantes (rezam as crônicas da Faculdade) a desobedecerem à nova lei. Todavia, jubilando-se em 1901 e transferindo-se para o Rio, onde passou a lecionar em escola livre, o ex-ministro do Gabinete Sinimbu atenuou o seu radicalismo. Em 1908, ao dissertar sôbre uma das teses do Congresso Jurídico, — "Decadência do Ensino Jurídico e Meios para combatê-la", — aponta Leôncio de Carvalho, como causa do mal, a brevidade do curso (somente cinco anos de estudos, muitos feriados, muitas suspensões de aulas, muitas greves de estudantes); e para remédio indica: "O Govêrno estimulará ao estudo, — mandando marcar as faltas dos alunos nas aulas e determinando que sejam eles chamados a lições e sabatinas, mas unicamente para que no julgamento dos exames possam aproveitar-lhes as notas de assiduidade e aproveitamento nos estudos". Assim, pois, o autor do Decreto que ensejara os bacharéis "elétricos" rende-se ao curso seriado, isto é, à neces-

sidade do fator tempo para a sedimentação da cultura; o antigo Ministro, que proibira as lições e sabatinas por "carunchosas e atentatórias da dignidade", admite, afinal, a validez e legitimidade desses exercícios; o arauto do ensino livre, que deveria defender o dogma da liberdade didática, exorta o Govêrno a "determinar" processos de ensino aos lentes das Academias... Fôra-lhe demasiado convincente a experiência brasileira.

No tocante ao regime de ensino das escolas superiores, — parte da Reforma que teve, aliás, cumprimento integral, — não se pode dizer que a explicação do malogro seja a insuficiência da dose. A causa do mal, aqui, foi a própria medicação. Ao estabelecer a liberdade de freqüência, ao proibir as lições e sabatinas e ao possibilitar a abreviação do curso mediante exames extraordinários, o legislador de 1879, ofuscado por mal entendido liberalismo e fazendo tábua rasa da realidade nacional, desatendera ao mesmo tempo à psicologia dos moços, aos ensinamentos da pedagogia e às condições culturais do País. O desastre era inevitável.

Mas foi além o poder público. Não satisfeito com instituir e manter, através de reformas sucessivas, essas condições entorpecentes do esforço intelectual e incentivadoras da corrida ao diploma, multiplicou facilidades que agravaram a catástrofe, tais como a permissão de exames em qualquer período do ano, a deturpação do exame vago, a equiparação (para limitação da matéria) dos exames extraordinários aos ordinários,, as transferências de alunos nas vésperas das provas, a autorização de novos exames, na mesma época, aos alunos reprovados. Atuava sempre o Govêrno, portanto (e isto se tem infelizmente repetido na vida brasileira), menos como o guardião, que deve ser, do interêsse público; menos como o animador do progresso cultural do País, do que como um pai indulgente, cegado pela ternura, ou tão receoso de contrariedades domésticas, que até ao filho boêmio e inimigo do estudo quer evitar o desgosto de uma reprovação.

Também foi responsabilizado o corpo docente das Academias. Alegou-se a incompetência dos mestres, a sua desídia, a sua incapacidade para despertar o interêsse nas aulas. Da incompetência que houvesse, era o poder público, ainda, o maior culpado. Não fora êle que nomeara cada um dos professores, ora da lista tríplice dos concursos, ora por sua livre escolha? Quanto à desídia, vinham se notabilizando por ela, crônica-mente, não poucos membros do magistério superior, que faziam jus, sem dúvida, à reprimenda da opinião pública. Para ter-se idéia da extensão desse mal, "bastaria (disse Pedro Lessa) penetrar em qualquer das nossas Faculdades, e verificar qual o número de aulas dadas durante o ano letivo, quanto du-

rou cada uma dessas aulas, a que são devidas as interrupções dos trabalhos escolares..."

Mas o Govêrno, o primeiro a não cumprir a lei, também se esmerava em fechar os olhos às violações dela pelo professorado das escolas superiores. À censura, afinal, não raro procedente, mas levada ao exagero, de não saberem os mestres despertar o interêsse dos alunos, replicou Anísio de Abreu, na Câmara, quando aludiu à decepção dos que procuram as aulas trazidos pela esperança de deleitar-se, com frases sonoras: "A missão do professor (disse o deputado do Piauí) não é seduzir e impressionar: é disciplinar a inteligência, estimulá-la, fecundá-la ..." Demais, o interêsse despertado pela preleção depende, não apenas do conteúdo desta e da sua forma, mas também do grau de cultura, da curiosidade, da disposição de espírito de quem ouve. Aludiu-se a esse propósito, na Câmara Federal, a professores que faziam dormir; um deputado chegou a confessar que dormiu muitas vezes na aula. Teria sido pela monotonia do mestre? Ou porque faltasse base ao aluno para entender a preleção? Ou, então, porque a noite precedente desse moço não tivesse sido de repouso?

Como réus de "criminosa indulgência", receberam os professores, ainda, as mais veementes censuras por sua atuação nas bancas examinadoras. Reconheciam a ignorância dos candidatos e mesmo assim os aprovavam! Foi principalmente por isso (disseram vários parlamentares) que falhou a Reforma de 19 de abril. Tarquínio de Sousa, na Câmara, e Vicente Mamede, em São Paulo, procuraram defender os seus colegas. "Torna-se preciso desconhecer a natureza humana (escreveu este em 1882), ignorar a índole da nossa sociedade, esquecer completamente os nossos costumes, pôr de parte a verdade, que é a benevolência dos nossos hábitos, para assim talhar um regime de ensino, que produz maus alunos aos centos, e depois converter o lente em uma espécie de rei Herodes, de alfange em punho, para degolar os inocentes da ciência…" Tem alguma razão o velho mestre paulista, tão discutido por sua fria inflexibilidade. Arrasar todos os obstáculos, suprimir todos os baluartes, desimpedir inteiramente os caminhos, e depois, estimulando a multidão de moços à aventura dos exames, esperar que a banca examinadora, só por si, resista à violência do choque! É pedir demais aos professores, é querer transformá-los em heróis... Contudo, a submissão total ao meio, o conformismo, o receio de caminhar ao arrepio da corrente, não se harmonizam com a função de educar. O professorado das Academias tem o dever de se sobrepor às solicitações rasteiras do ambiente social, — com moderação, se quiserem, — mas com firmeza e continuidade. E isto, pelo que se viu, não se verificou senão

excepcionalmente durante o "ensino livre". Donde as famigeradas "bicas" de fim de ano e a fecundidade do bacharelismo "elétrico".

Como último fator casual a ser considerado, — "but not the least", releva notar a influência genérica da sociedade brasileira, particularmente a da sociedade que assistiu ao ocaso da Monarquia e aos primeiros e vacilantes passos da República. Época de depressão econômica conseqüente à guerra do Paraguai e à redenção do trabalho escravo. Época de agitações políticas em virtude das campanhas da abolição, da República, da consolidação do regime. Época, igualmente, de crises militares. Tudo isto gera a intranqüilidade, a insegurança, o enfraquecimento do poder público. E influi também sôbre as tendências emocionais da juventude. Na Alemanha de Weimar, após o primeiro conflito mundial, afluíram os moços às Universidades, para as quais "não eram conduzidos por nenhuma paixão do intelecto, mas pelo intuito de se salvarem a si mesmos da destruição econômica nas camadas inferiores da estrutura social, das quais a maior parte deles provinham" (Lilge). O fenômeno fora, em nosso País, menos dramático, — mas de igual categoria.

Encontravam-se nas novas gerações brasileiras daquele tempo os cinco traços psicológicos que Afonso Arinos denunciou em nossa gente, e que, embora em progressiva atenuação, subsistem ainda hoje. Eram "imprevidentes" os jovens, dominava-os o "princípio do prazer", — e não seriam eles que, pelo temor de sanções remotas, iriam dedicar-se a um esforço pertinaz, de natureza intelectual. "A terra" (como diz o escritor mineiro), ou, mais genéricamente, o contato com as realidades materiais, com o concreto, com os estudos práticos, o laboratório, o hospital, não os seduzia, sendo-lhes preferível, ao contrário, a sonoridade das formas verbais. Esperavam tudo do "acaso", do imprevisto, do milagre, não do trabalho metódico de cada dia; confiavam em sua estrela tanto para o jogo como para o êxito acadêmico; de modo que nos exames (e isto sucede ainda hoje!) nunca atribuíam a sua reprovação ao fato de haverem descurado as lições, e sim ao caiporismo no sorteio do ponto. Procuravam as Faculdades, menos pela ambição de cultura do que para fugirem à terra, ou para subirem de nível social. E também por "ostentação": — queriam o título de acadêmico, a solenidade do grau, o diploma, o anel de rubi ou de esmeralda, o tratamento de "doutor". Uns restos de regulamentação, em matéria de exames, poderiam criar embaraços. Mas que valor tinha o regulamento naquele tempo? Não estava o Govêrno, não estavam as Congregações a violá-los a todo instante? Sempre se dava um jeito...

Chegado o dia do exame, se a grande arma dos filhos era esse "jeito", a dos pais consistia no empenho. Entra o lente, então, em estado de sítio, — revela Vicente Mamede: "não tem liberdade de dormir; não tem sossego para as refeições; não tem permissão de adoecer; em toda parte e a todo tempo o procuram: — no lar doméstico ou na rua; nas horas matinais, no tempo do repouso, nas salas dos exames..." Ocorrem visitas de amigos quase esquecidos; sucedem-se recados de parentes que só agora reconhecem o parentesco; os figurões da política mandam cartas de surpreendente intimidade. O fim é sempre o mesmo: obter a aprovação de um jovem que, para falar a verdade, nada estudou e nada sabe. Assim, pois, através de todas as frestas abertas para o exterior, as debilidades culturais e morais do meio social contaminavam as Academias, aju- ' dando-as com eficácia a completar a anarquia do "ensino livre".

## CONDENAÇÃO E MORTE DO «ENSINO LIVRE»

Pacificado o País e restabelecido o prestígio do regime civil, não se compreendia que continuasse fora da normalidade a educação superior brasileira. Tinha durado demais o inter-lúdio do "ensino livre", contra o qual, feitas as devidas provas, já se proferira, inapelável, a condenação capital. Cumpria executar a sentença.

A partir de 1883, e através de avanços e recuos, viera o sistema de 19 de abril sofrendo sucessivas derrogações. Impôs-se naquele ano, para principiar, a freqüência dos alunos de medicina aos exercícios práticos. Em 1885 os Estatutos do ensino superior trouxeram no\a alteração, desta vez acendendo uma vela a Deus e outra ao diabo: cancelaram a licença para a abertura de Faculdades livres, mas criaram épocas extraordinárias de exames, durante o período letivo, remunerando-se os examinadores pelas famigeradas propinas, pagas quase que de mão a mão, do réu ao juiz. Isto concorreu para o rápido descrédito de tais Estatutos, que, aliás, duraram pouco, suspendendo-se em novembro do mesmo ano a sua execução. Seis anos se passam, dentro dos quais ocorre a abolição e proclama-se a República. Em novembro de 1891 acendem-se de novo duas velas: o Decreto n. 1.232F dá vida outra vez aos exames extraordinários, com as respectivas propinas (mais gordas agora), e, de outro lado, determina a realização de exercícios práticos e de argumentação. Permanece acesa pouco tempo a vela do diabo, pois em dezembro de 1892 o Decreto n.° 1.159 proíbe de novo os exames extraordinários, — providência que, segundo o otimismo fácil de Clóvis Beviláqua, "incontestàvelmente concorreu para restaurar o prestígio do ensino". Um dispositivo

do citado Decreto encarou também o problema da freqüência, sem propriamente resolvê-lo: "A freqüência dos alunos em cada um dos estabelecimentos (diz o art. 241) será regulada pelas disposições especiais do mesmo estabelecimento". Quanto a essas "disposições especiais", caberia a cada Congregação fixá-las, em face do que preceituava a alínea 13 do art. 24. Nenhuma Congregação, entretanto, se animou a cumprir a agourenta alínea 13, de sorte que tudo continuou como dantes.

O ano de 1894 é de viva peleja na Câmara Federal, a propósito do "ensino livre" nos cursos jurídicos. Formou-se comissão especial para estudar a matéria, e Augusto de Freitas, relator do projeto então elaborado, declarou: "À sombra de um regime de falsa liberdade, comprometedora da difusão regular e eficaz do ensino e da elevação moral dos institutos, estabeleceu-se a anarquia em prejuízo da disciplina e desproveito da Nação..." O projeto, contudo, não vingou, pois uma emenda, apoiada pela maioria, nele introduziu a liberdade de freqüência, o que evidentemente contrariava os intuitos da comissão. Assim, por causa do enxerto indesejável, caiu o todo.

Das ruínas deste projeto nasceu um outro imediatamente; e coube ao deputado paulista Adolfo Gordo, da Comissão de Instrução Pública, justificá-lo perante o plenário. "Faz o orador (dizem os Anais) um histórico das Faculdades de Direito do Brasil, mostrando os péssimos resultados da reforma inaugurada no tempo do Império com o Decreto de 19 de abril; mostrando que foi da liberdade de freqüência que nasceu a decadência do ensino público superior". Donde as quatro medidas propostas pela Comissão. A primeira é a da freqüência obrigatória, com permissão, aos que ultrapassassem o limite de faltas, de prestar exames em segunda época, "em condições mais severas". A segunda, obstáculo à produção de bacharéis "elétricos", é o curso obrigatoriamente seriado, tendo por fim (adverte o relator) "acabar com os escândalos que dizem respeito não só a alunos como a professores". A terceira vem disciplinar as transferências e interromper as costumeiras contra-danças com que os estudantes iam de uma para outra Faculdade, à procura de examinadores benévolos. A quarta medida, enfim, restabelece as lições e sabatinas.

Anunciado o projeto na ordem do dia, enchem-se de estudantes as galerias da Câmara, agita-se o plenário em vivíssimos debates, dando ensejo a que se exibam à Nação as mazelas das suas Academias. Falam a favor da proposta da Comissão, além do relator, os deputados Anísio de Abreu, Augusto de Freitas, Gonçalves Chaves, Medeiros de Albuquerque e Virgílio Da-másio. Falam contra Brício Filho, Campos Valadares, Eduardo Ramos, Érico Coelho, Gabriel Ferreira, Luís Detsi, Martins Júnior e Pedro Moacir. A discussão se prolonga, finda-se o

ano de 1894. Iniciado o de 1895, volta o projeto à ordem do dia, e, já no segundo semestre, chega a bom termo tanto na Câmara como no Senado, para converter-se, então, na Lei n. 314, de 30 de outubro. E' desta Lei n. 314, afinal, que resultam, com o Decreto n. 2.226, os Estatutos das Faculdades de Direito, de 1.° de fevereiro de 1896.

Caíra o "ensino livre" de Leôncio de Carvalho. Na dura guerra deflagrada quinze anos antes contra êle, a promulgação da Lei n. 314 corresponde à conquista do baluarte principal em que se haviam acastelado a freqüência livre, os exames extraordinários e as formaturas "elétricas"; isto é, à conquista dos cursos jurídicos. As outras posições — as Faculdades de Medicina e a Escola Politécnica — renderam-se mais tarde, cinco anos depois, com o Decreto n. 3.090, de 1.° de janeiro de 1901, que estendeu a esses institutos os dispositivos capitais da Lei n. 314. Sobreveio reação violenta; houve protestos e arrua-ças; mas o Govêrno da República, tendo Campos Sales na Presidência e Epitácio Pessoa no Ministério da Justiça, se manteve firme; e o próprio Congresso, solicitado a rever o assunto, respondeu: — "Não! A experiência foi triste e longa..."

Na legislação estava morto, pois, e bem morto, o "ensino livre". Faltava, entretanto, matá-lo igualmente nas escolas, na realidade da vida acadêmica, no espírito da juventude brasileira. Quanto a isto, se alguma coisa já se obteve, o certo é que não atingimos sequer a metade do caminho.

BIBLIOGRAFIA

Para a elaboração do presente trabalho forarn consultadas as seguintes publicações:

1. ALLEN, LESLIE H. — *Bryan and Darrow at Dayton.* N. York, 1925.
2. ALMEIDA NOGUEIRA — *A Academia de São Paulo.* 9 vols., São Paulo, 1907 a 1912.
3. *Anais da Câmara dos Deputados e do Senado.*
4. AZEVEDO, FERNANDO — *A Cultura Brasileira,* Rio, 1943.
5. BARBOSA, RUI — *Parecer sôbre o Ensino Superior,* 1882.
6. BEALE, HOWARD K. — *A History of Freedom of Teaching in American Schools,* N. York, 1941.
7. BRUBACHER, JOHN S. — *Modern Philosophies of Education,* N. York, 1950.
8. BUISSON, FERDINAND — *Dictionnaire de Pédagogie,* Paris, 1911.
9. CARVALHO, LEÔNCIO DE — *Dissertação sôbre o ensino nas Escolas de Direito — in Congresso Jurídico,* Rio, 1908.
10. *Committee on Academic Freedom and Academic Tenure — The Am. Ass of Univ. Professors,* dez. 1915.
11. *Communism and Academic Freedom — The Record of The Tenure Cases at the Univ. of Washington,* 1949.
12. COSTA, CRAVEIRO — *O Visconde de Sinimbu,* S. Paulo, 1937.
13. ELIOT, CHARLES WILLIAM — *Academic Freedom, Confer. na Cornell University,* 1907.

14. GOOD, V. — *A History of Western Education,* N. York, 1949.
15. HANS, NICHOLAS — *Comparativo Education,* Londres, 1949.
16. HAET, JAMES MORGAN — *German Universities,* N. York, 1874.
17. HARVARD COMMITTEE — *General Education in a Free Society,* Cambridge, Est. Unidos, 1946.
18. HINCKMAR (João Tomás de Melo Alves) — *Cinco anos numa Academia* (1878-1882), S. Paulo.
19. HIPPEAU, C. — *A Instrução Pública nos Estados Unidos* — trad. e publ. por ordem do Govêrno Imperial, Rio, 1871.
20. IDEM — *A Instrução Pública na Inglaterra,* Tip. Nacional, 1874.
21. LILGE, FREDERIC — *The Abuse of Learning (The Failure of the German University),* N. York, 1948.
22. LIRA, HEITOR — *História de D. Pedro II,* S. Paulo, 1938.
23. MAGALHÃES, BASÍLIO — "Igreja e Estado no Brasil", *in Estudos da História do Brasil,* S. Paulo, 1940.
24. MAGALHÃES, FERNANDO — *O Centenário da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro,* Rio, 1932.
25. *Memórias históricas das Faculdades de São Paulo, Recife, Rio* e *Bahia.*
26. MOACIR, PRIMITIVO — *A Instrução e o Império,* São Paulo 2.º e 3.º vols., 1937 e 1938.
27. *Idem — A Instrução e a República,* 1.º e 2.º vols., Rio, 1941.
28. MONDOLFO — *Liberta delia Scuola,* Bolonha, 1922.
29. MONROE, PAUL — *A Cyclopedia of Education,* N. York, 1911.
30. MORRISON, SAMUEL ELIOT — *Three Centuries of Harvard,* Cambridge, Est. Unidos, 1936.
31. NABUCO, JOAQUIM — *Minha Formação,* São Paulo, 1934.
32. PINHO, WANDERLEY — *Cotegipe e seu Tempo,* S. Paulo, 1937.
33. POGGI, ALFREDO — *Stato, Chiesa, Scuola,* 1924.
34. PONTES, ELOI — A *Vida Inquieta de Raul Pompéia,* Rio, 1935.
35. *Relatório do Ministro do Império.*
36. ROCKWELL. LEO L. — *Academic Freedom, German Origin and American Development,* Bull. Am. Ass. Univ. Professors, vol. 36, n. 2.
37. TAINE, H. — Les *Origines de Ia France Contemporaine,* 24.ª ed., Paris, 1914.
38. VAMPRÉ, SPENCER — *Memórias para a História da Academia de São Paulo,* 2 vols., S. Paulo, 1924.
39. VIANA, MANUEL ÁLVARO DE SOUSA SA — *Esboços Críticos da Faculdade de Direito de S. Paulo em* 1879, S. Paulo.
40. WEST, ANDREW FLEMING — *Short Papers on American Liberal Education,* N. York, 1907.

# NOTAS SÔBRE A EDUCAÇÃO E A UNIDADE NACIONAL (*)

ANÍSIO TEIXEIRA Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

Sem desconhecer as relações existentes entre a educação e a unidade nacional, confesso que o tema, assim formulado, a educação e a unidade nacional, como me foi amàvelmente imposto pela ABE, nesta série de palestras e conferências, com que está a contribuir para o grande debate brasileiro sôbre a educação, se a princípio chegou a interessar-me, veio depois, sob melhor reflexão, revelar-se algo constrangedor.

Com efeito, vejo o problema da unidade nacional sob luz tão complexa e tão diversa, que discuti-lo em contraste com a educação parece-me uma limitação inibidora.

Não tenho, assim, outro recurso senão o de fazer preceder os meus comentários de algumas considerações gerais que me parecem indispensáveis para situar a questão da unidade nacional, que preferiria chamar de coesão ou integração nacional. Uma nação ou um povo é a expressão de sua cultura e essa cultura será tanto mais una, homogênea e inteiriça quanto mais simples ou primitiva. A unidade de uma cultura primitiva é quase perfeita e tanto mais perfeita quanto mais fôr inconsciente. Nas culturas avançadas ou superiores, altamente conscientes, esse tipo de unidade só é conseguido em momentos de perigo e de guerra e, por isto mesmo, também só é aceito como coisa provisória e passageira. A unidade não é, assim, um bem senão sob certas condições e em certa quantidade. Demasiada unidade é uma condição de elementarismo, ou, então, nas culturas desenvolvidas, um constrangimento somente suportável temporariamente, em situações excepcionais de crise ou de guerra.

Seja na evolução da vida ou das culturas, diversificação é que é condição de progresso, e uniformidade e especialização condições de parada senão de possível extinção ou morte. Na vida esse progresso se realiza por um aumento sempre crescente, de complexidade e de aptidões organicamente harmônicas e nas

(*) Palestra pronunciada em 11 de agosto de 1952 na Associação Brasileira de Educação.

culturas, sobretudo, por um aumento de variação e diversificação que, na medida em que se fazem conscientes, se fertilizam mutuamente e geram aquela unidade dinâmica que é o permanente milagre da unidade na variedade das grandes culturas florescentes.

O desenvolvimento cultural da humanidade é uma lenta marcha da unitariedade para a diversidade, processo que somente nos últimos dois mil anos, isto é, em nossa era, conquista uma relativa aceleração graças ao desenvolvimento da inteligência especulativa do homem e, em conseqüência, do seu pensamento literário e científico. Até então as culturas não tinham como não ser altamente inconscientes e, por isso mesmo, muito mais uniformes e estáticas. A partir, primeiro dos judeus e depois dos gregos, é que podemos falar de culturas conscientes e do ímpeto dinâmico de diversificação e progresso que essa *conscientização* das culturas pode promover e promove, sem perda de sua unidade orgânica.

É por este aspecto que se pode considerar a educação como uma das condições para a unidade de uma cultura em processo de diversificação ou florescimento. O desenvolvimento das culturas se operando por um processo de diferenciação progressiva, a sua unidade será tanto maior quanto mais conscientes forem essas diversificações. Ora, a educação, entendida em sua forma mais especializada de educação escolar, é o meio de torná-las conscientes e, por este modo, lhes dar coesão e integração. Não esqueçamos, porém, que as culturas só começam verdadeiramente a diferenciar-se, isto é, a se enriquecer, depois que se fazem conscientes e somente se fazem conscientes depois do desenvolvimento intelectual da humanidade, proveniente de sua maior educação. Logo, a educação é também um dos instrumentos da diversificação cultural e já agora podeis ver as razões de minha reserva ao modo pelo qual foi formulado o tema de minha palestra — educação e unidade nacional. Preferiria formulá-lo — educação e diversificação nacional.

Com efeito, as culturas vivem e crescem e florescem pela interação, digamos a palavra, pelo atrito com outras culturas ou pelo atrito entre as variedades da mesma cultura, e se atro- " fiam ou morrem, pela segregação e isolamento, que lhes promovem aquela excessiva e mortal unidade, homogeneidade e imobilidade.

O Brasil tem uma cultura, sob certos aspectos, viva, e sob outros, em processo de esclerose ou atrofia. Por um lado pertence à grande espécie cristã-ocidental de cultura, por outro prende-se às culturas primitivas da África e da América pré-colombiana. Estas três culturas se amalgamaram mas não se assimilaram completamente. E certa unidade excessiva que, por vezes, parece possuir, provém do caráter elementar sobre-

vivente das culturas primitivas que contribuíram para a sua formação e do isolamento cultural em que vivemos por mais de três séculos, durante a colônia. A segregação e o estado de ignorância que nos impôs a metrópole acentuaram os elementos unificadores das culturas primitivas e enfraqueceram a capacidade de diversificação e crescimento da cultura mais alta, por sua vez algo estanque, a que fomos mais intencional e deliberadamente submetidos, constrangendo-nos, assim, à homogeneidade de certos elementos culturais, como a língua, a religião e certas formas de sentimento e de comportamento. Tenho que essa excessiva homogeneidade, se, por um lado, foi um bem, por outro, limitou e reduziu as nossas possibilidades de enriquecimento cultural. Tudo leva a crer que foi longe demais, determinando uma certa petrificação.

O espírito defensivo que se vem criando a favor dessa cristalização da cultura brasileira parece-me sumamente inepto. Defende-se a morte de nossa cultura. Como alguns grupos sociais acabaram por identificar os seus interêsses com a estagnação de determinados traços culturais brasileiros, vemos a cada passo esses grupos se esforçarem frenèticamente pela conservação de certas Uniformidades, mesmo quando o crescimento cultural está saudàvelmente impondo diversificação e multiplicidade.

O erro provém, sobretudo, da idéia de que uniformidade, unitariedade, linearidade é um bem, quando, em cultura, é indicação de primitivismo, de selvageirismo, de barbarismo, de não desenvolvimento, ou de ausência de crescimento. Toda cultura viva tende a se diversificar, a variar, e o entre-choque das variedades é que lhe permite o crescimento e a saúde, inclusive com a revitalização das formas anteriores, em perigo de extinção, e que, pelo desenvolvimento, se integram no novo estágio, renovadas e reorganizadas.

Não há ilustração mais estridente do enriquecimento que representa para a cultura a divisão e perda de unitariedade do que o movimento da Reforma na religião cristã-romana e depois a multiplicação das seitas do protestantismo. Todo o extraordinário florescimento da cultura moderna, em grande parte, daí se origina e aí se apóia. Se o catolicismo continuasse uniforme e unitário, haveria sequer a possibilidade desse florescimento? E o maior ímpeto desse florescimento nos países protestantes não é uma indicação de que, com a maior divisão, mais se afirmaram as condições e os estímulos de desenvolvimento e progresso?

* * *

A minha tese é a de que a diversificação é a condição de florescimento das culturas, e a uniformidade, a condição de sua morte e petrificação. E isto me parece tão objetivo e exato que julgo do próprio interêsse dos que desejam conservar certos traços da cultura de um povo a promoção do processo de diversificação. Porque, como já disse, a diversificação age contra os sinais de decrepitude e estagnação, revitalizando os próprios tecidos culturais em processo da mortificação, provocado pela uniformidade e imutabilidade.

Tudo me leva a crer, sem o menor resquício de malícia, que o catolicismo brasileiro, por exemplo, muito teria a ganhar de um incremento do protestantismo entre nós, e o protestantismo, da multiplicação no país de maior número de suas diferentes seitas. O casamento católico e indissolúvel tudo terá, por sua vez, a ganhar com a introdução do divórcio. O que importa, na cultura de um povo, é o atrito, a oposição, pois estes são os elementos que promovem o revigoramento e a vida de suas instituições e maneiras de ser.

Além da estagnação, a uniformidade promove, como conseqüência da petrificação cultural, antagonismos destrutivos da própria cultura.. A perfeita unidade religiosa, por exemplo, promove a irreligiosidade, ou o radical ateísmo como única saída; a unicidade e rigidez institucional, como no caso do casamento único e indissolúvel, promove a fraude, a licença e a anarquia, agindo, portanto, não somente contra a diversificação, como contra os próprios traços culturais que se imagina poder defender e manter, graças à imposição de Uniformidades e imobilidades.

* * *

Ao falarmos de unidade nacional, pois, cumpre distinguir a que unidade nos referimos. A mais importante é a unidade da cultura brasileira, que poderá e deverá ser a unidade dinâmica de uma cultura diversificada pelas regiões brasileiras e filiada à cultura muitíssimo diversificada e diversificante do Ocidente, pelos traços ibéricos e lusitanos (galegos, minhotos, alfacinhas, do Algarve e até das Ilhas, dos Açores e de Cabo Verde, de cristãos novos, de judeus e até de mouros) transplantados, seguidos dos traços de outras influências indiretas ou mediatas, depois direta e imediatamente atuantes, cada vez mais, em graus diversos e em variadas combinações e ênfases, conforme as várias regiões do país.

Nessa unidade, a?sim compósita e complexa, os nossos cuidados são mais no sentido de manter diversidades naturais e vivedouras do que de aumentar a unidade, por ilusórias imposições preconcebidas, pois sabemos que uma cultura somente floresce à custa dos atritos e interações entre as suas diferentes

modalidades e variedades. O entre-choque consciente das diferenças e oposições é que cria a unidade dinâmica que, esta sim, todos devemos promover.

Por aí é que a educação atua no desenvolvimento da unidade nacional. A educação faz-nos conscientes de nossa cultura viva e diversificada, e assim é que lhe promove a unidade, reve-lando-nos as suas particularidades e diferenças e fundindo-as em um processo dinâmico e consciente de harmonia e coesão."

Na medida em que formos cultos, isto é, conhecedores de nossa cultura, nessa medida seremos instrumentos de sua unidade, pois esta decorrerá muito do grau de consciência que temos de suas diversidades e do sentido orgânico que deste modo lhe dermos. Não serão instituições que promoverão a sua unidade, mas, o próprio pensamento e sensibilidade da Nação, expresso pelas suas artes e letras, por intermédio do povo e dos seus intelectuais. Além dessa unidade cultural, mas dela também dependentes e por ela fortalecidas, temos a unidade política do país e a unidade administrativa, asseguradas pela Constituição e pelo conjunto de leis federais e estaduais.

A escola não é fator dessas unidades, mas, o resultado de todas elas, retratando-as, naturalmente, porque seus professores e alunos pertencem à mesma cultura, falam a mesma língua, pensam e sentem e se conduzem dentro das mesmas Uniformidades e variedades que caracterizam a cultura brasileira, cujo enriquecimento e florescimento dependerá do grau e extensão com que aquelas diversificações sejam mantidas e se comuniquem e se influenciem mutuamente. Deste ponto de vista, a unidade da cultura brasileira será sempre mais um resultado da liberdade com que as suas culturas regionais possam coexistir e se entrefecundar, do que de qualquer plano unificador.

E quando se fala em planos desse gênero, devemos ficar de sôbreav'so. Não será bem a unidade que se quer promover, mas a paralisação ou abolição de algum aspecto de diversificação da cultura brasileira, que pareça, por algum motivo, pouco desejável aos autores do plano ou nele interessados.

Com efeito, vejamos de quanta saudável diversidade é feita a unidade da cultura européia. Vamos mesmo mais longe, ou melhor, mais fundo, e tomemos a unidade da cultura francesa, ou inglêsa, ou italiana, e vejamos de quanta diversidade, até mesmo de língua, são feitas essas unidades.

No Brasil, temos culturas regionais muito menos diversificadas, todas fundidas na mesma língua, que é o instrumento fundamental da unidade cultural, não podendo, por isto mesmo, se falar em perigo quanto à sua unidade mas, sim, quanto ao excesso de unidade, o que, sem dúvida, representa um perigo bem maior para as culturas.

Não há, aliás, no país nenhum real receio consciente de perda de unidade cultural. Muito pelo contrário. As escolas estão sempre a fazer mais do que talvez deveriam fazer no sentido de promover a influência estrangeira em nossa cultura. Somos, talvez, o único país que tenta ensinar a todos os seus alunos de curso secundário três e quatro línguas estrangeiras e a geografia e a história de não sei quantos países do mundo, ninguém jamais pensando que esse ensino nos pudesse desnacionalizar, o que, se tal perigo existisse, não deixaria de ocorrer,

Reconheçamos, aliás, que isto é mais decorrente de nossa falta de consciência cultural, de nossa falta de autonomia cultural do que de qualquer possível propósito de enriquecimento de nossa cultura. Dou, porém, o exemplo para revelar a ausência de qualquer sentimento de perigo em relação à unidade de nossa cultura.

* * *

— Donde, pois, vem essa preocupação pela unidade nacional e a idéia de que a escola se deva tornar em sua intencional promotora?

Os chamados problemas de unidade nacional no Brasil ou não são problemas ou, quando o são, não são de unidade nacional. Na realidade, os unitaristas têm um problema, mas este não é o da unidade nacional, senão o do controle das escolas, para que possam fazer delas instrumentos de suas idiossincrasias ou de planos outros preconcebidos, com os quais põem em perigo exatamente a unidade da cultura nacional, que, estrangulada em certas Uniformidades, entrará em mortificação, com o progressivo desaparecimento de nossas culturas regionais ou, pelo menos, a restrição à sua liberdade de florescimento.

A liberdade de diversificação regional, o ajustamento e adaptação aos particularismos e às condições locais são elementos essenciais para o enriquecimento e a vida de uma cultura e, na extensão continental do Brasil, estas são as nossas esperanças de poder desenvolver uma cultura orgânica e vivaz, e uma verdadeira civilização brasileira.

Cumpre reconhecer, entretanto, que, ao lado dessa diversificação natural das culturas em florescimento, registramos, em nossa época, um processo de mudança extremamente acelerado, determinado pelo progresso da tecnologia e da ciência, em todos os seus aspectos, e pela industrialização progressiva da vida humana. Estas mudanças vêm provocando deslocamentos econômicos, quebra de padrões de comportamento, alterações de crenças e certezas que, sem dúvida, constituem ameaças à estabilidade e coesão sociais. A crise não é, neste ponto, apenas brasileira, mas de todo o mundo e, em todo êle, está sendo enfrentada por três políticas diversas. A de se deixar levar,

ou de se deixar arrastar pela corrente; a de defender intransigentemente certas fôrças sociais e combater outras, no intuito de impedir certas mudanças; ou a de criar uma atmosfera de estudo e de análise, em face das fôrças sociais em conflito, procurando antes redirigi-las, descobrir-lhes a resultante conciliadora, do que, ao revés, opor-se a umas e favorecer a outras, num plano preconcebido de conservadorismo social.

As três atitudes refletem, entretanto, no fundo, a consciência de mudança social. Pela primeira, a sociedade se deixa arrastar, cegamente; pela segunda, adota a posição conservadora, com maior ou menor inteligência; pela terceira, aceita as mudanças em curso e procura dirigi-las e harmonizá-las. Esta terceira atitude, que é a mais difícil, parece-me também a mais certa. Depois de termos a consciência de que a mudança é inevitável, a política mais inteligente será a de aceitá-la e procurar orientá-la no sentido de não a fazer destrutiva, mas dinamicamente integradora.

São essas três políticas que se refletem na escola, não se elaboram ali: refletem-se, apenas, pois a escola não é o centro de onde se irradiam, mas, pelo contrário, a instituição que as sofre. A escola ajuda a direção social, mas o sentido dessa direção não lhe é próprio, antes decorrente da política socialmente adotada.

Quando se discute, pois, a unidade nacional e a educação, relacionando-as, não se está discutindo como a educação pode concorrer ou não para a unidade nacional, mas, de fato, como pode a escola concorrer para certo tipo de unidade nacional que se deseja preservar. A discussão é difícil e cheia de equívocos por isto mesmo. A escola, na sua função de fator da transmissão da cultura, promove-lhe a unidade desde que a retrate com fidelidade e riqueza, e contribua para que se torne mais consciente. Essa unidade, porém, preexiste à escola, que apenas a prolonga nas novas gerações. O que se deseja, porém, não é isto, mas que a escola atue no sentido de modificar o processo normal de diversificação e crescimento cultural e promova a uniformidade, a linearidade, a unitariedade, que são antes obstáculos à real unidade nacional, do que fatôres do seu desenvolvimento. A discussão, então, na realidade, é a do conceito de unidade nacional.

Se unidade nacional é uniformidade nacional, então, a escola ter-se-á de fazer a defensora desta uniformidade, para se poder considerar mantenedora daquela unidade. Se unidade nacional é, porém, o resultado dinâmico do jogo de fôrças diversas dentro de um espírito comum, então a escola terá de se fazer a defensora dessa diversificação, como condição mesma de manutenção da unidade nacional.

O debate, assim, não é um debate educacional, mas um debate político, entre unitaristas e descentralizadores ou fede-ralistas, que vêem, de modo diverso, o problema da unidade nacional.

A nação está com efeito a sofrer transformações de ordem econômica e social. Os fatôres dessas transformações atuam com diferente intensidade nas diversas regiões naturais do seu território e nas diversas unidades políticas federadas, fazendo avançar umas e deixando outras estacionárias. As diferenças desses níveis de transformação podem trazer desequilíbrios e, em casos extremos, poderiam produzir rupturas.

Seria esse um dos elementos de uma possível ameaça à unidade nacional, do ponto de vista dos unitaristas?

— É curioso notar que tais mudanças desequilibradoras, entretanto, não os inquietam. Parece que aceitam o descompasso de tais "progressos" e até os desejam, sem nenhuma apreensão. A mobilidade horizontal da população, decorrente dos desnive-lamentos econômicos de certas zonas e províncias em relação a outras, vem tornando esses "centros de progresso" conhecidos de todo o país, graças ao intercâmbio de pessoas assim estabe lecido. Acredito não exagerar se disser que os unitaristas reputam tais "centros de progresso", fatôres das desordenadas e perigosas migrações, como fôrças dinâmicas de unificado nacional, uma vez que atuam como núcleos de gravitação, onde se expande e de onde irradia o senso nascente de novos orgulhos nacionais.

Mas, se o progresso desigual, criando situações de pobreza e riqueza no país, excessivamente desproporcionadas, não afeta a unidade nacional, que outros fatôres a estarão afetando?

— A língua não está em perigo, já se tendo resolvido os casos mais gritantes de pequenos núcleos de segregação estrangeira. A religião não está em perigo, salvo o perigo da excessiva homogeneidade religiosa do país, que, entretanto, como tal, também não é aceito pelos unitaristas. Politicamente, estamos unidos, não se registrando o mais débil caso de atrito, e, quando algum haja, o desequilibro de fôrças entre os Estados e a União é tão tremendo, que não há meio de precisar a União de sequer usar as suas. Um simples emissário central tudo resolverá.

— Onde está, afinal, o perigo contra a unidade nacional? — Só o consigo ver no excesso de centralização.

Os exageros centralizadores, anti-federalistas, é que poderão enfraquecer o sentido dinâmico da unidade nacional, criando uma situação antes de submissão e apatia, de indiferença e letargia do que de aceitação ativa, de participação e de cooperação no progresso nacional.

Mas, não é isto, evidentemente, o que perturba os unita-ristas. — Que será então?

Já dissemos que a questão não era de educação, mas do próprio conceito de unidade nacional. Parece, agora, também, que não se trata de unidade ou perda de unidade nacional, mas, pura e simplesmente, de uma atitude em face das mudanças por que passa o país. A "unidade nacional" é um escudo para cobrir uma simples atitude conservadora em face de certas mudanças sociais, que, bem ou mal, vão abrindo caminho.

Não passa, com efeito, pela cabeça de ninguém que as escolas municipais ou estaduais do país, que se acham fora da órbita do poder central, ponham, por isto, em perigo a unidade nacional. Todos sabemos muito bem que elas são tão genuinamente nacionais ou, talvez, mais nacionais do que as escolas de tipo federal, e muito naturalmente, pois refletem melhor as condições locais, que aquelas, cujos modelos rígidos e uniformes representam tão-sòmente as idéias preconcebidas de distantes, remotos funcionários federais. Na verdade, o funcionário federal será o único que terá de se esforçar por ser nacional, representante que é de uma superestrutura legal, nem sempre flexível e ajustável às múltiplas variedades de cultura e condições do país.

— Porque, então, os defensores dessa tão estadeada "unidade nacional" insistem mais e mais na centralização federal *à outrance,* como recurso necessário, indispensável ao seu maior fortalecimento na escola e pela escola? Porque, de fato, não estão preocupados com a unidade nacional propriamente, mas como o domínio da escola, e este será mais exeqüível se a escola estiver sob o controle único da União. Influenciar o govêrno federal é muito mais fácil do que influenciar 21 governos locais e, muito mais, do que 1.800 governos municipais. Essa facilidade não decorre pura e simplesmente do maior número destes governos, mas de uma circunstância que cumpre salientar.

A opinião pública não atua como uma fôrça contínua e permanente em todo o país, mas é, indiscutivelmente, mais viva junto aos governos municipais e estaduais do que junto ao govêrno da União. Esfe, central e distante, sofre certos efeitos da opinião pública do Rio, em momentos de crise, mas, de modo geral, atua em estado de olímpica liberdade decisória, sobretudo nos atos que dizem respeito aos Estados e Municípios. Ora, aí temos o govêrno ideal para, sôbre êle, concentradamente, se exercitarem os diferentes grupos de pressão que, hoje, procuram controlar o país, a serviço dos seus interêsses ou dos seus preconceitos. A vantagem, assim, da centralização não está apenas em reduzir a área onde se vão decidir as coisas — o que já seria uma extraordinária vantagem — mas, ainda, na circunstância de ser o govêrno mais solicitado e premido por aquêles grupos interessados, justamente o mais poderoso, preci-

samente o que, por contingências várias, goza de um poder quase absoluto nas suas decisões relativas a planos, diretrizes e nomeações referentes aos Estados e Municípios.

Ora, o grupo unitarista é um dos conglomerados de pressão mais favorecidos pelas circunstâncias, por todo um conjunto de circunstâncias. Ademais não tem, propriamente, idéias nem programa. Tem medos e receios, baseados em fragmentos de experiências pessoais, que salpicam, aqui e ali, o *gneiss* impenetrável dos temperamentos, não sei se chamarei de primitivos - ou imaturos. Seu comportamento é puramente emocional, em função dos interêsses ou dos preconceitos que lhe são a base. Conservadores *à outrance,* usam os seus componentes os *slogans* de "unidade nacional" e outros que tais, como tabus defensivos para seus propósitos imobilizadores, do que para eles está bem ou está ótimo. Por isto mesmo, podem conseguir, na educação, atos de um radicalismo inacreditável, que o país aceita, com passividade bovina, porque, afinal, partem de um poder central tão forte quanto o da Metrópole ao tempo da Colônia.

Tomemos, como exemplo e somente para demonstrar a capacidade de extravagância, e neste sentido é que uso a palavra "radicalismo", a introdução de uma língua morta, como o latim, praticamente desconhecida no país, do dia para a noite, em todas as escolas secundárias e em quase todas as séries. Isto nunca teria sido possível através de governos municipais, ou governos estaduais. Mas o govêrno federal pode praticar tamanha insanidade sem nenhuma conseqüência. Como, sem nenhuma conseqüência, pode "estatizar" o ensino do modo que o "estatizou".

E tudo é feito por inspiração ou sob a influência instante e frenética de grupos de pressão que agem de dentro ou em torno do govêrno como se fossem os seus sustentáculos...

A centralização é buscada, assim, não como programa, mas como meio hábil para o exercício do controle da escola pelos grupos organizados de pressão que atuam no Rio, liberados da vigilância e fiscalização da opinião pública local, cuja soma, no final de contas, é a opinião pública nacional.

Não quer isso dizer que esteja procurando condenar, de qualquer modo, uma política educacional conservadora. Admito que o país escolha este caminho. Admito que se possa ser conservador e sê-lo até inteligentemente. Mas os conservadores terão, deverão ter de conseguir que a sua opinião seja aceita deliberadamente pela Nação. Tomemos o detalhe do latim. Admitamos que os conservadores o julguem — embora não se atine bem porque — indispensável para a "unidade nacional". Não lhes caberá impor o latim, por uma lei federal, mas adotá-lo, nas escolas federais, e lutar por que os governos estaduais e depois os municipais o adotem. Se todos o adotarem, teremos seu ponto de vista vitorioso.

A descentralização, pois, — insisto e friso — é uma condição de govêrno democrático e federativo. Não é uma tese educacional, mas uma tese política, parecendo ser impossível não reconhecê-la como ponto incontrovertido, de letra e de doutrina, da Constituição, que estabelece, além do mais, a federação dos Estados e a autonomia dos Municípios. O controle e o poder que cabem à União não podem, em caso algum, atingir graus de centralização, pelos quais se destrua a possibilidade dos governos autônomos estaduais e municipais decidirem, em face de suas condições, dos seus recursos, dos seus meios e da sua opinião pública, o que podem ou devem fazer em particularidades do seu ensino. Ora, a centralização que se quer impor à educação é, francamente, desta ordem. Não se deseja reconhecer limite algum ao poder de legislar sôbre a educação por parte da União. Ora, este limite é dado pelo critério acima exposto. A União deve legislar até onde a decisão, na órbita federal, não venha a interferir com o direito legítimo dos demais governos de auscultar as suas próprias possibilidades e as suas próprias opiniões públicas.

Não existe, pois, entre centralizadores e descentralizadores uma divergência propriamente de programa educacional.. A escola brasileira poderá ser, teoricamente, como o regime descentralizado, a mesma escola do regime centralizado. Poderá ser expressão de uma política indiferente quanto às mudanças sociais, de uma política conservadora ou de um política renovadora. A diferença única entre as duas posições é a de espírito anti-democrático ou democrático, anti-federalista ou federalista. E a democracia é da Constituição. E a federação também não se discute, em face da mesma lei magna, inclusive no que prescreve quanto à educação.

Todos os programas educacionais podem ser adotados, mas só depois de um livre debate, pelos governos federados e opiniões locais.

A União legislará, na sua órbita, no que tiver amplitude suficiente para ser resolvido para toda a nação, e cada Estado, depois, no seu próprio âmbito, com os poderes necessários para as diversificações, adaptações e ajustamentos indispensáveis.

O debate, na realidade, é um debate entre liberdade e falta de liberdade no sentido democrático.

A análise deste, que é o real aspecto da questão, levar-nos-ia muito longe, mas é indispensável pelo menos aflorá-lo, pois aí é que encontraremos o critério para delimitar, nos assuntos de educação, o que está sujeito à disciplinação legal e o que está sujeito tão-sòmente à disciplinação por parte da consciência profissional dos educadores.

A liberdade, como efeito, não é, no estado democrático, uma questão de ausência de limitação à liberdade individual. Não temos ilusões sôbre a possibilidade de uma liberdade individual absoluta. Sabemos que a vida humana é uma série de servidões, desde as biológicas até as sociais, dominadas todas elas pela servidão das servidões, que é a real impraticabilidade das nossas mais caras aspirações, num mundo dominado por alternativas e escolhas, cada uma delas destruindo a metade dos nossos desejos e frustrando-nos na outra metade. Sabemos tudo isto, e nos conformamos com uma liberdade individual relativa e sóbria.

Mas só nos conformamos porque conseguimos estabelecer um critério de legitimidade para as restrições que temos de sofrer, quanto à liberdade individual. Este critério é o da necessidade da restrição à luz do conhecimento humano, do saber humano, do que chegamos a considerar verdadeiro ou aceitável. E o verdadeiro ou aceitável é o que assim foi definido pela ciência ou pela competência profissional.

A liberdade no Estado moderno consiste em não possuir êle o direito de dizer o que é essa verdade, mas deixá-la livre de manifestar-se entre os grupos profissionais que se fizerem competentes para defini-la. Estes grupos profissionais, que constituem as grandes "corporações" do mundo moderno — as profissões liberais e magisteriais — é que definem, em cada setor, o que é verdadeiro ou aceitável, admitindo e promovendo, sem-pre entre os seus componentes, uma ampla liberdade de opiniões e de práticas divergentes. Os seus critérios de verdade são os delicados, relativos e sutis critérios da própria especulação humana — que criaram a consciência profissional do homem moderno, nas profissões, nas ciências e nas artes.

O Estado preside estas atividades, mas não as dirige. Vela para que sejam livres, garantindo a todas o exercício de suas atividades, mas não se substitui a elas. A institucionalização dessas profissões, que se faz, sob o patrocínio do Estado, representa a grande invenção do Estado moderno e livre, institucionalização que se consuma na Universidade autônoma.

Essas autonomias do saber e das práticas aceitas são, sem a menor dúvida, a suprema garantia da liberdade possível entre os homens. Seremos livres na medida em que estejamos livres de organizar o saber humano, por essa forma autônoma, e em que, livremente, nos submetemos às suas conclusões, por sua própria natureza relativas, mutáveis e, por vezes, divergentes e variadas.

Ora, a lei é uma compulsão da comunidade em geral e, no Estado moderno, a comunidade em geral não tem competência para decidir sôbre o que é privativo da consciência profissional, ou seja a consciência dos que sabem. Só a consciência profissional decide em medicina, por exemplo, o que é certo e o que é

errado. Uma lei que legislasse sôbre as moléstias e o seu tratamento seria no Estado moderno uma insensatez. E isto porque falta ao legislador comum competência profissional. Pouco importaria que alegasse êle necessidade de preservar a unidade da medicina. A unidade de medicina tem de ser preservada por métodos mais delicados, porém perfeitamente eficazes.

Ora, o que se quer com a chamada necessidade de só a União legislar sôbre o ensino não é propriamente a centralização desse poder, mas o seu alargamento até a minúcias que escapam à competência do legislador, seja o federal, o estadual ou o municipal, para cair na área livre da competência profissional. E em nosso estágio de desenvolvimento social, a suprema tirania é esta do Estado pretender legislar sôbre o campo do que é " opinativo ou do que é para ser resolvido pelo conhecimento científico ou pela competência profissional.

Em educação, o que vimos fazendo e o que queremos continuar a fazer é, exatamente, isto.

Alega-se que não temos, os educadores e professores, consciência profissional ou que a não temos ainda. — E por acaso, têm-na os legisladores? Seria o caso, então, de chamá-los para dirigir a educação. Façamos, porém, justiça aos legisladores. Desde 30, não interferem eles na educação, confiando inteiramente o poder de pôr e dispor, neste campo, ao Ministério da Educação, cuja ação foi, durante todo esse tempo, uma ação discricionária, em que legislou sôbre a matéria que jamais poderia ser objeto de lei, mas, sim, da competência profissional, suprimindo, assim, uma condição essêncial da liberdade humana, que é a de poder sofrer limitações quanto ao ensino que recebe mas somente quando as mesmas provêm dos órgãos legítimos para impô-las, que são os da competência profissional devidamente estabelecida e pelos métodos especiais que caracterizam a ação desses órgãos, que são os da discussão objetiva e das conclusões provisórias, sempre mutáveis e sujeitas a constante revisão.

As leis de educação podem dispor sôbre objetivos da educação, suas normas gerais, seus níveis e ramos, seu custeio, mas cumpre-lhes deixar, como se deixa na Universidade, para o campo da autonomia profissional, tudo que disser respeito ao que se deve ensinar e aos modos, meios, métodos e práticas educacionais.

A consciência profissional de professores e educadores é que deverá determinar os currículos, a seriação, a organização, os métodos e as práticas didáticas — por meio dos seus órgãos coletivos e individuais, a serem estabelecidos e criados, pela lei, se quiserem, ou melhor, pela delegação da lei aos próprios interessados, no particular. A disciplinação desses aspectos da

educação é a disciplinação a que está sujeito o saber humano, isto é, a dos critérios teóricos e práticos para a descoberta do que é verdadeiro ou melhor em cada setor.

Temos, assim, que, no fundo de todo esse debate, dorme essa questão fundamental entre o que pode ser regulado por lei — que é uma norma compulsória de toda a comunidade — e o que só pode ser regulado pela fôrça de persuasão da opinião esclarecida e especializada dos grupos profissionais, devidamente organizados.

Muitos dos equívocos e confusões do país, em matéria de educação, os quais tornam obscura qualquer discussão, provêm do erro de querer resolver, pela lei, o que deve ser deixado para o controle delicado e progressivo dessa opinião especializada e profissional. Quando isto fôr devidamente reconhecido, teremos criado as condições para o progresso contínuo e crescente das nossas instituições educacionais, dotadas que serão elas da autonomia necessária para sua própria direção. Esta autonomia profissional, que nos cumpre reivindicar, para todos os aspectos especializados do processo educativo, é uma condição essencial para a liberdade, como é concebida no Estado moderno e democrático.

Se isto conseguirmos, tudo mais será conseguido. E a unidade da educação brasileira, como a própria unidade nacional, serão estabelecidas e consolidadas e promovidas pela unidade da cultura brasileira, tanto mais vigorosa e viva e rica, quanto mais decorrer do jogo geral de todas as múltiplas fôrças regionais e locais, integradas no espírito e consciência comuns, que promoverão o livre debate e o livre esclarecimento na imprensa, no livro e na escola independente e autônomos.

Assim resumiremos todo o nosso argumento:

1. Excesso de unidade cultural é indicação de barbarismo ou primitivismo. Essa homogeneidade e unidade são em muito conseqüência do alto grau de inconsciência que caracterizam as culturas primitivas e segregadas.
2. Logo que as culturas se fazem conscientes, entram a variar e diversificar, e eis aí o que assegura o seu continuado crescimento e maior florescimento.

A unidade decorre, então, do grau de consciência que possui a comunidade para integrar, vitalmente, as mudanças, va riedades e diversificações. É a percepção e o conhecimento desse processo de crescimento que promovem e alimentam a nova, sempre nova unidade dinâmica da cultura.

3. Neste sentido é que a escola, sendo um dos processos de transmissão da cultura e de transmissão em grande parte consciente, ajuda e promove a unidade cultural, na medida em que retratar essa cultura com fidelidade e riqueza, em todo o seu dinamismo.

4. Na medida, porém, em que a deformar ou a retratar só parcialmente, ou se recusar a perceber-lhe as diversificações e as mudanças, poderá operar como um fator de bloqueio, de estagnação e, por conseguinte, de desagregação ou de degeneração.

5. Dada a extensão e a desigualdade de ritmo das mudanças que sofre a nossa sociedade, a escola deverá ser flexível e adaptável, a fim de poder tomar conhecimento de todos os aspectos dessas mudanças e de obter o maior grau possível de consciência — condição primária para a integração e coesão sociais.

6. Os centralizadores não vêem isso, porque não estão interessados propriamente na unidade e coesão da cultura nacional, mas no controle das escolas para os seus fins próprios, defensivos de interêsses e preconceitos. A centralização, afinal, não é uma política cultural nem educacional, mas uma política de poder, de grupos ou camadas sociais absorventes.

7. A unidade nacional será promovida pelas escolas, quando nelas prevalecer o princípio fundamental de liberdade do Estado moderno, que é o de que a lei não é competente para decidir em questões de saber ou de consciência profissional. E o que se deve ensinar e como deve ensinar são questões a serem resolvidas pela escola mesma e os que a servem, e não pelo legislador comum. Mesmo sob pretexto de defesa da unidade nacional, não é lícito legislar nessa matéria, que deve ser deixada à consciência profissional devidamente organizada.

8. O mais perfeito esclarecimento das inteligências é o mais eficaz instrumento da unidade nacional e esse esclarecimento só pode ser conseguido, no regime de liberdade democrática, conforme a definimos acima.

# ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E TÉCNICA DA EDUCAÇÃO (*)

LOURENÇO FILHO
Da Universidade do Brasil

O intuito desta breve palestra é propor, de forma tão clara como possível, o problema das relações normais entre a estrutura administrativa e a estrutura técnica da educação.

No plano abstrato, esse problema há de parecer de pequena monta, senão mesmo desprezível. *Administrar,* ação de organizar, gerir e conferir, e *técnica,* sistema de normas para produzir, hão de apresentar sempre perfeita coerência, unidade de vistas e sincronismo de movimentos. Tanto é isso desejável no domínio da produção de bens materiais, quanto no de bens menos tangíveis, como é o caso da educação. Em teoria, portanto, o problema tem escassa importância.

Na prática, porém, as coisas são diferentes. Administração e técnica, simples meios de informar e conformar a produção, podem tomar o lugar dos fins, deturpando todo o processo. Quando a produção tenha de dar-se no campo das relações humanas, os fatôres de perturbação avolumam-se.

Examinemos, para maior clareza, a produção de bens materiais, ou de coisas, como sapatos, por exemplo. Em primeiro lugar, essa produção pode ser facilmente tipificada. A administração se comporá e se exercerá no sentido dos padrões adotados, em termos da qualidade e da quantidade a desejar-se. Queremos tantos pares de tais ou quais tipos, por semana, por mês ou por ano? Haverá, então, tantos homens, tantos utensílios e máquinas, e tal ou qual suprimento de matéria-prima. Se o empreendimento estiver bem organizado, as operações irão suceder-se a tempo e hora. Nas emprêsas particulares, o estímulo da concorrência, a sanção de maior ou menor acolhida do produto pelo público, e, enfim, o espírito de lucro, obstarão que haja o postiço, o formal, o irracional. A produção há de ser funcional, isto é, há de responder a necessidades reais, ou já não haverá lugar para ela.

(*) Palestra pronunciada na Associação Brasileira de Educação em 18 de agosto de 1952.

Se o empreendimento, ainda no terreno de produção desse gênero, fôr administrado pelos poderes públicos, as condições de concorrência e de fito de lucro poderão não existir. E, na maioria dos casos, realmente não existem. O caráter funcional então se atenua ou desaparece de todo. Mas, lá um dia ou outro, surge um administrador mais capaz e repõe as coisas em seus eixos.

Já no terreno da produção social, no das relações humanas, bem maiores são as dificuldades. Sabe-se para que se quer um par de sapatos. Nem sempre se sabe para que se quer educação. A tipificação dos resultados, nem na doutrina, nem nos fatos, será fácil de dar-se em serviços dessa natureza. E, se eles são exercidos pelo poder público, os embaraços bem maiores serão, para que se implante boa administração e boa técnica.

É que os serviços públicos — e isto não é novidade para ninguém — pertencem a uma grande e poderosa máquina, muito complexa e de contornos nem sempre bem definidos. Freqüentemente, nela se perde o sentido funcional de trabalho, e a responsabilidade dos chefes e dos operadores facilmente se dilui. Nesse caso, a produção é substituída pela agitação, senão mesmo, o que é pior, pela inércia e a simulação.

Em certos ramos, nos da saúde pública, por exemplo, a sanção dos interessados, ou a do público, pode exercer certo efeito corretivo. Os resultados de combate a endemias, a profilaxia de moléstias infectuosas, os índices de mortalidade podem ser postos em números. Doentes e mortos são sempre doentes e mortos, para o especialista ou para o homem do povo. Ainda assim, porém, mesmo nesses serviços pode introduzir-se algo de formal e convencional. A manutenção de quadros excessivos, para só citar um aspecto, ou, ao contrário, a carência de pessoal, podem refletir essa distorsão entre meios e fins.

Na educação pública, tudo é ainda pior. Os resultados da educação não podem ser facilmente percebidos pelo público, nem na qualidade nem na quantidade. Quando venham a sê-lo, a fase de produção, para aquêle grupo de interessados, já passou. Ademais, há uma larga margem de esoterismo na avaliação dos resultados, que é feita, quase sem contraste, pelos próprios operadores da produção. Sabatinas, exames, expedição de certificados e diplomas, tudo isso pertence a mestres e professores, no recesso das escolas. Muito difícil se torna obstar o formal, o postiço, o convencional.

As razões que explicam a facilidade com que os serviços públicos perdem a sua substância, ou o seu caráter funcional, são antes de tudo, de ordem histórica. Inicialmente, o Estado não se compôs para produzir coisa alguma. Foi feito, antes diria-

mos, para evitar que a produção se fizesse, quando não con-viesse aos governantes, ou aos grupos que eles representassem; ou, já em etapa mais avançada, que não viesse ela a comprometer interêsses de corporações, de partidos, de coalizões de partidos. O Estado se constituiu, e assim tem evoluído, para regular a produção, a circulação e o consumo de bens, não para realizá-los com as suas próprias fôrças.

É bem certo que a evolução tem continuado, e que a complexidade da vida moderna tem levado o Estado a penetrar no terreno social, no da produção social, como em outros. Os problemas da saúde e os da educação pública apareceram em primeiro lugar. Mas, segundo as condições de cultura existentes, em cada grupo, as coisa? neles se têm passado de modo muito diferenciado.

Assim, nos países de longa tradição colonial, como o Brasil, os serviços sociais não se apresentaram como resposta a necessidades desde logo sentidas pelo povo, ou formuladas em objetivos precisos e claros. Talvez em certas expressões relativas à saúde, isso de alguma sorte tenha ocorrido, com a instituição direta, em muitas comunidades, de *Casas de Misericórdia* e de *lazaretos,* que a tradição portuguêsa nos trouxe. Mas, na educação, isso não se deu.

Nossos colonizadores, dadas as condições em que propunham a existência da colônia, não teriam sentido os problemas de instrução ou de ensino público; como nos demais povos latino-americanos, a educação não podia ser vista como negócio comum, interêsse de todos, a exigir cooperação geral, tal como a polícia, a manutenção dos bons costumes e de um suportável nível de saúde comum.

Se compararmos a evolução aqui e em países latino-americanos, de uma parte, e na América inglêsa, de outra, sentiremos que profundas diferenças teriam ocorrido, desde o início da colonização. As primeiras escolas norte-americanas representaram desde logo uma experiência de bem-estar social, por ação direta da comunidade, que as criava, organizava e custeava; destinavam-se ao povo, reclamavam recursos ao povo, eram vigi-ladas pelo povo, com profundo sentido funcional. Nossas primeiras escolas, ao contrário, demonstraram liberalidade de parte da Igreja, ou de parte do poder público, não nasciam nem se iriam desenvolver segundo as mesmas linhas de interêsse popular.

Em conseqüência, haviam de gerar idéias e sentimentos muito diversos quanto aos problemas de organização e de estrutura técnica. De fato, nos Estados Unidos, nenhum govêrno central desde logo existiu: constituíram-se comunidades, formaram-se Estados, os Estados se reuniram, fêz-se o país. A organização local era o ponto de partida, na educação, como em

tudo. Só mais tarde exigências também de ordem funcional ou de aproveitamento técnico, passaram a reunir escolas de diferentes comunidades em sistemas comuns, primeiro num condado, depois no Estado. A organização *nacional,* sem dúvida ora existente nesse país, não é de cunho oficial, ou governamental, mas de natureza social, exercida por associações, órgãos informativos, não de natureza policial.

Entre nós, a evolução seria exatamente a de sentido inverso. O belo sistema inicial dos Jesuítas projetava-se de um órgão central, a administração da Ordem. A intervenção oficial começou, depois, pela ação de polícia, o fechamento das escolas da Companhia. E as escolas imaginadas pelo Marquês de Pombal deveriam organizar-se do centro, mediante um imposto criado do centro, o *subsídio literário.* Só no Império, depois do Ato Adicional, é que a responsabilidade do ensino primário e normal * passaria às províncias; e, só na República, a bem dizer, é que deviam surgir escolas municipais.

O tipo de vida social e o regime de trabalho explicam, numa e noutra parte do continente, o sentido radicalmente diverso que tomaram as coisas da educação. A escravidão índia e a escravidão negra haviam de estratificar, aqui, rigidamente, a vida social. Os privilégios aos reinóis depois, aos membros da aristocracia rural nascente, explicam o resto. Por que e para que educar escravos ?... Seria ilógico e seria perigoso.

As diferenças em uma e outra parte do continente, em educação, como em outras tantas expressões de vida coletiva, não advêm de diferenças raciais. Provêm dos complexos de cultura que, já consigo, traziam os estoques da raça. Num caso, a aspiração comum era a de formar núcleos de povos livres. Em outro, a aspiração da metrópole era a de explorar a colônia para o bem do império.

Como quer que seja, na América inglêsa, a educação passou a ser sentida diretamente pelo povo, que, nas soluções administrativas e técnicas, intervinha. Aqui, a educação foi desde logo colocada como um problema *do govêrno,* a ser concedida ou limitada pelo govêrno, devendo vir *de cima* e *do centro.* Nada de estranhar, portanto, que a educação aparecesse como privilégio de grupos circunscritos, não geográficos, em sua essência, mas de hierarquia social. E nada de estranhar, também, que a estrutura administrativa e técnica da educação, e, em conseqüência, a própria produção educativa, tivessem tomado a feição arbitrária e artificial, que, por muitos aspectos, havemos de reconhecer em nossos sistemas, a que lhes veio impor também, no correr do tempo, estratificação de natureza geográfica.

O divórcio entre a estrutura administrativa e a estrutura técnica, disso decorrente, não pode ser negado. E é tão patente que valerá a pena comunicar-vos o resultado de uma pequenina

investigação, que fizemos, a propósito dos termos do título desta palestra. Propusemos a trinta pessoas, todas ligadas a problemas teóricos e práticos de educação, esta inocente pergunta: "Que acha que iremos tratar, dentro de tema tal, o desta palestra, que nos foi distribuído pela A.B.E.?. .."

É claro que as respostas variaram muito. Onze, ou 36% das pessoas consultadas, acharam que deveríamos tratar da questão da centralização e da descentralização administrativa; cinco, ou aproximadamente, 18 *%,* aconselharam que falássemos de uma urgente reforma do Ministério da Educação; três, ou 10%, que deveríamos defender a idéia de maiores prerrogativas ao Conselho Nacional de Educação no terreno da orientação técnica. Mas, sem prejuízo dessas e de outras idéias (algumas até de ordem pessoal no julgar os homens públicos), vinte e quatro dos consultados, ou 74%, coincidiram em dizer que deveríamos aqui tratar da oposição existente entre *serviços administrativos e serviços técnicos* de ensino, ou, afinal, da antinomia entre produtores e... chefes da produção, ou os responsáveis por ela, no plano mais alto de govêrno. Um deles, diretor de uma escola profissional, foi muito explícito, esclarecendo: "Até o corrente mês, o oitavo do ano, minha escola não recebeu qualquer material para os trabalhos práticos, que são da essência mesmo de seu ensino..."

As razões históricas, dantes rapidamente enunciadas, explicam que uma segunda pergunta também tivesse sido respondida na *afirmativa,* por nada menos que 28 dos interrogados, ou 84% deles. A pergunta era esta: "Acha que uma lei de diretrizes e bases da educação nacional poderá vir melhorar a situação, ou resolvê-la?..." O feiticismo da lei, do texto escrito, é, sem dúvida, um resultado das condições de desenvolvimento das coisas educativas em nosso país. Êle reflete muito do caráter latino, mas diz muito também do espírito do formalismo e convencionalismo que se instalou em nossa vida social. "Você a que partido político pertence?..." "Ao partido tal". "Qual é o programa desse partido?..." "Bem, isso eu não sei..." "Você de que religião é?..." "Sou católico." "Diga com franqueza, há quanto tempo não vai à missa?..." "Homem, para ser franco, já vai para uns cinco anos..."

Não se suponha que não aceitemos que a lei de diretrizes e bases da educação nacional venha a ser instrumento útil. Poderá ser. Mas, para que o seja, haverá de fundamentar-se em algo mais que tênues aspirações e esquemas de organização, que não venham a cumprir-sei Em outras palavras: ela deverá refletir as necessidades reais da vida do país, neste passo de sua existência, deve buscar sentido funcional, porque só assim, também, poderá unir, com perfeita coerência, a estrutura administrativa e a estrutura técnica dos serviços de educação.

## RAÍZES DO PROBLEMA

Por tudo quanto vimos, o problema das relações normais entre a estrutura administrativa e a estrutura técnica da educação pública não pode ser proposto em termos estritos de uma ou de outra dessas especialidades. Administração e técnica representam *meios* para a consecução de *fins*. Se a estes não tivermos presentes, e de modo claro, nenhuma organização válida e racional poderá estabelecer-se.

Cremos que convirá reproduzir aqui, de modo abreviado, algumas idéias que tivemos a honra de apresentar à douta Comissão de Educação e Cultura, da Câmara dos Deputados, a seu pedido. Aí dissemos, em primeiro lugar, que a legislação sôbre diretrizes e bases da educação nacional exigiria o concurso de dois elementos: o *político* e o *técnico*. O primeiro deles é logicamente precedente ou fundamental, justamente porque deve determinar os propósitos, ou fins da ação educativa do Estado. Que se há de querer com a educação?... Só depois de ser dada resposta a essa indagação, e boa resposta, é que se poderá cuidar do aspecto operativo, ou técnico, nele incluído o da administração: *que, como, em que quadros.*

Se quisermos uma lei que realmente atenda a diretrizes e bases da educação, forçoso será considerar o problema nessa feição integral. Será preciso formular uma *política de educação,* em termos claros e definidos. Inverter os termos, ou iniciar a discussão por esquemas abstratos de organização, ou, pior ainda, pelas minúcias da composição de cursos e currículos, será tarefa de escassa utilidade. Com isso, quando muito chegaremos a rnais uma "reforma do ensino", não a um corpo de diretrizes.

Dir-se-á que a questão, assim encarada, torna complexa e difícil a solução. Sem dúvida. Complexa e difícil em qualquer país, nesta época de um mundo dividido, e à procura de rumos. Onde procurá-los, porém, senão no esforço educativo ?... Mais difícil ainda em país jovem, como o nosso, com tão graves e numerosas questões de govêrno — as de produção, transporte e colonização, e necessitado de líderes, de homens esclarecidos e com sensibilidade para os problemas do bem público. Mas onde, e como formar líderes, senão pela educação?.. .

Tal obra, necessária e premente, é sentida pela imprensa ou, pelo menos, por parte da imprensa. É sentida pela Igreja, cujo pensamento tem sido exposto em vários documentos, e ainda agora na pastoral coletiva sôbre a valorização da Amazônia. É sentida pelas classes produtoras, como está na Carta de Tere-sópolis e nas recomendações da Conferência de Araxá. E dos educadores, que dizer deles?... Não será preciso relembrar os

trabalhos da A. B. E.; e em conexão com eles, os do Manifesto dos Educadores, publicado há bons trinta anos.

Que devemos esperar mais ?... Que maior número de estrangeiros, como os da Missão Cookes e da Missão Abbinck, ou que sociólogos, como o sr. Lynn Smith, ou que especialistas da própria educação, como o sr. King Hall, nos venham dizer que necessitamos de escolas, a fim de que possamos sair do rol dos países subdesenvolvidos?... Não. Não será preciso esperar por mais. O que se torna necessário é bem interpretar os termos da Carta política da nação. O que se faz mister é cumprir e fazer cumprir a Constituição, dando vida à política educacional que ela determina.

## POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Entendemos que a política de educação, que a Carta de 1946 exprime, há de ser examinada por dois planos. No primeiro, os fins da educação aparecem como uma projeção da própria doutrina em que se inspira a organização do Estado, e que justifica a participação dele no processo cultural da nação. Decorrente de uma estrutura lógica, traduz-se em ideais e aspirações de caráter absoluto. No segundo, já não havemos de contemplar a doutrina, mas as realizações práticas, que ao pensamento original dêem forma e corpo, numa obra de arte política.

O conjunto de ideais e aspirações que a Constituição consagra, com relação à educação, é relativamente simples. O regime é representativo: todo poder emana do povo. A representação se faz por sufrágio direto: são eleitores todos os que se alistarem na forma da lei. Mas lá estabelece também a Constituição que não poderão ser eleitores os analfabetos. Sem educação primária, portanto, não há o regime, porque sem ela não há a cidadania. Coerentemente com esse princípio, declara que o ensino primário é gratuito e obrigatório. É essa, aliás, a afirmação básica dos sistemas públicos de educação, em qualquer país: a da necessidade de uma *homogeneização da população* pela aquisição dos instrumentos elementares da cultura. Em nossa Carta política, ela está firmada de modo tão claro que nem mesmo o aspecto dos recursos próprios lhe escapou, pois reconhece a necessidade de um *fundo nacional para o ensino primário,* cujas rendas devam ser distribuídas de forma a igualar as oportunidades de educação, nesse grau, em toda parte. E vai ainda além: obriga as emprêsas comerciais, industriais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, a manter ensino primário gratuito, para os seus servidores e os filhos destes.

Na educação primária, põe o regime a base de sua existência. É como se dissesse: sem educação primária generalizada,

universal, gratuita e obrigatória, não há cidadania. Sem cidadania não pode haver vida nacional no sistema representativo Logo, sem educação primária, não há a nação. Mas a afirmativa, logo que baixemos do esquema político abstrato para o das realidades, poderá ser lida também ao inverso. Isto é, sem vida nacional, sem uma nação constituída e operante, não há cidadania. Uma nação, antes de corpo político é uma realidade social. Forma-se com homens que trabalhem com propósitos comuns, nascidos da interdependência de interêsses: agricultores, comerciantes, industriais, soldados, funcionários, trabalhadores de todos os tipos e espécies, empenhados nas mais diversas atividades por inelutável divisão de trabalho.

Sôbre aquela homogeneização básica, será necessário, pois, *diversificar.* A diversificação corresponde, a um tempo, a duas coisas da maior importância na vida social e em nosso regime político. A primeira é a de admitir plena expansão da personalidade de cada qual, na extraordinária variedade de tendências e de capacidades individuais, sem o que não haverá democracia. A segunda é a de compor a vida nacional como organismo solidário e crescentemente hábil para maior desenvolvimento, pela variedade do que se produza.

Essa filosofia está também expressa na Constituição, quando afirma que haverá diferentes ramos de ensino, os quais, todos, poderão ser ministrados pelos poderes públicos e por particulares; que a educação é dada no lar e na escola; que as emprêsas industriais e comerciais darão aprendizagem a seus trabalhadores menores. Está reafirmada ainda no título que trata da ordem econômica, quando estabelece que a todos é assegurado trabalho que possibilite existência digna, e quando declara, enfim, que o trabalho é obrigação social.

A legislação que venha assentar diretrizes e bases da educação nacional há de partir da consideração desse duplo movimento de integração social: integração *por similitude,* e integração por *diferenciação funcional.* A primeira é substancial ao regime, como regime; a segunda, fundamental ao desenvolvimento econômico-social.

Mas, se em relação à primeira, que se traduz na educação primária, nenhuma discussão se estabelece, nem na teoria nem na prática, o mesmo não se dá com relação à segunda, que oferece aspectos controvertidos. O constituinte foi prudente, deixando ao legislador ordinário a tarefa de examinar a esses vários aspectos e de decidir sôbre eles. Ainda assim, afirma que o ensino ulterior ao primário será gratuito nas escolas oficiais a todos quantos demonstrarem falta ou deficiência de recursos, e que cada sistema de educação terá serviços de assistência educacional, que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Assim como, em relação ao ensino primário, consagrou o fundo nacional, a fim de vedar se mantenha estratificação geográfica, — brasileiros com educação primária e brasileiros sem educação primária, segundo sejam os Estados pobres e ricos — assim também procurou evitar a estratificação de ordem econômica, com relação à educação nos níveis secundário e superior. No terreno abstrato, e das aspirações, vai mais longe, quando afirma que "a educação é direito de todos". Bem certo é que há países onde hoje se eleva a obrigatoriedade escolar aos níveis da escola secundária, que passa, por essa forma, a ter também o caráter de comum, ou universal. Devendo ser comum, no entanto, nem por isso deve deixar de atender às variedades de aptidões e de interêsses individuais, devendo relacionar-se, ademais, com as necessidades da produção do país. Ora, tudo isso levanta uma série de problemas, quanto à administração e à técnica educativa, como também no que diga respeito à filosofia da educação.

Entre esses problemas, um existe, da maior relevância. É o que se refere ao justo equilíbrio entre a *formação profissional* e mais larga preparação humana, ou de *cultura geral.* Outrora, ou ainda há poucos decênios, tinha-se como pacífica a dualidade de ramos de ensino médio: o ensino secundário, de caráter geral, ou cultural, reservado a grupos privilegiados; e o ensino profissional, de vários tipos, para os que tivessem, desde logo, necessidade de trabalhar. Essa dualidade tende a extinguir-se, para admitir, em seu lugar, uma multiplicidade de caminhos sôbre fundamentos de maior utilidade individual e social e maior justiça social: os das capacidades e aptidões individuais.

Qualquer que seja a solução a dar-se à questão, nela se revela uma terceira função dos sistemas públicos de educação, a ser devidamente considerada. Sôbre homogeneizar e diferenciar, será preciso oferecer oportunidades gerais de integração do homem nos quadros da cultura do tempo. A preparação técnica visa formar os homens para ocupações diferenciadas. Antes delas, porém, o homem tem a ocupação primacial de *ser homem.* A escola deve enfrentar o problema, qualquer que seja o seu nível, e o Estado deve proporcionar meios e formas de elevação da cultura a adolescentes e adultos, por ação extra-escolar, organizando e mantendo bibliotecas, museus e outras instituições de desenvolvimento da cultura. Porque é a cultura geral que leva os homens a admitir valores sociais e morais, a revê-los e a engrandecê-los. A cultura especializada afasta os homens, a cultura geral os congrega. "Não é que a cultura especializada, ou técnica, seja incompatível com a cultura", observa André Siegfried; "mas, isso só se torna possível quando êle permaneça superior à técnica, e dela se sirva como de um

instrumento, para fins mais elevados. A técnica pode servir à cultura, mas será preciso dizer corajosamente que não há relação necessária entre o progresso de uma e de outra." É grandemente expressivo, a este respeito, o interêsse hoje existente por este problema nos Estados Unidos, exatamente o país que mais alto nível de especialização técnica veio a alcançar. Dá perfeita noção dessa preocupação o famoso relatório organizado por uma comissão da Universidade de Harvard, e no qual se acentua a necessidade de cultura geral, em quaisquer planos educativos, de níveis médio e superior.

A questão, é bem de ver, não se esgota no âmbito da escola. Relaciona-se com a vida mesma do grupo social. Valores sociais e morais são realidades que emergem de todo o contexto da vida coletiva, do sentido que a vida exprima no seio da comunidade. Que poderão as instituições educativas, restritamente consideradas — o lar, a escola, a igreja — se o ambiente humano esteja enfraquecido em seus controles de natureza moral, e, em grande parte, justamente pela aplicação da técnica a certas formas de comunicação e difusão industrializada, postas a serviço de lucro, mesmo que isso custe a desagregação da vida moral?. . .

Preparam-se cursos e escolas. Faz-se um grande esforço no sentido de aprimorar e elevar as capacidades humanas. Mas, de outra parte, tudo se concede a essas fôrças que podem atuar de modo universal, penetrando nos lares, para rebaixar, degradar, corromper. Será preciso referir a má utilização da imprensa, a produção do cinema e do rádio, as formas de propaganda comercial baseadas na exploração de tendências as menos salutares ?... Que podem o mestre, o pai, o sacerdote ou ministro de culto, quando o mau gosto, a licença, a apologia da trapaça e do golpe, senão já a da violência e do crime, a tudo invadem?.. .

Não estamos pregando o cerceamento à liberdade de expor e propagar idéias, que levem à revisão de condições de nossa vida atual. Nem supomos que o Estado, em nome da cultura, possa impor cânones às manifestações da arte, da filosofia, da vida cívica, da vida religiosa. Não. Mas uma coisa é a liberdade de pensamento, e outra é a de usar de formas de difusão industrializadas, para degradar e corromper o espírito cívico, a normalidade da vida da família, que a própria Constituição defende e protege e, enfim, a existência dos valores que formam o substrato da vida nacional.

Punimos aos que vendam- alimentos deteriorados. Perseguimos aos que pretendam traficar com entorpecentes. Mas, aos que sob as formas mais sutis e insidiosas solapam a formação de caráter, ensinam desrespeito a toda autoridade, pre-

gam a desagregação da família, e enaltecem o vício e ridicularizam os bons costumes, estimulando a violência e o crime — a esses, antes de tudo, pagamos, e depois os aplaudimos como homens de êxito...

A Constituição declara que as ciências, as letras e artes são livres. Declara também que o amparo à cultura é dever do Estado. A cultura não é apenas o desenvolvimento do saber: a cultura é o espírito mesmo da nação. Não temos dúvida, portanto, em dizer que a legislação referente às diretrizes e bases da educação nacional deverão encarar também, por forma ampla e criadora, todos os domínios da difusão e da preservação dos valores sociais e morais.

## PRAGMÁTICA DA EDUCAÇÃO

Mas o aspecto político da educação não se esgota no fixar os fins, os propósitos e objetivos gerais, e em traçar as grandes linhas de ação. Carece de atingir as realidades, para condicioná-las e transformá-las no sentido dos ideais e aspirações que a doutrina tenha assinalado. Sôbre uma filosofia política, faz-se necessária uma *pragmática política.*

A vida democrática reclama um sistema de vida desse teor, e é em nome dela que fala a Constituição, quando recomenda ação educativa extensa e profunda — "a educação, direito de todos". Acordam os tratadistas (e bastará ver o que diz o nosso Pontes de Miranda, na introdução de seus "Comentários à Constituição") que a democracia é um fazer-se e refazer-se, que tem certa *programaticidade,* que lhe é inerente. No sentido amplo do regime, essa programaticidade tem como ponto de fé a capacidade de aperfeiçoamento do homem pela cultura. Uma democracia que não tenha em conta o processo cultural, e que não ofereça a seus cidadãos igualdade de oportunidades para tal aperfeiçoamento é uma mentira e uma fraude: *mentira social,* e *fraude política.*

Examinando este problema com relação à luta de ideologias, diz Isaac Kandel: "As democracias têm por muito tempo dormido, esquecidas de que o preço da liberdade é o da educação incessante, nunca interrompida". No texto, em inglês, vêm mesmo estas palavras "eternal education", para que a frase se torne paralela à de outro dito famoso. E, pensando da mesma forma, já agora não um educador, mas um político, e êle se chamou Franklin Roosevelt, assim se expressou: "Todos estamos convencidos de que a democracia não poderá subsistir por muito tempo, a menos que os seus fundamentos sejam constantemente fortalecidos mediante o processo da educação do povo".

A filosofia política há de traduzir-se em obra política, viva e operante. E terá de fundamentar-se em elementos de pre visão e bases técnicas seguras. Não poderá limitar-se à legis lação, mas será pela construção legislativa que há de começar e por suas linhas desenvolver-se, se essa construção tiver sido bem concebida e puder ser bem aplicada.

Na lei, prefigura-se um modêlo, um ideal. O legislador deve atender às possibilidades e necessidades reais do momento, e deve admitir variações, máxime numa sociedade tal como aquela em que vivemos, em rápida transformação. Nem todas as soluções poderão ser previstas. A primeira condição para que a lei possa ter o devido prestígio, e para que possa durar, influindo decisivamente em nossos rumos de cultura, será o da sua flexibilidade, não nos princípios, mas nas formas de execução que recomende. As diretrizes podem e devem ser formuladas de tal forma que orientem, disciplinem, congreguem es-forços, coordenem as soluções, sem impedir as transformações necessárias. As bases, que indiquem como os ideais e as aspirações políticas possam ser transpostas para o terreno prático, podem e devem considerar tal reajustamento constante dos instrumentos de execução.

Nada impede que a lei tenha, em primeiro lugar, a feição de um *plano-estatuto,* ou de uma *lei orgânica de ensino.* Deverá dizer do ensino comum e do ensino especial, da educação primária, média e superior. Até a que minúcias deva chegar, nesse particular, decorrerá da compreensão político-administra-tiva dos sistemas de ensino a que alude a Constituição: os sistemas estaduais, os dos territórios, e o federal, este de caráter nitidamente supletivo.

Nesse ponto, a questão se apresenta, à primeira vista, como de simples competência. Que deve caber à União, que deve caber aos Estados ?... Em outros termos deverá haver *centralização* ou *descentralização?...* Há quem suponha que na adoção de um ou outro desses critérios estará a salvação da educação nacional. Pedimos licença para dizer que a nossa já muito longa experiência, em sistemas estaduais e no sistema federal, impede-nos que assim pensemos. Por definição, uma lei de diretrizes e bases da educação nacional pode parecer centralizadora. E' de um diploma do Legislativo federal que ela deverá constar, e seus preceitos serão obrigatoriamente observados em todo o território nacional. Nada impedirá, no entanto, que as formas de execução, que venha a estabelecer, tenham caráter extremamente descentralizado, se assim fôr julgado útil e conveniente.

Em razão da pureza do regime, ou da filosofia política da Constituição, ninguém poderá ser intransigentemente a favor ou contra a *centralização,* ou a favor ou contra a *descentralização.* A nosso ver, o que importará é o exame do que convenha centralizar e do que convenha descentralizar, na conjuntura polí-tico-administrativa atual do país, a fim de que as diretrizes possam ter perfeita realidade de execução, logrem valor funcional, atendendo às necessidades reais do país.

De fato, tanto em teoria quanto na prática, não há nenhum valor mágico nos processos de centralização ou descentralização, para que a democracia possa realizar-se. O assunto, aliás, tem sido estudado por pesquisadores e tratadistas, e duas fontes convirá aqui citar. Uma é o volume "Centralized versus De-centralized Government in Relation to Democracy", de Studensky e Mort, editado em 1941; outra é o vol. IV, n. 1, do "Bulletin International des Sciences Sociales", deste ano, editado pela Unesco, e especialmente consagrado ao federalismo, seus problemas e métodos. Nesses documentos, verifica-se que um sistema de verdadeira vida democrática ora reclama a centralização, ora a descentralização. A conclusão geral do primeiro trabalho é a seguinte: "Os males da centralização extremada, tanto quanto os da descentralização, são igualmente sérios. Ambos podem destruir a democracia. A centralização extremada estabelece o domínio de uma burocracia nacional que se torna irresponsável, porque destrói o interêsse cívico local, a capacidade para a ação coletiva, a iniciativa individual e a autoconfiança. Mas a extrema descentralização destrói a democracia porque desenvolve o domínio local autocrático, exercido por funcionários insignificantes e poderosos grupos minoritários, o que enfraquece a unidade nacional, produzindo grandes desigualdades nos padrões de serviço público e na proteção dos direitos individuais".

Se examinarmos um terceiro estudo, em que o problema é examinado particularmente para a educação, "Centralization or Decentralization? A Study in Educational Adaptation", de François Cillié, aí encontraremos esta conclusão: "Nem a centralização por si só, nem a descentralização por sistema; mas a centralização de certos aspectos da administração educacional e a descentralização de outros, a fim de que os mais altos objetivos de perfeita adaptação educacional possam ser realizados".

No caso concreto de nossa Constituição, entendemos que ela deixou a solução do problema à lei ordinária, e que esta, segundo a boa doutrina, poderá centralizar halguns pontos e descentralizar em outros. Esse foi, aliás, o ponto de vista vitorioso na Comissão Mista de Leis Complementares, ao aprovar o parecer ,do eminente deputado Sr. Gustavo Capanema.

PLANO-ESTATUTO E PLANO-PROGRAMA

A delicadeza do assunto põe-se de manifesto quando tenhamos de perguntar o que devemos centralizar e o que devemos descentralizar. E, ainda e também, quando examinemos as vantagens ou desvantagens da descentralização, como simples problema de competência, na esfera político-administrativa, a das três órbitas de poderes, federal, estadual e municipal, e a de uma descentralização funcional, de que expressamente não cogita a Carta política, nem poderia cogitar. Referimo-nos à conveniência ou inconveniência de consignarem as leis de ensino todas as minúcias de execução, de caráter técnico, por vezes, nitidamente regulamentares. Cremos que só alguns países da América do Sul e outros da Ásia mantêm essa prática. Mesmo adiantados países latinos da Europa, a França, a Bélgica, a Itália, não mais consignam em suas leis de ensino senão diretrizes e normas gerais, deixando a parte de minudenciação técnica para atos do Executivo, que os expede depois de ouvir a órgãos técnicos, quase sempre de composição colegial.

Solução mais radical tem sido também experimentada por alguns países, como o Uruguai. Aí, os problemas não só de organização técnica mas até os de administração e gerência (aplicação de fundos, recrutamento de pessoal, aparelhamento material) estão entregues a conselhos autônomos, um para o ensino primário, outros para o ensino secundário, profissional e superior. Há, assim, como um quarto poder, o *poder educacional.* .. Não possuímos dados completos para emitir juízo seguro sôbre a experiência uruguaia, que tem os seus entusiastas e os seus detratores. Contudo, ainda que êle possa ser ótimo nesse país, por suas condições peculiares, não nos parece possa ser recomendado para o Brasil. Solução mais indicada, para o nosso caso, será a de caráter intermédio, em que certas questões sejam entregues a conselhos técnicos, ou de composição mista, técni-co-social. E' essa, aliás, a orientação de um anteprojeto elaborado no seio da A.B.E.

Quaisquer que sejam, porém, as soluções a fixar a este respeito, quer-nos parecer que a elas estará preso outro aspecto da maior importância no que toca à pragmática, ou seja à obra de construção política a realizar. Uma lei de diretrizes e bases, em razão mesmo de seu título, não deverá consignar apenas disposições sôbre o *plano-estatuto,* ou a discriminação de instituições, cursos e outros pontos de organização geral. Deverá indicar também as grandes linhas de progressiva realização e •extensão desse plano-estatuto para todo o país, ou, em outras palavras, não deverá silenciar sôbre as grandes linhas de um *plano-programa.*

A situação, no país, como de início acentuamos, pelas razões históricas apontadas é de insuficiente sensibilidade do povo pelos problemas de educação. Do povo e de muitos homens de govêrno, convirá a juntar. Apesar de algum progresso verificado, não são ainda os negócios da educação sentidos como de importância social, como interêsse fundamental de cada comunidade. Porque não aproveitar a oportunidade da lei de diretrizes e bases para fixar normas relativas à necessidade de planificação no ensino popular ?... O plano-estatuto, por si mesmo, assinalará os limites de um programa a longo, longuíssimo prazo, desde que o entendamos como limite das oportunidades de educação a serem oferecidas a todos e em toda parte. Um plano-programa, a ser traçado, e a ser refeito ou reajustado em períodos determinados, acentuaria a consciência dos deveres de governantes e do próprio povo.

A idéia de planificação poderá esclarecer de muito, em nosso entender, as questões de centralização e descentralização, substituindo-as, afinal de contas, pela noção mais produtiva da necessidade de maior articulação dos serviços educacionais, no espaço e no tempo. E essa noção está implícita na Carta de 1946. De um lado, ela prescreve a aplicação de uma cota-parte do orçamento da União, dos Estados e dos Municípios, a cada ano, para os serviços de educação. De outra parte, dá ao sistema federal caráter supletivo, idéia que é ainda reforçada pela da existência do fundo nacional de ensino primário, cujas rendas devem ser distribuídas pelo govêrno central às unidades da Federação. Tudo isso subentende, não apenas um *estatuto comum,* mas um *flano comum,* um amplo projeto a ser realizado, em permanente cooperação. Que assim não se está fazendo, ressalta da simples observação das dotações federais, nos últimos exercícios acrescidas, sem qualquer plano ou maior visão de conjunto. Atende à letra e ao espírito da Constituição a forma pela qual a União vem gastando recursos do erário nacional com os diferentes ramos de ensino?... E há, em cada Estado, maior previsão, no sentido de se atenderem às necessidades reais da população, em matéria tão-sòmente da educação primária, aspecto que é, como vimos, substancial à própria existência do regime?...

## COERÊNCIA ENTRE A ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E TÉCNICA

Os vários pontos a que tivemos ocasião de aludir trazem nova luz ao tema.

A coerência entre a estrutura administrativa e a estrutura técnica tem de ser buscada, antes de tudo, na fixação de uma política de educação perfeitamente clara e definida. Em seus

aspectos de doutrina, essa política resulta da própria filosofia política em que se inspira o regime. Nessa doutrina, consagra-se o regime federativo, e o problema de competência deve ser aclarado. Para a utilidade e eficácia do que se venha firmar como objetivos da educação, bastará indicar, porém, que isto compete à União e aquilo aos Estados, como se tratasse de tarefas isoladas, a serem cumpridas em cada órbita do poder?... Ou, ao contrário, como é do espírito mesmo da Constituição, a educação nacional, porque *nacional,* deverá ser entendida como um empreendimento comum, dos governos, e até mesmo do povo, pois que será dada — é a letra da Constituição — no lar e na escola, e deveres competem também, em sua difusão, a emprêsas comerciais, industriais e agrícolas ?...

O problema dessa visão conjunta é a um tempo de natureza *política,* tal a feição do Estado em nossa época; de natureza *social,* tais as mudanças, e tão rápidas, que todos observamos como ainda e também de natureza técnica, à vista dos resultados de estudos sôbre os resultados de novas formas de ação social, no sentido da melhoria da produção econômica e do bem-estar dos povos.

Este último foi o tema de uma Conferência de especialistas, convidados a se reunirem em 1950, em Paris, pela Unesco, e na qual tivemos o prazer e a honra de tomar parte. Foi uma pequenina reunião, de menos de vinte pessoas, que deveria esforçar-se por esclarecer as relações e influências recíprocas entre os *sistemas de ensino e a técnica moderna,* ou grande tecnologia.

À reunião foram chamados sociólogos, economistas, estatísticos, e administradores de ensino, de países de alta industrialização (Inglaterra, Estados Unidos, França, Bélgica, Itália, Austrália, Suíça, Noruega, Suécia, Dinamarca), como também de três países em vias de industrialização ( a Índia, a Turquia e o Brasil). Os resultados, publicados no "Boletim de Ciências Sociais", da Unesco, insistem sobretudo nos seguintes pontos:

1. Os fins da educação sempre foram a consecução de um duplo objetivo: atender ao máximo desenvolvimento do educando, para que êle venha a ter vida completa e digna, e habilitá-lo a ganhar a vida.

2. O equilíbrio entre esses dois pontos rompeu-se, nos últimos tempos, em virtude das novas condições de vida social criadas pela grande tecnologia, ou a industrialização.

3. Tais condições apresentam regime muito próximo de *pleno emprêgo,* o que significa ruptura de equilíbrio na distribuição de capacidades e aptidões; de fato, observa-se uma fuga das ocupações primárias, de trabalho manual mais rude, como o da

agricultura, para as ocupações secundárias, as que demandam máquinas; e destas, por sua vez, para as ocupações terciárias, ou de administração e controle, sem que, no entanto, os indivíduos estejam para elas devidamente preparados. A educação formal das escolas, longe de concorrerem para a adaptação individual e o equilíbrio social, estão contribuindo para a desadaptação e a existência de *tensões individuais e de grupos.*

Os remédios indicados nas conclusões da Conferência são os da necessidade premente de planificação educacional, atendendo-se sempre aos dois aspectos da questão: o *econômico-social,* que em larga margem inclui o político; e o *estritamente educativo,* ou técnico-educativo, se assim o quisermos chamar. A solução, em cada caso, reclamará estudos de conjuntura econômica, de previsão de crescimento demográfico e de migrações, de novas oportunidades de trabalho, de transformação possível das condições de produção. A base estatística será sempre imprescindível, mas os números, por si mesmo, nada dirão, se não se tiver em mira objetivos de natureza social e de progresso humano.

Por sua vez, a I Reunião do Conselho Interamericano Cultural, realizada na cidade do México, no ano seguinte, e à qual também estivemos presente, exprimiu, em recomendações gerais, e para o caso especial dos países americanos, pensamento similar. Esse Conselho, como não se desconhece, é um dos órgãos permanentes da Organização dos Estados Americanos, criado pela Carta de Bogotá, e que o nosso país subescreveu. .

Em suas conclusões, esse Conselho recomendou aos países latino-americanos com elevada taxa de analfabetos o prosseguimento ou a instauração de *campanhas de educação de base,* ou de educação fundamenta], tanto destinadas a crianças como a adolescentes e adultos analfabetos. Recomendou também a organização de *cursos breves,* para determinadas espécies de atividades no comércio, na indústria, nos transportes, no serviço público.

Sem a visão dessas novas necessidades da vida atual, e necessidades que, em muitos casos, não poderão ser reconhecidas pelas pequenas comunidades, o esforço educativo não poderá atender a seus fins. Planejamento regional e planejamento nacional surgem, assim, como condições de seguro progresso, ou de desenvolvimento racional, pois que, tão-sòmente por estudos desse gênero, poderão ser devidamente aclaradas as relações entre a estrutura administrativa e a estrutura técnica nos serviços da educação de um país.

## CONCLUSÃO

É de crer que, na visão geral da futura lei sôbre diretrizes e bases, todos estes fatos, estas conclusões de estudos especializados, venham a ser considerados e devidamente ponderados. A educação pública não pode ser vista como um problema decorativo e formal, para grupos privilegiados. Não pode ser vista como simples problema escolar, que periodicamente esteja pedindo mais uma "reforma". É ela uma técnica, ou um conjunto de técnicas sociais, a que todas as demais expressões da vida social se conjugam, e com repercussão sôbre todas: a estrutura econômica, a organização política, o sentido moral, cívico e religioso da vida em comum. O problema da estrutura administrativa, para que possa servir, nesse sentido, a uma técnica criadora, está a exigir homens devidamente preparados, de larga visão patriótica e de compreensão humana.

Que afirmações de ordem geral, em todo caso, poderão resumir essas idéias, no caso do tema específico, que a A.B.E. nos fêz distribuir?... . Serão as seguintes:

1. A coerência entre a estrutura administrativa e a estrutura técnica da educação pública reclama a definição de uma política educacional, sem a qual as diretrizes e bases da educação nacional pouco significarão.

2. A definição de uma política educacional não deve representar o estabelecimento de normas e preceitos rígidos, mas, sim, a compreensão das condições de processo cultural do país e a inteligência das medidas pelas quais o Estado venha deliberadamente a participar desse processo.

3. A função de organização, e, portanto, de distribuição de competência, deverá ser entendida como um meio, não como um fim, para que obtenha os objetivos educacionais de maior eficácia, na conjuntura atual do país, e a realização dos ideais e aspirações do regime político: *a educação é direito de todos.*

4. O planejamento, a execução dos serviços educacionais e o controle de seus resultados devem ser tarefas postas em termos de cooperação entre as várias órbitas do poder público, e não simplesmente na forma de centralização ou descentralização po-lítico-administrativa.

5. A função real das atividades educativas é a de servir, a um tempo, a necessidades de desenvolvimento individual e de progresso social, que não se excluem, nem devem ser vistas em oposição, mas sempre em confluência, se às diretrizes e bases da educação nacional quisermos imprimir sentido democrático.

6. O aspecto essencial da educação pública, no sistema da Constituição, é o de igualar, tanto quanto possível, as oportunidades de educação, evitando-se a estratificação geográfica e a estratificação econômica.

7. Nenhum desses pontos poderá ser realmente atendido, sem o devido conhecimento das realidades, por meio de levantamentos, investigação e estudos objetivos, e ainda e também pelo esclarecimento da opinião pública, de modo a que se forme no país uma consciência dos interêsses comuns a que os serviços educativos devem atender.

8. *Diretrizes e bases* não devem ser entendidas como minúcias de regulamentação, mas como os fundamentos de um empreendimento geral, sensível à variação das necessidades de processo cultural do país, suscetível de agregar e congregar, e de imprimir sentido de previsão, eficácia e austeindade à vida nacional.

# A EDUCAÇÃO: PRIMEIRO PROBLEMA NACIONAL E INTERNACIONAL (*)

Luís REISSIG
Do Colégio Livre de Estudos Superiores, de Buenos Aires

A educação é um dos problemas mais complexos da vida humana. Da direção que tome, dos vínculos que estabeleça e das regiões em que se desenvolva, dependem sua natureza e a sua influência. Não é igual em todos os lugares: as ditaduras não podem educar da mesma forma que as democracias; as pequenas comunidades que vivem da caça e da pesca tampouco podem fazê-lo igual às altamente industrializadas; a educação no planalto do Tibet não pode ser idêntica à das ilhas de Caribi; nem os florentinos dos dias de Alighieri se educavam como os contemporâneos de Júlio César. Cada meio e cada tempo se expressam por seu peculiar processo educativo.

A vida do homem é uma criação permanente. Todos os dias, poder-se-ia dizer, nasce o homem; todos os dias o meio e o tempo exercem sôbre êle uma influência, impossível de captar em cada instante; porque é um processo, uma sucessão. Reside no todo e não nos momentos. Como a vida do homem, também a educação é uma criação permanente.

Se em alguma coisa podem distinguir-se as filosofias de educação, destes dois últimos séculos, é em que umas concebem um ser ideal ao qual o homem deve aproximar-se, e outras trabalham sôbre o ser real para melhorá-lo no possível, tendo em conta suas condições de vida e tratando de desenvolver nele aptidões para compreender seu mundo e para o papel que deve desempenhar nesse mesmo mundo.

A educação compreendida como primeiro problema nacional e internacional define-se por esta segunda concepção: interessa-lhe o homem tal como o encontra, guia-o na solução dos problemas que se referem a seu viver imediato, e procura promover nele estados de consciência que se traduzam em atitudes diante da vida.

(•) Conferência pronunciada em 26 de maio de 1950 no Instituto Popular de Conferências de «La Prensa» e traduzida pelo Assistente de Educação Roberto Gomes Leobons.

Delineado desse modo, o problema foge, de pronto, do âmbito escolar. Pertence mais à vida que à escola.

Esta é a teoria. Vejamos agora a realidade do mundo. Vejamos por onde temos que começar, o que é necessário fazer e por que.

Em que situação se encontra o mundo para um processo educacional? É muito diversa segundo os lugares e suas condições, que é o que determina o caráter, o sentido e a forma da educação. Mas existem condições comuns pelo menos em três quartas partes da humanidade: milhões e milhões de indivíduos vivem mal nutridos, mal vestidos, mal alojados, em deficiente estado de saúde, são verdadeiros trapos humanos que levam em seus rostos mudos, em suas mãos torpes, e em seus olhos endurecidos a mais velha, a mais difundida enfermidade social, mais velha e mais mortífera que todas as pestes: a ignorância.

Dos 2.500 milhões em que se pode calcular a população do mundo, a metade é analfabeta. Dos 150 milhões que povoam a América Latina, também a metade é analfabeta e esta população analfabeta ocupa 80% de sua extensão territorial; a Argentina e o Uruguai registram o índice mais baixo: de 10 a 15%; Chile, 25%; Colômbia, 44%; México, 53%; Brasil, 56%; Peru, 57%;: Venezuela, 58% ; Honduras, 65%; Salvador, 72% ; Bolívia, 78%. Calculou-se na base de uma população de indivíduos maiores de 15 anos, definindo-se o analfabetismo como a incapacidade para ler e escrever. Algumas retificações poderiam alterar parcialmente a ordem de colocação mencionada, mas o quadro pode considerar-se, se não absolutamente exato, suficiente para apreciar o problema.

No resto da América, o Canadá é o país de menor índice de analfabetismo: 2,55%; os Estados Unidos, 3,03%, se bem que sua população negra chegue a 16,3% (há uns 15 milhões de negros). Na Europa há países de 0 a 1 por cento de analfabetos, de acôrdo com cifras anteriores à última guerra mundial, como Grã-Bretanha, Alemanha, Holanda, Suíça, Dinamarca, Suécia e Noruega. "Pelo sul da Europa o quadro se modifica notavelmente: Itália, com 27%; Espanha, com 46% (um pouco mais que a Colômbia) ; Portugal, 54% (um pouco mais que o México, apesar . de seu reduzido território; o que prova que a extensão territorial não é a causa fundamental do analfabetismo). Em muitas regiões da Ásia e África o índice é superior a 80%. Costuma chegar a 99%.

São cifras recolhidas pela UNESCO, algumas vezes diretamente por seus delegados regionais em todos os continentes, e outras fornecidas pelo Instituto Internacional de Estatística da Organização dos Estados Americanos. UNESCO é a abreviatura inglêsa da denominação que traduzida para o castelhano quer

dizer: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciência y Cultura.

Dividem-se os analfabetos em absolutos e funcionais. Absolutos são aquêles que nunca aprenderam a ler e escrever; funcionais os que, havendo aprendido o alfabeto, abandonaram seu uso. Se se acrescentassem os funcionais, as percentagens mencionadas seriam maiores. Informações da UNESCO, reveladas em seus últimos seminários, apresentam com maior gravidade o problema: o analfabetismo, em lugar de diminuir, cresce na América.

Os índices de analfabetismo o são também de condições econômicas, sociais e políticas funcional ou potencialmente pobres. • Enquanto estas condições (saúde, alimentação, moradia, vestuário, higiene, vida de família, trabalho, produção, regime de govêrno) melhoram, o analfabetismo decresce. O alfabeto é um instrumento de conhecimento. Um nível elevado de relações, a par de um nível elevado de vida, torna necessário seu uso, e vice-versa. O analfabetismo é um efeito, não uma causa.

A conclusão que se pode tirar é que, para reduzir o analfabetismo, tem-se que aumentar o nível geral de vida, aumentar o número e o nível das necessidades. O expediente tradicional de procurar reduzir o analfabetismo na base de criação de escolas de primeiras letras, dá resultados até o limite em que as condições do meio o permitam. Por exemplo, nas cidades desenvolvidas, uma alta percentagem de indivíduos, talvez toda a população, aprende imediatamente a ler e escrever e são numerosíssimos os casos em que se pede a instalação de novas escolas, porque o nível médio de condições de vida ultrapassa o limite em que o alfabeto se fazia indispensável. Mas nas zonas rurais atrasadas sucede o contrário: o nível médio de condições de vida está abaixo do limite em que o alfabeto pode prestar alguma utilidade, e então não desperta interêsse. Podem mesmo repeli-lo.

Cabe afirmar este aparente paradoxo: para alfabetizar não é preciso começar por alfabetizar. O alfabeto não tem nenhum poder mágico. A "magia" opera-se criando-se condições que façam possível e necessário seu uso.

Em 1948 a UNESCO iniciou uma experiência baseada na modificação prévia das condições básicas de uma população atrasada. Denominou-a experiência-pilôto, isto é, experiência que pode servir de guia. Elegeu a região e obteve o consentimento do govêrno para enviar uma missão de técnicos. Foi no Vale de Marbial, região perdida entre as montanhas de Haiti. Vivem ali uns 30.000 camponeses de origem africana, isolados em choças espalhadas nos montes. "Vítimas de chuvas torren-ciais e terríveis secas, padecendo de enfermidades, empobrecidos pela desvalorização da terra, refere a informação da UNESCO

(1), tratavam de criar uma aparência de vida ou morriam sem protesto". "Uma grande fome reinava no vale. As crianças, raquíticas e enfêrmas, tinham um aspecto espantoso". A missão propôs-se realizar ali um projeto de educação fundamental, que ajudasse os habitantes a acabar com o analfabetismo, elevar seu nível de vida, aumentar sua produção agrícola e melhorar seu estado sanitário. "A história teve seus contratempos; momentos de profundo desalento e desespero; períodos em que quase ninguém acreditava que o projeto podia salvar-se do fracasso. O excesso de população, as enfermidades tropicais, a despovoação florestal e a erosão do solo eram tão graves, que tornava evidente que qualquer projeto iniciado para melhorar as condições de vida dos habitantes implicaria alguma coisa mais que a educação propriamente dita. O grupo de técnicos estava decepcionado, desesperado ante os terríveis problemas que se apresentavam. A estrada que ligava o interior do vale tornou-se inútil devido às chuvas. Não havia mais caminho senão os que formavam o leito do rio, muitas vezes também impraticável, até mesmo para um *jeep*. Não havia mais água potável, nem mais casas para o pessoal, salvo algumas cabanas campestres meio destruídas e cheias de goteiras, sem nenhum serviço sanitário. Um a um, os membros da missão foram caindo doentes de impaludismo. Algumas famílias haviam começado a comer o milho que tinham reservado como semente para a próxima colheita. 70% da população sofria de impaludismo. Os ventres inchados e as fracas pernas das crianças faziam pensar em parasitas intestinais e em uma péssima alimentação. Por toda a parte, viam-se casos de sífilis, com suas horríveis conseqüências de desfiguração". Parecia que o projeto do Vale do Marbial não podia ir avante; e até chegaram rumores de que a UNESCO abandonaria a prova.

Mas imediatamente os camponeses mudaram de atitude. Resolveram, eles mesmos, realizar a tarefa. Acaso foi o desejo de reter os membros da missão, por medo de fracassar sozinhos na tarefa de mudar pela primeira vez suas condições de vida, o que originou essa mudança? Não: já não temiam fracassar, pois até ultrapassavam, em entusiasmo, seus educadores. Drenaram pântanos, abasteceram de água potável a população, construíram fornos de olaria, fomentaram a produção de reservas alimentícias, aprenderam a tecer o algodão do país; a ler, a escrever; e até fundaram um periódico local. Que havia ocorrido? Havia-se criado um estado de consciência necessário para uma nova atitude. A criação de condições, para que o homem desenvolva em forma de atitudes sua capacidade de enfrentar problemas, é o que caracteriza a educação.

(1) El Corre de Ia Unesco, Junho de 1949.

Se a missão se tivesse limitado a ensinar aos habitantes como usar e aplicar os instrumentos que levavam, provenientes de países mais desenvolvidos, e se este uso não tivesse criado entre os camponeses uma mudança de atitudes em suas vidas, uma compreensão de seus problemas, o processo educacional não se teria realizado. A melhora nas condições de vida não implica uma simultânea melhora educativa, senão uma possibilidade a mais de educar-se. Convém aumentar as possibilidades. Por isso a civilização está ligada estreitamente à educação. A influência entre ambas é constante. Pertencem a um mesmo processo. A distância entre a civilização e a educação é somente de graus de consciência do conteúdo das atitudes.

Mas, se fosse propósito da missão somente fazer propaganda para o uso de instrumentos industriais, não só não se teria produzido o estado de consciência, objetivo da educação, mas inteiramente o contrário. Teria sido um caso semelhante ao das campanhas de propaganda. As campanhas de propaganda tendem não a convencer mas a seduzir. Há uma grande diferença entre educação e propaganda: a primeira cria estados de consciência; a segunda, estados de inconsciência. Quanto mais completos e perfeitos esses estados, mais completo e perfeito o objetivo visado. Um *slogan* devidamente aplicado é o mais forte dos narcóticos.

A experiência-pilôto do Vale do Marbial reúne características essenciais que podem resumir-se assim: a primeira educação que deve dar-se ao homem é a que possa habilitá-lo a resolver, em primeira instância, problemas básicos de sua existência, entre eles, superação permanente de seus níveis de civilização. Mas, embora tenha propósitos concretos de satisfazer necessidades intransferíveis, não deve deter-se nessa satisfação. Deve ser uma educação para a vida: compreender seus problemas, contribuir para resolvê-los e para elevar os níveis das relações entre os homens; e não uma preparação para obter exclusivamente benefícios, sem preocupar-se com nenhum meio de solidariedade e elevação humanas.

Se ainda se denominam as campanhas educativas dirigidas às camadas inferiores das populações atrasadas de campanhas de alfabetização, é porque o analfabetismo constitui o denominador comum no grau de conhecimento deste tipo de populações. É um índice de inferioridade de condições e não as próprias condições. Mais do que campanhas de alfabetização devem ser e denominar-se de educação fundamental ou de base; devem oferecer os fundamentos de uma vida civilizada, de um desenvolvimento cultural básico. As campanhas educativas organizadas por povos já muito adiantados ou que aspiram a sê-lo, pautam-se geralmente no propósito de "proporcionar a homens

e mulheres uma vida completa e feliz; desenvolver os melhores elementos de sua própria cultura e impulsionar seu progresso econômico e social". Seu objetivo último declarado é o de "renovar a sociedade por meio da educação". (2)

Explicamos a relação íntima entre educação e meio; que uma nova orientação educacional pode produzir uma modificação das condições ambientes; que o analfabetismo é um efeito e não uma causa, e que o alfabeto é um instrumento eficaz ou inoperante segundo o nível do meio em que se deseje aplicar.

Colocado assim o problema, explicam-se muitos dos fracassos das escolas primárias rurais que basearam seu trabalho no alfabeto, nas quatro operações elementares, noções gerais de ciências, letras e história e alguns trabalhos manuais. Foram criadas com o são propósito de auxiliar o meio procurando administrar-lhe princípios de cultura, na esperança de que a criança, futuro cidadão, salvar-se-ia, e concomitantemente salvaria a Pátria. Seu destino, porém, foi muito diferente; ficou na dependência do atraso ou o progresso da zona em que se encontrava, dos interêsses a que estava sujeita, e do próprio' professor. O histórico dessas escolas, feito às vezes por professores e inspetores sagazes, é um dos capítulos mais ricos da nossa história nacional. As causas de decadência da escola, que eles assinalavam, eram idênticas: miséria, enfermidades, fome, atraso total da região, coronelismo, ignorância desespe-radora dos agrupamentos familiares, superstições, dispersão da população, vida quase primitiva, falta de vias de acesso, chuvas, frio. O "remédio", poder-se-ia receitar imediatamente; não havia, porém, farmácia que o manipulasse. E fecharam-se escolas; ou ficaram abertas mediante um piedoso sistema de contribuições para que o professor continuasse a perceber seu mísero salário. Às vezes era tão bárbaro o meio que se hesitava em mandar uma professora. E quantas das que se jogaram fortes tiveram que voltar! Até professores com tempera para desafiar a ira dos deuses retornaram a seus mais tranqüilos pagos, visto que tinham ainda amor à própria pele. Isso acontecia quando o novato, a nda imbuído dos últimos lampejos daquele alento mosaico do grande Sarmento, ia a seu posto para cumprir um dever com a civilização. "A criança do campo, diz um professor rural, nasce muito perto da pocilga, como já predestinada a não ter mais distração senão a de correr atrás de porcos". "Suas diversões são quase as do troglodita.. . Aprende a matar pássaros com pedaço de arame porque do contrário morreria de tédio, num ambiente onde não vê outra coisa a não ser m séria e trabalho. A criança cresce em contato direto

2) Seminário da UNESCO em Caracas, 1949.

com os animais, já que eles a distraem e enchem o vazio que há em sua vida animal" (3)

São muitíssimas as crianças que vão às escolas rurais somente pelos sapatos, pela merenda ou pela roupa que se lhes possa dar. Não lhes interessa o que lhes ensinam. Suas preocupações são as de vida primária. Em face desta realidade tão clara, levantou-se esta tese obscura: "a criança está entregue às fôrças brutas da natureza sem princípios morais. É preciso humanizar a escola". Creio que dá melhores resultados para se criar fôrças morais, civilizar prèviamente com fôrças materiais o meio ambiente natural da criança; e enquanto isso se realiza, ir desenvolvendo o processo educacional que dará origem ao estado de consciência, necessário para a formação das fôrças morais.

Sarmiento, o grande Sarmiento, viu claramente a relação entre sociedade e escola: "De que serve aprender a ler, dizia, senão se desperta a vida do homem para a vida do século?" "O poder, a riqueza e a força de uma nação dependem da capacidade industrial, moral e intelectual dos indivíduos que a compõem, e a educação pública não deve ter outro objetivo senão o de aumentar estas fôrças de produção, de ação e de direção, aumentando cada vez mais o número de indivíduos que as possuam". "Se a educação não prepara as gerações porvindouras para esta necessária adaptação dos meios de trabalho, o resultado será: a pobreza e a obscuridade nacionais". (4) "Quem ignora", dizia em seu forte acento doloroso e sarcástico, "quem ignora que se não havia aproveitado, até estes últimos anos, na América, a arte de fazer manteiga, e que, enquanto os Estados Unidos produzem 300 milhões de libras por ano, nas margens do Prata estiveram importando-a da Holanda até agora, com a agravante de possuírem 6 milhões de vacas". (5) E ainda: "Julgamos encontrar a origem das limitações do ensino no sistema econômico em que está apoiado". (6)

. A escola rural podia ter penetrado um pouco no âmbito familiar se o seu ensino tivesse tido vínculos com algum de seus problemas. Aqui e na América, onde se conservou a zona rural em atraso, consideraram-ria pouco prática e até uma perda de tempo.

Tanto, que qualquer problema urgente de ordem doméstica interrompia, temporária ou definitivamente, a freqüência da criança na escola. O camponês consentiu na ausência diária dos filhos para freqüentar a escola primária, enquanto o valor

(3) Alberto Marita.no, «La escuela rural Santafesina». **Cursos** y **Confe rências,** ns. 191 e 192.

**(4)** Sarmiento: **Educación Popular.**

**(5) Las escuelas.**

**(6) Las escuelas de la Pátria.**

econômico destes — dos 7 aos 10 anos — era cobre ou níqueis; quando, porém, seu valor econômico crescia, sobretudo ao atingirem os quatorze anos, o introduzia nos trabalhos de sua fazenda. Trata-se de camponeses bárbaros que não compreendiam que isso significava condenar seus filhos a repetir a sua própria vida, com a mesma carga e o mesmo atraso? Podiam ser bárbaros, mas eram, sobretudo, homens aguilhoados pelas necessidades de produzir mais a fim de prover os encargos crescentes da família. Mas, se na escola primária rural seu filho tivesse aprendido algo para melhorar sua horta, talvez em pouco tempo uma chácara, a atitude do pai ter-se-ia modificado. A freqüência teria sido maior. Mas nas condições em que se desenvolveu, sua resposta foi sempre: nada de escola rural diária e efetiva; e nem se fale da secundária. Professôres? Burocratas? Significava segregação da comunidade ainda em um demorado processo de formação nacional, de estratificação nacional. Devemos ser país de incorporação e não de segregação. Deserto como somos ainda, necessitamos de estabilizar o homem onde haja mais deserto, para que o civilize.

Quantas vezes se diz com referência à gente do campo: "aldeão atrasado"; ou então simplesmente: "aldeão bruto". E o censuramos por não compreender as vantagens da escola. Não é o aldeão o retrógrado mas o sistema de vida que constitui seu ambiente. *Os altos níveis intelectuais e morais se nutrem, como a ignorância, do sistema em que se desenvolve. Sistema pobre, indivíduos ou comunidade empobrecidos. Para a educação não há povos superiores nem inferiores, mas povos atrasados e povos adiantados.*

De que modo poder-se-ia operar a inversão dos termos: incorporação em vez de segregação? Como poderiam progredir o camponês e a comunidade, despertando anseios de uma vida com maiores horizontes, com possibilidade de constituir uma família independente e de viver num grau superior de civilização e de cultura?

Por meios estritamente escolares e com o propósito de habilitar os camponeses jovens, criaram-se em nosso país escolas agrícolas. Pensou-se que se poderia melhorar a produção e talvez também a vida das comunidades rurais. Mas hoje temos menos escolas agrícolas do que há 40 anos. A que havia no Chaco não funciona; não há escolas em Missões, nem em Salta, nem na imensa Patagônia. Não se pode atribuir a falta de interêsse público, da comunidade ou do Estado, pelo ensino em geral, pois durante todo esse período organizaram-se por iniciativa pública ou privada muitas outras escolas, fundamentalmente primárias, mais urbanas que rurais. Ministros, legisladores, funcionários, também a opinião pública, que é a grande escola da democracia, interessaram-se pelo aperfeiçoamento da juven-

tude dos campos, pela investigação e pelo ensino superior. Data de Sarmiento a primeira e única lei nacional de ensino agrícola: é já octogenária. É de 1870. Assim se introduziu o ensino profissional da agronomia nos colégios nacionais de Salta, Tu-cumã e Mendoza. Em 1872 cria-se o ensino superior, a escola de engenheiros agrônomos. Em 1876 suprimem-na, em que pese à oposição ardorosa do então senador Sarmiento. Sarmiento, sempre Sarmiento! Somente se manteve o ensino prático da escola de Mendoza.

Nossas escolas de ensino agrícola têm, além disso, situações inadequadas, dentro das zonas urbanas e suburbanas; tais são os casos de Córdoba, suprimida há pouco, a de San Juan, e em parte as de Casilda e Belle-Ville. Um ex-diretor de ensino agrícola dizia em uma publicação de 1948: "O material com que se conta com referência a maquinaria e ferramentas agrícolas é insuficiente e antiquado. Nenhuma escola possui por exemplo debulhadoras, nem tratores modernos e outras máquinas que o progresso da técnica pôs ao alcance do agricultor para facilitar suas tarefas de cultivo e industrialização da produção". (7)

Estabelecimentos de ensino universitário e de investigação genética, centros de experiência agrícola, há no país, porém a juventude dos campos não teve nem longinquamente a mesma atenção que a urbana. Nem houve para ela um ensino proporcionalmente extenso e qualificado como na cidade, nem estava ao alcance econômico e mesmo geográfico da população mediana, nem a preparava para a solução de seus problemas imediatos. Pensou-se, quando muito, em aperfeiçoamento de culturas, em técnicos superiores ou, quase sempre, em burocracia; mas não na população mediana, no camponês, que era o urgente. E enquanto os que realmente se ocupavam das questões agrícolas, o faziam nos laboratórios, em parcelas de experimentação ou entre o papelório dos gabinetes e ministérios, o campo ficou adormecido e a criança do campo ficou esquecida. Uma juventude camponesa, qualificada para resolver seus próprios problemas, teria contribuído para propiciar as condições necessárias para o desenvolvimento de nossa vida rural, ou seja o desenvolvimento da nossa vida nacional.

Por que um país possuidor de uma das mais ricas e extensas pradarias do mundo mantém um ensino e uma vida agrícolas em contradição consigo mesmo? É um país "sem vocação agrária"? É necessário "humanizar" a agricultura? Não: nem falta essa pretendida vocação, nem há o que humanizar; o que é necessário é uma reforma profunda e geral da vida agrícola, inclusive a reforma agrária. E isso a escola não pode

(7) Guillermo E. Aubone, Organización de la Ensenanza Agrícola.

fazer; só a sociedade o pode; mas uma sociedade com vida pública desenvolvida, consciente de seu papel, sem deixar-se trair ou levar, não adormecida pela propaganda, mas colocada em vigilância permanente pela educação.

Enquanto isso não ocorrer, o fenômeno comum das vastas zonas do interior será a instabilidade e a segregação. A insegurança da família camponesa é um fato comprovado. Há províncias como a de Santiago del Estero e Corrientes, onde há muito se verificam abundantes migrações anuais. Em Santiago del Estero estima-se que, dos quase 600 mil habitantes que possui a província, uns 100 mil vão e vêm em busca do trabalho. A ausência dura de 4 a 8 meses. Geralmente é o varão que emigra, mas também são famílias inteiras; nesse caso, o rancho encerra as atividades. Quando é a mulher que emigra, não volta. Mulheres, em geral, entre os 15 e 30 anos. Vão para as cidades próximas; ou ao Gran Buenos Aires.

A vida agrícola não fenece unicamente por causa das migrações devidas aos mais compensadores salários das fábricas das cidades, ou ao próprio trabalho que se pode encontrar nas explorações dos canaviais, dos algodoais e manufaturas, mas sim por seu empobrecimento intrínseco, que já atingiu a medula da família camponesa, reduzida hoje, em muitos casos, ao velho tronco ou às raízes. As comunidades camponesas permanecem e prosperam quando a maioria de seus descendentes se casam e constituem famílias, que encontram nela um modo satisfatório de viver. Mas o campo argentino apresenta há muitos anos um panorama diferente. A juventude levanta vôo enquanto suas asas o permitem, e deixa que os pais e avós fiquem vege-tando. Às vezes os levam também para a cidade. Se tiverem chácara, vendem-na e, com seu produto, "os velhos", assim os chamam, pagam o que se poderia chamar a sua pensão na casa do filho. E no campo ficam as alfaces; ou o novo proprietário, que filosòficamente juntou algumas vacas, que não necessitam de luz elétrica nem reclamarão escolas nem formarão sindicatos.

Estamos diante de um processo de debilitação do potencial agrícola e demográfico. As famílias proliferas sempre foram as do campo. Milhares de descendentes dos camponeses, de rudes camponeses na maioria, ou a massa flutuante de subúrbios de cidades e povoados do interior, ou "subúrbios" de subúrbios, acodem atraídos pelo silvo agudo dos salários das fábricas. Vemo-los vagar de rua em rua, de emprêgo em emprêgo. Não é um fenômeno tipicamente argentino mas de todos os países, da América, da Ásia, e África, especialmente, onde os pequenos ou grandes centros de população urbana vivem cercados por grandes zonas rurais em desalento, decadência ou atraso, que impelem constantemente seu material humano excedente; às vezes excedente pela superioridade do indivíduo em relação ao

meio rural, como é o caso do rapaz diligente, ansioso de prosperar, ou de pais que se deslocam para dar educação a seus filhos. E quando há um pronunciado desequilíbrio de nível de civilização e de cultura, entre o camponês recém-chegado e a cidade, o resultado costuma oferecer uma grande massa de alucinados com o esplendor das vitrinas, dos cinemas e confeitarias, das ruas e casas de jogos. Em menos de uma década, os dois milhões de pesos dos hipódromos do Gran Buenos Aires transformaram-se em setecentos milhões.

*Da Educação de toda sua população rural depende o futuro da América.* Continente em grande parte bárbaro, com imensos pampas desertos, selvas bravias, planaltos devastados, trópico opressivo, subconsumo, subprodução. Quanto lhe será preciso até que conquiste a civilização?

A civilização principia pela radicação do homem à terra, pela formação de comunidades agrícolas que superam as pastoris, naturalmente nômades. A agricultura argentina teve um começo rudimentar: nasceu como pastôra de gado, com o cultivo dos pastos de que estes necessitavam como alimento. O grande salto para os cultivos de valor econômico: trigo, milho, linho, foi inteiramente de ordem financeira; avolumou o tesouro privado e público, mas deixou em branco a página da educação e civilização da família camponesa. Não houve a fase intermediária entre o analfabeto absoluto, cultivador de pastos, que não precisava ler nenhuma revista de agricultura e nem sequer um catálogo de propaganda de novas máquinas agrícolas, e o proprietário de campos que trabalha com peões e colonos. A fase intermediária deveria ter sido preenchida por camponeses progressistas das explorações de culturas finas, granjas e pequenas indústrias. Mas entre a alfafa, provisionadora da carne e do leite, e o trigo, propiciador de divisas, funcionou somente a chácara, que foi o estágio característico de nossa exploração camponesa familiar. Para avaliar seu rudimentar nível cultural basta recordar que a produção típica era representada pela cabaça, o repolho e a batata. As culturas finas foram uma conquista tardia, exigidas pela opulenta e cosmopolita Buenos Aires. A vida familiar formou-se num nível ainda mais inferior: na moradia, na higiene, nos costumes, nas relações familiares e sexuais. Como poderia progredir um país com uma cultura de choupanas? A chácara e a estância ainda eram alguma coisa; mas, e os milhares de trapos humanos amontoados em ranchos, sem situação social, pode-se dizer, e, por conseguinte, sem aplicação econômica?

Há quinze anos, percorrendo em balsa o Paraná, enquanto contemplava a extensa seqüência de ranchos ribeirinhos, ouvi dos lábios de um de meus filhos estes versos, que eu também aprendera na escola primária:

*A orillas del Paraná del Rosario*
*a Ia barranca, Ia bandera azul y*
*blanca flameando orgullosa está.*

Confesso que senti correr por todo meu corpo um calafrio.

Se resumirmos o exposto, veremos: que a escola primária rural não exerceu uma influência civilizadora: quando o meio já estava civilizado, prosperava; caso contrário, estiolava-se e morria. Não havia desenvolvimento de ensino secundário ou superior rural que fizesse prosperar a vida do meio a que estavam destinados; nem nesse meio manifestou-se, em escala e penetração necessária, a radicação da família camponesa. Além disso, delineia-se a necessidade de uma reforma profunda e geral da vida agrária. Que pode, então, fazer a educação se o que tentou não é mais do que fumo e cinza?

A educação sempre pode fazer muito e deve fazê-lo. Preparou para o homem sua melhor ferramenta, a melhor ferramenta do mundo: sua mão. A educação da mão é um dos capítulos mais admiráveis da vida humana. Por isso aprende-se tanto através dos ofícios; inclusive a viver; e a criar. Sabiam-no os velhos artesãos que construíam sua vida e a dos seus com uma obscura oficina. As grandes indústrias desenvolvem mais os aspectos funcionais de precisão, rapidez, economia de tempo; e também o olho mágico da inteligência; mas nunca dentro do grande equilíbrio do artesanato.

Mas não é o artesanato a grande saída, a grande porta da educação, embora seja preciso utilizá-lo. *A grande solução é a educação em massa dos adultos, mas, usando ardor, com todo o seu peso poderíamos dizer, na grande massa de adultos analfabetos.* Começar pelo inverso do que se fêz até agora, isto é: de baixo para cima.

Primeira pergunta que se poderia fazer: Como? Os adultos? Mas, não são a infância, a adolescência e a juventude as idades apropriadas para educar-se, saber, empreender, realizar, conquistar, criar em definitivo a cultura, a civilização, a sociedade e o mundo? Não é o adulto um ser que vive à margem da eficiência, um homem preocupado, fatigado, embotado, que, se em jovem não foi iluminado pela chama do poder e da sabedoria, esta ficou definitivamente fora do alcance de sua inteligência?

Todo indivíduo, em qualquer idade e condição, pode adquirir novos conhecimentos, técnicas, hábitos, costumes; numa palavra: educar-se e reeducar-se. A idade da educação não desaparece para ninguém enquanto viva. Não há muito tempo era um dogma o perder-se a capacidade de aprender ao atingir-se determinada idade. Os países com grandes zonas rurais em

atraso e de indústria incipiente, que só podiam absorver a flor da juventude, pareciam confirmá-lo de modo categórico: nas tarefas agrícolas, os vícios próprios de um trabalho rude; no comércio, a introdução de máquinas de escrever e de calcular e novos sistemas contábeis que requeriam aprendizagem rápida, que os jovens executavam com maior precisão e rapidez; e na indústria, que exigia agilidade, segurança e vista rápida. Evidentemente, um homem ou mulher de cinqüenta anos podiam considerar-se virtualmente" cadáveres econômicos. Mas à medida que a agricultura se foi mecanizando, que o comércio e a indústria transformavam seu sistema de transporte e de produção, e que o progresso social descobria e impunha um sem-número de novas atividades, se fêz possível prolongar a vida econômica de centenas de indivíduos de ambos os sexos que haviam ficado esquecidos. E a esta altura já se havia até industrializado o lixo e a palha, mas na aplicação do valor econômico total do homem não se havia chegado a tanto.

A educação de adultos teve sua origem, como educação sistematizada, em 1864, na Dinamarca, por causa das primeiras agitações de camponeses, que culminaram numa reforma agrária. Os camponeses compreenderam que precisavam formar seus próprios letrados, aos quais queriam confiar a direção de seu movimento. Dessas escolas de adultos, que produziram partidos sociais, surgiram logo os líderes da vida nacional dinamarquesa. Tais escolas não possuíram o panorama social, econômico e político de nosso século, nem seus programas e objetivos poderiam hoje ser tomados em conta; mas em sua época foram um passo adiante, que foi seguido pelos outros países escandinavos: Suécia, Noruega e até Finlândia.

A criança foi a principal preocupação da educação da primeira etapa industrial. No século XIX se reclamou um mundo para a criança. Tal mundo é uma utopia. O único mundo social possível é o da comunidade, constituída principalmente por adultos; e eles são os únicos que podem reformá-lo e construí-lo.

A educação de adultos, tal como se pratica entre nós e na maioria dos países do mundo, é instrução primária elementar, essencialmente alfabetizadora. Não prepara para a vida mas para o conhecimento e uso do alfabeto.

Quando as centenas de milhões de seres marginais analfabetos — absolutos ou funcionais — e não somente do ponto de vista do ensino mas também social, entrarem definitivamente na vida do século, a voz e o pensamento do mundo começarão a se transformar de maneira profunda. O homem é capaz de derrubar montanhas, desviar e multiplicar rios, modificar a geografia do planeta. Não se conforma com a natureza tal como está, não por presunção mas por uma justa e equilibrada apli-

cação de sua fôrça e de sua inteligência. Na natureza não existe uma ordem imutável. A lei do mundo é a das suas mutações constantes. Mas que faz a grande maioria dos homens? Gastam sua vida numa heróica e sarcástica luta para poder viver. Ou se distraem em descascar nozes.

Miséria, ignorância, superstições, fanatismos, doenças e morte, constituem o signo sob o qual jaz uma aterradora massa de seres, que poderiam construir, para si e para os demais, comunidades ricas, fortes, prósperas, felizes. Quando os contemplamos através dos testemunhos dos relatórios de todos os credos e continentes, insuspeitos quanto a partidarismo, volta à nossa mente a fábula do jovem príncipe persa que, ao ocupar o trono deixado por seu pai, quis conhecer a história dos homens, pois seu preceptor havia ensinado que os soberanos se expõem a menos erros se o conhecimento do passado os esclarece. Ordenou então aos acadêmicos de seu reino que preparassem essa história. Mas o tempo corria mais depressa que o exame e o resumo dos documentos. Quatro vezes, no decorrer de cinqüenta e cinco anos, recompuseram e abreviaram a história a fim de que o monarca, sobrecarregado cada vez mais de anos e preocupações, pudesse lê-la. E no dia em que o secretário perpétuo da Academia, extremamente envelhecido e de muletas, chegou à câmara do rei com a mais resumida história que havia sido possível compor, um dos servidores do palácio lhe disse: "Seja breve: o rei está morrendo". E quando o velho historiador, levando o ainda grosso volume de história, ouviu do rei agonizante o lamento angustioso por morrer sem haver conhecido a história humana, disse-lhe: "Majestade: resumir-lhe-ei em três palavras: nasceram, sofreram, morreram". (8)

É esta, também, a história de milhões e milhões de homens e mulheres que, espalhados nas imensas extensões das chamadas regiões atrasadas, vegetam mais do que vivem, e com relação aos quais poder-se-ia repetir as palavras do Evangelho: "Têm olhos e não vêem; têm ouvidos e não ouvem".

Diante desse quadro, se alguma educação pode influir é a dos adultos em sua concepção de educação para a vida.

Alguns países da América Latina ensaiaram a educação de adultos mais com espírito social do que escolar. O México, depois de sua revolução de 1917, especialmente com suas missões culturais, a que se deram novo rumo a partir de 1943; a Venezuela, imediatamente depois do longo período presidencial do General Juan Vicente Gómez. Atualmente o Brasil está procurando reduzir seu elevado índice de analfabetos (de três a quatro vezes maior do que o da Argentina). Ao alfabetizar os adultos conseguem, indiretamente, a diminuição do analfabetis-

(8) Anatole France: Las opiniones de Jerónimo Coignard: la historia.

mo da idade infantil, o que prova que têm razão os que asseveram que nas populações atrasadas é preciso começar a alfabetizar — a educar, acrescentemos — o adulto, a fim de que este crie o clima indispensável para que a escola primária infantil cumpra seu intento. Se numa família analfabeta é a criança o único que aprende a ler e a escrever, a família não se alfabetiza. A criança não se interessa em ensinar aos demais: dificilmente chega nessa idade ao estado de consciência que a impeliria a uma nova atitude diante de sua família: a de elevá-los a seu próprio nível, em um novo plano de conhecimento.

Mas, sendo o adulto quem aprende, ocorre o contrário; o grupo se vê perseguido pelas solicitações e estímulos do brilhante sabichão da família.

Um dos grandes problemas do mundo é o de assegurar a conservação e o desenvolvimento de seus recursos naturais. E' tanto obra técnica e científica como também de educação. Há terras dilapidadas pela ignorância. O homem e os povos pros-neram na medida do aproveitamento dos recursos naturais. Quando isso não se dá, as comunidades dormem ou vegetam. São povos adormecidos; às vezes com aparência de que o estão para todo o sempre. La Rioja e Catamarca, por exemplo, em relação ao número de seus habitantes, contribuem cada uma com 0,17% da área total semeada no país. Ou pelas condições do solo, ou sociais, ou econômicas, ou políticas, ou então por disposições humanas, o certo é que não se cumpre a equação que dá o equilíbrio e o progresso: Homem-meio-sociedade. E assim como para o homem também existe na natureza desigualdade de oportunidades. A natureza pode fazer muito se lhe oferecem oportunidades. Quantas vezes dá a impressão de que as reclama! E' questão de bom ouvido: ouvido econômico, político, social. Quem não ouviu o rumor dos rios e o tumulto como que de vozes das cachoeiras?

Dê-se oportunidade a um rio ou a uma cachoeira e se verá quantas maravilhas fazem. Entrar no conhecimento profundo da natureza é um dos caminhos por onde a educação recebe maiores riquezas e estímulos.

Antes de qualquer escola organizada pelos homens, existiu a escola da natureza, que teve seu alfabeto. O primeiro alfabeto do mundo, que muitos não conhecem e muitos não aprendem: o alfabeto do solo. A ignorância mais perigosa para um povo é a de desconhecer o solo em que pisa. Deve ser a primeira lição nas comunidades rurais. Aprendemo-la de fato quando a aprendemos na própria carne. A própria carne é a grande mestra. Os que a aprenderam foram, entre nós, os 45.000 habitantes de La Pampa — a quarta parte da população do território — que foram abandonando em sucessivas migrações, segundo acaba de informar a Confederación de Asociaciones

Rurales de Buenos Aires e desse território. Trata-se nesse caso do empobrecimento do solo devido a sua erosão pelos areais, favorecida por secas e também por uso inadequado.

Dez mil propriedades perde anualmente a Colômbia por causa deste fenômeno, diz Guillermo Nanneti, educador colombiano; dez mil famílias à deriva que explicam grandes crises sociais. A alfombra de ervas e de húmus, vista com uma fina lupa, é um pequeno universo biológico, cuja estrutura e função não se deve ignorar nem destruir. A ciência e a técnica produziram instrumentos valiosos para o devido conhecimento do alfabeto do solo, mas as economias e políticas anti-sociais passaram a sua frente para detê-las e retê-las; caminharam mais rápidamente; mais do que a sarça em sua luta dramática com a areia movediça e erosiva que chega até o vale. Onde a erosão se assenhora da terra, a vida se dobra pavorosamente e desaparece. Mas o homem pode vencê-la.

Assim como os homens e os povos decaem ou progridem à medida que conhecem ou podem aproveitar os recursos naturais, assim também decaem ou progridem à medida que a educação, fonte de toda civilização e cultura, os orienta.

Qual seria, pois, o resumo final?

A educação de base, inclusive a alfabetização, para os **mil** e poucos milhões de analfabetos, absolutos ou funcionais, sociais, econômicos e políticos de todo o mundo, produzirá uma grande modificação nas condições de vida das comunidades de todos os continentes, mediante uma elevação dos padrões como jamais se concebeu. Todos os outros setores do conhecimento humano: ciência, técnica, arte, história, filosofia, beneficiar-se-ão com esta incorporação em massa. Enquanto isso não acontecer, as conquistas nesses campos terão, admitamos, uma qualidade equivalente, mas não se enriquecerão com a maior variedade de experiências humanas, que surgem naturalmente de uma humanidade bem desenvolvida.

Em cada região, a educação de todo o povo, sua habilitação econômica, social, técnica, política, científica, produzirá também grandes transformações. As reformas básicas serão compreendidas e até exigidas. A civilização e a cultura, que atualmente parecem típicas das cidades, terão clima apropriado para desenvolver-se até em regiões das mais afastadas.

Pouco a pouco, os padrões inferiores e primários, pelos quais se começou, elevar-se-ão, e superarão os mais altos níveis de educação das classes mais bem educadas de hoje. Porque toda a humanidade terá elevado seu padrão.

E assim se terá democratizado a educação e todas as formas sociais de vida. As democracias precisam, como nenhuma outra forma de govêrno, de um alto nível educacional da tota-

lidade do povo, pois cada cidadão deve estar preparado para assumir responsabilidades e participar de forma efetiva de sua direção.

Para o homem, o primeiro e último problema será sempre o homem, e a educação, o meio de prepará-lo e guiá-lo para o cumprimento de um ideal de vida. Nos ideais de vida concentra o homem toda a força de que dispõe. O que é a energia atômica sem o homem que a utiliza? Ela tem um poder imenso; mas, de modo absoluto, não é mais que um servidor do ideal educacional que a põe em função. O poder construtivo ou destrutivo de um ideal educacional é infinitamente superior ao poder construtivo da energia atômica.

E se é bem certo que o homem deve, inescusàvelmente, atender ao progresso econômico, social e político de seu tempo e de seu meio, porque deles dependem seu próprio progresso educacional, o fato é que sua obra não termina neles: sua obra principal será sempre a de contribuir para uma superação humana. Neste processo, a educação terá desempenhado seu papel sem aspiração ao poder. A educação não manda: governa, transforma, cria. Transformar e criar constituem a suprema aspiração do homem. Transformar e criar; isto é: o próprio homem, em sua grandiosidade de tudo saber, de tudo ousar, de tudo dizer e fazer.

# O REGIME FEDERATIVO E A EDUCAÇÃO (*)

OSVALDO TRIGUEIRO

1. A educação tem hoje, merecidamente, um dos lugares predominantes entre os problemas do govêrno. Tornou-se por igual matéria da mais alta importância legislativa, pela necessidade da ação normativa do Estado em campo jurídico que tão de perto condiciona o progresso social e a vida política.

A rigor, porém, a educação não interessa ao direito constitucional. Se encarada pelo prisma do direito clássico, para o qual as constituições não deviam regular rnais que a organização do govêrno e a proteção dos direitos fundamentais, é evidente que a ação do Estado, em assuntos de educação e particularmente na. organização dos sistemas de ensino público, deve ser exercida através dos critérios de conveniência, bem mais flexíveis e contingentes, do legislador ordinário.

Mesmo em fase, como a nossa, caracteristicamente marcada pelo intervencionismo do poder público no campo social e econômico, quando as Constituições já vão muito além da proteção aos pássaros insectívoros, a matéria não reclama disciplina constitucional específica, havendo constituições recentes, como a da França, que dela não tomam conhecimento.

As Constituições anteriores à primeira guerra mundial,. em regra, não continham normas referentes à política educacional do Estado, nem relativas à administração do ensino público. Não é das menos procedentes a observação de que as nações mais cultas, as que lideram o mundo na solução dos problemas educacionais, as que se anteciparam na extinção do analfabetismo, ou, como ocorre na Grã Bretanha, não têm constituições e, portanto, conservam, para o legislador ordinário, uma liberdade de ação praticamente sem limites, ou, como acontece com os Estados Unidos, a Suíça, a França, a Bélgica, a Suécia, jamais se preocuparam em estabelecer, nas suas leis constitucionais, padrões rígidos para a solução dos problemas de ensino.

(*) Conferência pronunciada em 11 de agosto de 3952 na Associação-Brasileira de Educação.

Parece que nem a tradição nem as necessidades da técnica jurídica justificam que a normatividade constitucional se estenda até a educação. Até certo ponto pode-se mesmo indagar se a preocupação de constitucionalizar a ação dos governos nesse setor não será característica das nações que até agora se revelaram incapazes de resolver, em termos satisfatórios, o problema do ensino público.

Não se pode dizer, pois, que a definição da política educacional do Estado e os fundamentos de sua ação administrativa constituam um problema constitucional. Nem há maiores razões justificativas para a formulação, nos textos constitucionais, de preceitos imprecisos e vagos, ou duvidosa exeqüibilidade pela ausência de sanção impeditiva do seu descumprimento.

No regime federativo, porém, o problema se reveste de importância peculiar, pela necessidade de atender à distribuição de competências entre o Estado-nacional e os estados-membros, o que significa, no particular do tema em exame, a necessidade de fixar-se a que categoria de govêrno incumbe legislar em matéria de educação e prover aos encargos administrativos correspondentes. Por outras palavras, as constituições dos países federativos podem abster-se, como ocorre na maioria dos casos, de traçar diretrizes em matéria de educação, mas de nenhum modo podem deixar de resolver quanto à distribuição da competência respectiva, entre a União e as unidades políticas que a integram.

2. As Constituições dos Estados federais — cêrca de uma dúzia em todo o mundo, inclusive os de federatividade meramente nominal — adotam três critérios diversos para a solução desse problema de competência: ou são omissas, o que coloca a educação no campo dos poderes residuais; ou atribuem, expressamente, a determinada categoria de governo, a competência exclusiva na matéria; ou estabelecem a competência concorrente, dessa forma atribuindo à União, como aos Estados-membros, os poderes normativos ou administrativos referentes à educação pública.

No primeiro grupo ressalta, desde logo, a dos Estados Unidos, com a primazia que lhe cabe, não só por direito de precedência histórica, como por ser a criadora da doutrina dos poderes residuais, por força da qual permanecem no âmbito da com-. petência dos Estados os poderes não expressamente delegados à esfera federal.

Esse princípio foi consagrado na Emenda n. X, adotado pelo Primeiro Congresso, em 1891, nos dois primeiros anos de vigência da Constituição de Filadélfia, e estatui que "os poderes não delegados aos Estados Unidos pela Constituição, nem por esta proibidos aos Estados, são reservados respectivamente aos-Estados ou ao povo."

A esse tempo o problema da educação ainda não tinha sentido legal. Era matéria afeta às confissões religiosas ou à iniciativa privada e a respeito da qual os governos ainda não se sentiam com responsabilidades especiais. Até porque a ação do poder público ainda não tinha aspecto intervencionista acentuado, nem havia avançado muito além da velha fórmula dos reis da França, para os quais o papel do Estado era apenas o de assegurar a ordem e a paz pela justiça.

No silêncio da Constituição americana, jamais foi contestado aos Estados o poder de traçar, sôbre educação, as normas de seu interêsse e adotar as iniciativas de sua exclusiva conveniência, com inteira liberdade de ação e sem qualquer conflito de poderes com o govêrno nacional. Em conseqüência, a ação do poder público, quanto ao ensino, sempre foi ali completamente descentralizada, tanto em teoria como em prática. Seria de certo ocioso analisarmos minudentemente o que, a esse respeito, ocorre naquele país, onde o mundo civilizado encontra, em matéria de educação, por seu caráter universal, e por sua essência democrática, uma experiência verdadeiramente prodigiosa. É oportuno assinalar, todavia, que a descentralização do ensino nos Estados Unidos jamais foi apontada como causa de embaraço ao desenvolvimento cultural do país e, de nenhum modo, pode ser considerada como fator negativo no processo de unificação política daquela grande nação.

3. A Constituição da Suíça, no artigo terceiro, preceitua que "os Cantões são soberanos até onde a sua soberania não seja limitada pela Constituição Federal e, como tais, exercem todos os direitos que não são delegados ao poder federal".

Ao govêrno da Confederação a Constituição de 1848 nada delegou, nesse particular, a não ser o direito de "estabelecer uma universidade suíça e uma escola politécnica" (art. 22). De sorte que, pela distribuição residual de competência, a educação ficou inteiramente compreendida no âmbito da autonomia can-tonal.

É certo que, na reforma de 1874, a Constituição (art. 27) tentou alargar o Poder Federal nesse terreno, permitindo-lhe criar uma universidade federal e outros estabelecimentos de instrução superior, e subvencionar estabelecimentos desse gênero. No mesmo dispositivo tornou-se a instrução obrigatória e, nas escolas públicas, gratuita. Estabeleceu-se também a liberdade religiosa nas escolas, permitindo-se à Confederação tomar as medidas necessárias contra os Cantões que não assegurassem essa prerrogativa.

Na prática, porém, o alargamento do poder federal, nesse campo, foi impedido pelo sentimento autonomista dos Cantões. O Govêrno Federal ainda tentou instituir escolas normais, publicar livros escolares, conceder subvenções e até nomear um

secretário federal para o ensino. Mas, em plebiscito de 26 de novembro de 1882, "o povo manifestou sua aversão a toda intervenção federal em matéria pedagógica, repelindo, por .... 318.139 votos contra 172.010, a medida concernente à criação do famoso *bailli scolaire.* Esta maioria e, além disso, um comparecimento às urnas de 76,4 % davam a medida dessa repugnância". (N. S. Rappard, *La Constitution Fédérale de La Suisse,* pág. 321).

Viu-se a Confederação, dessa forma, impedida de dar à inovação constitucional sua normal execução. Daí ter o govêrno federal evoluído para uma política de subsídio que, respeitando os melindres constitucionais dos Cantões, ao mesmo tempo lhes proporcionasse recursos para a plena satisfação de seus encargos em matéria de ensino. Esse o objetivo da emenda constitucional de 1902, que introduziu, no texto da Constituição helvética, o art. 27 *bis,* o qual prevê a faculdade da subvenção aos Cantões para que satisfaçam suas obrigações no domínio da instrução primária, cuja organização, direção e inspeção permanecem, entretanto, dentro de sua exclusiva competência.

Pode-se dizer que, no transcurso do primeiro século da Constituição Helvética, não se ampliou a competência federal em matéria de educação, a qual permanece com as limitações iniciais. As reformas constitucionais citadas deram ao govêrno federal alguns fracos poderes que o direito costumeiro, por assim dizer, anulou. De sorte que, na realidade, essas reformas se limitaram a dar ao govêrno da Confederação o dever de subvencionar os Cantões para fins educativos, sem que de nenhum modo perdessem estes a menor parcela da ampla autonomia, que, tradicionalmente, têm desfrutado de resolverem, a seu modo, os problemas da educação popular.

Em nenhum país a instrução pública estará, de direito e de fato, mais descentralizada do que na Suíça. Em nenhum outro ela será mais completa ou mais eficiente, nem terá concorrido, de maneira mais positiva, para o desenvolvimento da cultura política e para a unidade moral do país.

4. A Constituição da Austrália, que vigora desde 1901, adotou o mesmo princípio: reservou aos Estados integrantes da Comunidade os poderes remanescentes e não incluiu a legislação do ensino entre os que foram expressamente delegados ao poder central. Com isso assegurou-se a tradicional descentralização do ensino público, que ali continua sendo de interêsse exclusivo dos Estados. Ao que nos informa o Prof. Cole, o govêrno da *Commonwealth* australiana nada tem a ver com a educação, exceto no que se relaciona com a defesa militar e naval. "The control of education remains purely a state concern". *(Educational Yearbook* da Columbia University — 1924, pág. 4).

O sistema educacional australiano oferece a peculiaridade-de estar sob o contrôle exclusivo dos seis estados federados. Se, por um lado, não há qualquer subordinação constitucional ao Govêrno da *Commonivealth,* inexiste, por outro, qualquer descentralização no sentido municipal, pois "nenhum órgão local tem quaisquer poderes em relação às escolas" (ob. cit., pág. 8).

5. Entre as federações que reservaram aos Estados-membros os poderes relativos à educação, através do expediente dos poderes residuais, é a Alemanha ocidental a que nos oferece o exemplo mais recente e talvez o mais ilustrativo.

Como é sabido, sob o regime da Constituição de 1871, a competência em matéria de educação fora inteiramente reservada aos Estados componentes do Império, assegurando-se, por essa forma, um regime de completa descentralização. Nesse ponto a Constituição de Weimar, em 1919, introduziu profunda inovação, ao atribuir ao Reich o poder de, por via legislativa, editar os princípios (ou o que aqui chamamos diretrizes) em matéria de "regime escolar, nele compreendido o do ensino superior e das bibliotecas científicas". E em outro preceito (art. 143) estabelecia o princípio da competência concorrente ao determinar que o Reich, os Países e as comunas proveriam a instrução da juventude por estabelecimentos públicos.

Como ocorrera na Suíça cinqüenta anos antes, também na Alemanha os Estados resistiram à centralização do ensino, e tornaram letra morta os preceitos constitucionais que definiam os poderes do govêrno federal em matéria de educação.

As tendências de uniformização encontraram obstáculos insuperáveis, tanto no conceito, que juridicamente se firmou, no sentido de respeito aos direitos dos Lander como, sobretudo, na fôrça de uma tradição que esses países procuraram a todo custo preservar.

Em 1925 era este o depoimento do Reinhold Lehman: "a idéia de um sistema federal da educação está adormecida. Nada tem sido feito pelo Govêrno Federal para cumprir as promessas da Constituição, de modo que os Estados agem cada qual à sua maneira, dessa forma aumentando a diversificação e a ausência de sistema da escola alemã" *(Educational Yearbook* — 1925, pág. 14).

Passado o período nazista, durante o qual seria irrisório falar-se em regime federativo, reorganiza-se a Alemanha novamente sob moldes democráticos na área ocidental aquém da cortina de ferro. O novo regime foi estruturado pela Lei Fundamental de 23 de maio de 1949, que é a Constituição da República Federal da Alemanha.

Nesta nova Constituição o que vemos, em matéria de educação, é o repúdio dos princípios consagrados na de Weimar, . para restaurar-se a plena autonomia dos países.

Estamos mais uma vez em face do princípio dos poderes remanescentes. O direito de legislação, diz o art. 70, pertence aos Países em toda a medida em que a presente Lei Fundamental não confira poderes legislativos à Federação.

O Poder Federal tem, sôbre vários assuntos, competência exclusiva; sôbre vários outros cabe-lhe competência apenas concorrente. Em nenhuma das hipóteses está enumerada a faculdade de editar normas sôbre educação ou prover aos serviços da instrução pública. Retorna-se, assim, após a experiência frustrada do regime de Weimar e a subvenção do período nazista, ao regime tradicional da completa autonomia dos países. Os preceitos contidos no art. 7.° representam princípios gerais quanto à oficialização do ensino, ao ensino religioso e à criação de escolas privadas. De nenhum modo, porém, importam em controle do Reich sôbre a autoridade dos países. Por outras palavras, os países estão sujeitos a preceitos da Constituição, mas não à ação legislativa ou ao controle administrativo do poder central.

6. No segundo grupo de Constituições, isto é, o daquelas que atribuem, expressamente, à União ou aos Estados, plena competência em matéria de educação, podemos incluir a do Canadá, promulgada em 1867, a da Índia, que é dos nossos dias, e uma das recentes da Venezuela, cuja vigência é de presumir-se esteja suspensa, ou pelo menos comprometida, em conseqüência das circunstâncias políticas que têm predominado nesse país.

O Canadá foi a primeira federação a afastar-se do princípio em virtude do qual os poderes residuais são reservados aos Estados-membros. Ali ocorre o inverso, pois a competência das Províncias é restrita às matérias discriminadas na Constituição. No art. 93, dispõe esta que em cada Província compete exclusivamente à sua legislatura decretar leis relativas à educação, desde que sujeitas e conforme a certos princípios que enumera, e que dizem respeito às garantias do ensino religioso.

Ao fundar-se a federação canadense, há quase um século, resguardou-se a plena autonomia das províncias em tudo o que diz respeito à instrução pública. Essa situação mantém-se inalterada até hoje, num regime em que tanto as quatro Províncias primitivas como as cinco acrescidas, regulam livremente os seus serviços educacionais, sem qualquer ingerência administrativa ou controle normativo do govêrno nacional.

A Índia é a mais nova das federações, sendo ao mesmo tempo a de estruturação mais complexa e original. A sua Constituição (composta de 395 artigos e sete anexos) optou pela fórmula canadense, estabelecendo expressamente que os poderes residuais são reservados ao Parlamento da República (art. 218). Na lista n. 2 da *Schedule* VII estão discriminados os assuntos sôbre os quais os Estados têm competência exclusiva. No 11.°

item está prevista a educação, inclusive universidades, ressalvando-se para o govêrno nacional apenas o direito de manter algumas instituições de ensino superior e de coordenar e determinar *standards* para o ensino desse grau.

Cremos ser a Constituição venezuelana de 1936 a única a atribuir ao poder central toda a competência em matéria de educação. É este, sem dúvida, um dos traços que mais desfiguram, naquele país, a concepção do federalismo. Com razão observa Pablo Briceno que o govêrno da Venezuela é federal apenas em sua forma, mas central ou unitário por sua essência. *(Derecho Constitucional,* pág. 107).

7. A terceira fórmula adotada pela técnica constitucional do regime federativo é a da competência concorrente, ou seja a da partilha entre o poder central e as unidades federadas dos poderes concernentes quer ao controle legislativo da educação quer propriamente à administração do ensino público.

Já vimos que este foi o método preferido pela Constituição de Weimar, segundo a qual cabia ao Reich a chamada legislação de princípio, e aos países, a responsabilidade da administração dos sistemas do ensino.

A Constituição da Áustria não incluiu a educação entre as matérias a respeito das quais a União possui a competência legislativa, e as Províncias, a de execução. Tampouco a incluiu entre as submetidas à legislação federal de princípio e complementar das Províncias. Optou por uma solução *sui-generis* ao estabelecer (art. 14) que "as atribuições respectivas da Confederação e das Províncias em matéria de escola, de instrução e de ensino, educação e cultura do povo, são reguladas por uma lei federal constitucional especial". Importou isso, de fato, em transferir para o govêrno federal o controle legislativo da educação. Mas, na prática, deixou-se aos Estados a responsabilidade da administração escolar.

A Constituição da União Soviética atribui ao poder central a competência relativa ao "estabelecimento dos princípios fundamentais no domínio da instrução pública", reservando conseqüentemente aos Estados-membros a competência complementar (art. 14, letra r, e art. 15). Como era natural, essa fórmula foi igualmente inscrita na nova Constituição da República Popular Federativa da Iugoslávia (art. 44, n. 24) e adaptada pela Constituição promulgada em 7 de outubro de 1949 pela Alemanha Oriental, em cujo art. 36 se lê: "As instituições do ensino escolar público, bem como a organização prática do ensino escolar, são da competência dos países. Para esse efeito a República edita por lei disposições de base uniforme". Neste artigo igualmente se prescreve que a República "pode criar, por sua parte, instituições escolares públicas" e pode "editar estipulações unificadas relativas à formação do corpo docente".

8. A despeito desses exemplos, parece-nos que a solução constitucional do problema da educação pela fórmula de competência concorrente é mais característica das federações latino-americanas, com exceção da Venezuela, que, por sua tradição centralista, de base discricionária, só impropriamente pode ser arrolada entre os estados federais com efetiva descentralização territorial autônoma.

De fato, a Argentina, o México e o Brasil são países em que, malgrado as concessões feitas ao princípio da autonomia, o poder central sempre exerceu maior ou menor controle legislativo do ensino público e sempre participou de sua execução.

A Constituição argentina de 1860 atribuiu expressamente, a cada Província, a responsabilidade da administração do ensino primário (art. 5.°). De outra parte, atribuiu ao Congresso Nacional a faculdade de "traçar planos de instrução geral e universitária" (art. 67, 16).

No regime argentino, como se vê, somente o ensino primário era descentralizado e, assim mesmo, dependente do tesouro federal que, desde 1871, vem concedendo auxílio às Províncias para a manutenção das suas escolas. Já agora, porém, é certo que as Províncias argentinas estão destituídas de qualquer atribuição exclusiva, pois a recente reforma constitucional reforçou os poderes da União ao atribuir-lhe competência para "organizar a instrução geral e universitária" (e não apenas "traçar planos", como anteriormente se dizia) e de criar escolas de toda natureza, inclusive as de "primera ensenanza" (art. 38, IV, e art. 68, 16).

Quanto ao México, a Constituição de 1917 previa a competência concorrente, atribuindo ao govêrno central apenas a faculdade de estabelecer escolas profissionais e instituições científicas (art. 73, XXV), mas sem caráter de exclusividade. A reforma de 1921, entretanto, veio ampliar de muito o campo da competência federal, dando à União poderes "para estabelecer, organizar e manter, em toda a República, escolas rurais, elementares, superiores, secundárias e profissionais" e ainda para legislar "sôbre tudo o que se refira a essas instituições".

Dessa forma passou o México a ter um sistema dual, com a União e os Estados cuidando do ensino em todos os seus graus. Desde 1922 a União vem ali mantendo escolas primárias, localizadas preferentemente na zona rural.

9. Do estudo até aqui feito verifica-se que em sete estados federais — União Soviética, Iugoslávia, Alemanha Oriental, Áustria, Índia, Argentina e México — as respectivas constituições adotam o princípio da competência federal-estadual concorrente em relação ao ensino público. Diversamente, cinco delas — Estados Unidos, Suíça, Austrália, Canadá e Alemanha Oci-

dental — reservam a responsabilidade do problema educacional, com exclusividade, para os Estados-membros.

Não devemos, entretanto, considerar apenas o aspecto numérico dessa preferência, e sim a qualidade, a tradição e os resultados dos respectivos sistemas educacionais.

As cinco federações, que adotam a descentralização completa, figuram entre os pioneiros da educação em todo o mundo, entre os povos de maior cultura e de melhor experiência democrática. Em todos eles a descentralização do sistema educacional tem em seu favor os prodigiosos resultados de uma experiência secular jamais interrompida.

Entre as sete federações que recorreram à fórmula da competência concorrente, figuram algumas econômicamente subdesenvolvidas, outras com índices alarmantes de analfabetismo, outras, por fim, em que, pela ausência do govêrno democrático, a distribuição de competência, embora prevista no texto constitucional, perde todo o sentido prático.

Na União Soviética haverá quando muito uma larga desconcentração administrativa, mas nunca um regime de autonomia federativa, juridicamente protegida contra eventuais usurpações de competência por parte do govêrno central. Isso que, de resto, é uma decorrência natural do estilo político, estará possivelmente mais acentuado na Iugoslávia e na Alemanha Oriental. O federalismo na Índia ainda está na primeira infância e a educação do povo em estágio retardado, de sorte que c seu exemplo é de autoridade muito relativa para efeito de demonstração. O exemplo da Áustria tem algum peso sob o aspecto da organização escolar, mas nenhum do ponto de vista da descentralização federativa. É que se trata de uma federação algo artificial, organizada no reduzido molde de uma nação de seis milhões de habitantes, com um território menor que o da Paraíba. Não há como esperar-se uma verdadeira descentralização política e administrativa nos minúsculos Estados que gravitam à roda de Viena, capital onde se encontra um quarto da população nacional e que exerce, sôbre todo o país, atração e influência incontrastáveis. Ademais, é preciso ter-se em consideração que, nos seus primeiros trinta anos de vida republicana, a Áustria tem estado metade desse tempo sob ocupação estrangeira e a outra metade num ambiente de lutas que impossibilitou o funcionamento normal de suas instituições constitucionais.

10. Resta-nos considerar o México e a Argentina, onde, sob vários aspectos, alguns dos nossos defeitos se refletem como num espelho, para indagarmos se a solução ali encontrada para o problema da educação, oferece um critério de revisão para concepção do federalismo.

Seria injusto subestimar o que a Argentina realizou em matéria de educação desde Sarmiento. Mas seria também ina-curado ver nesse progresso qualquer relação com o regime federativo, que ali praticamente está desaparecido. Ao adotar a sua Constituição, em 1860, a Argentina ainda se poderia presumir sinceramente federalista. Mas, a despeito do regime federal estruturado no texto da Constituição, todo o desenvolvimento econômico, todo o progresso cultural e toda a evolução política se processaram em sentido nitidamente unitarista.

Se, como se pretende, o federalismo é um regime que parte da divisão para a unidade política, em nenhum país cumpriu êle o seu destino tão rapidamente como na Argentina. Ali, como acentuou Rivarola, em sua conhecida obra — *Del Régimen Federativo al Unitario* (pág. XXVIII) — a Constituição formal está há muito em desacordo com o fato real. Toda a vida econômica, social, cultural e política do país tem em Buenos Aires o seu centro de gravidade. O intervencionismo nas províncias suprimiu, há muito, qualquer veleidade autonomista e impediu que elas fizessem uma experiência efetiva de autogovêrno. Como é evidente, essas circunstâncias, desfavoráveis ao regime federal, foram agravadas ao extremo em dias mais recentes, de tal forma que seria inteiramente ilusório esperar-se que a autonomia provincial possa sobreviver ao eclipse verificado na evolução democrática daquela nação.

No México a situação não é muito diversa, pois a autonomia dos Estados é mais um elemento decorativo da fachada constitucional do que uma prerrogativa solidamente implantada no solo político da nação. A Constituição de 1917, em trinta anos de vicissitudes e de reforma, ultimamente tem permitido ao país desfrutar um período de relativa tranqüilidade. Mas a vida democrática ainda está condicionada ao regime do partido único, o qual, embora assegurando a rotatividade dos cargos executivos, falha no assegurar a veracidade da representação política *e* a efetividade da autonomia estadual.

Um observador americano, o professor Lloyd Machan *(The Annals,* março de 1940, pág. 24) verificou que, comparado com o que se passa nos Estados Unidos, o federalismo no México nunca existiu. O govêrno central controla os Estados, a •despeito da Constituição, para isso usando expedientes legais ou extra-legais, como a intervenção, realizando um govêrno mais unitário do que federal.

A experiência que o México tem realizado nos últimos tempos, no campo da educação, é merecedora de todos os encômios. Poderá ela ser considerada como uma notável experiência administrativa, ou mesmo como uma autêntica revolução educacional. Não será, porém, uma experiência em federalismo.

11. Estudando o assunto em nosso direito constitucional, observou Levi Carneiro que, entre nós, a distribuição dos poderes públicos, em matéria de educação, não apresenta soluções permanentes ou continuadas, nem tem obedecido a uma só orientação. *(Anais da l.ª Conferência Nacional de Educação,* pág. 42). Daí, conclui o eminente jurisconsulto, essas alternativas, essas mudanças, que agravam as deficiências de cada solução, acarretam incoerências e comprometem a eficiência dos resultados obtidos.

De fato, ainda sob o regime unitário do Império, o Ato Adicional fêz apreciável concessão às tendências descentraliza-doras, dando às assembléias provinciais competência para legislarem sôbre instrução pública.

A Constituição de 1891, que consagrou a vitória do movimento federalista, adotou a solução da competência concorrente, atribuindo à União prover, sem exclusividade, sôbre o ensino superior e secundário nos Estados. A de 1934 outorgou à União a competência privativa de traçar as diretrizes da educação nacional e, mais precisamente, de "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país" (artigo 150, *a).* A de 1946, embora menos casuística, manteve a competência da União para legislar sôbre as "diretrizes da educação nacional", competência que, naturalmente, se tornou tanto mais ampla quanto mais debilitada ficou, nessa Carta, a autonomia dos Estados.

Essas alternativas revelam, sem dúvida, ausência de orientação segura em matéria de tão grande importância, e terão impedido que o Brasil se houvesse fixado num sistema permanente de organização do ensino. Cremos, porém, que um exame mais detido da realidade demonstrará que esta se manteve insensível à variação periódica dos textos constitucionais.

Por mais de um século, o que tivemos foi a competência das Províncias e dos Estados para cuidarem do ensino primário, e o rigoroso controle do govêrno central sôbre a educação secundária e superior.

Da educação elementar o Govêrno Geral e posteriormente a União jamais quiseram assumir quaisquer encargos e daí o tradicional desinterêsse pelo problema, que foi sempre da responsabilidade exclusiva dos governos regionais. E, como estes, via de regra, não possuem os recursos necessários para uma tarefa desse porte, o resultado é o que consta das estatísticas.

Não se diga que a distribuição constitucional das competências impedia o govêrno nacional de exercer, nesse sentido, ação vigorosa e eficiente,

Durante o Império, não havia obstáculo constitucional nem mesmo para a ação direta do centro, e nada me parece mais alheio à verdade histórica do que responsabilizar-se o Ato Adicional pela inação da Monarquia no domínio da instrução pública. Em primeiro lugar, porque a autonomia que aquêle Ato concedeu às províncias foi meramente teórica, não passando de tímida descentralização administrativa. As Províncias tinham à frente de seu govêrno presidentes que eram meros delegados da confiança do Gabinete e que jamais encontraram nas Assembléias Provinciais, em geral unânimes e incondicionais no apoio ao govêrno, qualquer obstáculo à ação administrativa que a Monarquia porventura desejasse imprimir em relação ao ensino público. Depois, mesmo sob o ponto de vista do direito constitucional, não devemos esquecer, por um lado, que as competências provinciais não eram privativas, e por outro, que as leis provinciais, sobretudo depois da Lei de Interpretação, estavam sujeitas ao veto dos presidentes e ao *placet* da Assembléia Geral.

Durante a República, por maior que fosse o conceito da autonomia estadual, nada impedia que a União cooperasse na difusão do ensino público, com auxílios financeiros substanciais, através de acôrdos que não só possibilitariam a conjugação de esforços das diversas categorias de governos, como preservariam o princípio da autonomia federativa.

A verdade, porém, é que, durante mais de um século, na Monarquia como na República, o govêrno nacional limitou-se a manter meia dúzia de escolas superiores e um ginásio na Capital da República. Nada fêz pelo ensino primário. Quanto ao ensino médio limitava-se ao controle normativo e a uma estéril fiscalização de caráter burocrático.

O que se verifica, em síntese, é que o govêrno nacional, de 1822 a 1946, se preocupou muito mais com as leis, as reformas, os planos, os pareceres, do que com a solução prática, o que vale dizer, a solução orçamentária, do problema da educação. Ora, parece-me tão injusto atribuir às leis as culpas dessa omissão secular, quanto ilusório esperar que a chave do problema esteja em meia dúzia de preceitos constitucionais, por mais bem inspirados que sejam.

12. A Constituição atual manteve a competência concorrente da União e dos Estados em matéria de educação. Entre os poderes expressamente delegados à União figura o de legislar sôbre diretrizes e bases da educação nacional.

Trata-se, assim, de competência meramente normativa e restrita à fixação de princípios fundamentais, ressalvando-se, de resto, no artigo sexto, a competência dos Estados quanto à legislação supletiva ou complementar.

A rigor, pois, o que cabe à União é a legislação de princípio, conceito cuja imprecisão é uma permanente tortura para os intérpretes do texto constitucional. As Constituições de 34 e 37 falavam apenas em diretrizes; a atual preferiu diretrizes e bases, o que tornou ainda mais difícil a tarefa do exegeta. Se os dois termos se eqüivalem, a redundância é inescusável, sobretudo por alterar inòcuamente a expressão consagrada pelo direito anterior. Se têm significado diferente, duplica-se o esforço de interpretação de dois conceitos que nem são correntios na terminologia jurídica, nem se distinguem facilmente em seu sentido figurado.

Decerto, não haverá dois juristas que se acordem na fixação da linha divisória, que deve existir entre o poder de traçar diretrizes e bases e a legislação estadual supletiva. Isso, porém, encontraria solução fácil no princípio do direito constitucional, oriundo da doutrina americana, segundo o qual, em relação à determinação final dos limites do poder federal, compete à União definir a extensão dos poderes que lhe são outorgados, bem como os meios necessários ao seu adequado exercício (Black, *Constitucional Lato,* pág. 202).

Por essa teoria, a União poderia dar a maior amplitude ao conceito de diretrizes e bases, e dele extrair poderes implícitos para exercer, no campo da educação, uma ação centralizadora capaz de anular qualquer prerrogativa de autonomia que os Estados pudessem reivindicar. Mas o poder contido no art. 5.° há de ser, necessariamente, definido em harmonia com os preceitos constantes do Capítulo II do Título VI, em que prevê sôbre a ação do Estado com o objetivo de educação e de cultura.

Neste ponto, a Constituição amplia a competência federal, que pelo art. 5.°, *d,* era meramente normativa, habilitando-a a organizar o sistema federal de ensino (art. 170). Entretanto, ao reservar para os Estados a faculdade de organizarem seus serviços de ensino, estabeleceu limites intransponíveis ao expan-sionismo federal das diretrizes e bases.

Os Estados não têm apenas o direito, e, sim, o dever, de organizar os seus sistemas de ensino, com os quais deverão despender nada menos de vinte por cento de sua renda de impostos (arts. 171 e 169). A manutenção e desenvolvimento do ensino é precipuamente uma atribuição estadual, o que quer dizer que a Constituição reservou para os Estados a competência principal para a execução dos serviços afetos à educação pública. Isso é tanto mais evidente quanto a competência estadual é irrestrita, ao passo que a federal, no concernente ao sistema de ensino, está subordinada à limitação do art. 170, parágrafo único, onde se diz que êle terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o país nos estritos limites das deficiências locais.

Em síntese, a fórmula da Constituição e a seguinte: em matéria de legislação, cabe à União a competência para editar as normas fundamentais, ficando os Estados com a da legislação supletiva ou complementar; em matéria de execução, ou seja da manutenção e desenvolvimento do ensino, cabe aos Estados a competência preferencial, ficando a União apenas com a autoridade de suprir deficiências e com o dever de, para isso, cooperar com auxílios pecuniários.

13. Sem dúvida, o sistema engendrado pela Constituição há de merecer suas críticas e dará lugar a controvérsias intermináveis. Mas, boa ou má, a Constituição aí está para ser cumprida, até porque não é fácil tentar a sua reforma em pontos, como este, considerados fundamentais.

Já perdemos seis anos de discussões, de certo modo acadêmicas, e não sabemos quantos ainda decorrerão até vermos promulgada a lei de diretrizes e bases. É que, para o cumprimento desse dever, o Congresso encontra não pequenos obstáculos, que resultam das divergências de concepção entre os adeptos da educação unitária e os defensores da educação descentralizada.

Que a União, por força do art. 5.°, possa editar as normas básicas, e de caráter geral, sôbre a educação nacional, é ponto inteiramente pacífico. Leis desse gênero não encontrarão maior resistência autonomista, porque estarão de acôrdo com a tradição do país e atendem à conveniência de assegurar-se a validade dos cursos e diplomas em todo o território da República.

Pretender-se, porém, que a União fixe os princípios gerais de organização e administração dos sistemas estaduais de ensino é dar à competência federal uma extensão incompatível com os limites fixados na Constituição.

É de observar-se antes de tudo, que o poder reservado aos Estados, no art. 171, não é o de manter ou gerir os seus sistemas de ensino, mas de organizá-los. Esta é uma competência plena, que de nenhum modo pode ser absorvida pela competência normativa de traçar diretrizes e bases. Além disso, essa interpretação levaria ao absurdo de dar à União o poder de organizar os sistemas de ensino, vale dizer os serviços de ensino dos Estados, o que só poderia ser feito por uma lei geral uniforme para todo o país. Isso nos levaria, por via de conseqüência, ao absurdo de impormos o mesmo molde de organização de serviços a todos os Estados, grandes ou pequenos, ricos ou subde-senvolvidos, o que ninguém de certo ousaria justificar.

Mais inadmissível ainda será pretender que a União fixe também os princípios gerais de administração dos sistemas de ensino, porque isso levaria o Congresso a legislar sôbre serviços públcos estaduais, o que é inteiramente inconciliável com a autonomia federativa que lhes deve ser assegurada. Cada Es-

tado se rege pela Constituição e leis que adotar e proverá, como lhe pareça conveniente, às necessidades de seu govêrno e de sua administração.

Os Estados devem respeito integral aos preceitos da Constituição Federal, mas não podem ter coartada ou limitada, por lei federal ordinária, a liberdade com que devem organizar e gerir os seus serviços. A lei federal que dispusesse sôbre organização e administração de serviços estaduais poderia eventualmente entrar em conflito com a Constituição deste ou daquele Estado. Ora, ninguém desconhece que as Constituições estaduais não podem ser revogadas ou emendadas pela legislação federal ordinária.

14. O estudo mesmo superficial da distribuição das competências de poder público, nos países sob regime federativo. demonstra que, em todos eles, os encargos com o problema da educação são, em grande parte ou inteiramente, descentralizados. Em certo sentido pode-se dizer que, quanto mais verdadeiramente federal é o regime, maior é o grau de descentralização a que nos referimos.

Está claro que essa descentralização não é exclusiva das federações e ela se verifica, com maior ou menor amplitude, em estados unitários como a Grã-Bretanha, e em países cujas subdivisões territoriais, como ocorre na África do Sul, gozam de ampla autonomia. Mas a descentralização de caráter federativo é mais rígida e de natureza jurídica peculiar, porque pressupõe, ao lado do poder de auto-organização política, a capacidade, reconhecida aos Estados-membros, de legislarem, nos assuntos de sua competência, de maneira independente e definitiva, ou seja, sem a revisão ou o controle do poder central.

A atual Constituição Brasileira, neste como em todos os outros pontos, procurou a linha média entre as tendências antagônicas. Manteve a fórmula da competência concorrente, dando à União e aos Estados determinadas atribuições para a solução do problema da educação nacional. Por um lado, tranqüilizou os adeptos do controle federal, dando à União como que o poder supremo de fixar as normas fundamentais que, nesse particular, definem a ação do poder público. Por outro, procurou atender às reivindicações autonomistas, dando aos Estados competência normativa complementar e atribuindo-lhes a primazia no encargo de manter os sistemas de ensino. Com isso se atende, sem dúvida, à conveniência de permitir que cada Estado dê aos serviços educacionais a organização que melhor se adapte às suas peculiaridades, na medida em que o permitem os seus recursos financeiros.

Parece-nos incontestável que a Constituição de 1946 tem um sentido nitidamente descentralizador, embora não haja chegado ao extremo de afastar o poder federal do campo da

educação. De certa forma ela reagiu contra as tendências dos últimos tempos e, sobretudo, contra a asfixiante centralização administrativa que responde por tantos dos nossos males.

A lei de diretrizes e bases, ora em elaboração, deve ser o desdobramento dos princípios que a Constituição esboçou. Seria inconcebível que ela tivesse o mesmo papel da Lei de Interpretação, a qual sepultou as esperanças de autonomia que o Ato Adicional suscitara. A lei não poderá centralizar onde a Constituição descentralizou.

Que a solução constitucional do problema não tenha sido jurídicamente das mais felizes, parece suficientemente demonstrado pelas controvérsias de que tem sido objeto. É de lamentar que assim seja e que se perca tanto tempo no estudo e na elaboração de leis da maior importância, que não devem ser sancionadas apenas para ficar no papel.

O problema da educação é, aliás, menos um problema de direito e de leis do que de política, de dotações orçamentárias, de vigorosa ação administrativa. O único dispositivo constitucional de indiscutível utilidade, no tocante à educação, é o que obriga a União a despender a décima parte da renda dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Porque, a despeito do nosso erro fundamental, que é de gastar duas terças partes do orçamento na Capital da República, se aquêle preceito fôr cumprido, sempre sobrará alguma coisa com que dar aos Estados, principalmente aos subdesenvolvidos, a cooperação financeira indispensável para suprir a secular carência de recursos a que se devem, na maioria deles, a indigência e o primitivismo da vida escolar.

# XIV CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

*No período de 12 a 21 de julho de 1951, reuniu-se em Genebra a XIV Conferência Internacional de Instrução Pública que foi convocada simultâneamente feia Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, e teve a participação dos governos de 49 países.* REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS *tem a oportunidade de publicar a seguir os textos das Recomendações ns. 32 e 33 feitas aos Ministérios de Instrução Pública e aprovadas pelo referido conclave, que tratam respectivamente da escolaridade obrigatória e sua extensão e das cantinas e vestiários escolares.*

## RECOMENDAÇÃO N. 32 *Dispõe sôbre a escolaridade obrigatória e sua extensão*

A Conferência Internacional de Instrução Pública,

Convocada em Genebra pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação e reunida aos 12 de julho de 1951 em sua 14ª sessão, adota aos 20 de julho de 1951 a recomendação seguinte:

A Conferência,

Considerando que a Declaração Universal dos Direitos do-Homem, de 10 de dezembro de 1948, reconheceu o direito de toda pessoa à educação, preconiza a gratuidade da educação de base e do ensino primário, devendo este ser obrigatório;

Que o projeto do Pacto sôbre a Declaração Universal dos Direitos do Homem que deve ser submetido à Assembléia Geral das Nações Unidas proclama que o ensino primário deve ser obrigatório e ministrado gratuitamente a todos e que o ensino secundário, sob suas diferentes formas, e compreendido o ensino técnico e profissional, deve ser generalizado e tornado progressivamente gratuito;

Que, segundo os termos deste projeto de Pacto, "todo Estado participante ou futuro participante do Pacto, que não tenha ainda podido assegurar em sua metrópole ou nos territórios sob sua jurisdição a gratuidade e o caráter obrigatório do ensino primário, se comprometa a estabelecer e a adotar dentro de dois anos um plano minucioso de medidas necessárias para realizar progressivamente, em número razoável de anos fixado por este plano, a inteira aplicação do princípio do ensino primário gratuito e obrigatório para todos";

Que a generalização do direito primordial à educação não vise unicamente os países menos evoluídos do ponto de vista escolar, mas também os países que devem fazer face atualmente às necessidades educativas de uma população que não cessa de crescer;

Que, por sua vez, o problema da extensão da escolaridade obrigatória merece também a preocupação das autoridades escolares de um número crescente de países, e compreendidos os países menos evoluídos que possuam grandes centros urbanos e industriais;

Que a III Conferência Internacional de Instrução Pública, reunida em Genebra, em 1934, reconheceu que o problema da escolaridade obrigatória e de sua extensão se apresenta de maneira diferente nos diversos países e que as medidas de conjunto recomendadas devem levar em conta na sua aplicação circunstâncias nacionais e por vezes regionais e locais;

Que as técnicas de instrução e de educação a serem adotadas devem: a) servir para despertar os valores próprios a cada cultura na linha de suas tradições históricas e a promover entre as diversas culturas uma harmonia geradora de concórdia e paz; b) ser acompanhadas simultâneamente com o desenvolvimento social e econômico e isto como meio da mais ampla colaboração internacional:

Submete aos Ministérios de Instrução Pública dos diferentes países a recomendação seguinte:

## PLANOS DE GENERALIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

1. Planos prevendo a generalização da escolaridade obrigatória, dentro do espírito do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 10 de dezembro de 1948, devem ser elaborados nos países onde o problema se apresenta e no mais curto prazo possível;

2. Planos de generalização da escolaridade obrigatória, abrangendo, além de medidas pedagógicas medidas financeiras,. sociais ou outras, devem ser elaborados pelos comitês intermi-

nisteriais, ou outros órgãos mistos competentes, aos quais poderão se associar órgãos representativos das fôrças vivas do país;

3. Estes planos devem prever simultâneamente medidas de execução imediata e medidas progressivas em um número determinado de anos;

4. Os planos de generalização da escolaridade obrigatória devem ser precedidos de investigações tão precisas e profundas quanto possível, abrangendo o aspecto quantitativo do problema, isto é, as estatísticas da população escolar e previsível;

5. Os planos de generalização da escolaridade obrigatória devem ser estabelecidos também em coordenação com os planos de reforma e desenvolvimento econômicos e sociais do país, por meio dos quais eles se beneficiam da prioridade que lhes é devida; estudos prévios visariam notadamente os seguintes fatôres:

*a)* de ordem econômica (montante da receita nacional, grau de industrialização, organização agrícola, nível de vida das populações, etc.) ;

*b)* de ordem financeira (sistema de impostos, administração orçamentária no plano nacional, regional e local, etc.) ;

*c)* de ordem social (organização de comunidades, estrutura social de populações, existência de tribos nômades, vida familiar e condição da mulher, etc.) ;

*d)* de ordem geográfica (densidade e distribuição da população, desenvolvimento dos centros urbanos em relação às aglomerações rurais, clima e topografia do terreno, meios de comunicação, etc.) ;

*e)* de ordem política (estrutura política e administrativa, etc.) ;

f) de ordem lingüística (coexistência de várias línguas, línguas não escritas, etc.) ;

6. Estes planos devem ser flexíveis, constantemente melhorados e readaptados, conforme o resultado obtido e de acôrdo com a evolução da situação que deverá ser estudada permanentemente ;

7. Estes planos de escolaridade e as medidas de aplicação deles decorrentes devem ser largamente difundidos, evidenciando-se sua importância em relação ao indivíduo e à sociedade a fim de obter o apoio total da opinião pública;

8. Os planos de generalização da escolaridade obrigatória, em alguns países, devem ser executados em um período mais ou menos longo, permitindo assim observar se o desenvolvimento da campanha deveria se estender imediatamente a todo o país ou se não seria mais vantajoso atacar o problema por regiões ou por zonas (urbanas, rurais, etc.) a fim de não dispersar os esforços;

9. O movimento da generalização da escolaridade obriga tória deve ser orientado paralelamente para os rapazes e moças.

FINANCIAMENTO DESTES PLANOS

10. Sendo a insuficiência dos créditos o mais sério dos obstáculos à generalização da escolaridade obrigatória, o aspecto financeiro do plano deve ser cuidadosamente estudado; este estudo deve visar não somente os meios de assegurar os recursos necessários, mas também prever a racionalização das despesas, a fim de obter o máximo de rendimento das somas investidas;

11. Não sendo os sistemas de administração fiscal os mesmos para todos os países, um método único de financiamento não deveria ser sugerido; ao passo que se torna necessária em certos países a criação de novos impostos locais ou nacionais, em outros serão tomadas resoluções diferentes, seja destacando para este financiamento uma percentagem suficiente do orçamento ordinário da instrução pública, seja prevendo um crédito extraordinário cujo total será atingido progressivamente em determinado número de anos;

12. Para que a estrutura financeira de cada país se complete, seria desejável a participação conjunta da administração central e das administrações locais no financiamento do plano, sobretudo se a participação financeira de uma das partes está condicionada à outra;

13. Uma grande publicidade deverá ser feita do plano de financiamento a fim de convencer a opinião pública das vantagens dos investimentos financeiros aplicados na educação, tra-duzindo-se todo progresso educativo em um vencimento mais ou menos longo por um aumento notável da renda nacional.

DURAÇÃO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

14. Não se deveria estabelecer uma escolaridade muito curta, sobretudo nos países onde se apresenta a questão lingüís tica; a saída da escola não deve se verificar antes que as aqui sições escolares dos alunos se tornem bastante sólidas para que sejam duráveis e que sejam suficientes para lhes permitir par ticipar de modo eficaz da vida da comunidade;

15. Nos países onde a escolaridade obrigatória não foi ainda legalmente estabelecida, a duração mínima da escolarida de deve ser fixada segundo os princípios da recomendação precedente, sem o que esta duração pode se tornar puramente teórica;

16. Não é concebível autorizar legalmente a diminuição da escolaridade obrigatória nos países onde ela já foi fixada em 5, 6 ou 7 anos ou mais, mesmo que uma proporção muito grande da população em idade escolar (indo por vezes até mais de 50%) não seja beneficiada pela aplicação da lei; todo esforço dos planos de generalização deve visar neste caso aproximar gradualmente o estado de fato do estado de direito;

17. É desejável que nos países onde a diferença entre a população em idade escolar e o número de alunos matriculados não passa de 20 ou 30%, e onde a generalização da escolaridade obrigatória pareça poder ser realizada num futuro mais ou menos próximo, a duração da escolaridade obrigatória seja progressivamente elevada a 7 ou 8 anos;

18. O prolongamento da escolaridade obrigatória além de 14 ou 15 anos, seja sob uma forma geral, seja sob a forma de uma escolaridade parcial, seja no quadro do ensino primário ou no dos diferentes ensinos de segundo grau, deve ser promovido sobretudo nos países em que seja real a escolaridade obrigatória;

19. A idade legal para admissão no trabalho e a duração da escolaridade obrigatória devem ser fixadas uma em função da outra; a mais completa coordenação deve existir entre a administração da instrução pública e a do trabalho, que deve ser estabelecida não somente no plano nacional, mas também no internacional entre as organizações que se ocupam da escolaridade obrigatória e as que tratam do trabalho de menores.

## DISPENSAS

20. Tendo o princípio do direito à educação um caráter absoluto, as autoridades escolares devem, à medida que as circunstâncias permitam, criar as instituições necessárias e tomar medidas eficazes para que as dispensas previstas em certas legislações, ou admitidas implicitamente, por exemplo para as crianças doentes, deficientes físicas ou mentais, isentas em virtude do grande afastamento da escola, etc, possam ser justificadas ou canceladas;

21. Medidas como a criação de internatos, a organização do ensino por correspondência ou pelo rádio, etc, podem contribuir, segundo as circunstâncias, para assegurar a educação das crianças cujos pais não tenham domicílio fixo, como os estrangeiros, os viajantes, etc;

22. A educação das crianças das tribos e das crianças nômades impõe à sociedade obrigações especiais das quais as autoridades escolares não podem se desobrigar; o sistema das escolas itinerantes pode constituir, conforme as circunstâncias, uma solução adequada.

MEDIDAS DE ESTIMULO E SANÇÕES

23. Um recenseamento periódico das crianças em idade escolar deve ser estabelecido em cada localidade para permitir o controle da observância da escolaridade obrigatória;

24. Embora devam ser previstas sanções para os casos de manifesta má vontade por parte dos pais ou responsáveis pela freqüência escolar, é sobretudo para medidas de estímulo que se deve apelar;

25. A colaboração entre a família e a escola deve ser desenvolvida; as organizações de pais poderão contribuir eficazmente na luta contra a falta de cumprimento da escolaridade obrigatória, da mesma forma que os agentes de autoridade, os funcionários do serviço de assistência social, etc;

26. A gratuidade do ensino primário não se deve limitar à isenção das mensalidades; deve estender-se também ao material escolar, bem como aos manuais, conforme a Recomendação n. 21, votada pela X Conferência Internacional de Instrução Pública;

27. Medidas eficazes devem ser planejadas para remediar, dentro do possível, as dificuldades resultantes da distância e da pequena densidade demográfica: melhor distribuição de escolas, facilidade de transportes, escolas com internatos, etc;

28. Quando os alunos de uma comunidade ou de uma região residem a pequena distância de uma escola pertencente a uma outra circunscrição administrativa ou territorial, devem ser concedidas a eles facilidades para que possam freqüentar a escola mais próxima;

29. Os serviços médicos, de auxílio de alimentação e, se necessário fôr, de auxílio de vestuário para os escolares, devem ser generalizados, porque, além de seu próprio valor, eles facilitam a freqüência; as autoridades escolares devem desenvolver estes serviços, mesmo que outros órgãos oficiais ou particulares concedam ajuda social deste gênero;

30. Ajudas financeiras às famílias constituem meio de aumentar a freqüência às escolas; elas podem compensar a falta de contribuição no orçamento doméstico das crianças submetidas à obrigatoriedade escolar, e, pelo menos, podem servir para combater as faltas às aulas.

ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

31. A fim de que o trabalho escolar seja mais valorizado pelos pais e a escolaridade obrigatória se torne mais aceitável, a escola deve integrar-se o mais completamente possível à comu-

nidade; ela deve contribuir para o melhoramento do nível de vida da comunidade e tornar-se um dos elementos de progresso social, econômico, cívico, artístico e cultural; para isto ela deve utilizar programas adaptados à criança e métodos que, como os ativos, atraiam o aluno ao estudo do meio, procurando interessá-lo e orientar seu espírito para o melhoramento deste meio; a escola deve aproveitar-se assim de experiências e esforços feitos no domínio da educação de base;

32. É importante, nas comunidades onde o analfabetismo predomina, que planos para a generalização do ensino obrigatório sejam acompanhados tanto quanto possível de planos para a educação de base dos adultos; isto criará entre os pais uma atmosfera favorável à educação de seus filhos e resultará em maior harmonia entre os alunos que estão para deixar a escola e seus irmãos mais velhos; o trabalho de educação de base deverá ser estreitamente coordenado com o da escola;

33. Reconhecendo-se que a escola primária em que um só professor se ocupa de crianças de todas as idades apresenta por vezes grandes dificuldades de ordem técnica, há interêsse contudo em recorrer geralmente a este sistema onde êle possa contribuir para a generalização do ensino obrigatório;

34. Na determinação do ano letivo seria necessário levar em conta características regionais (condições de clima, trabalhos próprios de cada estação, etc.) quando há grandes diferenças entre elas;

35. O mesmo princípio deveria ser aplicado na elaboração de horários, que devem ser organizados de modo a facilitar o mais possível a freqüência;

36. Reconhecendo-se que o horário escolar prevendo dois turnos diários de trabalho é geralmente preferível, pode-se admitir turno único: *a)* quando a falta de instalações e de pessoal docente ou o clima o impõem como solução temporária para assegurar o direito à educação; *b)* quando as condições econômicas e sociais o tornem vantajoso;

37. O horário de turno único não deve impor um trabalho muito longo ao aluno, nem um aumento de trabalho para o professor, a fim de que não tenha ação desfavorável sôbre a saúde e o rendimento;

38. Em vista dos obstáculos que o problema de línguas apresenta em certos países para a generalização da escolaridade obrigatória, e destacando-se o papel que pode representar, em princípio, o emprêgo de línguas vernáculas, a solução deste problema deve ser encontrada para cada um destes países em função das condições nacionais, regionais ou locais, tendo em tonta os princípios da psicologia da criança e da pedagogia.

O PROBLEMA DO PESSOAL DOCENTE

39. 0 elemento essencial em todo plano de generalização do ensino obrigatório é o professor; constituindo atualmente a falta de professores um dos obstáculos à generalização da esco laridade obrigatória, deve ser realizado um grande esforço a fim de combater esta crise, sendo oportuno, conforme as Reco mendações ns. 4 e 13, votadas pela IV e pela VII Conferência Internacional de Instrução Pública:

*a)* atribuir aos membros do magistério remuneração de acôrdo com a importância de sua missão;

*b)* assegurar-lhes estabilidade na função; e

*c)* criar um número suficiente de centros de formação profissional para professores;

40. A formação normal do pessoal docente deve ser sempre incentivada e a mais completa, tanto do ponto de vista da cultura geral como do ponto de vista da formação profissional propriamente dita; contudo, a fim de promover a obrigatoriedade escolar, poderia admitir-se, segundo as circunstâncias, uma formação acelerada de professores; esta formação acelerada seria apenas temporária e possibilidades de aperfeiçoamento (estágios, missões pedagógicas, cursos de férias, revistas educativas, etc.) deveriam ser oferecidas a todos os professores, qualquer que seja sua base (formação acelerada ou normal) ;

41. A formação profissional deve permitir aos professores, particularmente aos mestres rurais, tornar-se não somente técnicos de ensino, mas também pessoas que possam tomar parte ativa na vida social, sendo particularmente informados sôbre o meio em que irão trabalhar, conhecendo seus hábitos, suas necessidades, suas aspirações; eles devem ser agentes ativos de uma "educação de base", incluindo cultura geral, higiene, atividades artesanais, práticas agrícolas, etc.;

42. Nos casos em que os professores rurais encontrem condições de vida particularmente difíceis, as autoridades escolares devem esforçar-se para encontrar medidas destinadas a compensar as desvantagens resultantes dessa situação.

O PROBLEMA DAS CONSTRUÇÕES ESCOLARES

43. Há meios de se levar em conta as sugestões abaixo enumeradas que se inspiram na Recomendação n. 9, votada pela V Conferência Internacional de Instrução Pública;

44. Todo plano de generalização da escolaridade obrigatória deve ser acompanhado de um plano correspondente de construção; este deve levar em conta não somente a construção

de escolas, mas também a de alojamentos para professores onde haja necessidade;

45. A situação topográfica das construções escolares deve ser estudada com cuidado, levando-se em conta a distribuição da população escolar e a distância a ser percorrida pelos alunos;

46. Os planos de construções escolares deverão atender, dentro das possibilidades econômicas, às exigências pedagógicas, higiênicas e de clima das localidades a que se destinam;

47. Pode haver interêsse, segundo as circunstâncias, em que as populações ajudem na construção de suas próprias escolas, sem que por isso as autoridades fiquem desobrigadas da sua responsabilidade nesse setor;

48. Soluções "de urgência" poderão ser tomadas para fazer face às mais prementes necessidades no setor das construções escolares: escolas pré-fabricadas, utilização temporária de edifícios destinados a outros fins, etc;

49. Mesmo quando a responsabilidade financeira das construções escolares está em princípio a cargo das autoridades, há meio de incentivar as iniciativas individuais ou coletivas por intermédio da cessão gratuita de terrenos, de donativos, de subscrições, etc; nos casos de urgência pode-se recorrer também a empréstimos especiais;

50. Quando fôr possível, a escola deve ter, além de um pátio e de um recreio, uma oficina, um pomar ou um jardim;

51. Quando as condições de clima permitem, a escola ao ar livre pode constituir uma solução para o problema das construções escolares, considerando-se suas vantagens pedagógicas, econômicas e higiênicas;

52. A obrigatoriedade escolar deve ser observada desde a criação de um novo povoado: escolas em número suficiente. devem ser planejadas e construídas para este fim.

## EXTENSÃO DA ESCOLARIDADE

53. Levando em conta as Recomendações ns. 1, 2 e 19 votadas pela II e pela IX Conferência Internacional de Instrução Pública, é aconselhável aos países que já realizaram a escolaridade obrigatória estabelecer, em curtos períodos, um plano visando estender gradualmente aos jovens o benefício de uma escolaridade mais longa;

54. Pode-se estudar a possibilidade de conceder uma ajuda financeira às famílias necessitadas, principalmente quando a criança já tem idade para entrar na vida ativa, sob a forma de uma compensação para a falta de contribuição no orçamento doméstico, a fim de lhes permitir deixar os filhos e tutelados continuar os estudos para que têm capacidade;

55. A extensão do ensino deve ser adaptada à diversidade •de capacidades, de aptidões e de interêsses individuais, assim •como à amplitude e à variedade das necessidades sociais e econômicas, utilizando todos os recursos que a cultura moderna apresenta; uma grande variedade de estudos deve ser oferecida à juventude com possibilidades numerosas de orientação, de -adaptação e de recuperação;

56. O estudo das ciências e das técnicas deve ser suficientemente humanizado para que possa servir também à cultura geral dos que seguirão uma especialidade;

57. Uma coordenação eficaz deve existir entre os diversos tipos de escolas de ensino de continuação (secundário clássico e moderno, técnico e profissional, primário) de modo a possibilitar a passagem de um tipo para outro e a obter uma seleção e uma orientação mais racionais;

58. Um ensino pós-escolar eficiente deve permitir aos jovens, que ocupam uma função remunerada, após sua saída da escola e até a idade de 18 anos, aperfeiçoar sua formação profissional e sua cultura geral, sendo o tempo necessário para isso cedido pelo empregador.

## CONTRIBUIÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS

A Conferência

Submete à Organização das Nações Unidas, às instituições especializadas e às organizações intergovernamentais a recomendação seguinte:

59. Que a Unesco, em consulta com os Estados-membros interessados e com as instituições especializadas das Nações Unidas e as organizações internacionais, considere a possibili dade de elaborar um programa de assistência para fazer vigorar a instrução obrigatória nos Estados-membros que pedirem; este programa deveria corresponder às necessidades nacionais e estar de acôrdo com o Pacto das Nações Unidas; deveria coordenar todos os meios de assistência atualmente disponíveis, visar a possibilidade de empréstimos e obter fundos provenientes de doações;

60. Que, com prioridade, seja dada atenção, no momento da elaboração dos planos de assistência técnica, aos planos que tratem da generalização da escolaridade obrigatória;

61. Que esta assistência não seja somente de ordem financeira mas que abranja uma colaboração eficaz das organizações internacionais, no que concerne à elaboração e à aplicação dos planos de generalização;

62. Esperando que os planos de desenvolvimento econômico tenham produzido os resultados almejados e permitam cobrir as despesas com a obrigatoriedade escolar, seria desejável que o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento estudasse a possibilidade de conceder empréstimos a longo prazo aos países que peçam para a realização imediata de seu plano de escolarização;

63. Que a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura contribua para a organização de conferências regionais para a adaptação dos princípios enunciados pela XIV Conferência Internacional de Instrução Pública às condições especiais das diferentes regiões do globo;

64. Que missões de experiências sejam enviadas para os países que pedirem a fim de estudar no local os aspectos particulares que apresenta a generalização da escolaridade obrigatória e que reciprocamente bolsas internacionais sejam concedidas aos pesquisadores dos países que pedirem para ir estudar o problema da obrigatoriedade escolar onde êle já está resolvido;

65. Que a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura continue os inquéritos e estudos já iniciados referentes à escolaridade obrigatória e sua extensão, sem esquecer a orientação escolar e a coordenação dos diversos tipos de ensino de segundo grau, e que os resultados destes estudos sejam publicados e levados ao conhecimento das autoridades escolares e dos educadores;

66. Que, na relação de acôrdos laterais e multilaterais, sejam incluídos, em vista da generalização e da extensão da escolaridade obrigatória, troca de informações, cooperação em experiência e, eventualmente, ajuda mútua.

## RECOMENDAÇÃO N. 33

*Dispõe sôbre cantinas e vestiários escolares*

A Conferência Internacional de Instrução Pública, Convocada em Genebra pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação e reunida aos 12 de julho em sua 14ª sessão, adota aos 18 de julho de 1951 a recomendação seguinte: A Conferência,

Considerando que, em numerosos países, o fator distância desempenha um papel importante no setor da freqüência escolar;

Que tanto quanto possível a escolaridade obrigatória não deve trazer para a família despesas suplementares;

Que em numerosos países se apela cada vez mais para o trabalho da mulher fora do lar e que a mãe que trabalha fora de casa não pode preparar satisfatoriamente as refeições;

Que uma alimentação racional é fator essencial para a saúde do aluno, para seu rendimento escolar e para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade;

Que a tradição alimentar de numerosas famílias nem sempre está de acôrdo com as normas recomendadas pelas pesquisas dietéticas e que desconhece muito freqüentemente a necessidade de dar à criança uma ração que inclua uma quantidade suficiente de calorias e que seja equilibrada em seus elementos quantitativos e qualitativos;

Que a escola deve dar o modêlo e o exemplo de uma alimentação cientificamente organizada;

Que, finalmente, quando é da mesma qualidade, a organização coletiva da refeição escolar importa, mesmo nos casos em que é necessário cobrar uma certa contribuição da família, em despesa nitidamente inferior à da refeição feita em casa;

Que a freqüência escolar envolve a necessidade da criança se calçar e se vestir convenientemente de modo que permita a proteção contra as intempéries;

Submete aos Ministérios de Instrução Pública dos diferentes países a recomendação seguinte:

1. Que uma cantina escolar, ou pelo menos um local de uso misto para o serviço de refeições, seja previsto quando da construção de uma nova escola ou de um novo grupo escolar;

2. Que, na medida do possível, uma cantina escolar seja anexada a toda escola ou grupo escolar existente;

3. Que a construção do local onde serão instalados a cantina e seu equipamento fique a cargo das autoridades que têm a despesa com a construção da escola;

4. Que as despesas com o funcionamento da cantina fiquem a cargo das autoridades centrais ou locais que têm os gastos com o funcionamento da escola;

5. Que as cantinas escolares sejam instaladas de modo a criar em torno da criança um ambiente acolhedor e alegre, a favorecer o repouso que se deve observar após o trabalho escolar, a permitir as mesmas manifestações que no meio familiar, a desenvolver o senso estético ao mesmo tempo que os hábitos de ordem e de asseio, a fazer a criança adquirir hábitos de higiene alimentar, de boa apresentação, de bom comportamento e de boa camaradagem;

6. Que para isso as crianças sejam divididas, na medida do possível, em salas de maneira a serem poucas crianças em cada uma e, em cada sala, reunidas em pequenos grupos em torno de mesas separadas, dando cada uma a idéia da mesa familiar;

7. Que o material e o mobiliário, em vez de ser considerado sem valor e de ter caráter exclusivamente utilitário, sejam escolhidos de modo a obter a confiança da criança, criando-lhe admiração pelos objetos belos e limpos que ela estimará e cuidará como seus;

8. Que as cantinas escolares sejam franqueadas a todas as crianças sem distinção, em virtude do benefício que elas têm sob o aspecto alimentar e educativo;

9. Que — onde não pode ser objetivada a gratuidade completa — a contribuição pedida às famílias seja calculada, tanto quanto possível, de acôrdo com recursos dos pais, sendo desejável que esta contribuição não ultrapasse o total dos gastos com a compra de gêneros alimentícios;

10. Que as cantinas escolares ofereçam cardápios racionalmente organizados de modo a favorecer o crescimento e o desenvolvimento fisiológico da criança;

11. Que um serviço de vestiário escolar funcione em favor das crianças pertencentes às famílias pobres, onde as roupas das crianças não sejam dadas por meio de contribuições financeiras ou por outras formas de ajuda à família;

12. Que o financiamento do vestiário escolar fique a cargo das autoridades centrais ou locais e que os órgãos de distribuição procedam com o máximo de tato e discrição;

13. Que a fim de que estas recomendações sejam eficazes e suscetíveis de abrir caminho às realizações concretas, considera-se necessário:

*a)* providenciar a formação de especialistas em alimentação ;

*b)* exercer um controle efetivo sôbre o serviço de refeições escolares e que este controle seja exercido pelos mesmos órgãos que controlam o ensino.

# A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE ABRIL DE 1952

## I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

1 — E' publicada a Portaria n. 20, de 5-3-952, do Diretor do Instituto de Óleos, que expede instruções complementares relativas aos direitos e deveres dos bolsistas.

4 — E' publicado o Decreto n. 30.697, de 1-4-952, que concede autorização para funcionamento do curso de Letras Neo-Latinas da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, com sede em Aracaju, Capital do Estado de Sergipe.

4 — E' publicado o Decreto n. 30.700, de 2-4-952, que dá nova redação ao art. lº do Decreto n. 30.179, de 19-11-951, que dispõe sôbre a exibição de fílmes nacionais.

4 — E' publicada a Portaria n. 11, de 15-3-952, do Diretor do Ensino Industrial, que dispõe sôbre os cursos de continuação do ensino industrial que funcionarão, de março a junho de 1952, no Curso Técnico de Química Industrial.

4 — E' publicada a Portaria n. 1.026, de 30-11-951, do Ministro da Educação, que autoriza os Conselhos Técnico-Administrativos dos estabelecimentos de ensino superior, oficiais, reconhecidos e autorizados, a adiar o período das segundas provas de exames parciais.

4 — E' publicado o Regimento interno da Comissão Nacional de Bem-Estar Social (CNBS).

12 — E' publicado o Decreto n. 30.566, de 20-2-952, que concede reconhecimento à Escola Industrial Antártica, com sede na capital do Estado de São Paulo.

12 — E' publicado o Decreto n. 30.738, de 7-4-952, que aprova o Es tatuto da Universidade do Paraná.

l4 — E' publicada a Portaria n. 334, de 8-4-952, do Ministro da Educação, que expede instruções para execução da lei que trata da ereção, na capital da República, de monumento a Rui Barbosa.

l5 — E' publicado o Decreto n. 30.689, de 28-3-952, que aprova a manda executar o Regulamento para o Colégio Naval.

15 — E' publicado o Decreto n. 30.739, de 8-4-952, que regulamenta os cursos da Escola de Polícia do Departamento Federal de Segurança Pública.

15 — E' publicado o Decreto n. 30.744, de 9-4-952, que abre crédito de Cr$ 1.100.000,00 para atender às despesas com o monumento a ser oferecido à cidade «Brasil», nos Estados Unidos da América.

18 — E' publicado o Decreto n. 30.756, de 14-4-952, que autoriza o Serviço do Patrimônio da União a

aceitar a doação de terrenos situados no município de Ouro Preto, no Estado de Minas Gerais, destinados à construção da Escola Técnica de Ouro Preto.

18 — E' publicado o Aviso n. 230, de 16-4-952, do Ministro da Guerra, que exclui do Grupo de Cursos de Especialização e Acessórios o Curso Especial da Equitação, até que a nova Lei do Ensino, em estudos, o situe convenientemente.

18 — E' publicada a Portaria n. 125, de 16-4-952, do Ministro da Guerra, que aprova as Instruções para o funcionamento do Curso de Topografia, bem como as Normas para Seleção Regional dos candidatos a esse Curso.

19 — E' publicada a Portaria n. 5, de 25-3-952, do Diretor do Serviço Nacional de Teatro, qua dispõe sôbre o regulamento do Curso Prático de Teatro do Serviço Nacional de Teatro.

23 — E' publicado o Decreto n. 30.698, de 1-4-952, que aprova o Regulamento da Escola de Aeronáutica.

26 — E' publicada a Portaria n. 453, de 23-4-952, do Ministro da Agricultura, que designa Comissão para elaborar anteprojeto de lei coordenando e disciplinando o ensino agrícola-veterinário.

30 — E' publicado o Decreto n. 30.426, de 22-1-952, que muda a denominação do Colégio Santo Estanis-lau, com sede em Nova Friburgo, no Estado do Rio de Janeiro, para Colégio Anchieta.

## II — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, DOS ESTADOS E DOS TERRITÓRIOS

1 — E' publicada a Lei n. 16, de 26-3-952, do Estado de Sergipe, que cria Escola Municipal e dá outras providências.

1 — São publicados os Decretos ns. 32 e 33, de 15-3-952, e 35, de 17-3-952, do Governador do Estado de Goiás, que transferem escolas isoladas, respectivamente, nos municípios de Itaberaí. São Domingos e Baliza.

1 — E' publicado o Decreto n. 34, de 15-3-952, do Governador do Estado de Goiás, que suspende os efeitos parciais do Decreto n. 128, de 31-5-951, na parte que se refere ã transferência da .escola isolada anexa ao Grupo Escolar «21 de Março», no município de Inhumas.

2 — E' publicado o Ato n. 877, de 1-4-952, do Governador do Estado de Pernambuco, que resolve dar ao Grupo Escolar da' Vila Bernardo Vieira, em Olinda, o nome de Grupo Escolar «Professor Ageu Magalhães».

2 — E' publicada a Lei n. 21, de 29-3-952, do Estado de Sergipe, que concede auxílio e dá outras providências.

3 — E' publicada a Lei n. 5, de 1-3-952, do Estado do Amazonas, que considera de utilidade pública o Ginásio N. S. do Perpétuo Socorro, de Coari.

5 — E' publicada a Resolução n. 12, de 4-4-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que organiza no Departamento de Educação Primária o Setor de Bibliotecas e Auditórios Escolares.

5 — E' publicada a Portaria n. 31, de 10-3-952, do Diretor Geral do Departamento de Educação e Cultura do Estado do Amazonas, que determina o registro da Escola «Swami Vivekananda», em Manaus, como estabelecimento de ensino primário.

6 — São publicados os Decretos ns. 795 e 706, de 29-3-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam Escolas Singulares, respectivamente, nos municípios de Colatina e Mimoso do Sul.

8 — E' publicada a Resolução n. 13, de 7-4-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que cria e instala três escolas públicas primárias no Distrito Federal.

8 — São publicados os Decretos ns. 1.281, 1.282 e 1.283, de 5-4-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que transferem escolas rurais, mistas, nos municípios de Cuiabá e Santo Antônio de Leverger.

9 — São publicados os Decretos ns. 43, 44, 45, 46, 47 e 48, de 31-3-952, do Governador do Estado de Goiás, que revogam decretos de transferência de Escolas Isoladas nos municípios de Vianópolis, Jaraguá e Goiás.

10 — E' publicado o Decreto n. 805, de 8-4-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transfere uma escola no município de Guaçuí.

15 — E' publicado o Comunicado n. 10, de 14-4-952, da Secretaria Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sôbre as matrículas dos candidatos à primeira série dos cursos ginasiais dos estabelecimentos que fazem parte do Instituto de Educação.

15 — E' publicada a Resolução n. 14, de 14-4-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que transfere o C. P. S. 7-5 Dr. Silva Rabelo da Escola de Santíssimo para a Escola José Piragibe, situado na Avenida Cesário de Melo, n. 81, na Estação de Augusto Vasconcelos.

15 — São publicados os Decretos ns. 1.285, 1.286, 1.287, 1.288, 1.290, 1.291, 1.292, 1.293 e 1.294, de 7-4-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que criam, desdobram e transferem várias escolas rurais, mistas, no município da capital e outros do interior do Estado.

16 — E' publicada a Portaria n. 298, de 29-3-952, do Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, que permite o funcionamento, em dois turnos, do Grupo Escolar «Santos Dias», no município de São Gonçalo.

16 — São publicadas as Portarias ns. 282 e 305, de 3 e 8-4-952, do Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, que, respectivamente, transfere escola no município de Paraíba do Sul e eleva de 3º para *2º* categoria o Grupo Escolar «Lopes Trovão» de Angra dos Reis.

17 — E' publicada a Resolução n, 15, de 15-4-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sôbre o exercício de serventes e trabalhadores nos cursos de educação de adultos.

17 — E' publicado pelo Serviço de Educação Cívica e de Intercâmbio Escolar, do Departamento de Educação Complementar, da Prefeitura do Distrito Federal, o Plano de Trabalho para o ano de 1952.

19 — E' publicado o Ato n. 1.020, de 18-4-952, do Governador do Estado de Pernambuco, que dá a denominação de «Professora Carlota Breken-feld» a um Grupo Escolar Rural construído no município de Tabira.

19 — E' publicado o Decreto n. 807, de 18-4-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que cria a 2» escola de São Roque, município de Santa Teresa.

19 — E' publicado o Decreto n. 42, de 31-3-952, do Governador do Estado de Goiás, que transfere escola isolada existente no município de Pirenópolis.

19 — E' publicado o Decreto n. 49, de 2-4-052, do Governador do Estado de Goiás, que localiza na Fazenda Guariroba, município de Goiás, uma escola isolada.

20 — E' publicada a Lei n. 399, de 19-4-952, do Estado de Sergipe, que concede subvenção à Sociedade de Cultura Artística de Sergipe e dá outras providências.

23 — São publicadas as Leis ns. **271,** de 8-9-949; 400, de 17-7-951; 424, de 28-8-951, e 480, de 26-10-951, do Estado do Piauí, que abrem créditos especiais para pagamento de auxílio concedido à Casa do Estudante Pobre do Piauí, auxílio ao Diretório Acadêmico da Faculdade de Direito do Piauí, subvenção à Escola Sinval de Castro e subvenção ao Educandário Tertuliano Filho, respectivamente.

23 — São publicadas as Leis ns. 439, de 12-9-951; 470, de 13-10-951, e 536, de 11-12-951, do Estado do Piauí, que abrem créditos suplementares, em reforço às verbas do Departamento de Educação e Colégio Estadual do Piauí.

23 -- E' publicada a Lei n. 442, de: 17-9-951, do Estado do Piauí, que cria uma escola isolada, no município de Esperantina, e dá outras providências.

23 — E' publicada a Lei n. 520, de 3-11-952, do Estado do Piauí, que concede subvenção ao Instituto «Ju-lião Guerra», de Geti, e dá outras providências.

23 — São publicados os Atos de 29-2 e 15-3-952, do Governador do Estado do Ceará, que, respectivamente, transfere escola no município de Brejo do Santo e dá o nome de «Sales Campos» às escolas reunidas de Pirambu.

24 — E' publicado o Decreto n. 143, de 23-4-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que dá o nome de Conde de Nova Friburgo ao Grupo Escolar de Euclidelândia, no município de Cantagalo.

24 — E' publicada a Circular n. 15, de 15-4-952, do Diretor do Departamento de Educação Pré-Primária e Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que baixa instruções sôbre as atividades dos inspetores de alunos.

24 — E' publicado o Decreto n. 52, de 3-4-952, do Governador do Estado-de Goiás, que transfere escola isolada no município de Guapo.

26 — São publicados os Decretos ns. 815, **817** e 818, de 25-4-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam escolas singulares nos municípios de Itaguaçu e Colatina.

26 — E' publicado o Decreto n. 816, de 25-4-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que cria a 2ª escola de Araraí, município de Alegre.

27 — E' publicado o Decreto n. 56, de 19-4-952, do Governador do Território do Acre, que dá o nome de

Grupo Escolar «Presidente Getúlio Vargas», 'ao estabelecimento escolar que o govêrno do Território acaba de construir.

29 — São publicados os Decretos ns. 822 e 823, de 28-4-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam escolas singulares nos municípios de Cariacica e Colatina.

29 — São publicados os Decretos ns. 824 e 825, de 28-4-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que extinguem escolas nos municípios de Serra e Alegre.

30 — E' publicada a Resolução n. 16, de 29-4-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefei tura do Distrito Federal, que cria e instala um curso primário supletivo na Escola Minas Gerais.

30 — E' publicada a Resolução n. 17, de 29-4-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura, da Prefei tura do Distrito Federal, que trans fere o Curso Primário Supletivo 3-2 «Estácio de Sá» do 2' G. A. para o 1' G. A. e muda-lhe a designação.

30 — E' publicada a Circular n. 4, de 20-4-952, do Diretor do Departamento de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, fazendo um apê o aos produtores de leite, no sentido de cada proprietário de estábulo fornecer, gratuitamente, litros diários daquele produto como auxílio à merenda dos escolares do município de Natal.

30 — E' publicado o Decreto n. 53, de 3-4-952, do Governador do Estado de Goiás, que revoga decreto de transferência de escola isolada no município de Jatai.

30 — São publicados os Decretos ns. 54, 56, 57, 58 e 59, de 16-4-952, do Governador do Estado de Goiás que transferem escolas isoladas nos municípios de Itauçu e Anápolis.

III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL Não foi registrada qualquer atividade notável.

IV — NOTICIÁRIO

1 — Chega ao Rio de Janeiro St Missão Cultural Portuguêsa, composta de figuras eminentes das letras, das artes e das ciências em Portugal e que fará no Brasil um ciclo de conferências.

2 — Instala-se no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, do Ministério-da Educação e Saúde, o primeiro internato para surdas-mudas.

4 — O Diretor do Ensino Secundário do M. E. S. recebe uma comissão-de alunos dos ginásios e colégios do Distrito Federal que pieiteiam redução no recente aumento das mensalidades pagas- nos estabelecimentos citados.

15 — A Escola Brasileira de Administração Pública, dirigida pela Fundação Getúlio Vargas, realiza sua sessão inaugural no Auditório do-Ministério da Educação e Saúde.

17 — Realiza-se na Faculdade de-Direito de São Paulo, sob a presidência do Sr. Ministro da Educação, a 1ª Reunião dos Reitores das Universidades Brasileiras.

21 — Instala-se a 1' Reunião dos Diretores das Escolas Profissionais do Estado de São Paulo.

30 — A Diretoria do Departamento de Educação Primária do Distrito Federal informa, em entrevista à imprensa, que há 1.231 crianças excedentes no ensino de primeiro grau na Capital do País.

# A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE MAIO DE 1952

## I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

7 — E' publicada a Portaria n. 382, de 5-4-952, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do Curso Avulso Feminino de Auxiliares Rurais.

8 — E' publicada a Portaria n. 159, de 3-5-952, do Ministro da Guerra, que autoriza, a título experimental, o funcionamento de Seções Técnicas de Ensino em todos os estabelecimentos de ensino subordinados à Diretoria do Ensino do Exército.

9 — E' publicado o Decreto n. 30.818, de 6-5-952, que muda a denominação do Curso de Química Industrial para Escola Superior de Química do Paraná.

9 — E' publicada a Portaria n. 31, de 5-5-952, do Diretor do Instituto Rio Branco, que baixa instruções para as provas parciais do 2º ano do Curso de Preparação à Carreira de Diplomata.

9 — E' publicada a Portaria n. 406, de 5-5-952, do Ministro da Educação, que estabelece normas para designação de professôres para ministrarem aulas no Colégio Pedro II — Internato.

10 — E' publicado o Decreto n. 30.819, de 6-5-952, que concede autorização para funcionamento do curso médico da Faculdade de Medicina de Ribeirão Prêto, da Universidade de São Paulo, com sede em Ribeirão Prêto.

15 — E' publicada a Lei n. 1.601, de 12-5-952, que regula a promoção de ano dos Cadetes da Escola de Aeronáutica.

15 — E' publicado o Decreto n. 30.838, de 13-5-952, que declara de utilidade pública, para desapropriação, o imóvel constituído pelo prédio e respectivo terreno com as demais benfeitorias nêle existentes, situado à avenida 17 de Agôsto n. 2.187, na cidade de Recife, no Estado de Pernambuco, destinado à instalação do Instituto Joaquim Nabuco.

16 — E' publicada a Portaria n. 161, de 6-5-952, do Ministro da Guerra, que cria o distintivo para ser usado pelos Oficiais e praças de «boa conduta» pertencentes ao Colégio Militar.

21 — E' publicada a Resolução n. 336, de 10-9-951, da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Geografia, que formula um apêlo ao Poder Legislativo a respeito da separação do Curso de Geografia e História nas Faculdades de Filosofia.

21 — E' publicado o Despacho de 23-4-952, do Ministro do Exterior, que aprova o programa do Curso de Preparação à Carreira de Diplomata.

23 — E' publicada a Portaria n. 182, de 21-5-952, do Ministro da Guerra, que acresce o número de vagas para matrícula de praças nos

cursos de especialistas da Escola de Saúde do Exército.

26 — E' publicada a Portaria n. 519, de 22-5-952, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento ao Ginásio N. S. Aparecida, com sede em Indianópolis. no Estado de São Paulo.

26 — E' publicada a Portaria n. 520, de 22-5-952, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento ao Ginásio Santa Teresinha, de Santo Antônio, no Estado do Rio Grande do Sul.

29 — E' publicado o Decreto n. 30.909, de 27-5-952, que concede autorização para funcionamento dos cursos de Pedagogia, Geografia e História e Letras Néo-Latinas da Faculdade de Filosofia da Paraíba, com sede em João Pessoa.

29 — E' publicada a Portaria n. 549, de 26-5-952, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para funcionamento do Curso Avulso de Citricultura, que será ministrado na Escola Wenceslau Bello, na Penha.

29 — E' publicada a Portaria n. 550, de 26-5-952, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do Curso Avulso de Horticultura, que será ministrado na Escola Wenceslau Bello, na Penha.

29 — E' publicada a Portaria n. 551, de 26-5-952, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do Curso Avulso de Fruticultura, que será ministrado na Escola Wenceslau Bello, na Penha.

30 — E' publicada a Portaria n. 144, de 27-5-952, do Ministro da Aeronáutica, que altera as instruções para a organização e o funcionamento do Curso de Tática Aérea.

31 — E' publicado o Decreto n. .. 30.914, de 28-5-952, que autoriza o funcionamento do curso de veterinária da Escola de Medicina Veterinária da Bahia, com sede em Salvador.

31 — E publicada a Portaria n. 522, de 23-5-952, do Ministro da Educação, que expede instruções sôbre remuneração condigna aos professores de estabelecimentos particulares de ensino secundário.

## II — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, DOS ESTADOS E TERRITÓRIOS

1 — E' publicado o Ato n. 1.109, de 30-4-952, do Governador do Estado de Pernambuco, que dá a denominação de «Gonçalo Antunes Bezerra» ao grupo escolar de Alagoinha.

1 — E' publicado o Decreto n. 827, de 30-4-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que cria escola singular em Alto Cantagalo, distrito de Burarama, município de Cachoeiro de Itapemirim.

1 — E' publicado o Decreto n. 828, de 30-4-952, do .Governador do Estado do Espírito Santo, que cria escola em Piúna, no município de Ico-nha.

1 — E' publicado o Decreto n. 829, de 30-4-952, do governador do Estado do Espírito Santo, que transforma as escolas singulares de Piúna, município de Iconha, em escolas reunidas, com a denominação de «Professora Filomena Quitiba».

1 — E' publicado o Decreto n. 830, de 30-4-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que extingue

as escolas da Fazenda Bragato e de Monte Seco, no município de Ibi-raçu.

1 — E" publicado o Decreto n. .. 3.769, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minais Gerais, que cria um grupo escolar em Ouro Preto, com a denominação de «Aleijadinho».

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.770, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que cria um grupo escolar na Vila de Santana do Paraíso, município de Mesquita.

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.771, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que cria um grupo escolar em Conselheiro Lafaiete, com a denominação de «In confidência».

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.772, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que cria um grupo escolar em Teófilo Otoni, com a denominação de «Nossa Senhora de Fátima».

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.773, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que cria um grupo escolar ,em Uberlândia, com a denominação de «Cristóvão Colom bo».

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.774, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que cria um grupo escolar na cidade de Ma chado, com a denominação de «Ga briel Odorico».

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.775, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que cria um grupo escolar na cidade de An tônio Carlos.

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.776, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que cria um grupo escolar na cidade de Governador Valadares. 1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.777, de 21-4-592, do Governador do Estado de Minas Gerais, que trans forma em grupo escolar, com a de nominação de «Hugo Werneck», as classes primárias noturnas do grupo escolar «José Bonifácio».

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.778, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que trans forma em grupo escolar, com a de nominação de «Maria Garcia Pinto», as escolas reunidas de Barra do Cuité, município de Conselheiro Pena.

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.779, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que trans forma em grupo escolar as escolas reunidas de Vermelho Novo, muni cípio de Raul Soares.

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.780, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que trans forma em grupo escolar as escolas reunidas da cidade de Campo do Meio.

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.781, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que trans forma em grupo escolar as escolas reunidas de Coronel Fabriciano, com a denominação de «Professor Pedro Calmon».

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.782, de 21-4-952, do Governador do- Estado de Minas Gerais, que trans forma em grupo escolar as escolas reunidas de Guaraciaba.

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.783, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que trans forma em grupo escolar as escolas reunidas de Raposo, com a denomi-

nação de «Dom Cirilo de Paula Freitas».

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.784, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que trans forma em, grupo escolar, com a de nominação de «Prof. lago Pimen tel», as escolas reunidas de S. João del Rei.

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.785, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que trans forma em grupo escolar as escolas reunidas de Patos de Minas, com a denominação de «Sta. Teresinha».

1 — E' publicado o Decreto n. .. 3.786, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que trans forma em grupo escolar, com a de nominação de «Francisco Sá», as es colas reunidas de Montes Claros.

1 — São publicados os Decretos ns. 3.787, 3.788, 3.789 e 3.790, de .. 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que reúnem escolas, nas cidades de Guanhães, Juiz de Fora, Ladainha e Pratinha.

1 — São publicados os Decretos ns. 3.791 e 3.792, de 21-4-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que dão denominações de «Me-nelich d,e Carvalho» ao grupo escolar da Vila do Tabuleiro, município de Rio Pomba, e de «Capitão Antônio Pinto Miranda» ao grupo escolar de Tocantins.

1 — E' publicado o Decreto n. .. 4.145, de 30-4-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que cria, para funcionarem em prédios construídos com o auxílio do Fundo Nacional do Ensino Primário, 22 (vinte e duas) escolas primárias, em diversos municípios, e para constituírem a lotação das mesmas, ficam destacadas 22 (vinte e dois) cargos de professor do ensino pré-primário e primário.

3 — E' publicado o Decreto n. .. 4.147, de 2-5-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que dá denominação de «Professora Laude-liná Bernardes» à Escola de Pati de Alferes, no município de Vassouras.

5 — E' publicada a Lei n. 694, de 3-5-952, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que declara de utilidade pública a Biblioteca Infantil «Carlos Alberto», com sede no Distrito Federal.

5 — E' publicada a Resolução n. 18, de 3-5-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que dá denominação a várias escolas primárias.

6 — E' publicada a Resolução n. 52.017, de 5-5-952, do Diretor do Serviço de Educação Física, do Estado do Espírito Santo, que concede ao Grêmio Estudantil «Graça Aranha», do Ginásio Mimosense, de Mimoso do Sul, renovação de registro para funcionar como associação desportiva escolar.

6 — E' publicado o Decreto n. 61, de 16-4-952, do Governador do Estado de Goiás, que derroga o Decreto n. 1.521, de 28-12-950, na parte em que transferiu a escola isolada da Fazenda «São João» para a sede do distrito de S. Luís de Montes Belos, ambas no município de Goiás.

6 — São publicados os Decretos ns. 62, 63 e 64, de 16-4-952, do Governador do Estado de Goiás, que respectivamente transferem as escolas isoladas da Fazenda «Fundão» (município de Pirenópolis), da Fazenda «Batista» (município de Nazário) e da Fazenda «Boa Vista do Quilombo» (município de Goiandira) para o povoado do «Juá» (município de Ja-

raguá), para o Córrego de «Juá» (município de Nazário) e para a Fazenda «Capão Grande» (município de Goiandira).

6 — E' publicado o Decreto n. 65, de 16-4-952, do Governador do Estado de Goiás, que transfere a escola isolada do Bairro «Jundiaí» para o Bairro «Goiás», ambas no município de Anápolis.

6 — E' publicado o Decreto n. 67, de 17-4-952, do Governador do Estado de Goiás, que revoga o Decreto n. 958, de 7-7-949, que transferiu a escola isolada da Fazenda «Posse dos Pires» para a Fazenda «Porto do Eugênio», ambas no município de Catalão.

6 — E' publicado o Decreto n. 68, de 17-4-952, do Governador do Estado de Goiás, que transfere a escola isolada do «Pé do Morro», do distrito de Piacá, para a Fazenda «Ventura», ambas no município de Pedro Afonso.

7 — E' publicado o Decreto n. 88, de 5-5-952, do Governador do Estado de Sergipe, que muda a denominação do Ginásio Estadual do Instituto Pedagógico «Rui Barbosa» para Ginásio Estadual do Instituto de Educação «Rui Barbosa».

7 — E' publicado o Decreto n. 60, de 16-4-952, do Governador do Estado de Goiás, que transfere a escola isolada de «Pianco» para «Intendên-cia», ambas no município de Anápolis.

8 — E' publicada a Ordem de Serviços n. 3, de 7-5-952, do Diretor do Departamento de Educação de Adultos da Prefeitura do Dist. Federal, que dispõe sôbre trabalhos estatísticos dos Cursos Primários Supletivos.

9 — E' publicada a Ordem de Serviço n. 13, sem data, do Diretor do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Dist. Federal, que dispõe sôbre o funcionamento dos cursos da Campanha de Educação d,e Adultos.

9 — E' publicado o Decreto n. 831, de 7-5-952, do Governador do Estado de Espírito Santo, que cria a escola de Cachoeira Alta-Usina Fruteiras, município de Cachoeiro do Itapemirim, distrito de Canduru.

9 — E' publicado o Decreto n. **834,** de 8-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que torna sem efeito o Decreto n. 815, de 25-4-952, que criou 1 (uma) escola singular em Lajinha, no distrito da sede do município de Itaguaçu.

9 — E' publicado o Decreto n. 835, de 7-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que cria 1 (uma) escola singular em Córrego de Lajinha, distrito de Itaimbá, no município do Itaguaçu.

9 — E' publicado o Decreto n. 838, de 8-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transfere a escola de Fazenda Cobiça para Fazenda Andrônico Poligório, distrito de Conceição de Muqui, município de Mimoso do Sul.

9 — E' publicada a Lei n. 1.482, de 7-5-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que estabelece ficar considerada de utilidade pública a «Academia Valenciana de Letras», sediada no município de Marquês de Valença.

10 — E' publicado o Edital n. 17, de 6-5-952, do Diretor do Departa mento de Educação Primária da Pre feitura do Distrito Federal, que trata da realização na Sociedade Pesta-

lozzi do Brasil de um Curso de Orientação Psíco-Pedagógica.

10 — São publicados os Decretos ns. 1.295 e 1.297, de 7-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que transferem as escolas rurais mistas de Maemi, município de Ponta Porã, ,e a de Palmeiras, município de Cáceres, para Bom Fim e Salobra Grande, respectivamente, nos mesmos municípios.

10 — E' publicado o Decreto n. 1.296, de 7-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que extingue, no município de Cáceres, cinco escolas rurais mistas, nos lugares denominados «Arraial de Santana», «Santana», «Paraíso», «Morro Branco» e «Plexeiro».

10 — E' publicado o Decreto n. 1.298, de 7-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que trans fere a escola rural mista de «Antô nio Lúcio», no município de Poxo-réu, para o lugar denominado "Pon te dos Santos», no mesmo munici pio.

10 — E' publicado o Decreto n. 1.299, de 7-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que cria, em «Pião», município de Guiratinga, uma escola rural mista, com a de nominação de «Dr. Ruhens Pinto».

12 — São concedidas, pelo Governador do Estado do Ceará, bolsas de estudo a diversos alunos desse Estado.

13 — São publicados Atos do Governador do Estado do Ceará, transferindo a escola de Encantado, do município de Quixeramobim, para Tapajós, município de Senador Pompeu, com a respectiva professora auxiliar, e concedendo bolsas de estudo a diversos alunos desse Estado.

13 — E' publicado o Decreto n. 3.796, de 10-5-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que transforma em grupo escolar, com a mesma denominação, as escolas reunidas «Juscelino Kubitschek de Oliveira», de Bananal, município de Vir-golândia.

13 — São publicados os Decretos ns. 840, 843, 844, 845 e 846, de 12-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam escolas singulares, respectivamente, em Itaoca (município de Cachoeiro do Itapemi-rim), Baixo Sossego (município de Itaguaçu), Ernesto Raposo (município de S. José do Calçado), Fazenda Paraíso (município de Alegre) e em Picuam (município de Aracruz).

13 — E' publicado o Decreto n. 847, de 12-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que cria as escolas singulares de Limão, Duas Barras, Amaral, Independência, Pes-queiro, Desengano e Jacarandá, todas no município de Itapemirim.

13 — São publicados os Decretos ns. 1.301 e 1.305, de 8-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que transferem as escolas rurais mistas de Lambari e de Buritizinho, respectivamente, para os lugares denominados «22 de Maio» (município de Rio Brilhante) e «S. João» (município de Alto Araguaia).

13 — E' publicado o Decreto n. 1.304, de 8-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que transfere as escolas rurais mistas de «Morrinho» e «Quilômetro 88» para os lugares denominados «Campo Novo» e «S. Francisco», no município de Porto Murtinho.

13 — E' publicado o Decreto n. 1.306, de 8-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que cria

um curso complementar, anexo ao grupo escolar «Luís de Albuquerque», da cidade de Corumbá.

13 — E' publicado o Decreto n. 1.307, de 8-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que desdo bra a escola rural mista de «Guia», no município da Capital, devido ao excessivo número de alunos.

13 — E' publicado o Decreto n. 1.308, de 8-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que cria um curso complementar, anexo ao grupo escolar da cidade de Coxim.

13 — E' publicado o Decreto n. 1.309, de 8-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que cria cursos complementares, anexos aos grupos escolares «José Garcia Leal», da cidade de Parnaíba, e «José Al ves de Lara», da cidade de Apare cida do Tabuado.

16 — E' publicada a Ordem de Serviço n. 16, de 15-5-952, do Diretor do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sôbre provimento de cargo de diretor de escola primária, quando este se afastar em caráter provisório.

16 — E' publicado o Decreto n. 848, de 14-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transfere a escola de Paineiras para Tabocas, no município de **Muqui.**

**16** — E' publicado o Decreto n. 851, de 14-5-952, do Governador do Estado, do Espírito Santo, que cria mais 1 (uma) escola singular em Anutiba, no município de Alegre.

16 — E' publicado o Decreto n. 852, de 14-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que trans forma as escolas singulares de Anu tiba, no município de Alegre, em es colas reunidas.

16 — E' publicado o Decreto n. 853, de 14-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que trans fere a escola de Córrego d'Anta para Goiabeiras, e a de Pedra Branca para N. S. do Carmo, ambas no mu nicípio de Domingos Martins.

16 — E' publicado o Decreto n. 854, de 14-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que su prime a escola singular de Serrote, distrito de Marapé, município de Ca choeiro do Itapemirim.

16 — E' publicada a Lei n. 1.574, de 15-5-952, do Governador do Estado de São Paulo, que dispõe sôbre remoções e permutas de professores primários.

16 — São publicados os Decretos ns. 1.313. 1.314 e 1.315, de 12-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que criam, respectivamente, escolas reunidas na vila de «Cassilân-dia», município de Paranaíba, em «Baronesa», distrito de Chapada dos Guimarães, e em «S. Pedro», no município de Poxoréu.

16 — São publicados os Decretos ns. 1.316, 1.317 e 1.318, de 12-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que transferem as escolas rurais mistas de «Mutum», município de Rosário Oeste, de «Barra de Mutum», município de Rosário Oeste, e a de «Mato Grande», município de Cáceres, para os lugares denominados: "Malhada", "Ribeirão Grande» e «Goiabeira», respectivamente, nos mesmos municípios.

16 — E' publicado o Decreto n. 1.319, de 12-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que extin gue a escola rural mista de «Baia», no município da Capital.

16 — E' publicado o Decreto n. 1.320, de 14-5-952, do Governador do

Estado de Mato Grosso, que transfere para o lugar denominado «Praia dos Bais", município de Santo Antônio de Leverger, a escola rural mista de «Itarcizinho», no mesmo município.

16 — E' publicado o Decreto n. 1.321, de 14-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que desdobra, no corrente ano letivo, a escola rural mista «Pilade Rebua», de «Agachi», município de Miranda. -

17 — São publicados os Decretos ns. 857 e 858, de 16-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transferem a 2ª escola da Fazenda Castelo, município de Sta. Leopoldina, e da Fazenda Itabapoana, município de Guaçuí, para Caioaba e Fazenda Barro Branco, respectivamente, nos mesmos municípios.

17 — E' publicado o Decreto n. 860, de 16-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que cria a 2» escola Encruso, distrito de Djalma Coutinho, município de Sta. Leopoldina.

17 — E' publicado o Decreto n. 1.323, de 15-5-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que transfere a escola rural mista de «Rodeio», município de Poconé, para o lugar denominado «Aranha», no mesmo município.

18 — E' publicado o Decreto n. 862, de 16-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que cria a escola de Córrego das Três Pontes, distrito de Pequiá, município de Iúna.

18 — E' publicado o Decreto n. 863, de 17-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que cria a Escola de Fazenda Lopes, no mu nicípio de Cachoeiro do Itapemirim.

21 — E' publicada a Lei n. 697, de 20-5-952, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que institui 10 prêmios municipais de teatro.

21 — E' publicado o Decreto n. 4.162, de 20-5-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que apro va o Regulamento da Escola de Ser viço Social (E. S. S.).

22 — E' publicada a Circular n. 6, de 21-5-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que recomenda toda cooperação possível à Campa nha de Educação de Adultos.

22 — E' publicado o Decreto n. 865, de 19-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que cria a escola singular de Fazenda Se gunda, município de S. José do Cal çado.

22 — E' publicado o Decreto n. 866, de 19-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, qu,e dá a denominação de «Professora Ana Monteiro Paiva» às escolas reunidas de Anutiba, município de Alegre.

22 — E' publicado o Decreto n. 868. de 21-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que suprime a 2* escola singular de Laranjal, município de Itaguaçu.

22 — São publicados os Decretos ns. 869 e 872, de 21-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam as escolas singulares de Taquarussu de Águia Branca e Córrego Paixão, ambas no município de Colatina.

22 — E' publicado o Decreto n. 870, de 21-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transfere a 2ª escola de Capivara para a 2» de Barbados, ambas no município de Colatina.

22 — São publicados os Decretos ns. 873 e 874, de 21-9-952, que retificam os nomes da escola «Córrego da Divisa», no município de Colatina, e o da escola primária auxiliar «Loja União e Progresso», de Caratoira, município da Capital, para «Córrego do Divino» e «Amenophis de Assis».

23 — E' publicada a Lei n. 1.264, de 19-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que abre o crédito especial de Cr$ 200.000,00 (duzentos mil cruzeiros) para a conclusão das obras do Grupo Escolar de Cariré, na sede desse município.

23 — E' publicado o Decreto n. 4.163, de 22-5-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que transfere, com o respectivo professor, a escola primária de Enconha, no município de Magé, para Ipuno, município de Nova Friburgo.

23 — São publicados os Decretos ns. 4.164, 4.165 e 4.166, de 22-5-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que elevam à categoria de grupos escolares as escolas primárias de Chave de Sta. Maria, de Martins Laje e a de Mário Barroso, todas no município de Campos.

24 — E' publicado o Decreto n. 3.797, de 23-5-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que outorga mandato ao Ginásio Mineiro de Gua-nhães, para ministrar o ensino normal de 2' ciclo.

24 — E' publicado o Decreto n. 78, d,e 30-4-952, do Governador do Estado de Goiás, que transfere a escola isolada da Fazenda «Paraíso do Moio» para a «Vila de Ouvidor», no município de Catalão.

24 — E' publicado o Decreto n. 79, de 5-5-952, do Governador do Estado de Goiás, que localiza quatro (4) escolas isoladas nos municípios de Catalão (distrito de Sto. Antônio do Rio Verde), de Formosa (Fazenda Araras), de Goiás (Fazenda Cedro) e de Ipameri (distrito da sede).

24 — E' publicado o Decreto n. 80, de 5-5-952, do Governador do Estado de Goiás, que transfere a escola isolada de «Aruanã» para a Fazenda «Sto. Amaro», no distrito de Xixá, ambas no município de Goiás.

26 — E' publicada a Lei n. 699, de 22-5-952, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que cria um. anexo junto ao Instituto de Educação.

27 — E' publicado o Decreto n. 96, de 26-5-952, do Governador do Estado de Sergipe, que estabelece três dias de luto oficial pela morte do Dr. Murilo Braga de Carvalho, e dá a denominação de «Escola Normal Murilo Braga» à Escola Normal Rural de Itabaiana.

28 — E' publicado o Decreto n. 875, de 27-5-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transfere a escola de Fruteira de Baixo para S. Miguel, ambas no distrito de Conduru, município de Cachoeiro do Itapemirim.

## III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

Não foi registrada qualquer atividade notável.

## IV — NOTICIÁRIO

3 — Noticia-se a inauguração da Cooperativa Cultural e Distribuidora de Material Escolar Ltda. no pavimento térreo do Ministério da Edu-

cagão e Saúde, com a finalidade de proporcionar aos estudantes material escolar a preço módico.

6 — Noticia-se que a Fundação Getúlio Vargas concedeu 65 bolsas de estudo a estudantes pobres, no valor de Cr$ 20.000,00 cada uma

6 — Noticia-se o encerramento da V Convenção Nacional de Engenheiros, que se realizou no Recife e reuniu numerosos técnicos de todo o País.

7 — Telegramas de Amsterdam noticiam o falecimento da educadora italiana Maria Montessori, criadora do método pedagógico que leva o seu nome.

8 — Inaugura-se no Méier a pri meira biblioteca da série prevista para dotar o Distrito Federal de bi bliotecas populares nos bairros.

11 — Noticia-se a realização do I Concurso Nacional Universitário de Oratória, sob o patrocínio do Reitor da Universidade do Brasil, Prof. Pedro Calmon.

15 — Noticia-se a criação do Curso de Formação de Especialistas em Assuntos de Petróleo, na Escola Politécnica da Universidade do Brasil.

16 — Noticia-se uma série de homenagens que assinalarão a inauguração da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo.

28 — Firma-se acôrdo especial entre o Ministério da Educa,ção e o Govêrno do Estado da Bahia para execução de um plano de ensino primário supletivo pelo qual o Estado citado se obrigará a manter 2.500 cursos daquele ensino.

# A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE JUNHO DE 1952

## I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL.

4 — E' publicado o Decreto n. .. 30.928, de 2-6-952, que cria funções na Tabela Única de Extranumerário-mensalista da Universidade do Re cife.

4 — E' publicado o Decreto n. .. 30.929, de 2-6-952, que cria funções na Tabela Única de Extranumerário-mensalista da Universidade da Bahia.

4 — E' publicado o Decreto n. .. 30.931, de 2-6-952, que cria o Estan-darte-Distintivo para a Escola de Sargentos das Armas.

4 — E' publicada a Portaria n. 189, de 2-6-952, do Ministro da Guerra, que aprova as Instruções para a matrícula e funcionamento dos Cursos de Manutenção de Material Bélico.

4 — E' publicada a Portaria n. 558, de 26-5-952, do Ministro da Agricultura, que aprova as Instruções para o funcionamento do Curso Avulso de Aradores e Tratoristas.

7 — E' publicado o Decreto n. . . 30.943, de 5-6-952, que dispõe sôbre as Escolas de Farmácia e Odontologia das Universidades da Bahia e do Rio Grande do Sul.

7 — E' publicado o Aviso n. 372, de 4-6-952, do Ministro da Guerra, que autoriza a inscrição, em 1953, no concurso de admissão para a Escola de Estado-Maior, de oficiais combatentes.

7 — E' publicada a Portaria n. 196, de 6-6-952, do Ministro da Guerra, que aprova Instruções para o funcionamento da Divisão de Pesquisas e Orientação da Diretoria de Ensino do Exército.

10 — E' publicado o Decreto n. 30.955, de 7-6-952, que dispõe sôbre funções consideradas de caráter ou interêsse militar.

10 — E' publicado o Aviso n. 389, de 7-6-952, do Ministro da Guerra, que autoriza a matricula dos Sargentos de Saúde das Armas e dos Serviços no Curso Regional de Aperfeiçoamento de Sargentos de Saúde.

10 — E' publicada a Portaria n. 221, de 25-3-952, do Ministro da Educação, que faz recomendações a diretores ,e chefes de repartições e servidores do Ministério.

10 — E' publicada a Portaria n. 501, de 19-5-952, do Ministro da Educação, que expede instruções relativas ao Ensino Secundário.

11 — E' publicado o Decreto n. 30.941, de 3-6-952, que concede reconhecimento à Escola Técnica de Agrimensura de Araraquara, com sede em Araraquara, no Estado de São Paulo.

11 — E' publicada a Portaria n. 522, de 10-5-952, do Ministro da Agricultura, que dispõe sôbre as bolsas de estudo concedidas à Universidade Rural.

13 — E' publicada a Portaria n. 441, de 18-4-952, do Ministro da Agricultura, que autoriza o funcionamento, no presente exercício, do Curso

Avulso de Inglês Técnico, na Escola de Agronomia Elizeu Maciel.

13 — E' publicada a Portaria n. 566, de 9-6-952, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento ao Ginásio Santo Antônio, de Garibaldi, no Estado do Rio Grande do Sul.

13 — E' publicada a Portaria n. 567, de 9-6-952, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento ao Ginásio São José, de Curitiba, no Estado do Paraná.

14 — E' publicado o Decreto n. 30.976, de 10-6-952, que aprova o Regulamento da Escola Preparatória de Cadetes do Ar.

19 — E' publicado o Decreto n. 30.994, de 17-6-952, que aprova o Estatuto da Universidade do Rio Grande do Sul.

20 — E' publicado o Decreto n. 30.975, de 10-6-952, qu,e concede reconhecimento ao curso de bacharelado da Faculdade Mineira de Direito, com sede em Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais.

21 — E' publicada a Lei n. 1.625, de 17-6-952, que autoriza a doação de imóvel à Paroquia de N. S. da Soledade, em Recife, no Estado de Pernambuco, destinado à construção de um estabelecimento de ensino ou de assistência à maternidade ou à infância.

24 — E' publicado o Decreto n. 30.908, de 27-5-952, que concede reconhecimento ao curso de ciências econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas de Juiz de Fora.

27 — E' publicado o Aviso n. 430, de 23-6-952, do Ministro da Guerra, que reconhece os Cursos de Meca-nógrafo da Divisão de Máquinas Ta-buladoras da Casa Pratt e do Instituto Brasileiro de Mecanização (Serviço Holerith S. A.).

27 — E' publicado o Aviso n. 434, de 24-6-952, do Ministro da Guerra, que dispõe sôbre alunos militares e civis da Escola de Sargentos das Armas.

30 — E' publicada a Portaria n. 566, de 3-6-952, do Ministro da Educação, que expede instruções para execução da Lei municipal n. 699, de 22-5-952, que cria um anexo junto ao Instituto de Educação do Distrito Federal.

## II — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, DOS ESTADOS E TERRITÓRIOS

4 — São publicados cs Decretos ns. 84, 85, 86, 87, 88, 89 e 90, de 17-5-952, do Governador do Estado de Goiás, que transferem escolas isoladas, respectivamente, nos municípios de Catalão, Orizona, Silvânia, Trindade, Uruaçu, Goiânia e Urutaí.

4 — E' publicado o Decreto n. 91, de 19-5-952, do Governador do Estado de Goiás, que transfere escola isolada do município de Baliza para o município de Nazário.

5 — E' publicado o Edital n. 7, de 20-5-952, do Diretor do Colégio Estadual do Piauí, que torna pública a abertura das inscrições para o concurso de Catedrático de Física do referido Estabelecimento.

5 — E' publicado o Ato n. 1.452, de 3-6-952, do Governador do Estado de Pernambuco, que designa Promotor Público para assinar escritura de terreno doado para a construção de uma escola típica rural.

5 — E' publicada a Lei n. 406, de 3-6-952, do Estado de Sergipe, que

faculta às normalistas matrícula na *2ª* série do curso de formação de professores primários do Instituto Rui Barbosa.

5 — São publicados os Decretos ns. 882, 883 e 884, de 4-6-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam escolas, respectivamente, nos municípios de Colatina e Cachoeiro do Itapemirim, e transfere outra no município de Muqui.

5 — São publicados os Decretos ns. 95, de 28-5-952, e 97, de 2-6-952, do Governador do Estado de Goiás, que transferem escolas isoladas, respectivamente, nos municípios de Quirinópolis e Corumbá de Goiás.

6 — E' publicado o Decreto n. . . 5.778. de 4-6-952, do Governador do Estado do Paraná, que cria um grupo escolar no município de Bela Vista do Paraíso.

7 — São publicados os Decretos ns. 886, 887 e 888, de 6-6-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam escolas singulares, respectivamente, nos municípios de Alegre, Castelo e Cachoeiro do Itapemirim.

8 — E' publicado o Decreto n. 96, de 31-5-952, do Governador do Estado de Goiás, que dá a denominação de Escolas Reunidas «Mestra Nhanhá do Couto» ao estabelecimento de ensino primário que funciona no Bairro dos Funcionários, na cidade de Goiânia.

10 — São publicados os Decretos na. 1.334, 1.336 e 1.337, de 4-6-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que, respectivamente, cria uma escola rural, mista, no município de Santo Antônio de Leverger e extin-guem escolas rurais, mistas, nos municípios de Cuiabá e Várzea Grande,

10 — E' publicado o Decreto n. 100, de 4-6-952, do Governador do Estado de Goiás, que aprova o Regimento Interno do Colégio Estadual de Goiânia.

11 — São publicadas as Instruções n. 12, de 9-6-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que regulam a participação da Secretaria Geral de Educação e Cultura na Campanha Financeira Pró Filho Sadio do Lázaro.

11 — São publicadas as Instruções n. 13, de 9-6-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que regulam a participação dos estabelecimentos de ensino secundário, normal e técnico, subordinados à Secretaria Geral de Educação e Cultura, nas Campanha Anti-Alcoólica promovida pela Liga Brasileira de Higiene Mental.

11 — E' publicada a Lei n. 1.271, de 23-5-952, do Estado do Ceará, que autoriza a abertura de crédito especial para a instalação do Seminário Pedagógico de Escola Rural.

11 — E' publicada a Resolução de 23-5-952, do Governador do Estado do Ceará, que transfere a escola de Praia de Caponga, município de Cascavel. para Caraúbas, no mesmo município.

11 — E' publicada a Lei n. 1.462, de 16-4-952, do Estado do Rio de Janeiro. que concede isenção de imposto de transmissão ao Ginásio Profissional de Nilópolis.

11 — E' publicado o Decreto n. 1.400, de 7-6-952 do Governador do Estado de Mato Grosso, que cria uma escola primária em Jardim Paulista, no município de Campo Grande.

11 — São publicados os Decretos ns. 1.339 e 1.401, de 7-6-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que desdobram, respectivamente, as escolas rurais, mistas, das localidades — Vila Nova e Onça, no município de Guiratinga.

11 — E' publicado o Decreto n. 98, de 2-6-952, do Governador do Estado de Goiás, que transfere escola isolada existente no município de Anápolis.

11 — E' publicado o Decreto n. 99, de 2-6-952, do Governador do Estado de Goiás, que revoga o Decreto n. 15, de 19-3-951, que transferiu a escola isolada da Fazenda do «Buraco» para a Fazenda «Canabrava», no município de Planaltina,

12 — São publicados os Decretos ns. 891 e 900, de 11-6-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transferem escolas singulares, respectivamente, nos municípios de Guaçuí e Cachoeiro do Itapemirim.

12 — São publicados os Decretos ns. 892 e 893, de 11-6-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transformam em grupos escolares escolas reunidas no município de Cachoeiro do Itapemirim.

12 — São publicados os Decretos ns. 894, 895, 896, 897, 898, 899, 901 e 902, de 11-6-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam escolas singulares nos municípios de São Francisco, Itapemirim, São Mateus, Muniz Freire e Linhares.

15 — E' publicado o Decreto n. 898, de 11-6-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transfere a escola singular de «Quartéis» para «Itaipava», no município de Itapemirim.

15 — E' publicada a Lei n. 1.531, de 13-6-952, do Estado do Rio de Janeiro, qua considera de utilidade pública a «Sociedade de São Vicente de Paulo», no município de Barra Mansa.

16 — São publicadas as Resoluções de 1-3-952, do Governador do Estado do Ceará, que concedem bolsas de estudo a candidatos estudantes dos estabelecimentos: Instituto Salesiano N. S. Auxiliadora, em Baturité; Ginásio Sanf'Ana, em Sobral; Colégio Castelo Branco, em Fortaleza, e Colégio da Imaculada Conceição, em Fortaleza.

17 — E' publicada a Resolução n. 20, de 16-6-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que determina normas para uniformização dos critérios para denominação dos estabelecimentos de ensino da Secretaria Geral de Educação e Cultura.

17 — E' publicada a Lei n. 1.309, de 10-6-952, do Governador do Estado do Ceará, que autoriza a abertura de crédito especial para a construção do prédio do Grupo Escolar de Tauá.

17 — E' publicada a Lei n. 1.321, de 13-6-952, do Estado do Ceará, que determina o registro de crédito especial destinado ao auxílio concedido, pelo Estado, à Escola Profissional «São José», na cidade de Sobral.

17 — E' publicada a Lei n. 1.532, de 14-6-952, do Estado do Rio de Janeiro, que dá a denominação de «Arídio Martins» ao grupo escolar a ser construído no Cubango, 3º Distrito de Niterói.

18 — E' publicado o Decreto n. 3.800, de 17-6-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que transforma em grupo escolar as escolas reunidas de Paredes, município de São Gonçalo de Sapucaí.

18 — E' publicada a Lei n. 1.532, de 13-6-952, do Estado do Rio de Janeiro, que dá a denominação de Grupo Escolar «Alice do Amaral Peixoto» ao estabelecimento construído ,em Recreio do Mota, município de Santo Antônio de Pádua.

19 — E' publicada a Resolução n. 19, de 10-6-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que transfere, provisoriamente, para o prédio da Escola Conselheiro Mayrink, a Escola 8-7 Barão Homem de Melo.

19 — E' publicada a Lei n. 1.323, de 17-6-952, do Estado do Ceará, que determina registro de crédito para pagamento do auxílio concedido ao Colégio Sobralense e Colégio Santana, sediados na cidade de Sobral.

19 — E' publicado o Decreto n. 3.802, de 18-6-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que transforma em grupo escolar as escolas reunidas da Vila São Francisco, no município de Belo Horizonte.

19 — São publicados os Decretos ns. 101 a 109, de 4-6-952, do Governador do Estado de Goiás, que transferem várias escolas isoladas nos municípios de: Anápolis, Filadélfia, Luziânia, Pires do Rio, Anicuns e Pedro Afonso.

20 — São publicados os Decretos ns. 4.186 e 4.187, de 19-6-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que, respectivamente, cria um jardim de infância em Guarus, no município de Campos, e denomina de «Moacir Gomes de Azevedo» o grupo escolar de São José de Ubá, no município de Cambuci.

20 — E' publicado o Decreto n. 4.188 de 19-6-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que, cria sete escolas primárias nos municípios de Niterói, São Fidélis e Itape-runa.

20 — E' publicado o Decreto n 5.919, de 17-6-952, do Governador do-Estado do Paraná, que considera de utilidade pública, para fins de desapropriação, uma área de terreno destinada à construção de um grupa escolar.

20 — E' publicado o Ato n. 1.403, de 17-6-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que cria uma escola primária na cidade de Corumbá.

20 — São publicados os Atos ns. 1.404 e 1.405, de 17-6-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que, respectivamente, cria uma escola rural, mista, no município de Amambaí, e transfere outra de Cercado para Ganga, no município de Poconé.

21 — E' publicada a Lei n. 1.386, de 20-6-952, do Estado de Pernambuco, que autoriza o Poder Executivo a auxiliar uma embaixada d,e componentes do Clube Excursionista Geográfico Estudantil.

21 — São publicados os Decretos ns. 1.408, 1.409 e 1.410, de 18-6-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que, respectivamente, extingue a escola rural mista de «Presidente Prudente», município de Cuiabá, cria uma escola rural mista em «Manga-bal», município de Corumbá, e transfere de Afonso para Santana uma escola rural, mista, no município de Diamantino.

24 — São publicadas as Portarias ns. 481 e 484, do Diretor da Educação Primária do Estado do Rio de Janeiro, que transferem, respectivamente, a escola primária de Neves para Porto Novo, no município de São Gonçalo, e a da Fazenda da Con-

ceição para Canadá, no município de Natividade de Carangola.

24 — São publicados os Decretos ns. 3.808 e 3.809, de 23-6-952, do GO-vernador do Estado de Minas Gerais, que, respectivamente, transforma em grupo escolar as escolas reunidas da cidade de Capitólio e cria um grupo escolar na cidade de São João Batista do Glória.

24 — São publicados os Decretos ns. 1.411, 1.412, 1.413 e 1.414, de .. 19-6-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que transferem, criam e desdobram escolas rurais, mistas, nos municípios de Poconé, Alto Araguaia, Cuiabá e Poxoréu.

25 — E' publicada a Ordem de Ser viço n. 35, de 24-6-952, da Diretoria do Departamento de Educação Pri mária da Prefeitura do Distrito Fe deral, que dispõe sôbre o ensino da caligrafia muscular.

25 — E' publicada a Ordem de Serviço n. 36, de 24-6-952, da Diretoria do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sôbre reclassifica-ção de alunos.

25 — E' publicada a Ordem de Serviço n. 38, de 24-6-952, da Diretoria do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sôbre o critério que será observado para as primeiras provas parciais.

26 — E' publicada a Ordem de Serviço n. 40, de 25-6-952, da Diretoria do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sôbre o ensino aos alunos das escolas públicas primárias do manuseio de bandeirolas, a fim de que os mesmos auxiliem no controle de trânsito defronte às escolas.

26 — E' publicada a Ordem de Serviço n. 41, de 25-6-952, da Diretoria do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõ,e sôbre as Caixas Escolares.

26 — E' publicado o Programa de História.

26 — São publicados os Decretos ns. 110, 111, 112, 113 e 114, de 19-6-952, do Governador do Estado de Goiás, que transferem várias escolas isoladas nos municípios de Goiânia e Catalão e localizam mais três em Goiânia.

27 — São publicadas as Instruções n. 13, de 26-6-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que regulam o Curso de extensão sôbre atividades de Educação Física, recreação e jogos do Departamento de Educação Complementar.

27 — E' publicado o Decreto n. 4.201, de 26-6-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que cria uma escola primária no município de Itaperuna.

## III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

3 — E' publicada a Lei n. 111, de 29-5-952, da Prefeitura Municipal de Londrina, Estado do Paraná, que transfere para a Fazenda Santa Maria a Escola Municipal «General Osório».

14 — E' publicada a Lei n. 1.760, da Prefeitura Municipal de Recife, Pernambuco, que abre crédito especial para o pagamento do auxílio concedido à União dos Estudantes de Comércio do Estado de Pernambuco, pela lei n. 1.715, de 21-3-952.

**24** — E' publicado o Ato de 9-6-952,. da Prefeitura Municipal de Itaboraí, Estado do Rio de Janeiro, que restabelece o ensino da Escola de «Ipi-tangas», no município de Itaboraí.

## IV — NOTICIÁRIO

4 — Em ato presidido pelo Sr. Ministro da Educação, tomou posse do cargo de Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos o Prof. Anísio Teixeira.

4 — Noticia-se o encerramento da Concentração Regional de Professores. em Botucatu, para tratar de vários assuntos de interêsse do professorado paulista, sobretudo do problema de provimento dos cargos de direção nos estabelecimentos do ensino secundário e normal.

9 — E' nomeado para o cargo de Diretor da Divisão de Educação Física do Departamento Nacional de Educação o Coronel Caio Noronha de Miranda.

11 — Instala-se, na Escola Agrícola de Pinhal, o Curso de Preparação das Mansões Rurais, sob os auspícios do Ministério da Educação e Saúde.

11 — E' assinado acôrdo entre o Ministério da Educação e o Estado de São Paulo, prosseguindo as atividades da Campanha Nacional de Educação Rural, para a realização de um programa cooperativo.

11 — Noticia-se a instalação, na Bahia, do Curso Regional do Inep, para aperfeiçoamento de professores primários do Nordeste.

18 — Inaugura-se a Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, pertencente à Universidade de São Paulo.

# INFORMAÇÃO DO PAÍS

## DISTRITO FEDERAL

O ministro da Fazenda autorizou o Banco do Brasil a depositar, em conta especial, em nome do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a importância de Cr$ ..... 1.500.000,00, para atender às despesas decorrentes da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino. A medida, de iniciativa do Ministério da Educação, consiste na elaboração de manuais destinados aos profes-sôres do ensino primário e médio, possibilitando-lhes mais eficientes instrumentos de trabalho, no exercício de sua profissão. Esses manuais não implicarão em obrigatoriedade de aplicação desse ou daquele método de ensino, impondo-se as sugestões que os mesmos contiverem apenas pelo seu valor científico e pedagógico.

Para a confecção dos referidos volumes, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicas obterá a cooperação dos profissionais que aliem a segura orientação educacional à reconhecida competência especializada nos diversos ramos das ciências. Dessa forma, esperam o ministro Simões Filho e o diretor do Instituto que os manuais, além da utilidade imediata que possam prestar aos professores, produzam uma elevação generalizada nos padrões dos livros didáticos adotados em nossos estabelecimentos de ensino.

— Teve a melhor repercussão a iniciativa da Secretaria de Educação e Cultura, através dos serviços do Departamento de Difusão Cultural, propondo a criação de três museus didáticos consagrados às ciências e às técnicas e destinados a auxiliar o nosso sistema de instituições culturais de finalidades populares. A propósito, o professor Celso Kelly, diretor do citado Departamento, concedeu à imprensa a seguinte entrevista:

A criação de museus didáticos era necessidade desde muito reconhecida por quantos se voltam para os problemas da cultura popular do Rio de Janeiro.

Não precisarei acentuar que os museus de originais só se podem formar com largo decurso de tempo e com a inversão de altas verbas, nem sempre disponíveis. Assim é que em muitos países se desenvolveram os museus didáticos, excelentes instrumentos de cultura, hoje de larga aceitação e de magníficos resultados.

Constituídos apenas de reproduções, gravuras, maquetes, moldagens e filmes, esses museus reunirão com as necessárias facilidades de consulta e divulgação os exemplos de todas as grandes conquistas do espírito humano nas artes, nas ciências e na técnica. Qualquer visitante poderá, futuramente, numa simples visita a esses museus, ter exata noção da evolução das artes, de uma teoria científica moderna ou do mais diverso problema técnico, como en-

tre outros a fabricação do papel, a dissociação atômica.

Também não precisarei acentuar que museus dessa natureza e finalidade serão por excelência dinâmicos.

Além das coleções e galerias, nas quais reproduções perfeitas nada ou muito pouco ficarão devendo aos originais, disporão os museus didáticos de pequenas salas de estudos individuais e coletivas, auditórios de aula e de projeção cinematográfica.

Anexo aos museus, funcionará um gabinete destinado ao preparo de programas para Televisão ora em montagem pela Difusão Cultural da Prefeitura, para que os museus possam proporcionar com maior freqüência programas de ciência, técnica e arte.

Desenvolverão ainda cs museus intensa difusão — ao lado da colaboração do rádio e da televisão da própria municipalidade, organizarão pequenos cursos e horários flexíveis de visitas, que possam atender a todos os interessados. Em suma, organizações extremamente maleáveis e ativas,. os museus estarão sempre à disposição de todos, através de todas as facilidades possíveis e com o mais amplo espírito de cooperação, inclusive com os homens da indústria interessados nas conquistas da técnica.

A Difusão Cultural da Prefeitura conclui os estudos iniciais para criação dos três museus, condensando num anteprojeto de lei as suas finalidades e bases de organização e propondo a criação de uma comissão que, dentro de três anos, seria encarregada de completar os estudos, montar as coleções, estabelecer os planos didáticos, levantar o material necessário, cooperar no projeto arquitetônico da sede e de todas as demais providências e necessidades relativas ao funcionamento e plena eficiência das novas casas de cultura destinadas a prestar relevantes serviços à população carioca.

## MINAS GERAIS

Encerrou-se, em 20 de julho, a 1» Semana de Orientação Técnico-pedagógica de Ensino Comercial, realizada em Belo Horizonte e promovida pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial em colaboração com o seu Departamento Regional mineiro. Compareceram representantes de todos os municípios do Estado, educadores e técnicas de educação especialmente convidados.

O conclave destinou-se a análises e pesquisas sôbre problemas de educação e ensino comercial no país, sendo os trabalhos distribuídos em cinco grupos de estudos: a) Funções do ensino comercial; b) Orientação comercial; c) Organização, administração e instalação das escolas e suas relações com o poder público; d) Rendimento escolar; e) Questões especiais da organização do ensino comercial.

— Em expr,essiva solenidade realizada a 7 de setembro, às 20,30 horas, no salão nobre da Faculdade de Direito, foi comemorado o transcurso do 25' aniversário da Universidade de Minas Gerais. Discursaram durante a sessão o reitor da Universidade, professor Pedro Paulo Penido, o professor Abgar Renault, orador oficial, o senador Melo Viana e o governador Juscelino Kubitschek.

Foi o seguinte o discurso pronunciado pelo professor Pedro Paulo Pe-nido:

«Meus senhores.

A escolha deste local para realizarmos esta esplêndida comemoração do 25' aniversário da fundação da Universidade de Minas Gerais não foi uma resultante de contingências materiais, mas obediência a determinações de ordem lógica e de natureza emocional.

A Faculdade de Direito, primeira na sucessão cronológica entre as suas irmãs integrantes do nosso instituto maior de ensino, guarda, gravada nos seus paredões cinqüentenários como na memória de gerações que já passaram e de gerações que estão passando, a impressão intem-poral dos exemplos e dos ensinamentos de ínclitos varões que, durante a existência inteira deste notável so-dalício, deram lustre às coisas do Direito e da Justiça em nossa Pátria.

Transpomos os seus umbrais com a unção e o respeito que nos alenta a alma e aclara o espírito ao penetrarmos os velhos templos consagrados pela presença impoderável dos santos e pelo prodígio dos milagres.

Aqui ressoaram as vozes dos Tino-cos, dos Fulgêncios, dos Rafaéis e de quantos e quantos outros Mestres iluminam a hagiologia do Direito brasileiro.

Também aqui, entre estes solenes muros, se abrigou a nossa primeira reitoria, quando a Universidade de Minas Gerais obtinha a sua Lei Áurea 956, de 7 de setembro de 1927.

Idéia inconfidente em 1789, projeto em 1823, tentativa em 1913, legalidade em 1925, corporificação em 1927 — o instituto apresenta-se hoje como uma pujante afirmação das tendên cias e da capacidade da gente mi neira.

Em seus cinco lustros de atividade — que se contam apenas como um momento, quando aferidos pela du ração de suas congêneres longevas de outros países — tem a Universi dade de Minas Gerais oferecido pro vas bastantes de sua incontrastável vitalidade.

Em que pese à louçania da sua juventude, bem amadurecidos já estão vários dos seus problemas fundamentais, merce não somente da dedicação e competência dos corpos docente e discente dos seus diversos colégios, senão também graças à sadia compreensão que sempre dominou os debates e orientou o estudo dos seus mais momentosos assuntos.

Assim, constituída a princípio por quatro unidades a que outras se foram juntando progressivamente, num processo de agregação eletiva, visando ao superior interêsse do ensino, foi possível a manifestação, já agora aparente, das linhas dominantes de um belo espírito universitário.

Esse espírito, cimento aglutinante da coesão universitária, essencial à sua própria vida, quer no plano didático, quer no administrativo ou disciplinar, temperou-s,e em vinte e cinco anos de atuação, com inequívocas demonstrações de compreensiva receptividade.

Plástico e aberto à análise e adoção de novos ângulos interessantes para o progresso ,e o bem comum do ensino, êle não pára, jungido ao dog-matismo de princípios preestabele-cidos e prejulgados inamovíveis. Antes se coaduna com a marcha irreprimível das conquistas do conheci-

monto, todas elas obtidas em duras lutas, no campo sem fronteiras da experimentação humana.

Mas, para a consecução de tão sublimados ideais, torna-se imperativa a solução favorável dos problemas econômico-financeiros que só ela, na idade que corre, permite a instalação do clima e do ambiente ótimos para o desenvolvimento das ciências e das artes.

Nesse particular, como sob muitos outros aspectos, a federalização aparece como o mais vigoroso impulso já recebido em toda nossa vida universitária.

Secundando o ato federal, o eminente Governador do Estado vem nos dando o amparo permanente e cuidadoso do seu prestígio e da sua atenção, e as rnais positivas demonstrações do interêsse com que nos acompanha na lida pela construção da nossa cidade própria.

E é de louvar-se que ,essa eficiente assistência econômica e espiritual se processe em um plano elevado, isenta da menor agressão às nossas inalienáveis prerrogativas de integral autonomia.

A par dos serviços já a nós prestados, muito esperamos de S. Excia. que, assoberbado dos compromissos na batalha ingente para sacudir a consciência industrial mineira, arran-cando-a do plano estático das possibilidades para o nível trepidante das realizações, sempre encontra tempo e modo para nos proporcionar ajuda material ,e espiritual.

Meus senhores.

Nesta rara oportunidade eu me congratulo jubilosamente convosco pelo muito que temos conseguido e pelo mais que havemos de conseguir na nossa rota de permanente ascensão.

Possam os pósteros dizer de nós aquilo que dizemos agora daqueles que nos antecederam: foram honestos e trabalharam».

## RIO GRANDE DO NORTE

No Rio Grande do Norte, a campanha da organização de cooperativas distribuidoras de material escolar, patrocinada pelo Ministério da Educação, vai sendo conduzida em ritmo satisfatório. Levado o assunto ao conhecimento do governador do Estado, este determinou que, no orçamento em elaboração, fosse incluída a parcela de Cr$ 100.000,00 como auxílio à nova entidade, que congregará elevado número de interessados, especialmente dos setores educacionais do Estado. O diretor do Departamento de Educação designou uma professora para desenvolver a propaganda junto aos grupos escolares, visando explanar os objetivos da campanha ao professorado e aos alunos.

Além de contar com aquêle auxílio financeiro, a Cooperativa terá o seu capital próprio a ser subscrito e integralizado pelos associados e cujo montante se espera seja fixado em cem mil cruzeiros.

Em resposta, o ministro da Educação congratulou-se com as autoridades estaduais pelo significativo apoio dado a essa campanha.

## RIO GRANDE DO SUL

Com a presença de altas autoridades e de figuras de destaque dos meios culturais e educacionais, rea-

lizou-se, em 14 de agosto, a solenidade de posse do professor Eliseu Paglioli no cargo de reitor da Universidade do Rio Grande do Sul, que lhe foi transmitido pelo professor Alexandre Martins da Rosa. Nessa ocasião o professor Eliseu Paglioli teve oportunidade de proferir o seguinte discurso:

"Recebo de Vossa Magnificência, neste momento, a Reitoria desta Universidade, sem a ilusão das honra-rias que o alto posto poderia proporcionar-me, mas com sentido muito atento para as imensas responsabilidades que hão de pesar sôbre mim no exercício deste mandato.

Estou plenamente consciente de que a tarefa de dirigir esta importante Universidade, de orientar a cultura superior e a elite intelectual do nosso Estado não constitui empreendimento vulgar que possa ser realizado sem um grande esforço e um dedicado idealismo. Não venho iludido em busca de um caminho florido, onde pudesse prosseguir suavemente sem tropeços e amarguras, sei que cs problemas exigirão estudo, ponderação e inteligência, para serem solucionados convenientemente, que os percalços decorrentes de interêsses pessoais, e de outras circunstâncias várias, poderão perturbar a marcha normal dos trabalhos a cada instante, que o ambiente de intranqüilidade que contamina todas as Nações também tentará estender seus tentáculos sôbre esta Instituição, minada por uma fôrça superior, estranha aos meus interêsses pessoais, uma fôrça quase sobrenatural, que é capaz de fazer milagres, quando ela se destina à ciência, à mocidade e ao bem comum, por essa poderosa fôrça que é o idealismo pátrio, Religioso e Universitário, mesmo assim, eu assumo este mandato certo de que, neste labor sagrado, Deus me concederá, também desta vez, a luz divina que me permitirá depositar sôbre o seu altar o meu trabalho interessante, os meus anos de existência, a minha tranqüilidade e o meu próprio ser em holocausto a mais alta instituição.

Repito a Vossa Magnificência, Sr. Reitor, e a VV. Excias. Srs. Conselheiros e a todos vós eminentes mestres e dedicados alunos desta Universidade que não foi por vaidade que aceitei este cargo, que não fui atraído pela honra que desde já me está proporcionando, com esta majestosa solenidade, mas por puro idealismo, por aquêle mesmo que sempre e em todos os períodos da minha vida foi o guia sublime de meus atos. Cumprindo um dever de justiça não posso deixar de referir aqui a obra de Alexandre Martins da Rosa, o verdadeiramente Magnífico e dedicado Reitor desta Universidade que, tendo em mira sempre o lema, rotário, de «dar de si antes de pensar em si», entregou-se integralmente a ela para o bem dos outros e para a grandeza desta Instituição, esquecendo-se de si mesmo, dos seus interêsses pessoais, de sua saúde e por muitas vezes da própria família, afastando-se do convívio do lar por longos períodos para dar toda sua inteligência e toda sua férrea vontade ao progresso deste grande centro de cultura. Não importa, Prof. Martins da Rosa, que algum vos acuse, isso vos enaltece, porque o próprio Padre Antônio Vieira tinha a sua piedosa frase para aquêles que não haviam sido dignos da censura

ou da crítica alheia. Vós até êsse prêmio tivestes.

A recompensa de um dever cumprido em geral tarda bastante a chegar, e, não raro, só se resgata esse valor depois da morte. Mas não importa que esse crédito fique à mercê do tempo aguardando quase indefinidamente esse julgamento, de vez que êle frutifique como exemplo vivo no espírito da mocidade, nesse espírito vigoroso ainda que maleável.

Tudo quanto fizestes na Universidade nunca poderá ser ocultado porque é o próprio sol que no-lo mostra todos os dias. Oxalá possa minha humilde pessoa prosseguir nesse ritmo acelerado as construções que se estão realizando e todas as demais de que carece esta Instituição.

Vossa Magnificência não está ouvindo estes elogios como mera formalidade deste ato, eles constituem a repetição de palavras por mim proferidas em épocas passadas, todas as vezes que se m,e oferecia oportunidade de fazer justiça à vossa brilhante administração nesta Reitoria.

Fui sempre um amigo pessoal de Vossa Magnificência, mas acima disso sempre soube admirar a tenacidade e o esforço inteligente que vos são peculiares e que proporcionaram a esta Universidade uma nova era de realizações, um verdadeiro ressurgimento.

Mas, se, de um lado, esta Universidade atravessa um período de realizações importantes no domínio material e econômico com a obra in-comparável de Vossa Magnificência, forçoso é reconhecer que no terreno do ensino e da vida Universitária, no que tange às suas finalidades, está passando ultimamente por um cataclisma jamais registrado na sua história.

Recebo esta Instituição com as suas cátedras e os seus bancos vazios, numa pesada atmosfera de desentendimento e de lutas. Não de-- sejo responsabilizar quem quer que seja por esta situação, nem de longe me animam tais propósitos, apenas, meus senhores, desejo fazer essas considerações para dizer-vos que não venho desprevenido da severidade do encargo que acabo de assumir. Mas, apesar de tudo isso, e antevendo o árduo trabalho e os dias de intranqüilidade que me esperam, aceitei a incumbência e, dentro das minhas possibilidades, procurarei corresponder ã distinção que mereci de meus eminentes colegas deste egrégio Conselho, aos quais sou particularmente grato pela honra que me proporcionaram, e a confiança que em mim depositou sua Excia. o Sr. Presidente da República, o Doutor Getúlio Vargas, estadista de excepcional tirocinio, de invulgar inteligência e de reconhecida honestidade administrativa, a quem estarei sempre pronto a servir e imitar nesse seu grande espírito de civismo e de amor pelo nosso Brasil. Sua Excia. deixou a tranqüilidade de Itu — em cujo recanto de nosso Estado era assediado pelos mais eminentes homens do país, de vez que êle, mesmo no exílio, dominava a política nacional pelo seu incomparável prestígio, — para aceitar o rude encargo de governar a Nação numa fase de imensas dificuldades que êle mesmo havia previsto, abandonando a felicidade pessoal para atender o chamamento do povo brasileiro.

Homem público que desprezou 03 seus interêsses pessoais, a sua tranqüilidade, e, como gaúcho, o seu próprio rincão, para atender o apelo de

seus compatriotas, para receber do voto da imensa massa dos brasileiros esse posto de sacrifício, esse chefe não pode receber de ninguém a recusa, e muito menos da minha pessoa, de colaborar no seu govêrno.

A incompreensão junto à luta sistemática de oposições políticas extremistas tem tentado, em vão, abalar o prestígio do eminente chefe, procurando gerar o descontentamento no meio das classes em nosso país, atribuindo ao atual govêrno a responsabilidade na solução de problemas que são existentes em todas as nações do mundo, lá muito mais graves que no Brasil. Sua Excia. acaba de equilibrar as finanças com grande dificuldades mas com pleno êxito. Agora irá acertar a economia.

Para tanto necessita S. Excia. da colaboração de cada um de nós, sob pena de cairmos em plena anarquia segundo o plano e desejo de nossos adversários, que, para eles, quanto pior tanto melhor.

Não seria eu que, chamado a prestar neste setor da administração minha modesta parcela de serviços me esquivasse de atendê-lo.

Como num lar, onde a desconfiança e o desrespeito geram a incompreensão e a discórdia, assim na sociedade, essa mesma a,ção demolidora vai desagregando as suas fôrças, enfraquecendo a nação e infelicitando um povo.

Onde reina harmonia, o trabalho é mais produtivo, deixa de ser sacrifício para ser um prazer e o bem que daí resulta para um país ou para uma Instituição, não só beneficia o conjunto, mas decorrente dele também a cada indivíduo em particular.

A Reitoria sendo o ponto central da orientação universitária, a sua administração não pode prescindir do apoio de todos os seus componentes, desde o mais humilde porteiro até o seu mais proeminente conselheiro.

Cada qual, no setor de suas atribuições, tem o dever de contribuir para o engrandecimento sempre maior desta Universidade.

Também como S. Excia, o Sr. Presidente da República, S. Excia. o Sr. Governador deste Estado, Sr. Gal. Ernesto Dorneles, quando chamado pelo povo do Rio Grande, aceitou o árduo encargo deixando o Senado da República onde sempre gozou de excepcional prestígio, para receber deste mesmo povo a rude tarefa de governá-lo novamente, declinando daquele posto da mais alta Câmara Federal, pleno de tranqüilidade e de fartos proventos, para atender ao chamamento do Rio Grande, cumprindo um dever cívico, embora com prejuízo pessoal, arcando com toda a sorte de responsabilidades e, quem sabe, até sofrendo injustiças. Espírito público imbuído do mais sadio patriotismo, entretanto, segue a rota invariável do seu Govêrno com a inteligência e a serenidade que lhe são peculiares, imperturbável ante aa críticas gratuitas que por vezes lhe são atribuídas.

Quando Ernesto Dorneles deixou a Interventoria deste Estado todos os gaúchos lamentaram profundamente seu afastamento, e por isso mesmo, como o fizeram com Getúlio Vargas, o reconduziram ao poder de novo, levando-o ao Palácio da Praça da Matriz onde há de terminar seu mandato com as glórias de um govêrno inteligente e honesto e com o

reconhecimento deste povo generoso e altivo que só possui gestos de bravura e de justiça.

Assumo esta Reitoria no momento em que se está processando gradativamente a transferência da Universidade do domínio do Estado para a posse da União. Estão pendentes ainda decisões que devem ser solucionadas com a máxima brevidade para que não sofra alteração o ritmo dos trabalhos. Infelizmente, o sistema burocrático de nosso país ainda é de molde a retardar essas deliberações, exigindo de cada chefe administrativo grande dedicação e perseverança para que os processos não fiquem estagnados nos diversos setores das repartições. Reconhecendo a necessidade urgente de dirimir tais dificuldades decorrentes em parte da ação dessa dualidade de governos da nossa Universidade, o Estadual e o Federal, iniciarei de logo intenso trabalho para que este último assuma integral responsabilidade tanto dos setores das Escolas como do pessoal administrativo.

De outro lado, o regime Universitário do nosso Estado não se adaptou plenamente ao regime federal, motivando dificuldades que em aparência apenas seriam óbices intransponíveis. Não creio que o decreto que federalizou nossa Universidade não tenha fôrça suficiente para pôr um ponto final nessa questão. Defendendo um direito como esse eu me sentirei orgulhoso por estar prestando o primeiro ato de justiça a nossa Instituição.

Reclama-se que as nossas Escolas não são suficientes para comportar o número de alunos que são aprovados no vestibular, e essa reclamação é mais justa, pois afastam-se do nosso Estado anualmente numerosos estudantes em busca das faculdades de São Paulo, do Paraná e do Rio de Janeiro e até as escolas estrangeiras do Uruguai e da Argentina, porque a Universidade do Rio Grande do Sul não os acolhe. Os rio-grandenses têm razão de sobra reclamando escolas para seus filhos. As nossas faculdades não aumentaram o número de suas matrículas na proporção do progresso do nosso Estado, por isso a Universidade está atrasada quanto a esse número. Passamos mais de 15 anos sem realizar os aumentos indispensáveis e o aparelhamento de nossas faculdades, por inércia. Posso falar assim porque sou de casa, pois exerço o magistério há mais de 20 anos nesta Universidade. Precisamos falar a verdade mesmo que ela seja contra nós, não com a finalidade de acusar quem quer que seja mas para dizer ao povo do Rio Grande do propósito que nos anima, qual seja de ampliar várias escolas desta Universidade para que seus filhos permaneçam junto de suas famílias encontrando na sua Universidade o ambiente necessário à preparação profissional à carreira do magistério.

Deste modo a Universidade preencherá suas finalidades proporcionando ao nosso Estado os professores e os profissionais de que necessita para o seu sempre crescente progresso.

Faça-se a seleção por meio de exames conscienciosos mas o que não se deve é tolher o direito daqueles jovens que são estudiosos e cultos de ingressarem no curso Universitário. Segundo as estatísticas modernas deve haver um médico para cada dez

habitantes e, de acôrdo com o número de diplomados pela nossa Faculdade, atende-se apenas a 50% das necessidades do nosso Estado, ficando os restantes 50% ou sem profissionais ou entregues aos cuidados de médicos estrangeiros ou de outras Estados. O mesmo se poderia dizer das outras escolas, particularmente das de Engenharia e de Agronomia.

Mas, para aumentar o número de matrículas torna-se indispensável o aumento das escolas tanto em espaço como em instalações e particularmente em seu corpo docente. Esta será uma das preocupações que deverá nortear esta Reitoria.

Outra necessidade que está a exigir providências imediatas é a do congraçamento entre os vários Institutos de ensino, entre os professores e os demais elementos de co-laboração e trabalho. Ainda não existe um verdadeiro espírito Universitário dentro da nossa Faculdade. Os Institutos vivem e trabalham isoladamente como se fossem organismos independentes sob o ponto de vista de seus estudos. A grande maioria dos professores de uma Escola não conhecem os professores da outra escola. Os alunos formam grupos por vezes hostis entre si, segundo a faculdade a que pertencem. Não existe um entendimento recíproco e muito menos uma amizade cordial e um verdadeiro companheirismo.

A colaboração de estudos e de pesquisas entre os diversos Institutos não está coordenada porque os professores na sua maioria desconhecem seus colegas, e, por isso mesmo, as suas possibilidades. Falta o estímulo da pesquisa, de não serem suficientemente aproveitados os grandes valores que possuímos. O pouco que se produz cientificamente fica depositado porque não há meio suficiente de publicidade, e a nossa Universidade permanece desconhecida em grande parte do País e mais ainda no estrangeiro. Disso resulta a surpresa com que cientistas de outros países são tomados ao deparar com uma Instituição de tamanho valor e de tão grandes proporções que eles nem sequer sabiam de sua existência. A publicidade é um estímulo e uma grande credencial para uma Universidade como a nossa.

Julgo indispensável uma aproximação mais intima entre professores, docentes, auxiliares de ensino, pessoal administrativo e alunos, e mesmo, antigos alunos, para que o espírito universitário vigore em sua plenitude. O Clube Universitário seria o meio mais eficiente para tal fim, sem prejuízo das associações já existentes, mas numa extensão maior onde se congregariam todos os universitários e suas famílias, não só com objetivos científicos e culturais mas visando a finalidade recreativa e de mútua aproximação.

Ao concluir seus cursos os forman-dos de várias escolas andam implorando um local para realizar sua festa de formatura porque a Universidade não lhes proporciona um ambiente digno e adequado.

Como decorrência normal desse convívio social que o Clube proporcionará, todas as prevenções e ressentimentos serão removidos para que os homens se compreendam melhor quando se conhecem. O trabalho, nesse ambiente de mútua admiração e fraternal amizade, será incomparávelmente mais fecundo.

Meus Senhores.

Ao terminar minhas palavras desejo deixar expressa minha imorre-doura gratidão pela homenagem que me prestaram todos os que, com a sua presença a este ato, vieram trazer o seu apoio moral ao começo desta gestão.

Como quem nu£re no seu espírito uma crença das coisas sobrenaturais, essa fé que exige submissão inabaláveis às coisas do porvir, eu tenho dentro de mim essa certeza de que a nossa Universidade viverá dias tranqüilos de intenso labor e de fecundas realizações. A justiça, o amor e o idealismo universitário devem permanecer sempre acima doe interêsses pessoais, para que, tornando grande e famosa a nossa instituição, nos tornemos todos grandes e famosos sob o seu manto de cultura e de patriotismo".

SÃO PAULO

Segundo dados divulgados pela Divisão de Difusão Cultural da Universidade de São Paulo, inscreveram-se no concurso de habilitação ao 1º ano de seus vários institutos, em 1952, 4.139 candidatos, dos quais, 2.511 foram reprovados, 1.431 aprovados e 197 desistiram do exame. Havia, em toda a Universidade, 2.207 vagas, nas 12 escolas que a compõem. Atualmente, acham-se matriculados, na Universidade de São Paulo, 7.509 alunos. E' de notar-se que ainda continua a ser a mate procurada a sua mais antiga escola, a Faculdade de Direito, que, só no primeiro ano, teve 808 inscrições, para 418 vagas, com o total de matrículas, do 1º ao 5º ano, de 3.080 alunos, incluindo o curso noturno, e excluído o curso de doutorando que tem 210 bacharéis matriculados.

# INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

## ARGENTINA

Em comunicação dirigida à Inspetoria Geral de Ensino, o Ministério da Educação chamou a atenção para o artigo 37 da Constituição, o qual prevê que o ensino primário rural procurará incutir na criança o amor à vida do campo, orientar objetivando uma forma,ção profissional rural, e preparar a mulher visando os trabalhos domésticos rurais». Graças à influência da escola, a vida do lar poderá se transformar e melhorar. Cada casa poderá possuir sua pequena horta, árvores frutíferas, colmeia, criação de aves, etc. Com a intenção de favorecer este programa de atividades, o Ministério decidiu pôr à disposição das escolas rurais sementes e ferramentas.

## AUSTRÁLIA

Durante muito tempo os filhos de fazendeiros ,e criadores de gado que habitam as regiões isoladas e muito pouco povoadas do interior da Austrália fizeram seus estudos primários e secundários por correspondência. Foi inaugurado, recentemente, na Austrália Central, um método de ensino pelo rádio. A «escola do ano» pode não somente organizar emissões radiofônicas que se destinam aos escolares, mas lhes permite também responder ao professor e apresentar a êle, pelo rádio, todas as dúvidas que surgem em seu espírito. Graças à colaboração dos postos de chamado de médicos que se transportam para a casa dos doentes por avião para os quais aparelhos radiofônicos especiais (que são ao mesmo tempo transmissores e receptores) foram inventados, tornou-se possível esse novo método de ensino. Um estúdio equipado para as emissões foi instalado na escola de Alice Springs e ligado por uma linha telefônica à base médica dessa localidade. Três vezes por semana o pro-fessor-chefe da escola fala a trezentas crianças agrupadas em torno de seus aparelhos radiofônicos num raio de 500 quilômetros. As famílias e os auxiliares da fazenda também se reúnem voluntáriamente para ouvir as lições dadas. Como existem. seis outras bases médicas além da de Alice Springs, pode-se avaliar o desenvolvimento que vai alcançando, pouco a pouco, na Austrália, esse novo método de ensino.

## CANADÁ

A necessidade de reorganizar as administrações locais e de criar distritos escolares maiores para facilitar distribuição mais justa das vantagens educacionais e dos orçamen-

tos escolares faz-se sentir cada vez mais. Os métodos adotados variam segundo as províncias: umas procuram despertar o interêsse da população no crescimento das regiões administrativas; outras, em particular as províncias do Oeste, tomam medidas mais compreensivas e mais práticas. As principais vantagens daí decorrentes são: maior uniformidade nas mensalidades dos alunos e na remuneração dos professores; economia sensível na compra de material escolar; melhores escolas com programa mais desenvolvido; serviços de higiene escolar mais adequados e maior número de transportes escolares. Ainda que um número sempre maior de alunos seja conduzido cada dia às escolas centrais (em particular às escolas secundárias centrais), a província de Alber-ta criou também internatos para os alunos das escolas secundárias superiores que residem longe da escola. Os alunos são, geralmente, transportados para o internato no domingo à tarde e voltam para casa na sexta-feira também à tarde. Como ajudam na administração da escola e em certos trabalhos, as pensões que pagam são extremamente módicas.

## ESPANHA

Para facilitar a formação de futuros professores para os surdos-mudos e para os cegos, o regulamento de admissão das escolas normais foi modificado e, conseqüentemente, elas poderão ser freqüentadas por alunos portadores de cegueira e pelos desprovidos de audição e visão. E' sabido que uma grave deficiência física constituía impedimento para matrícula de um candidato numa escola normal.

## ESTADOS UNIDOS

A Fundação Ford anuncia que um novo plano de estudos para formação de professores foi organizado pelo dr. Alvim C. Eurich, da Fundação Ford, e pelo sr. Lewis Webster Jones, presidente da Universidade Rutgers. O plano prevê cursos universitários de formação geral com a exclusão de toda preparação profissional. Terminados os estudos e conferido o diploma, os estudantes passarão um ano, como internos remunerados, num centro de formação profissional cuidadosamente escolhido e sob uma orientação competente. Os autores desse projeto acham que os futuros professores passam uma grande parte de seu tempo aprendendo como ensinar e não têm tempo de estudar convenientemente as disciplinas que terão de lecionar. As duas escolas normais oficiais do Estado de Arkansas pretendem aplicar esse novo plano a partir do outono do corrente ano. As escolas normais que o adotarem poderão receber subvenção da Fundação Ford.

## FRANÇA

O «Colégio Escocês» que ocupa perto de Montpellier um castelo que pertenceu a um rico escocês, foi retomado após a gu,erra pelas autoridades escolares da cidade de Montpellier que ali instalaram uma escola para crianças retardadas. Mais tarde, as atividades dessa escola foram ampliadas anexando-se a ela uma classe especial para as crian-

ças das escolas primárias da cidade com audição deficitária, alunos cujos resultados escolares não estavam em relação com seu elevado cociente intelectual. Essa classe é freqüentada por quinze alunos de 7 a 11 anos que reencontraram seu equilíbrio pessoal graças aos métodos individuais de ensino permitindo-lhes cultivar seus dons especiais. Os alunos manifestam um grande interêsse pelo seu trabalho que muitas vezes levam para casa de bom grado; eles lêem jornais e interpretam artigos que servem em seguida de matéria para estudo na escola; eles se iniciam na história trabalhando em dramatizações, etc. Apesar da diversidade de suas ocupações, seus resultados, por ocasião dos exames, são melhores que os dos alunos normais e todos eles ingressam no liceu.

## INGLATERRA

Um novo método de orientação profissional, conhecido sob o nome de «Operation Shoe-Horn», está sendo experimentado pelas autoridades escolares de East Ham, em Londres, em que participam os serviços de higiene e de psicologia escolares, os «bureaux» de emprêgo da juventude e os serviços sociais. Um curso de duas semanas sob regime de internato foi organizado no ano passado, para alunos de uma escola secundária. Esse curso destinou-se a facilitar a passagem do trabalho escolar para o trabalho produtivo e a preparar os alunos visando sua futura profissão. A experiência foi renovada no início deste ano abrangendo também as moças. Para que esse período apresente, em seu novo aspecto, uma certa analogia com a iniciação futura das moças no trabalho industrial, elas foram escolhidas em diversas escolas. A primeira semana foi consagrada à «adaptação ã indústria». Foi ensinada aos alunos a história de East Ham e de suas indústrias principais, e eles tiveram os primeiros conhecimentos sôbre problemas econômicos simples: relações entre grupos, sindicatos, serviço de emprêgo para a juventude, cursos complementares. A segunda semana foi dedicada aos problemas de orientação profissional (por meio de conversações, filmes, visitas a estabelecimentos e investigações) e a dois estágios práticos: um dia num estabelecimento de escolha do aluno, e um dia numa emprêsa escolhida ao acaso. O emprêgo das horas vagas não foi negligenciado, mesmo sob certos aspectos das preocupações femininas.

# ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

## UM EDUCADOR: ABÍLIO CÉSAR BORGES

À luz do conhecimento mais perfeito que temos hoje, do nosso país e do seu curso histórico, nada nos fere mais a atenção, ao examinarmos certas figuras do nosso passado, do que a sua desproporção com o meio e o tempo.

Abílio César Borges constitui um destes casos. Entre 1856 e 1880, período d,e sua atuação, o Barão de Macaúbas se alteia, no Brasil, como uma figura que nada tem a dever às dos grandes educadores, então dominantes no mundo. Pertencia, sem favor, à linhagem dos grandes diretores de escola, que, na época, iniciavam, tanto na Europa quanto na América, a revolução educacional que viria produzir, depois, a educação popular universal e o cultivo geral da ciência, de que nasceriam, ou que acompanhariam, as grandes transformações do nosso tempo.

Não há como não estranhar essa coincidência, quando o país, na realidade, não passava, então, de uma atrasada subnação americana, dividida entre senhores e escravos, com uma pequena classe livre, sem meios, nem recursos, nem progressos ,e desprovida de qualquer consciência do seu problema educacional.

A explicação parece encontrar-se no fato de sermos, então, na realidade, dois países, fase de que, somente nos últimos tempos, estamos emergindo, para a formação final da nação brasileira. O contraste entre o grande Brasil popular e mudo e o pequeno grupo de civilizados e falantes era, então, tão amplo e largo, que os dois países se perdiam de vista, só havendo real consciência do minúsculo Brasil semi-aristocrá-tico, em que se movia a figura singular e um tanto fictícia do Barão de Macaúbas. Este pequeno e lustroso Brasil mantinha, sob vários aspectos, a ilusão da civilização e podia, sem desdoiro, sofrer confrontos com o restante do mundo civilizado, sobretudo com os demais países americanos. Nele é que atuava Abílio César Borges. Do seu colégio, podia o prof. Ch. Fred Hartt, da Universidade de Cornell, nos Estados Unidos, dizer que, na sua opinião, «se comparava favoravelmente com as melhores instituições do mesmo grau nos Estados Unidos».

Com efeito, a vida e a obra de Abílio César Borges revela-nos um país sensível à cultura, penetrado de rigorosos padrões morais, embebido de vivas aspirações intelectuais e, o que é mais de admirar, com uma uniformidade tal de nível social e de condições de meio, que não se chega a perceber diferença sensível entre as diversas áreas de sua atuação, que se estendem desde a cidade da Barra, no vale do S. Francisco, até Barbacena, em Minas, passando pela

Bahia, e pelo Rio, como se todos estes centros fossem cidades de um país homogêneo e de igual civilização. Em todos eles, na verdade, fundou e dirigiu o singular educador os seus colégios, praticando uma educação revolucionária para o tempo, e em todos encontrando professores para auxiliá-lo e ambiente para lhe aplaudir e estimular os esforços.

A fina e tênue camada de civilização parecia, assim, estender-se sôbre todo o país, oferecendo oportunidade a um educador sertanejo de ampliar a sua ação por tão diversas regiões, de certo modo, intercambiá-veis, pois cumpre registrar que a sua experiência não se encerra no Rio, mas no interior de Minas, na cidade de Barbacena, de onde sai, afinal, para aposentar-se da vida ativa, acompanhado do louvor e do aplauso de pais e discípulos dessa cidade sertaneja, como já deixara, antes, a Corte, entre os mesmos aplausos e louvores.

Comp, pois, explicar que essa atuação não s,e prolongue em uma grande tradição educacional e Abílio César Borges não seja, para nós, algo como foi Sarmiento, para a Argentina, Varela, para o Uruguai, e Ho-race Mann, para os Estados Unidos, senão pela sua identificação com a pequena casta dominante de um Brasil de cúpula, que as vicissitudes de nossa evolução histórica vem sistematicamente destruindo?

Porque nada faltou a Abílio César Borges para se fazer o lider educacional de um jovem país, nesses meados promissores do século dezenove. Detinha, com efeito, como se suas fossem, todas as grandes idéias da educação do seu tempo e alimentava todas as ambiciosas aspirações que, então, medravam no espirito dos homens em relação às possibilidades entre-sonhadas da educação, humanizada nos seus métodos, enriquecida no seu conteúdo, pela expansão da ciência, e, afinal, estendida a todos.

Não se tratava de um simples diretor ocasional de educação, que suprisse com cultura e bom senso as deficiências do profissional, como costumavam ser os educadores da época e como deveria normalmente ter sido, com a sua formação de médico e cirurgião. Ao contrário disto, revelou-se um pensador educacional, um formulador de métodos, com erros e acertos originais e brilhantes, e, sobretudo, um apaixonado formador de homens, dando toda a sua vida à infância ,e adolescência no exercício mais completo que se pode conceber do magistério e da educação.

Ao lado de concepções, ainda hoje rigorosamente certas, da educação, como processo de desenvolvimento normal da criança, a ser guiada e não reprimida, e que inspiraram o novo espírito de que se embeberam os seus colégios, o que, no tempo representava quase uma revolução, muitas das idéias de Abílio César Borges em relação a programa e currículo e métodos de ensino mostram uma penetração rara para o momento e, em alguns pontos, de grande avanço sôbre a sua época.

Batalhou por um ensino inteligente e prático, pelo ensino direto das línguas vivas, contra os' programas excessivos e absurdos, contra o ensino direto de regras de moral e, no curso secundário, soube compreender que os estudos da língua nacional, da matemática e da história

deviam constituir o seu núcleo, fundamental. Não era fácil pensar, assim, nas alturas de 1875, quando ainda hoje não são poucos os que têm sôbre a matéria opiniões que só se coadunariam com o período do mágico do pensamento humano, pelas quais emprestam virtudes intrínsecas a determinados ensinos, mesmo que não passem de inúteis exercícios verbais.

Mais do que teto, porém, chegou a ver a educação como o processo de formação nacional e o meio, por excelência, de enriquecer o país, cujo maior capital é o homem, «o primeiro dos instrumentos da riqueza», pois que, educado, é êle «quem inventa e faz as máquinas».

Nem lhe faltou sequer a visão de que a liberdade e a democracia somente seriam possíveis «com a verdadeira e geral instrução. Quem sinceramente quiser cimentar ,e assegurar a liberdade, há-de lhe dar por base elementar a instrução».

E, na prática dessas idéias, não ficou na administração do ensino, nem apenas na fundação e direção dos seus colégios, nem no magistério diário e permanente, mas passou a preparar o instrumental do seu ofício escrevendo toda uma admirável coleção de livros didáticos e chegando, até, à invenção de aparelhos escolares

Toda essa considerável obra do pensamento, de estudo e de ação se perde com a extinção dos seus colégios e ninguém, em sã consciência, pode encontrar a sua influência na evolução de nossas escolas e de nossa educação. Podem recordá-lo os seus alunos, mas não o recorda o país, cuja consciência nacional não logrou atingir, por não existir, ao seu tempo, essa consciência, ou por ter sido ela destruída posteriormente.

Para cúmulo de ironia ou de contradição, não sucede apenas isto ao grande educador. Não somente não lhe recorda o país a obra, efetivamente singular e renovadora, como ainda o fulmina com a memória — esta, sim, conservada viva e indelével — do retrato tristemente deformado que lhe traçou um discípulo infeliz e de gênio, em um romance imortal, "O Ateneu". A literatura imortalizou a figura de ficção,com que o representou o romancista, mas a sua obra e o seu pensamento não saíram dos seus colégios e da admiração piedosa de colegas e raros estudiosos.

Há, assim, algo de irreal na ação deste homem que viu, pregou e praticou muitas das rnais significativas inovações do seu tempo, desde a simplificação dos métodos de ensino para a leitura ,e escrita até a compreensão da imensa riqueza de informação e cultura que a nova época abria para os homens. Viu, pregou e praticou tudo isto com eficácia sem igual, nem uma só vez se deixando levar pela confusão, tão fácil, de apaixonar-se pela beleza dos novos meios de educação, esquecendo os seus fins. A eficiência do seu ensino se demonstrava até espetacularmente, na exibição intencional dos seus alunos para comprovar a segurança dos seus métodos. Tinha, nos seus colégios, os mesmos altos padrões que se poderiam encontrar em um colégio inglês. A formação intelectual completava-se com a formação moral inflexível e rigorosa. Era, em pleno Brasil, um educador profissional de alto padrão, embebi-

do de espírito científico e de zelo cívico. Tinha as condições ideais para se fazer o guia educacional do país. Porque, repetimos, não o acompanhou a nação, e a sua obra, salvo a rápida passagem frustrada pela direção do ensino na Bahia, s,e limitou à obra dos seus colégios particulares.

Confesso a minha perplexidade ante esse problema. Não faltaram ao Brasil nem as idéias nem as pessoas para que também acompanhássemos, nestes últimos cem anos, o progresso do resto do mundo. Nas alturas do século em que Abílio César Borges atuou, não faltaram, também, os padrões morais e intelectuais que nos faziam iguais aos demais países, com as mesmas ambições de formar homens, cuja inteligência e cuja vontade nada tinham a dever aos que mais cultivadas as tivessem.

Não posso enxergar outra explicação para esse fenômeno senão a da existência, já referida, dos dois Brasis, havendo a obra e o pensamento de Abílio César Borges se perdido com o desaparecimento do primeiro na voragem de nossa transformação social contemporânea.

Quando uma nação tem a infelicidade, como a nossa, de nascer sob a fatalidade de uma desigualdade social tão profunda, como a que nos dividiu, primeiro, entre brancos conquistadores e índios, depois, entre brancos senhores e pretos escravos, o que sucede na classe dominante só tem real importância para o pais, se o regime de divisão social se mantém e as duas nações continuam a coexistir no estranho paralelismo de sua simbiose.

Ora, como no Brasil tal não se deu, operando-se, a despeito de tudo, um profundo e vigoroso processo de fusão social e de democratização da vida nacional, processo que ganha ímpeto com 'a Abolição, se acelera com a República e, a partir de 30, entra em fase que se diria convulsiva, a atuação das figuras da Monarquia, embora eminentes e interessantes, deixou de ter qualquer sentido e se fizeram irreais como se fossem figuras de teatro.

O processo de democratização do país, da integração nacional, é, por isto mesmo, um processo muito mais revolucionário do que se pensa. Destruindo o dualismo tradicional da estrutura brasileira, esse processo destrói a cultura da classe dominante e, deste modo, a unidade da consciência histórica do país, que faz, por isto mesmo, mutável e tumultuária, como tumultuária e mutável é a fase de formação e convulsão dos últimos tempos. E' isto que faz do século XIX algo, de certo modo, muito mais remoto e distante para o brasileiro de hoje do que, na realidade, deveria ser. É que se romperam e quebraram os padrões de pensamento, de ação e de comportamento dos homens desse tempo, de que o Barão de Macaúbas era tão grande e alto expoente, e não se estabeleceram novos padrões, passando nós a um período de confusão em que, por um lado, parecemos descrer de nós mesmos e não admitir padrões, pois já sabemos que não somos Inglaterra nem Estados Unidos, e os padrões que nos oferecem são os padrões para nós irreais desses países, por outro lado, buscamos padrões excessivamente baixos, como se o nosso problema, na escolha do que nos convém, não fosse o de um difícil e delicado ajustamento dos al-

tos padrões da civilização às nossas condições e peculiaridades, mas uma simples questão de redução e nivelamento pelo pior.

Na realidade, há, entretanto, mais do que isto. E o processo, em sua totalidade, é o da busca e do preparo dos nossos padrões tão próprios quanto possível. Começamos somente agora a nos conhecermos por inteiro. O «palco» do Império e ainda dos primeiros tempos da República foi invadido pela platéia, que, aliás, não acompanhava a «representação». Ninguém mais sabe os «papéis» para representar a comédia da civilização de empréstimo. Há tumulto e congestionamento no palco, que já não é palco, porque é toda a nação, mas o que se faz deve ter a virtude de nos formar porque já não é «representação» mas a vida mesma do país, informe, incerta, confusa, mas real.

Entregues a nós mesmos, sem metrópole colonizadora nem corte de padrões mais ou menos estrangeiros e dispersos os últimos representantes republicanos desses padrões, chegamos, por vezes, na realidade, a parecer que descremos de nós mesmos. Duas fôrças atuam para essa desorientação momentânea.

Há os que, não compreendendo, pela formação que tiveram, o novo Brasil que se está formando, julgam-no um pais perdido e, como tal, nada ou pouco merecendo, favorecendo, assim, um clima de desagregação e há o erro dos que acabam de chegar, no grande processo em marcha de incorporação de todos os brasileiros à sua nação, e, não trazendo padrões nem idéias, acrescentam à confusão o seu aparente cinismo, que não é cinismo porque antes disto é pura, simples e inocente imaturidade. A situação, por isto mesmo, tem a sua gravidade. Há absoluta necessidade de impedir que essas duas fôrças se somem e levem o país à conclusão de algo como se fosse a nossa inferioridade congênita. Já muita coisa vem fazendo o consórcio dessas duas atitudes.

Todo o cortejo de improvisações levianas, sobretudo em relação às nossas instituições de cultura e de ensino, com o desprêzo mais inacreditável pela sua eficiência, provém da união dessas duas correntes. Tomada de assombro pela grandeza dos nossos problemas, agravados pelo retardamento de nosso desenvolvimento, a nação como que perde a esperança de resolvê-los e vai-se deixando levar pela mistificação das soluções de fazer de conta, em que a envolvem aquêles dois grupos de desajustados, os que já não crêem no país por haverem conhecido apenas o pequenino Brasil de teatro dos seus velhos tempos e os que ainda não crêem no Brasil, porque nele estão a chegar e ainda não o conhecem. Há, porém, os outros, que já são muitos, que têm nítida e forte a consciência do período de transição em que se acha o país e que lutam pela implantação dos mais altos padrões para o seu crescimento e a sua formação. Podemos vê-los, por toda parte, numa sadia ânsia de reforma e de revisão, lutando contra o espírito de complacência e ceticismo e desenvolvendo, cada vez mais, o ânimo de resistência às fôrças de desagregação e de derrotismo. A atuação desse grupo se fortalece ante o nascente sentimento de brio e orgulho nacional que se vem

revelando no novo nacionalismo brasileiro. Estou longe de aprovar as suas manifestações, tantas vezes desconcertantes e ineptas. Mas o seu desenvolvimento poderá conduzir-nos à consciência de nossa responsabilidade em face do país. Esta consciência de responsabilidade criará o sentimento de disciplina e de vontade, indispensáveis à recuperação dos nossos padrões de eficiência, de inteligência e de decência.

O brio nacional, assim despertado, criará o ímpeto necessário para tentarmos e fazermos o difícil, para aceitarmos os padrões de países civilizados e nas envergonharmos das nossas pequenas e grandes mistificações, desistindo de vez desse incrível propósito infantil dê nos enganarmos a nós mesmos. Será, sobretudo, na educação que a modificação terá caráter revolucionário, porque nela é que, mais que em qualquer outro setor, temos incidido em nosso erro de nos mistificarmos a nós mesmos.

O exemplo, então, de Abílio César Borges se erguerá, como um padrão do nosso orgulho, inspirando-nos a certeza e a segurança de podermos ter, como têm os países civilizados, escolas primárias que sejam escolas primárias, ginásios que sejam ginásios, escolas superiores que sejam escolas superiores e universidades que sejam universidades para todos os brasileiros, da mesmo modo por que esse grande educador do Império pôde fazê-los para os poucos selecionados daqueles remotos tempos. — ANÍSIO TEIXEIRA *(Rio,* Rio).

## O ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS NA ESCOLA PRIMARIA

Nunca se sentiu *de* modo tão premente, como nos dias de hoje, a necessidade do desenvolvimento de um adequado programa de noções científicas em nossas escolas primárias. Em nenhuma outra ocasião foi tão grande o imperativo de serem substituídas crenças errôneas por conhecimentos reais baseados nas ciências. Em nenhuma outra época se fêz tão urgente o esclarecimento perfeito das noções que a elas se referem.

A sociedade contemporânea não poderá subsistir se não proporcionar, a todos, iguais oportunidades de uma compreensão mais perfeita e mais ampla da era científica em que vi-vemos. Com bastante razão John Dewey, o conhecido filósofo norte-americano, afirmou que o futuro da nossa civilização dependia principalmente da aquisição dos hábitos de pensamento científico.

Daí concluirmos que o estudo das ciências físicas e naturais deve ser iniciado desde o grau mais elementar do ensino. As crianças também precisam compreender a época em que vivem. O mundo que as rodeia é impregnado de aplicações da ciência, dominado pelas descobertas no campo da medicina," da física, da química, da biologia, etc. São novos medicamentos, novas invenções industriais, novos preparados químicos e novos aparelhos que surgem a cada instante e por toda a parte.

Deixá-las sem conhecimentos que as levem a compreender, gradativa-

mente, esse mundo, essa era atômica em que vivem, é não lhes dar elementos suficientes de ajustamento ao meio.

Além deste valor real, instrutivo, de aprendizagem das noções científicas, desse saber adquirido e acumulado por tantas gerações que, por si só, daria para justificar a inclusão do ensino das Ciências na escola primária, existe também o aspecto educativo.

O objetivo da escola primária moderna é educar, incluindo-se aí a finalidade de instrução propriamente dita.

Ora, atitudes de sinceridade, modestia, tolerância e perseverança no trabalho, preferência pelas conclusões cientificamente comprovadas, interêsse pelos resultados das experiências científicas realizadas no mundo, desenvolvimento do hábito de observação e do gosto pela pesquisa e pela experimentação, constituem alguns dos múltiplos aspectos educativos visados pelo ensino dessa disciplina.

Mas, serão as noções científicas acessíveis ao espírito infantil? Estará ao seu alcance a compreensão dos fenômenos físico-naturais?

Parece-nos que sim, desde que programas, processos e material didático estejam à altura das possibilidades infantis.

O interêsse da criança em idade escolar pela ciência é vivo, mas diverso do do adulto. Ela é movida apenas pela curiosidade, pelo desejo de conhecer o mecanismo dos fenômenos e não tem, ainda, a capacidade de síntese e o espírito de críti-ca. que orientam as observações do adulto. Justamente por essa característica — percepção de modo global e vago, isto é, pensamento sin-crético — é que os programas de Ciências, nos primeiros anos primários, devem apenas preocupar-se em dar noções gerais sôbre fatos diretamente ligados ao interêsse infantil, procurando esclarecer dúvidas e fixar o que haja de mais característico e geral sôbre o assunto.

É sabido, também, que as crianças apresentam uma extraordinária tendência à experimentação, que se traduz pelos chamados instintos de construção e de destruição. Elas se interessam vivamente não só pela manipulação e exame dos objetos, mas também pela construção e combinação de coisas novas. Esta ação de «construir e destruir, apenas para ver no que dá», aplicada à aprendizagem das Ciências Físicas e Naturais, é um excelente fator de motivação e tem o extraordinário poder de despertar iniciativas e fixar conhecimentos.

Em conseqüência, os programas de Ciências para a escola primária devem procurar dar ao assunto um caráter prático e objetivo. Devem ainda ser construídos de acôrdo com os interêsses naturais das crianças e servir para orientá-las no mundo em que têm de viver.

Mas o programa, sózinho, não garante a eficiência da aprendizagem. O mestre é que irá, com sua personalidade, sua fôrca motivadora e seus conhecimentos pedagógicos, influir decisivamente nos bons resultados de sua aplicação. Daí se impor, como elemento didático indis-pensável, a seleção de adequados processos de ensino da matéria. Vários processos podem ser utilizados

no ensino das Ciências Naturais na escola primária, mas, para que essa seleção possa ser justa e adequada, sempre nos deveremos lembrar de que o aluno só aprende a fazer fazendo e a agir agindo. Sua participação ativa e espontânea constituirá elemento básico na aprendizagem.

Daí serem a observação e a experimentação os processos mais eficientes no ensino dessa matéria. Como um complemento necessário, podem ser empregadas as representações gráficas, os trabalhos manuais e as pesquisas bibliográficas, princi-mente para os alunos das últimas séries.

O processo expositivo é que deve ser reduzido ao mínimo. Nele, a aula se transforma num monólogo. Os alunos não participam. Apenas escutam, mudos e imóveis o «saber feito» que o mestre lhes transmite, ou tenta transmitir.

Esse processo só se torna necessário quando se quer esclarecer dúvidas ou completar e sistematizar os conhecimentos dos alunos.

Para observar e para experimentar, os alunos precisarão utilizar um material adequado. Este se torna recurso técnico indispensável ao bom desenvolvimento do programa.

Evidentemente, para o curso primário, não se trata da escolha de um material caro ou de manejo complicado. Trata-se, sim, da sua seleção no sentido de se adaptar ás exigências didáticas do ensino da matéria.

A psicologia nos indica que, ao aprender, a criança passa primeiro pela fase concreta. As abstrações são feitas em estágio posterior. Come conseqüência pedagógica, os fenômenos físico-químicos devem ser apresentados aos alunos de modo objetivo. As noções de botânica, zoologia ou mineralogia serão mais eficientes quando dadas com um material tirado diretamente da natureza.

Convém distinguir dois tipos diferentes de material, conforme se trate de observação direta dos fenômenos e dos seres da Natureza ou da observação indireta dos mesmos.

Sem dúvida alguma, a melhor observação é a realizada diretamente e, sempre que possível, no próprio meio ambiente em que se desenvolve a vida dos seres observados. A Natureza, segundo vários autores, é a sala magna de trabalho. O ensino é feito de modo intuitivo, prático ,e experimental.

Nas escolas localizadas em zona rural e naquelas cujas instalações permitam, nada mais prático que a construção de aquários, terrários e viveiros, que dêem oportunidades aos alunos de observarem a vida dos peixes, insetos, aves, etc.

Para o estudo da vida dos vegetais o material mais apropriado é o encontrado nos jardins, nas hortas, no campo. Professores habilidosos saberão aproveitar uma pequena porção do terreno da escola para tal fim. Pequenos vasos de barro, latas, banquetas, suprirão, entretanto, a falta de espaço no quintal do colégio. O essencial é lembrar sempre que a prática da jardinagem é das mais eficientes na iniciação do estudo das plantas. Será no cuidado diário do jardim e da horta que os alunos terão fácil oportunidade de fazer observações e experimentações superiores, sem dúvida alguma, às que poderiam adquirir apenas por meio da palavra do mestre ou do li-

vro de texto. Fazendo germinar sementes, tendo os cuidados necessários para seu completo desenvolvimento e acompanhando o crescer gradativo da planta, as crianças obterão um número infindável de ensinamentos e noções úteis.

As excursões, devidamente organizadas e planejadas, constituem meio de indispensável valor para a observação direta dos seres da Natureza. Além disso, oferecem oportunidades para ser recolhido material que interesse ao trabalho da classe.

Não sendo sempre possível documentarmos as noções relativas às plantas, mostrando-as aos alunos no seu próprio ambiente, teremos que as apresentar fora de seu meio. Assim, impõe-se a organização de herbários, desde que compreendidos, como um material dinâmico e vivo.

Trata-se, nesse caso, do aproveitamento não só do material recolhido nas excursões, como também do trazido espontâneamente pelos alunos ou do apresentado habilmente pelo professor. Parece-nos de boa didática que as crianças façam desenhos para ilustrar a coleção e escrevam, em cada página, alguma coisa que documente melhor o assunto tratado. Pequenas . descrições, notas explicativas, resumos de leituras feitas, enfim, os trabalhos realizados na aula de linguagem, relacionados ao tema, podem e devem ser escritos no herbário. Só assim êle terá significação educativa. Não será apenas um caderno onde o professor, sozinho, dispõe os exemplares dos vegetais estudados.

A organização do museu de classe é outra atividade a ser considerada, desde que as suas coleções tenham eficiente utilização e sejam reunidas mediante o trabalho, em conjunto, do professor e dos alunos.

Na falta do material para observação direta, teremos que lançar mão de outro que represente a realidade do melhor modo possível.

Desenhos, modelos em massa, projeções fixas ou animadas, mapas, gráficos, fotografias, livros ilustrados, quando bem colecionados, servem de precioso auxílio à boa marcha do ensino.

Nas condições materiais de nossas escolas, nem sempre é possível obtermos «salas-ambiente» e laboratórios com aparelhos custosos para as experiências.

Entretanto, há certos aparelhos simples que podem ser construídos pelos alunos, com auxílio do professor, nas aulas de trabalhos manuais.

Balanças, discos de Newton, bússolas rudimentares, pêndulos elétricos, telefones são alguns dos muitos aparelhos que podem ser construídos por alunos e mestres.

O que se torna imprescindível é a compreensão de que não podamos ensinar Ciências, nem criar em nossos alunos uma adequada atitude de compreensão científica, empregando nas aulas apenas o processo expositivo. Só o uso extensivo e intensivo de um, bom material nos ajudará a fugir ao verbalismo, permitindo aos alunos ampla participação ativa na aula, condição precípua da verdadeira aprendizagem.

Concluímos, pois, pela afirmação plena de nossa premissa inicial: o ensino das ciências pode e deve ser iniciado até mesmo no jardim da infância. O mestre, porém, deve ter sempre em mente fazer a criança gostar da natureza e mesmo fazê-la

admirar-lhe as belezas, para o que se torna necessário, além das condições didáticas já mencionadas, ser o ensino feito com amor, simpatia e compreensão. — BRISOLVA BRITO DE QUEIRÓS — *(Educação,* Rio.)

## UNIVERSIDADE E UNIVERSALISMO

Nos momentos difíceis, a velha disputa entre a alma e o corpo se manifesta sempre com caracteres de crise aguda. Em outras ocasiões, a crise foi vencida depois da parecer o corpo definitivamente vitorioso. Por que, pois, deixar-nos levar pelo pessimismo dos que acham mais fácil preconizar derrotas e não vitórias?

Falamos muito na «noite» da Idade Média, e todas as vezes que na marcha do tempo se produz uma ilusão de regressão histórica, vem ela à tona. Esquecemo-nos, porém, de que foi nessa época tão duramente injuriada que o espirito — chame-se êle pensamento ou alma — travou e ganhou a mais difícil batalha dessa milenária disputa.

Os manuscritos que escaparam à invasão dos bárbaros ficaram cuidadosamente escondidos em silenciosas celas de mosteiros, constituindo o que hoje podemos chamar de «toda a documentação científica». Guardada entre quatro paredes e ciosamente defendida por aquêles que sabiam apreciá-la, nada, em realidade, dava ela ao mundo de sua época, dividido em parcelas mínimas de soberania, em feudos e subfeudos, onde o «Senhor» criava a ilusão de onipotência, dominando os corpos, ja que não podia dominar as almas.

Acima das querelas dos senhores, de seus foros, prerrogativas e privilegies, só havia, representando um apelo de salvação, que não parecia possível na terra, a autoridade da Igreja, que oferecia na outra vida uma compensação para as misérias sofridas nessa. De fato, a doutrina imperante de origem divina do poder, assim como a da necessidade de salvar as almas, obrigaram os monarcas e os grandes senhores a aceitar, de bom ou mal grado, para conservar a legitimidade de sua investidura, a tutela da Igreja romana nas questões de ensino e educação.

Com isso se conseguiu que, num mundo político infinitamente dividido, sobrenadasse um princípio de universalidade, sem o qual o pensa-mente ter-se-ia fatalmente afogado. Graças a esse fenômeno, nascem na Idade Média as Universidades, não só porque a extensão de seus ensinamentos abarcava o conhecimento universal da época, como também porque nelas lecionavam e estudavam professores e estudantes de todas as procedências geográficas, sem distinção de nacionalidade. A partir do momento em que s,e funda a primeira Universidade, o espírito conquista uma sólida posição para a luta que se prepara. As escolas de Bolonha a Sorbone e Salamanca acolhem em seus Colégios Maiores e Menores jovens atraídos pelo prestígio de mestres de fama e saber universais.

Nos Privilégios Pontifícios concedidos aos Estudos, constava que o diploma outorgado dava direito ao exercício em todo o território da Cristandade. Por isso pôde Erasmo de Rotterdam lecionar ,em Paris, e Miguel Servet em Viena. O pensa-

mento não estava subordinado a fronteiras políticas, quer do feudalismo arcaico, quer as novas formas governamentais que já se estavam cristalizando na nacionalidade. O Renascimento, a Reforma e a Contra-Reforma, isto é, a concepção de um mundo novo que surgia da «noite» medieval, não teriam razão de ser sem a batalha ganha pelo espírito na defesa dos princípios universais da verdade.

Há, porém, nessa batalha, escaramuças equívocas, como, por exemplo, as em que o dogma, pressentindo o perigo do livre exame de problemas tais quais o do sistema do Universo, ou então, o da verdade revelada, luta tenazmente contra aquêles que «ousam» discordar das verdades por êle reconhecidas como tais; ou ainda, as guerras religiosas que ensangüentaram o solo da Europa com ferocidade sem precedentes, e que ofereceram a estranha particularidade de nelas inverterem-se os papéis: o conceito católico — universalista — passa a representar o estatis-mo científico, ao passo que as Igrejas Nacionais, menos por espírito profundo de liberdade que pelo desejo de libertar-se da tutela da autoridade romana, simbolizam para o pensamento universal o caminho aberto para o livre exame, sempre, naturalmente, que esse não entre em choque com a interpretação teológica da nova Igreja, posta diretamente a serviço do Estado político.

Através desses choques, entretanto, a ciência encontrou o caminho por onde avançar guiada pela filosofia liberal, deixando ao largo o século XVIII. E quando no século XIX se abre a era das grandes descobertas científicas e se prepara a possibilidade de se fazer do mundo um só mercado — coisa que os nacionalistas se negam cegamente a reconhecer — surge de novo a luta entre o sentimento universalista e o particularismo das Nações, dessa vez com uma nova característica: o pensamento libertado de suas duas tutelas, a religiosa e a política, que procuravam cada qual mantê-lo dentro dos limites em que pudesse servir, sem trazer preocupações, aos fins específicos das Instituições, — Igreja ou Estado
— representantes das duas posições contrapostas.

Nesse período secular de lutas, o Estado se fortifica, ignorando o poder religioso. A política priva sôbre a consciência, e a aplicação prática dos ensinamentos de um Hohes ou de um Augusto Comte aparece a partir do momento em que a crise conseqüente da guerra de 14 a 18 provoca um violento desequilíbrio, no conjunto da economia mundial, na formação d,e programas totalitários que, sob pretexto de exaltar o nacionalismo, aspiram, ou por conquista, ou por revolução, a dominar material e espiritualmente o conjunto das nações.

Durante esse ciclo histórico as Universidades, talvez pela necessidade de um apoio econômico mais seguro, passam a depender do Estado, e o antigo Mestre Universal transforma-se em funcionário. Isso quer dizer que, de fato, as Universidades se encerram dentro dos limites geográficos do Estado; e se ao estudante com suficientes recursos econômicos é permitido estudar em qualquer das Faculdades Universitá-

rias, nem o título ser-lhe-á útil fora do país onde o obteve, nem pode o professor dar cursos normais a não ser nas Universidades de seu país de nacionalidade.

A primeira conseqüência de se restringir ao território nacional o conhecimento de uma disciplina é que os contatos pessoais entre os Mestres diminuem ou desaparecem mesmo, e se em todos os campos da ciência essa se ressente com o isolacionismo, no terreno das ciências sociais — jurídicas, políticas e econômicas — o resultado é positivamente prejudicial.

Se ao que já foi exposto acrescentarmos o que significa de deformação para o espírito da juventude uma ou mais décadas de teorias totalitárias, estará explicada a angústia experimentada pelos dirigentes democráticos responsáveis pela educação, e que se traduz por um desejo de romper barreiras, de renovar os antigos e benéficos contatos pessoais, de mudar a documentação científica a fim de evitar a repetição constante de descobrir «Mediterrâneos», pontos de coincidência em vez de diferenças ou antagonismos que, com o impedir a compreensão internacional, determinam estados coletivos de tensão a criam as psicoses de guerra que envenenam o momento em que vivemos.

Pode-se permanecer em atitude passiva diante de tais perigos? Deram-se conta os universitários da necessidade de volverem a agrupar-se como nos tempos em que sem esse sentido de colaboração o pensamento teria sido absorvido pela fôrca material dos soberanos feudais?

Na verdade, não há razão para demasiado pessimismo. A organização de uma Associação Internacional de Universidades, p r o p i c i a d a pela UNESCO, é um dos melhores sintomas anunciadores da reação universalista do pensamento, e a maior parte das tarefas do programa prioritário da UNESCO provam que a entidade incumbida do principal papel na coordenação do esforço dos trabalhadores intelectuais leva a sério seu papel de guia e a responsabilidade de levar a cabo e sem delongas os propósitos que, nas horas de euforia da libertação dos povos, fizeram nascer um organismo para a defesa da liberdade ,e da universidade do espírito, como base de um clima pacífico, no qual o homem deixe de ser um número abstrato para se transformar em uma unidade individual sôbre a qual possamos construir a paz ativa e justa que desejamos para nossos filhos. Nesse sentido, é também alentador que na Primeira Conferência Regional de Comissões Nacionais da UNESCO no Hemisfério Ocidental se tenha adotado uma moção na qual se declara que:

1) «As Universidades americanas devem estar colocadas em sua época e em sua circunstância, esforçando-se em pôr a técnica científica ao serviço dos problemas sociais imediatos, e contribuir para o despertar do espírito de solidariedade dos povos para os ideais de justiça, cultura e respeito à liberdade, incentivando particularmente o reconhecimento e a prática efetiva dos Direitos do Homem e dos deveres a êle inerentes.

2) «O graduado universitário deve ser não somente um técnico profissional, como também um cidadão capaz, pela educação que recebeu, de apreciar o valor da cultura e con-

tribuir com seu exemplo e sua orientação para um maior enriquecimento espiritual da sociedade, não devendo por isso as Universidades fugir ao dever de formar homens e mulheres que, à competência específica em determinadas disciplinas, juntem a aptidão para apreciar e defender os mais altos interêsses sociais.

3) «Não é recomendável, portanto, a tendência de muitas Universidades americanas em acentuar sua função utilitária como centros de formação profissional, à custa de edu-cação básica, geral e desinteressada, própria da tradição filosófica e humanística dos estudos universitários, e que, por conseguinte, sugere que essa formação filosófico-humanista acompanhe sempre, numa medida adequada a toda especialização profissional.

4) «A inteligência americana, representada sobretudo pelas Universidades do Continente, deve contribuir de urn modo mais enérgico para sustentar, defender e abonar os valores humanos que a democracia genuína respeita, e contribuir sobretudo para a afirmação enérgica da liberdade como valor fundamental." (UNESCO)— José DE BENITO — (O *Jornal.* Rio.)

## UM CONTRATO DE PROFESSOR NO SÉCULO XVII

Em um dos números da «Revista Española de Pedagogia», divulgou Josefina Bescos Sierra expressivo documento jurídico-pedagógico: um contrato de professor, no alvorecer do século XVII.

Vive, nessa época, a Espanha a sua Idade de Ouro. Reina Felipe III. O sol não se põe nos domínios do soberano. No mapa da península, nas vertentes dos Pirineos, está Verdun. Não é nada excepcional por seu desenvolvimento, nem em nada é especialmente notável naquele momento histórico. Mas não compete, então, à Coroa a manutenção do ensino elementar. Às cidades, aos municípios e aos particulares cabe proporcionar à infância e à juventude a instrução primária. Em 1606, pela forma usual — um documento firmado ante tabelião — contrata Verdun um certo Antón Fer-rández para «ensenyar a todos los muchachos de la dicha villa.»

Este o manuscrito exumado do Arquivo Histórico Provincial de Hues-ca. Dá-nos visão precisa de como se regularizava e exercia, há quase trezentos e cinqüenta anos, a função docente. Conhecemos, assim, quais os direitos e deveres de um professor de então, direitos e deveres que, possivelmente, não serão apenas os vigentes em Aragão ou em toda a Espanha, mas, igualmente, em boa parte do mundo europeu católico.

São contratantes «los honorables Anton blazquez blasco Sanchez y Juan de argeles jurados en el anno presente de la dicha villa de verdun asi como jurados sobredichos y en nombre y voz del concejo general y universidad de todos los ve-zinos y abitadores de la dicha villa ed verdun de la una parte y Anton Ferrandez maestro de ensenyar muchachos vezino de la dicha villa de verdun de la parte otra.»

O prazo do contrato é de um ano, «que conmmenço de correrce el dia de Sant andres proxime pazado del anno proxime pazado de mil seis-cientos y cinco y fenescera el dia de sant andres del anno presente de mil seiscientos y seis.»

Obriga-se Verdun a pagar a An-tón Ferrández «la suma y cantidad de Ciento y Veinte sueldos dineros jaqueses en dinero y cuatro cargas de trigo bueno limpio y mercadero de dar y de rescibir.» Não recai, porém, apenas sôbre a cidade, através de seu Conselho, a responsabilidade econômica. Devem contribuir, também, os estudantes ou seus pais e — o que é digno de nota — hão de fazê-lo em proporção ao êxito do aprendizado: «los que lehan en la cartilla a médio real por mes y los que leyeren visperas y otros libros denprenta a dos sueldos por mes y los que escribén y leyeren lo de mano a real y médio por mes.»

Quanto a Antón Ferrández cumpre-lhe, primeiramente, ensinar a ler e a escrever. É o que se depreende da forma de remuneração. Tem ainda que «ensenyar las ora-ciones y dezir la doctrina cristiana cada dia en la yglesia a todos los que la quieran yr a deprender.» Ainda «sobliga de estar siempre presente con los muchachos y cerca de ellos y de mostrarles Crianza como es costumbre.» E mais: «en la yglesia se aya de asentar donde pares-ciera a los sennores jurados para que los muchachos Esten en la yglesia con la decentia y temor y Crianza que es razon.»

Todos estes deveres implicam em considerar a missão do mestre um sacerdócio. Há de ensinar até a Doutrina Cristã. Se isto é uma obrigação, é, particularmente na época, uma dignidade. Compreende-se o professor como um homem de fé sincera e viva e de qualidades que o façam modêlo. É por isso que se insiste em que esteja constantemente junto aos discípulos para orientá-los e mais para educá-los com a lição tácita do exemplo de sabedoria e virtudes. E é igualmente esse o sentido de sua presença na Igreja em um lugar de relevo. Ensinará aos moços a estar com decência, temor de Deus e atenção.

Outra — particularíssima — tarefa competia ainda a Antón Ferrández, «dirigir y gobernar el relox de la vi-11a durante dicho anno y subir los pesos demanera que baya bien regido y gobernado.»

Não derivam as cláusulas deste contrato de legislação ou preceitos estatuídos. São a fixação da maneira de entender o povo de então a missão docente. Mais ainda por isto a importância de sua significação.

Apresenta-se resolvida acertadamente a parte econômica. Ao mestre se assegura, ao lado do soldo fixo, a parcela correspondente ao número de alunos e aos resultados da aprendizagem. É um estímulo à dedicação do professor. A contribuição do estudante ou de seus pais, além do pagamento oficial, interessa a todos diretamente no êxito do ensino.

Está patente a preocupação não apenas de instruir, mas de educar. Atendem-se a fins não só instrumentais e culturais, mas de ordem moral e espiritual.

E, entretanto, em forma simples, de passagem mesmo, que se regis-

tra o ponto especialmente notável deste contrato. Como deverá o mestre ensinar? «El dicho Anton Fer-randez maestro promete y sobliga de ensenyar a todos los muchachos de la dicha villa de verdun como es cos-tumbre.» E diz o texto a seguir: «con todo amor y boluntad.» Eis aí um elogio histórico ao professor daqueles tempos. Era costume que ensinasse com todo amor e vontade.

Um pesquisador do futuro que cotejar contratos de professor como este com os de nossos dias, que pensará? Encontrará nos de hoje algo que se assemelhe a ,essa fórmula «ensenyar como es costumbre con todo amor y boluntad» ?.. .

### TRANSCRIÇÃO DO DOCUMENTO

«Capitulacion/del domine/ Dia Prima Mensis Januaris Anno M/Dcvi. Invilla de verdun/Eaden die et loco y eantela p (rese) ntia de mi Joan/ Solano noct(ari)o y de los testigos Infrascritos paresciero(n)/y fueron Personalmente constituídos los honor(ables) Anton blasquez blasco Sanchez y Juan de argeles jurados en el anno p(rese)nte de Ia dicha villa de verdun asi como jurados so-bredichos/y en nombre y voz del concejo general y universidad de todos los/vezinos y abatidores de la dicha villa de verdun de la una parte/ y Anton Ferrandez maestro de en-se(n)yar muchachos vezino de la dicha villa de verdun de la parte otra. Las quales dichas partes/respectihe enducando sus palabras azia mi dicho noct(ari)o dixerro(n)/que capi-tulacion y Concordia habia sido tratada Entre ellos/acerca ed ensen(n) yar a los may(or)es de la dicha villa de verdun prometen y obligan/ Ferrandez por t(iem)po de un anno que conmmençe de correrce el dia de sant andres proxime pazado del anno pro-/xime pazado de mil seis-cientos y cinco y fenescera el dia de sant andres del anno p(rese)nte de mil seiscientos y seis con las condiciones siguientes/ Et Primeramente es condicion que los dichos sennores jurados y en nombre de la dicha villa de verdun prometen y obligan/ dar y pagar al dicho anton Ferran-dez maestro ,es asaber la La suma y cantidad de Ciento y Veinte sueldos dinoros jaqu(ese)s en dinero y cua-tro cargas de trigo bueno limpio/ y mercadero de dar y de rescibir ettc./ Ittem es condicion que el dicho anton Ferrandez maestro pro-/mete y sobliga de ensen(n)yar a todos los muchachos de la/ dicha villa de verdun co/mo es costumbre con todo amor y bo-/luntad' y han de pagar los dichos muchachos (o) sus padres/ por cadames asaber es los que lehan en la cartilla a médio/ real por mes y los que leyer,en visperas y otros libros den/prenta a doe sueldos por mes y los que escriben y leyeren lo/ de mano a real y médio por mes/ Ittem que dicho anton Ferrandez promete y sobliga de En/sen (n)yar las oraciones y dezir la doctrina cris-tiana cada dia/ en Ia yglesia a todos los que la quieran yr a deprender/ Ittem es condición que el dicho maestro promete y sobliga dirigir y gober-nar el relox de la villa durante dicho anno/ y subir los pesos deman (er)a que baya bien regido y gober-nado/Ittem es condición que el dicho maestro sea obligado segun que/ por tenor de la pr(ese)nte sobliga de estar siempre pr(ese)nte con los/ m ichachos y cerca de ellos y de mos-tai'es Crianza como es/ costumbre

ettc./ Ittem es condición que el di-cho anton Ferrandez en Ia ygle/sia se aya de asentar donde paresciera a los sennores/ jurados para que los muchachos Esten en Ia yglesia con/ Ia decentit y temor y Crianza que es razon ettc./ Et Ias dichas partes y cada una de ellas r.espectibe singula/ singulis prout combenit referendo prometieron y sobliga/ron de tener serbar y cumplir todo Io que a cada una de Ias/ dichas partes respecti-be toca ettc, a todo Io qual y si por/ se tener y cumplir cartas algunas ettc. todas aquellas/ ettc. la una parte a la otra ettc. a todo lo qual tener serbar y cumplir obligaro la una parte a la otra sus/ personas y bienes assi mobles como sitios ettc. de las/ quales ettc. y todas ettc. de-bidamente y segun fuero ettc./ re-nuntiaron ettc. índice serbar se ettc. Juraron por dios ettc./ fiat large prout dent cun clausulis deprecario" cons/tituto apprehension Inventario emparamento y se/questro ettc. Ex-quibus ettc./ T(estigo)s los honor (ables) Juan biart mayor Corredor y domingo/ de orus sastre vezinos de la dicha villa ed Verdun." — LEÔNIDAS SOBRINHO PORTO — *(Formação, R*io.)

## A ARTE NA ESCOLA

A educação, como tantos outros aspectos da vida contemporânea, acha-se atualmente confrontada por filosofias antagônicas, idéias incoerentes e métodos contraditórios. A medida que os programas de estudo foram sendo ampliados durante os últimos anos, produziu-se não pequena confusão ideológica, em conseqüência da qual se ressentiu, como era de esperar, a articulação que deve existir entre as diversas fases da vida escolar da criança. A educação artística foi uma das vítimas principais destas circunstâncias e não nos deve surprender que tão freqüentemente deixe de produzir os frutos desejados.

A confusão existente não se deve somente a mudanças radicais em matéria de doutrina educacional, mas também a uma profunda transformação no terreno das idéias sôbre a arte e modo de senti-la e praticá-la. Tanto o pedagogo como o esteta estão passando por um período de experimentação e prova. E, porém, chegado o momento de clarificarmos nosso modo de pensar a respeito, de procurarmos entender-nos e de colaborarmos uns com os outros para que a arte recupere sua devida importância na vida da criança de idade escolar. A criança não pode dar expressão ao seu instinto criador por meio da arte a não ser que respire liberdade e se sinta cercada de simpatia. Esse ambiente de liberdade e compreensão só pode existir quando aquêles que têm o encargo da educação da criança colaboram entre si de forma inteligente e franca.

### NOVAS INTERPRETAÇÕES DA ARTE

Houve tempo em que por arte se entendia a cópia fotográfica, o desenho aplicado ou o virtuosismo técni-

co. A arte era reservada para um pequeno número de pessoas de talento excepcional. O ensino estético limitava-se então ao estudo das obras-primas do passado, à cópia de modelos, à perspectiva, ao colorido, aos contrastes de luz, de sombra e à aquisição de processos técnicos. A preocupação dominante do professor de arte parecia ser a de uma obra perfeita — quer se tratasse de uma pintura ou de um desenho, de um tecido ou de um objeto de cerâmica.

Atualmente existe uma interpretação muito diferente, como se deduz da seguinte discussão que teve lugar em certa escola entre alunos do sexto grau. Esses alunos haviam manifestado grande entusiasmo pela pintura e desenho práticos de acôrdo com as normas de criação e expressão pessoais. Tratava-se de preparar o cenário para uma peça dramática com argumento de cavalaria andante. A professora do curso geral havia-lhes aconselhado a copiarem algumas cenas do compêndio de história; porém a professora de arte, conhecedora do talento criador dos referidos alunos, manifestou-se contrariada ao saber disso. Os alunos perceberam imediatamente a existência do conflito. A professora explicou-lhes então porque não se sentia inclinada a felicitá-los pelas decorações que haviam pintado, fazendo-lhes ver que não era justo apropriar-se qualquer pessoas das idéias de outrem. «Fazer uso da idéia de outrem», disse-lhes ela, «é como estar são e insistir em usar muletas; é preciso valer-se cada qual de seus próprios recursos e criar algo original.» Mais tarde, enquanto o grupo se dedicava a pintar ao ar livre, notou ela que um dos alunos-desenhava uma flor silvestre. O desenho revelava talento notável na reprodução da delicadeza e graça naturais da flor. A professora dete-ve-se a admirar o desenho. Nessa ocasião o joven artista, olhando-a fixamente, perguntou: «Não é o que estou fazendo também uma cópia»? A discussão que então se suscitou foi reveladora, nela participando a maior parte dos alunos. «O copiar uma árvore ou uma flor», disse um deles, «não se pode chamar arte porque o artista verdadeiro desenha o que pensa». «No entanto», declarou outro, «eu tenho um tio que é artista e pinta retratos copiando pes-soas». A essa altura observou uma das alunas: «O artista sempre tem algo que dizer, algo que a êle interessa imensamente. Ê por isso que necessita observar muito até encontrar algo digno de Ser dito».

Estas palavras encerram uma grande verdade. Todo artista deve ter algo que dizer. Na realidade, a arte, em seu sentido mais lato, é expressão. Até já alguém chegou a afirmar que a arte constitui uma função natural do organismo humano e uma condição essencial para seu completo desenvolvimento. Toda sociedade que furta ou inibe o desejo do indivíduo de expressar-se por meio de uma atividade estética qualquer, não poderá deixar de produzir homens e mulheres faltos do-equilíbrio indispensável para garantir uma ordem social superior. E este um dos mais graves problemas que defrontam os Estados Unidos, país tão comercializado e mecanizado na atualidade. A solução não pode reduzir-se ao simples arbítrio de subvencionar um certo número de

artistas. É preciso oferecer de alguma forma veículos de expressão a todos, ou, pelo menos, a uma grande maioria dos habitantes do país, quer seja recorrendo à cooperação das indústrias que se prestem para a utilização do talento artístico, quer promovendo atividades recreativas de caráter artístico durante as horas livres do trabalhador.

### A ARTE ENRIQUECE A VIDA

A verdadeira arte tem suas raízes na vida do povo. Brota das necessidades da luta pela vida, ou dos afetos, amarguras, alegrias ,e anelos de vida cotidiana. É por isso que a expressão artística representa um verdadeiro padrão da cultura em que floresce. A aguda natureza perceptiva do homem primitivo chega até nós, através dos séculos, nos desenhos de animais que ainda hoje adornam o Interior das suas cavernas. A poesia grega revela a madurez intelectual da Grécia. A majestade, equilíbrio e harmonia do Partenon são testemunhos do orgulho cívico e da nobre existência de um grande povo. Nenhuma outra forma arquitetônica poderia ter expressado ou abrigado com maior propriedade o sonho excelso da Cristandade como a catedral da Idade Média, com suas abóbadas ogivais e seus místicos pináculos.

O artista, sensível como é a tudo quanto o rodeia, comunica às suas obras as qualidades inerentes do meio ambiente. Talvez não haja nada nos Estados Unidos que ponha em destaque mais poderosamente a Insensatez do nosso materialismo como o arranha-céu. que se ergue, gigante, por sôbre os demais edifícios, como um símbolo do predomínio do dinheiro, privando do ar e do sol aos infelizes que se movem pelas ruas. E falando d,e literatura: quem pode negar que os tão célebres e discutidos romances de Sinclair Lewis, «Main Street» e "Babbitt", são como um espelho era que se refletem não só as manchas de carvão no rosto, mas também as tisnaduras do espírito de uma poderosa nação? Mas, se a arte reflete, também modela. Aí estão a obra dramática «The Green Pastures», por Marc Connelly, e a ópera folclórica «Porgy and Bessi», música de George Gersh-win e libreto baseado no romance de Du Bose Heyward: ambas essas obras contribuirão, sem dúvida, para essa tão adiada compreensão do temperamento e da vida espiritual do negro norte-americano. A missão da arte é contribuir para a melhor compreensão de nós mesmos, do próximo e dais fôrças que nos rodeiam. O artista é inconscientemente o intérprete e guia do seu povo.

A experiência humana se enriquece com a arte. O artista é um ser humano que percebe com paixão. As suas percepções, ao serem traduzidas em uma forma dada, podem ser causa de que o observador descubra mais uma qualidade ou significação da vida que talvez ignorasse completamente até então. Por outro lado, o ato de expressar-se contribui para a evolução espiritual do próprio artista, o qual pinta, por exemplo, por ter consciência de algo, e, ao pintar, se torna ainda mais consciente desse algo.

Finalmente, a arte empresta unidade ao conglomerado social. A percepção da beleza, experimentada em comum, conduz a uma maior comunidade espiritual. A celebração da vida emotiva na poesia, na pintura,

na escultura e na música é anúncio ou confirmação de que a dor e a felicidade são herança e privilégio de todos e de cada um de nós. Da mesma forma em que as insignes criações de um Beethoven ou de um Wagner nos acercam, no terreno do ideal, da nação que produziu esses artistas, toda a obra artística, qualquer que ela seja e qualquer que seja o país de sua proveniência, contribui poderosamente para eliminar as barreiras da distância, do idioma, dos costumes, ou da ideologia política.

### A ARTE E A PERSONALIDADE

A criação artística respeita a individualidade e promove o seu desenvolvimento. A estandardização e arregimentação de um mundo industrializado têm contribuído em não pequeno grau para que o indivíduo se sinta cada vez mais insignificante no seio do grupo. Por outro lado, se o trabalhador é estimulado pela sociedade para que faça obra criadora, contribuindo com a sua própria individualidade para os objetos que manufatura como meio de ganhar a vida — quer se trate de máquinas, utensílios, peças de vestuário, ou obras de carpintaria — adquire êle dessa forma uma consciência mais cabal da sua individualidade. Desenvolve-se assim em cada indivíduo uma consciência mais exata da sua relação com o universo e uma vontade de buscar em si mesmo algo digno de oferecer à sociedade. A própria vida adquire uma importância nova quando à arregimentação sucedem a variedade e o reconhecimento do valor individual.

A criação artística contribui para o equilíbrio da personalidade, sem exagerar as diferenças individuais. Não goza de equilíbrio estável o sonhador empedernido, nem tampouco o homem, que nunca interrompe a ação, nem o que tem preocupações intelectuais ou o que se entrega de corpo e alma aos desportos. Tampouco goza de equilíbrio o que atende só a seu próprio proveito ou o que se consagra inteiramente aos demais, com exclusão de si mesmo. Na pessoa bem equilibrada reúnem-se as qualidades dos tipos referidos; nela, o físico, o mental e o emotivo devem existir em equilíbrio e harmonia. Atualmente predomina em todo mundo o interêsse na ciência e na tecnologia, o que supõe certa ênfase no físico e no objetivo até ao extremo de se sacrificarem os valores espirituais. O desenvolvimento da fôrça física e a aquisição de conhecimentos são talvez os dois objetivos principais da vida norte-americana hodierna tanto na escola, como no lar. Deve-se confessar, embora isso não seja fácil, que não existe suficiente provisão para o desenvolvimento do lado espiritual da nossa vida. Quase todo o mundo tem consciência de que uma mente sã exige um corpo são; pouca gente, porém, parece saber que uma mentalidade brilhante e um corpo robusto não se podem manter sãos se lhes faltar o apoio de uma vida emotiva harmoniosa. Qualquer modo de vida que desenvolver o indivíduo unilateralmente destrói, mais tarde ou mais cedo, até aquilo que êle se esmerou em cultivar com detrimento do resto do seu ser. A vida moderna padece deste defeito, e, por conseguinte, é uma sementeira de neu-

roses, de crimes e de degeneração biológica. A vida e a expressão genuinamente artísticas sempre constituíram prova fidedigna de uma vida ca-bal e bem orientada.

O que fica dito reflete uma nova interpretação da arte e da contribuição desta para a sociedade. Uma expressão estética pletórica de vida faz honra à cultura do povo em cujo seio brotou, pois denota uma vida nem muito fácil, nem demasiado difícil. A vida demasiado benigna não é produtora de experiências emotivas. uma vez que a fricção, a tensão e a resistência geram emoções, e sem experiências desta ordem a vida perde o seu sabor. Porém o sofrimento, por si só, não produz arte, deve haver também algo grato ao indivíduo na experiência de viver. Uma existência demasiado infeliz seria morte lenta, uma vez que as necessidades do organismo — seus apetites de ordem física, mental e psíquica — ficariam sem satisfação adequada.

### A ARTE E A ESCOLA

Como toda a arte, segundo já dissemos, tem suas raízes na vida do povo, a experiência da criança, tanto dentro como fora da escola, é de suma importância para as pessoas encarregadas da sua educação estética, visto que essa experiência determina a qualidade da arte infantil. Das paredes das escolas públicas norte-americanas pendem atualmente milhares de desenhos e pinturas «correlacionados», trabalhos in-sulsos, inertes, superficiais e medíocres. Esses trabalhos revelam a anemia da vida escolar deste país. Que diferença se nota quando os desenhos ou pinturas se baseiam em experiências extra-escolares! Pois bem, tal estado de coisas não tem razão de ser, como pretendemos provar mais adiante.

Nas escolas públicas o professor de arte tropeça com uma mistura de teorias e métodos que vão desde os que exigem que a criança aprenda de cor um livro e ouça passivamente até aos que recomendam o sistema integral do aprendizado. O professor de arte tem de lidar com toda a classe de funcionários administrativos e de conviver com colegas docentes, alguns dos quais compreendem a criação e sentem a arte, ao passo que outros não entendem nem esta nem aquela. Ao mesmo tempo lhe são impostas certas obrigações a que não pode furtar-se. Posto isto, não deve êle olvidar que o seu primeiro dever é proteger a criança dos que malbara-tam o talento artístico infantil. Deve, por conseguinte, proporcionar à cri» ança uma liberdade que lhe permita buscar nas profundezas do seu ser a experiência, real ou imaginária, que mais lhe agrade expressar, provenha esta da vida escolar, da rua, do campo, do lar ou de qualquer outro lugar. Infelizmente, nem sempre tem o professor faculdades para outorgar essa liberdade fundamental.

A teoria da integração, que caracteriza grande parte da educação pública moderna, ocasiona um dos problemas mais graves do ensino artístico. Essa teoria costuma despertar tanto entusiasmo como esses jogos quebra-cabeças a que se chama jig-saw puzzles, e que constituem uma infinidade de fragmentos que é necessário reunir de forma que seja reconstruída uma determinada cena pictórica. Em conseqüência de uma •

interpretação superficial, substituiu-se o antigo sistema de departamentos fechados, dedicados à leitura, à escrita e à aritmética, pelo de «unidades de trabalho», ou o de «estudos sociais», ou «núcleos centrais.» Com freqüência a educação ministrada de acôrdo com estes sistemas não difere muito da antiga, uma v,ez que se continua dando ênfase ao conteúdo da matéria, designado de antemão, sem se prestar atenção àquilo que, em um momento dado, realmente interessa à criança. Assim, por exemplo, por mais que uma inundação assole os vales do Ohio e do Missiissippi, seguirá seu curso inflexível o desenvolvimento de uma unidade escolar sôbre a vida medieval. Em uma escola desse caráter, os elementos emotivos e os estímulos criadores são avaliados muito por baixo. Nada de valor positivo, pelo que toca à educação estética, pode resultar de uma série de atividades e lições prescritas de antemão, e que não correspondem verdadeiramente às necessidades genuínas dos alunos, só conseguindo, por conseguinte, aborrecê-los soberanamente. Parece que se faz empenho especial em incorporar as artes às referidas unidades escolares, talvez porque o interêsse da criança pela arte pode ser explorado como meio de facili- ■ tar o ensino das disciplinas tradicionais.

### 0 EDUCADOR COMO ARTISTA

Há, porém, educadores que ensinam d,e um modo diferente, educadores que procuram honradamente transformar a educação em uma experiência fecunda. Pensam eles que a criação artística pessoal é um fator importantíssimo no processo de integração pedagógica. Tais educadores são os expoentes da experiência. Na escola por eles preconizada a educação «começa por casa», para imitar o dito bem conhecido sôbre a caridade, como que se funda nas necessidades verdadeiras da criança, no interêsse desta por sua própria pessoa, sua família e a comunidade de que faz parte. A educação se converte assim em um estudo do meio físico e social que rodeia a criança. Freqüentemente será preciso estudar o passado, porém isso não constitui um fim em si mesmo. O estudo não precisa ser limitado ao meio local imediato, uma vez que a segregação geográfica não nos isola do resto do mundo. A vasta rêde do comércio e facilidades de comunicação têm ampliado o meio ambiente de cada um. Os problemas econômicos e sociais, que toda família tem na atualidade, demonstram que é imperativa uma compreensão rnais ampla dos outros povos.

E não se julgue que o ensino na escola nova se efetua sem plano definido e que as crianças fazem o que querem. O educador dedica à criança a sua máxima atenção, estudando os seus problemas e buscando, com o auxílio do próprio aluno, soluções sensatas. Nunca deixa, porém de reconhecer que o trabalho e a disciplina são indispensáveis para que a criança se desenvolva, assim como é indispensável que o impulso venha da própria criança. A boa escola preocupa-se com o desenvolvimento total do educando e não somente da sua evolução intelectual, oferecendo-lhe toda sorte de oportunidade para que se dedique a trabalhos criadores, animando-o a que fa-

ça amigos e se habitue a trabalhar com outros.

Suponhamos que o grupo resolveu organizar uma excursão campestre. O educador que merece esse nome não vê nisso uma atividade isolada, mas sim um evento de múltiplas ramificações e possibilidades. Escolhe-se um lugar apropriado, planeja-se a merenda, organiza-se o transporte. A escola enche-se de animação e atividade. Conseguem-se dados e informações aqui e ali. Alguns livros assumem nova importância ao buscar-se a solução de um ou outro problema. Os livros, porém, só por si, não bastam. Talvez, no caso do pão de que se necessita para os sanduíches, o melhor seria atender ao interêsse de todos visitando uma padaria. Nunca as crianças haviam imaginado que fosse um lugar tão interessante. Os seus olhinhos se regalam com a brancura dos aventais de trabalho, com aquelas máquinas que parecem pensar, com a massa, tão branca e tão fofa. Os pequenos visitantes seguem, ávidos, os enérgicos movimentos dos operários, aspiram o aroma delicioso do pão tostado e dos pastéis. Observam o padeiro enquanto este trabalha, observam-no ao tirar o pão do forno. Conversam com o artista que decora os bolos; às vezes calam-se, com o olhar cravado nos "bolos. Até conseguem compreender a missão da empregada que está de guarda detrás do balcão. A criança, a criança inteira, aprende. Uma experiência corrente vulgar assume um valor de diferente categoria; descobre-se algo belo no trabalho ordinário de um grupo de operários. O padeiro deixa de ser um homem qualquer. Uma das crianças escreverá, talvez, à margem de um desenho inspirado nas cenas que acaba de presenciar: «O padeiro é um senhor que tem muita paciência. Apesar de estar muito ocupado, não deixou de responder a tôdas as perguntas que lhe foram feitas. Deve ter filhos pequenos em casa».

Outro grupo pode estar interessado em estradas de ferro. Talvez muitos dos alunos não tenham nunca tido ocasião de viajar de trem. Qu,e bom é viajar de trem! Consultam-se geografias; os mapas cobram nova vida. Esta montanha será a mais elevada da região, ou aquêle vale o que produz as maçãs mais saborosas. As relações entre a distância e os preços das passagens e, naturalmente, entre o custo da viagem e a capacidade econômica da família, convertem-se em problemas de primeira magnitude. Qualquer professor de alguma imaginação poderá ver as possibilidades que um projeto desta espécie encerra para o melhor aproveitamento dos ensinamentos ministrados na classe. O educador artista não se contentará em fazer com que a criança derive novos conhecimentos desta experiência; quererá também que se estimule a adaptabilidade social, a capacidade para trabalhar em comum, a pontualidade e o gosto artístico.

Alegres se dirigem os viajantes para a estação. Compram seus próprios bilhetes, palpitantes de felicidade e impaciência. De olho vivo, nada lhes escapa, tudo observam. Um mesmo ritmo, um acôrdo perfeito une a todos os alunos que fazem parte do grupo. Lá vem o trem! Ouve-se o bufar rítmico da locomotiva golfando fumo negro. Estremece a estação invadida por aquêle monstro de aço. Estridulam os

freios ao fazer parar o trem; uma coluna branca de vapor se ergue ao mesmo tempo que se ouve um silvo agudo. Assomam às janelas das carruagens viajantes que vêm de muito longe. Ouvem-se os passos apressados dos que por pouco perdem o trem. As crianças respondem à saudação afetuosa do condutor; parece ser um homem jovial. E como lhe brilham os botões de latão do uniforme! Perguntam-se as crianças umas às outras porque estará tão impaciente aquêle senhor de uniforme que recolhe os bilhetes, e pensam no maquinista, o herói do carro blindado, de cujas mãos depende que cheguem sãos e salvos ao seu destino.

E quando regressarem à escola, quantas coisas vão ter em comum! Daquilo que viram, ouviram, sentiram e pensaram sairão espontâneamente narrações e versos, desenhos e canções. Ter-se-ão enriquecido não somente com a aquisição de novos conhecimentos, mas também com a acumulação de recordações gratas de que todo o grupo compartilhará.

Na escola onde a educação é uma arte, como acabamos de descrever, a ciência é como o descobrimento de um mundo novo, cheio de aventuras sem fim. O estudo da natureza, por exemplo, não se limitará a aprender de memória os nomes das árvores do parque nem traçar o contorno das folhas caídas no outono. O professor artista se esforçará em dar aos seus alunos não somente informações sôbre o reino vegetal, mas também a devida consideração por essa coisa extraordinàriamente viva que é a árvore, pois sabe que esta, além de servir ao homem, tem a missão de enobrecer a terra.

Em uma escola assim organizada exerce o magistério o educador corajoso e de critério amplo a quem não assusta olhar a vida frente a frente, em toda a sua nudez. A criança cuja sensibilidade tiver sido ultrajada não encontrará alívio senão em um guia que reúna essas qualidades. Freqüentemente este educador utiliza as experiências dos seus alunos como base de suas lições. Se, por exemplo, foi perpetrado um roubo à mão armada no banco da localidade, não deixará o educador de que falamos de tomar em consideração a curiosidade e alarma produzidos por tal crime no seu grupo de alunos. Sob a sua direção effituar-se-á um exame dos múltiplos aspectos do sucesso que comoveu a consciência pública, no que se refere ao banqueiro e aos depositantes, ao criminoso e à polícia local, aos agentes federais de investigação e a outras pessoas interessadas. Deste modo se aclaram conceitos, se difundem conhecimentos úteis, e se estabelecem novos valores, com a cooperação ativa dos próprios alunos. Por outro lado, certos elementos humanos doentios perdem a importância desproporcionada que lhes emprestam os jornais e a indignação popular, e graças à hábil direção do professor, Julga-se o acontecimento de um ponto de vista crítico e objetivo. Da análise serena resultará uma proveitosa lição de educação cívica.

TAMBÉM ESTE TIPO DE ESCOLA FRACASSA.

Deve-se, todavia, notar o seguinte: para que haja verdadeira afini-

dade entre as artes e as experiências da vida escolar, é preciso que abundem nestas últimas a emoção da beleza. Por exemplo, o levar para a escola um animal domesti-cado não tem valor algum, do ponto de vista educativo, a não ser quando com isso se despertem os sentimentos das crianças relativamente ao bom tratamento dos animais. O levar os alunos a visitar uma padaria ou em viagem de trem pode ser estéril, a menos que o educador seja capaz de entusiasmos e percepções que possa compartilhar com os seus alunos. Naturalmente, o professor ideal de arte não estabelece limite algum ao conteúdo do seu curso. Pode ser que mergulhe no passado mais remoto ou que se aventure pelas regiões mais afastadas do globo. O que lhe interessa verdadeiramente é a natureza da experiência provocada nos alunos. Em teoria, o professor de arte limita-se ao conceito de que a educação deve surgir de uma necessidade sentida. Tal doutrina é a que mais promete em benefício da criança e da arte, uma vez que favorece una integração mais completa da criança e oferece terreno fértil para que a arte se converta em algo verdadeiramente funcional. Convém, ainda neste caso, porém, manter o pequeno artista em um ambiente de completa liberdade.

Ao levar à prática este princípio, nem sempre se vêem realizadas, no entanto, suas esplêndidas promessas, devido ao atraso que ainda existe em matéria de técnica do ensino. Certas limitações no modo de viver e na educação recebida tendem a incapacitar o professor para o tipo de ensino que é condição essencial do êxito. O professor de hoje é, afinal, produto da era científica que tão cega se tem mostrado no que se refere às coisas do espirito. A sua educação realizou-se quase exclusivamente através das páginas dos livros e nos salões de conferências. Depositário de um acúmulo de conhecimentos mal organizados e superficiais, a sua única preocupação é o conteúdo da disciplina a seu cargo. Pois bem: para ser bem sucedido com a nova modalidade pedagógica, o professor, além de possuir uma cultura considerável, deve ter dominado a ginástica do pensamento original, pois a educação nova é um processo em evolução incessante que dura tanto quanto o ano escolar. Só o pensador original, consciente do significado do patrimônio histórico da humanidade ,e conhecedor dos problemas do mundo atual e da interdependência social, se acha em condições de fazer frente às situações que a cada passo se lhe apresentam.

O educador que só pensa nos programas de estudo não pode ter verdadeiro interêsse no desenvolvimento da personalidade de seus alunos e nada diferente ou original pode ver neles. Quando um aluno executa um desenho baseando-se em uma experiência escolar determinada, esse educador observa somente o que o desenho «representa», e não o que êle «revela». Tudo quanto estiver fora do comum — e é essa precisamente uma das características de toda a obra de arte verdadeira, — não terá nunca a simpatia de um educador desse tipo. Se a um aluno lhe parecer que certa árvore é azul e a outro a mesma árvore parecer

côr de laranja e não verde como o pedagogo prosaicamente observa, de acôrdo com o seu rigor acadêmico, sente-se o pedagogo irritado. Por outro lado, o professor artista, por compreender a criança, considera sagrado o eu infantil e regozija-se na diversidade dos pontos de vista, na variedade das idéias e na inocente frescura das interpretações. Tais coisas são, para êle, sintomas d,e personalidades em formação.

Por outro lado, o educador rotineiro já deixou há muito tempo de ser sensível à beleza que o rodeia. A educação acadêmica o fêz desertar da vida pelo mundo dos livros. Afinal de contara, em seus dias de colegial não teve êle ocasião de expressar-se artisticamente com originalidade. Como poderia êle agir agora de modo diferente, quando ai sua formação estética não foi senão uma série de rudimentos de história da arte, dogmaticamente explicada, visitas a esses ossários de belas-artes em que se armazenam coleções nem sempre seletas de outras épocas, e um ou outro curso de problemas estéticos? Não se pode esperar que uma pessoa cuja educação artística foi assim prejudicada esteja penetrada do milagre da beleza genuína. E não é extraordinário que as crianças percebam a situação imediatamente. O que é para lamentar é que, em conseqüência percam o seu interêsse pela expressão artística verdadeira, embora continuem cumprindo com as normas rotineiras que lhes são impostas.

O educador não constitui, porém, o único problema a resolver. Freqüentemente o tempo é também um grave problema que tem de ser considerado. A nota característica da vida moderna é a pressa, que se reflete até mesmo na vida escolar. O plano de estudos, em geral demasiado pesado, as rivalidades entre um estabelecimento de ensino e outro, a falta de segurança econômica do educador, contribuem para que pareça a este último necessário conduzir os seus alunos apressadamente de uma atividade a outra. A experiência que as crianças adquirem dessa forma é confusa, incoerente e incompleta. Não aprendem a concentrar-se nem desfrutam a satisfação do esforço continuado. Os lapsos de interêsse são inevitàvelmente breves, coisa natural quando as crianças se vêem obrigadas a saltar de um assunto a outro sem que se lhes dê tempo para recobrar o alento. E' vão esperar qualquer florescência artística em tais condições. O artista necessita de tempo para refletir, para recomeçar o seu trabalho, volvendo uma ou mais vezes ao ponto de partida, até que a sua obra se coadune com a medida dos seus desejos. Raramente se concede tempo aos alunos para que de entre eles irrompam pensamentos como este de uma criança de seis anos: «Deus não fêz essa mesa. Foi feita pelos meninos da classe. Por que nos diz a professora que Deus faz todas as coisas?"

### A ARTE NA ESCOLA NOVA

O fracasso da escola em realizar o ideal almejado não é a única razão pela qual se deve conceder liberdade à criança artista. Não nos devemos esquecer de que a criança é variável e burla muitas vezes todo e qualquer prognóstico. Pode acon-

tecer que um notável evento da vida escolar não consiga suscitar nela curiosidade alguma; ao passo que uma experiência fora da escola poderá dominá-la tão completamente que não será possível conseguir que tome parte em qualquer emprêsa coletiva. C) seu corpo, e não o seu espírito, se associará ao trabalho do grupo. Às vezes, algo que se passou no lar, ou o seu estado de saúde, ou ainda qualquer desavença com seus colegas, determina as suas reações emotivas. Por conseguinte, o seu trabalho artístico será sempre colorido pelo humor que a domina no momento, e terá, possivelmente, uma Intima relação com o problema que a atormenta. O esperar que em tais circunstâncias seja a criança capaz de pintar algo determinado pelo programa do dia. é absurdo. Por outro lado, a concessão da liberdade de expressar o que mais a entusiasma, constituirá a melhor contribuição da arte ao desenvolvimento da criança, pois até mesmo as emoções mais turbulentas se clarificam ao iserem traduzidas ,em uma obra de arte e por meio da sua expressão consegue a criança uma sensação de domínio próprio. Todo educador artista sabe que esta é uma fase importante do processo de integração da personalidade humana.

Também não ignora esse educador que é mais fácil descobrir quais são as necessidades e os interêsses da criança se a esta se outorga liberdade de criação e expressão individual, uma vez que desse modo virá mais facilmente à superfície a vida interior da criança, ou seja, as suas esperanças, temores, alegrias, conflitos, desejos e interêsses. Só assim se consegue descobrir a verdadeira natureza da criança, desmascarar-lhe a psique, fazer com que perca sua individualidade o disfarce das dissimulações impostas pela vida coletiva. E o valor desta revelação íntima é incalculável para o educador que sinceramente se esforça por desenvolver a personalidade dos seus alunos.

O educador artista deseja ampliar o horizonte da criança e melhorar a qualidade da sua experiência escolar. Para esse educador, a criação artística livremente expressada passa a ser um verdadeiro padrão para medir a excelência do ensino. Se a escola tiver conseguido ampliar o horizonte intelectual da criança isso se revelará no seu trabalho artístico.

### A LIBERDADE DO JOVEM ARTISTA

Mas, dir-se-á, que significa liberdade? E' essa uma pergunta de alta significação, principalmente hoje em dia quando todo o mundo condena a juventude como insensata e indisciplinada. Por liberdade queremos significar a concessão à criança do privilégio de expressar aquilo que em seu modo de sentir tem verdadeira significação e que realmente a interessa. Não queremos dizer liberdade irrestrita. Tampouco queremos dizer aquêle tipo de expressão individual que John Dewey muito bem denominou de exibicionismo («self-exposure»). Os maiores inimigos da arte criadora são a indulgência sem objetivo definido, a obediência su-pina, a preguiça, o desleixo, e a superficialidade. A própria atmosfera de liberdade está imbuída dos

mais elevados ideais de honradez e sinceridade. A criança deve ter liberdade para buscar em si aquilo que deverá dizer ou expressar. A prova da sua integridade é revelada pela qualidade daquilo que produzir. Algumas vezes o seu trabalho é tão abundante de energia e interêsse que observadores superficiais poderão tachá-lo de mero jogo ou diversão. Mas é realmente trabalho, isto é, concentração, pensamento refletido, esforço cuidadoso, fidelidade ao conceito inicial, capacidade para confrontar o insucesso e começar de novo, para planejar cuidadosamente, para obedecer às leis da matéria, para decidir com rapidez e exatidão. Não se trata de trabalho servil, mas sim de trabalho criador, o único que verdadeiramente empresta asas ao espírito.

Apesar de tudo isto, a expressão de arte criadora da criança ainda atualmente deixa muito a desejar. Freqüentemente é mera improvisação. Falta-lhe profundidade, disciplina. Por vezes é irrequieta e confusa. É, todavia, a expressão natural e lógica de individualidades que vivem em um mundo inseguro e incoerente, entre adultos indisciplinados e imaturos. E' a expressão natural de individualidades a cuja experiência falta significação e profundidade de sentimento.

A contribuição especial das escolas públicas neste momento difícil que atravessamos deve ser a integração cabal da criança. Para conseguir isso tanto os professores como os pais devem estudar os problemas uns dos outros. O professor de arte depende do professor de matérias acadêmicas, pois este se encontra em condições de enriquecer a arte infantil por meio da ampliação da experiência da criança. Por outro lado, o professor de matérias acadêmicas não poderá nunca conseguir a verdadeira integração da criança a não ser que esta aprenda a expres-sár-se livremente por meio da arte criadora. E tanto o professor de matérias acadêmicas como o professor de arte dependem dos pais da criança, já que estes são, afinal de contas, os verdadeiros responsáveis pela vida da criança fora da escola Esse estudo dos problemas confrontados pelas várias pessoas que rodeiam a criança ajudará a unificar e tornar mais rico o tecido da experiência e da arte infantis. — LUCIE ANN MC CALL — *(Boletim da CBAI,* Rio).

## CINEMA E EDUCAÇÃO

A escola de hoje tem um novo problema, que constitui, por assim dizer, a espinha dorsal de sua atividade. Todos vós já deveis estar adivinhando.

Deixou a escola de ser apenas o lugar onde os alunos vão aprender as matérias de ensino de um currículo, para ser uma instituição social destinada a aumentar o background experimental da criança e do adolescente, promovendo oportunidades de contato com as situações, as coisas e os processos de vida da comunidade imediata (vila, cidade, país) e da comunidade universal.

Desta compreensão surgiu o problema de tornar o ensino menos verbal, e tanto quanto possível transformá-lo em uma atividade para aluno, proporcionando-lhe os meios para que incorpore as técnicas elemen-

tares do estudo às necessidades ambientais.

Os americanos chaman a isto «visualização do currículo» e pretendem ter chegado a uma solução razoável do problema aconselhando à escola utilizar como atividade normais: as excursões escolares; a organização do museu escolar pelos próprios alunos; a modelagem; o desenho; a fotografia; o cinema; o jornal escolar.

Com as excursões e o museu escolares terá o professor a oportunidade de proporcionar a ambientação ao meio próximo da escola; com o cinema, a fotografia e o jornal, com o meio universal.

A mim compete somente conversar sôbre o cinema e do valor da sua influência sôbre o educando e a comunidade em geral.

Precisamos desde logo «situar o conceito de cinema educativo, para podermos falar uma só linguagem. O que chamamos cinema educativo é o cinema que proporciona a comunicação de fatos da vida ambiental, cultural, literária, artística, científica ou técnica, utilizando-se da emoção e da surpresa, mas sem falsear-lhe a originalidade dos fatos e das coisas em face da realidade. Ao cinema que se restringe à demonstração dos objetivos das matérias de ensino de um currículo, cultural ou técnico, preferimos chamar de cinema instrutivo, ou cinema escolar. Aliás, é conceito universal. O inglês usa o termo «instruction film» e o francês — «le filme de enseignement».

O uso do filme como atividade curricular é completamente diverso da extra-curricular.

Costumamos a aconselhar, através de nossas atividades na direção ao Instituto Nacional de Cinema Educativo, que o filme escolar deve sempre ser apresentado como material de observação. O assunto já deve ser de conhecimento da classe, através de gravuras e fotografias, que podem ser projetadas em séries bem selecionados, por intermédio de um projetor fixo. E' o dia-filme ou es-tripe-filme.

O filme será a última etapa da aprendizagem. A sessão cinematográfica não deve exceder de 15 a 20 minutos. O assunto do filme deve ser somente aquêle que foi objeto de aula.

Durante a projeção o professor deve falar, se o filme é silencioso, para poder orientar a classe na compreensão do filme. Acabada a exibição, deverá cada aluno fazer oralmente ou por escrito a resenha do que viu. No dia seguinte o professor comenta a explanação feita pelos alunos, destacando o que foi bem observado e o que foi mal ou deixou de ser observado, fazendo passar logo após novamente o filme, para que cada aluno possa fazer a sua auto-verifi-cação.

O filme, isto é que é importante,
deve ser considerado pelo professor como um dos meios de educar a observação dos seus alunos.

Assim, os alunos poderão adquirir o hábito de procurar ver a exatidão de qualquer objeto ou fato que se submeta a sua observação.

Educada na observação, pelo cinema curricular, ganha a criança, ou o adolescente, uma atitude nova pe-

rante a vida, e ao mesmo tempo coloca-se em condições de poder utilizar melhor o cinema extra-curri-cular, como diversão e informação.

As sessões recreativas nas atividades extra-classe podem ser semelhantes às do cinema teatral, isto é, programas mais longos, de acôrdo com as idades, para que o cinema divirta em vez de aborrecer.

Hoje o que vem preocupando o educador e o psicólogo é a análise do comportamento e da capacidade de interpretação do educando perante o filme. M. Prudhommeau, nas classes de aperfeiçoamento, em Paris, pedia a seus discípulos que lhe contassem, oralmente e por desenhos, os filmes que viram no cinema do bairro, assim como os exibidos na sala de aula.

Êle recolheu um grande material, levando em consideração o tipo do filme, a extensão em metragem, a superfície da tela, o ritmo: normal, acelerado ou em câmara lenta, e a evocação do espectador imediata ou afastada.

Comparadas estas con dições do filme, da exibição e da evocação da criança, do adolescente ou do adulto, com os seus próprios níveis de idade mental, está o Instituto de Filmo-logia da Universidade de Paris estudando esta rica documentação que vem sendo acumulada há cêrea de 15 anos.

Este estudo do comportamento dos espectadores perante o filme está constituindo hoje um novo ramo da psicologia experimental, que se determinou chamar Filmologia.

Todos nós sabemos que a criança, no seu desenvolvimento mental, evolui do pensamento sincrético para a atitude de análise e síntese que constitui o pensamento racional do adulto normal.

Somente acima dos 12 e mais precisamente dos 15 anos é que a criança normal atinge à maturidade da estrutura do pensamento adulto.

Levando-se em consideração que o cinema lida com dois elementos fundamentais: o espaço e o tempo, e que para dar estas noções utiliza técnicas especializadas, o plano e o contra-plano, a superposição, o corte, a inversão cronológica de épocas, exigindo um apelo à abstração do expectador para compreensão das seqüências, logo se verifica como este problema é delicado, e como está a ciência exigindo do educador testar as classes para o filme, para depois escolher os programas para as classes.

No âmbito limitado do tempo que nos foi reservado, não podemos descer à análise de problemas concretos, mas fica aí a notícia como uma advertência, para o professor, como o grande problema do cinema educativo está mais fora da escola que dentro da escola.

I

Crianças de todas as idades vão aos cinemas comerciais no mínimo uma vez por semana, nas grandes cidades; e quais os filmes que atendem à sua maturidade mental?

Não quero dizer com isto que devemos recear da influência educativa que o cinema vem exercendo no mundo moderno, mas que no currículo será sempre prudente apresentar à criança (principalmente na escola primária) os assuntos de aula sob forma de projeção fixa, em que fala o professor orientando a análise das cenas exibidas, depois a reprodução pelo desenho, para final-

mente, como método complementar de educação da observação, o filme relativo ao assunto já conhecido e estudado.

Não esqueçamos nunca, nós professores, devemos conversar com os nossos alunos sôbre os filmes que eles vêem, para que possamos contribuir para boa orientação do cinema, como meio auxiliar de educação e cultura. — PEDRO GOUVEIA FILHOS — *{Educação,,* Rio).

## ORIGEM E EVOLUÇÃO DAS UNIVERSIDADES E «COLLEGES»

A finalidade principal das universidades é a de divulgar ensino superior e a de fornecer tanto os fundamentes como os conhecimentos técnicos da profissão estudada. Desde que a propagação do verdadeiro estudo é impossível sem investigação original, é uma função não menos importante das universidades a de conduzir pesquisas científicas. Por outro lado, os «Colleges» têm sido dedicados ã educação geral, preparatória para estudos superiores; a ênfase da instrução tem dado a eles certas características das instituições do ensino secundário. Os «Colleges» formavam e ainda formam parte integrante das universidades, mas, em múltiplos aspectos, são instituições autônomas.

A Antigüidade possuía escolas importantes, tais como as escolas filosóficas de Atenas e as escolas literárias e retóricas de Roma; não tinham, entretanto, universidades no sentido aceito, pois não existia nenhuma organização permanente destinada à transmissão dos conhecimentos. A fundação das universidades nos meados do século 12 pode ser atribuída a dois fatôres importantes. Em primeiro lugar, o acúmu-lo de conhecimentos e de curiosidade intelectual foi altamente favorecido pelo contato mais íntimo com a civilização árabe, graças ao desenvolvimento das cidades e graças ao sempre crescente nível de educação geral entra homens da Igreja. Em segundo lugar, corporações se desenvolveram numa forma de organização social. Escolas de jovens clérigos, ligadas às catedrais, sob o controle de bispos e conjugadas a monastérios, salvaram e transmitiram os pobres conhecimentos herdados da Roma helenística, compreendendo os elementos das 7 artes liberais: gramática, lógica e dialética (grupo literário, ou Trivium) e aritmética, astronomia, geometria e música (grupo científico, ou Quadrivium). Estes forneceram a base do estudo cultivado na Faculdade de Artes, transformada depois dos meados do século 13 em Faculdade de Filosofia. As escolas de Laon, Reims e Chartres foram superadas pela Escola Catedratica de Paris, para onde William of Cham-peau e Abélard atraíam um grande número de estudantes no século 12, tornande-se, em conseqüência, o centro reconhecido para o estudo da teologia. Quando, entre 1198 e 1215, foi incorporada como Universidade de Paris, compreendia as Faculdades de Teologia, Artes e Medicina.

A Universidade de Bologna, formada nos meados do século 12 pela

associação voluntária de estudantes de direito, aí atraídos pelas aulas de direito civil administradas por Irnerius e de direito Canônico, por Gratian, era diferente da de Paris, pois era uma universidade de estudantes e não de professores, como a de Paris. Pois a universidade na primeira parte da Idade Média designava unicamente uma comunidade bem definida; a palavra adquiriu o seu significado moderno somente em volta de 1250. Estudantes de direito maduros, financeiramente independentes, formavam a maioria do corpo estudantil de Bologna e controlavam a universidade por intermédio de reitores escolhidos do próprio meio. Em Paris, ao contrário, governavam os professores, e não os estudantes, que eram rapazes dependentes dos pais ou de bolsas de estudo.

A medicina tornou-se disciplina universitária na Universidade de Montpellier, situada num próspero centro comercial, onde se cruzavam as culturas helenística e latina, como, também, hispano-árabe. Por voltas do fim do século 12 um grupo livre de estudantes, que trabalhavam sob a autoridade do bispo de Mague-lonne, obteve do papado privilégios da mesma espécie que os gozados pelos parisienses e bolognenses. A fim de prevenir que a medicina fosse exercida por charlatães, as autoridades estaduais requereram exames e graus e, deste modo, por volta de 1272, as Universidades funcionaram pela primeira vez como órgãos do Estado.

Também, na mesma época, estudantes que procuravam instrução pelo amor ao estudo ou para obter treino profissional fim teologia, direito ou medicina fundaram Oxford, controlada no nome do bispo de Lincoln, pelo chanceler da diocese, Or-léans na França e Coimbra em Portugal. Várias universidades foram fundadas no início do século 13 por estudantes obrigados a abandonar outras universidades: Cambridge pel-los de Oxford, Padua por emigrantes de Bologna e Angers por parisienses. Depois de 1220, universidades se fundaram não mais por estudantes e sim pelos dirigentes de vários territórios, a fim de satisfazer necessidades políticas e sociais dos seus respectivos Estados; a Universidade de Nápoles foi criada em 1224 pelo Imperador Frederico II a fim de preparar homens para a sua administração e a Universidade de Toulouse, em 1229, pelo Conde Raymond VII a fim de combater a heresia albigense. Estes exemplos foram seguidos, nos séculos 14 e 15, em rápida sucessão, pelos dirigentes de Estados rivais: Praga (1347), Cracovia (1362), Viena (1365), Hei-delberg (1386) e outras na Alemanha, Copenhagen e Uppsala na Escandinavia e St. Andrews, Glasgow e Aberdeen na Escócia. A Espanha, onde duas universidades importantes floresceram a partir do século 13 em Salamanca e Valladolid, era a primeira a introduzir uma legislação em matéria de ensino, por meio de um código conhecido como Siete Partidas, redigido sob a direção de Afonso, o Sábio, por volta de 1256.

A universidade medieval manifestou, durante o seu melhor período, nos meados do século 13, notáveis condições de liberdade intelectual; livre de propriedade, era capaz de resistir a toda tentativa de intromis-

são na sua jurisdição autônoma. Em vários aspectos, graças à sua clientela internacional e à sua autoridade, mandava como potência mundial intelectual — como Studium, ao lado de potências seculares e espirituais, império e papado — e servia como espécie de tribunal não somente em assuntos intelectuais, mas também políticos. No Consiglio de Constan-za, por exemplo, as universidades faziam parte dos juizes.

Nesta época, as universidades tinham uma só espécie de propriedade, a saber, doações para bolsas de estudo, ligadas aos «Colleges»-. Os «Colleges» eram originàriamente hos-pedarias para estudantes pobres; o primeiro, o «College dos Dezoito», foi fundado pelas autoridades catedrais de Paris, em volta de 1180. Os «Colleges» multiplicaram-se rápidamente: a Sorbonne em Paris, Balliol e Merton e «Colleges» universitários em Oxford e Peterhouse em Cambridge, surgiram todos nos meados do século 13. No Continente foram todos absorvidos pelas universidades. Na Inglaterra, ao contrário, os «Colleges», que procuravam dominar as universidades, ofereciam o currículo completo e tornaram-se instituições de ensino antes que puras hospedarias. Concessões, donativos e doações permitiram à maioria das universidades adquirir, durante o século 15, propriedades reais, que consistiam ,em terrenos, prédios e bibliotecas.

As primeiras universidades eram um fator importante na determinação da cultura deste período: a filosofia medieval nasceu nas grandes escolas, como também aconteceu com alguns dos grandes movimentos religiosos que abalaram a Europa medieval e dividiram a sua unidade. O Wycliffismo, por exemplo, criou raízes em Oxford e o Hussitismo desenvolveu-se em Praga. Quando o humanismo fêz novas exigências às escolas e exerceu pressão para mudar o currículo, afastando-se da filosofia, sobretudo da filosofia aristotélica, a favor de estudos de literatura clássica e retórica, encontrou resistência por parte das faculdades profissionais que eram estritamente escolas destinadas a formar teólogos, juristas, administradores da Igreja ou do Estado e médicos. Por outro lado, as Faculdades de arte em universidades antigas e, sobretudo, nas novas universidades fundadas na Italia — Pavia, Ferrara, Pisa, Florença e Roma — e nos Países Baixos tornaram a ser centros da Renascença literária. Durante o século 15, estudos de grego, latim e hebreu floresceram na Itália e os grandes impressores estabeleceram-se nas cidades universitárias. No começo do século 16, Erasmus tornou Louvain uma das principais instituições de estudo

Em Paris, vários «Colleges» adotaram o humanismo entusiàstica-mente; o College de France, que de uma série de preleções e conferências se transformou em Universidade de Paris, foi criado especialmente para conduzir estudos humanísticos. Na Inglaterra, tais estudos foram, igualmente, bem recebidos, como está evidenciado na obra de Linacre, Coleta e Grocyn e foram apoiados pelo patronato de Sir Thomas More e do Cardeal Fisher. Os centros principais da Renascença eram as Universidades de Basilea, Viena e Er-furf, que resistiram a inovações no campo filosófico e ainda mais no re-

ligioso, mas favoreceram estudos lingüísticos e literários. Assim, entre 1450 e 1520, ideais puramente intelectuais ganharam terreno; trabalho literário e pesquisas científicas se centralizaram nas universidades e, para um curto período, as exigências do ensino profissional foram negligenciadas. A Universidade de Alcalá, atualmente Madrid, na Espanha, foi fundada em 1508 principalmente para promover estudos de literatura.

Com a Reforma surgiu uma mudança decisiva na direção e finalidade das Universidades; desde então tornaram-se instrumentos dos Estados, que ficaram conscientes de sua fôrça soberana. A sua autonomia e liberdade tradicional desapareceram; os professores tornaram-se funcionários estaduais; censura e estrita disciplina foram impostas. A Universidade era considerada uma instituição para treinar funcionários para o Estado e para a Igreja nacional, ligada ao Estado. Marburg (1527), Koenigsberg (1543) e Iena (1558) foram concebidas neste espírito.

Em Genebra (1559), onde reinava a teocracia, a universidade era formada no conceito calvinístico da educação moral do povo. A Contra-Reforma entrou no campo dos estudos superiores com a fundação de várias universidades, das quais as mais importantes são as de Wuerz-burg (1582) e Graz (1585). O Concilio de Trento reviveu as antigas tradições de igreja, criando escolas episcopais para clérigos que não podiam utilizar as faculdades teológicas existentes por causa da duração e alto custo do estudo. As universidades alemãs eram nesta época estritamente protestantes ou católicas, dependendo da religião a que pertencia o-soberano do seu respectivo território; sendo instrumentos políticos, não eram capazes de dar muita atenção à pesquisa desinteressada ou a continuar tradições humanistas.

As prefeituras de Leyden (1575), Edinburgh (1583) e Strassbourg (1566 e 1621), entretanto, criaram universidades com base racionalista. Edinburgh, por algum tempo, foi controlada pelo clérigo local; Strassbourg foi fundada por Sturm, que-era protestante e homem de letras; Leyden tinha forte apoio calvinista. Estas universidades não tomavam parte nas lutas religiosas da época, mas dedicavam a sua atenção às ciências e letras. Os centros d,e pesquisa científica no século 16 eram as universidades italianas, sobretudo, Pádua e Pisa, onde trabalhavam Galileu e Vesalius. O ensino científico atingiu alto nível em Leyden no século 17; com Lipsius e Scaliger esta Universidade também se tornou o primeiro centro de estudos orientais e de erudição literária, no sentido moderno destes termos. Estudiosos espanhóis, italianos e holandeses (Vitória, Gentile, Grotius) também criaram o direito internacional, disciplina que surgiu entre 1550 e 1650, como uma espécie de reação construtiva à destruição da Guerra de Trinta Anos; Pavia, Bourges, Leyden e Oxford formam entre as primeiras que estudaram este campo. As universidades holandesas (Leyden, Utrecht, Groningen) se equiparam com observatórios e laboratórios e promoviam descobertos científicas.

A função primária das universidades continuou, porém, a s,er a de-

ensinar e não a de pesquisar; sendo que estas duas funções eram consideradas incompatíveis; foram fundadas sociedades eruditas. No século 18, entretanto, as universidades como tais passaram a empenhar-se ativamente na investigação cientifica, depois das crises filosóficas e religiosas do período precedente (cartesianismo, metodismo, jansenísmo, pietis-mo). O utilitarismo da época da Ilustração ajudou a interpretação mais ampla das funções universitárias; muitas novas disciplinas foram incluídas no quadro tradicional, pois novas necessidades surgiram numa sociedade em constante crescimento e expansão. O aparecimento de profissões e disciplinas como a diplomacia, a economia política e a engenharia se refletiu na cátedra real de história, em bolsas reais de estudo para línguas modernas em Oxford e Cambridge e na criação de cátedras de ciência administrativa (primeiro em Halle em 1729, em seguida em Uppsala ,em 1740). O desenvolvimento das ciências médicas provocou a criação de cátedras especiais nas Universidades de Leyden, Edinburgh, Viena e Goettingen.

- Universidades, como outras instituições, espalharam-se fora da Europa, juntamente com a civilização do Velho Mundo. As primeiras universidades do Novo Mundo eram espanholas: México (1551) e Lima (Universidade de São Marcos, 1553). Durante os séculos 16 e 17 universidades semelhantes foram fundadas em Bogotá, Quito, Córdova, São Domingo e Manilha. Na América do Norte, de língua inglêsa, o movimento começou com o Harvard College (1663), fundado como «A Escola» por homens provenientes de Cambridge, sobretudo do Emmanuel College, Estados Unidos. Nas capitais intelectuais dos diferentes países surgiram algumas vastas instituições, tais como a Columbia University em New York e as Universidades, de Paris, Londres e Berlim, que em vários aspectos eram expressões das necessidades e dos desejos do público. Surgiu um movimento que abandonava o treino profissional de um grupo restrito a favor da educação da nação inteira.

As universidades modernas pertencem, do ponto de vista de sua origem e relações sociais, a uma das três seguintes categorias: ou são instituições da Igreja, ou do Estado ou foram fundadas por particulares. Este último tipo floresceu somente nos Estados Unidos; em outros lugares predominam instituições estaduais.

E' sempre muito difícil para uma Universidade manter-se independente do Estado e da opinião pública, que não é expressa de outro modo a não ser pelos canais do govêrno. Muito depende de benfeitores particulares desinteressados e de subscrições públicas. Do ponto de vista financeiro também subscrições populares parecem ser particularmente vantajosas em épocas de crise e inflação. Contudo, mais importante do que independência financeira e autonomia administrativa é o fato que os objetivos da universidade somente podem ser alcançados numa atmosfera de livre discussão.

Pica aberta a questão se a função primária da universidade deve ser a de ensinar ou a de pesquisar. Sobretudo a partir da fundação da Universidade de Berlim, que reagiu contra o utilitarismo do século XVIII,

acreditou-se largamente que disciplinas e matérias que têm sobretudo valor prático não deviam ser lecionadas nas universidades. Durante o século XIX, as universidades procuravam eliminar estudos como administração de negócios e engenharia. Apesar disto, estas disciplinas venceram, enquanto nos estudos de direito e medicina os aspectos práticos foram acentuados e estudos financeiros ,e administrativos foram estabelecidos como partes integrantes da educação jurídica. A agricultura achou o seu lugar em. Oxford em 1796 (cátedra de Sibthorpe) e em Edimburgh em 1792. A engenharia foi ensinada nas universidades inglêsas, apesar da tradição exigir que as ciências da engenharia tenham o seu próprio lar (escolas politécnicas na Europa e institutos de tecnologia nos Estados Unidos). A Revolução Francesa substituiu a universidade tradicional por um grupo de escolas profissionais utilitárias. A Revolução Russa fêz o mesmo; na União Soviética a medicina depende do Comissariado de Saúde, o treino dos professores do Comissariado da Educação e vários ramos da engenharia estão sob os comissariados da indústria leve ou pesada. Recentemente, entretanto, surgiu a tendência para reconstituir a unidade do ensino.

A especialização, proveniente da rápida multiplicação das profissões, é característica para as universidades contemporâneas. Na Inglaterra o sistema de provas de grau («tri-pos») e o sistema de honras é usado desde cedo na educação dos universitários. Nas universidades alemãs a especialização começa logo depois de completados os estudos secundários. Nas universidades soviéticas uma ênfase particular é dada à especialização técnica. — STEPHEN D'IRSAY — *(Folha de Minas,* Belo Horizonte).

# ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

## DECRETO N' 30.943 DE 5 DE JUNHO DE 1952.

Dispõe sôbre as Escolas de Farmácia e Odontologia das Universidades da Bahia e do Rio **Grande** do **Sul.**

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição, decreta:

Art. 1.» A direção e administração das Escolas de Farmácia e de Odontologia das Universidades da Bahia e do Rio Grande do Sul, a que se refere a Lei n. 1.021, de 28 de dezembro de 1949, serão exercidas pelos seguintes órgãos, na forma dos Estatutos das respectivas Universidades:

a) Congregação;

b) Conselho Técnico-Administrativo ou Departamental;

c) Diretoria,

Art. *2.º Ass* congregações das referidas faculdades serão constituídas por seus professores catedráticos efetivos.

Parágrafo único. Até que sejam criados e providos os cargos de professores catedráticos das disciplinas mencionadas no parágrafo único do art. 1.' da Lei n. 1.391, de 1 de julho de 1951, os professores designados para lecioná-las poderão participar da Congregação, com as restrições da lei.

**Art.** 3.º O Conselho Técnico-Administrativo ou Departamental, órgão deliberativo e consultivo, será presidido pelo Diretor da Escola e integrado por professores catedráticos em exercício, eleitos pela Congregação, nos termos do Estatuto da respectiva Universidade.

Art. 4.º Para a eleição, renovação e extinção do mandato dos membros do Conselho Técnico-Administrativo ou Departamental e as suas respectivas atribuições, deverá ser observado o que a respeito dispuser o Regimento da Faculdade de Medicina junto à qual funcionem os estabelecimentos de que trata este Decreto.

Art. *5.º* Enquanto não dispuserem de regimentos próprios, as Escolas de Farmácia ,e Odontologia das Universidades da Bahia e do Rio Grande do Sul se regerão pelos das citadas Faculdades, no que lhes fôr aplicável.

Art. 6.º As faculdades de. que trata este Decreto terão representação no Conselho Universitário, em termos de igualdade com os demais estabelecimentos de ensino superior da Universidade.

Art. 7.º Até que sejam criadas as funções gratificadas de Diretor para as faculdades de que trata este Decreto, o Reitor da Universidade designará professor catedrático efetivo para responder pelo expediente da Diretoria.

Art. 8.*º* As Reitorias das Universidades da Bahia e do Rio Grande do Sul promoverão, dentro do prazo de noventa (90) dias, junto aos órgãos de direção dos estabelecimentos

a que se refere este Decreto, a elaboração dos respectivos regulamentos e regimentos.

Art. 9.º Este Decreto entrará em vigor no data de sua publicação.

Art. 10. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 5 de junho de 1952; 131º da Independência e 64º da República.

GETÜLIO VARGAS. E. Simões **Filho.** (Publ. no D. O. de 7-6 -952).

DECRETO N.º 30 994 DE 17 DE JUNHO DE 1952.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o irtigo 87, inciso I, da Constituição, e nos termos do artigo 2.º da Lei n. 20, de 7.0 de fevereiro de 1947, e do artigo 14 da Lei n. 1.254, de 4 de dezembro de 1950. decreta:

Art. 1.' Fica aprovado o Estatuto da Universidade do Rio Grande do Sul, que com este baixa, assinado pelo Ministro d,e Estado da Educação e Saúde.

Art. 2.º Este Decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 17 de junho de 1952; **131º** da Independência e 64º da República.

GETÚLIO VARGAS.
E. Simões Filho.

ESTATUTO DA UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL

**TITULO I**

*DA UNIVERSIDADE E SEUS FINS*

Art. 1.º A Universidade do Rio Grande do Sul, instituição integrante do sistema federal do ensino superior, e nos termos da Lei n. 1.254, de 4 de dezembro de 1950, com sede em Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, é pessoa jurídica, com autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, e tem por finalidade:

a) — manter e desenvolver o ensina superior nos institutos que a compõem, bem assim outras modalidades de ensino necessárias à plena realização de seus objetivos;

b) — promover e estimular a realização da pesquisa científica nos diferentes setores culturais em que se desdobre o ensino que ministra;

c) — formar quadros culturais compostos de elementos habilitados para o exercício das profissões técni co-cientificas, liberais e do magisté rio, bem como dais altas funções da vida pública;

d) — facilitar a educação física de seus alunos e aperfeiçoar-lhes a formação moral a cívica;

e) — promover a difusão das ciências e das letras e concorrer para o aperfeiçoamento do ensino e o engrandecimento da cultura nacional;

f) — contribuir para o desenvolvimento da solidariedade humana, especialmente no campo social e cultural, em defesa da civilização.

Art. 2.' A formação universitária obedecerá aos princípios fundados no respeito à dignidade da pessoa humana e aos seus direitos naturais e essenciais, e, contribuindo para a cultura superior, terá em vista as realidades brasileiras, o engrandecimento da Pátria e o sentido da unidade nacional.

Art. 3.º A Universidade do Rio Grande do Sul rege-se pela legislação federal do ensino, pelas disposi-

ções do presente Estatuto e dos Regulamentos e Regimentos que forem aprovados.

## TITULO II

*DA CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE*

Art. 4.º A Universidade do Rio Grande do Sul é constituída dos seguintes estabelecimentos de ensino:

1 — Faculdade de Medicina e Escola de Enfermagem, anexa.

2 — Escola de Farmácia.

3 — Escola de Odontologia.

4 — Escola de Engenharia.

5 — Faculdade de Direito.

6 — Faculdades de Ciências Econômicas.

7 — Escola de Agronomia e Veterinária.

8 — Faculdade de Filosofia.

9 — Faculdade de Odontologia de Pelotas.

10 — Faculdade de Farmácia de Santa Maria.

12 — Faculdade de Arquitetura.

Art 5.º Por deliberação do Conselho Universitário, e na forma da legislação em vigor, a Universidade do Rio Grande do Sul pode promover a criação e o funcionamento de novos cursos ou institutos; a incorporação de cursos ou institutos já existentes; a fusão ou o desdobramento de qualquer deles, e a deliberação de acôrdos com entidades oficiais ou particulares.

§ 1.º A efetiva,ção das medidas de que trata este artigo depende de prévia autorização do Govêrno Federal sempre que acarrete novos encargos para o orçamento da União.

§ 2.º A institutos de caráter técnico, científico ou cultural, oficiais ou não, pode o Reitor da Universidade, devidamente autorizado pelo Conselho Universitário, conferir mandato universitário, para o fim de ampliação do ensino.

Art. *6.º* Será disciplinado em Regulamento o funcionamento dos cursos de caráter propedêutico, técnico ou de aplicação de grau médio, anexos a estabelecimentos integrantes da Universidade e aos mesmos subordinados didática e administrativamente.

## TITULO III

*DA ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA*

### CAPITULO I

### DOS ÓRGÃOS DA ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITARIA

Art. 7.º A Universidade tem por órgãos de sua administração:

a) Assembléia Universitária;

b) Conselho Universitário;

c) Reitoria.

### CAPITULO II

### DA ASSEMBLÉIA UNIVERSITÁRIA

Art. 8.º A Assembléia Universitária é constituída:

a) do corpo docente de todas as escolas e faculdades;

b) de representantes de cada instituto universitário complementar.

Art. 9.º A Assembléia Universitária realizará anualmente uma sessão solene destinada a:

a) conhecer, por exposição do Reitor, das principais ocorrências da vida universitária e do plano anual das respectivas atividades;

b) assistir à entrega de títulos e diplomas honoríficos, de doutor e professor.

Art. **10. A** Assembléia Universitária reunir-se-á excepcionalmente em sessão extraordinária, por convocação do Reitor, do Conselho Universitário ou solicitação da congregação de qualquer dos institutos, aprovada por dois terços dos seus professores em exercício, a fim de deliberar sôbre o assunto de alta relevância, que interesse à vida de um ou mais dos institutos universitários.

## CAPITULO III DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO

Art. 11. O Conselho Universitário, órgão deliberativo e consultivo da Universidade, compõe-se:

a) Do Reitor, como Presidente;

b) Dos Diretores de estabelecimentos de ensino superior integrados na Universidade;

c) De um representante de cada congregação desses estabelecimentos, eleito por voto secreto pela Congregação respectiva;

d) Do Presidente do Diretório Universitário de Estudantes;

c) De um docente-livre, eleito em assembléia geral dos docentes-livres de todos os institutos universitários, presidida pelo Reitor e realizada até 30 dias antes da expiração do mandato.

Parágrafo único. Cada representante, mencionado nos itens «c» e «e», terá suplente, eleito pelo mesmo processo e na mesma sessão.

Art. 12. A duração dos mandatos dos representantes a que se refere o parágrafo único do artigo anterior será de três anos, cabendo ao suplente convocado apenas completar o mandato.

Art. 13. O Conselho Universitário deverá reunir-se, ordinariamente, pelo menos de dois em dois meses, durante o ano letivo, fazendo-o extraordinariamente sempre que convocado pelo Reitor, ou a requerimento da maioria de seus membros.

Art. 14. O comparecimento dos membros do Conselho Universitário às respectivas sessões, salvo motivo justificado, a critério do referido Conselho, é obrigatório e preferencial a qualquer s,erviço do magistério.

Art. 15. Perderá o mandato:

a) O conselheiro que faltar, sem justo motivo, *a* critério do Conselho, a três sessões consecutivas;

b) O professor que fôr destituído de suas funções no magistério.

Art. 16. O Conselho Universitário só funcionará com a presença da maioria de seus membros, professores catedráticos, sob a presidência do Reitor.

§ 1.º Nas suas faltas e impedimentos, o Reitor, como Presidente do Conselho Universitário, será substituído pelo Vice-Reitor e, na falta deste, pelo Conselheiro mais antigo no magistério da Universidade.

Art. 17. Ao Conselho Universitário compete:

a) Exercer, como órgão deliberativo e consultivo, a jurisdição superior da Universidade;

b) Elaborar, aprovar ou modificar o seu Regimento Interno;

c) Aprovar e encaminhar ao poder competente os regulamentos das unidades universitárias;

d) Aprovar os regimentos internos e suas modificações, organizados para cada uma das unidades universitárias, bem como os regulamentos dos serviços universitários;

e) Organizar, por votação uninominal, a lista tríplice de professores

catedráticos efetivos, para nomeação do Reitor, pelo Presidente da República;

f) Eleger o Vice-Reitor;

g) Propor ao Govêrno, em parecer fundamentado, a subtituição do Reitor, antes de findo o triênio de sua nomeação;

h) Propor reformas do Estatuto da Universidade, por votação mínima de 2/3 da totalidade de seus membros, submetendo a proposta à aprovação do Poder Executivo, por intermédio do Reitor;

i) Aprovar a proposta orçamentária e o orçamento da Universidade;

j) Autorizar a abertura de créditos adicionais ao orçamento da Universidade;

1) Aprovar a prestação de contas de cada exercício, feita ao Reitor pelos Diretores dos institutos universitários, e a prestação final de contas da Universidade, a ser anualmente enviada p,elo Reitor ao Ministério da Educação e Saúde;

m) Resolver sôbre a aceitação de legados e donativos e deliberar sôbre a administração do patrimônio da Universidade;

n) Resolver sôbre assuntos atinentes a cursos de qualquer natureza, inclusive sôbre o funcionamento e fiscalização de cursos equiparados, de iniciativa da Universidade ou de qualquer dos institutos universitários, bem como sôbre medidas de mandatos e extensão universitários, ou destinadas à melhoria do ensino e elevação do padrão cultural;

o) Autorizar acôrdos entre as unidades universitárias e sociedades industriais, comerciais ou particulares, para realização de trabalhos ou pesquisas;

p) Autorizar à Reitoria o contrato de professores, mediante proposta da respectiva unidade universitária;

q) Outorgar, por iniciativa própria ou por proposição da Reitoria ou de qualquer das Faculdades, o título de Doutor e de professor «honoris causa», e o de Professor Emérito;

r) Instituir prêmios pecuniários ou honoríficos, como recompensa de atividades universitárias;

s) Decidir, em grau de recurso, sôbre aplicação de penalidades e, em matéria didática, em recurso de atos das congregações;

*t)* Deliberar sôbre providências preventivas, corretivas ou repressivas de atos de indisciplina coletiva, inclusive sôbre a suspensão temporária de cursos em qualquer das unidades universitárias:

u) Deliberar sôbre assuntos didáticos em geral e aprovar iniciativas ou modificações no regime do ensino e pesquisas, propostas por qualquer das unidades universitárias;

v) Propor ao Ministério da Educação e Saúde a incorporação à Universidade de novos institutos de pesquisas técnicas ou científicas ou de ensino superior, bem como a criação, fusão, desdobramento ou supressão de cadeiras;

x) Conceder bolsas de estudos a estudantes de reconhecida capacidade intelectual, para o estabelecimento de reciprocidade ou mediante informação favorável da Sociedade de Professores Universitários e do Diretório Universitário de Estudantes;

z) Reconhecer, suspender ou cassar o reconhecimento ao Diretório Universitário de Estudantes ou à instituição que, com outro nome, trair as suas finalidades;

aa) Deliberar sôbre questões omissas neste Estatuto, e nos regulamentos e regimentos das unidades universitárias ou propô-las ao Ministério da Educação e Saúde.

Parágrafo único. O Regimento Interno do Conselho Universitário disporá sôbre a ordem dos seus trabalhos, composição e funcionamento de suas comissões permanentes.

## CAPITULO IV DA REITORIA

Art. 18. A Reitoria, representada na pessoa do Reitor, é o órgão executivo central que coordena, fiscaliza e superintende todas as atividades universitárias. É exercida pelo Reitor e abrange uma secretaria geral, com os necessários serviços de administração, e outros departamentos, na conformidade do que fôr estipulado pelo Regimento Interno.

Art. 19. O Reitor será nomeado pelo Presidente da República, dentre os nomes indicados, em lista tríplice de professores catedráticos efetivos, pelo Conselho Universitário, na forma prescrita no capítulo anterior.

Art. 20. O Reitor será nomeado pelo prazo de três anos e poderá figurar uma só vez na lista destinada à escolha do seu sucessor.

Art. 21. A Reitoria será exercida, nas faltas e impedimentos do Reitor, pelo Vice-Reitor, eleito pelo Conselho Universitário por escrutínio secreto.

Art 22. São atribuições do Reitor:

a) — representar a Universidade, em juízo ou fora dele, administrá-la, superintender, coordenar e fiscalizar as suas atividades;

b) — convocar e presidir a Assembléia Universitária e o Conselho Universitário, cabendo-lhe, nas reuniões, o direito de voto, inclusive o de qualidade;

c) — assinar, com o Diretor da Escola ou Faculdade, os diplomas conferidos pela Universidade;

d) — organizar, ouvidos os diretores das unidades universitárias, os planos de trabalho anual e submetê-los ao Conselho Universitário;

e) — inspecionar pessoalmente os institutos, observando, por escrito, as respectivas diretorias, sôbre irregu laridades verificadas, do que dará conhecimento ao Conselho Universi tário, propondo as providências con venientes;

f) — contratar e designar, de acôr do com o Conselho Universitário, professores indicados pela Congrega ção do estabelecimento a que se des tinem;

g) — empossar, em sessão solene da Congregação, os Diretores e pro fessores catedráticos;

h) — exercer o poder disciplinar;

i) — propor, ao Ministério da Educação e Saúde, a nomeação dos professores catedráticos e o provimento interino de cátedra, ouvido o Conselho Universitário;

j) — admitir, licenciar, dispensar e remover dum estabelecimento para outro o pessoal extranumerário e extraordinário, da Universidade, na forma da legislação em vigor;

1) — realizar acôrdos entre a Universidade e entidades ou instituições públicas ou particulares, «ad-referendum» do Conselho Universitário;

m) — administrar as finanças da Universidade e determinar a aplicação das suas rendas de conformidade com o orçamento aprovado;

n) — submeter ao Conselho Universitário, até 31 de janeiro, as pres-

tações anuais de contas das unidades universitárias e de toda a Universidade;

o) — submeter ao Conselho Universitário a proposta orçamentária geral da Universidade;

p) — encaminhar, ao órgão elaborador do Orçamento Geral da União e ao Ministério da Educação e Saúde, a proposta do orçamento geral da Universidade;

q) — promover, perante o Conselho Univensitário, a abertura de créditos adicionais, quando o exigirem as necessidades de serviço;

r) — encaminhar ao Conselho Universitário as representações, reclama--ções ou recursos de professores, alunos ou funcionários;

s) — proceder, em Assembléias Universitárias, à entrega de prêmios e títulos, conferidos pelo Conselho Universitário;

t) — admitir professores interinos nos impedimentos dos catedráticos, por prazo igual ou inferior a trinta dias;

u) — apresentar ao Ministério da Educação e Saúde, até 30 de abril, minucioso relatório;

v) — desempenhar as demais atribuições não especificadas mas inerentes às funções constantes da alínea «a» deste artigo.

Art. 23. O Reitor poderá vetar as resoluções do Conselho Universitário, até três dias depois da sessão em que tenham sido tomadas. Vetada uma resolução, o Reitor convocará imediatamente o Conselho Universitário para, em sessão a ser realizada dentro de dez dias, tomar conhecimento das razões do veto. A rejeição do veto, pelo voto da maioria absoluta dos membros do Conselho Universitário, importará na aprovação definitiva da resolução.

Art. 24. O Reitor usará nas solenidades universitárias vestes tala-res com o distintivo de seu cargo.

Art. 25. O cargo de Reitor não pode ser exercido cumulativamente com o de Diretor de qualquer das unidades universitárias, e o seu titular é dispensado do exercício da cátedra.

Art. 26. O Regimento Interno disporá sôbre a organização do Gabinete do Reitor e sôbre a Secretaria Geral da Reitoria e seus departamentos.

## TITULO IV

*DAS ATIVIDADES UNIVERSITÁRIAS*

### CAPITULO I

### DA ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHOS UNIVERSITÁRIOS

Art. 27. As atividades universitárias, tanto na ordem administrativa quanto no âmbito propriamente do ensino e dos trabalhos de pesquisas e de difusão cultural, tenderão a um cunho nacional correspondente às suas finalidades sociais e à eficiência técnica.

### CAPITULO II DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

Art. 28. Na organização didática e nos métodos pedagógicos adotados nos institutos universitários será atendido, a um tempo, o duplo objetivo de ministrar ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espirito da investigação original, indispensável ao progresso das ciências.

Art. 29. Para atender aos objetivos assinalados no artigo anterior, deverá constituir empenho máximo dos institutos universitários a seleção de um corpo docente que ofereça largas garantias de devotamento ao magistério, elevada cultura, capacidade didática e altos predicados morais'; além disso, os mesmos institutos deverão possuir todos os elementos necessários à ampla objetivação do ensino.

Art. 30. Nos métodos pedagógicos do ensino universitário, em qualquer de seus ramos, a instrução será coletiva, individual ou combinada, de acôrdo com a natureza e os objetivos do ensino ministrado.

Parágrafo único. Serão fixados nos regulamentos universitários a organização e seriação de cursos, os métodos de demonstração prática ou exposição doutrinária, a participação ativa do estudante nos exercícios escolares, e quaisquer outros aspectos do regime didático.

## SEÇÃO I

### Dos Cursos

Art. 31. Os cursos universitários serão das seguintes categorias:

a) —cursos de graduação;

b)—cursos de pós-graduação;

c) — cursos de extensão.

§ 1.º Os cursos de graduação, nos moldes da lei federal, destinam-se ao preparo de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores, ,e terão tantas modalidades quantas forem necessárias.

§ *2.º* Os cursos de pós-gradua-ção visam a aperfeiçoar e especializar conhecimentos, quer pelo desenvolvimento de estudos feitos nos cursos de graduação, quer pelo estudo-aprofundado de uma de suas partes, e terão as seguintes modalidades:

a)—de aperfeiçoamento;

b)—de especialização;

c)—de doutorado.

§ 3.º Os cursos de extensão destinam-se a difundir conhecimentos da técnica, e terão duas modalidades: de extensão popular e de atualização cultural.

Art. 32. Os regulamentos definirão as modalidades dos cursos de graduação e de pós-graduação; as dos cursos de extensão deverão constar de programas anuais e serão estabelecidas pelo Conselho Universitário, mediante proposta do Reitor.

Art. 33. Os cursos de doutorado serão definidos nos regulamentos universitários.

Art. 34. A admissão aos cursos de graduação obedecerá no mínimo às condições gerais indicadas na legis-lação em vigor.

Art. 35. Aos cursos de pós-graduação serão admitidos portadores de diplomas de cursos de graduação, no mesmo ramo de conhecimentos, ou ramos afins.

Art. 36. As condições de admissão aos cursos de extensão serão definidas por instrução do Reitor, em cada caso.

Art. 37. Não será permitida a matrícula simultânea de estudantes em-mais de um curso de graduação.

## SEÇÃO II

### Da Habilitação e Promoção nos Cursos Universitários

Art. 38. Será objeto de disposições regulamentares a verificação do aproveitamento dos estudantes em qualquer dos cursos universitá-

rios, seja para expedição de certificados e diplomas, seja para promoção escolar.

SEÇÃO **III**

Dos Diplomas e das Dignidades Universitárias

Art. 39. A Universidade do Rio Grande do Sul expedirá diplomas e certificados para distinguir profissionais de altos méritos e personalidades eminentes, ou beneméritas, de reputação ilibada.

§ l.º O diploma de doutor será conferido após defesa de tese realizada de acôrdo com as normas que forem estabelecidas.

§ 2.º O título de doutor «honoris causa» será conferido pelo Conselho Universitário, mediante voto favorável de dois terços da totalidades dos seus membros.

§ 3.º Os títulos de professor «honoris causa» e de benemérito da Universidade do Rio Grande do Sul serão também conferidos pelo Conselho Universitário, mediante proposta da Congregação da respectiva escola ou faculdade no primeiro caso, e por proposição do Reitor ou iniciativa do próprio Conselho Universitário no segundo, devendo o pronunciamento da Congregação fazer-se por dois terços da totalidade de seus membros.

CAPITULO **III**

DOS TRABALHOS DE PESQUISAS E TÉCNICO-CIENTIFICOS

Art. 40. A Universidade desenvolverá atividades de pesquisas e técnico-cientificas em serviços próprios de cada estabelecimento, em órgãos a eles anexos ou comuns a dois ou mais, ou, ainda, autônomos, conforme couber em cada caso.

Parágrafo único. Atendidos os fina especiais do ensino e investigações científicas, esses órgãos poderão manter serviços abertos ao público e remunerados.

Art. 41. Quando o órgão de natureza técnico-científica servir a um só estabelecimento, sua organização e funcionamento serão regulados no Regimento Interno desse estabelecimento; quando comum, ou autônomo, terá as suas atividades reguladas em Regimento próprio, aprovado pelo Conselho Universitário.

## TÍTULO V

*DA ADMINISTRAÇÃO DAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS*

CAPITULO I

DA ADMINISTRAÇÃO GERAL E ESPECIAL

**Art.** 42. Cada unidade universitária, seja estabelecimento de ensino, instituto ou serviço técnico-científico, obedecerá às normas de administração geral fixadas no Regimento da Receita e às da administração especial definidas no seu próprio Regimento.

CAPITULO II

DA ADMINISTRAÇÃO DAS ESCOLAS E FACULDADES

Art. 43. A direção e administração das escolas e faculdades serão exercidas pelos seguintes órgãos:

a) Congregação;
b) Conselho Técnico-Administrativo;
c) Diretoria.

Parágrafo único. As atribuições dos ógãos referidos neste artigo serão discriminadas nos regulamentos e regimentos aplicáveis às respectivas unidades universitárias.

SEÇÃO I Da

Congregação

Art. 44. A Congregação, órgão superior da direção administrativa, pedagógica e didática das escolas e faculdades, será constituída:

a) pelos professores catedráticos em exercício;

b) pelos professores interinos;

c) por um representante dos li-vres-docentes do estabelecimento, eleito por seus pares, por três anos, em reunião convocada e presidida pelo Diretor;

d) pelos professores eméritos.

Parágrafo único. Somente professores catedráticos efetivos poderão participar de deliberação sôbre provimento de cátedra.

SEÇÃO II

Do Conselho Técnico-Administrativo

Art. 45. O Conselho Técnico-Administrativo, órgão deliberativo, será constituído pelo Diretor da Faculdade ou Escola, membro nato e seu presidente, por seis professores catedráticos em exercício, eleitos pela Congregação, e pelo Presidente do respectivo Diretório Acadêmico.

Parágrafo único. O Regimento de cada unidade universitária disporá quanto à eleição, renovação, destituição e condições do mandato dos membros do Conselho Técnico-Administrativo e suas respectivas atribuições.

SEÇÃO III Da

Diretoria

Art. 46. A Diretoria, representada na pessoa do Diretor, é' o órgão executivo que coordena, fiscaliza e superintende as atividades da unidade universitária.

Art. 47. O Diretor será nomeado pelo Presidente da República, em face da lista tríplice, de professores catedráticos efetivos, organizada pela respectiva Congregação.

§ 1.º O Diretor será nomeado por um período de três anos.

§ 2.º Nas suas faltas e impedimentos, o Diretor será substituído pelo professor, membro do Conselho Técnico-Administrativo, mais antigo no magistério.

§ 3.º Durante o período de sua gestão, o Diretor poderá afastar-se da cátedra, sem prejuízo dos seus vencimentos como professor.

Art. 48. As atribuições do Diretor constarão do Regulamento, sem prejuízo de outras que lhe sejam cometidas pelo Regimento Interno.

CAPITULO III

DA ADMINISTRAÇÃO DOS INSTITUTOS E SERVIÇOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS

Art. 49. Cada instituto ou serviço técnico-científico autônomo terá um Diretor, designado pelo Reitor da Universidade.

Parágrafo único. A escolha de Diretor do instituto ou serviço recairá, de preferência, no titular da cadeira que estiver diretamente ligada às atividades específicas do referido instituto ou serviço.

## TITULO VI

## *DO PATRIMÔNIO,' DOS RECURSOS E DO REGIME FINANCEIRO*

### CAPITULO I DO

### PATRIMÔNIO

Art. 50. O patrimônio da Universidade será administrado pelo Reitor, com observância das condições legais e regulamentares, e é constituído:

a) pelos bens móveis e imóveis, instalações, títulos e direitos com que a Universidade passou para a jurisdição federal, por efeito da Lei n. 1.254, de 4 de dezembro de 1950;

b) pelos bens e direitos que lhe foram incorporados em virtude de lei ou que a Universidade aceitar, oriundos de donativos ou legados;

c) pelos bens e direitos que a Universidade adquirir;

d) por fundos especiais;

e) pelos saldos dos exercícios financeiros transferidos para a conta patrimonial.

Art. 51. Os bens e direitos pertencentes à Universidade somente poderão ser utilizados na realização de seus objetivos. A Universidade poderá, entretanto, promover inversões tendentes à valorização patrimonial e à obtenção de rendas aplicáveis à realização daqueles objetivos.

Art. 52. As aquisições de bens e valores por parte da Universidade independem de aprovação do Govêrno Federal; mas a alienação e a oneração de seus bens patrimoniais somente poderão ser efetivadas após autorização expressa do Presidente da República, ouvido o Ministro da Educação e Saúde. Num e noutro casos, a Reitoria ouvirá prèviamente o Conselho Universitário.

Art. 53. A Universidade poderá receber doações ou legados com ou sem encargos inclusive para a constituição de fundos especiais, ampliação de instalações ou custeio de determinados serviços em qualquer de suas unidades componentes.

### CAPÍTULO II DOS

### RECURSOS

Art. 54 Os recursos financeiros da universidade serão provenientes de:

a) dotações que, por qualquer título. lhe forem atribuídas nos orçamentos da União, dos Estados, da Distrito Federal e dos Municípios;

b) dotações e contribuições, a título de subvenção, concedidas por autarquias ou quaisquer pessoas físicas ou jurídicas;

c) renda de aplicação de bens e valores patrimoniais;

d) retribuição de atividades remuneradas dos seus estabelecimentos;

e) taxas e emolumentos;

f) rendas eventuais.

### CAPITULO III DO

### REGIME FINANCEIRO

Art. 55. O exercício financeiro da Universidade coincidirá com o ano civil.

Art. 56. O orçamento da Universidade será uno.

Parágrafo único. Os fundos especiais de que trata o artigo 63, entretanto, terão orçamento à parte, anexo ao orçamento geral da Universidade, regendo-se a sua gestão por estas normas, no que forem aplicáveis.

Art. 57. É vedada a retenção de renda, para qualquer aplicação, por parte das unidades universitárias, devendo o produto de toda arrecadação ser recolhido ao órgão central de tesouraria, bem como escriturado na receita geral da Universidade.

Art. 58. A proposta orçamentária do Executivo da União consignará, na parte referente ao Ministério da Educação e Saúde, dotações globais destinadas à manutenção da Universidade.

Art. 59. Para a organização da proposta orçamentária da Universidade, as unidades universitárias remeterão à Reitoria, até 31 de dezembro de cada ano, a previsão de suas receitas e despesas para o exercício considerado, devidamente discriminadas e justificadas. Até o dia 31 de janeiro, a Reitoria submeterá ao Conselho Universitário a proposta geral da Universidade.

Art. 60. A proposta geral da Universidade, compreendendo a receita e despesa, depois de aprovada pelo Conselho Universitário, será remetida, dentro da primeira quinzena de fevereiro, ao órgão central de elaboração de orçamento da União e ao Ministério da Educação e Saúde, a fim de servir de base à fixação do auxílio financeiro da União, nos termos da Lei n. 1.254, de 4 de dezembro de 1950.

Art. 61. Com base no valor das dotações que o Orçamento Geral da União efetivamente conceder, a Reitoria, «ad referendum» do Conselho Universitário, promoverá o reajustamento dos quantitativos constantes de sua proposta geral, anteriormente aprovada. O documento resultante, uma vez aprovado pelo Conselho Universitário, constituirá o orçamento da Universidade.

Art. 62. No decorrer do exercício poderão ser abertos créditos adicionais, quando o exigirem as necessidades de serviço, mediante proposta justificada da unidade universitária interessada ao Reitor, que a submeterá ao Conselho Universitário.

§ 1.' Os créditos suplementares proverão aos serviços, como reforço, em virtude de manifesta insuficiência de dotação orçamentária. Os créditos especiais proverão a objetivos não computados no orçamento.

§ 2.º Os créditos suplementares perderão a vigência no último dia do exercício. Os créditos especiais terão sua vigência fixada no ato de sua abertura.

Art. 63. Mediante proposta da Reitoria ao Conselho Universitário, poderão ser criados Fundos Especiais, destinados ao custeio de determinadas atividades ou programas específicos, cabendo a gestão de seus recursos ao Reitor, quando o Fundo corresponder a objetivo que interesse a mais de uma unidade universitária, ou ao respectivo Diretor, quando disser respeito a objetivo de interêsse circunscrito a uma só unidade.

Parágrafo único. Estes fundos, cujo regime contábil será o de gestão, poderão ser constituídos por dotações para tal fim expressamente consignadas no Orçamento da. Universidade, por parcelas ou pela totalidade do saldo do exercício financeiro e por dotações ou legados regularmente aceitos.

Art. 64. O diretor de cada uni-dade universitária apresentará, anualmente, antes de terminado o mês de janeiro, ao Reitor, prestação

de contas de sua gestão no exercício encerrado.

Art. 65. A escrituração da Receita, da Despesa e do Patrimônio será centralizada na Reitoria.

Art. 66. Os saldos verificados no encerramento do exercício financeiro serão levados à conta do fundo patrimonial da Universidade ou, a critério do Reitor, «ad referendum» do Conselho Universitário, poderão ser, no todo ou em parte, lançados nos fundos especiais previstos no artigo 63.

## TITULO VII

*DO PESSOAL*

### CAPITULO I

*DAS* CATEGORIAS DO PESSOAL E DE SEUS QUADROS

Art. 67. O pessoal das unidades - universitárias será docente, administrativo ou auxiliar, e se distribuirá por dois quadros: o ordinário e o extraordinário.

§ l.º O quadro ordinário será constituído de funcionários e extranumerários estipendiados pelos recursos consignados nas leis da União.

§ 2.º O quadro extraordinário será constituído do pessoal diretamente admitido pela Universidade e remunerado por suas rendas próprias.

### CAPITULO II DO PESSOAL DOCENTE

Art. 68. O corpo docente das escolas e faculdades poderá variar na sua constituição de acôrdo com a natureza peculiar do ensino a ser ministrado, devendo, porém, o professorado ser constituído por uma carreira de acesso gradual e sucessivo.

Art. 69. Os cargos sucessivos da carreira do professorado, definidos de acôrdo com a natureza do ensino de cada faculdade ou escola, poderão ser os seguintes:

a) instrutor;
b) assistente;
c) professor adjunto;
d) professor catedrático.

Art. 70. Além dos titulares, enquadrados nos diversos postos da carreira de professorado, farão parte do corpo docente:

a) os docentes livres;
b) professores contratados.

Art. 71. O ingresso na carreira do professorado se fará pela função de instrutor, para a qual serão admitidos, pelo prazo de três anos, por ato do Reitor e por proposta do respectivo professor catedrático, encaminhada por intermédio do Diretor do instituto, os diplomados com vocação para a carreira do magistério que satisfizerem as condições regulamentares.

Art. 72. Os assistentes serão admitidos pelo Reitor, por indicação justificada do professor catedrático, encaminhada pelo Diretor do instituto, devendo a escolha recair de preferência sôbre um dos instrutores.

Art. 73. A admissão dos assistentes será feita pelo prazo máximo de três anos, podendo ser reconduzidos, por proposta do professor catedrático e de acôrdo com as condições que forem estabelecidas.

Art. 74. A indicação para admissão como instrutor ou assistente poderá ser rejeitada pela Reitoria, se o nome indicado não figurar dentre diplomados com vocação para a carreira de magistério e que atendam às condições regulamentares.

Art. 75. Os professores adjuntos serão admitidos e dispensados pelo Reitor, por indicação justificada dos professores catedráticos, devendo a escolha ser feita dentre os assistentes que possuam o título de docente livre e satisfaçam as demais exigências estabelecidas.

Art. 76. Os professores catedráticos serão nomeados pelo Presidente da República e escolhidos mediante concurso na forma da legislação vigente e do respectivo regulamento das escolas e faculdades, podendo concorrer a esse con-curso os docentes livres, os profes-sores de outras escolas e faculdades oficiais ou reconhecidas e pessoas de notório saber, a juízo da respectiva congregação.

Art. 77. A livre-docência destina-se a ampliar a capacidade didática da Universidade e a concorrer, pelo tirocinio do magistério, para a formação do corpo de professores.

Art. 78. A livre-docência será concedida mediante provas de habilitação realizadas de acôrdo com as normas que forem estabelecidas.

Art. 79. Os professores interinos regerão cadeira que não tenha titular, ou cujo titular não se encontre em efetivo exercício funcional, competindo-lhes as atribuições de substitutos dos professores catedráticos.

§ 1.º Será exonerado o professor interino que não se inscrever ,em concurso para a cadeira que esteja ocupando.

§ 2.º Aos professores adjuntos, aos livres-docentes e assistentes, é assegurado o direito de preferência para aproveitamento na interinida-de, conforme ficar estabelecido em Regulamento.

Art. 80. Os professores interinos serão nomeados pelo Presidente da: República, mediante proposta da. Reitoria, por intermédio do Ministério da Educação e Saúde.

Art. 81. Os auxiliares do ensino-e pesquisas terão a sua discriminação e a especificação das respectivas funçõ,es no Regimento Interno da» unidades universitárias.

Art. 82. A Reitoria poderá contratar professores, nacionais ou estrangeiros, na forma prevista neste Estatuto, para reger, por tempo determinado, qualquer cadeira vaga cooperar no curso de professor catedrático, a pedido deste; realizar cursos de aperfeiçoamento e especialização, e executar e orientar pesquisas científicas.

' Parágrafo único. O contrato pre visto neste artigo só se fará me diante justificação das vantagens di dáticas e culturais que dele decorre rem.

### CAPITULO III

### DO PESSOAL, ADMINISTRATIVO ET AUXILIAR

Art. 83. O Regimento Interno da Reitoria e o de cada unidade universitária discriminarão o respectivo-pessoal administrativo, a natureza de seus cargos, suas funções e deveres.

Parágrafo único. Cabe ao Reitor fazer a distribuição do pessoal administrativo e auxiliar.

## TITULO VIII

### *DO REGIME DISCIPLINAR*

Art. 84. Será objeto de disposições regimentais o regime disci-plinar a que ficam sujeitos o pessoal'

docente e discente e o pessoal administrativo.

§ 1.» As sanções disciplinares serão:

a) — advertência;

b) — repreensão;

c) — suspensão;

d) — afastamento temporário;

e) — exclusão;

f) — destituição.

§ 2.º As sanções constantes das alíneas «a» e «b» do. parágrafo anterior serão da competência do Reitor e dos Diretores; as de suspensão até quinze dias serão da competência do Reitor e dos Diretores e até trinta dias do Conselho Universitário e das Congregações.

§ 3.º O afastamento temporário competirá às Congregações ou ao Conselho Universitário, conforme a jurisdição, podendo ser de iniciativa do Reitor ad referendum do Conselho; ao Conselho Universitário competirá impor exclusão e destituição de cargo.

Art. 85. Dos atos que impuserem penalidades disciplinares caberá recurso para a autoridade imediatamente superior.

§ 1.º. Os recursos serão interpostos pelo interessado, em petição fundamentada, no prazo de quinze dias a contar da data do ato recorrido e serão encaminhados por intermédio da autoridade a que estiver subordinado, quando não contiverem expressões desrespeitosas.

§ 2.º. O Conselho Universitário será última instância, em qualquer caso, em matéria disciplinar.

## TITULO IX

*DA VIDA SOCIAL UNIVERSITÁRIA*

### CAPITULO I DAS ASSOCIAÇÕES

Art. 86. Para a eficiência e prestígio das instituições universitárias, serão adotados meios de acentuar a união e a solidariedade dos professores, auxiliares de ensino, antigos e atuais alunos das diversas unidades universitárias.

Art. 87. A vida social universitária terá como organizações fundamentais as associações de classe:

a) — dos professores da Universidade ;

b) — dos antigos alunos;

c) — dos atuais alunos.

Art. 88. Os professores das unidades universitárias poderão organizar uma ou mais associações de classe, submetendo o respectivo estatuto à aprovação do Conselho Universitário.

Parágrafo único. A sociedade dos professores universitários destina-se, entre outros fins, a:

a) — instituir e efetivar medidas de previdência e beneficência aos membros do corpo docente universitário;

b) — efetuar reuniões científicas e exercer atividades de caráter social ;

c) — opinar sôbre a concessão de bolsas de estudos e auxílios aos estudantes.

Art. 89. Deverá ser aprovado pelo Conselho Universitário o estatuto da associação organizada pelos antigos alunos das unidades univer-sitárias.

Art. 90. O corpo discente de cada uma das unidades universitárias deverá organizar uma **associação des-**

linada a criar e a desenvolver o espírito de classe e defender os interêsses gerais dos estudantes e a tornar agradável e educativo o convívio entre eles.

§ 1.º O estatuto da associação referida neste artigo deverá ser aprovado pela Congregação.

§ 2.º A associação de cada unidade universitária deverá eleger um Diretório, que será reconhecido pela Congregação, como órgão legítimo de representação, para todos os efeitos, do corpo discente da mesma unidade universitária.

§ 3.° O Diretório de que trata o parágrafo anterior organizará comissões permanentes, constituídas de membros a êle pertencentes, entre as quais deverão figurar as três seguintes:

a) — comissão de beneficência e previdência;

b) — comissão científica;

c) — comissão social.

§ 4.º As atribuições do Diretório de cada unidade universitária, especialmente de cada uma das suas comissões, serão discriminadas no seu estatuto.

Art. 91. Com o fim de estimular as atividades das associações de estudantes, em obras de assistência material ou espiritual, em competições e exercícios, em comemorações cívicas e iniciativas de caráter social, poderá cada unidade universitária incluir, na proposta de orçamento anual, a subvenção que julgar conveniente.

Parágrafo único. O Diretório apresentará ao Conselho Técnico-Administrativo da unidade universitária, a que pertencer, ao termo de cada exercício um balanço documentado, comprovando a aplicação da subvenção recebida, bem como a da cota com que concorreu, sendo vedada a distribuição de qualquer par-cela de nova subvenção antes de aprovado o mesmo balanço.

Art. 92. Destinados a coordenar e centralizar a vida social do corpo discente da Universidade, será organizado o Diretório Universitário de Estudantes, constituído por dois representantes de cada um dos Diretórios das unidades universitárias.

Parágrafo único. A esse Diretório Central caberá:

1.º promover a aproximação e a máxima solidariedade entre os corpos discentes das diversas unidades universitárias;

2.' realizar entendimento com os Diretórios das diversas unidades universitárias a fim de promover a realização de solenidades acadêmicas e de reuniões sociais;

3.' estimular a educação física;

4.º promover reuniões de caráter científico, nas quais se exercitem os estudantes em discussões de temas doutrinários ou de trabalhos de observação e de experiência pessoal;

5.º representar, pelo seu presidente, o corpo discente no Conselho Universitário.

## CAPÍTULO II DA ASSISTÊNCIA AOS ESTUDANTES

Art. 93. Para efetivar medidas de previdência e beneficência, em relação aos corpos discentes das unidades universitárias, inclusive para a concessão de bolsas de estudos, deverá haver entendimento entre a Sociedade dos Professores Universitários e o Diretório Universitário dos Estudantes, a fim de que naquelas medidas seja obedecido rigoroso critério de justiça e oportunidade.

Art. 94. A seção de previdência e beneficência da Sociedade de Professores Universitários organizará, de acôrdo com o Diretório Universitário dos Estudantes, o serviço de assistência médica e hospitalar aos membros dos corpos discentes das unidades universitárias.

Art. 95. Aos estudantes que não puderem satisfazer o pagamento das taxas escolares, poderá ser autorizada pelo Diretor a matrícula, independentemente daquele pagamento, mas com a obrigação de indenização posterior.

§ 1.» As indenizações de que trata este artigo serão escrituradas e constituem um compromisso de honra, a ser resgatado ulteriormente, de acôrdo com os recursos do beneficiado, constituindo renda ordinária de matrícula;

§ 2.' Compete ao -Diretório Acadêmico, organizado e reconhecido na forma da lei, emitir parecer sôbre o pedido do benefício a que se refere este artigo.

§ 3.º Em cada estabelecimento o número de beneficiados não poderá ultrapassar de 10% das matrículas do instituto.

## CAPITULO III

## DAS BOLSAS DE VIAGEM E DE ESTUDOS

Art. 96. O Conselho Universitário poderá incluir, no orçamento anual, recursos destinados a bolsas de viagens ou de estudos, para o fim de proporcionar os meios de especialização e aperfeiçoamento, em instituições do país e do estrangeiro, a professores e auxiliares de ensino, ou a diplomados pela Universidade do Rio Grande do Sul, que tenham revelado aptidões excepcionais.

Parágrafo único. Entre o Conselho Universitário e os escolhidos serão convencionados os objetivos das viagens de estudo ou pensionato, o tempo de permanência, a pensão e as obrigações a que ficam sujeitos.

## TITULO X

## *DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS*

Art. 97. A Universidade praticará, sob sua exclusiva responsabilidade, todos os atos peculiares ao seu funcionamento.

Art. 98. A situação dos funcionários da Universidade do Rio Grande do Sul rege-se pelo Estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União e legislação subseqüente.

§ l.º Ao pessoal permanente e extranumerário da Universidade do Rio Grande do Sul ficam assegurados os direitos e vantagens atuais e os que venham a ter os demais servidores da União.

§ 2.º Todas as ocorrências relativas à vida funcional dos servidores públicos a que se refere este artigo serão, ato continuo, comunicadas à Divisão de Pessoal do Ministério da Educação e Saúde, para os devidos assentamentos.

Art. 99. Em casos especiais, a requerimento do interessado e deliberação da Congregação, será concedida, ao professor catedrático ou ao assistente, a dispensa temporária das obrigações do magistério, até um ano, a fim de que se devote a pesquisas em assuntos de sua especialidade, no país ou no estrangeiro, sem prejuízo de seus direitos e vantagens.

Art. 100. Dentro do prazo de sessenta dias, contados da aprovação deste Estatuto, o Conselho Universi-

tário elaborará o Regimento da Reitoria e remeterá os projetos de Regulamento das unidades universitárias ao Ministério da Educação e Saúde.

Parágrafo único. Dentro de sessenta dias da publicação de cada Regulamento, as faculdades ou escolas apresentarão ao Conselho Universitário, para aprovação, os seus projetos de regimento.

Art. 101 — Os Regimentos dos estabelecimentos, institutos e serviços estabelecerão as condições do trabalho remunerado de professores e alunos quando em benefício das finalidades culturais e sociais da Universidade.

Art. 102. A Universidade do Rio Grande do Sul procurará estabelecer articulação com as demais universidades brasileiras e com as estrangeiras, para intercâmbio de professores, de alunos ou de quaisquer elementos de ensino.

Art. 103. O professor catedrático efetivo de cadeira suprimida, ou que não funcione por falta de alunos, em qualquer curso, poderá ter sua atividade aproveitada, respeitada a especialização, mediante deliberação do Conselho Universitário.

Art. 104. Nas eleições da Universidade, havendo empate, considerar-se-á eleito o mais antigo no magistério da Universidade e, entre os da mesma antigüidade, o mais velho.

Art. 105. De cada Regimento de unidade universitária, e de cada alteração nele introduzida, a Reitoria fará imediata remessa à Diretoria do Ensino Superior, do Ministério da Educação & Saúde, em duas vias.

Art. 106. O ato de investidura em cargo ou função, bem assim o ato de matrícula em estabelecimento universitário, importam no compromisso formal de respeitar a Lei, este Estatuto, os Regulamentos e Regimentos e as autoridades que deles emanam.

Art. 107. O Colégio de Aplicação a que se refere o Decreto-lei número 9.053, de 12 de março de 1946, como integrante da Faculdade de Filosofia, obedecerá ao disposto no seu Regulamento e Regimento.

Art. 108. Os casos omissos, quando não se incluam na alçada dos órgãos universitários, serão resolvidos pelo Ministério da Educação e Saúde.

Rio de Janeiro, 17 de junho de 1952. *E. Simões Filho.*

(Publ. no D. O. de 19-6-9 5 2).

## PORTARIA. N.º 522, DE 23 DE MAIO DE 1952.

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, usando das atribuições que lhe confere o art. 323 da Consolidação das Leis do Trabalho e em face do que determina o art. 4.º do Decreto n. 30.342, de 24-12-1951, resolve expedir as instruções seguintes:

Art. 1.' Cada estabelecimento particular de ensino secundário, tendo por base o vulto de sua renda, o custo normal da vida da localidade em que tiver sede e bem assim as qualificações pedagógicas dos seus professores e as necessidades do constante aperfeiçoamento cultural e técnico destes, fixará, por contrato, a remuneração condigna que lhes deva ser paga.

Art. 2.º O salário mínimo de cada aula, nas classes constituídas de 20 alunos, ou menos, para os professores de estabelecimentos de ensino secundário, será formado de duas parcelas: uma representada por cen-

to e vinte avos de dois terços do salário-mínimo mensal, vigente na localidade, nos termos da legislação trabalhista; e outra representada por cento e oito avos de uma quantia não inferior a oitenta e cinco por cento da contribuição de um aluno da classe para cujo professor se calcula a remuneração.

«1.» Nas classes de vinte e um a trinta e cinco alunos, a remuneração mínima de uma aula será acrescida das seguintes parcelas:

a) uma que represente dez por cento da soma das duas parcelas discriminadas, no presente artigo; essa parte adicional, nas classes de trinta e seis ou mais alunos, será de vinte por cento da soma das mencionadas parcelas;

b) outra referente ao repouso semanal remunerado, parcela esta incluída, também, nos casos previstos neste artigo.

§ 2.' Não serão computados, para cálculo de salário dos professores, os aumentos de contribuições de alunos que tiverem causa em anterior majoração de salários, decorren-te de modificação do salário mínimo, de acôrdo ou de sentenças judiciá-rias.

Art. 3.º Considerar-se-á contribuição de um aluno a importância total por êle devida ao estabelecimento, a título de ensino, segundo cs respectivos prospectos, vigentes em cada ano letivo, sejam quais forem as suas denominações ou fra-cionamentos.

§ 1.º Não se incluirão entre as importâncias devidas a título de ensino, as destinadas ao pagamento de pensão em internato ou semi-inter-nato, ou de serviços especiais, como tratamento médico e dentário. Tais importâncias serão especificadas em separado nos prospectos dos estabelecimentos.

§ 2.º Tomar-se-á, para base do cálculo de que trata este artigo, a contribuição do aluno externo. No caso de não haver externato no estabelecimento ou de serem gratuitos todos os alunos, a contribuição, a título de .ensino, será fixada pelo Ministério da Educação e Saúde.

§ 3.º Nos resultados das operações de cálculos, indicados nesta portaria ministerial, as frações de cinco centavos ou mais serão aproximadas para a ordem imediatamente superior e desprezadas as inferiores a essa importância.

Art. 4.' Nenhuma taxa recairá sôbre os alunos dos estabelecimentos de ensino secundário.

Parágrafo único. E' vedada a cobrança de jóias de matrícula ou de sua renovação.

Art. 5.º Para efeito do cálculo do salário mensal dos professores, cada mês será constituído de quatro semanas e meia.

Art. 6.º Computar-se-á como uma aula, nos estabelecimentos de ensino secundário, o trabalho letivo de cinqüenta minutos, durante o dia, ou de quarenta minutos, à noite.

Art. .7.' Será observado, com relação ao salário dos professores, o princípio da irredutibilidade da remuneração.

Art. 8.º Nos períodos de exames ou de férias, terão os professores dos estabelecimentos particulares de ensino secundário direito à remuneração mensal ordinária dos períodos de aulas, qualquer que tenha sido o tempo de exercício no decurso do ano.

Art. 9.' Descontar-se-á, na remuneração do professor, 'a importância correspondente ao número de aulas a que tiver faltado.

§ 1.» Não serão descontadas, no decurso de nove dias, as faltas verificadas por motivo de gala, ou de luto em conseqüência de falecimento do cônjuge, do pai ou mãe, ou de filho.

§ *2.º* Durante os quinze primeiros dias do afastamento do serviço, por motivo de enfermidade, cabe ao estabelecimento pagar ao professor enfermo dois terços do salário a que o mesmo faria jus nesse período.

Para ter direito ao pagamento a que se refere este parágrafo, o professor deverá comprovar a enfermidade determinante de seu afastamento, o que só poderá fazer por atestado passado por médico de instituição de previdência social a que esteja filiado, por médico indicado pelo próprio estabelecimento, por médico do sindicato a que pertença o empregado ou o empregador, ou, finalmente, em falta desses, por médico a serviço de repartição federal, estadual ou municipal, incumbida de assuntos de saúde e higiene.

Art. 10. Num mesmo estabelecimento de ensino não poderá o professor dar, por dia, mais de 4 aulas consecutivas, nem mais de seis intercaladas.

Parágrafo único. Após o decurso de três aulas consecutivas será facultado ao professor o período de noventa minutos, pelo menos, para descanso ou refeição.

**Art.** 11. No período de férias regulamentares não se exigirá dos professores outro serviço senão o de fiscalização, correção e julgamento de provas e participação em bancas de provas orais.

Art. 12. Não se exigirá dos professores, nos períodos de exames, a prestação de mais de oito horas de trabalho diário, salvo mediante pagamento complementar d,e cada hora excedente pelo preço correspondente ao de uma aula.

Art. 13. Dos professores não se exigirá, aos domingos e feriados, a regência de aulas nem o trabalho em provas e exames.

Art. 14. A organização dos horários de ensino e de exames e as suas modificações eventuais se processarão mediante comum acôrdo entre diretores e professores.

Parágrafo único. Quando o estabelecimento tiver necessidade de aumentar o número de aulas marcado no horário, remunerará o professor, findo cada mês, com uma importância complementar, correspondente ao número de aulas excedentes.

**Art.** 15. Não será permitido o funcionamento de estabelecimento particular de ensino secundário que não remunere condignamente seus professores ou não lhes pague pontualmente a remuneração de cada mês na forma estabelecida nesta portaria.

§ 1.º A remuneração mensal dos professores dos estabelecimentos de ensino secundário deverá ser paga até o quinto dia útil de cada mês subseqüente ao vencido, cumprindo ao responsável pela Inspetoria Federal no estabelecimento verificar a regularidade do pagamento, visando as folhas respectivas do 6.º e 15.º dia útil.

§ 2.º O não cumprimento de quaisquer dispositivos referentes à remuneração condigna do professor

ou a seu pagamento pontual, importará na suspensão temporária ou definitiva do funcionamento do estabelecimento, procedida na forma regulamentar, além da aplicação das sanções previstas na legislação trabalhista, para o que as respectivas autoridades deverão ser devidamente cientificadas das irregularidades ocorridas

Art. 16. Os estabelecimentos particulares de ensino, para o efeito da fiscalização dos dispositivos aqui contidos, são obrigados a manter afixado na secretaria, em lugar visível, o quadro de seu corpo docente, do qual conste o nome de cada professor o número de seu registro e o de sua carteira profissional e o horário respectivo.

Parágrafo único. Cada estabelecimento deverá possuir, escriturado em dia, um livro de registro, do qual constem os dados referentes aos professores, quanto à sua identidade, registro, carteira profissional, data de admissão, condições de trabalho, e quaisquer outras anotações que por lei devam ser feitas, bem como a data de sua saída, quando deixarem *o* estabelecimento.

Art. 17. Aos professores e aos sindicatos que os representem é facultado dirigir reclamação escrita ao Ministro da Educação e Saúde contra a violação dos preceitos estabelecidos nesta Portaria para as necessárias providências.

Art. 18. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 19. Revogam-se as disposições em contrário.

*Simões Filho* (Publ. no D. O. de 31-5-9 52).

PORTARIA N.° 1.045, DE 14 DEZEMBRO DE 1951.

Expede os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino secundário e respectivas instruções metodológicas.

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, tendo em vista os termos da Portaria n. 966, de 2 de outubro de 1951, resolve:

Art. 1.º Ficam aprovados os planos anexos de desenvolvimento dos programas mínimos de Português, Francês, Inglês, Espanhol, Latira, Grego, Geografia Geral e do Brasil, Matemática, Desenho, Física, Química, Filosofia, História Geral e do Brasil e Economia Doméstica no curso secundário, elaborados pela Congregação do Colégio Pedro II, de acôrdo com o disposto no art. 5.' da Portaria ministerial n. 966, de 2 de outubro de 1951, publicada no Suplemento do Diário Oficial de 26 de novembro último.

Art. 2.º Ficam igualmente aprovadas as considerações preliminares e as instruções metodológicas que a esta acompanham, para execução dos programas mínimos de Português, Francês, Inglês, Latim, Espanhol, Grego, Geografia Geral e do Brasil, Matemática, Desenho, Física, Química, Filosofia, História Geral e do Brasil, no curso secundário, elaboradas ex-vi do art. 3.º da referida Portaria ministerial n. 966.

Parágrafo único. Serão mantidas as instruções metodológicas de Economia Doméstica e de Trabalhos Manuais, expedidas pelas Portarias ministeriais n. 14, de 7 de janeiro de 1946, e n. 557, de 16 de novembro de 1945, respectivamente.

Art. 3.' Revogam-se as disposições em contrário — SIMÕES FILHO.

'

A Congregação do Colégio Pedro II no cumprimento da incumbência que lhe foi cometida pelo Senhor Ministro da Educação e Saúde, resolve aprovar, para que sejam executados no mesmo colégio, os programas analíticos que a esta acompanham, bem como as instruções metodológicas " concernentes a cada qual das disciplinas que constituem o curso secundário.

Os referidos programas completam, pela dosagem e discriminação dos assuntos, os programas básicos já elaborados, e com estes devem entrar em vigor gradativamente, na forma estabelecida pela resolução ministerial.

## CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

1. A Congregação do Colégio Pedro II julga-se no dever imperioso de declarar, inicialmente, que com estas instruções metodológicas não pretende sugerir inovações em matéria didática, nem ensinar regras de metodologia aos docentes, para execução dos programas que se seguem. Admitir que esses princípios de uso rotineiro sejam ignorados a tal ponto que se imponha sua determinação formal e expressa, importaria grave injúria ao corpo de professores que tem dado sobejas provas de capacidade e dedicação no exercício do magistério no Colégio.

Apresenta, pois, a Congregação estas instruções com o objetivo exclusivo de proporcionar um roteiro, um subsídio, um repositório de esclarecimentos para elucidação de possíveis dúvidas que venham a surgir na execução dos novos programas, encargo que, evidentemente, compete aos respectivos redatores. De qualquer forma, porém, o que a Congregação deseja acentuar é que o bom êxito na aplicação destes, como de quaisquer programas, depende do zelo, da boa vontade, do patriotismo dos dignos docentes que os devem pôr em prática na regência de suas turmas.

2. Confia, pois, a Congregação do Colégio Pedro II, em que os professores tenham sempre em mente que a finalidade precípua do ensino secundário, nos termos da lei vigente, consiste em formar a personalidade integral do adolescente, preparando-o para a vida prática; fazer dele um cidadão útil a si mesmo, à família e à Pátria; habilitá-lo ao exercício da profissão a que se destina, bem como à realização de estudos de mais alto teor, se a vocação e as circunstâncias peculiares assim lhe permitirem. Não nos cabe, pois, fazer de cada qual de nossos jovens discípulos um profundo sabedor de todas as disciplinas do currículo de humanidades. O essencial é que se prepare a mentalidade do menino para sua honesta e eficiente participação na vida que o espera, de modo que se lhe assegurem os fatôres em que a educação possa influir para sua felicidade e benefício comum.

3. Urge conseguir que o menino conheça os preceitos da honra, que proceda com lisura em todos os atos de sua vida escolar, que em caso algum recorra à fraude em seus trabalhos e provas, não pelo temor do castigo, que mereça, mas pela consciência de que assim deve agir no seu próprio interêsse; que seja brioso

-em suas atitudes, perseverante no esfôrço, e de ética irrepreensível no trato com todos quantos de alguma forma dele se aproximem nos afazeres da atividade colegial.

Muito mais importante que adornar a inteligência do estudante de expressões eruditas com que se designem fenômenos ou particularidades das ciências e letras, será formar-lhe o caráter, estimular as qualidades boas que revela, corrigir as ruins, convencê-lo de que toda mentira é uma covardia, toda ingratidão uma ignomínia, e toda desonestidade uma torpeza.

4. Para essa alta missão educativa do curso de humanidades, proporcionam todas as matérias do currículo meios oportunos e eficientes a. que o mestre pode e deve recorrer, sem se esquecer, todavia, de que seu exemplo será sempre a condição essencial para o feliz êxito *Se* tão meritória obra.

Solicitando a preciosa atenção dos dignos professores que constituem o corpo docente do Colégio para esse programa de ação moral, a Congregação espera contar com o apoio e a colaboração de todos, na certeza de que compreenderão a grande necessidade desse esforço na época presente, quando fatôres dissolven-tes d,e toda ordem concorrem, poderosamente, para afastar a juventude dos bons caminhos da honra, da disciplina, da ordem e do trabalho le-vando-a às seduções do materialis-mo, da incúria ou da frivolidade, o que facilita a ação dos interessados em inocular na classe estudantil o espírito de turbulência ,e o desrespeito às instituições.

Tudo o mais que conste dos pro-gramas, por imensa que seja sua relevância, fica em segundo plano em face dessa campanha de soergui-mento moral em que a escola secundária deve desempenhar papel de transcendente valor.

5. Certamente o ensino, nos cursos secundários, não pode perder sua característica principal: a unidade, decorrente de sua função propedêutica. E' claro, porém, que essa unidade se flexiona em modalidades distintas, em função da natureza especial da disciplina e das condições de receptividade dos discentes. Nenhum professor consciente de suas responsabilidades na formação intelectual do jovem ignora que lhe cumpre cultivar e estimular, ora a facilidade de expressão, ora a de observação, de análise e de pesquisa; aqui se exige a precisão da lei científica, além se deixam em liberdad,e a imaginação e a inventiva; em certos casos, recorre-se à memória; noutros, ao raciocínio e ao julgamento. Ante a complexidade dos problemas e a imensa variedade dos casos a considerar, nenhuma regra se poderia estabelecer impondo normas rígidas de ação aos senhores professores. Do critério de cada qual é que, em face de uma situação ou de um caso concreto. provirá a melhor solução, indicando a experiência o bom caminho a seguir.

E' evidente, porém, que os processos condenados sem remissão pela pedagogia moderna devem ficar fora das cogitações de quantos queiram bem servir ao Colégio e à juventude que o freqüenta: assim, a sobrecarga mental, que exaure o aluno e o desalenta; a decoração servil de textos insertos nos manuais escolares, o trabalho material excessivo, ou a absoluta falta dele; o rigor demasiado nas notas, bem como de masia da complacência e outros vá-

rios erros ou omissões que os bons professores, baseados em seus estudos ou no tirocinio do magistério, saberão evitar.

Muito se poderá esperar do conjunto de tantos esforços, assim orientados no sentido dos altos interêsses do ensino e das honrosas tradições desta velha casa secular.

Com este apelo, que dirige a quantos nela exercem a nobre missão educativa, a Congregação signatária dos presentes programas apresenta, para os fins acima expostos, as normas práticas atinentes às disciplinas do currículo.

## PLANOS DE DESENVOLVIMENTO DOS PROGRAMAS MÍNIMOS DO ENSINO SECUNDÁRIO

### PORTUGUÊS

### CURSO GINASIAL

#### 1.ª série

1 — a) Leitura ,e interpretação de excertos breves e fáceis de prosadores e poetas brasileiros dos dois últimos séculos, b) Vocabulário, c) Reprodução resumida e oral de assuntos lidos em aula; narração oral de fábulas e contos populares, d) Recitação de pequenas poesias já interpretadas. e) Breves exercícios escritos de redação, feitos em aula, a propósito de textos lidos, com subsídios ministrados pelo professor, f) Ortografia.

2 — Estudo gramatical a propósito da leitura, a) A oração, tipos de oração, funções das palavras na oração; exercícios de análise sintática. b) Conhecimentos das categorias gramaticais mediante a análise **léxica** de textos já analisados sintàticamente; emprêgo dos numerais-mais comuns c) Gênero; número,: exceto o plural dos compostos; graus do substantivo, do adjetivo e do advérbio, considerando-se apenas as formações analíticas e as sintéticas mais usuais d) Conjugação; emprêgo freqüente dos verbos regulares e dos irregulares principais, especialmente no imperativo e nos tempos derivados do tema do perfeito; vozes do verbo; redação de frases com verbos apassivados. e) Exercícios orais e escritos de concordância nominal e concordância verbal, f) Noções de sintaxe de regência; emprêgo dos pronomes átonos, especialmente lo (o, no); emprêgo da preposição a e do pronome **lhe** (objeta indireto) g) O período de duas orações: coordenação e subordinação; subordinadas introduzidas pelos co-nectivos mais correntes; valor das orações substantivas, adjetivas e ad-verbiais; exemplificação e prova.

#### 2.ª série

1 — a) Leitura e interpretação de textos em prosa e verso de autores-brasileiros dos dois últimos séculos. b) Vocabulário. c) Reprodução resumida e oral de assuntos lidos em aula; narração oral de ocorrências da vida escolar e social. d) Recitação de pequenas poesias já interpretadas. e) Breves narrações escritas e cartas familiares, feitas em aula, com subsídios ministrados pelo professor. f) Ortografia.

2 — Estudo gramatical a propósito da leitura: a) Análise sintática do período composto, escolhendo-se trechos breves e evitando-se as sutilezas e os subentendidos; o vocativo-e a interjeição; o adjunto adnominal, o aposto, o predicativo e o adjunto

adverbial; exercícios: substituição da subordinada adjetiva pelo adjunto atributivo ou pelo aposto; da substantiva, pelo complemento ou sujeito não oracional; da adverbial, pelo adjunto equivalente, b) Conheci-cíniento das categorias gramaticais mediante exercícios de análise léxica de períodos já analisados sin-tàticamente. c) Gênero, insistindo-se nas palavras de duplo gênero e nas de gênero duvidoso; estudo do plural dos compostos; estudo complementar dos graus dos substantivos, adjetivos e advérbios. d) Conjugação: emprêgo dos verbos irregulares, especialmente no imperativo e nos tempos compostos; exercícios para o emprêgo dos tratamentos de tu, você, o senhor; vozes do verbo; conversão da voz passiva na ativa e vice-versa; o agente da passiva; distinção entre agente e sujeito. e) Exercícios orais ou escritos de concordância verbal. f) Sintaxe de regência: estudo ocasional das preposições e locuções prepositivas mais comuns; emprêgo dos pronomes pessoais regidos de preposição; exercícios de regência verbal; emprêgo dos pronomes átonos, como na 1.ª série. *g)* Formação de frases com o verbo haver, principalmente impessoal; outros verbos, impessoais. h) Composição de pontos do programa já tralavras de composição evidente; derivação; ligeiras noções de derivação sufixai, prefixai e parassintética; afixos de uso mais freqüente. 3.ª série

1 — a) Leitura e interpretação de textos de prosadores e poetas brasileiros e portuguêses dos dos últimos séculos, b) Vocabulário. c) Exercícios orais, impressões de leituras feitas fora da classe, narração de episódios da história do Brasil. d) Exercícios de redação, feitos em aula; descrições, narrações, dissertações, cartas, diálogos, correspondên-cia social.

2 — Tratar-se-á da seguinte matéria, a propósito dos textos lidos em aula: a) Recapitulação sistemática do gênero, número, grau; numerais; revisão dos verbos irregulares; conclusão do estudo da conjugação; estudo complementar da concordância nominal e da concordância verbal; exercícios para o emprêgo dos tratamentos: você, vossa senhoria, vossa excelência; exercícios de regência verbal; análise completa de períodos compostos; formação de palavras: prefixos e sufixos latinos e gregos. b) Observações essenciais sôbre a colocação das palavras na oração e das orações no período. c) Emprêgo dos tempos e dos modos, principalmente do mais-que-perfeito simples e do infinitivo pessoal. d) Sintaxe do pronome se. e) Emprêgo e colocação dos pronomes átonos, simples ou aglutinados. f) Estudo elementar de versificação: verso, contagem das sílabas, acentuação, rima: a redondilha maior, a redon-dilha menor e o decassílabo. 4.ª série

1 — a) Leitura e interpretação de textos de prosadores e poetas brasileiros e portuguêses dos dois últimos séculos.. b) Vocabulário. c) Exercícios orais: impressões de leituras feitas fora da classe, narração de episódios da história do Brasil, exposição de palavras: exemplos de pa-tados em aula. d) Exercícios escritos: descrição de paisagens, cenas e tipos; cartas, requerimentos, dissertações, notícias para jornais.

2 — Revisão: a) Quadros das conjunções coordenativas e subordinativas; quadros dos demais conectivos

subordinativos. b) Quadros sinóticos das orações coordenadas e das su-bordinadas conjuntivas; quadro das orações reduzidas.

3 — A propósito da leitura feita em aula, tratar-se-á dos seguintes assuntos: a) Análise sintática; conversão de orações de forma conjun-tiva em reduzidas. b) Figuras de sintaxe. c) Linguagem afetiva. d) Linguagem figurada. e) Noções elementares de fonética: o vocábulo, a sílaba, o fonema; fisiologia do aparelho fonador; classificação dos fonemas; hiatos, ditongos e tritongos; grupos consonantais. f) Estudo complementar da formação de palavras: composição, derivação, famílias eti-mológicas de origem latina; radicais gregos mais usadas; hibridismos. *g)* Comentário gramatical de textos lidos; exercícios gramaticais, predominando os referentes à concordância, à regência e ao uso dos tratamentos. h) Estudo complementar da versificação.

## CURSO CLÁSSICO E CURSO CIENTIFICO

### 1.ª série

1 — a) Leitura, interpretação, análise literária elementar, comentário gramatical e filológico de textos de autores brasileiras e portuguêses, a partir do século XVIII. b) Exercícios de exposição oral: impressões de leituras feitas fora da classe. e) Composição escrita: dissertações sôbre temas comuns da vida escolar e da vida social, provérbios e pensamentos célebres; elogio de feitos notáveis, de virtudes cívicas e domésticas; cartas; notícias para jornal. d) Organização de pequenas antologias pelos alunos, com auxílio do professor.

2 — a) A língua portuguêsa: sua origem, história ,e domínio. As demais línguas românicas. O latim vulgar, seus caracteres. b) Noções elementares de fonética histórica, acento tônico; alterações fonéticas; voca-lismo e consonantismo. Formas divergentes. Justificação histórica de algumas regras de ortografia. O desaparecimento do neutro. Redução das declinações; os casos; sobrevivência do acusativo. Redução das conjugações. Fatos devidos à analogia. Desaparecimento de tempos; cria,ções românicas. c) Formação do vocabulário português. d) O por-tuguês no Brasil; contribuição brasileira para o léxico da língua. e) Leitura e interpretação de poucos textos brevíssimos de autores da época anti-clássica. f) Arcaísmos.

### 2ª série

1 — a) Leitura, interpretação, análise literária, comentário gramatical e filológico de textos de autores brasileiros e portuguêses, a partir do século XVI. b) Exercícios orais: impressões de leituras feitas fora da aula; exposição da matéria do pro-grama. c) Composição escrita: dissertações sôbre temas sociais e as-suntos literários; artigos para a revista escolar; pequenos ensaios de crítica. d) Revisão de provas tipográficas.

2 — a) Leitura; influências a que está sujeita; a sua posição entre as demais artes. b) O folclore e a sua importância na literatura. c) Escolas literárias. O estilo: virtudes e defeitos. d) Gêneros de composição em prosa. Gêneros de composição em verso.

3 — a) Períodos em que se pode dividir a história literária portuguê-

sa; justificação histórica. b) As fases clássicas da literatura portuguêsa; influências estrangeiras. As academias. c) O Romantismo e sua significação histórica e política. d) A reação anti-romântica e suas várias expressões. Estudo de textos dos autores mais notáveis. e) Parnasianismo e Simbolismo. f) A fase contemporânea e as grandes expressões modernas.

3.ª série

1 — a) Leitura, interpretação, análise literária, comentário gramatical e filológico de textos de autores brasileiros e portuguêses, b) Exercícios orais: resumo de assuntos lidos fora da classe; exposição de pontos de literatura. c) Composição escrita: dissertações morais e literárias, pequenos ensaios de crítica; artigos para a revista escolar; trabalhos de livre escolha do aluno.

2 — a) Formação e desenvolvimento da literatura brasileira. A literatura dos viajantes e dos catequistas no século XVI. A poesia, a prosa e a oratória no período colonial. O chamado grupo baiano. Os poetas do grupo mineiro. b) O Romantismo no Brasil. Precursores. Caracteres do Romantismo brasileiro. c) A reação anti-romântica. Autores de transição. d) Os parnasianos e a sua técnica. e) O Simbolismo e as tendências modernas da poesia e da prosa brasileiras.

## INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS PARA A EXECUÇÃO DO PROGRAMA DE PORTUGUÊS

O programa desta cadeira tem por objetivos:

a) habilitar o estudante a falar e escrever corretamente;

b) despertar-lhe o amor da língua portuguêsa e o gosto literário;

c) contribuir para a sua educação moral e intelectual;

d) cooperar para a formação de sua conscincia patriótica e de sua consciência humanística.

### Leitura expressiva, vocabulário e ortografia

Nas duas primeiras séries, esco-lher-se-ão para a leitura textos muito simples de prosa e de verso, que tenham por assunto, principalmente, a terra natal, a escola, a família, exemplos de feitos heróicos e virtudes cívicas. Aconselham-se, por mais acessíveis à inteligência dos alunos, os contos populares, fábulas, poesias líricas, pequenas descrições de paisagens brasileiras, breves narrativas de fatos de nossa história, os quais ao mesmo tempo despertem o amor do idioma e concorram para a boa formação do espírito e da consciência patriótica.

Com esse caráter predominantemente educativo prosseguirá a leitura por todo o curso secundário; mas tão cedo quanto passível começará o professor a tirar dela tudo o que seja necessário para a cultura intelectual dos alunos, esforçando-se por estimular neles o gosto literário e exigindo-lhes, cada vez mais, expressão correta e elegante não só no falar, senão também no escrever.

Em todas as aulas, antes de se ocupar com as questões de gramática, deverá o professor pedir a interpretação do texto lido, a análise das idéias, a significação das palavras, a reprodução resumida e oral do pensamento do autor. Assim, além de habituar seus discípulos à observa-

ção e ao raciocínio, terá sempre ensejo de submetê-los a proveitosos exercícios de elocução e de lhes corrigir a linguagem, proporcionando-lhes simultâneamente contribuições preciosas para os trabalhos escritos de redação, no Curso Ginasial, e de composição literária, no segundo ciclo.

O vocabulário será objeto de exercícios freqüentes e progressivos. A princípio insistirá o professor nos métodos de aquisição por sinonímia, antonímia, definição, emprêgo em frases curtas, organização de pequenos grupos analógicos. Quando verificar que os alunos já conhecem boa parte do vocabulário latino e os processos de formação de palavras, deverá propor-lh,es questões referentes às famílias etimológicas mais importantes.

E' indispensável a adoção de um dicionário da língua portuguêsa.

O ensino da ortografia merecerá todo o cuidado e derivará naturalmente da leitura e das redações. Uma ou outra vez poder-se-á recorrer ao ditado de pequenos trechos adequados e atraentes, que serão escritos no quadro preto e copiados nos cadernos de aula.

### Redação, composição e análise literária

Os trabalhos de redação, sempre muito fáceis, devem ser executados de preferência na aula, individual ou coletivamente, orientados pelo professor ou sugeridos pela leitura explicada. Como exercícios subsidiários são recomendáveis, entre outros, os seguintes:

a) formação de frases com aplicação do vocabulário ensinado;

b) substituição de frases por outras de forma diversa e sentido equivalente ;

c) conversão de períodos compostos em períodos simples;

d) transformação de orações subordinadas em coordenadas e vice-versa; substituição de subordinadas adjetivas por adjuntos atributivos ou por apostos; de subordinadas de forma conjuntiva pelas reduzidas correspondentes, etc;

e) conversão da voz passiva na ativa e vice-versa;

f) exercícios de concisão;

*g)* resumo oral de leituras feitas fora da classe;

h) paráfrases de textos breves;

i) correção de trabalhos apresentados pelos alunos, feita pela turma, sob a direção do professor.

Começará na 4.' série ginasial a composição livre, para á qual, além das indicações do professor, muito servem como recursos preliminares os exercícios de estilo e a análise literária elementar de textos breves, de preferência modernos.

A análise literária, que já se pode esboçar nesta série, não considera só o gênero da obra, o plano, o desenvolvimento, os processos estilísticos. Cabe-lhe principalmente interpretar o pensamento do autor, examinar as relações entre o conteúdo e a forma, fazer sobressair a idéia ou o sentimento fundamental, apreciar em seguida as idéias ou os sentimentos acessórios e conduzir ao juízo crítico, estudando a obra em seu conjunto e situando-a no seu tempo.

### Gramática, expositiva

Nas duas primeiras séries do Curso Ginasial, o ensino de gramática será acentuadamente prático, minis-

trado à medida que os fatos ocorrerem, sempre baseado na leitura de textos já interpretados com a possível minúcia.

Recomendam-se pequenos exercí-cios orais e escritos de aplicação, sobretudo os referentes às flexões, às regras de concordância e regência e ao emprêgo das formas verbais mais freqüentes.

As observações gramaticais devem partir da oração para as suas partes.

A análise sintática será feita com razoável sobriedade: convém evitar os excessos de nomenclatura, os pormenores, os subentendidos, as construções que, embora usuais e corretas, não estão sujeitas aos rigores da lógica. Não se perca de vista que o objetivo da análise é orientar o estudante na inteligência dos textos e na correção dos erros que êle comete. Excelente processo de raciocínio, deve ela, entretanto, intervir com oportunidade, sem prejuízo do ensino prático e literário da língua.

São mais apropriados à análise léxica os períodos já analisados sintà-ticamente. Como é obvio, não se pode, muitas vezes, sentir a categoria de uma palavra sem o conhecimento prévio de sua função na frase.

A sistematização dos fatos gramaticais, tratados até a 2ª série pelo método indutivo, começará na série imediata, quando prosseguirá com algum desenvolvimento o ensino da morfologia e da sintaxe, motivado por exemplos colhidos no livro de aula ou formulados pelo professor.

O estudo das palavras invariáveis, da colocação dos pronomes, particularidades de construção, tropolo-gia, linguagem afetiva, como em geral dos demais fatos do idioma, será feito ocasionalmente, sem a memorização de listas e definições, abundância de termos técnicos ou complicações inúteis. Antes de tudo a atenção dos alunos deve ser solicitada para a significação e a forma.

### Gramática histórica

Caberá na l.ª serie do 2.º ciclo, pelo estudo elementar da gramática histórica, a justificação de várias normas ortográficas ,e de certos preceitos da gramática expositiva. A feição arcaica da língua portuguêsa será conhecida pela leitura explicada de alguns textos breves, seguida de ligeiro comentário filológico.

### Literatura

Freqüentemente serão interpretados e comentados textos escolhidos, em prosa ou em verso, tendo-se em vista habituar o aluno a observar as qualidades estilísticas de auto-res exemplares e ainda despertar-lhe e desenvolver-lhe assim o gosto das boas leituras como o interêsse pelos vultos mais representativos de nossas letras.

Na 2.ª série, já se considera, em linhas gerais, a história da literatura portuguêsa. A divisão em épocas é apresentada de maneiras diversas nos compêndios mais em uso, pelo que terá o professor de esclarecer dúvidas, mostrando como pode ela variar, sem que isso impeça criteriosa apreciação dos fatos, desde que é lícito tomar como base ora acontecimentos políticos e sociais, ora a evolução dos próprios gêneros literários, das idéias filosóficas e dos processos artísticos. Além disso, a interpretação dos elementos admitidos a exame pode também variar, conforme o ponto de vista em que se coloque o historiador ou o crítico.

Escolhida e justificada cabalmente uma divisão, passar-se-á ao estudo das escolas e correntes literárias, in-sistindo-se em explicar as origens e caracteres de cada **uma.**

Poderá o professor indicar os autores que deverão ser estudados durante o ano. Aconselha-se, todavia, que aos alunos se dê liberdade de escolher autores e obras, nos gêneros de sua preferência, para os seus trabalhos de pesquisa e de crítica.

E' de toda a conveniência, ao iniciar-se o estudo da literatura brasileira, seja ela considerada em face das literaturas hispano-americanas e norte-americana.

Recordados aos alunos os aspectos característicos do meio americano na época do Descobrimento e da vida nas colônias; explicada sumáriamente a luta entre as linguas indígenas e as línguas européias, refletindo ora o simples encontro, ora a fusão das civilizações que representavam; evidenciadas as condições em que se foram formando econômica, social e politicamente a América Latina e a América Inglêsa, apontar-se-ão as fontes intelectuais que nutriam, obrigatóriamente, antes da Independência, o espírito das Américas: de un lado, Portugal, Espanha, Itália, França; de outro, a Inglaterra.

Serão reavivadas então as noções fundamentais de História da Civilização, nos séculos XVII e XVIII, do pensamento filosófico e político da Inglaterra e dos países europeus de língua latina, mostrando-se como penetraram em França as doutrinas inglêsas, sob cuja influência se preparou, através da literatura, a Revolução de 1789, que tanta importância teve nos destinos dos povos da América.

Observar-se-á que, nos tempos coloniais, a literatura brasileira e as literaturas hispano-americanas apresentam os mesmos panoramas gerais, porque recebiam todas das mesmas fontes e quase sempre pelas mesmas vias as influências européias. Na América do Norte, onde, aliás, bem cedo se estabeleceu a imprensa e se desenvolveu o ensino popular, outro teria de ser, e realmente foi, o rumo das atividades intelectuais, graças ao espírito liberal inglês e às lições de cultura científica e assuntos de educação que a Inglaterra lhe oferecia.

Até a Independência pode ser a literatura brasileira estudada em comparação com a portuguêsa, visto que dela não diverge em orientação. Apenas haverá o cuidado de assinalar em autores nossos o que mais diga respeito ao meio brasileiro e interesse à nossa história, como os poemas **Ilha** de Maré, de Manuel Botelho de Oliveira, Descrição da **Ilha** de **Ita**-parica, de Fr. Itaparica, o **Caramu**-m, de Santa Rita Durão, os rondós de Silva Alvarenga, e mais uma ou outra produção. Notar-se-á que a História da América Portuguêsa, de Rocha Pita, é toda animada de profundo entusiasmo patriótico.

Prestar-se-á justiça à grande obra civilizadora dos Jesuítas, salientan-do-se a figura de Anchieta, a quem devemos, além de tantos outros benefícios, a primeira gramática e o primeiro vocabulário de língua bra-sílica, e a de Antônio Vieira, o maior orador de seu tempo em língua portuguêsa e defensor incansável dos direitos dos nossos indígenas.

No estudo da época verdadeiramente nacional de nossa literatura, a qual começa depois da Independência, com o Romantismo, usar-se-á o mesmo processo indicado para a 2.ª série, sendo de notar, porém, que já se hão de requerer dos alunos observações mais profundas dos fatos literários e apreciações completas; de autores e de obras. Além disso, convirá exercitá-los, quando possível, em trabalhos de seminário, para esclarecimento de assuntos que exijam investigação e possam suscitar debates.

Entre os estudos especiais da literatura brasileira, além dos relativos a autores e obras, sugerem-se os seguintes.

a) O nativismo na poesia e na pro sa da época clássica (toda a época colonial).

b) O indianismo na poesia romântica.

c) O indianismo na prosa;

d) A poesia social de Castro Alves.

e) A poesia popular no Romantismo.

f) Tendências românticas dos nossos parnasianos.

g) O teatro nacional.

h) Lendas indígenas e africanas do folclore brasileiro.

i) O regionalismo no romance, no conto e na poesia.

j) A crítica literária na época realista-naturalista.

## FRANCÊS

### CURSO GINASIAL

#### 1.ª série

Exercícios:

A conversação, a leitura e os demais exercícios, orais ou escritos, versarão sôbre os seguintes assuntos: a escola e a vida escolar; formas, dimensões e posições; as cores; os números; o tempo (hora) e as idades; *o* clima e as estações; o corpo humano e os sentidos; o vestuário; a casa e a família; os alimentos ,e as refeições.

Gramática:

A matéria, tratada à medida que ocorrer durante a leitura, consistirá nas noções de gramática indispensáveis ao estudo prático do texto lido e será a que se segue: alfabeto; vo-gais ,e consoantes; acentuação; formas negativas e interrogativas; formas comuns de feminino e de plural dos substantivos e adjetivos qualificativos; formas dos artigos definido, indefinido e partitivo, dos adjetivos determinativos, numerais, demonstrativos, possessivos, indefinidos e interrogativos, e dos pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, indefinidos, relativos e interrogativos; preposições, advérbios e conjunções mais usuais; comparativo e superlativos presente, passado indefinido e futuro do indicativo, imperativo e particípios presente e passado dos verbos avoir e être, dos verbos do 1.º e do 2.º grupo mais usuais que aparecerem na leitura, e mais os seguintes: aller, apprendre, attendre, boire, comprendre, connaitre, cons-truire, courir, devenüy devoir, dire, dormir, écrire, entendre, envoyer, faire, lire, mettre, mourir, naitre, ouvrir, partir, pleuvoir, pouvoir, prendre, recevoir, répondre, rire,, saveir, sentir, sortir, tenir, vendrp, venir, volr, vouloir; noções de concordância e de regência.

2.ª série

Exercícios:

A conversação, a leitura e os demais exercícios, orais ou escritos, versarão sôbre os seguintes assuntos: animais e plantas; desportos e divertimentos; transportes e comunicações; viagens; moedas, pesos e medidas; a cidade e a vida urbana; o campo e a vida campestre; profissões; indústrias; comércio; festas e solenidades.

Gramática:

A matéria, tratada ã medida que ocorrer durante a leitura, será a que se segue: revisão das regras gerais da formação do feminino e do plural dos substantivos e dos adjetivos qualificativos; formas dos artigos definido, indefinido e partitivo, dos adjetivos determinativos, numerais, demonstrativos, possessivos, indefinidos, relativos e interrogativos; preposições, advérbios, conjunções e interjeições; conjugação nos mesmos tempos da série anterior, mais o imperfeito do indicativo, o presente do condicional, para os mesmos verbos, mais os seguintes: appartenir, as-seoir, battre, conduire, consentir, con-tenir, convaincre, correspondre, cou-dre, craindre, croire, croitre, cuellir, défendre, détrulre, entretenir, falloir, fuir, mentir, rompre, suivre, vaincre, valoir, vivre; formação d,e palavras: composição, derivação, prefixos e sufixos; antônimos e sinônimos; noções de concordância e de regência.

3.ª série

Leitura:

Leitura e interpretação de trechos de autores dos dois últimos séculos, 'trechos que tenham principalmente por assunto a paisagem e a vida na França e em outros países de língua francesa.

Gramática:

Recapitulação sistemática da matéria gramatical tratada nas séries precedentes; conjugação completa dos verbos já estudados; concordância do adjetivo, casos especiais; concordância do verbo com o sujeito, casos particulares.

Exercícios:

Além da leitura e interpretação, haverá os seguintes exercícios; tradução. questionários gramaticais; vocabulário; redação de frases simples; versão de frases fáceis; exercícios de ortografia.

4.ª série

Leitura:

Leitura e interpretação de trechos de autores dos dois últimos séculos; trechos que tenham principalmente por assunto a civilização francesa, sua irradiação e influência.

Gramática:

Recapitulação sistemática da concordância nominal e verbal, dos pronomes e da conjugação; noções sôbre o emprêgo dos tempos e dos modos; particípios presente e passado; regras gerais de concordância do par-ticipio passado.

Exercícios:

Análogos aos da 3.ª série.

2.º CICLO

1ª **série**

Leitura:

Leitura, interpretação e análise literária elementar de autores dos séculos XX e XIX, de preferência: Maxence van der Mersch, Roger Martin du Gard, Roman Rolland, François Mauriac, Georges Duhamel, André Maurois, André Gide, Paul Bourget, Pierre Loti, Anatole France, Edmond Rostand, Albert Samain, Renan, Taine, Michelet, Zola, Maupassant, Flaubert, Merimée, Stendhal, Honoré de Balzac, George Sand, Musset, Vigny, Victor Hugo, Lamartine, Chateaubriand.

**Gramática:**

Sintaxe do substantivo, do artigo, do adjetivo, do pronome e, em particular, do pronome pessoal e advérbios pronominais; sintaxe do verbo.

Exercícios:

Além da leitura e dos exercícios gramaticais, haverá:

Exercícios de exposição oral;

Exercícios fáceis de redação;

Tradução oral e escrita de trechos dos autores indicados para a leitura.

Versão escrita fácil de trechos de prosa.

**2ª série**

**Leitura:**

Leitura, interpretação e análise literária elementar de autores dos séculos XVIII e XVII, de preferência: André Chénier, Marivaux, Beaumarchais, Bernardin de Saint-Pierre, Lesage, Diderot, J. J. Rousseau, Buffon, Voltaire, Montesquieu, Fénelon, La Bruyère, Madame de Sevigné, Bossuet, La Fontaine, Boileau, Molière, Racine, Corneille, Pascal, Descartes.

Gramática:

Sintaxe do advérbio; sintaxe da preposição, e, em particular, de: **à,** de, **par, pour, en, dans, avant, devant;** sintaxe da conjunção, em particular a de subordinação.

Exercícios:

Além da leitura e dos exercícios gramaticais, haverá:

Exercícios de exposição oral;

Exercícios fáceis de redação;

Tradução oral e escrita de trechos dos autores indicados para a leitura.

Versão escrita fácil de trechos de prosa.

## INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS PARA EXECUÇÃO DO PROGRAMA DE FRANCES

### CURSO GINASIAL 1ª

### e 2ª séries

Nestas séries o ensino deve ser essencialmente **oral. O** aluno é pôs-to em contato com expressões e formas novas, às quais deve habituar o espírito, o ouvido e os órgãos da voz.

Há três fatôres que concorrem poderosamente para a aquisição de uma língua estrangeira: a **intuição, a imitação e a repetição. A** intuição faz aprender diretamente **ou** sugere o sentido das palavras e das expressões novas; a imitação leva o aluno a tomar o mestre como modêlo; a repetição conduz da fase da compreensão ã da prática.

Assim sendo, o ensino da língua francesa deverá ser feito, nestas duas séries, pelo método direto, isto é, a palavra da língua estudada não deverá ser obtida pela tradução da equivalente no vernáculo, mas sim pela ligação direta do objeto à sua

expressão completa e inteligível. Só excepcionalmente deverá o professor recorrer à língua portuguêsa para transmitir noções abstratas e para aplicações indispensáveis que ainda não possam ser dadas pelo método direto.

Além do livro ilustrado, é necessário lançar mão dos recursos de que dispõe o método (objetos, quadros murais, desenhos, gestos, etc.) para a associação direta da idéia com o símbolo oral.

**a) Pronúncia:**

**Muita** atenção deve ser dada à pronúncia, principalmente nas primeiras aulas, nas quais o ensino será puramente fonético. O professor deverá insistir nas vogais nasais **an, in, ain, ein, on un,** onde a letra **n** não soa e nas sílabas chamadas surdas ou mudas que aparecem no fim das palavras de mais de urna sílaba ou no interior das palavras, entre duas sílabas sonoras, como em **empereur,** sauvetage, etc.

O canto e a audição de discos serão de grande utilidade.

**b) Recitação:**

Será conveniente, de quando em quando, dedicar alguns momentos à recitação de trechos curtos (4 ou 5 linhas no máximo) ou de pequenas poesias, competindo ao professor fazer a dosagem desse ótimo exercício de pronúncia.

c) Leitura:

A leitura deverá ser sempre precedida de lição oral, de modo que familiarize o aluno com os textos novos.

Uma primeira leitura, **silenciosa,** será feita pelo aluno. Depois o professor lerá o trecho em voz alta, e, em seguida, mandará que o aluno faça a mesma leitura, também em voz alta.

**d) Gramática:**

No tocante à gramática, pouco terá que fazer o professor, limitando o seu ensino a casos concretos ocurrentes na leitura; seu rnais importante trabalho dirá respeito ao estudo dos verbos.

e) **Ditado:**

O ditado não deverá apresentar palavras desconhecidas do aluno. Daí, a regra **geral:** só devem ser ditados trechos lidos pelo aluno.

**f) Exercícios:**

Os demais exercícios orais ou escritos (construção de frases, frases para corrigir, etc.) deverão versar assuntos do programa, discriminados nas lições do livro adotado.

**3ª e 4ª séries**

Nestas séries o ensino será feito através da leitura de trechos de autores dos dois últimos séculos, tendo por assuntos, principalmente, a paisagem e a vida na França e em países de língua francesa, bem como **a** civilização francesa, sua irradiação e influência.

Nesta altura do curso, como a presença da língua materna não rnais perturba a apreensão da língua estudada, será lícito o emprêgo da tradução, com critério e no momento adequado.

A gramática será lecionada de modo sistemático, mas sempre no idioma francês. E' aconselhável, todavia, que os alunos tenham, para **seu uso pessoal,** uma gramática francesa redigida em língua portuguêsa, à semelhança do que se faz na França, em relação ao ensino das línguas vivas.

Entre os exercícios deste período, devemos salientar a tradução e **o**

ditado de trechos lidos em aula, bem como a versão de frases simples.

2.° CICLO 1ª e
2ª séries

Este período será dedicado ao estudo de autores dos séculos XVII, XVIII, XIX e XX. A. leitura de trechos desses autores será acompanhada de uma análise literária elementar, na qual serão passadas em revista as idéias, a composição, a expressão e a beleza dos referidos trechos.

Como gramática, far-se-á o estudo da sintaxe, sempre em língua fran-. cesa, embora seja conveniente que os alunos tenham, para seu uso pessoal, uma gramática francesa escrita em português.

Finalmente, as últimas aulas do curso, na segunda série, ficarão reservadas para um apanhado geral da história da literatura francesa e para um pequeno resumo histórico da. língua.

## INGLÊS

### CURSO, GINASIAL

2.ª série

I — A conversação, a leitura e os demais exercícios, orais ou escritos, para a aquisição de um vocabulário fundamental de 500 a 600 palavras. selecionadas de acôrdo com a sua utilidade e freqüência, versarão os seguintes assuntos: — A escola; as cores formas, dimensões e posições; os números; divisões do tempo; as estações; moedas, pesos e medidas; a casa e a família; o corpo humano e os sentidos; o vestuário; alimentos e refeições; a cidade; os meios de transporte; os animais e plantas; as profissões.

II — Gramática — Formação do plural dos substantivos; gênero; caso possessivo; pronomes pessoais e relativos; artigo; adjetivos demonstrativos; adjetivos numerais; emprêgo de any, some, much, many, little e. few; graus de comparação dos adjetivos; advérbios, preposições e conjunções mais usuais. Verbos. Esses conhecimentos básicos serão ministrados pelo método indutivo e por meio de numerosos exercícios, e permitirão o emprêgo, em linguagem correta, do vocabulário adquirido.

3.ª série

I — A conversação, a leitura e os demais exercícios, orais ou escri tos, versarão os seguintes assuntos: — A vida escolar; a vida no lar e na sociedade; o vestuário; o corpo humano; os sentidos; a alimenta ção; higiene; saúde, desportos e di vertimentos; a vida urbana; os meios de transporte e comunicação; os animais e plantas; a vida campestre; agricultura, indústria, comércio e profissões; a vida cívica.

Os assuntos já sugeridos no programa da 2» série e aqui repetidos serão agora apresentados de modo mais desenvolvido, para que o vocabulário seja ampliado e atinja um total de cêrca de 1.200 palavras selecionadas.

II — Gramática: — Número, gê nero e caso do substantivo; adjeti vos; pronomes pessoais e relativos: verbos; advérbios de lugar, de tem po e de modo; preposições, conjun ções e interjeições.

A gramática, ainda ministrada pelo método indutivo, com exercícios variados e numerosos, será convenientemente desenvolvida para permitir, na série seguinte, seu estudo sistematizado.

4.ª série

I — Na quarta série, fase de tran sição, haverá leitura de trechos gra duados, apresentados sob a forma de historietas, pequenas descrições e narrativas. Haverá ainda leitura de trechos relativos aos países de lín gua inglêsa — geografia, paisagem, vida, etc, — assuntos esses que con tribuirão não só para enriquecer o vocabulário ativo, até perfazer um total aproximadamente de 2.000 pa lavras selecionadas, mas também para iniciar a aquisição metódica de vocabulário passivo e aumentar o conhecimento de expressões idiomá-ticas. Apoiados nos textos, serão fei tos exercícios de conversação e tradução.

II — Gramática: — Substantivo — número, gênero e caso; artigo; adjetivo — formação e colocação; adjetivos possessivos, demonstrativos, relativos, interrogativos, indefinidos e numerais; graus de comparação; pronome — pronomes pessoais, pos sessivos, reflexivos, demonstrativos, relativos, interrogativos e indefini-tos; verbo — conjugação, formas contratas; advérbios — formação, colocação e graus de comparação; preposição — colocação e uso idio-mático; conjunção; interjeição. O estudo será sistematizado e com imediata aplicação em exercícios práticos de composição e versão.

CURSO CLÁSSICO E CURSO CIENTIFICO

1.» série

I — Leitura de trechos sôbre a história, civilização e cultura dos países de língua inglêsa, de preferência de autores modernos que versem o assunto.

II — Gramática: — Composição e derivação de palavras; ortografia e pontuação; sintaxe — substantivo, adjetivo, pronome e verbo.

III •— Exercícios de tradução, versão e composição.

2.ª série

I — Noções de história da forma ção e evolução da língua inglêsa e estudo das características diferenciais da língua usada na Inglaterra e nos Estados Unidos.

II — Leitura de trechos literários criteriosamente escolhidos dentre os autores modernos inglêses e americanos e de trechos sôbre assuntos científicos.

III — Gramática — Sintaxe: advérbio, preposição e conjunção; sintaxe de concordância, regência e colocação.

IV — Exercícios de tradução, versão e redação, especialmente epistolar.

INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS PARA EXECUÇÃO DO PROGRA-MA DE INGLÊS

O objetivo do estudo do inglês, no primeiro ciclo, é a aquisição de um vocabulário fundamental, selecionado de acôrdo com os mais recentes trabalhos sôbre «word counts», e de um conhecimento geral da estrutura o do mecanismo do idioma.

No ensino pelo método direto, previsto na legislação vigente, é aconselhável o emprêgo do «multiple approach», utilização oportuna de todos os recursos didáticos, convenientemente dosados, de que possa dispor o professor: jogos de vocabulário, canto, recitação, audição de-discos, rádio, cinema, teatro, corres-

pondência, leituras suplementares, etc.

Na segunda e terceira séries convém sejam observados os seguintes princípios e normas:

a) utilização exclusiva da língua inglêsa durante a aula. Apenas para um esclarecimento ou outro poderá o professor recorrer ao ver náculo;

b) o emprêgo da tradução e da versão só é aconselhável excepcionalmente, para a verificação dos conhecimentos adquiridos;

c) para evitar a tradução dispõe o professor de vários recursos, como sejam: objetos, gravuras, gesticulação, atitude, expressão fisionômica, associação de idéias, analogia, alusão, circunloquio, sinonímia, antonímia, exemplificação, explicação, definição, comparação, etc;

d) é desaconselhável a memorização de listas de vocábulos, os quais devem ser apresentados em contextos que lhes evidenciem o significado;

e) deverão ser realizados com freqüência exercícios de audição e articulação, especialmente os chamados «sound drills», que contribuam para o conhecimento básico áudio-oral da língua inglêsa;

f) é recomendável que o ensino nos primeiros dias de aula seja exclusivamente oral;

*g)* iniciado o uso do compêndio, cada lição deverá ser ensinada oralmente — antes da leitura do texto;

h) o estudo da gramática será feito de maneira indutiva e funcional — com apoio no texto e imediata aplicação em exercícios orais e escritos.

Na quarta série serão iniciados os exercícios de tradução e versão.

As historietas e os trechos sôbre os países de língua inglêsa constituirão assunto para exercícios de conversação, não apenas sob a forma de questionários, como ainda de comentários, resumos, narrações, etc.

A aprendizagem da gramática consistirá em sistematizar e desenvolver os conhecimentos esparsos até então adquiridos pelo método indutivo.

No segundo ciclo, o ensino tem por fim dar ao estudante, por meio de leitura intensiva, um maior vocabulário ativo e passivo e aprofundar-lhe os conhecimentos quanto à gramática e às peculiaridades da língua, a fim de capacitá-los à leitura de obras científicas e literárias.

A gramática deverá ainda ser estudada de maneira sistematizada, como foi recomendado na quarta série. Sempre que possível e conveniente, será feito' o estudo da gramática comparada do inglês e do português, especialmente na parte relativa à sintaxe.

Numerosos exercícios de tradução, versão, composição oral e escrita e redação epistolar completarão o ensino de inglês no segundo ciclo.

## ESPANHOL,
## CURSO CLASSICO E CURSO CIENTÍFICO

I — Leitura:

1. De trechos modernos, em prosa e em verso, que tenham por assunto principal as tradições, a vida, a arte e a paisagem na Espanha e Hispano-América.

2. De excertos dos maiores escritores espanhóis e hispano-americanos, de forma que fiquem conhecidas as rnais importantes obras e as ca-

racterísticas gerais das literaturas de língua espanhola.

3. Deverá dar-se ao aluno um vocabulário sôbre: fórmulas de cortesia; a família; dias da semana, meses, o tempo, as estações e as horas; as cores e as dimensões; as partes do corpo humano e as posições; os sentidos; o vestuário; os alimentos e as refeições; animais e plantas mais importantes; ofícios e profissões; a indústria e o comércio; os meios de transporte; a casa, a cidade e a vida urbana; o campo, a agricultura e a vida campestre; vida social, escolar, doméstica e cívica; desportos e diversões.

**II — Gramática:**

**1.** Alfabeto, ditongos, tritongos, hiatos, seseo **yeismo.**

2. Acentuação.

3. Artigos, substantivos, adjetivos, pronomes e numerais.

4. Flexões de número, gênero e grau.

5. Verbo: pessoas, números, tempos e modos. Vozes. Verbos auxiliares **haber** e **ser.** Verbos regulares e irregulares.

6. Palavras invariáveis.

7. Prefixos e sufixos.

8. Principais regras de concordância.

9. Regência.

10. Idiotismos.

Merecerão especial atenção, porque causa de erros freqüentes: o valor do h; a pronúncia do j; a emissão de e, o, e 1, finais; o artigo neutro; o artigo masculino usado, por eufo-nia, diante de substantivos femininos; o gênero ambíguo; os plurais em ces; os adjetivos que se apocopam; os verbos irregulares de 1ª e 2ª classe; o valor de **usted;** o acento ■diacrítico. Serão objetos de especial estudo os heteroprosódicos, heteros-semânticos, heterogenéricos, hetero-gráficos e biléxicos, em relação ao português

**III - Exercícios:**

Além da leitura e dos exercícios gramaticais, haverá:

1. Exercícios de ortografia e or-tofonia.

2. Exercícios para a ampliação do vocabulário.

3. Exercícios de tradução e versão.

4. Conversação, exposições orais, reproduções livres dos excertos literários lidos, salientando-se a importância da obra, época e meio em que foi produzida e dando-se uma notícia sôbre o respectivo autor.

5. Exercícios de redação e composição.

## INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS PARA EXECUÇÃO DO PROGRAMA DE ESPANHOL

O estudo desta disciplina, no 2º ciclo, tem por objetivos:

1º) permitir ao aluno compreender facilmente, na leitura e audição, a língua espanhola e, na medida do possível, exprimir-se, oralmente ou por escrito, com certo desembaraço e correção;

2º) dar a conhecer os mais importantes autores e obras das literaturas em castelhano, procurando incutir o gosto da leitura dos bons escritores espanhóis e hispano-americanos, no idioma original;

3º") contribuir para a formação da personalidade do educando, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão, despertando a capacidade de compreensão das tradições e ideais de outros povos, estimulando os sentimentos de pan-americanismò

e fazendo sentir a própria unidade fundamental do espírito humano.

Dada a semelhança entre o espanhol e o português, o ensino poderá ser feito naquele idioma desde a primeira aula. Será realizado, principalmente, através da leitura de textos que, aperfeiçoando no conhecimento da língua (vocabulário, ortografia, formas e construções corretas, etc), tragam, ao mesmo tempo, um enriquecimento intelectual e moral.

Devem fornecer-se conhecimentos positivos do idioma, de modo que possam servir para atender a estudos literários, culturais, científicos ou. técnicos, e mesmo a objetivos práticos: correspondência, viagens, relações sociais e comerciais, etc.

Ao fixar-se um vocabulário mínimo ativo, dar-se-á atenção especial aos heterossemânticos, heterográfi-cos, heterogenéricos, heteroprosódi-cos e biléxicos, com relação ao português, e obedecer-se-á ao critério de freqüência das palavras.

A parte gramatical, limitada ao mínimo indispensável, será estudada de modo ocasional, a propósito de casos concretos ocorrentes na leitura ou cm outros exercícios, claro está atendendo-se a certa hierarquia e sistematização imprescindível.

Os verbos merecerão observações abundantes e freqüentes.

São fundamentais os exercícios de ortofonia e ortografia e de aplicação gramatical, e constituem recursos didáticos excelentes o ditado, a cópia modificada, os jogos de vocabulário, a utilização de discos, dramatizações, cantos, recitação e correspondência estrangeira.

De acôrdo com as possibilidades das turmas, far-se-ão exercícios de conversação e redação, partindo de questões s. respeito do texto da leitura, obra a que pertence o respectivo autor.

A tradução e a versão poderão utilizar-se a título de comparação com o vernáculo, visando-se não apenas ao sentido material das palavras, mas também a uma forma literária, com correção, precisão e elegância.

Sempre que fôr oportuna, caberá ser feita a comparação com o português e assim verá melhor o estudante, graças à analogia e aos efeitos de contrastes, o valor objetivo das palavras e construções da língua espanhola e do idioma pátrio, e pelo cotejo da paisagem, tradições, literatura e arte, verá as notas comuns e as distintivas do meio, da vida e do pensamento nacional e estrangeiro.

## LATIM

### CURSO GINASIAL

#### 1ª série

I — Leitura e tradução — Far-se-ão com a maior freqüência possível, utilizando-se textos fáceis e graduados: provérbios, frases sen-tenciosas, pequenos excertos de prosa latina.

II — Gramática — Com apoio nos textos, tratar-se-á da seguinte matéria:

1 — A frase latina: confronto de construções portuguêsas e construções latinas equivalentes pelo sentido.

2 — O alfabeto e a pronúncia: vo-gais e consoantes: ditongos e grupos consonantais. A pronúncia chamada tradicional.

3 — Prosódia: quantidade e acento.

4 — Noções fundamentais de análise sintática, a propósito dos textos traduzidos, para conhecimento do valor e emprêgo dos casos.

5 — Declinação dos substantivos, dos adjetivos qualificativos e dos possessivos.

6 — A ordem das palavras.

7 — Concordância do adjetivo e do aposto.

8 — O verbo sum e as quatro conjugações regulares, na voz ativa.

III — Outros exercícios — Além dos exercícios sistemáticos e freqüentes de leitura e tradução, e dos exercícios próprios de gramática, haverá:

1 — Estudo do vocabulário, sempre em função do texto, aproximando-se as palavras latinas das portuguêsas.

2 — Pequenas versões, baseadas em vocabulário já conhecido, para que os alunos se exercitem ao mesmo tempo nas declinações e nas conjugações.

3 — Análise freqüente das palavras dos textos lidos, insistindo-se particularmente no valor das desinências.

2ª série

I — Leitura e tradução — Far--se-ão sempre acompanhadas de comentários destinados não só à explicação dos fatos gramaticais, senão também ao conhecimento da civilização dos romanos. Servirão de texto excertos fáceis de Eutrópio.

H — Gramática — Com apoio na leitura, buscar-se-á ampliar e sistematizar os conhecimentos adquiridos na série anterior e será estudada a seguinte matéria:

1 — Revisão da declinação dos substantivos e dos adjetivos.

2 — Declinação dos pronomes pessoais.

3 — Declinação dos pronomes demonstrativos:

a) hic, haec, hoc;
b) iste, ista, istud;
c) ille, illa, illud;
d) is, ea, id;
e) idem, eadem, idem;
f) ipse, ipsa, ipsum.

4 — Declinação do relativo qui, quae, quod e sua concordância com o antecedente.

5 — Formação regular do comparativo e do superlativo.

6 — Os numerais cardiriais e ordinais. Declinação de unus, una, unum; du, duae, duo, tres, tria; milia.

7 — Revisão das quatro conjugações regulares na voz ativa.

8 — Conjugação passiva e de-poente.

9 — Preposições e explicações ocasionais de palavras invariáveis.

III — Outros exercícios — Além dos exercícios sistemáticos e freqüentes de leitura e tradução, haverá o estudo do vocabulário, pequenas versões e análise de palavras dos textos traduzidos. O professor deverá ministrar aos alunos noções sôbre a casa e a vida cotidiana dos romanos.

3ª série

I — Leitura e tradução — Far-se-ão sempre acompanhadas de comentários gramatical e cultural. Autor indicado: Fedro (fábulas fáceis).

II — Gramática — Com apoio nos textos, tratar-se-á da seguinte matéria:

1 — Revisão das declinações e das conjugações.

2 — Anomalias de flexão nos substantivos.

3 — Pronomes intérrogativos: declinação de quis, quil.

4 — Pronomes indefinidos: decli-nação de quis, quidl; qui, quod e seus compostos.

5 — Principais correlativos.

6 — Estudo complementar do comparativo e do superlativo dos adjetivos; formas irregulares. Adjetivos em eus, ius, uus.

7 — Conjugação dos verbos chamados irregulares e seus compostos: sum, volo, fero, edo, do, eo, queo, fio.

8 — Palavras invariáveis; advérbios, preposições, conjunções e interjeições.

9 — Composição e derivação; prefixos e sufixos mais freqüentes; modificações fonéticas mais sensíveis.

10 — Sintaxe da oração indepen dente.

III — Outros exercícios — Além dos exercícios sistemáticos e freqüentes de tradução, haverá:

1 — Estudo do vocabulário, com exercícios sôbre famílias de palavras;

2 — Pequenas versões sôbre temas referentes aos costumes e às instituições dos antigos romanos e, de preferência, sôbre assuntos de trechos já traduzidos;

3 — Freqüentes exercícios de análise morfológica e sintática;

4 — Recitação expressiva de pequenas fábulas;

5 — Exercícios ou exposição sôbre a religião e os jogos dos romanos.

4ª série

I — Leitura e tradução — Far-se-ão acompanhadas de comentários gramatical e cultural. Autor indicado: César (De Bello Gallico).

II — Gramática e métrica — Completar-se-á nesta série o programa de gramática expositiva pela seguinte forma:

1 — Revisão geral do estudo da flexão nominal o da pronominal; particularidades;

2 — Principais noções sôbre o emprêgo dos casos:

a) nominativo como sujeito do infinitivo histórico;

b) genitivo possessivo e partitivo; genitivo com certos verbos impessoais como miseret, paenitet; genitivo com certos adjetivos como avidus, peritus, plenus;

c) dativo com verbos transiti-vos e intransitivos; a construção com o verbo donare; dativo de posse; dativo com verbos compostos de ad, ante, cum, in, inter, ob, post, prae, pro, sub, super; dativo com os adjetivos que indicam qualidade, vantagem ou desvantagem;

d) acusativo cognato; emprêgo do duplo acusativo; acusativo nas questões de lugar e de tempo; acusativo como sujeito do infinitivo;

e) ablativo de separação e de comparação; ablativo de modo e de companhia; ablativo absoluto; ablativo nas questões de lugar e de tempo.

3 — Revisão geral das conjugações. Verbos semidepoentes, defecti-vos e impessoais;

4 — O período composto. Principais noções sôbre o emprêgo dos modos e dos tempos nas orações subordinadas. Emprêgo de quod,. quia, quando, quoniam e cum nas orações causais; emprêgo de ut e quo, quo minus nas orações finais; emprêgo de si, tametsi, quanquam, cum, nas orações concessivas; emprêgo de ut, ut non, quam ut e quin nas orações

consecutivas; emprêgo de si, si non. ni nisi em orações condicionais.

5 — O discurso indireto. Tempos do subjuntivo e do infinitivo no discurso indireto.

6 — Noções de métrica: o hexâ-metro dactílico.

III — Outros exercícios — Além da leitura e dos exercícios de tradução, haverá:

1. Estudo do vocabulário como nas séries anteriores.

2. Pequenas versões sôbre temas referentes aos costumes ou às instituições dos antigos romanos e, de preferência, sôbre assuntos de trechos já traduzidos.

3. Exercícios sôbre as principais famílias etimológicas, visando a melhor conhecimento do vocabulário português.

4 Análise morfológica e sintática.

5. O professor deverá, através de exercícios ou de exposição oral, ministrar aos alunos noções sôbre a organização militar dos romanos.

CURSO CLÁSSICO 1.ª série

I — Leitura e tradução — Terão predominância nesta série e nas seguintes os exercícios de leitura. expressiva e tradução, bem como a apreciação literária dos textos, a propósito dos quais se farão comen tários sôbre os costumes e a civili zação do antigo povo romano. São textos indicados as orações mais co nhecidas de Cícero (Catilinárias, Pro Marcello, Pro Archia) e as Bucólicas de Virgílio.

II — Gramática e métrica — Ge neralidades sôbre: morfologia do substantivo; nomes irregulares e nomes gregos; morfologia dos adjeti vos, graus dos adjetivos; morfologia dos numerais; morfologia dos pronomes; pronomes pessoais possessivos, demonstrativos, relativos, interroga-tivos, indefinidos e correlativos; morfologia do verbo. Semântica do in-fectum e do peffectum. Prosódia; quantidade das vogais e das sílabas; regras essenciais. Métrica do hexâ-metro e do pentâmetro dactílico.

III — Noções de estilística — Conceito de estilística: propriedade, elegância e harmonia. A escolha das palavras: estrutura, sentido e qualidade da palavra. O período: estrutura rítmica da frase e do verso. Ordem das palavras.

IV — Noções de história da literatura latina — Caracteres gerais da literatura latina. Os períodos da literatura latina. A prosa literária no período Ciceroniano. César: sua atividade intelectual, suas obras. Cícero: as orações e a correspondência. A poesia na época de Augusto. Virgílio: as Bucólicas e as Geõrgi-cas. A originalidade de Virgílio.

V — Outros exercícios:

1 — Estudo do vocabulário;

2 — Análise literária elementar;

3 — Pequenos exercícios de versão ou de retroversão;

4 — Comentário gramatical e filo-lógico a propósito dos trechos traduzidos;

5 — O professor deverá, através de exercícios ou de exposição oral, ministrar aos alunos noções sôbre o casamento e a escravidão entre os romanos.

2.ª série

I — Leitura e tradução — Far-se-ão sempre acompanhadas da apreciação literária dos textos, a propósito dos quais o professor ministrará noções sôbre os costumes e a civili-zação do antigo povo romano. São

textos indicados: Orator, de Cícero, e a Eneida, de Virgílio.

II — Gramática — Sintaxe dos adjetivos. Emprêgo dos pronomes: pronomes pessoais, demonstrativos, reflexivos, possessivos, relativos e indefinidos. O emprêgo de alius e alter. Sintaxe dos casos. Sintaxe do nominativo. O sujeito do verbo no modo finito; o nominativo como sujeito do infinitivo histórico. Sintaxe do genitivo. Genitivo possessivo, par-titivo, material, de qualidade; genitivo com adjetivos, genitivo de especificação; genitivo de preço, genitivo com verbos de acusação, genitivo com verbos que indicam lembrança ou esquecimento; genitivo inte-rest e refert, genitivo com verbos impessoais. Sintaxe do dativo. Dativo com verbos transitivos e in-transitivos; dativo com verbos compostos de ad, ante, cum, in, inter, ob, post, prae, pro, sub, super; dativo com verbos especiais como stu-dere, persuadere; verbos com dois dativos. Dativo possessivo, dativo de agente, dativo de interêsse, dativus commodi et incommodi. Principais adjetivos que pedem dativo. Sintaxe do acusativo: Acusativo como simples objeto direto, acusativo cog-nato, acusativo com certos verbos impessoais. Acusativo predi-cativo, o duplo acusativo. Acusativo adverbial; acusativo de especificação, acusativo de exclamação. Acusativo de extensão ou de duração. Acusativo nas questões de lugar. Acusativo como sujeito do infinitivo. Sintaxe do ablativo: ablativo de origem, de separação, de causa, material, de agente, e de comparação. Ablativo de meio, de companhia, de qualidade, de preço, de .especificarão, com verbos depoentes. O ablativo absoluto. O ablativo nas questões de lugar e de tempo.

III — Noções de História da literatura — Cícero, seus trabalhos de retórica. A poesia épica no período de Augusto. A Eneida de Virgílio. O léxico e a arte de Virgílio.

IV — Outros exercícios:

1 — Estudo do vocabulário; famílias etimológicas.

2 — Análise literária elementar.

3 — Breves exercícios de versão e de retroversão.

4 — Comentário gramatical e filológico a propósito dos trechos traduzidos.

5 — O professor deverá, através de exercícios ou de exposição oral, ministrar aos alunos noções sôbre a constituição do povo romano e suas assembléias.

3.' série

I — Leitura e tradução — Far-se-ão sempre acompanhadas da apre ciarão literária dos textos, a propósi to dos quais o professor ministrará noções sôbre os costumes e a civi lização do antigo povo romano. São textos recomendados: De Officiis, de Cícero, e as Odes, de Horácio.

II — Gramática e métrica — Sin taxe do verbo. Emprêgo dos modos. Emprêgo do indicativo. Emprêgo do subjuntivo nas orações independen tes. Emprêgo do imperativo. Em prêgo do infinitivo: o infinitivo com sujeito em acusativo e o infinitivo histórico; infinitivo complementar e infinitivo objetivo. Emprêgo dos tempos do indicativo, do subjuntivo e do infinitivo. Emprêgo do gerún-dio e do gerundivo. Emprêgo dos particípios e do supino. Espécies de pés métricos. Principais metros lí ricos. A estrofe sáfica, alcaica e asclepiadéia.

III — Noções de História da Literatura — Cícero; suas obras filosóficas. A poesia lírica na época de Augusto. Horácio. A influência de Lucílio: a sátira, as epístolas e a arte poética. A poesia lírica de Horácio e as Odes e os Epodos. A poesia elegíaca. Ovídio: principais obras de Ovídio.

IV — Exercícios:

1 — Estudo do vocabulário; famílias etimológicas.

2 — Análise literária elementar.

3 — Breves exercícios de versão e retroversão.

4 — Comentário gramatical e filológico a propósito dos trechos traduzidos.

5 — O professor deverá, através de exercícios ou de exposição oral, ministrar aos alunos noções sôbre os espetáculos e a atividade científica dos romanos.

## INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DO LATIM

Um dos objetivos do ensino desta cadeira é proporcionar aos alunos a cultura filológica: pô-los em contato com a literatura e a civilização de um grande povo, assegurando-lhes, ao mesmo tempo, melhor conhecimento do português e das demais línguas românicas. E' preciso, porém. não esquecer a utilidade mais relevante do latim; a sua concisão a sua riqueza vocabular, morfológica e sintática estimulam a quantos o aprendem à meditação, à análise, a exercícios intelectuais que muito concorrem para a educação do raciocínio e do pensamento.

O professor procurará, desde a primeira aula, afastar qualquer prevenção contra o latim. Depois de encarecer a importância deste como instrumento de cultura, apresentará algumas frases latinas de sentido evidente, mandará que os alunos as interpretem, que as comparem com as correspondentes em português, e delas partirá para a explicação do vocabulário e das partes da oração.

O ensino da gramática será ministrado indutivamente. Convém inicia-lo com exercícios de tradução e versão sôbre o emprêgo de cada caso, separadamente, com as desinências da primeira declinação. Assim, o aluno, à medida que adquire o conhecimento do valor dos casos, além de se exercitar melhor na análise sintática, vai aprendendo, insensivelmente, a primeira declinação.

As desinências femininas dos adjetivos da primeira classe serão ensinadas simultâneamente com as da primeira declinação; as masculinas com a declinação dos nomes em us da segunda declinação. Adotado este processo, será afastada do aluno a impressão de ser matéria nova a declinação dos adjetivos da primeira classe. O mesmo deverá ser feito com os da segunda classe, que possuem as mesmas terminações que os substantivos da terceira declinação.

Com método acessível, ordenado, progressivo e, quanto possível atraente, ensinem-se, ao mesmo tempo, as declinações, a conjugação dos verbos e a estrutura substancial da frase latina.

O estudo dos vários elementos da língua permitirá desde logo aos alunos a compreensão e a redação de fraseia relativamente fáceis. Para o mesmo fim, de grande vantagem será exercitá-los na tradução e versão de sentenças ou trechos harmoniza-

dos com o estudo dos fatos gramaticais.

O professor deverá ter a preocupação de ensinar de uma só vez as terminações idênticas de tempos de verbos das diferentes conjugações. Por ocasião de ser explicado o perfeito do indicativo, por exemplo, não será necessária a referência apenas a uma conjugação, porque são as mesmas as desinências para todas elas, inclusive para os verbos considerados irregulares.

Dê-se a merecida importância à aquisição do vocabulário. Para metodizar este estudo, agrupem-se as palavras quer em torno dos respectivos paradigmas, quer em séries ideológicas ou etimológicas, mostrando como o latim está no português e o português no latim.

Os trechos explicados em aula serão comentados em todos os seus aspectos e rigorosamente graduados. O mestre antecipará tudo o que exceda o adiantamento atual dos alunos. Assim, para poder exigir uma tradução correta e elegante, deverá oferecer-lhes os subsídios indispensáveis à inteligência do texto. Enquanto a classe não estiver familiarizada com o vocabulário básico e a estrutura da frase, é escusado, senão contraproducente, o uso do dicionário, tal o número de significações que pode ter esta ou aquela palavra.

O ensino da prosódia exige o maior cuidado ao professor. Não se consegue uma boa leitura nem se mede um verso latino sem o conhecimento prévio das regras de quantidade.

Começará elementarmente na 3.ª série do Ginásio o ensino literário. De quando em quando o comentário gramatical cederá lugar à apreciação das idéias e do estilo do autor.

No Curso Clássico se fará, sempre que houver oportunidade, a análise do texto interpretado em aula. Na hipótese de uma oração de Cícero, por exemplo, não se deixará de examinar o conjunto, as circunstâncias em que ela foi proferida, a idéia geral e seu desenvolvimento; depois, a dialética, a persuasão, a veemência, a propriedade ,e elegância da linguagem, a escolha e colocação das palavras, o movimento oratório; por fim o comentário gramatical e filológico.

Pouco importa que esse trabalho tenha de ser executado em algumas aulas. O essencial é que se complete. E' bom evitar, quanto possível, a fragmentação dos textos. Assim, a vários excertos das orações de Cícero deve preferir-se um discurso inteiro. Quando, porém, o professor sentir a impossibilidade ou inconveniência de empreender com os alunos o estudo integral de uma obra, poderá fazê-lo parcialmente escolhendo e ordenando os trechos indispensáveis ao conhecimento e apreciação do conteúdo.

Só depois de concluído o estudo de um discurso ou de um poema, virá o ensejo das considerações sôbre a personalidade, vida, produção do autor, fatos que teriam influído na concepção do plano de sua obra. Quase nenhuma vantagem resulta das lições de história literária quando não motivadas por textos familiares aos alunos.

Em vez das biografias e digressões históricas, recomendam-se, por mais proveitosos, os exercícios escritos em português, tais como a análise esquemática de textos conhecidos, o argumento de um canto da Eneida, o resumo de um discurso de Cícero, ou

mesmo pequenas dissertações que exijam pesquisa e discernimento, e não esforço de memória.

Nada impede, entretanto, que nas últimas aulas do curso clássico o professor faça a resumo da história da literatura latina, indicando *aos* alunos os compêndios que poderão consultar se quiserem prosseguir com pormenores o estudo da matéria.

## GREGO

### CURSO CLÁSSICO 1.ª série

I — Leitura e tradução — Far-se-ão com a maior freqüência possível, utilizando-se textos fáceis e graduados. Servirão, ainda, de textos as fábulas mais conhecidas de Esopo.

II — Gramática:

1 — Alfabeto, espíritos, acentos. Regras gerais de acentuação. Vogais; ditongos; consoantes.

2 — Declinação do artigo.

3 — Declinação dos substantivos:

1.ª declinação: — a) Tipos femini nos; — b) Tipos masculinos.

2.ª declinação: — a) Tipos masculinos — femininos; b) Tipos neutros.

3.ª declinação: tipos principais dos três gêneros.

4 — Declinação dos adjetivos: a) Adjetivos da 1.ª e 2.ª declinação; b) Adjetivos que seguem as flexões da 3.ª declinação.

5 — Graus dos adjetivos.

6 — Pronomes pessoais.

7 — Conjugação do auxiliar. Noções gerais da flexão verbal grega.

8 — Conjugação ativa do verbo em a puro.

Conjugação mêdio-passiva do verbo em ao puro.

III — Outros exercícios — Versões de pequenas orações.

### 2.* série

I — Leitura e tradução — Far-se-ão sempre acompanhadas de co mentários destinados não só ã ex plicação dos fatos gramaticais, senão também ao conhecimento da civili zação grega.

Servirão de texto excertos fáceis dos Diálogos dos Mortos, de Luciano.

II — Gramática:

1 — Revisão sumária das flexões nominais.

2 — Revisão sumária da flexão verbal.

3 — Adjetivos numerais.

4 — Flexão do pronome relativo. Flexão dos principais determinativos.

5 — Noções gerais das contrações no grego.

6 —■ Estudo da contração na flexão nominal.

7 — Verbos contratos, nas três vozes.

8 — Noções gerais de sintaxe do artigo.

9 — Nações gerais de sintaxe: — a) função casual; b) uso da preposição.

III — Outros exercidos: Versões de trechos fáceis.

### 3.ª série

I — Leitura e tradução — Far-se-ão sempre acompanhadas de comentários gramatical e cultural. São textos indicados e excertos da Ciro-pedia ou da Anábase, de Xenofonte.

II — Gramática:

1 — Conjugação dos principais verbos em m

2 — Noções das principais irregularidades no verbo grego.

3 — Sintaxe de concordância nominal e concordância verbal.

III — Noções de literatura grega:

1 — Menção dos principais dialetos gregos.

2 — Caracteres gerais da literatura grega.

3 — Influência da literatura grega na literatura latina.

4 — Influência da literatura grega nas literaturas modernas.

5 — Ligeira apreciação bibliográfica dos principais autores gregos:

a) a poesia épica — Homero;

b) a poesia didática — Hesíodo;

c) a historiografia — Heródoto, Tucídides e Xenofonte.

d) a tragédia — Esquilo, Sófocles e Eurípedes;

e) a filosofia — Sócrates, Platão e Aristóteles.

IV — outros exercícios: Comentá rios filológicos e literários de trechos dos autores citados.

## INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS PARA EXECUÇÃO DO PROGRAMA DE GREGO

O ensino da língua grega é de livre escolha do aluno. Por este motivo é necessário que o professor, logo de início, mostre a seus discípulos quais as finalidades desse estudo. Em primeiro lugar é preciso que se firme bem a noção de que a língua que se vai estudar é a clássica e não o grego moderno.

Língua de alfabeto típico e um tanto diferente do alfabeto latino, requer que se principie seu estudo pelo ensino da maneira de grafar esses sinais. E' aconselhável que primeiro se adestre o aluno em escrever aa minúsculas e depois as maiúsculas. Daí se passará ao valor fonético dos sinais e à leitura. Mesmo que se adotem, como é aconselhável, gramática e livro de texto, os exercícios de cópia são utilíssimos e mesmo indispensáveis.

Tratando-se de ensino de grego clássico, a pronúncia a adotar deverá ser a erasminiana ou etacismo, o que não impede que o professor faça referências à pronúncia de Reuchlin.

Conseguida a prática da escrita e de leitura, devem ser iniciadas as noções gerais sôbre a língua grega.

Neste particular o professor deverá, quanto possível, aproveitar e aproximar as noções adquiridas pelos alunos no curso ginasial, sôbre o mecanismo do latim, e mostrar os pontos em que a flexão grega difere da flexão do latim.

O uso das preposições em lugar do ablativo e o emprêgo do artigo oferecem ensejo ao professor para mostrar a maior semelhança entre a sintaxe grega e a portuguêsa, apesar de serem duas línguas de famílias diferentes.

No estudo da flexão nominal há oportunidade para que o professor aproveite os conhecimentos latinos do aluno e os aplique, no estudo flexionai grego.

A terceira declinação deverá ser estudada na primeira série, de modo sumário. Seria aconselhável que se desse a explicação dos temas em muda com o auxílio de noções sumárias sôbre o encontro de consoantes.

A declinação do adjetivo deve ser dada à proporção que se realizarem exercícios sôbre as declinações do substantivo assinalando-se dessa forma a semelhança de desinências entre ambos.

No estudo da flexão verbal é indispensável que se expliquem a sua formação e seus elementos componentes, distinguindo-os bem.

PROGRAMA DE MATEMATICA

1.° CICLO

1.' série

I — Números inteiros; operações fundamentals; números relativos.

1. Noção de número natural, grandeza, unidade, medida. Numeração: numeração falada; numeração escrita. Sistema decimal. Valor absoluto e valor relativo dos algarismos.

2. Adição. Propriedades. Processos de abreviação. Prova.

3. Subtração. Propriedades. Prova. Complemento aritmético de um número.

4. Multiplicação. Propriedades Processos de abreviação. Prova. Potência de um número. Produto e quociente de potências da mesma base.

5. Divisão. Divisão aproximada- Propriedades. Processos de abreviação. Prova.

6. Números relativos; interpretações. Adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação dos números relativos; regras práticas.

II — Divisibilidade aritmética; números primos.

1. Múltiplos e divisores. Divisibilidade. Princípios fundamentais. Caracteres de divisibilidade por 10 e suas potências; por 2, 4 e 8; por S e 25; por 3 e 9; por 11. Propriedades elementares dos restos. Provas das operações por um divisor.

2. Números primos e números compostos; números primos entre si. Crivo de Eratóstenes. Reconhecimento de um número primo. Decomposição de um número em fatôres primos. Cálculo dos divisores de um número. Número divisível por dois ou mais números primos entre si dois a dois; aplicação à divisibili-dada

3. Máximo divisor comum. Algoritmo de Euclides; simplificações Propriedades. Máximo divisor comum pea decomposição em fatôres primos.

4. Mínimo múltiplo comum. Relação entre o máximo divisor comum e o mínimo múltiplo comum. Propriedades.

III — Números fracionários.

1. Frações. Fração ordinária e fração decimal. Comparação de frações; simplificação; redução ao mesmo denominador. Operações com frações ordinárias.

2. Frações decimais; números decimais. Propriedades dos números decimais; operações. Conversão de fração ordinária em número decimal e vice-versa. Número decimal periódico.

IV — Sistema legal de unidades de medir; unidades e medidas usuais.

1. Unidade legal de comprimento: múltiplos e submúltiplos usuais. Area; unidade de área; unidade legal; múltiplos e submúltiplos usuais. Área do retângulo, do paralelograma, do triângulo, do trapèzio e do círculo; fórmulas. Volume; unidade de volume; unidades legais; múltiplos e submúltiplos usuais. Volume do paralelepípedo, do prisma, da pirâmide, do cilindro, do cone e da esfera; fórmulas. Péso e massa; unidade legal; múltiplos e submúltiplos usuais. Densidade; aplicações.

2. Unidade de ângulo e de tempo. Unidades inglêsas e norte-americanas mais conhecidas no Brasil. Números complexos; operações; conversões.

3. Unidade de velocidade. Velocidade angular.

2.* série

I — Potências e raízes; expressões irracionais.

1. Potência de um número; quadrado e cubo. Operações como potências; potências da mesma base e potências semelhantes. Expoente zero; expoente negativo. Potência das frações. Potência de um número decimal.

2. Expressão do quadrado da soma indicada de dois números e do produto da soma indicada pela diferença indicada de dois números; interpretação geométrica. Diferença entre os quadrados de dois números inteiros consecutivos.

3. Raiz quadrada. Regra prática para a extração da raiz quadrada dos números inteiros. Limite do resto na extração da raiz quadrada. Prova. Raiz quadrada de um produto. Aproximação decimal no cálculo da raiz quadrada. Raiz quadrada dos números decimais. Raiz quadrada das frações.

4. Raiz cúbica. Regra prática para a extração da raiz cúbica dos números inteiros. Prova. Raiz cúbica de um produto. Aproximação decimal no cálculo da raiz cúbica. Raiz cúbica dos números decimais. Raiz cúbica das frações.

5. Grandezas comensuráveis e grandezas incomensuráveis. Números racionais e números irracionais. Radicais. Valor aritmético de um radical. Transformação do índice e do expoente; redução de radicais ao mesmo índice; comparação de radicais: redução de um radical à expressão mais simples. Operações com radicais. Potenciação e radiciação de potências; expoentes fracionários. Exemplos simples de racionalização de denominadores.

II — Cálculo literal; polinômios.

1. Expressão algébrica. Valor numérico. Classificação das expressões algébricas. Monômios e polinômios; ordenação.

2. Adição. Redução de termos Semelhantes. Adição e subtração de polinômios.

3. Multiplicação de monômios e polinômios. Produtos notáveis.

4. Divisão de monômios; divisão de polinômios com uma variável.

5. Casos simples de fatoração; identidades.

6. Frações literais; propriedades; operações fundamentais.

III — Binômio linear; equações e inequações do 1.º grau com uma in cógnita; sistemas lineares com duas incógnitas.

1. Igualdade, identidade, equação, classificação das equações. Equações equivalentes. Resolução de uma equação do primeiro grau com uma incógnita; equações literais. Discussão de uma equação do primeiro grau com uma incógnita. Binômio linear; decomposição em fatôres; variação do sinal e do valor.

2. Desigualdade. Comparação de números relativos. Propriedades das desigualdades; operações. Inequação. Resolução das inequações do primeiro grau com uma incógnita.

3. Equações do primeiro grau com duas incógnitas; sistemas de equações simultâneas. Resolução de um sistema linear com duas incógnitas pelos métodos de eliminação por substituição, por adição e por comparação. Discussão de um sistema linear de duas equações com duas incógnitas.

4. Problemas do primeiro grau com uma e com duas incógnitas; generalização ; discussão.

3.ª série

I — Razões e proporções; aplicações aritméticas:

1. Razão de dois números; razão de duas grandezas. Propriedades das razões. Razões iguais; propriedades.

Proporção. Propriedade fundamental: reciproca. Transformações. Quarta proporcional. Cálculo de um termo qualquer de uma proporção. Proporção continua; média proporcional; terceira proporcional. Propriedades rnais usuais das proporções. Idéia geral de média; média aritmética. média geométrica e média harmônica. Médias ponderadas.

2. Números proporcionais; propriedades. Divisão em partes diretamente proporcionais e em partes inversamente proporcionais a números dados.

3. Regra de três. Resolução de problemas de regra de três simples e composta.

4. Percentagem; problemas. Taxa milesimal.

5. Juros simples; problemas.

II — Figuras geométricas planas; reta e **círculo:**

1. Figuras geométricas; ponto, linha, superfície, reta e plano. Congruência.

2. Ângulos; definições; classificação e propriedades.

3. Linha poligonal; polígonos: classificação. Número de diagonais de um polígono.

4. Triângulos; definições; classificação. Grandeza relativa dos lados. Triângulo isósceles; propriedades. Casos clássicos de congruência de triângulos. Correspondência, na desigualdade, entre os lados e os ângulos. Comparação de linhas de mesmas extremidades.

5. Perpendiculares e oblíquas. Mediatriz e bissetriz como lugares geométricos.

6. Paralelas. Ângulos formados por duas retas quando cortadas por uma transversal; propriedades. Propriedades de duas retas perpendiculares a uma terceira. Postulado de Euclides; conseqüências. Propriedades dos segmentos de paralelas compreendidos entre paralelas. Propriedades de ângulos de lados paralelos ou de lados perpendiculares.

7. Soma dos ângulos internos de um triângulo; conseqüências. Soma dos ângulos internos e dos ângulos externos de um polígono.

8. Quadriláteros: classificação dos quadriláteros convexos: classificação dos paralelogramos e dos trapézios. Propriedades do paralelogramo e do trapézio. Translação. Retas concorrentes no triângulo.

9. Circunferência e círculo: defi nições. Propriedades do diâmetro. Arcos e cordas; propriedades. Dis tância de um ponto a uma circun ferência. Tangente ,e normal. Posi ções relativas de dois círculos. Ro tação.

10. Correspondência de arcos e ângulos. Medida do ângulo central, do ângulo inscrito, do ângulo de seg mento, do ângulo excêntrico interior, do ângulo excêntrico exterior. Seg mento capaz de um ângulo dado.

**III — Linhas proporcionais;** semelhança, de **polígonos:**

**1.** Pontos que dividem um segmento numa razão dada. Divisão harmônica.

2. Segmentos determinados sôbre transversais por um feixe de paralelas.

3. Linhas proporcionais no triângulo; propriedades das bissetrizes do

um triângulo; lugar geométrico dou pontos cuja razão das distâncias a dois pontos fixos é constante.

4. Semelhança de triângulos; casos clássicos. Semelhança de polígonos.

IV — Relações trigcnométricas no triângulo retângulo. Tábuas naturais:

1. Definição do seno, do cosseno e da tangente de um ângulo dado. Construção de um ângulo, sendo dado o seno, o cosseno ou a tangente.

2. Uso das tábuas naturais. Cálculo dos lados de um triângulo re-tângulo; projeção de um segmento.

4.' série

I — Trinômio do segundo grau: equações e inequações do segundo grau com uma incógnita:

1. Equações do segundo grau. Resolução das equações incompletas; resolução da equação completa; estabelecimento da fórmula de resolução por um dos métodos clássicos; fórmulas simplificadas. Discussão das raízes; casos de raízes diferentes, de raízes iguais e de não existência de raízes. Relações entre os coeficientes e as raízes. Composição da equação dadas as raízes.

2. Trinômio do segundo grau: decomposição em fatôres; sinais do trinômio; forma canônica. Variação em sinal e em valor. Posição de um número em relação às raízes do trinômio. Valor máximo ou mínimo do trinômio do segundo grau. Inequações do segundo grau; tipos. Resolução de inequações do segundo grau.

3. Problemas do segundo grau: discussão. Divisão áurea.

4. Equações redutíveis ao segundo grau; equações biquadradas; equações irracionais. Transformação das expressões da forma:

II — Relações métricas nos polígonos e no círculo; cálculo de »•.

1. Relações métricas no triângulo retângulo. Teorema de Pitágoras, triângulos pitagóricos.

2. Relações métricas num triângulo qualquer; relação dos cossenos.

3. Cálculo das medianas, das alturas e das bissetrizes de um triângulo.

4. Relações métricas no círculo. Corda e diâmetro que partem de um mesmo ponto. Ordenada de um ponto da circunferência. Cordas que se cortam. Potência de um ponto em relação a um círculo; expressões da potência. Construções geométricas elementares.

5. Polígonos inscritíveis e circunscritíveis. Teorema .de Hiparco. Teorema de Pitot.

6. Polígonos regulares; propriedades.

7. Construção e cálculo do lado do quadrado, do hexágono regular, do triângulo equilátero e do decágono regular convexos. Cálculo dos apóte-mas.

8. Lado do polígono regular con-vexo de 2n lados em função do de n lados.

9. Medição da circunferência. Comprimento de um arco de curva. Razão da circunferência para o diâmetro. Expressões do comprimento da circunferência e de um arco qualquer.

10. Cálculo de $x$ pelo método dos perímetros.

III — Áreas das figuras planas:

1. Medição das áreas das principais figuras planas. Área do triângulo equilátero em função do lado; área de um triângulo em função dos três lados; em função do raio do círculo circunscrito e em função do raio do círculo inscrito.

2. Relações métricas entre áreas; áreas dos polígonos semelhantes; teorenra de Pitágoras. Construções geométricas. Problemas de equivalências.

2.» CICLO

1.» série

I — Noções sôbre o cálculo arit mético aproximado; erros.

1. Aproximação e erro. Valor por falta ou por excesso. Erro absoluto e erro relativo. Algarismos exatos de um número aproximado. Erro de arredondamento.

2. Adição, subtração, multiplicação e divisão com números aproximados. O cálculo da aproximação dos resultados e seu problema inverso; método dos erros absolutos.

II — Progressões:

1. Progressões aritméticas; termo geral; soma dos termos. Interpolação aritmética.

2. Progressões geométricas; termo geral; soma e produto dos termos. Interpolação geométrica.

III — Log-ariíimos.

1. O cálculo logarítmico como operação inversa da potenciação. Propriedades gerais dos logaritmos: mudança de base. Característica e mantiissa. Cologaritmo.

2. Logaritmos decimais; propriedades. Disposição e uso das tábuas de logaritmos. Aplicação 'ao cálculo numérico.

3. Equações exponenciais simples; sua resolução com o emprêgo de logaritmos.

IV — Betas e planos; superfícies e polieíros em geral; corpos redondos usuais; definições e propriedades; áreas e volumes:

1. Reta e plano; postulado; determinação; interseção; paralelismo; distância: inclinação e perpendicularismo. Diedros .e triedros. Ângulos sólidos cm geral.

2. Generalidades sôbre os polie-dros em geral. Poliedros regulares: indicações gerais.

3. Prismas; propriedades gerais e. em .especial, dos paralelepípedois; área lateral, área total; volume.

4. Pirâmides; propriedades gerais; área lateral; área total; volume. Troncos de prisma e troncos de pirâmide.

5. Estudo sucinto das superfícies era geral. Superfícies retilíneas e superfícies curvilíneas. Superfícies de-senvolvíveis e superfícies reversas. Superfícies de revolução. Exemplos elementares dos principais tipos da classificação de Monge.

6. Cilindros; propriedades gerais; área lateral; área total; volume. Troncos de cilindro.

7. Cones; propriedades gerais: área lateral; área total; volume. Troncos de con,e de bases paralelas.

8. Esfera; propriedades gerais. Ãrea e volume da esfera e das suas diversas partes.

V — Seções cônicas; definições e propriedades fundamentais.

1. Elipse; definição e traçado; círculo principal e círculos diretores; excentricidade; tangente.

2. Hipérbole; definição e traçado; assíntotas; círculo principal e cír-

culos diretores; excentricidade; tangente.

3. Parábola; definição e traçado; diretriz; tangente.

**4. As** seções **determinadas por um plano numa superfície cônica de revolução; teorema de Dandelin.**

**2.» série**

**I — Análise combinatória simples.**

**1.** Arranjos de objetos distintos; formação e cálculo do número de grupamentos.

2. Permutações de objetos distintos; formação e cálculo do número de grupamentos. Inversão. Classe de uma permutação; teorema de Bézout.

**3. Permutações simples, com objetos repetidos; cálculo do número de grupamentos.**

**4.** Combinações de objetos distintos; formação e cálculo do número de grupamentos. Relação de Stifel; triângulo aritmético de Pascal.

II — **Binômio de Newton.**

**1.** Lei de formação do produto de binômios distintos. Fórmula para o desenvolvimento binomlal no caso de expoente inteiro e positivo; lei recorrente de formação dos termos.

2. **Aplicação do desenvolvimento binomial ao problema da somação de potências semelhantes de uma sucessão de números naturais.**

**III — Determinantes; sistemas lineares. •**

**1.** Determinantes e matrizes quadradas ; propriedades fundamentais. Regra de Sarrus. Determinantes menores. Desenvolvimento de um determinante segundo os elementos de uma linha ou coluna. Transformação dos determinantes. Abaixamento da ordem de um determinante pela regra de Chio.

2. Sistemas de n equações lineares com n incógnitas. Regra de Cra-mer.

**3. Sistemas de m equações lineares com n incógnitas, teorema de Rouché.**

**IV — Noções sôbre vetores; projeções; arcos e ângulos; linhas e relações trigonométricas.**

1. Grandezas escalares ,e vetoriais. Vetores; propriedades. Operações elementares com vetores. Relação de Charles.

2. Projeção ortogonal de um vetor sôbre um eixo. Teorema de Carnot.

3. Generalização dos conceitos de arco e de ângulo. Arcos côngruos. Arcos da mesma origem e de extremidades associadas.

4. Linhas e funções trigonométricas diretas; definições e variação. Arcos correspondentes à mesma linha trigcnométrica. Relações entre as linhas trigonométricas de um mesmo arco. Problema geral da redução ao 1." quadrante. Cálculo das linhas trigonométricas dos arcos expressos pela relação $x^{n}$

**V — Transformações trigonométricas em geral; equações trigonométricas simples.**

**1.** Adição, subtração e multiplicação de arcos. Bissecção de arcos. Transformação de somas de linhas trigonométricas em produtos.

2. Disposição e uso de tábuas trigonométricas naturais e logarítml-cas.

3. **Equações trigonométricas simples; tipos clássicos.**

**VI — Resolução trigonométrica de triângulos.**

1. Relações entre os elementos de um triângulo retângulo.

2. Casos clássicos de resolução de triângulos retângulos.

3. Relações entre os elementos de uni triângulo qualquer. Lei dos se-nos. Relações dos cossenos. Expressão trigonométrica da área.

4. Casos clássicos de resolução de triângulos quaisquer.

3.' série

I — Conceito de função; representação cartesiana; reta e círculo; noção intuitiva de limite e de continuidade.

1. Conceito elementar de variável e de função. Variável progressiva e variável contínua; intervalos. Noção intuitiva de limite de uma sucessão; exemplos clássicos elementares; convergência.

2. Funções elementares; classificação. Representação cartesiana de uma função e equação de uma curva. Curvas geométricas e curvas empíricas; noção intuitiva de continuidade. Representação gráfica de funções usuais; função exponencial, função logarítmica e funções trigonométri-cas diretas. Acréscimo de uma função num ponto; funções crescentes e funções decrescentes. Tangente; in-cinação da tangente.

3. Limite de variáveis e de funções; limites infinitos. Propriedades fundamentais. Exemplos elementares d'e descontinuidade de uma função em um ponto. Descontinuidade das funções racionais fracionárias.

4. A função linear e a linha reta em coordenadas cartesianas. Parâmetro angular e parâmetro linear. Formas diversas da equação da linha reta. Representação paramétrica: área de um triângulo em função das coordenadas dos vértices. Os problemas clássicos de inclinação, interseção, passagem e distância, relativos à linha reta.

5. A equação geral do 2.' grau com duas variáveis e a circunferência de círculo em coordenadas cartesianas. Formas diversas da equação da circunferência de círculo. Interseção de retas e circunferências.

II — Noções sôbre derivadas e primitivas; interpretações: aplicações.

1. Definirão da derivada em um pcnto; notações; derivada infinita. Interpretação geométrica e cinemática da derivada. Diferença e diferencial; interpretação geométrica. Funções derivadas. Derivação sucessiva.

2. Regras de derivação; derivada de uma constante; de uma função de função; de funções inversas; da soma, do produto, e do quociente de funções. Aplicação à derivação de funções elementares.

3. Aplicação da teoria das derivadas ao estudo da variação da uma função. Funções crescentes e funções decrescentes; máximos e mínimos relativos: interpretação geométrica.

4. Funções primitivas; integral indefinida; constante de integração. Primitivas imediatas; regras simples de integração.

5. Integral definida. Aplicação ao cálculo de áreas e de volumes; exemplos elementares.

III — Introdução à teoria das equações; polinômios; propriedades; divisibilidade por $x \pm a$; problemas de composição, transformação e pesquisa de raízes; equações de tipos especiais.

1. Polinômios de uma variável; identidade. Aplicação ao método dos

coeficientes a determinar. Divisibilidade de um polinômio inteiro em x, por x H; a; regra e dispositivo prático aje Ruffini. Fórmula de Tay-lor para ce polinómios; algroritmo de Ru.fini-Horner.

2. Polinómios e equações algébricas em geral; raízes ou zeros. Conceito elementar de número complexo; forma binomial; complexos conjugados; módulo; representação geométrica. Operações racionais. Decomposição de um polinômio em fatôres binômios; número de raízes de uma equação; raízes múltiplas e raízes nulas. Raízes complexas conjugadas. Indicação sôbre o número de raízes reais contidas em um dado intervalo; teorema de Bolzano; conseqüências.

3. Relações entre os coeficiente» e as raízes de uma equação; aplicação à composição das equações. Propriedades das raízes racionais inteiras e fracionárias.

4. Transformação das equações. Transformações de primeira ordem: aditivas, multiplicativas e recíprocas.

5. Equações recíprocas; classificação; forma normal: abaixamento do grau.

6. Cálculo das raízes inteiras. Determinação das cotas pelo método de Laguerre-Thibault. Regras de exclusão de Newton. Algoritmo de Pele-tarius.

Observação — Os parágrafos em negrita destinam-se somente ao' curso científico; os demais são comuns ao curso clássico e ao científico.

## INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

No ensino secundário, a matemática desempenha, indiscutivelmente, um papel preponderante, como objeto de cultura, instrumento de traba-lno e fator de aperfeiçoamento mental.

O alto valor educativo de seus métodos e processos de aprendizagem tem sido reconhecido e proclamado de um modo geral.

Tal aprendizagem presta-se a desenvolver, paulatinamente, no aluno a capacidade de julgamento, o habite de concisão e rigor na expressão, a intuição, a agilidade de ação e de raciocínio, e, também, a atenção e a presteza, para comprender. reter e elaborar.

Cumpre assinalar, ainda, que o ensino da matemática, quando orientado de modo que torne explícito, além de seu aspecto quantitativo, seu caráter' eminentemente qualitativo, torna-se um fator bastante ponderável, no curso secundário, para o desenvolvimento da imaginação e do senso estético do aluno.

E' essencial, portanto, que neste ensino não se percam jamais de vista tais objetivos, mantendo suas características culturais, educativas, práticas e de utilidade, inclusive como instrumento de técnica em geral e das outras ciências.

Impõe-se. assim, uma solicitação constante do aluno, que não noderá ser transformado em um mero receptor passivo de conhecimentos. O estudo de cada assunto deverá ser ilustrado com aplicações e exemplos que lhe despertem a atenção e o interêsse.

A unidade da matemática deverá ser posta em evidência, a cada passo, a fim de que seja percebida, com facilidade, a identidade dos métodos e dos procedimentos empregados nos seus diferentes ramos, muitas vezes, sem aparente inter-relação.

Proceder-se-á sempre progressivamente, náo impondo regras de raciocínio, senão quando o espirito do discente estiver apto para recebê-laa.

Especialmente nos primeiros anos cto curso ginasial, o ensino terá caráter eminentemente prático e intuitivo.

Procurar-se-á despertar, aos poucos, no aluno, o sentimento da necessidade da justificativa, da prova e da demonstração, introduzindo-sfi. ainda no curso ginasial, o método dedutivo, com o cuidado que exige.

A idéia de rigor não deverá ser exagerada, mesmo no segundo ciclo. a fim de que não se torne formal e fastidiosa a explanação da matéria, com o conseqüente alheamento do aluno, pelo processo de encadeamen-to dos conceitos, das demonstrações e dos problemas. O apelo à intuição jamais deverá ser dispensado. E a lição é de Jacques Hadamard, quando afirma que o rigor não tem tido outro objetivo senão o de sancionar e de legitimar as conquistas da intuição.

Não deverá ser esquecido que a matemática não é lógica pura, como se admitiu por muito tempo.

Dever-se-á dar especial atenção, principalmente no curso ginasial, ao exato significado dos termos empregados, fugindo-se, sempre, da prática de simples memorização, que cansa e enfastia; do uso abusivo de definições, em particular, de definições descritivas, o mais das vezes viciosas; e, ainda, do recurso a demonstrações longas e pesadas que, ao invés de satisfazerem às necessidades lógicas que começam a ser despertadas, as embotam e atrofiam.

O exercício e o exemplo deverão acompanhar a explanação da matéria, entremeando-se com a sua exposição. E, para c<s mesmos, necessário se torna solicitar, constantemente, a iniciativa do aluno.

O que importa não é ensinar muito, mas .ensinar bem, com orientação adequada, evitando fatos e problemas puramente especulativos.

No curso ginasial, não será introduzido o conceito de número imaginário. Somente na última série do segundo ciclo, ao serem dadas as propriedades gerais das equações e dos polinómios, será feita uma apresentação elementar desse conceito, acompanhada de sumária exposição das propriedades dos números complexos; o essencial para a compreensão do assunto que se segue.

0 estudo das equações algébricas terá menos o objetivo de instruir o aluno sôbre o cálculo de suas raízes, que o d.e demonstrar-lhe as dificul dades que o problema revela de um modo geral.

Tenha-se sempre presente que o ensino não depende da disciplina em si, mas, principalmente, do aluno ao qual se ensina.

Assim sendo, a reação da turma e sua maior ou menor rapidez de entendimento constituirão, para o professor, os fatôres decisivos que o aconselharão a estender-se além dos limites prescritos ou a reduzir o assunto, nos pontos em que julgar Indicado.

Os programas deverão ser cumpridos de acôrdo com a ordem e a disposição sm que é apresentada a matéria.

## FISICA

### CURSO CIENTÍFICO 1.' série

1 — a) Objeto da Física; observação e experimentação; hipótese e teoria; partes da Física, b) Matéria,

sua qualidade e quantidade, propriedades da matéria, hipótese molecular, movimento e massa das moléculas; electrons; estados físicas da matéria. c) Lei física, d) Fenômenos físicos. e) Medidas das grandezas, grandezas mensuráveis, unidades, grandezas .escalares è grandezas vetoriais, instrumentos de medidas, medidas dos comprimentos e dos ângulos; representação analítica da relação entre as grandezas e representarão gráfica de sua variação, f) Erros de observação, sistemáticos e fortuitos; classificação dos erros, média aritmética, propriedadas, freqüência, precisão das medidas físicas.

2 — a) Objeto da mecânica, sua divisão; móvel, ponto material e sistema rígido, trajetória, b) Noção de força, classificação; elementos de uma força, sua representação gráfica; unidades c'è fórca; medidas das fôrças, dinamometro, e) Sistemas de fôrças; na mesma direção, concorrentes, paraleláis e no espaço; composição de fôrças na mesma direção, composição de fôrças concorrentes, expressão analítica da resultante, sua interpretação; composição de fôrças paralelas e de fôrças no espaço; binário, d) Momento de uma força em relação a um ponto, sinais dos momentos; teorema de Varig-non; decomposição de fôrças, e) Trabalho, definição; expressão geral do trabalho, caso particular; trabalho motor e trabalho resistente; unidades; ordem de grandezas de algumas potências, f) Deformações elásticas, deformação por tração, estudo experimental da tração, representação gráfica, lei de Hook, deformação por flexão, deformação por torção. g) Máquinas, órgãos de uma máquina simples, sua utilidade; alavancas, torno, polia, plano inclinado, parafuso; a máquina de dividir e o parafuso micromètrico, h) Rendimento, i) Resistências passivas; atrito, coeficiente de atrito, j) Princípio da conservação do trabalho.

3 — a) Do movimento. Repouso e movimento; diversas espécies de movimento; movimento retilíneo uniforme; velocidade, unidade e representação gráfica; equações do movimento uniforme, representação gráfica. b) Movimento retilíneo variado, definição; movimento uniformemente variado; aceleração; determinação da velocidade no movimento uniformemente variado: velocidade inicial; velocidade média e instantânea; representações gráficas das velocidades; expressões do espaço percorrido. representação gráfica do movimento , uniformemente variado, c) Composição de' movimentos retilí-neos, vários casos, d) Movimento curvilíneo; movimento circular: movimento de rotação uniforme, velocidade angular, freqüência; movimento de translação; movimento harmônico.

4 — a) Princípios fundamentais da dinâmica, b) Proporcionalidade das fôrças às acelerações; massa, suas propriedades; equação fundamental da dinâmica, c) Quantidade d,e movimento e impulsão: energia, várias formas, sua transformação; conservação da energia; expressão do trabalho em função da velocidade: força viva, energia potencial; energia cinética, d) Teorema das fôrças vivas. e) Fôrças centrípeta, centrífuga e tangencial; expressão da força cen-= trífuga, efeitos e aplicações da força centrífuga, f) Choque, sua realização; choque de corpos rígidos; choque de corpos elásticos; choque oblíquo.

5 — a) Gravitação universal; campo de fôrças, campo uniforme, potencial; hipótese de Newton, constante de gravitação; gravitação; gravidade, seus elementos: direção e sentido da gravidade, b) Intensidade da gravidade. c) Centro de gravidade, sua determinação; equilíbrio dos corpos. d) Balanças; exatidão e sensibilidade; caixas de pesos marcados, pesadas; vários tipos de balanças; medida das areais, e) Queda dos corpos, leis, verificação experimental; expressão das leis numéricas da queda dos corpos, f) Pêndulo, definição; estudo do movimento pendular; leis do pêndulo, suas verificações; fórmulas do pêndulo reversível, aplicações do pêndulo.

6 — a) Grandeza física, unidades; sistemas; unidades fundamentais e unidades derivadas; unidades fundamentais do sistema métrico, MKS, C.G.S. e M.T.S. b) Dimensões das grandezas, fórmulas ou equações dimensionais, mudanças de sistemas de unidades; homogeneidade, c) Legislação metrológica brasileira,

7 — a) Esforços exercidos pelos sólidos pesados sôbre seus apoios; definição de pressão, pressão dos sólidos; exemplos de efeitos das preissões; b) Unidades de pressão; c) Propriedades gerais dos líquidos, lí quidos perfeitos; hidrostática, exis tência de pressões no interior de um líquido; princípio fundamental da hidrostática. conseqüências; trans missão das pressões, princípio de Pascal, prensa hidráulica; d) Líqui dos em equilíbrio, diferentes casos, aplicações; e) Pressão sôbre os cor pos imersos, princípio de Arquimedes; corpos imersos e flutuantes, equilíbrio dos corpos flutuantes; f) Densidade e peso específico; massa •específica da água, determinação do volume de um corpo insolúvel; determinarão da densidade dos corpos sólidos e líquidos, areômetros; g) Hidrodinâmica escoamento dos líquidos, princípio de Torricelli; vis-cosidade, veia líquida, reação de saída; h) Tensão superficial nos líquidos, sua avaliação; fenômenos capilares e suas leis; generalidades sôbre difusão, diálise e osmose.

8 — a) Gases, suas propriedades. b) Pressões exercidas por um gás; pressão atmosférica, seu Valor; ba-rômetros. c) Compressibilidade dos gases; lei de Boyle-Mariotti; gases perfeitos, d) Mistura de gases, pressão de uma mistura gasosa; generalidades sôbre osmose e dissolução dos gases, e) Resistência do ar. f) Princípio de Arquimedes aplicado aos gases, baroscópio, conseqüências; balões e dirigíveis; manômetros. g) Máquinas pneumaticas. bomba rotativa, trompas; máquinas de compressão: bombas hidráulicas: sifão e pipeta.

2.* série

1 —-a) Movimento periódico, período e freqüência; diferença de fase; movimento pendular. vibratório e oscilatório; movimento harmônico simples, sua equação, variações da. elongação. b) Composição de vibrações; composição do movimento harmônico com o movimento retilíneo uniforme; estudo sumário de outros casos de composição de vibrações; pêndulo de Airy, registro gráfico do movimento vibratório, c) Vibrações longitudinais e transversais; representação geométrica das ondulações; relações analíticas entre as grandezas características do movimento ondulatório; equação do movimento ondulatório; propagação do movimento vibratório, d) Superposição de on-

das, interferências e reflexão de ondas, ondas estacionárias; propagação de ondas no espaço; ressonância, suas condições.

2 — a) Acústica: som, sua natureza; infra-sons, ultra-sons; ondas sonoras, propagação do som; velocidade do som. b) Reflexão do som, eco, refração do som; interferências do som; sons diferenciais e sons adicionais; efeito Doppler-Fizeau. c) Ruídos e sons musicais; qualidades fisiológicas do som; intensidade dos sons, tubo e cometa acústica, porta-voz; altura dos sons, sereia acústica, roda de Savart; registro e reprodução mecânica dos sons, fonógrafo, filmes sonoros: timbre dos sons, análise e síntese de um som complexo, d) Música, intervalos musicais, acordes; comparação da grandeza dos intervalos; escalas musicais; harmônicos de um som; limites dos sons utilizados na música, e) Fontes sonoras; cordas vibrantes, diversos sons produzidos por uma corda; estudo do som fundamental de uma corda, leis, aplicações das cordas vibrantes; vibração nas varas; diapasão; vibrações nas placas e nas membranas; vibração do ar nos tubos sonoros; definição e qualificação dos tubos: leis das vibrações nos tubos, aplicação dos tubos sonoros.

3 — a) Termologia seu objeto; natureza do calor, temperatura, distinção entre calor e temperatura. fontes caloríficas. b) Efeitos do calor; avaliação da temperatura, ter-mometria, substâncias termométri-cas, sua escolha; termômetro de mercúrio, sua constituição, escala centesimal, outras escalas; determinação dos pontos fixos, deslocamento do zero; sen sibi"idade dos t >rmômetros; comparação dos termômetros de mercúrio; termômetro normal; temperatura absoluta; correspondência nas escalas termométricas; termômetros diversos; ordem de grandeza de algumas temperaturas; medidas das altas temperatura-s. c) Dilatação dos corpos! experiências que a provam; dilatação dos sólidos; coeficiente de dilatação linear; dilatação dos aços; fórmulas da dilatação; dilatação cúbica, relação entre os coeficientes de dilatação cúbica e linear; densidade de um mesmo corpo a diversas temperaturas; dilatação dos líquidos; dilatação absoluta dos líquidos, determinação da dilatação[1] absoluta do mercúrio: estudo da dilatação de um vaso de vidro; medida da dilatação absoluta de um líquido qualquer; dilatação normal da água; aplicações das dilatações dos sólidos e líquidos; dilatação dos gases a pressão constante; variação da pressão de um gás a volume constante: leis de Gay-Lussac. d) Gases perfeitos, sua equação; densidade dos gases.

4 — a) Quantidade de calor, capacidade calorífica. b) Calor específico. c) Calorimetria, seus princípios; medida de uma quantidade de calor; medidas dos calores específicos dos sólidos e líquidos, vário<: métodos; calores específicos dos gases; aplicações da calorimetria.

5 — a) Condutibilidade calorífica: corpos bons e maus condutores do calor; convecção. b) Irradiação; calor luminoso e calor obscuro; reflexão do calor; corpos diatérmanos e atérmanos; emissão e absorção do ca'or; aplicação da propagação do calor.

6 — a) Mundanças de estado físico; fusão, suas leis; solidificação, suas leis; superfusão, influência da pres-

são exterior sob a fusão; representações gráficas; calor de fusão; va-porização, estudos dos vários casos; pressão máxima de um vapor, curva das pressões máximas do vapor d'á-gua; evaporação; ebulição, suas leis; aplicações e anomalias da ebulição; destilação, calefação, suas leis; calor de vaporização; liquefação, aplicação à produção industrial do frio; sublimação. b) Soluções; soluções coloidais, misturas frigoríficas, c) Vapor d'água na atmosfera; higrô-metros.

7 — a) Termodinâmica; transformações termodinâmicas, b) Primeiro princípio da termodinâmica, experiência e resultados; transformação do calor em trabalho; segundo princípio da termodinâmica; rendimento de uma máquina térmica, c) Máquinas térmicas, generalidades; máquina a vapor, motores de explosão.

3» série

1. a) Óptica, definições; teorias; propagação retilínea da luz. b) Sombras e penumbras, c) Fenômenos luminosos na superfície de separação de dois meios; reflexão da luz, suas leis. d) Espelhos planos, aplicações; espelhos esféricos; construção geométrica das imagens, equação dos focos conjugados; aberrações; espelhos parabólicos, e) Retração da luz, suas leis; índice de refração; reflexão total, aplicações, f) Retração nas lâminas de faces paralelas; meios separados por superfícies paralelas, retração atmosférica, miragem; prisma óptico; marcha de um raio luminoso através do prisma, fórmulas do prisma; estudo experimental do desvio; desvio mínimo; lentes, tipos de lentes, centro óptico; lentes convergentes e divergentes, imagens; equação dos focos conjugados, aberrações; convergência das lentes, dioptria, aplicações, g) O olho humano e a visão; instrumentos de óptica; de propagação, de ampliação, de aproximação; fotografia.

2. a) Da óptica física: velocidade da hi£, sua determinação experimental. b) Natureza complexa da luz branca, sua decomposição e recomposição; radiações monocromáticas. espectro das radiações; espectros-copia; cores dos corpos; incandes-cência. c) Fontes de luz, ilumina-mento; fotometria.

3. a) Fenômenos de difração, b) Interferências luminosas, franjas de ' interferências, anéis de Newton, c) Dupla retração; nicóis. d) Imagem mecânica dos fenômenos de polarização; polarizadores e analisadores; polarização pela reflexão, polarização cromática e rotatória, e) Polari-metria.

4. a) Manifestações da eletricidade: massas elétricas, atrações e re-pulsões elétricas; corpos condutores e corpos isolantes; duas espécies de eletricidade, fluido neutro, electros-cópio; teorias antigas, teorias modernas; . electrons; lei de Coulomb; quantidade de eletricidade; distribuição de eletricidade sob os corpos; poder das pontas; fenômenos de influência; máquinas electrostáticas. b) Campo elétrico, sua representação, linhas de força; campo uniforme, fluxo e força, potencial, sua medida; diferença de potencial, analogia hidráulica. c> Indução elec-trostática. d) Capacidade, farad; condensadores, grupamento de condensadores, descargas de condensadores.

5. a) Imãs: pólos de um ímã; massa magnética; lei de Coulomb. b) Campo magnético, linhas de fôr-

<;a, intensidade, fluxo magnético; momento magnético; indução magnética ; permeabilidade magnética, substâncias paramagnéticas e dia-magnéticas. c) Campo magnético terrestre; bússolas.

6. a) Corrente elétrica, caracte res gerais; analogia hidráulica, b) Quantidade de eletricidade; Coulomb; intensidade da corrente, ampère; diferença de potencial, volt; energia elétrica, trabalho e potência; resistência elétrica, analogia hidráu lica; resistividade; ohni; variações da resistência elétrica, coeficiente de temperatura, condütância, condutibilidade. c) Lei de Ohm; queda da tensão em um condutor, analogia hidráulica; grupamentos de resistên cia; distinção entre força electromotriz e diferença de potencial; re sistência interna de um gerador: lei de Pouillet; rendimento elétrico e rendimento industrial de um gera dor; receptores, d) Efeitos térmicos da corrente; lei de Joule; potência elétrica transformada em calor, pro dução de 'aquecimento elétrico, apli cações; efeitos Peltier e Thompson ou de Lord Kelvin: termoeletricidade, pilhas termoelétricas; aplicações da termoeletricidade na determina ção da temperatura, e) Efeitos quí micos; electrólise da água, voltâmetro; leis da electrólise, aplicações, f) Gerpdores químicos; pilhas, suas constituições; polarizarão, despolarizantes; considerações gerais sôbre as pilhas, grupamento; acumuladorets. g) Correntes derivadas: leis de Kir-choff, aplicações, h) Medidas das resistências.

7. a) Experiência de Oersted: sentido da corrente regra de Ampère; campo magnético das corren tes elétricas, b) Selenóide, seu campo magnético, regra de Maxwell; força magneto-motriz e relutância, circuitos magnético, electro-imã; indução magnética de um electro-ímã; ciclo de imantação, histeresis; classificação geral dos corpos pelas suas propriedades magnéticas; aplicação dos electro-ímãs. c) Ação recíproca de correntes e ímãs. d) Indução electro-magnética. correntes de indução; força electromotriz de indução; indução pelas correntes, auto-indução; sentido da corrente, regras práticas; bobina de indução; correntes de Foucoult; telefonia, e) Máquinas geradoras de corrente contínua; teoria elementar do dínamo, excitação; rendimento, f) Sistemas de unidades elétricas, magnéticas e eletromagnéticas, C. G. S. (electroestático e electromagnético) e electroprático.

8. a) Generalidades sôbre as correntes alternativas, características das correntes alternativas simples; intensidade eficaz e força electromotriz eficaz; potência da corrente alternativa; propriedades, b) Princípio dos alternadores, motores de corrente alternativa, sua classificação. c) Conversão dá corrente alternativa em corrente contínua; conversores; transformadores, princípio em que se fundam; uso dos transformadores. d) Oscilações elétricas. analogia hidrodinâmica; descarga osci'ante, oscilador de Hertz. e) Ondas electro-magnéticas; produção, velocidade de propagação, comprimentos de ondas; rádio-comunicação, seu estado atual, f) Efeito termoiônico; válvula de três electro-dos, radiotelegrafia, radiotelefonia, televisão, rádio-goniometria; correntes de alta freqüência, suas aplicações.

9. a) Descarga elétrica, condições que determinam a produção de uma

descarga elétrica entre dois condutores; descargas elétricas nos gases rarefeitos; tubos de gases rarefeitos; raios catódicos, suas propriedades; determinação dos característicos dos electrons; aplicação dos raios catódicos; raios positivos. b) Raios X, suas propriedades; radioscopia e radiografia; aplicações dos raios X: raios canais. c) Efeito foto-elétrico. leis relativas à sua emissão; células foto-elétricas, seu emprêgo; propriedades da corrente foto-elétrica. d) Raio-atividade. sua descoberta; raios das substâncias rádio-ativas; corpos rádio-ativos. e) Noções sôbre a constituição da matéria; proton, neutron. f) As teorias modernas da física.

Todas as vezes quo o curso comportar a presença dos alunos no gabinete de física em horas extracurriculares, ser-lhes-á facultado o uso de aparelhos, bem como a execução dos seguintes trabalhos:

1.ª série

a) prática com o Vernier retilíneo e curvilíneo;

b) prática com o paquímetro, pálmer, parafuso micrométrico e es-ferômetro;

c) medidas de comprimento e espessuras;

d) medidas de áreas por pesa-gens;

e) medidas de volumes de sólidos;

f) medida de ângulos;

g) medida da capacidade de um vaso por pesagem;

h) densidade de sólidos e líquidos;

i) prática com a prensa hidráulica;

j) prática com o barômetro.

2.» série

a) determinação da altura de um. som;

b) medidas de temperaturas;

c) verificação dos pontos fixos de um termômetro:

d) determinação do calor específico de um sólido:

e) estabelecimento do gráfico de uma fusão;

f) medida do estado higrométrico do ar.

3.ª série

a) determinação da distância focai de um espelho esférico côncavo;

b) determinação de um índice de refração;

c) distância focai de uma lente;

d) revelação e impressão fotográfica;

e) prática com o microscópio:

f) prática com o espectroscópio;

g) comparação de intensidades luminosas;

h) prática com a bússola: i) montagem e associação de pilhas;

j) medida de uma resistência elétrica.

CURSO CLÁSSICO 2.ª série

1. a) Objeto da física; observação e experimentação; hipótese e teoria: partes da física. b) Matéria, sua qualidade e quantidade, propriedades da matéria, hipótese molecular, movimento e massa das moléculas; electrons: estados físicos da matéria. c) Lei física. d) Fenômenos físicos. e) Objeto da mecânica, sua divisão; móvel, ponto material' e sistema rígido, trajetória. f) Noção de fôrça, classificação; elementos de uma fôrça, sua representa-

ção gráfica; unidades de fôrça; medidas das fôrças, dinamômetro. g) Sistemas de fôrças: na mesma direção, concorrentes, paralelas e no espaço; composição de fôrças na mesma direção, composição de fôrças concorrentes. expressão analítica da resultante. sua interpretação; composição de fôrças paralelas e de fôrças no espaço; binário. h) Trabalho, definição; expressão geral do trabalho, caso particular: trabalho motor e trabalho resistente: unidades; ordem de grandeza de algumas potências. i) Máquinas, órgãos de uma máquina simples, sua utilidade; alavanca, torno, polia, plano inclinado, parafuso; a máquina de dividir e o parafuso micrométrico. j) Rendimento. k) Resistências passivas; atrito, coeficiente de atrito. 1) Princípio da conservação do trabalho.

2. a) Do movimento. Repouso e movimento: diversas espécies de movimento; movimento retilíneo; velocidade, unidade e representação gráfica; equações do movimento uniforme, representação gráfica. b) Movimento retilíneo variado definição: movimento uniformemente variado; aceleração: determinação da velocidade no movimento uniformemente Variado; velocidade inicial; velocidade média e instantânea: representações gráficas das velocidades; expressões do espaço percorrido. representação gráfica do movimento uniformemente variado. c) Movimento curvilíneo: movimento circular: movimento de rotação uniforme, velocidade angular, freqüência: movimento de translação. d) Proporcionalidade das fôrças às acelerações: massa. suas propriedades; equação fundamental da dinâmica. e) Quantidade de movimento e impulsão; energia, várias formas, sua transformação; conservação da energia; expressão do trabalho em função da velocidade; fôrça viva. energia potencial; energia cinética. f) Fôrças centrípeta, centrífuga e tan-gencial: expressão da fôrça centrífuga, efeitos e aplicações da fôrça centrifuga.

3. a) Gravitação universal; campo de fôrças, campo uniforme, potencial; hipótese de Newton, constante de gravitação; gravidade, seus elementos; direção e sentido da gravidade. b) Intensidade da gravidade. c) Centro de gravidade, sua determinarão: equilíbrio dos corpos. d) Balanças; exatidão e sensibilidade: caixas de pesos marcados pesadas; vários tipos de balanças; medida das áreas. e) Queda dos corpos, leis, verificação experimental; expressão das leis numéricas da queda dos corpos. f) Pêndulo, definição; estudo do movimento pendular; leis do pêndulo, sua verificações; aplicações do pêndulo. g) Grandeza física, unidades; sistemas; unidades fundamentais e unidades derivadas: unidades fundamentais dos sistemas métrico e C. G. S. h) Legislação metrológica brasileira.

4. a) Esforços exercidos pelos sólidos pesados sôbre seus apoios; definição de pressão, pressão dos sólidos exemplos de efeitos das pressões. b) Unidades de pressão. c) Propriedades gerais dos líquidos, líquidos perfeitos; hidrostática. existência de pressões no interior de um líquido; princípio fundamental da hidrostática. conseqüências, transmissão das pressões, princípio de Pascal, prensa hidráulica. d) Líquidos em equilíbrio, diferentes CASOS aplicações. e) Pressão sôbre cs cor-

pos imersos, princípio de Arquime-des: corpos imersos e flutuantes. equilíbrio dos corpos flutuantes. f) Densidade e peso específico; massa específica, da água, determinação do volume de um corpo insolúvel; determinação da densidade dos corpos sólidos e líquidos areômetros. g) Hidrodinâmica, escoamento dos líquidos; princípio de Torricelli; vis-cosidade, veia líquida, reação de saída. h) Tensão superficial nos líquidos, sua avaliação; fenômenos capilares e suas leis; generalidades «sôbre difusão, diálise e osmose.

5. a) Gases, suas propriedades. b) Pressões exercidas por um gás, pressão atmosférica, seu valor; ba-rômetros. c) Compressibilidade dos gases; lei de Boyle-Mariottl. d) Mistura de gases. e) Resistência do ar. f) Princípio de Arquimedes aplicado aos gases, baroscópio, conseqüências; balões e dirigíveis; manômetros. *g)* Máquinas pneumáticas, bomba rotativa, trompas; máquinas de compressão; bombas hidráulicas: sifão e pipeta.

6. a) Termologia, seu objeto; natureza do calor, temperatura, distinção entre calor e temperatura, fontes caloríficas. b) Efeitos do calor; avaliação da temperatura, termometria; substâncias termométricas, sua escolha; termômetro de mercúrio, sua constituição escala centesimal, outras escalas; determinação dos pontos fixos deslocamento do zero; sensibilidade dos termômetros; com-paração dos termômetros de mercúrio; termômetro normal; temperatura absoluta; correspondência nas escalas termométricas; termômetros diversos c) Dilatação dos corpos, experiências que a provam; dilatação dos sólidos; coeficiente de dila-tação linear; dilatação dos aços; fórmulas da dilatação; dilatação cúbica, relação entre os coeficientes de dilatação cúbica e linear; densidade de um mesmo corpo a diversas temperaturas; dilatação dos líquidos; dilatação absoluta dos líquidos. determinação da dilatação absoluta do mercúrio; estudo da dilatação de um vaso de vidro; medida da dilatação absoluta de um líquido qualquer: dilatação normal da água; aplicações das dilatações dos sólidos e líquidos; dilatação dos gases sôbre pressão constante; variação da pressão de um gás a volume constante; leis de Gay-Lussac.

7. a) Quantidade de calor, capacidade calorífica. b) Calor específico. c) Calorimetria, seus princípios; medida de uma quantidade de calor; medidas dos calores específicos dos sólidos e líquidos, vários métodos; calores específicos dos gases; aplicações da calorimetria. d) Condutibi-lidade calorífica; corpos bons e maus condutores do calor; convecção. e) Irradiação; calor luminoso e calor obscuro; reflexão do calor; corpos diatérmanos e atérmanos: emissão e absorção do calor; aplicação da pro-pagação do calor. f) Mudanças de estado físico; fusão, suas leis; solidificações, suas leis; superfusão, influência da pressão exterior sob a fusão; representações gráficas: calor de fusão; vaporização, estudos dos vários casos; pressão máxima de um vapor, curva das pressões máximas do vapor d'água, evaporação; ebulição, suas leis; aplicações e anomalias da ebulição; destilação,"calefa-ção, suas leis; calor de vaporização; liquefação, aplicação à produção industrial do frio; sublimação.

8. a) Termodinâmica; transformações termodinâmicas. b) Primeiro princípio da termodinâmica, experiência e resultados; transformação do calor em trabalho; segundo princípio da termodinâmica; rendimento de uma máquina térmica. c) Máquinas térmicas, generalidades; máquina a vapor, motores de explosão.

S.» série

1. a) Movimento vibratório, sua propagação. b) Composição de vibrações. c) Propagação do movimento ondulatório; superposição de ondas. d) Acústica: som, sua natureza; infra-sons, ultra-sons; ondas sonoras, propagação do som; velocidade do som. e) Reflexão do som, eco; refração do som; interferências do som; sons diferenciais e sons adicionais. f) ruídos e sons musicais; qualidades fisiológicas do som; intensidade dos sons, tubo e cometa acústica, porta-voz; altura dos sons, sereia acústica, roda de Savart; registro e reprodução mecânica dos sons, fonógrafo, filmes sonoros, timbre dos sons; análise e síntese de um som complexo. *g)* Música, inter-vaos musicais, acordes; comparação da grandeza dos intervalos; escalas musicais"; harmônicos de um som; limites dos sons utilizados na música. h) Fontes sonoras; cordas vibrantes, diversos sons produzidos por uma corda; estudo do som fundamental de uma corda, leis, aplicações das cordas vibrantes; vibração nas varas; diapasões; vibrações nas placas e nas membranas; vibração do ar nos tubos sonoros; definição e qualificação dos tubos; leis das vibrações nos tubos, aplicação dos tubos sonoros.

2. a) Ópticas definições; propagação retilínea da luz. Sombras e penumbras. O Fenômenos luminosos na superfície de separação de dois meios; reflexão da luz, suas leis. d) Espelhos planos, aplicações; espelhos esféricos; construção geométrica das imagens, equação dos focos conjugados; aberrações; espelhos parabólicos. e) Refração da luz, suas leis; índice de refração; reflexão total, aplicações. f) Refração nas lâminas de faces paralelas; meios separados por superfícies paralelas, refração atmosférica, miragem; prisma óptico; marcha de um raio luminoso através do prisma, fórmulas do prisma; estudo experimental do desvio; desvio mínimo; lentes, tipos de lentes. centro óptico; lentes convergentes e divergentes, imagens; equação dos focos conjugados, aberrações; convergência das lentes, dioptria, aplicações. g) olho humano e a visão; instrumentos de óptica; de propagação, de ampliação, de aproximação; fotografia.

3. a) Da óptica física: velocidade da luz, sua determinação experimental. b) Natureza complexa da luz branca, sua decomposição e recomposição, radiações monocromáticas, espectro das radiações; espectroscó-pia; cores dos corpos; incandescên-cia. c) Fontes de luz. iluminamento; fotometria. d) Fenômenos de difração. e) Interferências luminosas, franjas de interferências. anéis de Newton. f) Dupla refração; nicõis. g) Imagem mecânica dos fenômenos de polarização; polarizadores e analisadores; polarização por reflexão, polarização cromática e rotatória. h) Polarimetria.

4. a) Manifestações da eletricidade; massas elétricas, atrações e

repulsões elétricas; corpos condutores e corpos isolantes: duas espécies de eletricidade, fluido neutro, elec-troscópio; teorias antigas, teorias modernas, electrons; lei de Coulomb; quantidade de eletricidade: distribuição de eletricidade sob os corpos; poder das pontas; fenômenos de influência; maquinais electrostáticas. b) Campo elétrico, sua representação, linhas de fôrça; campo uniforme. fluxo e fôrça, potencial, sua medida; diferença de potencial, analogia hidráulica. c) Indução electrostática. d) Capacidade, farad; condensado-res, grupamento de condensadores, descargas de condensadores.

5. a) Imãs; pólos de um ímã; massa magnética; **lei** de Coulomb. b) Campo magnético, linhas de fôrça, intensidade, fluxo magnético; momento magnético; indução magnética; permeabilidade magnética, substâncias paramagnéticas e dia-magnéticas. c) Campo magnético terrestre; bússola.

6. a) Corrente elétrica, caracteres gerais; analogia hidráulica. b) Quantidade de eletricidade; Coulomb; intensidade da corrente, **am-père;** diferença de potencial, **volt;** energia elétrica, trabalho e potência; resistência elétrica, analogia hidráulica: resistividade; **ohm;** variações da resistência elétrica, coeficiente de temperatura, condutância, condutibi-lidade. c) Lei de Ohm; queda da tensão em um condutor, analogia hidráulica. d) Correntes derivadas; leis de Kirchoff, aplicações e) Efeitos térmicos da corrente; lei de Joule. f) Aplicações do aquecimento elétrico. Efeitos químicos: electró-lise da água, voltâmetro: leis da electrólise, aplicações, *g)* Geradores químicos; pilhas, suas constituições, polarização, despolarizante; conside-rações gerais sôbre as pilhas.

7. a) Campo magnético das correntes elétricas. b) Solenóide, seu campo magnético, regra de Maxwell; fôrça magneto-motriz e relutância, circuitos magnéticos, electro-ímãs; indução magnética de um electro-ímã. c) Ação recíproca de correntes e ímãs. d) Indução electro-magnéti-ca, correntes de indução; fôrça elec-tro-motriz de indução; indução pelas correntes. auto-indução; sentido da corrente, regras práticas; bobinas de indução; telefonia. e) Máquinas e geradores de corrente continua. f) Generalidades sôbre as correntes al-ternativas, características das correntes alternativas simples; intensidade eficaz e fôrça electro-motriz eficaz; potência da corrente alternativa, propriedades. g) Conversão da corrente alternativa em corrente contínua; transformadores. h) Oscilações elétricas, analogia hidro-di-nâmica; descarga oscilante. oscilador de Hertz. i) Ondas electro-magnéti-cas; produção, velocidade de propagação, comprimento de ondas; rádio comunicação, seu estado atual.

8. a) Descarga elétrica, condições que determinam a produção de uma descarga elétrica entre dois condutores; descargas elétricas nos gases rarefeitos; tubos de gases rarefeitos; raios catódicos, suas propriedades; determinação dos característicos dos electrons; aplicação dos raios catódicos; raios positivos. b) Raios X, suas propriedades; radioscopia e radiografia; aplicações dos raios X; raios canais. c) Efeito termoiônico, válvula de três electrodos. Efeito fotoelétrico, leis relativas à sua emissão; células fotoelétricas, seu emprêgo. d) Rádio-atividade, sua

descoberta; raios das substâncias rádio-ativas; corpos rádio-ativos. e) Noções sôbre a constituição da matéria; proton, neutron f) As teorias modernas da física.

## INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS PARA EXECUÇÃO DO PROGRAMA DE FISICA.

### SEGUNDO CICLO

Na execução do programa de Física é aconselhável observar:

a) que o estudo das ciências físicas é baseado no método experimental;

b) que, sendo a experiência fundamental. o método deve ser praticado tôdas as vêzes que o assunto da aula comportar;

c) que, para a realização das experiências, não é indispensável possuir o gabinete aparelhos e instrumentos de grande precisão; é suficiente ter os aparelhos fundamentais para a produção dos fenômenos e instrumentos capazes de medidas apropriadas, material esse que deve existir obrigatóriamente nos estabelecimentos que ministrem o curso colegial, nada impedindo que alguns deles possam ser confeccionados por mestres ou alunos, o que proporcionará ao professor oportunidade para salientar que da sua imperfeição possa resultar a imprecisão da experiência ou da medida;

d) que o professor deve mostrar aos alunos como se observam os fenômenos físicos, realizando experiências simples que os reproduzam, isolando-os de outros de natureza diferente;

e) que o professor deve proceder a medidas simples, repetindo-as quando fôr mister, a fim de determinar o papel de cada um dos fenômenos em causa;

f) que sempre que houver cabimento deve o professor instruir as suas aulas com quadros demonstrativos, com estabelecimento de dados, com construção de curvas, etc;

g) que as experiências devem ser precedidas de rápidas descrições dos aparelhos ou instrumentos a empregar, visando ùnicamente, em ligeiro «croquis», às suas principais características, aos princípios em que se fundam;

h) que o professor deve, sempre que fôr oportuno, ressaltar o valor da precisão das medidas, ilustrando, ' com exemplos simples como deve salientar. no curso de uma experiência, as suas várias fases.

i) que, para atender a fins educativos, devem os trabalhos de aula ser feitos em colaboração com os alunos, ensinando-os o professor, então a observar os fenômenos e **a** raciocinar sôbre eles, precisando as suas causas, determinando os seus efeitos, e mostrando como dos fatos se passa às leis.

j) que o professor deve considerar a intervenção da matemática no estudo da física como um auxiliar indispensável, porém, sem qualquer excesso que possa tornar o seu desenvolvimento cansativo e enfadonho à maioria dos alunos;

k) que, à dedução longa, de transformações laboriosas, é preferível a consideração imediata da fórmula que é objetiva, como, por exemplo, a que dá o quadrado da resultante de duas fôrças angulares, que se deva apresentar, para discuti-la, como estabelecida pela mecânica;

1) que, tornando-se necessário **para** os discentes o conhecimento de

fatos da ciêncïa que precederam, o seu estado atual deve o professor ministrá-los de maneira que tornem rnais fácil a sua aquisição, desembaraçando o ensino das coisas menos úteis, levando a sua extensão ao mínimo indispensável;

m) que na exposição de teorias só devem ser apresentadas as que jà estiverem consagradas, não sendo aconselhável a consideração de outras ainda em fase de investigação:

n) que a parte histórica da física deve ser tratada com maior brevidade. tirando o professor dos seus fatos o proveito necessário para a boa compreensão do método científico e para o fim elevado de desenvolver nos alunos a sua personalidade moral, mostrando como a ciência conduzia a vida de alguns grandes homens nobilitando-lhes o caráter. tornando-os notáveis pelas suas virtudes, pelo seu espírito de sacrifício, pelo devotamento com que se entregavam ao estabelecimento da verdade;

o) que o método experimental se completa com os exercícios práticos, pelo que há necessidade de reservar uma hora por semana, no mínimo. para os alunos se empregarem, em número reduzido, de acôrdo com as condições do laboratório, aos trabalhos práticos de física:

p) que nesses trabalhos práticos» devem ser preferidos, por serem rnais educativos, os que tratam das investigações das leis e das propriedades gerais dos fenômenos aos que visam à determinação de constantes físicas, que devem, no entanto, na 3.* série do Curso Científico, ser considerados, tendo em vista as exigências dos exames vestibulares;

q) que o programa para esses trabalhos práticos deve ser organizado de acôrdo com as possibilidades do laboratório;

r) que para esses trabalhos práticos deverá o discente dispor de um caderno, onde registrará os fatos observados, as medidas praticadas o curso das experiências, etc e de um outro para os relatórios dos trabalhos:

s) que se torna indispensável completar o ensino das várias partes da física com a resolução de problemas simples, porém cuidadosamente selecionados.

## QUIMICA

### CURSO CIENTÍFICO

**1ª** série

1. Espécie química (substância). Misturas. Misturas heterogêneas e homogêneas. Principais processos de fracionamento das misturas. Critérios de pureza.

Análise e síntese. Substâncias compostas e simples. Elemento. Metais e metalóides.

2. Átomos. Moléculas. Hipótese de Avogadro. Noção sôbre massa atômica e massa molecular. Atomo-grama e molécula-grama. Volume molar.

Atomicidade, Alotropía.

3. Leis das combinações.

4. Notação dos elementos e das substâncias simples.

Notação de compostos: fórmulas centesimais e moleculares, sua determinação e suas aplicações.

Introdução ao estudo das equações químicas.

5. Valência. Noção elementar. Variabilidade, apresentação das valên-

cias dos principais elementos. Valên-cias positivas e negativas.

Valência e formulas dos compostos binários. Nomenclatura dos compostos binários.

6. Noções sôbre electrólitos, intro dução à teoria dos ions.

Ácidos. Hidrácidos, composição e nomenclatura. Oxiácidos, composição, dedução de suas fórmulas por hi-dratação dos óxidos: sua nomenclatura. Ionização dos ácidos. Caracterização dos ácidos. Reações dos ácidos diluídos com os metais; noção de sal. Série da atividade química dos elementos, metais mais e menos ativos que o hidrogênio.

Hidrogênio ácido e não ácido. Mono e poliácidos.

Bases. Composição e nomenclatura das bases. Ionização. Caracterização. Reações das bases com os ácidos.

Sais, composição e nomenclatura. Ionização.

Reações dos sais com ácidos e as bases, dos sais entre si. Sais neutros, ácidos, básicos e duplos.

7. Processos gerais de obtenção dos ácidos, das bases e dos sais.

8. Óxidos. Oxidos ácidos, básicos, anfóteros, neutros e salinos. Peró-xidos.

Processos gerais de obtenção dos óxidos.

9. Estudo descritivo sumário da água e da água oxigenada.

10. Estudo descritivo sumário dos halogênios, enxofre, nitrogênio, fósforo. carbono, silício e seus compostos mais importantes.

11. Reações químicas em geral; fatôres que as influenciam, principais tipos.

Oxi-reduções. Principais oxidantes e redutores, suas principais reações.

2ª série

1. Compostos orgânicos. Análise orgânica elementar; qualitativa e quantitativa; estudo sumário. Exercícios de determinação de fórmulas dos compostos orgânicos a partir dos dados analíticos.

2. Valência do átomo do carbono. ligações simples, duplas e triplas. Cadeias acíclicas e cíclicas. Carbono te-traédrico, fórmulas estérecquímicas.

Polímeros, lsômeros. Isomeria plana. Noção sôbre isomeria espacial. geométrica e óptica.

3. Sinopse das funções orgânicas. Alcoílas, arilas, acilas. Séries homólogas.

4. Hidrocarbonetos.

Principais grupos de hidrocarbonetos acíclicos, composição constituição, isomeria; propriedades e processos gerais de obtenção mais importantes.

Generalidades sôbre os hidrocarbo-netos alicíclicos.

Hidrocarbonetos aromáticos: principais grupos, constituição, nomenclatura, principais propriedades e processos de síntese. Noções sôbre nitração e sulfonação.

Hulha, petróleo, seus produtos. Borracha.

5. Generalidades, sôbre os derivados halogenados dos hidrocarbonetos, apresentação dos mais importantes.

6. Generalidades sôbre os compostos organometálicos.

7. Alcoois: constituição, nomencla-tura, propriedades gerais e processos de obtenção mais importantes. Apresentação dos principais. Fermentação alcoólica.

8. Fenóis: constituição, nomenclatura, propriedades e obtenção. Apresentação dos exemplos mais importantes.

9. Aldeídos e cetonas: constituição, nomenclatura, propriedades mais im portantes, processos de obtenção. Apresentação 'dos principais.

10. Carboxil-ácidos: constituição, nomenclatura, propriedades gerais. processos de obtenção. Apresentação dos mais importantes.

Casos de isomeria óptica.

11. Esteres: constituição, nomenclatura, propriedade gerais e obtenção. Apresentação dos mais importantes.

12. Éteres: constituição, nomenclatura, propriedades gerais e obtenção. Éter comum.

13. Generalidades sôbre lipídios.

14. Estudo geral dos glicídios. He-xoses. Sacarose e seus isomeros. Celulose e derivados. Amido e glico-gênio.

15. Estudo geral das aminas, ami-das e nitrilos: constituição, nomenclatura. propriedades, obtenção. Apresentação dos mais importantes.

16. Estudo sumário dos protídios.

17. Generalidades sôbre os compos tos heterocíclicos, principais grupos. Noções sôbre alcalóides e fermentos.

3.ª série

1. Metais: conceito, propriedades gerais. Noções de mineração. Processos gerais de metalurgia. Noções sôbre ligas.

2. Estudo sucinto do sódio, potássio, cálcio, magnésio e seus principais compostos.

3. Estudo sucinto do cobre, prata, ouro, zinco, mercúrio, alumínio, esta-nho. chumbo, manganês e cromo. Apresentação dos compostos mais importantes.

4. Perro e suas ligas; siderurgia.

5. Riqueza mineral do Brasil.

6. Rudimentos de análise quantitativa. Principais métodos titulomé-tricos.

7. Estrutura do átomo. Electrons, protons, neutrons. Núcleo; lei de Moseley, número atômico; isótopos, sua importância.

8. Teoria da combinação química. Electrovalencia, covalência, coordenação.

9. Classificação periódica dos elementos, descrição e interpretação.

10. Radioatividade natural e artificial. Transmutação dos elementos. Reações nucleares.

11. Soluções, conceito. Concentração; molaridade, normalidade. Propriedades das soluções; leis de Raoult. osmose, pressão osmótica e suas leis. Analogia das soluções com o estado gasoso.

12. Determinação das massas mo-lecu'ares e atômicas.

13. Soluções electrolíticas. Elec-trólitos. Eleetrólise, leis de Faraday.

14. Estudo geral dos colóides.

15. Termoquímica e suas leis.

16. Cinética das reações: conceito de velocidade de reação, fatôres que a influenciam. Catalise.

17. Equilíbrio químico em meio ho mogêneo. Equilíbrio iônico, pH.

Generalização de conceito de ácido e base.

Equilíbrio em sistema heterogêneo. regra das fases.

## CURSO CLÁSSICO

2.* série

1. Espécie química (substância). Misturas. Misturas heterogêneas e homogêneas, principais processos da fracionamento. Critérios de pureza.

Análise e síntese. Substâncias compostas e simples. Elemento. Metais e metalóides.

5 — Estudo objetivo das espirais planas. Suas aplicações nas artes, nas ciências e nas indústrias.

6 — Tra.çado da espiral de Arqui-medes e da espiral logarítmica e de suas tangentes.

7 — Teoria elementar dais projeções. Artifício fundamental das projeções ortogonais. Convenções gráficas. Êpura.

8 — Representação projetiva do ponto nos quatro diedros.

9 — Classificação das retas sob **o** ponto de vista projetivo. Representação projetiva das retas no primeiro diedro. Traços de retas.

10 — Classificação dos planos sob o ponto de vista projetivo. Representa ção projetiva dos planos no primeiro diedro.

Retas concorrentes e paralelas. Planos definidos por duas retas.

11 — Mudança dos planos de pro jeção. Rebatim.entos e rotações.

Verdadeira grandeza de um segmento de reta e de um ângulo.

12 — Verdadeira grandeza de po lígonos e de superfícies curvas.

### IT — **Desenho decorativo**

1 — Desenho de letras e de algarismos padronizados do tipo bcatão: letras maiúsculas e minúsculas, verticais e oblíquas.

2 — Composição de títulos e letrei-ros ornamentais. A letra gótica e a letra romana. Uso da policromia.

3 — Composição de cercaduras e molduras ornamentais destinadas **a** realçar um título ou um texto. Uso da policromia.

### III — **Desenho do natural**

**1** — Cópia de um vaso de cerâmica de forma simples com estudo das sombras próprias, projetadas e auto-projetadas.

2 — Cópia de um vaso de cerâmica situado sôbre um móvel pedestal.

### 2.' **série**

### I — **Desenho geométrico e projetivo**

1 — Noções elementares sôbre as curvas cíclicas; exemplos de curvais cíclicas nas indústrias, nas ciências e nas artes.

2 — Traçado das ciclóides e suas tangentes.

3 — Traçado das epiciclóides e suas tangentes.

4 — Traçado das hipociclóides e suas tangentes.

5 — Traçado da evolvente do círculo e suas tangentes.

6 — Representação projetiva no l.« diedro das retas de um plano.

Retas principais de um plano.

7 — Determinação da porção útil do plano qualquer e do plano paralelo à linha de terra, considerados no primeiro diedro.

8 — Representação projetiva das principais figuras planas contidas ou não num plano dado por seus traços.

9 — Representação projetiva dos principais sólidos geométricos no primeiro diedro.

### II — **Desenho decorativo**

1 — Desenho de letras e de algarismos padronizados do tipo bastão, a tinta nanquim, empregando instrumental apropriado.

2 — Composição de um cartaz em-pregando vários tipos de letras.

Uso da policromia.

III — Desenho do natural

1 — Perspectiva de observação com estudo de claro-escuro de um agrupamento de pequenos objetos.

2 — Perspectiva de observação de um interior, como, por exemplo, a sala de aula, um gabinete ou um vestíbulo.

*Z."* série

I ■— Desenho projetivo e de perspectiva :

1 — Representação projetiva da» seções planas no prisma reto, na pi râmide. no cilindro de base circular e no cone de base circular retos. Verdadeira grandeza *an* seção

2 — A perspectiva linear geométri ca considerada como um caso parti cular das projeções cênicas.

3 — Princípios fundamentais da perspectiva linear geométrica e apli cações práticas desses princípios.

4 — Traçados práticos das perspectivas das principais figuras planas, dadas por suas projeções ortogonais.

5 — Representação perspectiva dos principais sólidos geométricos pelo método das três escalas e dados por suas projeções ortogonais.

6 — Representação perspectiva doa principais sólidos geométricos pelo método dos pontos medidores.

7 — Noções sôbre perspectiva paralela. A perspectiva cavaleira e o seu emprêgo na representação das principais figuras planas e principais sólidos geométricos.

8 — Noções fundamentais sôbre a representação das sombras convencionais. Representação da sombra própria dos corpos de arestas, dados por suas projeções ortogonais..

9 — Representação da sombra pró pria dos principais sólidos redondos, dados por suas projeções ortogonais.

10 — Representação da sombra projetada do ponto e das retas, dados por suas projeções.

11 — Representação da sombra projetada das principais figuras planas e dos principais sólidos geométricos dados por suas projeções.

12 — Representação das sombras em perspectiva.

13 — Aplicação dos métodos de perspectiva a um móvel, a um conjunto de sólidos geométricos ou a um interior

II — Desenho do natural

1 — Cópia do natural a carvão de um ornato simples de gêsso, com estudo de claro-escuro.

2 — Cópia do natural a «sangüínea» de um ornato simples de gêsso, com estudo de claro-escuro.

3 — Cópia do natural com lápis Wolff de um ornato simples de gêsso com estudo de claro-escuro feito por meio de traços.

## INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS PARA EXECUÇÃO DO PROGRAMA DE DESENHO

O desenho ê a linguagem gráfica e, assim, disciplina de expressão. Tanto quanto as demais modalidades de expressão, apresenta pelo seu exercício, ordenado ou desordenado, profundas repercussões psicológicas. E, daí. justamente, o grande papel educativo que pode e deve ter ná adolescência.

Passada a fase de representação gráfica de livre inventiva, que é característica da infância, o adolescen-

te por si mesmo percebe o problema da representação em perspectiva. Dever-se-á aproveitar, então, esse interêsse natural para a disciplina da observação visual e da capacidade de representação objetiva pelo detenho. Isso em nada impedirá o desenvolvimento da capacidade criadora e do senso estético, da mesma forma que a compreensão e o bom uso da gramática não invalidam as capacidades literárias de cada qual. Pelo contrário, se o ensino fôr bem dirigido. apurará a capacidade interpretativa e de expressão, com maior compreensão dos valores artísticos.

Será preciso ter em vista que o curso ginasial representa a base para vários outros ramos de estudos (clássico, científico, comercial, técnico) nos quais o desenvolvimento da observação analítica, com justas medidas de proporção ê, de todo em todo. imprescindível. Por outro lado, deve-se compreender também que o desenho é fonte de prazer intelectual, pelas criações e interpretações que permite.

Nessa base é que se compôs o presente programa, que não apresenta sucessão de simples conhecimentos. por seriação dedutiva, mas, antes. construção indutiva.

A matéria está formulada em partes distintas para cada série, apenas para demarcação clara dos objetivos a atingir e dos processos a utilizar. Não devem essas partes, como todo professor devidamente preparado compreenderá, suceder-se de modo rígido, nem mesmo ter desenvolvimento isolado, embora paralelo. Faz-se necessário, pela orientação cíclica do programa, que essas diferentes partes, embora admitam exercícios específicos, se coordene para o resultado final e boa harmonia dos objetivos visados. Por exemplo, será conveniente associar a construção dos triângulos aos sistemas ornamentais de redes triangulares; será profícuo, igualmente, associar o estudo de elementos, que se tenha feito no desenho do natural, com o de composições decorativas. Vê-se, portanto, que o desenho decorativo pode e deve estar associado tanto ao desenho do natural como ao desenho geométrico e ao projetivo.

A orientação didática, para cada uma das séries do curso, que se apresenta a seguir, esclarecerá os objetivos específicos de cada um dos itens e a concepção geral do programa como um todo.

## CURSO. GINASIAL

### Desenho **do natural**

Nas quatro séries do curso pretende-se conferir aos alunos possibilidades de representar pelo desenho a forma aparente dos objetos de qualquer natureza.

Deste modo, o estudo na primeira série será puramente preparatório. O professor não deve interferir diretamente, corrigindo tecnicamente os trabalhos dos alunos, mas sim, com um sentido crítico, em que, sem alterar o expressionismo espontâneo das crianças da 1.* série, possam elas chegar a realizar o objetivo colima-do.

Por isso, é aconselhada a prática intensiva do desenho de memória. para despertar a capacidade de observação, antes mesmo de submeter os alunos à obediência de regras didáticas.

Na 2.» série, já o ensino é mais objetivado, conduzindo-se através da observação direta do modêlo para o

estudo da deformação aparente. E' de todo interêsse didático iniciar estes estudos pelo desenho de formais de revolução, por serem mais fáceis.

A 3.» e a 4.* séries contém matéria em que se ampliam gradativamente as dificuldades, procurando atingir no final um estágio de capacidade gráfica compatível com o término de um curso ginasial.

Assim a orientação didática terá um objetivo mais educativo, visando ao desenvolvimento das faculdades de observação e análise, da memória gráfica, do espírito de método e disciplina, o que muito contribuirá para a elevação do nível mental do discente.

Desenho geométrico

Com a finalidade didática de orientar os alunos do curso ginasial para uma disciplina manual compatível com as características técnicas, in fundindo-lheis hábitos de rigor, precisão. atenção, limpeza e uniformidade de traçado, inicia-se na 1.' série com o estudo prático da morfologia geométrica que se estende pela 2.' série.

Será através do conhecimento da nomenclatura, dos fundamentos teóricos e da representação linear a mão livre, que os alunos se prepararão para na 3.* e 4.' séries entrarem na solução rigorosa de problemas práticos de geometria, fazendo desse modo a iniciação cientifica imprescindível ao bom cumprimento do programa do segundo ciclo. Nesto particular o Desenho tem uma finalidade mais instrutiva do que mesmo educativa. Visando ã aquisição de conhecimentos indispensáveis para o estudo da Matemática, da qual se deve tornar um auxiliar imediato — na fase em que o adolescente mais exercita a inteligência. O desenho geométrico terá, assim, um desenvolvimento mais acentuado, permitindo-lhe a aquisição de conhecimentos técnicos que mais tarde poderão ser ampliados.

Desenho decorativo

Pretendendo, pela sistematização e interêsse dos seus estudos, dar aos alunos um ensejo para o desenvolvimento de sua capacidade criadora, localiza-se o desenho decorativo nas quatro séries do ciclo ginasial, em um crescendo de dificuldades que permitam fixar para os trabalhos didáticos orientação situada entre a ciência e a arte.

Pelo exercício, pela exemplificação cotidiana, pelo trato com as cores, pelo conhecimento das leis de harmonia, através de trabalhos diários, os discípulo3 atingirão na 4* série a uma possibilidade de compreender, dentro da História, o sentido artístico das diferentes civilizações do passado, adquirindo simultâneamente capacidade de execução, de grande utilidade.

CURSO CIENTIFICO

O ensino do Desenho, no curso científico, tem como objetivo geral ampliar as habilidades e os conhecimentos adquiridos no curso ginasial e. ao mesmo tempo, mostrar ao estudante os grandes ramos de aplicação do Desenho no campo das artes e nos domínios da técnica. Além das partes do desenho natural, geométrico, projetivo e decorativo. já existentes no ensino do ginásio, o programa abrange, por isso mesmo. duas outras referentes ao desenho técnico e ao convencional.

Na orientação geral a imprimir ao trabalho deverá o professor obser-

var os mesmos princípios que se recomendam para o ensino do ginásio. com adaptação aos novos objetivos e ao nível de maior desenvolvimento dos alunos. Haverá, muitas vezes. oportunidade para o exame de pro blemas de caráter lógico, tanto pela representação de objetos ou grupos de objetos, como de suas partes em projeções convencionais. Deverá ser assim sempre aproveitado o ensejo que o Desenho oferece, neste nível, como elemento de construção e revisão crítica e de senso de medidas, e precisão tão importante nos domínios da aplicação científica.

Por outro lado, porém, o desenvolvimento das partes do desenho do natural e decorativo, facilitará exercícios que apurem o bom gosto e despertem a curiosidade para a compreensão da evolução das artes plásticas nos diferentes povos e épocas.

As técnicas de ensino são agora rnais amplas, como o próprio programa indica na redação de cada uma de suas partes. Haverá a maior conveniência na coordenação de muitos exercícios, com o andamento do ensino de outras disciplinas como a Matemática, a Física, a História Natural, a Geografia e a própria História. Projetos comuns, no desenvolvimento do programa de desenho *p.* no dessas disciplinas ocasionalmente, ainda, nos de outras, servindo para acentuar o sentido funcional do ensino e aumentar-lhe, por isso mesmo, o profundo caráter educativo de que deverá revestir-se.

Como linguagem gráfica o Desenho, neste nível de estudos, deverá ser compreendido, afinal, como disciplina de integração de conhecimentos, de técnica e de formação estética, com valor ciltural próprio e, não apenas, de adestramento utilitário. Nesse sentido é que caberá orientar a execução do presente programa.

## ECONOMIA DOMÉSTICA

### 3.a SÊRIB GINASIAL

#### A) Introdução

Objeto da Economia Doméstica: 1. A importância da vida em família e o nobre papel que nela compete à mulher. 2. A necessidade da economia doméstica e os estudos que comporta.

#### B) Arranjo e higiene da habitação

A habitação da família: 1. Dependências da casa e arranjo de cada> uma, com o sentido de torná-la agradável e adequada a seus fins. 2. Móveis e utensílios. 3. .Ornamentação.

A higiene da casa: 1. Pisos, paredes e tetos, 2. Iluminação e arejamento. 3. Poeiras e emanações. 4. Combate aos bolores e aos insetos e outros animais daninhos. 5. Cuidados especiais com relação ã cozinha. aos dormitórios, ao banheiro e ao gabinete sanitário. 6. Ãgua potável.

#### O Preparo, conservação e uso das roupas

Roupas de cama e mesa: 1. Modalidades e tipos. 2. Enxovais. 3. Arranjo das camas; cuidados higiênicos. 4. Arranjo das mesas.

Peças de vestuário: 1. Importância higiênica do vestuário. 2. Vestuário masculino e feminino. 3. Vestuário infantil.

Lavagem e passagem das roupas: 1. Processos de lavagem. 2. Lava-

gem de roupa branca, de tecido de linho, de lã, de estampados e peças finas. 3. Rol de roupa.

D) Preparo, conservação e **uso dos** alimentos

A alimentação e sua importância: 1. Alimentação e nutrição. 2. Alimentos plásticos, energéticos e protetores. 3. Punção própria de cada espécie de alimentos protídios, lipí-dios, glicídios. 4. Os sais minerais, as vitaminas e os hormônios.

Subnutrição e estados de carência: 1. Adequação da alimentação às idades. 2. Idem ao gênero de trabalho.
3. Valor calórico e protetor. Origem e preparo geral dos ali mentos: 1. Alimentos de origem ve getal e de origem animal. 2. Pro cessos gerais da conservação e da preparação. 3. Alimentos frescos e de conserva. 4. Valor nutritivo dos alimentos habitualmente usados e sua eventual substituição.

Uso dos alimentos: 1. Regime alimentar; padrões de dieta. 2. Refeição normal. 3. Horário das refeições.
4. Cuidados especiais na alimentação das crianças. 5. Uso de leite, frutas e doces.

**Exercícios** práiticos

Na conformidade das instalações didáticas de que disponha o estabelecimento, deverá a professora realizar demonstrações práticas, nas aulas, e levar as alunas a fazer exercícios, em classe. Indicará também exercícios convenientes para realização em casa das alunas. No desenvo'-vimento do programa caberão os seguintes exercícios, especialmente:

Trabalhos de agulha — pontos, pespontos, remendos, bainhas, cerzidos e caseados; execução de pequenas peças de utilidade prática: trabalhes de **crochê, tricô** e bordado simples.

Trabalhos relativos à alimentação —■ sopas^ simples e mingaus; processos triviais da preparação de verduras, frutas, legumes e outros vegetais; idem das carnes e pescado; preparo das sobremesas.

4.» SÉRIE GINASIAL

**A) Contabilidade domestica**

Orçamento doméstico: 1. Necessidade da contabilidade doméstica; orçamento mensal e registro das despesas; equilíbrio entre receita e despesa. 2. Cotas proporcionais para despesa com habitação, alimentação, vestuário, assistência médica, educação dos filhos, diversões e previdência. 3. Cálculo de despesa para uma família-padrão.

Registro de despesas: 1. O caderno da dona de casa e como escriturá-lo. 2. Equilíbrio, saldo devedor, saldo credor. 3. Necessidade de senso prático e rigoroso de economia da dona de casa. 4. As despesas obrigatórias do lar; as necessárias e as supérfluas.

Relações **no** lar: 1. O equilíbrio financeiro como condição imprescindível da harmonia doméstica. 2. Relações entre os membros da família. com base na afeição e compreensão da vida em comum. 3. Tratamento entre cônjuges e entre pais e filhos. 4. Tratamento de empregados e fornecedores. 5. Relações sociais.

B) Noções de **puericultaira**

A criança: 1. A criança, primeiro ornamento e maior tesouro do lar. 2. Direitos naturais e sociais da

criança. 3. Deveres dos pais e demais parentes para com as crianças. na sua criação e educação.

O recém-nascido: 1. Condições normais do recém-nascido; primeiros cuidados. 2. Desenvolvimento nas primeiras semanas e meses: peso e estatura normais. 3. Preceitos higiênicos quanto ao asseio, sono e vestuário.

A alimentação da criança: 1. Aleitamento natural, artificial e misto. 2. Maneira correta de amamentar. 3. Horário de sono e refeições nos quatro primeiros meses. 4. Alimentação nos meses seguintes. 5. Cuidados especiais em relação à quantidade e qualidade dos alimentos.

Cuidados higiênicos gerais da criança: 1. Hábitos higiênicos quanto ao sono, alimentação e funções de exoneração. 2. Necessidade de sol e ar livre. 3. O desmame e sua importância biológica e psicológica. 4. O vestuário e os brinquedos. 5. Den-tição.

A criança depois do primeiro ano de vida: 1. Desenvolvimento da manipulação, da marcha e da linguagem. 2. Relações da criança no ara-bienje familiar. 3. Cuidados gerais para sadio desenvolvimento da criança; normas desse desenvolvimento. 4. Recreação e repouso.

Moléstia da primeira infância: 1. Cuidados higiênicos e assistência médica. 2. Principais doenças infantis e meios de evitá-las. 3. Vacinas.

O) Noções de serviço social

Noções de enfermagem: 1. Saúde € doença. 2. Cuidados de assistência médica; exame médico periódico. 3. Socorros de urgência.

A mulher e o serviço social: 1. A solidariedade social e o espírito feminino. 2. Meios e formas do serviço social. 3. Instituições de assistência à infância e à maternidade. 4. Como deve a mulher concorrer para um mundo melhor.

Exercícios práticos

Para melhor motivação dos princípios e práticas de puericultura, organize a professora «projetos» anuais, constantes da feitura, por grupos de alunas, de enxovais para crianças recém-nascidas, destinados a maternidades e creches. Terá assim oportunidade para levar suas discípulas à fixação das noções do programa, interessando-as ao mesmo tempo na participação de obras de serviço social. A feitura desses pequenos enxovais permitirá prolongar, da melhor forma os exercícios dos trabalhos de agulha constantes do programa da série anterior, e oferecerá ensejo para exercícios de cálculo de despesas e de seu registro.

Os problemas de alimentação da criança permitirão prolongar os exercícios de culinária, que deverão servir, nesta série, como temas para discussão sôbre o valor dietético dos alimentos e sua classificação. Onde seja possível, cada turma deverá visitar centros de puericultura, creches, jardins de infância, preventó-rios e hospitais infantis.

Outros pequenos exercícios são recomendados, como, por exemplo, a organização de merendas, ou de um chá, que um grupo ofereça a outro. Haverá assim oportunidade , para exemplos reais do arranjo da mesa, redação de convites, modo de receber os convidados e apuro das maneiras sociais.

## HISTÔKIA GERAL E DO BRASIL

### HÍSTORIA DO BRASIL 1*

Série Ginasial

I — O Descobrimento. 1. As gran des navegações. 2. Pedro Alvares Cabral e o descobrimento do Brasil. 3. As primeiras expedições explora doras.

II — O incola. 1. Usos e costumes. 2. Principais nações e tribos. 3. O selvagem brasileiro e seus primeiros contatos com os europeus.

III — A colonização. 1. As capitanias hereditárias. 2. Govêrno Geral. 3. A escravidão e o início da catequese.

IV — A Expansão Geográfica. 1. As regiões setentrionais. 2. As entradas e as bandeiras. 3. Os tratados de limites.

V — A Defesa do Território e o Sentimento Nacional. 1. O domínio espanhol; as invasões holandesas. 2. A campanha da libertação. 3. Mani festações nativistas.

VI — Os Vice-Reis e o Brasil-Rei-no. 1. Os vice-reis na Bahia e no Rio de Janeiro. 2. A transferência da corte portuguêsa para o Brasil. 3. Elevação do Brasil à categoria de reino.

VII — A Independência. 1. Os mo vimentos precursores. 2. A regência de D. Pedro. 3. O grito do Ipiranga.

VIII — O Império. 1. O primeiro reinado. 2. Governos reg.enciais. 3. O segundo reinado.

IX — A República. 1. A propaganda republicana. 2. A Proclamação. 3. Os governos republicanos.

X — O Brasil Contemporâneo. 1. O Brasil entre as nações. 2. O progresso nacional na fase contemporânea. 3. Desenvolvimento cultural.

### HÍSTORIA DA AMÉRICA 2*

Série Ginasial

I — A América Precolombiana. 1. O homem precolombiano; sua ori gem e costumes primitivos. 2. Prin cipais povos precolombianos; sua localização. 3. As grandes culturas indígenas da América.

II — A Conquista Européia. 1. Tradições e hipóteses relativas ao Novo Mundo. 2. O descobrimento da América e suas conseqüências. 3. A conquista da América por es panhóis e portugueses.

III — A América Colonial Espa nhola. 1. O Novo Mundo Espanhol: divisão administrativa. 2. As terras platinas; a Colônia do Sacramento. as Missões do Uruguai. 3. O vice-rei do Prata.

IV — A América Colonial Inglêsa. 1. Primeiros estabelecimentos na América do Norte; espanhóis e fran ceses. 2. A colonização inglêsa. 3. Os holandeses e suecos.

V — A América Colonial Portu guêsa. 1. O Brasil e as colônias la tino-americanas. 2. A expansão ter ritorial do domínio português. 3. A formação de limites.

VI — Os Estados Unidos. 1. As colônias inglesas da América e seu desenvolvimento. 2. A guerra da In dependência. 3. A formação da União Norte-Americana.

VII ■— A América Espanhola. 1. Antecedentes da emancipação políti ca. 2. Ação dos precursores e liber tadores. 3. O caudilhismo.

VIII — O Brasil Independente. X-A Independência: seus principais fa tôres. 2. A evolução econômica. 3. A política externa.

IX — As Nr.ções do Novo Mundo. 1. Evolução política. 2. Remanes-

H

centes coloniais e europeus na América. 3. O Domínio do Canadá. X — A América Contemporânea.
1. Movimento intelectual. 2. O pan-americanismo e a política da boa vizinhança. 3. As democracias ame ricanas: o arbitramento e a solida riedade continental.

HISTÓRIA GERAL
(História antiga e medieval)

3' Série Ginasial

I — O Oriente Antigo. 1. O Egito. 2. A Ásia Ocidental. 3. As primitivas religiões orientais e o monoteísmo hebraico. 4. As origens do comércio marítimo: cretenses e fenícios.

II — O Mundo Grego. 1. Os tem pos primitivos e heróicos. 2. As ci dades gregas. 3. O imperialismo macedônico. 4. O mundo helenístico.

III — O Mundo Romano. 1. A fundação de Roma e a realeza. 2. A República Romana. 3. Júlio César e b Império Romano. 4. As origens, a propagação e o triunfo do Cristia nismo.

IV .— O Mundo Bárbaro. 1. Os povos bárbaros. 2. As grandes inva sões. 3. Os francos. 4. O Império de Carlos Magno.

V — Os Árabes. 1. O povo árabe. 2. Maomé e o Islamismo. 3. As con quistas árabes. 4. A contribuição árabe para a civilização.

VI — As Cruzadas. 1. A questão do Oriente antes das Cruzadas. 2. A idéia da Cruzada e a sua impor tância histórica. 3. As grandes Cru zadas. 4. As Cruzadas, primeira ex pansão colonial do Ocidente.

VII — A Igreja. 1. A conversão dos bárbaros. 2. As heresias. 3. Os grandes papas. 4. As ordens roli-giosas.

VIII — A Monarquia Franco-Inglêsa. 1. As origens da monarquia francesa e o progresso da readeza 2. A fundação do poder inglês e as origens das prerrogativas parlamen tares. 3. A guerra dos Cem Anos. 4. O fim do estado anglo-francês.

IX — O Império do Oriente. 1. Formação., 2. Os grandes Impera dores: Justiniano. 3. A decadência do império bizantino. 4. A queda do império: os turcos.

X — A Civilização Senhorial e Cristã. 1. O regime senhorial e a feudaUdade. 2. A vida social e eco nômica. 3. A vida material. 4. A vida intelectual e artística.

HISTÓRIA GERAL
(História moderna e contemporânea)

4* Série Ginasial

I — Primórdios dos Tempos Modernos. 1. O fim da Idade Média e o prenuncio dos tempos modernos. 2. As grandes invenções. 3. Os descobrimentos marítimos. *í.* O Renascimento.

II — A Reforma. 1. O movimento inicial: Lutero. 2. Propagação: Cal-vino, Henrique VIII. 3. A reação Católica: Santo Inácio de Loyola. 4. As lutas e as guerras religiosas; Filipe II de Espanha e Isabel de Inglaterra.

III — O Novo Mundo. 1. O indí gena americano. 2. A conquista e colonização. 3. A escravidão negra. 4. Govêrno e administração.

IV — Os Grandes Estados dos Séculos XVII e XVIII. 1. O absolutismo em França. 2. A monarquia parlamentar inglêsa; Cromwell. 3. A Europa central, setentrional e oriental. 4. Os déspotas esclarecidos.

V — A Fase Revolucionária. 1. Independência dos Estados Unidos da América do Norte. 2. A Revolu-

ção Francesa. 3. Napoleão. 4. Independência das nações latinas da América.

VI — A Europa no século XIX. 1. França: Luís Filipe; 2.° Império: a 3» República. 2. A unidade alemã. 3. A unidade italiana. 4. A era vitoriana e o império britânico.

VII — A América nos Séculos XIX e XX. 1. Os Estados Unidos da América do Norte; 'a doutrina de Monroe. A guerra da Secessão. Fatos posteriores. 2. As nações latinas da América. 3. Os conflitos internacionais da América do Sul. 4. A contribuição da América para o progresso do direito das gentes.

VIII — A Europa, no século XX. 1. A guerra de 1914. 2. A revolução russa. 3. A Itália e Alemanha; o fascismo e o nazismo. 4. Espanha e Portugal; o regime franquista; a República Portuguêsa e o Estado Novo.

IX — O Mundo Contemporâneo. 1. As crises européias. 2. A guerra de 1939. 3. Organização das nações unidas. 4. A evolução da democracia.

X — O Progresso Mundial. 1. A ciência e a técnica; as grandes descobertas e invenções. 2. O domínio da terra; as grandes explorações geográficas. 3. As letras e as artes. 4. As conquistas sociais e a organização do trabalho.

## HISTÓRIA DO BRASIL

### 4.» Série Ginasial

I — O Descobrimento. 1. Os dois ciclos ibéricos de navegação. 2. O Tratado de Tordesilhas. 3. Cabral e o descobrimento. 4. Controvérsias relativas ao descobrimento do Brasil.

II — A Formação Étnica. 1. O Elemento branco. 2. O silvícola brasileiro. 3. O negro. 4. A obra da catequese.

III — A Colonização. 1. As primeiras expedições. 2. As capitanias hereditárias. 3. Govêrno Geral. 4. As primeiras cidades.

IV — A Expansão Geográfica e a Defesa do Território. 1. As entradas e as bandeiras. 2. Os tratados de limites. 3. Os franceses no Brasil: séculos XVI. XVII e XVIII. 4 Os holandeses no Brasil.

V — O Sentimento Nacional e a Independência. 1. Formação do sentimento nativista; as primeiras lutas; emboabas e mascates. 2. Os movimentos revolucionários: A revolta de 1720; A Inconfidência Mineira: A Revolução pernambucana de 1817. 3. D. João VI no Brasil. 4. A regência de D. Pedro e o grito do Ipiranga.

VI — O Primeiro Reinado e o Período Regencial. 1. A Guerra da Independência e as agitações internas. 2. A política exterior do 1' reinado. 3. A abdicação. 4. As Regências.

VII — Segundo Reinado. 1. A maioridade. 2. As lutas civis; a ação pacificadora de Caxias. 3. As lutas no Prata. 4. A guerra do Paraguai.

VIII — A Evolução Nacional no Império. 1. O progresso econômico e material. 2. As ciências, letras e artes. 3. A escravidão negra: o tráfico doa escravos. 4. A campanha abolicionista: seu triunfo.

IX — A República. 1. A propaganda republicana. 2. A Proclamação da. República. 3. A Constituição de 1891. 4. Principais vultos e episódios da fase republicana.

X — As Condições Atuais do Brasil. 1. Sentimento da política interna. 2. Os rumos da política exterior.

3. A obra de aproximação continental.
4. Progresso geral do Pais. 2." CICLO
,

HISTÓRIA ANTIGA

1.ª Série Colegial

1 — Prolegômenos. 1. História: conceito, definição. 2. A verdade histórica, o fato histórico e o do cumento histórico. 3. A síntese his tórica. 4. A divisão da história em periodos. 5. Cultura e Civilização.

II — A Antigüidade Oriental. 1. A importância histórica do Oriente. 2. As grandes divisões da história do Oriente. 3. A Pré-história no Oriente e o período proto-histórico. 4. A política imperialista: o imperialismo babilônico, faraônico, hitita, assírio, aquemênida e os do Extremo Oriente. 5. O valor da contribuição do Oriente para a civilização.

III — As Civilizações Orientais. 1. Constituição e composição da família: o vestuário, a habitação. 2. O trabalho: a agricultura, a indústria e o comércio. 3. A arquitetura e as belas-artes : as ciências e a educação. 4 As instituições civis e a arte militar. 5. As instituições religiosas e o culto.

IV — A Antigüidade Grega. 1. A formação do povo grego. 2. A Gré cia e o Oriente: os conflitos entre Helenos e Bárbaros. 3. Os imperia lismos helénicos. 4. A hegemonia macedônica. 5. A helenização do Oriente.

V — As Instituições e os Costumes da Grécia Antiga. 1. Origem e pri meiros progressos da civilização he lênica: os testemunhos da epopéia 2. A religião dos gregos. 3. O culto e as grandes manifestações religio sas. 4. A sociedade, os costumes, a moral. 5. A vida política.

VI — O Pensamento Grego. 1. O desenvolvimento intelectual. 2. A oratória, a tragédia, a História. 3. A filosofia e a ciência. 4. As artes. 5 O fim do helenismo: a arte helenística e greco-romana.

VII — A Antigüidade Romana. 1. Vista de conjunto da história roma na. 2. As origens de Roma e a expansão romana: a Itália, o Me diterrâneo e o Oriente. 3. A crise politica e social ocasionada pelas conquistas: as lutas civis; a obra de César. 4. A evolução do principado: os imperadores do patriciado roma no, da burguesia italiana e os ita lianos das provincias no poder. 5. O império militar e as influências orientais. A crise do III século. A monarquia burocrática.

VIII — A vida privada e social na Roma Antiga. 1. A vida familiar. *2.* A vida social. 3. Os jogos e os espetáculos. 4. As associações. 5. A consciência moral.

IX — As Instituições Romanas. 1. Governo e administração. 2. A or ganização militar. 3. O Direito e a Justiça. 4. A situação econômica. 5. A Religião — Origens e progres sos do Cristianismo.

X — A Atividade Intelectual. 1. A literatura romana: os períodos áu reos. 2. As artes plásticas. 3. A elo qüência. 4. A ciência moderna. 5. A historiografia romana e a crítica moderna.

HÍSTÓRIA MEDIEVAL E MODERNA

2.ª Série, Colegial I — A Idade Média Oriental. 1. O Império Romano do Oriente. 2. A Civilização Bizantina. 3. A Civilização Muçulmana. 4. As civilizações da Ásia Oriental. 5. As mútuas influências das civilizações medievais.

II — A Idade Média Ocidental. 1. A persistência das formas políticas romanas no Ocidente e o problema do desaparecimento do Império. 2 A interpenetração do mundo bárba ro e do mundo romano: influências recíprocas. 3. Os francos e a Gália merovíngia: as instituições. 4. A re novação imperial. 5. A França ca-rolíngia e os destinos do Império.

III — Os Grandes Conflitos Médio vais. 1. As Cruzadas. 2. Os Papas e os Imperadores: as investiduras e a luta pela Itália. 3. A rivalidade dos Capetos e dos Anglo-normandos; o conflito entre suserano e vassalo. 4. Guerra dos cem anos e o progresso da arte militar. 5. As lutas contra os tártaros e mongóis e a expansão otomana.

IV — O Movimento Econômico e Social da Idade Média. 1. A feuda-lidade européia: caracteres fundamentais. 2. A sociedade medieval e a vida cavalheiresca. 3. A terra e as classes rurais. 4. As cidades e o comércio. O sistema corporativo. 5. As origens e 'a formação da burguesia.

V — O Movimento Intelectual. Mo ral e Literário da Idade Média. 1. O pensamento cristão e a organiza ção da Igreja. 2. O desenvolvimento artístico e literário. 3. O teatro re ligioso e profano. 4. As universida des: suas origens e expansão. A vida universitária. 5. A Idade Média: sua conceituação.

VI — A Evolução Geográfica e Econômica. 1. A bússola e o pro gresso da marinharia. 2. Os desco brimentos geográficos e a navegação oceânica. 3. A obra de colonização. 4. O grande comércio marítimo e o progresso do capitalismo. 5. As ten dências econômicas da época mo derna.

VII — A Evolução Intelectual. 1. O papel, a gravura e a imprensa. 2. O renascimento científico, literá rio e artístico. 3. O desenvolvimento das ciências exatas e naturais. 4. A filosofia da História. 5. A fase so cial da Educação. A Enciclopédia.

VIII — A Evolução Religiosa. 1 Causas e conseqüências das refor mas protestantes. 2. A reação ca tó lica. 3. A obra dos concílios. 4. A» guerras de religião. 5. A liberdade de pensamento e a persistência do sentimento religioso.

IX — A Evolução Política. 1. A formação do Estado Moderno; suas instituições. 2. O absolutismo. 3. A» relações internacionais; seus princi pais problemas e conflitos. 4. A con-federação dos Cantões suíços e as Províncias Unidas. 5. A oposição entre o antigo regime e as novas teorias políticas e sociais: as tentati vas de conciliação: o despotismo esclarecido.

X — A Revolução no Estado Mo derno. 1. A queda da monarquia em França e os governos revolucio nários. 2. O império napoleônico. 3. O parlamento britânico. 4. Unitaris-mo e federalismo na América. 5. A revolução industrial.

## HISTÓRIA DO BRASIL

### 2.' Série Colegial

I — O Descobrimento do Brasil. 1. Idéias políticas, econômicas e sociais do século XVI. 2. Expansão marítima de Portugal. 3. O descobrimento do Brasil, pretensões francesas, espanholas e portuguêsas. 4. A viagem de Cabral; questões conexas; as duas correntes históricas. 5. Pero Vaz Caminha e sua carta.

II — O Povoamento do Solo. 1. A terra descoberta. 2. Os primitivos

«brasis». 3. O elemento português. 4. O negro africano. 5. Evolução social.

III — Os Primórdios da Colonização. 1. O litoral: as explorações da costa. 2. O regime das capitanias; suas origens e conseqüências. 3. A centralização governamental. 4. As primeiras cidades. 5. Os centros iniciais da vida colonial.

IV — A Expansão Territorial. 1. As entradas; seus ciclos. 2. As bandeiras paulistas: ciclo do ouro da lavagem. 3. O ciclo da caça ao Índio. 4. O grande ciclo do ouro e dos diamantes. 5. Formação histórica das fronteiras.

V — Os Estrangeiros e o Brasil-Colônia. 1. As incursões francesas. 2. Ataques dos inglêses. 3. As invasões holandesas. 4. A reação nacional. 5. Visitantes do Brasil colonial.

VI — O Desenvolvimento Econômico. 1. Os ciclos da economia colonial. 2. A vida rural: desenvolvimento da agricultura. 3. Progresso das indústrias — as minas. 4. O comércio. 5. O trabalho servil.

VII — O Desenvolvimento Espiritual. 1. A expansão religiosa: a Igreja e a ação dos missionários. 2. A obra da Companhia de Jesus. 3. A expulsão dos jesuítas: suas causas e conseqüências. 4. Desenvolvimento cultural da colônia. 5. A civilização colonial.

VIII — O Sentimento Nacional. 1. Movimentos econômicos e nativistas. 2. A revolta de Beckman. 3. Filipe dos Santos. 4. A guerra dos Emboabas.

IX — As Tentativas de Emancipação Política. 1. A Inconfidência Mineira: causas políticas e econômicas. 2. Os conjurados de 1789 e seus projetos. 3. A sentença da Alçada; sua execução e conseqüências. 4. A conjuração baiana de 1789. 5. A revolução pernambucana de 1817.

X — O Brasil Sede da Monarquia Portuguêsa. 1. Transferência da família real para o Brasil. 2. Organização do govêrno real no Rio de Janeiro. 3. Condições do Brasil sob a regência de D. João. 4. Progressos realizados até 1820. 5. A agitação constitucionalista e o regresso da família real a Lisboa.

## HÍSTÓRIA CONTEMPORÂNEA

### 8.ª Série Colegial

I — A Agitação Política. 1. A Santa Aliança e o movimento revolucionário, na Europa e na América. 2. A emancipação da Grécia. 3. As revoluções de 1830 e o princípio da não intervenção. 4. O Oriente Próximo. 5. As revoluções de 1843.

II — A Política das Nacionalidades. 1. A guerra da Criméia. 2. A unidade italiana. 3. A unidade alemã. 4. A guerra franco-prussiana. 5. Os italianos em Roma. Os russos no Mar Negro. A questão do Oriente.

III — A Expansão Colonial e a Reação das Populações. 1. A América: a guerra de Cuba. 2. A África e a Etiópia. 3. A Inglaterra e os Boers. 4. Marrocos; a Líbia. 5. A Ásia: as guerras do Extremo-Oriente

IV — A Política das Alianças. 1. A aliança anglo-japonêsa. 2. As negociações franco-inglêsas 3. A entente franco-italiana. 4. O acôrdo franco-espanhol. 5. A entente cordiale e a tríplice aliança.

V — Os Grandes Conflitos Internacionais. 1. A guerra de 1914-1918: causas e conseqüências. 2. Os tratados de paz. 3. O esforço constru-

tivo do tratado de Versail es: a Liga das Nações. 4. Os estados totalitários e a luta contra as nações democráticas; a contribuição americana. 5. O após-guerra.

VI — Os Regimes Políticos e So ciais. 1. As reformas sociais e o socialismo. 2. Desenvolvimento do movimento obreiro. 3. O Nacionalis mo. 4. A Monarquia Constitucional. 5. A democracia.

VII — O Panorama Econômico. 1. As formas econômicas. 2. A era da máquina. 3. O poder da técnica. 4. O grande capitalismo. 5. O imperialismo econômico.

VIII — Os Aspectos Culturais. 1. Democratização da cultura e do ensino. 2. A evolução científica. 3. A literatura romântica e post-román-tica. 4. A arte européia. 5. O pe-ríodo romântico da música.

IX — O Continente Americano. 1. Os Estados Unidos e o equilíbrio do poder. 2. A América Latina. 3. A estrutura do Novo Mundo e a mobilização dos recursos culturais. 4. A cooperação econômica e a de fesa do hemisfério. 5. A cultura americana.

X —O Mundo contemporâneo. 1. As condições gerais da vida eco nômica. 2. A evolução política. 3. As transformações sociais. 4. A arte e o pensamento. 5. A expansão da ciência e o progresso mundial.

## HÍSTÓRIA DO BRASIL, 8ª Série Colegial

I — O Movimento da Independência. 1. Conseqüência da revolução constitucionalista de 1820. no Brasil. 2. A Sociedade brasileira. 3. Condi ções gerais do país ao iniciar-se a regência de D. Pedro: a evolução nacionalista. 4. Pedro; a evolução pela independência. 5. O episódio do Ipiranga.

II — O Primeiro Reinado. 1. A guerra da Independência. 2. A Cons tituição de 1824. 3. Reconhecimento do Império. 4. A política externa. 5. As lutas internas e a abdicação.

III — Os Governos Regenciais. 1. A organização das Regências. 2. O «Ato Adicional». 3. Os levantes populares. 4. As lutas partidárias. 5. Revolução da Maioridade.

IV — A Política Interna do Se gundo Reinado. 1. Pacificação pro gressiva das lutas internas. 2. Es tabelecimento do parlamentarismo. 3. Evolução partidária. 4. As ques tões militares. 5. A questão reli giosa

V — A Política Externa do Segun do Reinado. 1. As lutas externas e a diplomacia do Império. 2. Pro blemas platinos. 3. A dupla questão anglo-brasileira. 4. O Império e a República Oriental do Uruguai e a Confederação Argentina. 5. A guer ra entre a Tríplice Aliança e o Pa raguai.

VI — A Abolição. 1. A escravidão negra. 2. Gênese do Abolicionismo. 3. Reação escravista. 4. A luta de cisiva contra o tráfico. 5. A liber tação dos escravos: conquistas ini ciais: a Abolição.

VII — A Evolução do Império. 1. Novos ideais econômicos. 2. Os meios de transporte e de comuni cação. 3. Os grandes serviços urba nos. 4. A vida social sob o Império. 5. A imigração européia.

VIII — O Advento da República. t. A propaganda republicana. 2. A proclamação da República. 3. O Govêrno Provisório. 4. O reconheci mento da República. 5. A elabora ção constitucional.

IX — O Desenvolvimento do Bra sil Republicano. 1. A obra da con solidação. 2. Pacificação politica e a reconstrução financeira. 3. A po lítica exterior, o periodo de constru ção material e as transformações de estrutura econômica. 4. A crise da sucessão presidencial: as conspi rações. 5. A revolução vitoriosa.

X — O Brasil Atual. 1. O regime democrático. 2. A participação no conflito mundial. 3. A educação na cional. 4. Ciências, letras e artes. 5. Aspectos gerais e tendências da civilização brasileira.

## INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS PARA EXECUÇÃO DOS PROGRAMAS DE HÍSTÓRIA GERAL E DO BRASIL

Na elaboração dos programas teve-se em conta atender à nova e ampla distribuição da disciplina histórica no curso secundário, como estabelece a Lei n. 1.359. de. 25 de abril de 1951.

De principio, compete considerar a atitude crítica, que podem prestar os acontecimentos correntes relativamente à história, sugerida, parcialmente, atento o ensino iniciado, com os fatos do presente e deles partir para o passado.

Nas duas primeiras séries do curso ginasial expõe-se a revisão, em caráter elementar, dos conhecimentos de História Pátria já cogitada na Escola Primária e em seguida as noções rudimentares das principais ocorrências ligadas à história americana.

Uma visão de conjunto, nos seus traços rnais simples, é propiciada ao ginasiano da primeira, e da segunda séries, em que os sucessos históricos se apresentam como precioso estimulante, para o entendimento da seqüência histórica, que, iniciada na terceira série, vai alcançar a seguinte.

Nestas duas últimas séries o estudo da história geral deve ter o duplo aspecto intuitivo e de tendência critica. Fixadas as ações rnais importantes e suas repercussões, focalizados os indivíduos, expressões do meio social e registradas as manifestações da vida material e espiritual, tanto individuais como coletivas, encerra-se o primeiro ciclo do curso secundário também com uma síntese apropriada dos assuntos pertinentes à História do Brasil.

No curso colegial a matéria distribui-se, atendidos, de modo específico, os elementos que formam a trama da história: políticos, econômicos. sociais, religiosos, literários, artísticos, científicos, enfim os fatos culturais e de civilização, evidenciadas a unidade e a continuidade da história, permitindo ao discente incorporar o elemento formador que o capacite para tomar uma posição independente em relação aos acontecimentos.

O aluno, na primeira série, deter-se-á nas condições rnais peculiares das civilizações antigas, postos em relevo os problemas de ordem geral que lhe farão desenvolver o senso de observação e de análise em referência às sociedades humanas.

Na segunda série, o estudo da civilização medieval e moderna assegurará a melhor compreensão dos dias atuais vividos na civilização contemporânea, objeto da última série do curso colegial, abrangendo as particularidades salientes das contingências da realidade vigorante.

O ensino da História do Brasil na segunda e terceira séries, além de oferecer o compreensível sincronismo

com a história mundial, cumpre ser encarado como um aspecto panorâmico, em que se exibe ao estudante o mundo social, fazendo-o conhecer a sociedade em que êle há de viver, tornando-o ainda mais capaz de participar da vida social.

Uma apreciação equilibrada, sob certo ângulo americano, torna-se objeto de orientação quanto ao estudo aa história moderna e contemporânea. A unidade da América é característica. Mas tal norma não pode significar deixar de fazer sobressair o sentido cívico. A formação patriótica é um ditame. Porém não basta amar a Pátria. Também há que compreendê-la e assim incumbe destacar a essência da alma brasileira, sua gênese, expressões típicas, as possibilidades do País.

Clareza, método, objetividade e acessibilidade ao espírito do adolescente convém firmar a orientação a seguir, com a natural ascensão que comporta o segundo ciclo.

Impõe-se efetivar o ensino objetivo da história, facultando assim o labor estudantil, o esforço empregado, as atitudes logradas, as noções fundamentais adquiridas.

Os processos de fixação, investiga ção, raciocinativos, ilustrativos, e outros abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão, julgamento de valores, são recomendáveis. A pedagogia moderna, aplicados seus procedimentos ativos e recursos inúmeros, para ganhar o interêsse do discípulo, pode proporcionar um maior aspecto da ligação do passado com a evolução do presente, estruturando, pois, melhor rendimento educativo.

A história, quando exposição da vida em movimento, deve saber empregar as palavras adequadas aos vários sentimentos humanos sem afetação e artifício, reproduzindo e indicando o sentido especial que cada época significa, o estado d'alma, o modo de pensar e agir do passado. A conveniente escolha da palavra apropriada determina serem postos à margem os defeitos, que constituem os exageros manifestados pelo abuso dos superlativos e as falhas na utilização de expressões banais. Simples e sucinta cabe ser a exposição. Embora recomendável, há de admitir o trabalho próprio do jovem. Este terá como ponto de partida a utilização pessoal do livro de texto, ameno auxiliar instrumental de trabalho, facilitador da aquisição de conhecimentos, sua fixação e revisão; relevando ainda notar que não importa a disposição da matéria nos programas para invalidar qualquer manual, necessariamente contendo o fundamental à disciplina histórica.

(Publ. no D. O. de 22-2-952).

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

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

# R E V I S T A

# B R A S I L E I R A DE

# ESTUDOS PEDAGÓGICOS

PUBLICADA PELO INSTITUTO NACIONAL DE E S T U D O S P E D A G Ó G I C O S
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

VOL. XVIII OUTUBRO-DEZEMBRO, 1952 N.° 48

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

★

*DIRETOR* ANÍSIO SPINOLA TEIXEIRA

*CHEFES DE SEÇÃO*

ELZA RODRIGUES
*Documentação e Intercâmbio*

MANOEL MARQUES DE CARVALHO
*Inquéritos e Pesquisas*

DAGMAR FURTADO MONTEIRO
*Organização Escolar*

ELZA DO NASCIMENTO *Orientação Educacional e Profissional*

JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA
*Coordenação dos Cursos*

HADJINE GUIMARÃES LISBOA
*Biblioteca Pedagógica*

MÍLTON DE ANDRADE SILVA *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*

ANTÔNIO LUÍS BARONTO
*Secretaria*

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

# R E V I S T A  B R A S I L E I R A
# DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

*Vol. XVIII* *Outubro-Dezembro,* 1952 *N.º* 48

SUMARIO

PÁGS.

Editorial ..... 3

*Idéias e debates:*

A. ALMEIDA JÚNIOR, Análise do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases .... 5
ÁLVARO ALBERTO, O ensino superior no novo projeto de lei ..... 38
ANÍSIO TEIXEIRA, Estudo sôbre o projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional ..... 72
LOURENÇO FILHO, A educação nacional e o novo projeto de lei ..... 124

*Documentação:*

X Conferência Nacional de Educação ..... 177
JOÃO DE DEUS CARDOSO DE MELO, Municipalização do ensino primário . . 202

Vida *educacional:*

A educação brasileira no mês de julho de 1952 ..... 238
A educação brasileira no mês de agosto de 1952 ..... 246
A educação brasileira no mês de setembro de 1952 ..... 252
Informação do país..... 264
Informação do estrangeiro ..... 278

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: *Anísio Teixeira,* A lei de Diretrizes; *Juraci Silveira,* A ciência e a mentalidade que lhe cumpre formar na escola primária; *Luís Reissig,* Uma experiência educacional no Haiti; *Regina M. Real,* Os museus e a educação; Significado da educação liberal ..... 280-

*Atos oficiais:*

**ATOS** DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: **Lei** nº ,1.703, de 15 de outubro de 1952 — *Modifica a alínea* a *do art. 23 da Lei Orgânica do Ensino Secundário;* Portaria nº 726; de 9 de agosto de 1952 — *Altera dispositivos da Portaria* n.° *501, de 19-5-952;* Portaria n.° 887, de 13 de outubro de 1952; Portaria n.° 113, de 21 de agosto de 1952; Portaria n.° 17, de 10 de julho de **1952** ..... 305

# LEI E EDUCAÇÃO

*O dever, atribuído ao Estado, de manter um sistema de educação e de regular as condições de funcionamento das instituições educacionais, possibilitou a expedição de numerosos atos oficiais objetivando organizar e disciplinar a vida de nossos estabelecimentos de ensino. Exercendo tarefa de tal relevância, cabe ao Poder Público não agir discricionàriamente em assunto de tão grande magnitude, competindo-lhe auscultar a opinião pública, ouvir as associações de educadores, solicitar a colaboração dos órgãos especializados, a fim de que suas decisões, concretizadas por via legislativa, não venham entrar em desacordo com as recomendações de conferências e de congressos de educação ou com as conclusões de inquéritos e pesquisas realizados pelas instituições pedagógicas de natureza técnica. Muito discutida tem sido a questão de delimitar a interferência do Estado em matéria de ensino para que não haja exorbitância por parte dos detentores do poder ou dos administradores escolares com o conseqüente cerceamento das atividades dos professores e diretores de colégios. A adoção de fórmulas padronizadas, a imposição de técnicas obsoletas, a oficialização de princípios ainda não aprovados pela experimentação pedagógica constituem meios que, sem dúvida, além de concorrerem para o desprestígio da administração educacional, importam a inutilidade dos esforços e recursos dispendidos com as atividades docentes e discentes. Se todos condenam unânimemente a falta de flexibilidade ou o excesso de rigidez no controle que o Estado exerce sôbre a educação privada através do serviço de inspeção escolar, pode-se reprovar com mais veemência a falta de plasticidade e liberdade, que se verifica no próprio ensino oficial, ou seja o severo controle exercido pelo Govêrno Central nas atividades educacionais dos Estados e Municípios, que se consubstancia até na expedição de normas regulando o funcionamento interno de cada estabelecimento. Será desnecessário evidenciar o malefício ocasionado por essa prática nos países que, além de possuírem vasta extensão territorial, apresentam aspectos ecológicos que variam, de região para região, como é o nosso. Essa situação de crescente predomínio do Govêrno Federal no terreno da educação, iniciada em 1834 com o Ato Adicional, veio até nossos dias. Felizmente, os bons desígnios dos constituintes de 1946 permitiram, depois de tantos anos de lutas, que saísse vitorioso o ponto de vista dos que entendem que*

*"as atividades educacionais diretas da União devem ser eminentemente supletivas, por forma que o poder de controle, iniciativa e experimentação dos Estados, do Distrito Federal, Municípios e entidades particulares seja preservado e estimulado". Para possibilitar o cumprimento do dispositivo constitucional, em 28 de outubro de 1948, foi apresentado pelo Ministério da Educação e Saúde projeto de lei que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Esse projeto foi largamente discutido na Comissão Mista de Leis Complementares e então novamente foi reaberto o debate sôbre a competência da União em matéria de educação. De acôrdo com o parecer do deputado Gustavo Capanema, "o ensino não pode ser excluído da competência legislativa da União. À União compete legislar sôbre as suas bases e diretrizes, isto é, sôbre os seus meios e fins, sôbre os termos gerais de sua organização e sôbre as condições e finalidades de seu funcionamento. A legislação federal não esgotará a matéria pedagógica. Apenas disporá sôbre o essencial dela, sôbre aquilo que, por constituir termo constitucional da organização do ensino ou diretrizes essenciais do funcionamento escolar, tem caráter nacional e deve constituir um sistema geral que não pode deixar de ser coerente na sua estrutura, e harmônico e seguro na sua filosofia". Em julho do corrente ano, a convite da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, educadores de renome compareceram a reuniões do citado órgão a fim de expor seus pontos de vista sôbre o projeto de lei das diretrizes e bases da educação nacional, que se achava em estudos na Comissão mencionada. A exemplo do que fêz com os documentos dos trabalhos iniciais desse projeto, publicados no n. 36 do vol. XIII deste periódico,* "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" *insere no presente número as exposições dos professores convidados pela Comissão de Educa-ção citada, acompanhados dos respectivos apartes dos senhores deputados, assim como as conclusões da X Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação, que teve por finalidade obter sugestões sôbre o projeto de lei em apreço. É de desejar que a futura lei se ajuste ao conceito de Anísio Teixeira quando declara que "as leis de educação podem. dispor sôbre objetivos da educação, suas normas gerais, seus níveis e ramos, seu custeio, mas cumpre-lhes deixar, como se deixa na Universidade, para o campo da autonomia, profissional, tudo o que disser respeito ao que se deve ensinar e aos modos, meios, métodos e práticas educacionais".*

# ANÁLISE DO PROJETO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES

A. ALMEIDA JÚNIOR
Da Universidade de São Paulo

O SR. PRESIDENTE — Meus senhores, a Comissão de Educação e Cultura, dando cumprimento ao programa que se traçou, de adquirir os melhores subsídios para, com eles, plasmar a lei que deverá disciplinar, de futuro, a vida educacional brasileira, realiza hoje mais uma sessão, na qual terá a oportunidade de ouvir o excelente mestre e grande pedagogo Sr. Professor Almeida Júnior.

Inicialmente, para saudá-lo, dou a palavra ao Sr. Deputado Paulo Pinheiro Chagas.

O *Sr. Pinheiro Chagas* — Sr. Presidente, Srs. Deputados, minhas Senhoras, meus Senhores! Sr. Professor Almeida Júnior! Se é verdade, como se lê no *Gênio do Cristianismo,* que todo pensamento que não é uno destrói-se a si mesmo e se a vida, como tantas vezes se tem afirmado, só tem alguma nobreza em sua unidade e na sua doutrina, então se haverá compreendido a sobrevivência da vossa pregação cívica, que soubestes elevar à altura de um apostolado, porque em vossa obra há uma unidade — a democracia e uma doutrina — a educação nacional.

Desse modo, homem singularmente fiel ao espírito de sua formação, conseguistes na realização do vosso destino atingir aquela unidade sonhada por Chateaubrianrl, e nem outra é a razão de vossa força. Desde a juventude que vos devotais à rude e gloriosa tarefa do magistério, a que imprimistes o claro sentido de uma magistratura. Professor, por índole e até por definição, viestes de modestas escolas do interior de São Paulo para a conquista, com brilho inexcedível, da cátedra universitária, e por onde passastes ficou o rastro da vossa atuação. Assim, na Diretoria de Instrução e na Secretaria de Educação de São Paulo, assim no Conselho Nacional de Educação. Não obstante, é nos vossos trabalhos de jornalista, escritor e ensaísta, com espírito permanentemente voltado para os graves temas de educação nacional, é aí que se deverá a substância íntima de vosso

(*) Conferência pronunciada em 9 de julho de 1952 na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

estilo, de vossa maneira de ser. Relator geral da Comissão de-Estudos das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a vós e a Fernando Azevedo se deve o esboço do anteprojeto inicial.

Nesse relatório, que é um monumento de bom senso e de cultura, fixastes, em termos de uma clareza polar, a orientação e os limites à norma e aos rumos de uma política educacional para o Brasil. Discorrendo sôbre o projeto de diretrizes e bases, tido como uma verdadeira Constituição do ensino, não vos passou despercebido seu mais importante aspecto, não vos ativestes, apenas, aos padrões de ensino, com sua metodologia, aos cânones educacionais, com sua sistemática; lembrastes, justificando a interferência do Estado nos assuntos de educação, que três altos objetivos a reclamam: a manutenção da unidade nacional, o funcionamento do regime democrático e a redistribuição social dos indivíduos. Escrevestes, com sabedoria, que a escola tem finalidade precípua de formar o cidadão de sua pátria, educando-o para a democracia. E' de ver, assim, que em vossa filosofia há um pouco daquele conceito, talvez, de Sarmiento: "Instruir es ensegnar; educar es surviverarles".

De outro lado, com vossa cultura médica, nutrida em questões de Biotipologia, bem sabeis que a desigualdade, mais por imperativo da natureza, é uma contingência humana: assim há de na afirmação da personalidade, que a escola, em sua forma democrática, se deverá conduzir, em oposição à escola de feição totalitária, que aspira à formação de homens em série,bito-lados., padronizados.

Todo o problema estaria em que a escola realizasse o socialismo em seu sentido cristão, dando iguais oportunidades a todos para que se tornem desiguais, porque essa desigualdade, que se fundamenta nas diferenciações endócrinas, cria a única aristocracia admitida pela razão: a do mérito, pois ainda aqui não vos omitistes, ao tratar da redistribuição social dos indivíduos; essa finalidade política que emprestais à educação é o ponto mais alto do vosso sistema. De resto, ao pregar que a escola deve criar uma consciência da solidariedade humana, estais a mostrar a universalidade de vosso espírito, em que há muito daquele sentimento do mundo de que fala o poeta.

Dissestes, e com oportunidade, que o direito à educação é uma recente conquista da democracia. Custa acreditar que até Rousseau, citado por vós, houvesse afirmado, em pleno século XVIII, que os pobres não precisam de educação. Na verdade, como compreender esse pensamento terrível formulado pelo lúcido espírito do enciclopedista que inspirou a revolução francesa e que tão de perto influiu nos rumos do romantismo? Na boca de Rousseau, apóstolo da liberdade, essas palavras sugerem o trágico espetáculo de um sacerdote blasfemando contra seu próprio Deus.

Esse horror à cultura tem sua origem nos dramas obscuros do absolutismo. Poderíamos aqui lembrar um exemplo de casa. Viemos de uma província engrandecida nas lutas da tirania; a história de nosso destino está ensangüentada pela brutalidade do despotismo; em seu glorioso ementário sob a truculência dos capitães-generais há esquartejamentos e cadafalsos, mas respira-se um ar de insubmissão e de revolta. Naqueles tempos sombrios, a opressão reinou para se assegurar em sua prepotência, cuidou de nos cercear o direito ao ensino e durante mais de um século não houve uma escola pública na capitania. Desse jeito, entre nós a universidade foi um sonho dos inconfidentes regado pelo sangue generoso de nossos mártires. Por isso, a intemerata bandeira de 89 significava, antes e acima de tudo, a prerrogativa de uma educação democrática e o direito a uma cultura livre.

E' de ver, portanto, que já agora o acesso à educação é
ma condição essencial de nosso destino; só a educação, nivelando os homens nas oportunidades e desigualando-os pelo mérito, criará o clima moral de nossa reconquista; só ela acabará com essa triste política dos grandes destinos entregues a homens medíocres; só ela, preparando os indivíduos para a democracia, extirpará a planta exótica das ditaduras, porque o que nos propomos é a construção de uma nação ciente de seus deveres e de sua compostura cívica; faremos cidadãos exatos, que não explorem o povo como meio, mas que o sirvam como uma finalidade, até porque, se nos aborrecem os demagogos, temos velha alergia aos providenciais do tipo carismático.

Perdoe-nos a digressão, que se vai alongando; sem embargo, cumpre-se a vossa obra, que sugere um mundo de indagações, mas é tempo de ouvir vossa palavra.

Em nome da Comissão de Educação e Cultura, agradecemos a honra da visita e vos saudamos como legítimo representante de um alto momento da inteligência nacional. *(Palmas prolongadas.)*

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Sr. Presidente, Srs. Membros da Comissão de Educação e Cultura, minhas Senhoras e meus Senhores! Quero inicialmente agradecer a honra de que sou objeto, pelo convite que me fêz comparecer perante esta Comissão, constituída de representantes ilustres dos Estados brasileiros, para que eu aqui deponha a respeito do projeto de diretrizes e bases da educação nacional.

A honra é tão grande e tão nova para mim, que eu me sentiria inibido por ela, não fora a simpatia com que sou recebido pelo digno Presidente, Sr. Eurico Sales, e pelos demais componentes da Comissão de Educação e Cultura; simpatia a que se

associam não só outros Srs. Deputados, mas ainda velhos amigos meus, estranhos ao Parlamento.

Alie-se a tudo isto o esplêndido e generoso discurso com que fui saudado pelo Sr. Deputado Pinheiro Chagas. S. Excia, demonstrou, para lisonja da minha vaidade, que já leu meu relatório a respeito do projeto. Deu desse relatório uma interpretação que me parece plenamente satisfatória, embora não possa eu concordar com a adjetivação por demais benévola que S. Excia atribuiu ao meu trabalho.

Devo dizer que fui colhido de surprêsa, não pelo convite da Comissão, que data de vários dias, mas pela forma com que vai ser tomado o meu depoimento. Imaginava eu que iria ser aqui simplesmente sabatinado pelo Presidente Eurico Sales e seus ilustres companheiros; que iria responder a perguntas precisas sôbre questões bem localizadas no imenso campo do projeto de diretrizes e bases. Infelizmente para mim, e felizmente para a educação nacional, meu ilustre e querido amigo Sr. Anisio Teixeira, o primeiro a depor, colocou muito alto o plano dos debates; fêz, ao que dizem os jornais, uma exposição admirável; e eu, que supunha vir submeter-me simplesmente a meia dúzia de perguntas, e esperava mesmo ter a possibilidade de trazer para o exame alguma "cola", vejo-me na contingência de tentar também uma exposição, não tão pormenorizada quanto a que produziu, com seu brilho costumeiro, o professor Anisio Teixeira, mas de forma a poder indicar à ilustre Comissão aquilo que me parece fundamental no projeto.

Farei essa exposição em tom de palestra, pois que outro qualquer tom não se coadunaria com meu temperamento e espero e peço mesmo aos dignos membros da Comissão que, a qualquer passo do meu relato, o interrompam, desde que lhes pareça de conveniência solicitar algum esclarecimento.

Iniciarei dizendo dos antecedentes do projeto. Sabem os Srs. Deptados qual a situação da legislação do ensino, na União e nos Estados, até 1930. Sabem que, até essa época, havia a União legislado praticamente de maneira exclusiva a respeito do ensino superior e do ensino secundário; e os Estados igualmente de maneira exclusiva, a respeito do ensino primário. Cada vez que a União pretendeu interferir no ensino primário, encontrou diante de si o óbice da Constituição; cada vez que os Estados quiseram organizar, a seu modo, seja institutos de ensino superior, seja escolas secundárias, sentiram-se também tolhidos por dificuldades de igual natureza.

Isso foi sentido pelos nossos educadores de então, e, igualmente, pelos parlamentares. Se compulsarmos os Anais do Congresso Brasileiro da Monarquia e da República, até 1930, encontraremos debates vivos e interessantes a respeito, mostrando a

necessidade de uma redistribuição de competências, de sorte que os Estados pudessem fazer alguma coisa de sua iniciativa em matéria de ensino secundário e superior, e que fosse lícito à União, reciprocamente, compartilhar, por forma prática e concreta, das responsabilidades do ensino primário.

Pois bem: esses propósitos, que os educadores ambicionavam e cuja defesa encontrou eco no Parlamento nacional, se intensificaram desde 1930, através de manifestações positivas no seio de vários Congressos brasileiros de educação.

Estou certo de que muito contribuiu para isto a Constituição de Weimar, de 1919. A situação da Alemanha, no que diz respeito ao problema, era semelhante à do Brasil: estados independentes legislando independentemente a respeito do ensino, não havendo diretrizes comuns que harmonizassem os ideais educacionais dos elementos confederados, nem normas gerais para a organização do seu ensino.

Com a Constituição de Weimar instituiu a Alemanha um plano orientador que permitiu à confederação dar ao respectivo sistema educacional certa unidade. Assim, pois, entre nós, no Congresso de Niterói de 1932, promovido pela Associação Brasileira de Educação, também se mostrou a necessidade de um plano nacional de ensino, no qual se consignassem princípios gerais comuns a todo o país, mas ficasse assegurada a cada Estado, e ao Distrito Federal, ampla margem de autonomia, que a essas unidades permitisse organizar com alguma desenvoltura o seu sistema de ensino.

Tais idéias dos educadores reunidos em Niterói no ano de 1932 chegaram à Constituinte de 1934, tanto que esta inscreveu na Carta Magna daquele ano a obrigação atribuída ao poder central, de organizar um plano nacional de educação, plano que, segundo se depreende da justificação daqueles que mais o defenderam, deveria cingir-se a normas genéricas, cabendo aos Estados a organização minudente dos respectivos sistemas, e criando-se em cada um deles um departamento autônomo para os negócios da educação.

Em 1935, realizou-se no Rio de Janeiro o 7.° Congresso da Associação Brasileira de Educação. Tomei parte nesse Congresso e tive a honra de ouvir a exposição que, a respeito do plano nacional de educação e da competência dos departamentos autônomos, fêz o Ministro da Educação, o ilustre Sr. Gustavo Capanema, hoje membro desta Casa do Congresso. Já nessa ocasião, nós, os educadores brasileiros, que tanto tínhamos pleiteado em favor de um plano nacional de normas gerais, e pela autonomia estadual, sentimos que estávamos diante de adversário dos mais respeitáveis, porque dotado de grande cultura, de

grande capacidade persuasiva e de inegável sinceridade em sua atuação.

0 conflito que então se delineou veio prosseguindo até hoje, e lamento que nós, os que defendemos a coexistência de normas gerais, atribuídas à União, e da autonomia dos Estados, tenhamos-sempre por adversário esse valoroso lutador, cujo nome declino sempre com respeito, e que é o Sr. Deputado Gustavo Capanema. Sob a presidência e orientação de S. Exa., então Ministro, o Conselho Nacional de Educação organizou aquilo que foi chamado Plano Nacional de Educação. Antes disso, reunira-se uma comissão convocada pelo Ministro, e da qual fiz parte. Seu encargo foi formular exaustivo questionário a ser distribuído aos educadores brasileiros. Com base nas respostas dadas a esse questionário. seria organizado o plano de ensino prescrito pela Constituição.

Já na técnica que se impôs ao questionário, percebia-se a intenção do Ministro.

Não era o "plano nacional", como nós o imaginávamos, o que ali se projetava; e sim uma lei minudente, que esgotasse até ao último pormenor a organização do ensino brasileiro.

Realmente, a impressão que tenho lendo hoje o Plano Nacional de Educação, então elaborado, é de que se trata não da lei de normas gerais, conforme previra a Constituição de 1934, mas de um verdadeiro código de ensino.

Código de ensino, o qual segundo creio, se não chegou a ser remetido ao Congresso Nacional, foi porque, como todos sabem, em 10 de novembro de 1937 se fecharam as portas do Parlamento do País.

Houve, de 1937 a 1945, um largo período, pode-se mesmo dizer um longuíssimo período de silêncio. A administração federal realizou o que quis durante esse tempo, para a concretização do seu plano nacional, pois de 1937 a 1945 esteve a legislação do ensino nas mãos quase exclusivas do poder federal, cabendo aos poderes estaduais cuidar, apenas, de pormenores regimentais em matéria de educação primária ou pedagógica.

Em 1945, quando ainda não se podia falar com suficiente liberdade, reuniu-se de novo a Associação Brasileira de Educação, cujo 9.° Congresso reafirmou então sua fé na educação democrática e renovou os propósitos de pugnar pela instituição de diretrizes nacionais e de margem ampla de autonomia em favor dos Estados.

Foi, pois, em boa parte, em virtude das reivindicações dessa agremiação de educadores, que a Constituição de 1946 inscreveu, no seu texto, o tópico relativo à competência da União para elaborar diretrizes e bases, e o da competência dos Estados para organizar os respectivos sistemas de ensino.

Insisto sôbre esses dois textos da Constituição Federal, porque da sua interpretação, isto é, do jogo de competências ali contido, é que defluem as duas teses sempre em choque, e que representam, pode dizer-se, o ponto nevrálgico da questão.

Mas é tempo de examinarmos o projeto de diretrizes e bases. Em 3 de abril de 1947, o ilustre Sr. Clemente Mariâni, então Ministro da Educação e Saúde, instituiu uma Comissão de educadores, encarregando-a de estudar a importante matéria e de sugerir ao Govêrno o que lhe parecesse acertado.

Vale a pena recordar os nomes dos integrantes da Comissão, e, se o faço neste momento, é sobretudo para prestar minha modesta homenagem a esses educadores, a cujo lado tive a honra de trabalhar.

São os seguintes: professor Antônio Carneiro Leão, mestre bastante conhecido nos meios educacionais, atual diretor da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, ex-diretor do ensino no Estado de Pernambuco e autor de numerosos livros sôbre educação e sociologia; professor Lourenço Filho, uma das autoridades máximas na educação brasileira, professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil, antigo diretor do Departamento Nacional de Educação, ex-diretor geral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo e reformador do ensino do Estado do Ceará; professor Celso Kelly, jornalista, professor de Sociologia, autor de valiosos trabalhos sôbre educação; Dr. Mário Augusto Teixeira de Freitas, homem a quem o Brasil deve inestimáveis serviços em matéria de estatística e, especialmente, de estatística educacional, um verdadeiro apaixonado pela educação; professor Fernando de Azevedo, nome que dispensa quaisquer encômios, tal a autoridade que todos lhe reconhecem; professor Alceu Amoroso Lima, hoje representante do Brasil na Organização dos Estados Americanos, catedrático da Universidade do Brasil e da Universidade Católica, grande jornalista e um dos mais esclarecidos líderes do pensamento cristão neste País; senhora D. Maria Junqueira Schmidt, que representou o elemento feminino do nosso magistério, fazendo-o com raro brilho. Segundo me declarou durante -os trabalhos da Comissão, tinha ela o propósito principal de defender a inclusão, no projeto, do Serviço de Orientação Educacional, no que foi integralmente vitoriosa, e hoje, se de alguma coisa me arrependo, é de não ter advogado junto aos demais membros da Comissão um lugar mais amplo para essa instituição. Mas prossigamos na lista e mencionemos ainda o professor Joaquim Faria Góis, um dos principais mentores das escolas do Senai, especialista meticuloso do ensino médio, especialmente no ramo vocacional; professor Artur Torres Filho, então reitor da Universidade Rural, que trouxe para os nossos trabalhos a experiência de um. setor diferente, o do ensino

agrícola e o das suas aplicações aos vários graus do ensino comum; professor Pedro Calmon, reitor da Universidade do Brasil, alta cultura com referência ao passado brasileiro, ao ensino superior, e mestre na interpretação dos textos constitucionais; Dr. Levi Fernandes Carneiro, presidente do IBEC e também autoridade em direito constitucional, sem nos esquecermos de que tinha ocasionalmente desempenhado com êxito funções de magistério; professor Cesário de Andrade, veterano do ensino superior, presidente do Conselho Nacional de Educação; Dr. Mário Paulo de Brito, professor de engenharia, professor do ensino médio, administrador do ensino, ex-diretor do Departamento Nacional de Ensino, portador, enfim, de longa série de títulos que justificavam plenamente sua inclusão na comissão; Padre Leonel Franca, nome de que todos nos lembramos com saudade e simpatia, homem de extraordinária cultura e larga experiência. Recordo-me de que nosso último encontro foi para um *tête-à-tête,* em que discutimos a organização das universidades. Sua Excelência Reverendíssima pleiteava a flexibilidade das administrações das universidades particulares, pois, como dizia, estas não podem reger-se exatamente como as mantidas pelo poder público. E, para finalizar, relembro o nome do Coronel Agrícola da Câmara Lobo Bethlem, ex-diretor do ensino secundário, e que trouxe para o trabalho comum não só a sua experiência de professor e administrador, como' ainda a palavra do Ministério da Guerra a propósito das íntimas correlações entre o ensino dos adolescentes e o serviço militar.

Eis a composição da comissão, eis os títulos que justificaram, a meu ver, a inclusão, nela, dos nomes que a integraram. Isto explica de certo modo não haver sentido o Ministro Clemente Mariani a necessidade de fazer, como fizera o Ministro Capanema, um questionário a ser enviado a grande número de interessados.

O propósito do Ministro Capanema era instituir um código de ensino, e, portanto, compreende-se que S. Excia tivesse procurado ouvir representantes de cada um dos ramos em que se desdobram as atividades educacionais. O Ministro Clemente Mariâni, porém, e com êle a comissão, entendiam que a nova lei deveria cingir-se a normas gerais, não havendo necessidade de interrogar, um a um, os especialistas, e bastando apenas que se consultasse a opinião daqueles que de há muito se ocupavam com os problemas fundamentais do ensino.

Demais, à colaboração individual de cada membro da comissão devemos reunir a colaboração indireta que cada um se encarregou de coligir. Eu, pessoalmente, ouvi, no Rio e em São Paulo, e, mediante correspondência, em outros Estados, mais de uma centena de educadores. Outros colegas de comissão fizeram coisa

análoga. Se, na elaboração do Plano Nacional de Educação de 1935, entraram, conforme averiguei nos arquivos do Conselho Nacional de Educação, depoimentos de cêrca de duzentos educadores, e isto para o código pormenorizado, os colaboradores do projeto de diretrizes e bases, projeto que se mantém no plano alto dos rumos gerais, foram, talvez, em número equivalente. Tenho a impressão, por isso, de que esse projeto é bem a média da opinião educacional do País.

Disse, há pouco, que o ponto nevrálgico da discussão está na interpretação de duas expressões: "diretrizes e bases", como competência da União; e "organização dos sistemas de ensino", como competência dos Estados.

Os centralizadores, tendo à frente o Deputado Sr. Gustavo Capanema, acham que a palavra "diretrizes" significa, não apenas normas gerais, mas quaisquer normas, inclusive as de caráter regulamentar.

A Comissão, por outro lado, entende que "diretrizes" são preceitos gerais. Primeiro, pelo histórico do problema, que resumi há pouco. Foi o que os educadores nacionais, inspirados no exemplo alemão de 1919, pediram à Constituinte de 1934; foi o que reclamaram, doze anos mais tarde, da Constituinte de 1946. Atendeu-os esta última, inscrevendo na Carta Magna vigente o preceito sôbre "diretrizes e bases". A expressão "sistema de ensino", que os centralizadores interpretam como sendo o conjunto estatístico de unidades escolares fabricadas segundo modelos preestabelecidos pela União, abrange, quando interpretada pelos autonomistas, ampla liberdade, também, na estruturação dos institutos de ensino.

Assim, para os centralizadores, a União prescreveria a minudente organização das escolas primárias, médias ou superiores; restando ao Estado a liberdade apenas de criar maior ou menor número de institutos. Nós, ao contrário, achamos que a União deve simplesmente formular diretrizes, para que não se repita aquilo a que aludiu há pouco o Deputado Sr. Aliomar Baleeiro, quando observou que qualquer escola superior de Manaus ou de Belém precisa ser, segundo a legislação atual, exatamente idêntica aos institutos de São Paulo ou do Rio Grande do Sul.

Defendemos a autonomia para que possa haver ajustamento melhor de cada sistema escolar à sua região, aos recursos, aos problemas, às aspirações e até às tradições de cada Estado, e para que da iniciativa de cada um resulte interêsse mais vivo pelo ensino e maior senso de responsabilidade.

Referi-me ao elemento histórico. Vamos agora ao sentido gramatical e jurídico das palavras. Não perderei tempo em mostrar aos ilustres membros da Comissão o significado da palavra

"diretrizes". No próprio relatório e em trabalhos subsequentes, reuni elementos em favor da minha tese. Pedi a professores de Direito que examinassem os dois tópicos constitucionais em causa, e a resposta que obtive foi de que estava certa nossa interpretação. "Diretrizes" são normas gerais; "sistema de ensino" não significa apenas a reunião de elementos pré-formados, é também liberdade de formar, com liberdade de iniciativa, as unidades integrantes do sistema.

Foi partindo desses pressupostos que a comissão se pôs a trabalhar. Não pretendo dizer tudo quanto fêz, nem pretendo apreciar cada um dos tópicos do projeto enviado ao Congresso. Quero simplesmente chamar a atenção dos nobres componentes da Comissão de Educação e Cultura para os pontos que me parecem capitais.

Principiemos pelo ensino primário. Estava este entregue Inteiramente aos Estados e sentíamos que faltava apoio legal que permitisse ao poder central coordenar a ação dos sistemas, e, sobretudo, vir em ajuda das-regiões menos favorecidas do ponto de vista econômico, e, ainda, estimular os Estados que, mesmo possuindo recursos satisfatórios, não se interessam pelo desenvolvimento da educação popular. Devem os Srs. membros da Comissão de Educação e Cultura estar informados da situação calamitosa em que se encontra o ensino primário brasileiro. Quero citar um único exemplo, o da cidade de São Paulo, a «apitai de um Estado mencionado freqüentemente como líder em matéria de educação primária.

Se considerarmos a duração desse ensino em número de anos, de dias e de horas; se considerarmos a quantidade de alunos que abandonam o estudo antes de concluído o curso; se levarmos em conta o conteúdo real do ensino; se aferirmos, enfim, os resultados práticos apurados nos últimos anos, poderemos dizer que, na própria capital do Estado de São Paulo, o que existe em matéria de ensino primário, não passa de uma simulação estatística.

Por aí se pode imaginar o que ocorre no resto do Estado e o que há no resto do Brasil. Quando em toda parte se insiste por um ensino primário de pelo menos 5 anos, temos em nosso País curso primário de 4 e de 3 anos. Quando em todo o mundo se pede um dia escolar que abranja 5, 6 e até 7 horas, o Brasil permite dia escolar de 3 horas. Quando, nos vários Continentes, se instituem órgãos de execução da obrigatoriedade escolar, através dos quais se leva a criança a completar efetivamente o curso, nós, por não possuirmos esses órgãos, e nem podermos possuí-los, permitimos que as crianças venham às escolas de vez em quando, ou não venham um dia sequer. Por isso insisto em dizer que o que há no Brasil, ainda

hoje, em matéria de ensino primário, é verdadeira simulação. O desinterêsse é geral. Há pouco tempo, o professor Anisio Teixeira acentuava um fato que testemunhou na Bahia e que também se verifica em São Paulo: a tendência a entrar desde logo no curso secundário. Ninguém mais quer começar pela escola primária; o menino aprende a ler de qualquer modo e logo procura o ginásio.

Por isso, a Comissão propôs que constasse das diretrizes e bases da educação nacional esse mínimo de exigências, um mínimo realmente indispensável para se poder afirmar que no Brasil existe de fato o ensino primário.

Quanto ao ensino secundário ou ensino de grau médio, (chamamo-lo assim para abrangermos também as escolas vocacionais), aqui a dificuldade é maior, porque é maior a oposição à outorga, aos Estados, de uma parcela de autonomia.

O ensino secundário, como bem sabem, é organizado integralmente pela União e fiscalizado por ela, por meio de inspetores que devem vigiar o formalismo da vida escolar. Não é orientado propriamente pelos inspetores, nem há possibilidade de o ser, porque, como é notório, esses fiscais não são nomeados pelo critério da competência, e sim por outros critérios; de sorte que, a despeito de reconhecermos a existência de certo número de inspetores capazes e dedicados, a inspeção atualmente exercida é ineficiente. Acreditamos que, se passar para os Estados, ressalvada embora a possibilidade de controle pela União, essa inspeção poderá não ser melhor, mas pior não será.

Por outro lado, admitimos em nosso anteprojeto uma certa flexibilidade para o ensino secundário. Tivemos diante de nós os exemplos de duas situações opostas: a organização francesa antiga e a norte-americana. A primeira era a de uma escola secundária rígida, igual para todos, um leito de Pro-custo dentro do qual o adolescente deveria acomodar-se à fôrça. A situação norte-americana é diversa. Perguntei, visitando uma escola secundária norte-americana anexa à Universidade de Ann Arbor, qual a sua taxa de reprovações. Retrucou-me o diretor: "Reprovações? Mas como? Que é que entende por isso? Depois de nos explicarmos, respondeu: "Aqui não pode haver reprovações porque procuramos acomodar o programa de ensino a cada adolescente". Realiza-se ali a escola sob medida, a escola suscetível de ajeitar-se às possibilidades de espírito e às aspirações de cada um.

Essas as organizações opostas. Nós nos colocamos em situação intermediária, mais próxima até da rigidez francesa do que da escola compreensiva dos norte-americanos. Propusemos um eixo uniforme para as escolas secundárias, estabelecido pela União, um eixo que ocupa 85% do tempo escolar, igual de norte

a sul; e deixamos, a título de tentativa, nesta fase de transição, 15% para a interferência dos Estados.

Penso que têm razão aquêles que dizem que fomos tímidos neste particular, pois que pagamos demasiado tributo à tese centralizadora em nossa proposta. E' a essa pequenina margem de variação, a esses 15%, que o projeto atribui aos Estados, que o Sr. Capanema em seu parecer preliminar chama de "ampla competência dos Estados", capaz de pôr em perigo a unidade nacional. Evidente exagêro do nobre Deputado.

São estas, afinal, as duas grandes inovações em matéria de ensino de grau médio: de uma parte, entregar-se a inspeção, — uma inspeção mais estimuladora do que fiscalizadora, — aos Estados, sob o controle da União; de outra, na organização do currículo atribuir-se aos Estados 15% de margem de iniciativa.

Passemos agora ao ensino superior. Em relação a este devo lembrar que, além do texto constitucional que atribui à União competência para legislar sôbre diretrizes e bases da educação, há outro de grande importância, aquêle que lhe dá competência, com exclusividade, para legislar sôbre condições de capacidade para o exercício das profissões. Foi da interação desses dois textos que nasceu a parte do projeto referente ao ensino superior. Poder-se-ia ter escolhido caminho diferente, deixando-se para lei especial a questão dá capacidade profissional.

Ficaria a lei de diretrizes e bases, nesse caso, aliviada das minudências que sentimos necessidade de nela incluir. Pareceu-nos, porém, não haver nisso nenhuma vantagem. Fixamos, pois, em relação ao ensino superior, normas muito mais pormenorizadas que as dos outros graus. E aqui encontramos grande oposição da parte de eminentes educadores, que têm apoiado de maneira radical a tese autonomista. Querem eles que se assegure às universidades posição independente, sem nenhuma submissão ao poder político. Minha resposta a tal objeção já foi publicada recentemente, quando se reuniu o 1.° Congresso de Reitores, na Capital do Estado de São Paulo.

Em países como os Estados Unidos, a França e a Itália, freqüentemente invocados entre nós a título de padrões, não existe essa extremada autonomia, essa quase soberania das universidades, pois que estas sempre se sujeitam a poderes que controlam. seu funcionamento. Nos Estados Unidos, onde muita gente imagina que as universidades têm a mais completa liberdade, a autonomia das congregações é muito menor do que a do corpo docente das nossas faculdades. Não se assegura, em regra, a vitaliciedade, nem essa série de garantias de que gozam os nossos professores. Não se reconhece, com a mesma plenitude daqui, a liberdade de cátedra, e ocorrem, a propósito, episódios característicos, como o de professores que, por terem ensinado doutrinas econô-

micas menos simpáticas ao capitalismo mantenedor desta ou daquela universidade, foram convidados a abandonar a cátedra. No Brasil, se tal sucedesse, viria o mundo abaixo.. . E não é só. Nos Estados Unidos, as escolas profissionais superiores são rigorosamente vigiadas pelas associações de classe. A "Bar Association", ou Ordem dos Advogados, prescreve condições mínimas para que as escolas de direito possam funcionar e produzir advogados em condições de exercer a profissão. A Associação Médica Norte-Americana estipula condições mínimas para que as faculdades de medicina possam funcionar e seus médicos ser acreditados.

Ainda mais: terminado o curso, o advogado tem de se submeter ao exame de Estado, que lá é feito em cada Estado-membro, de sorte que o exame de New York pode não valer no Estado de Massachusets. Há, assim, este duplo freio: a fiscalização das associações, que acreditam ou desacreditam as faculdades, e o exame de Estado. Na Itália, na França, o poder público regula o programa, a organização, os exames das faculdades, e, ainda, institui exames de Estado. Serão as congregações brasileiras mais virtuosas que as dos outros países? Tenho as minhas dúvidas. Enquanto não houver no Brasil organizações como a Associação Médica Norte-Americana; enquanto a Ordem dos Advogados não se atribuir a função que desempenha, nos Estados Unidos, a "Bar Association", não podemos dispensar o controle, por parte do poder público, sôbre as faculdades.

São estes, meus senhores, os pontos capitais do projeto de diretrizes e bases da educação nacional.

Os que não lêem o projeto, os que não o estudam, os que não examinam o relatório que o acompanha, deixam-se arrastar por boatos segundo os quais se pretende fazer uma revolução no ensino. Se fosse verdade, teriam razão em se opor ao trabalho oferecido. Também sou contrário às reformas radicais do ensino, às reformas que considerem tábua rasa tudo quanto se fêz, e queiram começar de novo. Mas quem ler e estudar o anteprojeto, quem procurar compreender os pontos menos claros através do relatório, verá que o que se está fazendo é um simples passo de transição, tímido passo, pode-se dizer, no sentido da descentralização do ensino e da flexibilidade dos cursos. Maior descentralização, maior flexibilidade deverão vir depois, quando os tempos estiverem maduros.

Srs. Deputados, não quero encerrar esta minha exposição sem fazer referência a algumas críticas formuladas ao projeto.

A primeira de todas, a que mais me surpreendeu, foi a que maior pesar me causou, porque partiu de deputado ilustre, que admiro e estimo, e que é, reconhecidamente, um dos mais brilhantes ornamentos da tribuna parlamentar brasileira, — o Sr. Afonso Arinos. S. Excia., apoiando o parecer preliminar do

Deputado Gustavo Capanema, que aludira aos propósitos descentralizadores do projeto, declarou, segundo os jornais, que o que ali havia eram "idéias do Sr. Almeida Júnior", refletindo o constitucionalismo paulista naquilo que esse constitucionalismo tem de menos simpático. Ora, o anteprojeto não é meu, mas da comissão, da qual, no último momento, quando iam ser encerrados os debates, fui designado relator. E o anteprojeto não fêz, no tocante à autonomia educacional dos Estados, mais do que veicular o pensamento dos educadores do Brasil inteiro, pensamento expresso nas conferências das associações de classe, no manifesto dos pioneiros da educação nacional de 1932, na Conferência de Niterói, no IX Congresso da Associação Brasileira de Educação: e, nessas manifestações, a contribuição pessoal de São Paulo foi pequena: éramos geralmente dois ou três os paulistas que tomávamos parte nos trabalhos. E o IX Congresso, que foi o que com maior ênfase defendeu o duplo princípio das diretrizes e bases da União e da organização dos sistemas pelos Estados, contou entre os seus membros o Deputado Afonso Ari-nos, na qualidade de um dos líderes da cultura nacional. Ademais, meus Senhores, conforme declarei, o constitucionalismo de São Paulo se fêz sentir, ultimamente, de duas maneiras: através da contribuição dos seus representantes às Constituintes de 34 e de 46, sempre pela unidade nacional e pela democracia; e através da revolução de 9 de julho de 1932. E esta revolução — eu o senti, como modesto participante nela — não teve outros ideais senão o da unidade nacional e o da democracia. Com esta declaração a respeito do constitucionalismo de São Paulo e de sua contribuição para o projeto de diretrizes e bases, contribuição modestíssima, porque não fêz senão subordinar-se à orientação do pensamento educacional brasileiro, com esta declaração, repito, presto, na medida de minhas fôrças, comovida homenagem à data de 9 de julho, data que nós, paulistas, gratamente, comemoramos no dia de hoje.

Outras críticas provieram da palavra autorizada do Deputado Gustavo Capanema, cujo nome sempre declino para acentuar minha admiração pessoal e meu respeito por S. Excia.

A apreciação geral contida no parecer preliminar é, a meu ver, a mais lisonjeira possível. S. Excia, apreciou o ensino primário, como foi posto no anteprojeto, e disse: — "Esta bom". Examinou o ensino superior, e concluiu: "Está quase bom". Encontrou nele apenas dois defeitos. Um consiste em que o projeto não discrimina, disse S. Excia., a duração das séries escolares. Suponho que S. Excia, não teve tempo para ler com a devida atenção este tópico do projeto. A discriminação ali está, clara e precisa. Passemos ao segundo defeito. Diz S. Excia, que o projeto atribui às congregações "desmedido arbítrio" na organização do currículo. A questão do cur-

rículo das escolas superiores foi muito debatida no seio da comissão. Pensou-se em estabelecer um currículo mínimo, o qual seria enviado ao Congresso, para que o discutisse. Achamos, porém, desde logo, que debater o currículo de cada escola seria tarefa imensa para o Congresso. Lembramo-nos do exemplo da Monarquia e da primeira República, em que a questão era simplesmente deixada à iniciativa do Poder Executivo. Estabelecemos, pois, um sistema pelo qual cada congregação apresenta seu currículo, sujeitando-o, a seguir, à aprovação do Conselho Nacional de Educação e, depois, à do Ministro da Educação. Não há, portanto, no caso, nenhum "desmedido arbítrio".

No setor do ensino secundário, as críticas maiores formuladas pelo Deputado Gustavo Capanema foram quanto à fiscalização e ao currículo. Acha Sua Excelência que não se pode confiar a fiscalização aos Estados; e, quanto aos currículos, impugna o nobre Deputado a possibilidade de os Estados acrescentarem a eles alguma coisa de sua iniciativa. Ora, já mostrei que a parte imposta pelo poder federal, vingando o anteprojeto, corresponderá a 85% das matérias, ficando 15%, apenas, a critério dos Estados, o que, evidentemente, não põe em perigo a unidade nacional. No que concerne à fiscalização, não creio, como disse há pouco, que os Estados façam pior do que o que está sendo feito.

Não sei se o Deputado Capanema leu as minhas respostas às suas críticas e, em caso favorável, se elas o satisfizeram. Quanto a mim, confesso vaidosamente, dei-me por satisfeito.

O Deputado Afonso Arinos tomou conhecimento de minha argumentação e, por carta publicada na imprensa, já se manifestou a respeito: estamos em plena paz.

Agora, os meus amigos autonomistas. Estes, a meu ver, têm mais razão do que os que nos combatem por sermos descentralizadores. Suponho, entretanto, que sua tese de ampla autonomia, sobretudo na parte em que advogam a supressão de qualquer controle sôbre as congregações e universidades, é de um radicalismo que as nossas condições culturais não permitem, nem o exemplo estrangeiro justifica.

Estas, meus Senhores, foram as considerações que julguei conveniente apresentar como subsídio pessoal para o estudo deste magno problema.

Para terminar, desejo fazer um apelo à Comissão de Educação e Cultura, no sentido de que, com sua grande responsabilidade na matéria e com o justo prestígio de que goza perante a Câmara, advogue a adoção desta ou de qualquer outra lei disciplinadora e estimuladora do ensino brasileiro nos seus vá-

rios graus. O ensino de nosso país se encontra numa fase de estagnação, quer no nível primário, quer no secundário ou no superior, e está não somente sentindo os reflexos de sua legislação caótica, como também sofrendo os efeitos do generalizado desinterêsse, em relação a êle, por parte dos poderes públicos e dos homens de responsabilidade na vida nacional.

Preocupamo-nos com inúmeras questões no Congresso, nas Assembléias Legislativas estaduais e nas Câmaras municipais, questões, sem dúvida, de importância para o país, mas abandonamos quase inteiramente os vitais problemas da educação.

Quando as nossas casas legislativas cogitam do ensino, geralmente o fazem para atender a interêsses pessoais, a conveniências deste ou daquele indivíduo, desta ou daquela entidade, quase nunca para cuidar do interêsse geral e profundo da educação, como obra útil ao povo e à nacionalidade.

O passo que está dando a Comissão de Educação e Cultura deve ser celebrado no histórico da evolução do ensino brasileiro. Com efeito, uma comissão como esta, constituída de membros' dos mais ilustres da Câmara Federal, reúne-se e chama ao seu seio, para colaborarem na feitura das leis, certo número de educadores. Passamos do plano político para o plano técnico: dos debates partidários para a solução do básico problema da cultura do povo. Esta auspiciosa iniciativa deve ser comemorada como sendo o início de uma grande fase em nossa vida educacional. *(Palmas.)*

O SR. PRESIDENTE — Meus Senhores, procede, inteiramente, a queixa inicial do nosso ilustre visitante, o eminente Professor Almeida Júnior, quanto à sua surpresa, pela forma de apresentação de sua valiosa contribuição aos trabalhos deste órgão técnico. Eu, que, em nome da Comissão, dirigi-lhe o convite, não quis, até por uma questão de respeito à liberdade dos expositores, traçar-lhe um sistema de depoimento, dizer-lhe como devia prestar-nos seus esclarecimentos.

O Prof. Anísio Teixeira, nosso primeiro convidado, entendeu de boa forma fazer, inicialmente, sua exposição e, depois, submeter-se ao debate. A notícia deste fato convocou a especial atenção do Prof. Almeida Júnior, como nos disse há pouco, quando julgava fosse apenas sabatinado sôbre o projeto de lei em estudo. Aceitando, porém, a forma usada pelo Professor Anísio Teixeira, tive em mira dar, também, às ilustres personalidades que, com tanta alegria para nós, acudiram ao nosso convite, o ensejo de exprimirem, por inteiro, seus pontos de vista. Se lhes dirigíssemos, tão-sòmente, perguntas, seria necessária certa sistematização ou encadeamento e, assim, poderia a história registrar depoimentos não muito completos.

A surpresa de que foi alvo nosso eminente visitante de hoje veio demonstrar uma verdade irretorquível: a de que o Prof. Almeida Júnior vive com intensidade e constância o problema da educação, que somente quem assim se comporta na vida, pode, de improviso, prestar esclarecimentos tão brilhantes. *(Muito bem.)*

Declaro aberta a parte dos debates.

*O Sr. Carlos Valadares* — Sr. Presidente, como relator do ensino normal, no projeto de diretrizes e bases, gostaria de conhecer a opinião do Prof, Almeida Júnior sôbre a questão da validade nacional dos certificados e diplomas desse setor educacional.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Para mim, confesso, o problema por V. Excia, aflorado é profundamente incômodo. Êle já foi debatido, aliás ligeiramente, num dos congressos da Associação Brasileira de Educação, realizado no Ceará, e, nessa oportunidade, manifestei meu receio de que a validade nacional do título de professor primário viesse agravar o problema regional do meu Estado. Naquela ocasião, estávamos com superprodução de professores primários, ocasionando uma crise semelhante à do café. . . Recordo-me, até, de que um dos membros do conclave, o Prof. Sussekind de Mendonça, ainda perguntou: — E por que não queimam os professores primários por lá, como se está queimando o café ?. .. Evidentemente, não era possível adotar a solução. .. *(Riso).* De então para hoje, a superprodução de professores primários assumiu em São Paulo proporções calamitosas. Estamos, presentemente, produzindo, por ano, cêrca de 4.000 professores primários e colocando, também por ano, pouco mais de 1.000. Assim, nos concursos de ingresso para o magistério primário, para 1.000 vagas inscrevem-se 3.000, 4.000 candidatos. Nestas condições, a validade do diploma de professor primário viria exercer, sôbre o magistério no Estado de São Paulo, influência agravadora dessa crise. Dir-se-á: — Os professores primários de São Paulo não podem ir trabalhar fora, em outros Estados? Responderei: — As condições que se proporcionam, atualmente, ao magistério primário público de São Paulo são de tal forma vantajosas, sobretudo se considerarmos que há professores primários trabalhando apenas três horas por dia — o magistério é quase um "bico", — que dificilmente esses educadores se disporão a exercer suas atividades em outros Estados, onde teriam de trabalhar mais e ganhar menos. Mas, por outro lado, eu me pergunto se esta circunstância de interêsse regional deve influir na solução de um problema de ordem geral de todo o país.

Outra razão existe, a meu ver ponderável, em defesa do regionalismo do magistério primário: o professor primário deve

estar muito a par do ambiente onde leciona, e será, praticamente, impossível àquele que nasceu e se formou em São Paulo, por exemplo, conhecer o ambiente do Ceará, do Amazonas ou do Rio Grande do Sul. Um professor primário de fora nunca será tão eficiente quanto o que se criou naquele meio e estudou de acôrdo com as tradições e costumes do lugar. Por outro lado, não haverá facilidade, suponho, em aceitar-se, num ou noutro Estado, a idéia da validade nacional dos certificados ou diplomas. Em São Paulo nota-se, mesmo, a tendência, por parte de alguns Municípios, de preferir os professores neles radicados, para a composição do corpo docente de suas escolas. Já vi projetos de lei de Câmaras Municipais, em cujo texto se dá certa preferência, através de pontos de concurso, aos professores formados ou residentes na localidade, para evitar o inconveniente dos que chegam de fora, permanecem pouco tempo e acabam indo embora.

Esta a razão por que me sinto em dificuldade. A questão-proposta me é embaraçosa. Haveria, realmente, motivos pró e motivos contra a solução que o nobre Deputado parece preconizar, pela maneira por que formulou a pergunta.

*O Sr. Carlos Valadares* — Acha conveniência, em se dar melhor articulação do ensino normal com o superior, a exemplo do que permite, parece, a Lei n.° 1.076, relativamente aos diplomados nos cursos técnicos comerciais?

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Estou bem habilitado a responder à indagação. O anteprojeto elaborado pela Comissão prevê três níveis de magistério normal. Temos um nível de professorado-de emergência, de formação rápida, através de quatro anos de estudo, após o ensino primário. Há um segundo nível, de grau médio, correspondente ao do colégio. São estudantes que terminam o curso de quatro anos, primeiro ciclo secundário, e passam para a Escola Normal, para um instituto de especialização docente. Os que terminaram os quatro anos do curso ginasial e fazem o curso normal em três anos, segundo o anteprojeto podem, a seguir, matricular-se no colégio universitário, completando apenas o estudo de algumas disciplinas que lhes faltaram no curso normal e, através do Colégio Universitário, chegar até à universidade. Os outros, que estudam em grau superior ao do colégio, isto é, em nível de colégio universitário, podem, por igual, completar suas disciplinas e ingressar na universidade.

Assim, está prevista, no anteprojeto, essa articulação, realmente necessária e que foi estabelecida em 1931, aqui no Distrito Federal, pela primeira vez, e depois, em São Paulo, e que hoje, através dos institutos de educação, é mais ou menos geral

*O Sr. Maurício Joppert* — Sr. Presidente, não fazenda parte da Comissão de Educação e Cultura, sinto-me muito honrado com o convite que me dirigiu seu eminente Presidente, o ilustre colega Deputado Eurico Sales, para assistir à exposição • do Prof. Almeida Júnior.

Congratulo-me com a Câmara pela realização destes inquéritos, destinados a elucidar os Srs. Deputados, pois nenhum de nós pretende ser universal. Cada representante tem seu setor de especialização, mas deve apreciar, através do debate, todas as medidas que interessem à Nação e manifestar-se pelo voto. Por aí se pode verificar como é conveniente estarmos perfeitamente instruídos a respeito dos mais variados assuntos.

Sr. Presidente, estes inquéritos apenas evidenciam elevação cultural na constituição da Câmara, uma compreensão que não existiu no passado.

Tenho observado que alguns professores conhecem as rnais variadas matérias, mas, de ensino, muito poucos entendem. Falo, agora, como professor. Tenho presenciado as coisas mais disparatadas, propostas por brilhantes educadores. E' que alguns adquiriram cultura por demais especializada, faltando-lhes, entretanto, formação de base. E por aí se vê o resultado da deficiência do curso secundário — o que prepara o homem para enfrentar a vida nas suas diversas modalidades. 0 indivíduo demasiadamente especializado, sem cultura básica, secundária, é indivíduo de espírito aleijado, em todas as suas manifestações.

Estou farto de lidar com professores nessas condições e acredito que o ilustre Professor Almeida Júnior há de ter experiência semelhante à minha.

Não sou especialista em questões de ensino, mas um simples professor de engenharia que procura desempenhar-se tão bem quanto possível de suas funções. Mas tenho ouvido muito e com a idade vai-se aprendendo...

Estive nos Estados Unidos, estudando sua organização de ensino da engenharia, para, possivelmente, procedermos a uma adaptação em nosso país. Fiz parte de uma comissão constituída de três professores do Rio e três de São Paulo, que, durante quatro meses, percorreu universidades, laboratórios, fábricas, emprêsas industriais. Quando regressamos, escrevemos um relatório, o qual, porém, penso, não alcançou maior divulgação. No último Congresso da ABE, expus, resumidamente, o que foi nossa viagem e o que se podia fazer no Brasil, aproveitando nossas observações, enfim, a experiência colhida.

O Prof. Almeida Júnior referiu-se ao ensino norte-americano. Não estou a par de minúcias quanto aos setores da medicina e do direito, mas, no que diz respeito ao da engenharia, conheço bem.

Não existindo, nos Estados Unidos, uma legislação geral regulando o ensino, cada Estado e, mesmo, dentro de cada Estado, as universidades organizaram-se consoante suas convicções. Observei, > entretanto, que, de uma universidade para outra, o ensino não difere muito. Foi a experiência bem sedimentada, a observação num grau elevado de cultura, que levaram, pelo menos, o setor da engenharia nos Estados Unidos a alcançar certa padronização. Esta, aliás, a meu ver, torna o ensino ali superior àquele que se faz, atualmente, na Europa, mesmo na Alemanha — outrora uma espécie de líder do ensino técnico, mas onde, ao lado de exageros teóricos em certas universidades, encontra-se o ensino por demais especializado.

A princípio, no Brasil, estivemos organizados segundo os moldes franceses. Tratava-se de um ensino geral. Sem especialização definida. Hoje, é impossível manter esse estado de coisas; de tal modo se desenvolveu a tecnologia e avultaram as especializações que não é possível a um só homem abranger todas as facetas dos diferentes ramos de conhecimento.

Disse V. S., Prof. Almeida Júnior, que não há liberdade de cátedra nos Estados Unidos. Parece-me, entretanto, ser essa restrição à liberdade de cátedra questão interna das universidades e não decorrente de uma legislação geral.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Aliás, legislação geral, nos Estados Unidos, não existe.

*O Sr. Maurício Joppert* — De fato.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Existem legislações estaduais e atitudes de autoridades universitárias.

*O Sr. Maurício Joppert* — Neste particular, portanto, estamos de acôrdo: trata-se de questão interna. Há universidades, por exemplo, protestantes; outras, católicas; ainda há as que não têm um ou outro caráter religioso e este ponto queria deixar bem saliente. Visitei a Universidade de Detroit, católica, de organização jesuíta, e me agradou extraordinariamente a orientação de seu ensino.

Quanto à questão de se restringir à União o direito de legislar para o ensino, não deixando liberdade aos Estados para colaborar ou tomar rumos de certo modo próprios, pelo menos no setor da engenharia, considero contraproducente essa absorção, essa centralização. Segundo me parece, o ensino técnico não deve, não precisa mesmo ser idêntico em todas as unidades federativas. Cada Estado tem suas peculiaridades geográficas, geológicas, econômicas, para não invocar as de tradição. Minas Gerais, por exemplo, é um Estado afastado da costa, desprovido, portanto, de portos marítimos e seus rios são escassamente navegáveis. Precisará, então, desenvolver seus estudos sôbre por-

tos de mar, como acontece com os Estados litorâneos, principalmente como ocorre com alguns cuja vida gira quase totalmente em torno de seus portos ? Evidentemente, não.

Por outro lado, Minas, que vive de sua geologia, de sua mineração, onde a metalurgia domina, deve ter os assuntos ligados a esses setores estudados com especial carinho, com predileção sôbre outros mais diretamente de interêsse de Estados com formações diferentes.

O território mineiro, segundo indica sua constituição geológica, não produzirá petróleo. Aliás, velho professor meu, homem cujo bom senso invoco a todos os momentos, dizia que petróleo e água, devemos procurar onde o geólogo informa não haver. . . Não quero, pois, desesperançar os mineiros e que minhas palavras sejam de mau agouro. .. Mas a constituição geológica de Minas, com a chamada série de minas — muito antiga, anterior à formação do petróleo e abrangendo quase todo o território estadual, — não promete conter petróleo. Na Bahia, porém, o petróleo já jorrou e há possibilidade de surgir em quantidades apreciáveis. Pois bem, será, em Minas, necessário desenvolver seu estudo da técnica, da engenharia do petróleo, tanto quanto na Bahia? Por outro lado, a Bahia, com o laboratório de que dispõe, fornecido amplamente pela natureza, não poderia preparar especialistas em petróleo para outros Estados?

Outro ponto: — a construção naval. Minas não precisa desenvolver tanto os estudos referentes à construção naval quanto, digamos, Rio de Janeiro, os Estados litorâneos onde ela se praticou, se pratica e deve incrementar-se mais acentuadamente no futuro.

Não sei se, assim ilustrando meu pensamento, consegui justificar suficientemente minha tese. O Prof. Almeida Júnior há de me perdoar: sou tosco professor, sem hábito de debates, de argumentação capaz de convencer. Não raro, certos assuntos me parecem muito claros, quando, no entanto, terceiros não julgam assim.

*O Sr. Rui Santos* — Mas a questão é que, nas profissões liberais, ainda há deficiência de profissionais, de maneira que o cidadão diplomado em Minas Gerais vai, por vezes, exercer sua atividade em São Paulo, no Paraná e em outros Estados, assim como o baiano se desloca para a Amazônia ou para o Sul. O profissional não pode ficar — e o mesmo ocorre, mais ou menos, no setor do ensino normal e primário — apenas dentro de sua região.

Em parte, porém, S. Excia, tem razão. Realmente, de acôrdo com a região, pode-se aprofundar mais o estudo desta ou daquela disciplina, mas sem esquecer que o profissional de nível universitário não fica muito preso à sua terra. O paulista sabe,

por exemplo, que seu território está cheio de brasileiros de outros Estados.

*O Sr. Maurício Joppert* — Responderei ao Deputado Rui Santos com o Estatuto da Universidade do Brasil, que tenho de cabeça, pois fiz parte no Conselho Universitário.

O Estatuto da Universidade do Brasil, onde se encontram dispositivos capazes de ser generalizados com proveito para o ensino brasileiro, estabelece que o profissional de nível superior deve ser formado em duas etapas: a primeira formação e a formação superior ou de especialização. Este regime já está em prática na Universidade do Brasil. Na engenharia, temos diversas especialidades fundamentais: engenharia civil, engenharia mecânica, engenharia eletricista, engenharia de minas e metalurgia, engenharia química, etc. Na engenharia civil, existe, como especialização, a engenharia de estradas de ferro, de estradas de rodagem, de estruturas, de saneamento, etc. O engenheiro formado em Minas pode ter a mesma formação básica do que estuda na Bahia. Os cursos de especialização — aquêles a que aludi — poderiam, esses, sim, diferir entre si. O curso de especialização de petróleo seria feito, de preferência, na Bahia, embora não veja, também, absolutamente a impossibilidade de existir em Minas. Meu objetivo, Sr. Presidente, é mostrar que não se justifica a obrigação de serem cursos idênticos em todos os Estados.

*O Sr. Mário Palmério* — A legislação atual não impede essa diferenciação de currículo nas escolas superiores. Às escolas é lícito propor a criação de novas cadeiras, ao Conselho Nacional de Educação, dentro do currículo atual, e o Conselho pode, se me não engano, autorizar a inclusão, no currículo de determinadas escolas superiores, de mais essas cadeiras, como V. Excia, tão bem define, especializadas para as diferentes regiões do país.

Devo ressaltar que temos, no Brasil, hoje, um verdadeiro *rush* para o interior. São centenas e milhares de nordestinos: a descer para São Paulo, hoje, amanhã, para o Paraná, depois, para Goiás e esses deslocamentos compreendendo famílias inteiras. São famílias que têm um engenheiro, formado, vamos supor, na Escola de Engenharia do Recife ou uma moça diplomada, digamos, por uma escola normal do Ceará. Por que tirarmos a possibilidade de exercerem esses profissionais sua atividade em outro Estado, porque deste é seu diploma de uma instituição de ensino secundário, superior ou primário? Como conciliar os interêsses das famílias que, eventualmente, se transferem de uma para outra região do país, com os desse seu membro?

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Tenho dois pontos a aludir. O primeiro é quanto à possibilidade atual de qualquer faculdade. acrescentar ao seu currículo outras disciplinas que lhe pareçam

convenientes. De fato, isso está na lei. Acontece, entretanto, que, na prática, não é possível, pelo seguinte: a lei manda que as faculdades, estaduais ou particulares, sigam, rigorosamente, como mínimo, o currículo da congênere federal. E esse currículo mínimo das congêneres federais — o da Universidade do Rio de Janeiro de 1931 — é tão grande, tão "máximo", que não se torna viável acrescentar, com êxito, uma cadeira nova.

Outro ponto: V. Excia, aludiu à necessidade de especialistas, não do engenheiro comum, do médico comum, mas do especialista profundo na sua especialidade. Quanto a estes, não são muitos os necessários no país. São necessários alguns, mas poucos, e nós não os temos. Devemos mandar buscar esses especialistas para o ramo do direito, da medicina, da engenharia, enfim, para qualquer ramo da cultura universitária. Poderíamos formá-los aqui e seria uma dispersão imensa se quiséssemos prepará-los no Amazonas, na Bahia, no Ceará, no Rio Grande do Norte ou em São Paulo. Vamos formar, num centro único, os que bastem para o país, esses profissionais de setores especializados.

*O Sr. Sousa Nochese* — Na Escola Politécnica, há engenheiros, como professores, formados em Ouro Preto. Na própria fábrica, de que sou parte, tenho dois, lã formados, especializados em minas, justamente por ser Minas o meio propício à metalurgia, à siderurgia. Estamos aproveitando sua capacidade em São Paulo. Contamos com três ou quatro. . .

*O Sr. Maurício Joppert* — Três ou quatro não são muitos. Devemos, no momento, ter em vista a regra, não a exceção.

O *Sr. Sousa Noschese* — ... na Escola Politécnica. Em todo o Estado, talvez estejam desenvolvendo sua atividade centenas de engenheiros mineiros, não apenas três ou quatro.

O *Sr. Mário Palmério* — Se dermos autonomia às escolas estaduais, isso não implicará na falta de reconhecimento, por um Estado, do diploma profissional fornecido por outro, como o Dr. Maurício Joppert referiu há pouco...

O *Sr. Maurício Joppert* — V. Excia, está deturpando, completamente, meu pensamento.

O *Sr. Mário Palmério* — … porque pode, por extensão...

O *Sr. Maurício Joppert* — Distingui duas formações. O engenheiro civil, por exemplo, tem uma formação para estruturas, outra para obras hidráulicas, outra ainda para estradas, etc. O engenheiro químico segue ramos diversos: o de petróleo, c de siderurgia, o de metalurgia. Em suma, há uma variedade enorme de especialização dentro da formação-tronco: de engenheiro químico, civil, mecânico, eletricista Mesmo dentro da eletricidade, há toda uma gama de setores: a produção de fôrça, a eletrônica, a transmissão — variam muito esses detalhes.

Peço a atenção dos nobres colegas para a importância que hoje se está dando, nos Estados Unidos, ao engenheiro que possui um curso de graduação. O *"undergraduated"* será o engenheiro de primeira formação. Por exemplo: o engenheiro civil, *tout court,* pode trabalhar, no começo, em todas as modalidades da engenharia civil, mas, se tiver uma especialização de pavimentação de estrada, uma especialização de estruturas, ou melhor, se quiser ser engenheiro de estruturas, não estará impedido de o conseguir: vai à escola, faz rnais um ou dois anos de curso. Não pode é sair, logo na primeira formação, como engenheiro de estruturas, ou de outras especializações.

*O Sr. Rui Santos* — Estou inteiramente de acôrdo com este ponto de vista de V. Excia. Acho, apenas, o seguinte: dentro da pobreza nacional, o rapaz que termina a primeira graduação, de modo geral já está aflito para entrar na vida prática e ganhar alguma coisa.

*O Sr. Maurício Joppert* — Justamente devido a isso se faz esta primeira graduação.

*O Sr. Rui Santos* — Assim, só teremos a segunda graduação, a não ser em casos excepcionais, dentro de um regime de bolsa, pagando o próprio Estado a formação do especialista que o vai servir.

*O Sr. Maurício Joppert* — Ou a uma emprêsa.

*O Sr. Rui Santos* — Isto se dá na medicina e, na engenharia, acredito, também se dará.

*O Sr. Maurício Joppert* — Foi assim, a princípio, nos Estados Unidos.

*O Sr. Rui Santos* — A não ser assim, terminada a primeira graduação, o indivíduo trata de ganhar a vida — já é com sacrifício que um pai leva seu filho até esse ponto dos estudos.

*O Sr. Maurício Joppert* — E' isso mesmo que V. Excia. está dizendo, nem eu penso de modo diferente. O que vai acontecer, porém, é que essas especializações, cada vez mais necessárias, à medida que se diferenciam os assuntos técnicos, vão se tornar como que espontâneas.

*O Sr. Rui Santos* — Especializações dentro de especializações.

*O Sr. Maurício Joppert* — Isto faz com que o profissional não abandone a escola, após a primeira formação, com que continue a pensar no estudo, em voltar para se aperfeiçoar naquilo que a vida prática lhe indicar como mais aconselhável.

Não há, absolutamente, restrição à liberdade.

Quero chamar a atenção da Comissão para este inconveniente dos programas estabelecidos através de leis.

O curso secundário, no momento, funciona segundo programas determinados pelo Ministério da Educação. O programa de matemática é antiquado, deficiente, não contém os estudos fundamentais, hoje em dia necessários ao desenvolvimento de um curso superior de engenharia ou de uma escola de filosofia. No entanto, os candidatos aos cursos superiores fazem exames de admissão com as matérias do programa da curso secundário, fixado por quem? Não se sabe. Não há uma figura responsável. Nos Ministérios, no ambiente fora das congregações, não há gente capaz de apanhar essas sutilezas e o resultado é que surgem programas como este a que me refiro. No curso de engenharia, lutamos com essa deficiência. E não temos elementos para resolver a situação, porque os programas são elaborados pelo Ministério da Educação.

O Dr. Almeida Júnior disse que diretrizes são normas gerais. Estou de acôrdo. E bases?

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Fundamentos.

*O Sr. Maurício Joppert* — As bases serão, talvez, os objetivos colimados.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — O ponto de partida, os pressupostos sôbre os quais se baseia o estudo. A democracia, por exemplo, é um pressuposto, uma base da nossa educação. Segundo o parecer do Deputado Capanema, a expressão "bases" foi aí incluída, a fim de que o Congresso Federal possa legislar relativamente a qualquer assunto. Não entendi o por que do argumento.

*O Sr. Maurício Joppert* — Sem o menor desrespeito ao nobre Deputado Gustavo Capanema, homem de grande cultura e, sobretudo, de sinceridade e honestidade a toda prova, acho isso um verdadeiro absurdo. Concordo em que o Govêrno Federal deve traçar as bases e diretrizes, considero até indispensável, para se dar ao ensino nacional o mesmo ar de família. Não deve, entretanto, essa ação federal descer a detalhes. Os aspectos técnicos devem ser privativos das congregações, daqueles que entendem do ensino. Não se compreende, por exemplo, que a congregação de uma escola de engenharia vá fazer programas destinados a escolas de direito e de medicina. Cada um sabe do que precisa. Penso que as diretrizes e bases devem ser traçadas, mas tão genéricamente quanto possível, sem detalhes, porque, de outro modo, iremos atrasar o ensino. Não compreendo que matérias constituintes de um currículo possam ser determinadas por decreto, por lei. A estrutura dos currículos deve ser mutável. Estamos lutando, no curso de engenharia, com a necessidade de incluir certas cadeiras no currículo, mas não o podemos fazer, porque a providência depen-

de do Congresso e só pode ser efetivada se o Poder Executivo tomar a iniciativa. Como o Poder Executivo não se dirige, a respeito, ao Congresso, sentimos que vamos ficando atrasados em relação a outras escolas. Os estudantes estão procurando adquirir os conhecimentos que lhes faltam em cursos particulares, hoje brilhantemente desenvolvidos. Nós, no entanto, não podemos acrescentar tais matérias nos cursos oficiais, devido à restrição legal. É imprescindível dar certa liberdade ao ensino, para que êle possa progredir. Já vi uma comissão presidida por autoridade do Govêrno rejeitar, por maioria de votos, devido à pressão de momento, certo princípio de física. Ora, os princípios de física são independentes da opinião dos homens ou de sua vontade. Pois bem, essa honrada comissão, da qual eu fazia parte, não aceitou que a água pudesse correr por declive superficial, face à oposição da autoridade que, na ocasião, a presidia.

Quanto à fixação de séries, queria também ouvir o pensamento de Professor Almeida Júnior.

Parece que as bases — e foi, mesmo, um dos pontos ventilados pelo Deputado Gustavo Capanema — fixaram as séries dos cursos. Considero este, igualmente, assunto da alçada das congregações. Em virtude da comissão de que fui investido, estudamos uma forma de regimento, na Escola de Engenharia, estabelecendo o curso de primeira formação em quatro anos, como se verifica em quase todas — não digo em todas, mas na grande maioria, talvez 95% — as universidades norte-americanas, entendendo que, nesse curso, deviam ser lecionadas as matérias indispensáveis ao engenheiro de determinado ramo, para que pudesse abordar a profissão. Pois bem, não foi possível obter a aprovação do regimento com um currículo assim organizado, porque havia disposição de lei que obrigava os cursos mínimos a se desenvolverem durante cinco anos. A mim, isso me pareceu verdadeiro absurdo, pois havíamos criado um curso de primeira formação e cursos de aperfeiçoamento, como mandam os estatutos da Universidade, podendo ser os cursos de aperfeiçoamento de um ou dois anos, conforme a extensão das matérias a serem ensinadas. Tal providência não foi possível e, no entanto, me parece ser assunto da alçada das congregações, que deve ficar dentro das universidades. O assunto não é de lei, porque, geralmente, os parlamentares não estão habilitados a decidir sôbre questões de extrema especialização. Um ou outro representante pode abranger a matéria, mas a maioria não.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Quer V. Excia, que responda a essa sua indagação?

*O Sr. Maurício Joppert* — Desejaria acrescentar uma pergunta e, depois, V. S. dará sua resposta, se achar por bem fazê-lo.

Quero focalizar a necessidade de um curso intermediário entre o secundário e o superior. Os programas do curso secundário têm como finalidade a formação cultural do indivíduo, enquanto que o curso superior já tem a preocupação de educá-lo para o exercício desta ou daquela profissão. Nem sempre, entretanto, há uma combinação entre as matérias lecionadas no curso secundário e as necessárias ao desenvolvimento do curso superior. Hoje, por exemplo, ninguém pode estudar física nem mecânica num curso superior de engenharia ou de filosofia, sem o desenvolvimento do cálculo vetorial e do tensorial, não lecionados no curso secundário. E também não pode sê-lo no curso superior, porque este não será exeqüível, talvez, nem cm seis anos. Faz-se imprescindível um curso intermediário, uma espécie de curso de preparatório, no qual sejam ministrados, aos candidatos a um curso superior, conhecimentos desenvolvidos das matérias necessárias a este. E essa necessidade vem avultando, à medida que as ciências se aperfeiçoam.

Há trinta anos, ela não se fazia sentir, mas, hoje, quando a teoria da relatividade, a teoria atômica, as altas teorias da mecânica e da física são correntes nos cursos profissionais, é indispensável o ensino de tais matérias.

Estas, Sr. Presidente, as considerações que me permito fazer à margem da brilhante exposição do Professor Almeida Júnior. Se o ilustre educador julgar que merecem seus esclarecimentos, terei a máxima satisfação em ouvi-los.

*O Sr. Sousa Noschese* — A título de colaboração, em abono à tese de V. Excia., quero ressaltar que muitos engenheiros, moços desprovidos de maiores recursos, que não possuem meios com que estudar no Rio de Janeiro ou em São Paulo, mas desejam desenvolver seus conhecimentos em determinadas especializações, vão para Minas e lá fazem seu curso com um terço ou, talvez, um quarto de despesa. Em Minas — V. Excia, disse muito bem — terra do ferro, do minério, o estudante encontra campo muito mais vasto para aprimorar-se neste ramo de atividade. Que fazem, então? Vão para lá, formam-se e, depois, transferem-se para outro ponto do país onde lhe oferecem melhores vantagens, para São Paulo e Volta Redonda, onde, justamente, mais tem alcançado incremento esse ramo profissional. Como disse, estas minhas referências são, simplesmente, em abono da tese de V. Excia.

*O Sr. Maurício Joppert* — Essa situação ficará resolvida com os cursos em duas formações. O estudante fará a primeira onde puder e, a segunda, onde houver especialização.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Creio serem duas as indagações formuladas pelo Deputado Maurício Joppert, a que ainda não ofereci resposta.

A primeira diz respeito à necessidade de cursos intermediários entre o secundário e o universitário.

Pois bem, a comissão encarregada de elaborar o anteprojeto de diretrizes e bases sentiu, também, essa necessidade e incluiu em seu trabalho o curso intermediário, que tomou o nome de colégio universitário, e talvez melhor fora denominado — curso pré-universitário. Trata-se de curso, de fato, intermediário, de um a dois anos, ao arbítrio das congregações, e que precede o curso universitário.

A outra indagação de S. Excia, é com relação ao tempo de duração das séries.

Quanto ao particular, devemos, creio eu, distinguir. Tratando-se de cursos normais, para formação de médicos, de engenheiros, de advogados, penso ser indispensável se fixe a duração uniforme, visto não termos exames de estado, donde ser imprescindível, realmente, uma medida comum no tempo de formação dos profissionais.

Aliás, nos Estados Unidos, cuja organização, com relação aos ensinos médico e jurídico conheço melhor do que no setor da engenharia, as autoridades, digamos, sociais, que regulam esta matéria — a "Bar Association", para os advogados e a Associação Médica, para os médicos — fixam a duração mínima do curso: quatro anos para os médicos e, depois, um ano de prática hospitalar, e três anos para os advogados. Para os cursos de aperfeiçoamento, de especialização, não são fixados mínimos ou duração de currículo, como também nosso anteprojeto não fixa. Fica isso ao arbítrio das congregações.

*O Sr. Maurício Joppert* — Mas eu vi, no projeto de diretrizes e bases, a fixação do curso de engenharia, primeira formação, em cinco anos. E, justamente inspirado no exemplo norte-americano, tínhamos proposto fosse esse curso de quatro anos. Queria evitar ficasse demasiado longo. Nosso objetivo era lançar o jovem profissional o mais cedo possível para ganhar sua vida, porque isso de estudante rico, hoje, não há. Já se foi o tempo em que o estudante era filho de pai abastado, que o sustentava na Corte ou nas grandes cidades. Nos dias atuais, todos precisamos ganhar nossa vida.

Existem, nas universidades norte-americanas, comissões das congregações, encarregadas de encaminhar os alunos para as indústrias e organizar horários especiais, a fim de que eles possam realizar seus cursos. Lá não se aprova por decreto, nem por saber que o cidadão esteve trabalhando: a escola coloca-os nas indústrias e cuida de estabelecer horários ade-

quados às suas necessidades. Essa situação, hoje, é universal. É a nossa situação. O Brasil é terra de gente pobre. Estuda-se aqui com dificuldade e o número de estudantes que trabalham para poderem aprender eleva-se, práticamente, à totalidade, a mais de 90% Esta, a realidade que temos de enfrentar.

Tivemos, pois, o propósito de reduzir ao mínimo absoluto a primeira formação, para que o jovem brasileiro pudesse, sem maior demora, ganhar sua vida. Sentindo, posteriormente, suas deficiências, voltará, por certo, à escola, para aperfeiçoar-se, seja por conta própria, seja por meio de bolsa fornecida pelo Govêrno, que lhe pode facilitar esse aprimoramento, assim como as próprias indústrias.

*O Sr. Nestor Jost* — Professor Almeida Júnior, desejo, preliminarmente, manifestar a satisfação que tive em poder ouvi-lo pessoalmente, já que há muitos anos admirava a grande contribuição que, no setor do ensino nacional, V. S. vem apresentando.

A propósito do projeto de bases e diretrizes, V. S. informou há pouco que a comissão havia fixado, com muita timidez, a flexibilidade dos cursos, atribuindo aos Estados apenas 15% das matérias constantes do currículo, quando poderia ter ido mais longe.

Perguntaria: Quais as razões que justificaram essa timidez?

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Essa timidez da comissão — não sei se fui feliz na expressão — decorreu, vamos dizer, de tática política. Com efeito, se, com esses 15% pedidos, temos encontrado dificuldade em fazer prevalecer nossa opinião, imaginem se tivéssemos solicitado 50, 70%?

Ademais eu, pessoalmente, estou certo de que, em matéria de organização do ensino, não convém passar-se de um regime de centralização total para um regime de total descentralização, sem transição lenta. Neste terreno, a meu ver, faz-se necessário que caminhemos com certa cautela e lentidão. Aquilo que chamei de timidez bem poderia denominar, agora, de prudência.

*O Sr. Nestor Jost* — Vejo que o projeto sujeitou a flexibilidade ao Estado e ao aluno: o Estado fixaria o número de disciplinas optativas e ao aluno caberia escolhê-las. A meu ver, porém, aos estabelecimentos é que deveria caber a escolha das disciplinas a serem ministradas, porque uma das nossas maiores dificuldades, até aqui, tem sido a da formação de professores secundários e, deixando-se ao critério do aluno a escolha das disciplinas optativas, talvez acontecesse que estabelecimentos pobres, de cidades menores, tivessem de enfrentar dificuldades insuperáveis quanto a essa parte do currículo.

O projeto não ficaria melhorado se, em vez de ser cometida a atribuição da escolha aos alunos, fosse confiada às diretorias dos estabelecimentos?

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Não estou lembrado dos termos exatos do projeto.

*O Sr. Nestor Jost* — Posso lê-los:

> "Disciplinas optativas, fixadas pelo poder pú-blico local, das quais cada aluno escolherá uma ou duas, em cada série, até completar as disciplinas obrigatórias, no mínimo, de 18 e, no máximo, de 24 aulas semanais."

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Muito bem. Diante do exposto por Vossa Excelência, eu me permito dar a seguinte resposta.

Cabe ao Estado fixar as disciplinas optativas para os estabelecimentos oficiais. Quanto aos estabelecimentos particulares, Vossa Excelência tem toda razão, pois é necessário haja disciplinas optativas, porque, sem elas, ficam incompletos os currículos. O currículo foi dado, realmente, como currículo básico, por si só insuficiente.

Quanto à natureza das disciplinas optativas, penso, assiste razão a Vossa Excelência ao dizer que aos estabelecimentos particulares deveria caber a escolha daquelas disciplinas que podem oferecer a seus alunos. Não é este seu pensamento?

*O Sr. Nestor Jost* — Sim.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Quanto aos estabelecimentos oficiais, a escolha deve caber ao Estado, porque este é que vai pagar aos professores e nomeá-los.

*O Sr. Nestor Jost* — Uma das maiores razões do pouco rendimento do ensino secundário está na rigidez dos currículos. O projeto estabelece certa flexibilidade, mas, ainda assim, fixa cêrca de 10 disciplinas no curso ginasial, deixando algumas para o poder estadual. Acha será exagerado o número de disciplinas, ainda, para ser ministrado no curso ginasial. Entendo seria vantajoso restringir o número de matérias, para que possam ser melhor assimiladas.

Outrossim, tenho encontrado dificuldade para compreender a significação da transferência do curso de articulação, criado para a universidade, ao invés de êle continuar nos ginásios ou colégios, conforme tem acontecido até hoje, incorporado no ciclo colegial. Entendia que, praticamente, torna-se muito mais difícil esse curso de articulação, que o projeto chamou de colégio universitário, funcionar na universidade, porque as universidades, como sabemos, já se ressentem de falta de espaço. Existe considerável escassez de condições materiais para a formação de profissionais de nível superior, em nosso país. Se ainda lhes

agregarmos esse curso de colégio universitário, creio, estaremos acarretando novas dificuldades às universidades.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — A primeira indagação de V. Excia. refere-se ao número de disciplinas. Realmente, não é pequeno o número de disciplinas, mas acho difícil encontrarmos, entre as matérias que aí estão, alguma que possa deixar de ser lecionada obrigatoriamente. A meu ver, nenhuma pode ser eliminada.

Quando se debateu, no seio da comissão, este ponto, entendi, pessoalmente, que deveríamos limitar o estudo de línguas estrangeiras a uma só. Preferia se estudasse o inglês ou o francês muito bem, de modo que uma delas pudesse, realmente, ser um instrumento de cultura para os estudantes — nunca duas línguas. Surgiram, entretanto, outras opiniões, defendendo, brilhantemente, a manutenção do francês — como língua de cultura a que, tradicionalmente, estamos vinculados, e do inglês — como língua cada vez mais interessante para a nossa juventude. Ficaram, então, estas duas línguas.

Quanto às demais disciplinas, repito, não vejo nenhuma que possa ser excluída.

Outro ponto é relacionado com o curso de articulação.

Apresenta V. Excia., como objeção ao fato de estar êle preso à universidade, a dificuldade de espaço. Pois bem, para tais casos, o próprio anteprojeto prevê o funcionamento do curso de articulação em outra escola secundária, isto é, ainda em obediência à flexibilidade de organização.

*O Sr. Nestor Jost* — Queria dizer a V. S. que, realmente, o projeto elaborado pelo Ministério não incluiu duas línguas. Referia-se a inglês ou francês. Portanto, já reduziu.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — O projeto do Ministério?

*O Sr. Nestor Jost* — Exatamente. O projeto da comissão, de fato, falava em inglês e francês.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Penso que o projeto do Ministério é que inclui as duas línguas.

*O Sr. Nestor Jost* — O do Ministério — está aqui — diz. o seguinte: português, matemática, geografia, história geral e do Brasil, francês ou inglês.

Penso que se podia fundir, numa só cadeira — geografia, história geral e do Brasil. A meu ver, perdemos muito tempo, no ciclo ginasial, estudando geografia. Segundo tenho notado, somos o país em que mais se estuda geografia, em todo o mundo. Vivemos a estudar questões de geografia física da Ásia, da Oceania, etc, sem maior proveito prático. Assim, talvez fosse conveniente a fusão das cadeiras a que aludi.

Outro ponto sôbre o qual gostaria de ouvir a opinião de Vossa Senhoria é o que diz respeito aos exames de estado. Pa-

rece-me, por igual, de difícil prática o exame de estado, muito embora o projeto o estabeleça apenas para a conclusão do ciclo. Porque, mesmo se fazendo a descentralização, Estados como São Paulo, especialmente, e Rio Grande do Sul contam com centenas. de ginásios e a indicação de bancas examinadoras para os diversos ciclos e, ainda, para admissão ao curso médio será difícil. Ter-se-ia de criar grupos de professores especializados, custosos, e tudo isso nos levaria a ver praticamente impossível essa realização, se bem que já tenha havido, nesse sentido, experiência em nosso país, de que não posso falar, pois não a acompanhei. Ouvi dizer, porém, que não deu certo. E, naquela época, os alunos de segundo ciclo não deviam passar de 20.000, quando hoje andam por cêrca de 500.000. Assim, repito, praticamente será muito difícil o funcionamento das bancas de estado. Gostaria, entretanto, de ouvir a opinião de V. S.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Compartilho da opinião de V. Excia, quando diz que são de difícil realização os exames de estado. De fato, se quiséssemos generalizar tais exames a todos os ciclos, a todas as séries, seriam impraticáveis. Já, porém, em se tratando de conclusão do ciclo, tal não ocorrerá. Far-se-á mister certo esforço, mas esse esforço será compensado pelo bom resultado que dará.

Discuti o assunto com alguns companheiros e admiti sugestão, creio que do Professor Anísio Teixeira, no sentido de haver professores excedentes em determinadas escolas, os quais se encarregariam desses exames, alternadamente: esse ano, uma turma de professores faria os exames, prolongando-se mesmo, através de todo o período, e, no ano seguinte, voltariam às suas cátedras, desempenhando outros professores tal missão. Assim, em-bora com certa dificuldade, me parece possível o exame de estado.

V. Excia, tem razão quando desconfia da experiência que tivemos. Eu, àquele tempo diretor de ginásio, posso informá-lo de que, realmente, foi desastrosa, infelicíssima a experiência. Eram improvisados os examinadores, geralmente do Distrito Federal, alguns, aposentados, outros, moços que, no momento, não tinham emprêgo. Quando chegavam aos ginásios, para examinar, a disputa pela presidência era grande. Nenhum desses elementos queria examinar *"et pour cause"*. Não foram muito felizes os ensaios nesta matéria. Se, porém, dermos outra organização aos exames, penso que trarão grandes benefícios para o ensino.

*O Sr. Nestor Jost* — Peço permissão para expor um ponto de vista pessoal.

Poder-se-ia permitir a formação de bancas de estado a critério das autoridades escolares para os estabelecimentos em

que elas julgassem necessárias uma vistoria governamental e, ao mesmo tempo, consentir que os educandários mais idôneos continuassem a praticar seus exames na forma atual. Foi a modalidade que me ocorreu: o exame de estado facultativo, a critério das autoridades competentes. Parecia ser possível conciliar a necessidade de aferição do trabalho em determinados estabelecimentos com a prática e a possibilidade normal de efetuar os exames de estado.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — A fórmula que V. Excia, acaba de sugerir me parece muito interessante. Eu mesmo já a fiz em artigos que publiquei na imprensa de São Paulo, reproduzidos na *Revista da Faculdade de Direito.* Minha proposição era esta: sempre que se apure, através dos exames vestibulares, que determinado colégio está fornecendo certificados mentirosos, declarando que determinado aluno sabe francês quando a assertiva é desmentida pelo exame vestibular, pelo qual se demonstra que êle nada sabe de francês ou pouco sabe (e o mesmo, naturalmente, ocorrerá com relação a outra qualquer matéria), esse colégio ficará sob regime de exceção e, para êle, será instituído o exame de Estado.

Isto foi por mim proposto, como remédio de ocasião, enquanto se aguardava a lei de diretrizes e bases. Será caso, realmente, de se estudar a maneira de incluir esta fórmula como sucedâneo ao exame de Estado generalizado. A não ser que apareça alguma modalidade prática, e o Professor Anísio Teixeira tem, creio, algo a sugerir nesse sentido, facilitando a generalização do exame de estado.

O SR. PRESIDENTE — Algum Sr. Deputado deseja ainda formular perguntas ao Professor Almeida Júnior?

*{Pausa).*

Devo reafirmar os agradecimentos da Comissão de Educação e Cultura ao Professor Almeida Júnior, pelo valioso subsídio que nos trouxe, como fruto de sua experiência, patriotismo e amplos conhecimentos no setor educacional. Este órgão técnico está no empenho, real e sincero, de portar-se como juiz sereno na intricada questão submetida à sua deliberação e em que terçam armas as figuras mais destacadas do meio cultural brasileiro. Assim, ouvindo as opiniões dos mais credenciados educadores, temos em mira habilitar-nos a realizar um bom julgamento.

Meus votos, neste instante, são no sentido de que quantos possam ajudar-nos nesta difícil tarefa não regateiem sua colaboração positiva, de que tanto necessitamos para o cumprimento de nosso dever.

Agradeço, ainda, o comparecimento dos ilustres colegas e declaro encerrada a sessão.

# O ENSINO SUPERIOR NO NOVO PROJETO DE LEI (*)

ÁLVARO ALBERTO
Do Conselho Nacional de Pesquisas

O SR. PRESIDENTE — Havendo número legal, declaro aberta a reunião da Comissão de Educação e Cultura.

Meus colegas, temos, hoje, a oportunidade jubilosa para todos nós de receber a visita do Sr. Almirante Álvaro Alberto, figura de destaque, não só das Fôrças Armadas do Brasil, mas, principalmente, nos meios científicos da nossa Pátria. O nome de Sua Excelência está aureolado pela sua constância em favor do aperfeiçoamento da pesquisa no Brasil. Esse esforço diuturno de Sua Excelência, que mais se parece com um apostolado, já encontra em nosso meio uma repercussão razoável, e os nossos votos são para que os brasileiros de hoje e de amanhã estejam sempre atentos às grandes realizações que precisamos fazer *no* campo técnico e científico, a fim de que o nosso país não se retarde na caminhada que todos desejamos para o seu engrandecimento, para o seu progresso e, sobretudo, para a felicidade do povo brasileiro.

A presença deste ilustre compatrício entre nós resulta de uma feliz sugestão do nosso ilustre colega, Professor Maurício Joppert, cujo interêsse pelo debate que vimos mantendo sôbre o problema da educação nacional e sôbre as questões que lhe são afins está sendo assinalado por todos nós com regozijo muito especial. Falou-me ontem Sua Excelência da possibilidade de ouvirmos a palavra sempre autorizada do Almirante Álvaro Alberto. Acolhi com açodado entusiasmo a sugestão do Professor Maurício Joppert, e aqui estamos hoje reunidos para ouvir a palavra do experiente, a palavra do técnico e, especialmente, a palavra do grande patriota. *(Muito bem; muito bem. Palmas).* Tem a palavra o Almirante Álvaro Alberto. O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Excelentíssimo Senhor Presidente, Excelentíssimos Senhores Membros da Colenda Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados: antes

(*) Conferência pronunciada em 24 de julho de 1952 na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

de entrar no exame da matéria que nos traz à presença de Vossas Excelências, quero agradecer a generosidade dos conceitos emitidos pelo eminente Deputado Eurico Sales. Partindo de tão alto, essas palavras valem por uma recompensa e por um incentivo. Falando como Presidente do Conselho Nacional de Pesquisas e também em nome dos Senhores Conselheiros aqui presentes, que são o Professor Olímpio da Fonseca e o Professor Álvaro Difini, dos mais ilustres dentre os meus colegas, apresento a Vossa Excelência, Senhor Presidente, a expressão do nosso profundo reconhecimento. Reconhecimento também pela honra que nos dá de ouvir o Conselho Nacional de Pesquisas, que me orgulho de dirigir, a propósito de uma questão de tamanho relevo como esta, que Vossas Excelências examinam com tanto espírito público e tão evidente desejo de buscar uma solução consentânea com os mais altos interêsses nacionais.

Devo esclarecer a Vossas Excelências, Senhores Deputados, que a presteza com que nos foi dado trazer a Vossas Excelências o depoimento do Conselho Nacional de Pesquisas não foi fortuita: resultou da circunstância de termos estado recentemente em visita a muitas das maiores organizações universitárias do mundo. Vários dos Senhores Membros do Conselho Nacional de Pesquisas tiveram, assim, a enchança de verificar aquilo que está sendo praticado nos mais avançados centros da cultura humana.

Sem dúvida, à primeira vista, a palavra do Conselho Nacional de Pesquisas, órgão fundado para promover a investigação científica e tecnológica em todos os domínios do conhecimento, poderia parecer uma intromissão em problema aparentemente estranho às suas finalidades, qual seja o da organização universitária. Entretanto, ao mais leve exame desta questão, verifica-se que o Conselho de Pesquisas no Brasil, como em qualquer outra parte do mundo, não pode encontrar senão na Universidade outra sementeira mais fecunda onde buscar as vocações que deva orientar no sentido da investigação científica e tecnológica. Foi em face desta circunstância que buscamos estudar o problema nos Estados Unidos da América, no Canadá e em várias nações européias.

O Conselho Nacional de Pesquisas já havia, desde há algum tempo, recebido magnífico relatório a respeito deste assunto, elaborado por três insignes professores: dois deles da Universidade de São Paulo, os Senhores Francisco João Maffei e Luís Cintra do Prado, e um da Universidade de Pernambuco, o Sr. Hervásio Guimarães de Carvalho. Três brasileiros que representam dignamente o Brasil. Depois de examinado esse relatório, por proposta subscrita pela unanimidade dos Membros do Conselho, foi nomeada uma comissão para examinar a reforma, ora em curso, do ensino universitário. Já sabíamos perfeita-

mente, desde os seus pródromos, que esta matéria havia despertado o esclarecido interêsse dos nossos legisladores, e já havíamos tido oportunidade, outrossim, de trocar idéias com o eminente brasileiro, Deputado Maurício Joppert, que, há longos anos, vem debatendo as questões pertinentes à melhoria do ensino universitário no Brasil. Sua Excelência, de há muito, lecionando na legendária Escola Nacional de Engenharia, onde, ainda estudante, já era mesare de seus colegas, teve oportunidade de lidar de perto, não só com essa matéria-prima espiritual, que é o estudante, o homem que está formando a sua mentalidade, como também com aquêles que lhe dirigem a formação. Sua Excelência conhece perfeitamente bem, como Vossas Excelências, que não é por deficiência do elemento humano que a solução do problema universitário no Brasil não atingiu o desejado aprimoramento. Não nos faltam, mercê de Deus, professores de primeira ordem, e não escasseiam estudantes de primeiro plano. O que se faz imperativo é reorganizar os currículos, os programas, a vida universitária de modo geral, de maneira a permitir que se processe a investigação científica e técnica, naqueles cursos e naqueles estágios do ensino em que pode, legitimamente, ter lugar essa investigação.

A Comissão por nós designada para proceder ao exame deste momentoso e crucial problema havia elaborado relatório consubstanciando o resultado dos debates realizados no seio do Conselho Nacional de Pesquisas e, destarte, quando o Senhor Deputado Maurício Joppert se dignou comunicar-me, ontem, o honrosíssimo convite desta Comissão, já tínhamos prontas as considerações que vimos submeter ao alto julgamento de Vossas Excelências. Com permissão de Vossas Excelências, vou fazer a leitura desse trabalho, de que foi relator o eminente Professor Teodoreto Souto, Catedrático da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo.

"Excelentíssimos Senhores Presidente e demais Membros da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

Atendendo à consulta formulada pela Colenda Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, vem o Conselho Nacional de Pesquisas à sua alta presença para submeter-lhe algumas sugestões referentes ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ora em estudo nessa Casa Legislativa.

2. Embora não caibam ao Conselho Nacional de Pesquisas atribuições para pronunciar-se sôbre muitos dos aspectos da legislação do ensino, foi êle criado pela Lei n.° 1.310, de 15 de janeiro de 1951, com a finalidade de "promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qual-

quer domínio do conhecimento", e o art. 3.° da mesma lei estabelece como de sua competência precípua, em suas alíneas:

c) auxiliar a formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos, organizando ou cooperando na organização de cursos especializados, sob a orientação de professores nacionais ou estrangeiros, concedendo bolsas de estudo ou de pesquisa e promovendo estágios em instituições técnico-cientificas e em estabelecimentos industriais no País ou no exterior.

*d)* cooperar com as universidades e os institutos de ensino superior no desenvolvimento da pesquisa científica e na formação de pesquisadores;

*h)* sugerir aos poderes competentes quaisquer providências que considere necessárias à realização dos seus objetivos.

3. É dentro desse espírito e em face do papel essencial que lhe é destinado na orientação dos nossos homens de ciência, que o Conselho Nacional de Pesquisas pede venia para apresentar sugestões quanto à organização do ensino universitário, uma vez que este é o mais importante manancial de pesquisadores e um dos principais meios em que se deve desenvolver a pesquisa.

4. De fato, a investigação científica, há séculos, é legítimo apanágio das grandes Universidades.

Bastaria lembrar o papel que a formação das universidades, na Idade Média, representou na conservação e propagação da cultura humana. Se não fossem os mosteiros beneditinos, onde, com paciência beneditina, se processou a cópia dos antigos documentos que guardavam os segredos da sabedoria antiga, pode-se dizer que a nossa civilização teria desaparecido com as invasões dos bárbaros. E, segundo o conceito de H. G. Wells, surgiram as universidades. O surto dos mosteiros dos discípulos de São Bento e Cassiodoro, das universidades é, sem dúvida, um dos acontecimentos mais relevantes da história da civilização.

Bastaria percorrer os anais das mais antigas sociedades científicas e visitar os laboratórios das Universidades tradicionais, para verificar que às Faculdades européias e, nos últimos decênios, também às norte-americanas, deve a Humanidade a maior parte de sua produção no domínio do pensamento e das suas conquistas na criação e estruturação da Ciência."

Prossegue o Relatório:

"5. Não foi só à luz dos grandes princípios e leis fundamentais, entretanto, que se desenvolveu a civilização; também a apli-

cação da ciência resultou em novas e não menos preciosas conquistas no domínio das fôrças da natureza para o serviço do homem. Em particular, a tecnologia assumiu as proporções que hoje nos é dado admirar, em todos os seus aspectos.

6. O desenvolvimento recente de institutos de pesquisa ligados a laboratórios industriais, não obstante a grande amplitude que tem assumido nos últimos tempos, nem por um instante veio diminuir a importância da pesquisa nas Universidades. Pelo contrário, a contribuição delas é cada vez maior e mais profícua enriquecem dia a dia os nossos conhecimentos e são a principal agência de formação de pesquisadores, profissionais e mestres."

— É preciso salientar que a tecnologia em que se baseia todo o desenvolvimento da indústria moderna estaria condenada à estagnação, à esterilização, se não fosse o progresso das ciências de base, e estas se adquirem nas universidades. Bastaria tal circunstância para justificar a atenção especial devotada a esse setor do conhecimento.

Continua o Relatório:

"7. Quanto aos pesquisadores, a sua importância poderia ser resumida nas palavras cruciais de Vannevar Bush em *Science, The Endeess Frontiers,* o magnífico relatório que tanto influiu na opinião do Presidente Roosevelt em favor da investigação científica:

> "Uma nação que depende de outra no que diz respeito aos novos conhecimentos da ciência básica será lenta no seu progresso industrial e fraca na competição comercial do mundo, mesmo que possua aptidão mecânica".

Este homem, Vannevar Bush, dirigiu, nos Estados Unidos, a comissão do esforço industrial de guerra, durante a segunda conflagração mundial. Nada mais preciso dizer para salientar a experiência ímpar que pôde êle adquirir no trato dos problemas da mobilização da Indústria e da Tecnologia, de que resultou a vitória da causa para a qual também contribuiu o Brasil.

Sem dúvida alguma, sem diminuir o papel preeminente dos grandes chefes militares na última guerra, é fato perfeitamente histórico — e eu, como militar, me sinto perfeitamente à vontade para o realçar — que as batalhas se decidem, antes de no campo de lutas, nos laboratórios. Foi o que meridianamente expôs John Steelman, no seu relatório ao Presidente Truman em 1947, quando o Govêrno americano estava preocupado com os meios de incentivar a pesquisa científica. Para examinar esse problema foi nomeada uma comissão, presidida por esse homem ilustre, que, hoje, está ocupando as mesmas funções que, no passado, foram exercidas pelo Sr. Vannevar Bush. O resultado

das batalhas é, pode-se dizer, previsto pelo valor potencial da indústria — e, portanto, da Tecnologia, logo, da Ciência. Foi John Steelman que, naquele momento, chamou a atenção do povo americano para esta circunstância: enquanto a América do Norte, que é apontada por todos, e legitimamente, como o país que dá maior contribuição para o desenvolvimento da ciência, estava gastando 1 bilhão de dólares por ano em novas pesquisas, o Govêrno soviético estava gastando 1 bilhão e 100 milhões. É verdade que o algarismo americano não incluía as despesas com a Comissão de Energia Atômica. De qualquer forma, o resultado do esforço dos soviéticos todos sabemos: em 10 de julho de 1949 explodiu a primeira bomba atômica na Rússia; em 3 de outubro de 1951, a segunda e, pouco depois, uma terceira. Os americanos já explodiram cêrca de três dezenas, mas não conservam mais o monopólio.

*O Sr. Coelho de Sousa* — De modo que, hoje, não há a menor dúvida sôbre a existência da bomba atômica na Rússia?

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Estou convencido de que não há.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Faço essa pergunta, porque houve tentativa no sentido de explicar que aquilo tinha sido um *bluf*.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Um dos maiores erros estratégicos é subestimar a capacidade do adversário.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Mas não houve esforço no sentido de mascarar esse acontecimento?

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Ao contrário, pelo menos de parte dos técnicos de responsabilidade cujo julgamento é conhecido, e é notório que estão sendo tomadas as medidas preventivas na América do Norte, contra a eventualidade de um ataque atômico.

Prossegue a Parecer:

"8. Ora, o Brasil, além de possuir capacidade técnica ainda em desenvolvimento, apenas inicia seus passos decisivos no campo da ciência básica."

O Brasil já tinha uma porção de instituições onde se fazia alta cultura. Os trabalhos brasileiros alcançavam projeção internacional. Não preciso citar senão um exemplo único e elucidativo: o Instituto Osvaldo Cruz, sabiamente dirigido pelo meu ilustre colega aqui presente, o Professor Olímpio da Fonseca. Em qualquer parte do mundo onde se cultive a Biologia, são todas conhecidas as investigações originárias da Casa de Osvaldo Cruz. Como isso não é monopólio de nenhuma instituição, mas simplesmente o resultado da firme decisão de trabalhar e produzir, está claro que aquilo até hoje feito no Instituto Osvaldo Cruz, que foi o pioneiro da verdadeira pesquisa no Brasil, há de se fazer,

e se está fazendo, em muitas outras instituições. E não só em terras cariocas. Para isso está contribuindo o Conselho Nacional de Pesquisas."

Continua o Parecer:

"9 Quanto aos profissionais, médicos, engenheiros, etc, há muito que as nações mais adiantadas se esforçam pelo seu aperfeiçoamento, em cursos para graduados e com a instituição do doutoramento, para isso concedendo bolsas e auxílios de toda espécie. Nesses programas de aperfeiçoamento, é dada especial importância a um trabalho bem dirigido de pesquisa que, em determinadas circunstâncias, pode ser convertido numa tese.

10. A vantagem dessa orientação reside tanto no resultado objetivo da pesquisa, como na formação intelectual e profissional do homem. Por isso, Mac Ilvain, supervisor do Departamento de Pesquisas e Desenvolvimento Industrial da Atlantic Refining Company, mostra-nos que o método desenvolve o espírito crítico no indivíduo, e recomenda que se insista em "fatos e não em opiniões".

— Peço atenção especial para esse fato. O autor citado é o Diretor de pesquisas, não de uma repartição pública, mas de uma instituição privada, e muitas deste tipo têm notóriamente produzido tanto para a ciência como os mais oficializados institutos do mundo. Isso prova que a produtividade dos esforços bem orientados resulta da vontade de realizar e não é monopólio dos órgãos estatais.

Segue o Parecer:

"Cultiva-se dessa forma a personalidade, a iniciativa e a capacidade de produção do homem. Isto é de interêsse tanto maior entre nós, quanto os nossos métodos de ensino secundário levam fácilmente os alunos à memorização, à passividade intelectual e à falta de confiança nos próprios recursos.

11. Finalmente, no que diz respeito à formação do professor, é indispensável que esta se realize, não só pela prática do ensino, como, principalmente, pela aquisição progressiva e direta da ciên cia, o que vale dizer, pelos trabalhos de pesquisa científica.

12. Para o exercício das suas múltiplas funções, no ensino e na pesquisa, o mestre deve percorrer uma carreira onde encon tre meios e orientação para construir sua mentalidade e dar provas gradativas de progresso. É a lei natural da evolução; é o caminho certo, tanto mais que a vocação para o magistério se manifesta, quase sempre, entre os moços, cujas energias podem ser desse modo convenientemente orientadas e aproveitadas, em ambientes adequados, evitando-lhes os esforços desnecessários e os sérios defeitos do auto-didatismo e da improvisação.

13. Dentro da carreira do magistério superior, que é uma necessidade, também é mister que se exija a produção científica, sem o que dificilmente poderá o professor concorrer realmente para a formação de profissionais e pesquisadores. Para transmitir a ciência, deve senti-la diretamente e adquirir o método científico pela própria elaboração."

— Não é, aliás, outra a causa de ser o progresso científico, no mundo inteiro, tanta vez conseguido através dos professores. Quem percorrer as páginas dos *Chemical Abstrats,* por exem plo, ou de outras revistas centrais que resumem as últimas con quistas da ciência e da tecnologia, verificará freqüentemente a autoria de um professor e seus colaboradores e, sobretudo, se se trata de trabalho de equipe. Já passou a época em que um Aristóteles era capaz de abranger a universalidade dos conheci mentos humanos: isso foi há 23 séculos. Passou, também, a época em que um Descartes ou um Newton ou um Leibnitz podia abranger toda a filosofia natural. Presentemente, aquêles que conseguem focalizar a sua inteligência num determinado setor são os que se tornam mais fecundos na prática, porque quem pretender abranger a universalidade dos conhecimentos lhes fica rá unicamente à superfície.

Do Parecer:

"14. Resulta, pois, a importância capital da investigação científica nas Universidades. Têm elas, como especificou ZooK na Conferência do Ensino Superior, realizada em Paris em 1939, três finalidades precípuas: *transmitir, conservar e fazer progredir a Ciência.* De forma nenhuma, na ocasião em que se vai proceder à revisão das nossas leis de ensino, poder-se-ia desprezar uma dessas finalidades, até hoje mantida em segundo plano, entre nós, porém na realidade de valor primordial: o *progresso da Ciência."*

— As nossas Universidades muito têm produzido no sentido de transmitir a Ciência e conservá-la; mas a sua contribuição para o terceiro objetivo, que é o progresso da Ciência, não cor responde à quota desejável.

. Constitui problema essencial o aumento do número de labo-ratórios em que se processem a pesquisa e o progresso da Ciência.

Prossegue o Parecer:

"Se não insistirmos por todos os meios nesse importante problema, condenaremos nossas Universidades às condições apontadas por Bernard Houssay: "Não me cansarei de repetir que as universidades que não investigam são sub-universidades; caminham atrás das melhores, carecem de originalidade, vivem na rotina, não possuem personalidade."

15. Entretanto, as providências preconizadas não poderiam ser plenamente conseguidas, nem produziriam os frutos que delas se esperam, se perdurasse a rigidez burocrática hoje existente na organização do nosso ensino superior.

Nenhuma lei deveria ser promulgada que não reconhecesse o devido valor das congregações das escolas superiores e dos especialistas que souberam conquistar altos postos no magistério; ninguém mais do que eles está em condições de dirigir o ensino".

— E não a burocracia, que emperra a ação dos homens de Ciência, que impede a aplicação das verbas destinadas à Ciência, que não permite aos cientistas, aos chefes de laboratórios que contratem, a tempo útil, cientistas estrangeiros para vir trazer-nos as luzes do seu conhecimento. Isso é o que todos os dias estamos vendo e é o que devemos pôr a nu diante de Vossas Excelências, porque a educação está nas mãos de Vossas Exce lências.

Prossegue o Parecer:

"Qualquer peia que se pretendesse estabelecer à liberdade de cátedra, em todas as suas legítimas manifestações, viria ferir em cheio os princípios cardeais da democracia, e seria nociva por cercear a espontaneidade, que é o fundamento da produção intelectual.

16. Aliás, é Jean Perrin quem assevera: "O país que não se esforça por dar à ciência o lugar que lhe corresponde e o prestígio merecido aos que a cultivam, mais cedo ou mais tarde se transformará em colônia".

17. No Sexto Congresso da Associação Internacional de Professores Universitários, realizado em Nice, no mês de setembro de 1951, o Professor La Salis, da Escola Politécnica de Zurich, teceu os seguintes comentários, aprovados e aplaudidos por todos os presentes, que representavam vinte e duas nações: "A Universidade, cujas três finalidades são essencialmente o ensino da ciência, a pesquisa científica e a educação..."

— Outra definição dos objetivos da Universidade: podem variar os outros termos; a pesquisa, porém, se inclui em todos eles.

Prossegue o Parecer:

"... precisa de liberdade para preencher eficientemente essa função tríplice. A independência em relação a qualquer autoridade que lhe seja estranha é indispensável ao progresso da ciência." E adiante: "A autonomia e a liberdade científica são essenciais para que a Universidade possa contribuir para o progresso da civilização, a melhoria da vida humana e a educação de homens livres, conscientes de suas responsabilidades".

18. Não se deseja, evidentemente, uma anarquia; sempre devem existir autoridades superiores que estabeleçam os princípios básicos, em suas linhas gerais, e decidam os grandes problemas em última instância. No mais, entretanto, cada universidade e, dentro dela, quanto possível, cada faculdade, deve possuir o máximo de autonomia. Está, uma das principais recomendações do Congresso de Reitores, realizado no mês de maio último em São Paulo. Esse, o justo anseio da quase totalidade dos professores universitários.

19. É imprescindível que se modifique a atual organização do nosso ensino superior, que é anacrônica, aferrada a princípios e orientações que, mesmo nos países de onde provieram, já se acham de há muito superados.

A ausência de flexibilidade dos nossos currículos e programas de ensino, cuja alteração depende de infindáveis delongas burocráticas, é responsável por notórias deficiências.

20. É sabido que os governos de quase todos os países civilizados criaram organismos nacionais para fomentar a pesquisa científica; os resultados a tal ponto ultrapassaram as próprias esperanças que hoje não só os governos, como inúmeros particulares, destinam verbas consideráveis a tais organismos".

— Os Estados Unidos da América neste momento estão despendendo mais de dois bilhões de dólares anualmente com a pesquisa. E o Canadá está gastando, só com o Conselho Nacional de Pesquisas, que também faz pesquisas atômicas, cêrca de 30 milhões de dólares por ano, em média, afora certos créditos de natureza secreta que são concedidos de tempos em tempos para determinadas construções. A França, também, acaba de dar um grande exemplo, votando um crédito vultoso para atender a essa questão: mais de 3 bilhões de francos. É, realmente, admirável esse esforço da França, sobretudo nas atuais circunstâncias.

Visando às mesmas finalidades, criou o Brasil um Conselho Nacional de Pesquisas, cuja ação já se vem fazendo sentir em vários setores da Ciência e da Técnica. Também êle procura, à medida de seus recursos e à semelhança de seus congêneres, incentivar e desenvolver a investigação científica nas Universidades, sem que isso importe, de forma alguma, em ingerência na vida universitária.

Sua ação não pode e não deve ser diretamente exercida, senão em casos excepcionais, e por solicitação da própria Universidade.

É fato reconhecido em todo o mundo que tais instituições só devem desempenhar, perante as Universidades, ação estimulante e orientadora, decidindo apenas quanto às normas gerais e

à distribuição de suas próprias verbas, o que é, aliás, doutrina pacífica em nossa legislação, a qual, ao fixar as atribuições de incentivo, auxílio e colaboração do Conselho Nacional de Pesquisas, determina que este "acompanhará a realização das correspondentes atividades a cargo das instituições a que conceder auxílio financeiro, *sem que isso, no entanto, importe em interferência nas questões internas dessas instituições, ou em suas investigações científicas"* (art. 3.°, § 2.°, da Lei n.° 1.310, de 15-1-1951).

O meu eminente colega Diretor do Instituto Osvaldo Cruz, Professor Olímpio da Fonseca, acaba de me transmitir um bilhete assinalando que o orçamento do Instituto Pasteur, de Paris, para 1952 é de 1 bilhão e 400 milhões de francos. A Ciência francesa está, assim, de parabéns.

Continua o Parecer:

"21. A administração dos trabalhos de pesquisa realizados nas Universidades cabe, pois, ao respectivo corpo docente e às autoridades universitárias, e a eficiência desses trabalhos depende da organização e da legislação do ensino. Assim, no momento em que o assunto está sendo alvo de atenção especial por parte da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, julga o Conselho Nacional de Pesquisas de conveniência seja apresentada a essa ilustre Comissão a sugestão de serem considerados, como princípios essenciais ao bom andamento das pesquisas nas instituições universitárias, os itens discriminados a seguir:

I) A pesquisa científica é uma das mais relevantes funções das Universidades. Não somente deve ela ser realizada em ins titutos especializados, como integrada no próprio ensino superior.

II) A realização das pesquisas científicas nas Universida des tem como condição primordial a existência de um corpo docente devidamente preparado e recrutado, digno da relevante função social que desempenha no terreno do magistério e da investigação científica.

III) Como clima necessário ao estímulo e desenvolvimento da pesquisa científica, é imprescindível a existência de condições condignas de remuneração dos professores e pesquisadores, bem como de uma organização administrativa suficientemente flexí vel para que não fique tolhida a liberdade de investigação, ele mento essencial ao progresso da ciência".

— Nesta discriminação está feita, primeiramente, uma definição de princípios. A seguir, uma exposição dos corolários que deles decorrem. Por questão de método, adotamos essa divisão.

Do parecer:

"22. Desses princípios decorrem disposições que os ilustres legisladores, aos quais está afeta a tarefa, saberão integrar convenientemente no texto legal em discussão. Dentre essas, ressaltam as seguintes, que o Conselho Nacional de Pesquisas considera de relevância:

*a)* concessão da mais ampla autonomia possível às Universidades e, dentro delas, às Congregações das Faculdades, inclusive quanto à elaboração dos respectivos currículos, programas de ensino, normas para verificação do aproveitamento e planos de pesquisa;

*b)* instituição da carreira do magistério superior, com o doutoramento como etapa inicial, e exigência de investigação científica original como elemento relevante para o acesso aos postos superiores;

c) revisão do atual processo de realização de concursos para provimento das cátedras do magistério superior, estabelecendo-se sistema de seleção mais amplo, mais eficiente e mais objetivo, que leve em conta as atividades didáticas e de pesquisas dentro da carreira do magistério, sem que fique impedido o acesso às cátedras de valores excepcionais estranhos à carreira."

— Para não fechar a porta aos vultos excepcionais que possam aparecer e que estejam em condições de lograr acesso ao professorado, foi muito discutida, a propósito do problema de recrutamento de professores, a organização dos concursos. Todos sabemos que em muitas universidades estrangeiras não existe concurso, porque, quando vaga uma cadeira, já se sabe, de regra, quem deva ocupá-la. É que essas universidades já têm os seus pesquisadores, professores em situação ainda intermediária na escala de acesso, homens que já deram prova da sua capacidade de ensinar e de fazer progredir a ciência. No nosso caso, porém, por medida de prudência, não devemos dar um salto brusco, que o nosso meio ainda não comporta, mesmo porque poderíamos expor as cátedras às aventuras do filhotismo. Estou usando esta linguagem, porque o meu dever é o da lealdade de propósitos.

O *Sr. Coelho de Sousa* — Vossa Excelência, quer pela sua autoridade, quer pela condição em que está falando, pode e deve falar nestes termos. Além disso, está ferindo um problema que existe em nossa terra, como comprova este exemplo, que é uma triste lição à nossa geração; a juventude da Universidade do Rio Grande do Sul está em greve há três ou quatro meses. Trata-se de um protesto contra a forma como têm sido preenchidas, conquanto que a título interino — mas nós sabemos que, no Brasil, as únicas coisas definitivas são as interinas — aa cátedras da Universidade de Porto Alegre. As cátedras têm sido preenchidas exclusivamente pelo critério do filhotismo, com apro-

veitamento de pessoas que tinham sido reprovadas em pequenos concursos realizados em outras escolas. Alguns foram nomeados professores, quando tinham feito exame vestibular, mas abandonaram a escola pela impossibilidade de acompanharem o curso. Como abandonaram na condição de alunos, voltaram na condição de professores. Na Faculdade de Filosofia de Porto Alegre, verificou-se isso em avultado número nos últimos meses, o que deu como resultado o protesto coletivo da juventude universitária.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Eu ignorava completamente esse fato. Não tive a intenção de fazer nenhuma referência específica, porque estou falando em termos gerais.

Enfim, decorre isso de que o Brasil está em fase de desenvolvimento e ainda não atingimos à maturidade em vários terrenos. Não faz mal. Em compensação, teríamos motivos sobejos para não trocar por nenhuma outra a gente nossa; se temos os nossos defeitozinhos, outros os têm maiores. Esse mal do filhotismo não é privilégio do Brasil, grassa *urbi et orbi,* desde Adão e Eva...

*O Sr. Coelho e Sousa* — E nós protestamos justamente por amor ao nosso país.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Não estou indagando das causas; estou, apenas, considerando os efeitos, aquêles que se manifestam em relação ao problema que nos interessa aqui. Achamos que ainda é cedo para, no Brasil, fazermos como, por exemplo, numa Universidade americana ou inglêsa.

Continua o Parecer:

*"d)* incentivo ao regime de tempo integral ou de dedicação exclusiva às respectivas especialidades, para professores e assistentes, e facilidades de aperfeiçoamento, especialmente por meio de viagens de estudo, realizadas mediante concessão de bôlsa ou programas de intercâmbio de professores."

— Esta é uma questão que dia a dia assume caráter de maior oportunidade, porque, se algo existe sôbre a terra que seja de âmbito verdadeiramente internacional, é a Ciência. A Arte conserva muito mais os fatôres locais. A Arte é capaz de perpetuar a tendência de uma época num dado lugar. Quando alguém admira um quadro de certo grande pintor, ou admira uma grande obra arquitetônica, ou se extasia diante de uma catedral gótica, sente, ali, toda a grandeza da quadra a que pertenceu a obra. Quer dizer que a Arte tem muito do espírito localizado no espaço e no tempo, que ditou a sua elaboração. A Ciência, não. Um teorema de geometria não tem nacionalidade. A gente diz teorema de Pitágoras, por exemplo, mas apenas

por veneração à obra do homem que dizia que as "coisas são números", que acreditava que tudo tinha como que uma etiqueta numérica. Êle dizia isso cinco séculos antes de Cristo, e vinte e cinco séculos depois se veio a descobrir o número atômico. Cada átomo está marcado com um número. A definição atual para o elemento é esta, que no fundo, se rediga à Pitágoras: é a substância que tem um número atômico e um só.

A Ciência, à proporção que progride, se torna mais fértil em exemplos de fecundidade e mesmo da necessidade da cooperação entre os cientistas de vários países.

Conclui o Parecer:

*"e)* estabelecimento de condições administrativas que tornem fácil a admissão ou contrato de pessoal para realização de pesquisas, atendidos os pendores vocacionais demonstrados e as realizações anteriores nesse terreno.

Rio de Janeiro, 23 de julho de 1952.

*(aa) Álvaro Alberto,* Presidente do Conselho Nacional de Pesquisas e Professor Catedrático da Escola Naval; *Teodoreto Souto* (Relator), Professor Catedrático da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo; *F. J. Maffei,* Professor Catedrático da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo; *Olímpio da Fonseca Filho,* Professor Catedrático da Faculdade Nacional de Medicina da Universidade do Brasil; *Francisco de Sá Lessa,* Professor Catedrático da Escola Nacional de Engenharia da Universidade do Brasil; *Álvaro Difini,* Professor Catedrático da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul; J. *Batista Pereira,* Professor Catedrático da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul; *Djalma Guimarães,* Professor Catedrático da Escola de Engenharia da Universidade de Minas Gerais; *J. Costa Ribeiro,* Diretor Científico do Conselho Nacional de Pesquisas. Professor Catedrático da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil; *Otávio A. L. Martins,* Diretor Técnico do Conselho Nacional de Pesquisas. Técnico de Educação do Ministério de Educação e Saúde."

— O disposto na letra e, que acabei de ler, é um dos pontos de maior interêsse, porque muita pesquisa tem deixado de ser completada, ou iniciada, por não terem sido ultimados em tempo útil os contratos dos que deveriam executá-la, e isso devido aos entraves burocráticos. Ainda há pouco tempo, o Professor Olímpio da Fonseca referiu perante o Conselho Nacional de Pesquisas um caso perfeitamente típico ocorrido no

instituto Osvaldo Cruz, que perdeu assim um dos melhores pesquisadores. É verdade que esse pesquisador, pessoalmente, lucrou em remuneração, por isso que, ao invés de 8 mil cruzeiros mensais, passou a 30 mil alhures.

Ao encerrar as considerações que, em nome do Conselho Nacional de Pesquisas, tenho a honra de transmitir a Vossas Excelências, peço aos nobres Deputados indulgência para as minhas falhas e também para os arroubos de quem só pode invocar para atenuá-los a consciência de estar trabalhando pelo bem de nossa Pátria. Vossas Excelências, melhor do que eu, saberão engrandecê-la. Muito obrigado. *(Muito bem; muito bem. Palmas).*

O SR. PRESIDENTE EURICO SALES — A Comissão de Educação e Cultura recolhe como precioso subsídio o conjunto de sugestões oferecido pelo Conselho Nacional de Pesquisas. Dirijo-me, agora, pessoalmente, ao Almirante Álvaro Alberto, para talvez surpreendê-lo com uma parte do nosso programa: é hábito, durante essa nossa coleta de opiniões, submeter os autorizados cooperadores da nossa obra a uma cordial sabatina. Naturalmente, alguns Deputados presentes desejam elucidar este ou aquêle ponto. De modo que, se Vossa Excelência estiver de acôrdo, vamos iniciar essa parte do nosso programa.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — É mais uma honra que Vossas Excelências me conferem.

O SR. PRESIDENTE EURICO SALES — Então vou dar a palavra, primeiro, ao Deputado Otávio Lobo.

*O Sr. Otávio Lobo* — Excelentíssimo Senhor Almirante Álvaro Alberto, ouvi religiosamente a preleção magistral que Vossa Excelência acabou de produzir nesta Comissão, e fiquei realmente muito satisfeito, porque Vossa Excelência focalizou principalmente a parte do ensino superior, que é justamente a que mais interessa, sobretudo a mim, que sou o relator da matéria nesta Comissão.

Tenho a impressão de que há um desvio no objetivo da educação nacional, principalmente no setor do ensino secundário. Tive oportunidade de fazer esse reparo quando da última palestra que tivemos nesta Comissão, em que falou o Professor Lourenço Filho sôbre diretrizes e bases da educação nacional. Lembrei, então, àquele professor que a orientação a seguir no nosso ensino primário é, acima de tudo, a alfabetização, e que o objetivo do ensino secundário deve ser a formação da cultura nacional, não, como se faz atualmente, o preparo do estudante

para os cursos superiores. Do mesmo modo, o ensino superior, o ensino universitário deve visar principalmente à divulgação e à conservação da ciência e da cultura, bem como ao preparo para os cursos técnicos especializados nas escolas de doutores. O principal fim da Universidade é a pesquisa.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — É consolador ouvir isso de Vossa Excelência.

*O Senhor Otávio Lobo* — Vemos, assim, que a espinha dorsal da educação nacional está, digamos, torcida, tanto no ensino primário, como no secundário e no superior. Perguntaria então a Vossa Excelência: qual seria o meio, na esfera do ensino superior, de melhorarmos, com a lei de bases e diretrizes da educação, o objetivo do nosso ensino? Na verdade, não quero dizer que a Universidade do Brasil já deva fazer principalmente a pesquisa. Não. Mas a maior parte das universidades brasileiras estão desviadas dos seus rumos, tirante talvez a Universidade de São Paulo, onde, de fato, existe certo pendor para a pesquisa. O atual centro de cultura, pelo menos no ponto de vista médico, é realmente São Paulo, justamente porque a Universidade tem visado à formação de técnicos e pesquisadores.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Vossa Excelência tocou no ponto crucial da questão. Para poder-se ensinar convenientemente medicina é necessário que se tenha ao lado da escola um hospital. Junto da cátedra deve haver sempre o laboratório. O professor Maurício Joppert bem o compreendeu, tanto que foi o primeiro a introduzir entre nós o estudo experimental da matéria em que é mestre — Portos de Mar. O que devemos fazer, neste momento, é realizar aquilo que o *Ratio Studiorum* mandou fazer desde os albores do século XVII: pesquisar. Essa foi a função dos maiores professores que têm havido sôbre a terra — os Jesuítas, nos dois gloriosos séculos que se seguiram à Renascença, em que eles assumiram a direção do ensino da ciência a fim de harmonizá-la com o Cristianismo. Devido, porém, à hipertrofia materialista do século XIX, e à escravização do homem à máquina, desencadearam-se as crises que têm conturbado a formação espiritual da ociden-talidade.

Pugnamos, aqui, pelo esplendor da cultura humana naquilo que ela tem de mais nobre e de mais alto, sem ficarmos jungidos à tirania do "complexo tecnológico" de Patrick Gedds, "eotéc-nico" e paleotécnico", seja o "neotécnico" de Lewis Mumford.

Não adiantaria termos grandes escolas para formar profissionais, se eles fossem incapazes de, por si mesmos, ser os monitores do progresso da ciência e da cultura. É por isso

que o Conselho Nacional de Pesquisas sentiu que lhe tocava, no momento, o imperativo de juntar a sua voz ao coro daqueles que estão pugnando na mesma cruzada.

*O Sr. Otávio Lobo* — Senhor Almirante, fico muito satisfeito com a resposta de Vossa Excelência, que pode ser assim resumida: seleção do professor no ponto de vista científico e técnico, não esquecendo naturalmente o ponto de vista patriótico, cívico e moral, que, afinal, tem grande valor; e o reaparelhamento de nossas escolas superiores, de nossas universidades, para que elas possam ter campo para pesquisas. Sabemos bem que a maior parte das nossas universidades não têm laboratórios; elas agem como que no vácuo.

Dou-me por satisfeito, Senhor Presidente.

O SR. PRESIDENTE EURICO SALES — Tem a palavra o Deputado Lauro Cruz.

*O Sr. Lauro Cruz* — Senhor Almirante Álvaro Alberto ouvi com particular entusiasmo a palavra de Vossa Excelência e a contribuição preciosa que traz a esta Comissão, por seu intermédio, o Conselho Nacional de Pesquisas. Tenho que expressar o meu aplauso ao Poder Público pela criação desse Conselho. Trata-se de fato de uma instituição que se fazia necessária para a análise dos problemas que Vossa Excelência examinou ainda há pouco.

Tenho para mim que alguns êxitos da Faculdade de Medicina de São Paulo, cujos bancos freqüentei, se prendem em grande parte àquela condição que foi estabelecida para a cadeira básica, isto é, a de tempo integral, ou seja, um professor pago convenientemente para ensinar e para pesquisar. A experiência nesse terreno exigiria, por certo, a criação de um órgão que viesse incentivar o espírito de pesquisa. Creio mesmo que maior tempo ao ensino e à pesquisa deveriam dar também aquêles professores que lecionam cadeiras ainda não de tempo integral. Há pouco, tratamos da necessidade de um hospital junto a uma faculdade, mas que adianta esse hospital, se ali não estiver o professor, fora das horas de aula, para acompanhar os alunos no exame dos doentes? Os alunos precisam de guia, porque o mestre é um guia, os alunos precisam de quem lhes» abra a mente para que aprendam a pesquisar e a estudar.

Em nossa terra, o Poder Público deve realmente criar as suas instituições para o ensino e para pesquisa, mas as verbas devem ser votadas quer para os estabelecimentos oficiais, quer para os particulares que desejem colaborar.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Nesse terreno, a Faculdade Paulista de Medicina pode servir de modêlo: está

produzindo admirável obra de pesquisa, que nada fica a dever aos estabelecimentos oficiais congêneres. *O Sr. Lauro Cruz* — Aproveito a oportunidade para dizer que estou ligado a essa Escola, ao seu corpo de professores. O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Congratulo-me calorosamente com Vossa Excelência por uma honrosa investidura, da que me é dada a feliz oportunidade de ter conhecimento. *O Sr. Lauro Cruz* — Muito grato a Vossa Excelência. Quando estava defendendo a tese de que o Poder Público deve amparar as instituições particulares, ia precisamente referir-me à Faculdade Paulista de Medicina, que realmente tem recebido favores do Poder Público. Mas lá mesmo, precisamente no seu primeiro ano de trabalho e de esforços para completar aquela obra, V. Excia, não sabe as angústias que sentimos pela deficiência de um aparelhamento mais amplo, mais completo. O professor tinha que ensinar sem poder demonstrar por experiência aquilo que estava afirmando de uma cátedra. Espero que essa boa vontade continue; não só com relação à Faculdade Paulista de Medicina, mas também quanto a todos os estabelecimentos particulares. Tenho a grande esperança de um dia merecer, não direi pessoalmente, porque é a Escola que estará recebendo, uma contribuição desse Conselho para a cadeira de laboratório a cuja direção me encontro.

*O Sr. Otávio Lobo* — E que esse auxílio venha para as faculdades do Norte também.

*O Sr. Lauro Cruz* — Se aceitei, nobre Almirante Álvaro Alberto, o convite para ocupar uma cadeira no Parlamento, foi até certo ponto desejando desenvolver aqui uma atividade que viesse de algum modo resolver uma parte dos problemas de algumas faculdades no campo da educação e da pesquisa em nossa terra. E se depender de lei, Vossa Excelência pode contar, senão com uma grande experiência, que não a tenho ainda, pelo menos com o meu esforço sincero.

Recentemente, o Congresso federalizou muitos estabelecimentos de ensino superior no país. Não quero criticar, nem defender opinião contrária a essa adotada pelo Parlamento. Parece-me, porém, que essa medida em parte estava ligada às dificuldades que os professores passavam por não serem remunerados convenientemente. E assim se transferiram da esfera estadual para a federal muitas faculdades. Será que o Estado não está empenhado em desenvolver o ensino e amparar os que ensinam? Por certo. O fato, porém, é que veio pesar sôbre o erário federal o sustento de muitas faculdades que deveriam estar a cargo do erário estadual a que pertencem.

O SR. PRESIDENTE EURICO SALES — Permite Vossa Excelência um esclarecimento? *(Assentimento do orador).* Fui sempre um apaixonado desse caso. Como Vossa Excelência sabe, venho da Legislatura passada, época em que se fêz grande número de federalizações. Quero, pois, aproveitar esta oportunidade para dizer que fui vencido em todos os casos, não porque manifestasse má vontade, nem porque deixasse de reconhecer os propósitos dos autores da federalização. Eles queriam, com isso, dar uma remuneração à altura dos homens que ensinavam nas escolas superiores. Até aí de acôrdo. Onde eu divergia e era vencido era na forma de realizar esse objetivo. O meu ponto de vista era outro, era que se subvencionassem todas as escolas com quantias suficientes a condignamente remunerarem os professores, mas também ao desenvolvimento das atividades no ensino, porque a simples federalização, com a melhoria dos vencimentos dos professores, não era de molde a garantir o progresso do ensino superior no país. A subvenção, a meu ver, era a solução ideal. Acredite, entretanto, Vossa Excelência o seguinte: presentes quase todos os professores de uma universidade de um dos maiores Estados da Federação, todos foram contrários ao meu ponto de vista num pedido de palavra que lhes fiz.

*O Sr. Lauro Cruz* — Obrigado a Vossa Excelência.

Senhor Almirante Álvaro Alberto, um problema se apresenta, quer para o Poder Público, quer para os estabelecimentos, quer para os estudantes: termina um jovem determinado curso, trazendo na sua alma o ideal de prosseguir, de estudar, de pesquisar, e nem sempre encontra as possibilidades para isso. Vossa Excelência falou em bolsas, mas elas são temporárias. O aluno vai fazer um curso no exterior, ou mesmo no Brasil, e depois não pode prosseguir, por falta de recursos. Na maioria das vezes é o que acontece. De modo que, em nossa terra, talvez muita vocação, muito idealismo seja altamente prejudicado pela falta dessas possibilidades de ordem econômica. Se depender do Congresso, desta Comissão realizar alguma coisa nesse sentido, Vossa Excelência pode contar com os nossos fracos préstimos e com o nosso entusiasmo.

Quanto ao mais, só me resta agradecer pessoalmente a palavra confortadora que o Conselho Nacional de Pesquisas, por seu intermédio, trouxe a esta Comissão. Que o idealismo que anima essa entidade sirva de exemplo a quantos desejem realmente realizar um ideal na vida, contribuindo para o desenvolvimento da cultura e da ciência, para glória da pátria e para o bem da humanidade, que é, afinal, o último e o mais nobre ideal. *(Muito bem; muito bem. Palmas).*

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Muito obrigado a Vossa Excelência pelas bondosas palavras e também pela en-chança que me dá de trazer ao seu e ao conhecimento dos seus ilustres pares desta Comissão que o Conselho Nacional de Pesquisas está de há muito tempo preocupado com o problema que Vossa Excelência acaba de focalizar: a regulamentação da lei que criou o Conselho prevê, Inclusive, que sejam tomadas medidas assecuratórias da estabilidade do pesquisador e da pesquisa. O Conselho Nacional de Pesquisas, levando principalmente em conta considerações paralelas a essas que Vossa Excelência tão judiciosamente acaba de expender, está elaborando um projeto para organização de um quadro de pesquisadores. Não, porém, um quadro burocrático. O Conselho Nacional de Pesquisas já tem em elaboração um trabalho nesse sentido, porque a hora presente exige, em primeiro lugar, a formação de um quadro de técnicos. A primeira coisa que estamos fazendo é tratar do problema humano, porque estará sempre em plano mais elevado do que os de ordem material, sejam de equipamentos os mais requintados, sejam de qualquer outra ordem.

Ora, justamente esse foi o motivo que nos levou, há pouco, ao estrangeiro, e nos prendeu, durante seis meses, num circuito através dos principais centros de cultura americanos, canadenses e europeus. O alvo dessas nossas viagens de estudos foi estabelecer as condições que se possam adaptar ao caso brasileiro, porque não poderíamos, por exemplo, escolher a solução americana e enquadrá-la rigidamente no caso brasileiro.

De forma que, neste momento, com firme resolução, devemos enviar gente para estudar nos Estados Unidos, na Inglaterra, na França, na Itália, na Alemanha, no Canadá, e mais onde se fizer necessário, pois. é obviamente preferível não ficarmos adstritos a uma única fonte. Devemos mandar brasileiros cultos e patriotas para o estrangeiro e dar-lhes o nosso solícito apoio, para que façam tranqüila e proveitosamente os necessários cursos e doutoramentos. Essa medida é complementar da vinda de mestres consumados para aqui fazerem escolas.

Devemos considerar, também, que, quando um bolsista retorna ao Brasil, deva ter todo o amparo do Estado, a fim de que, livre dos cuidados materiais, possa aplicar em nossa terra o que aprendeu.

Espero, portanto, que Vossas Excelências, dentro de algum tempo, tenham oportunidade de se manifestar também sôbre esse problema, que constitui uma das preocupações máximas do Conselho Nacional de Pesquisas. Já existe mesmo uma comissão nomeada para isso, e que está colhendo dados, e estamos esperando agora que chegue o Professor Luís Cintra do Prado, de sua viagem aos Estados Unidos, Canadá e Europa, a fim de con-

cluirmos nossos estudos. Bem como o Coronel Orlando Rangel, esse Professor mostra-se, em seus Relatórios ao Conselho, encantado com o ressurgimento italiano, com o soerguimento da França e com o formidável esforço construtivo da Alemanha. Em suma, a Europa é a velha fonte nutriz da inteligência.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Dos países devastados pelo guerra, o que se está recuperando mais lentamente é o Brasil.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Na Europa, as árvores, ontem ceifadas pelos projetis, estão rebentando em brotos robustos e, amanhã, estarão reflorindo e voltando a produzir frutos opimos.

Temos, presentemente, no Brasil, alguns dos maiores sábios do mundo que vieram, a convite da Academia Brasileira de Ciências uns e do Conselho Nacional de Pesquisas outros, tomar parte no Simpósio de Física e trabalhar conosco.

Ainda há pouco o Deputado Otávio Lobo lembrou que não devíamos esquecer o Norte. Não esquecemos, tanto que do Relatório do Conselho Nacional de Pesquisas consta a idéia da fundação do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia. Não poderemos admitir que tão grande extensão do território nacional permaneça com suas potencialidades, de modo geral, ignoradas. Cumpre ao Conselho Nacional de Pesquisas, dentro de sua esfera de atribuições, empreender a investigação científica de acôrdo com um plano firmado.

*O Sr. André Araújo* — Talvez um pouco mais do que dois terços do território nacional.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Talvez.

Aquela área constitui atração para possíveis apetites alienígenas. Quando estive na Comissão de Energia Atômica, das Nações Unidas, foi-me dado observar certa mentalidade que se desenvolveu modernamente entre representantes de países de vário matiz político: acham inadmissível que permaneçam inexplorados imensos territórios, enquanto noutros escasseiam os meios de subsistência e as matérias-primas para alimentar o progresso dos povos.

Daí os ensaios de nova doutrina, postulando um princípio de internacionalização das riquezas básicas da terra, o urânio e o tório, e, dentre elas, em nossa era.

Essa curiosa tendência foi objeto de medidas acauteladoras por parte dos eminentes brasileiros Leão Veloso, Osvaldo Aranha e João Carlos Muniz, como chefes de nossa Delegação, e deu muita dor de cabeça a quem neste momento tem a honra de ser ouvido por Vossas Excelências.

Com o advento do Conselho Nacional de Pesquisas, estamos cuidando de estudar os meios de aproveitarmos tecnicamente nossas riquezas, especialmente atômicas. Temos obrigação de

fazer isso, sob pena de aparecermos no conjunto do gênero humano como indignos das riquezas de que a natureza nos dotou.

Além disso, esse é o caminho mais aconselhável e mais seguro — o único mesmo, talvez — para salvaguardarmos o nosso futuro, empreendendo nós mesmos, com recurso à ciência estrangeira quando quando necessário o aproveitamento das nossas imensas potencialidades, o que, a um tempo, nos dará prosperidade, fôrça e prestígio.

Para esses altos objetivos há de contribuir, dentro de sua órbita de ação, o Conselho Nacional de Pesquisas.

O SR. PRESIDENTE EURICO SALES — Tem a palavra o Deputado Coelho de Sousa.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Senhor Almirante, registrando de início a honra e a autoridade da presença de Vossa Excelência aqui, desejaria solicitar um. esclarecimento. A letra *c* das conclusões que diz:

> "revisão do atual processo de realização de concursos para provimento das cátedras do magistério superior, estabelecendo-se sistema de seleção mais amplo, mais eficiente e mais objetivo, que leve em conta as atividades didáticas e de pesquisa dentro da carreira do magistério, sem que fique impedido o acesso às cátedras de valores excepcionais estranhos à carreira."

Parece-me que esse início atende perfeitamente à nossa realidade, porque o Brasil não chegou ainda ao grau de madureza política — e emprego política no sentido clássico do termo — para dispensar a formalidade do concurso, que, sem embargo de todas as suas deficiências, ainda é o melhor processo de seleção e da preservação da cátedra na nossa terra. De outro lado, entretanto, não é possível dispensar a cooperação de todos esses homens eminentes que estão em disponibilidade no mundo, como esses a que Vossa Excelência se referiu e que vieram tomar parte no Simpósio. De sorte que a minha pergunta é no sentido de saber como julga o Conselho possível associar esses dois processos indicados na letra c.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Sem dúvida, Senhor Deputado, quando existir no país, ou fora dele, algum nome que, pela sua projeção, pela sua significação, pelas suas aptidões excepcionais, se imponha para assumir a regência de determinada cadeira, poderá exercê-la, desde que haja o consenso, digamos, unânime, da congregação. Não se poderá dispensar naturalmente o pronunciamento da congregação, porque, conforme Vossa Excelência terá verificado da leitura que tive

a honra de fazer, todo o fundamento da organização da Universidade como a entendemos está no regime da autonomia. A Universidade deve ser uma autarquia, para poder realmente ser eficiente. Essa autarquia, em matéria de currículos e programas, está na dependência da sua congregação. Está claro que um caso de dispensa de concurso será excepcional, e se amanhã surgisse aqui um Newton ou um Lagrange, estou certo de que, por exemplo, o Deputado Maurício Joppert, como ornamento que é da congregação da Escola Nacional de Engenharia, tudo faria para assegurar tão desejável colaboração, por si mesma *hors concours.*

Não me parece necessário, porém, que se invoquem somente homens de gênio, como os que citei. Um professor que alie à inteligência e ao saber a faculdade de fazer escola, inflamar a alma dos discípulos, transfundindo-lhes o fogo sagrado da Ciência e da Pesquisa, eis o professor de que necessitamos e cujas qualidades concurso algum poderia apurar e ainda menos criar.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Não acredito que possa haver nenhuma dúvida a esse respeito. É evidente que ninguém, a não ser aquêle que conservasse, por milagre, o maridarinato do concurso, pode ter dúvidas a respeito do aproveitamento de um homem desses. O aspecto que me preocupa no momento é o legisferante. De sorte que Vossa Excelência acha, então, que o projeto de bases e diretrizes deveria apenas consagrar o princípio de que, dentro de ampla autonomia, cada universidade resolva de acôrdo com o processo firmado pela sua congregação?

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Justamente, assim como ela deve ter plena faculdade para organização dos currículos, deve ter também franca liberdade para escolher, sob sua responsabilidade, aquêles que nela devam lecionar.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Estou satisfeito e agradeço a Vossa Excelência.

*O Sr. Otávio Lobo* — Eu queria pedir mais um esclarecimento, Senhor Almirante. Essa questão de concurso de vultos eminentes pode ser resolvida perfeitamente sem vir de encontro a nossa legislação, porque sabemos que, pela Constituição, o professor catedrático só pode sê-lo por concurso. Aliás, esse concurso dá ao professor vitaliciedade na cátedra.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Já sei onde Vossa Excelência vai tocar: no contrato, não é verdade?

*O Sr. Otávio Lobo* — Perfeitamente. A Constituição não proíbe que se contratem professores.

O SR, ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Vossa Excelência encontrou exatamente uma elegante solução para o caso.

*O Sr. Otávio Lobo* — Principalmente havendo autonomia das universidades.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Quero fazer a ressalva de que essa solução do contrato é naturalmente a que me ocorreu, mas sabemos que, no Brasil, muitos professores — e estou falando com a experiência da minha terra, — depois que logram obter a cátedra por .meio do concurso, desinteressam-se, transformam aquilo em rotina, fossilizam-se. Tanto assim que muitos países adotaram o processo de renovação de concurso em cada período de 10 anos. De sorte que a solução do contrato fica embaraçada pela presença do homenzinho que está fixado ali na cadeira, sem estudar, sem aperfeiçoar os seus conhecimentos, sem mesmo ir à escola. O problema que se me deparou, pois, seria o de conciliar a necessidade de renovação, de progresso científico com a presença de homens rotineiros e fixados na cadeira. Mas a resposta dada por Vossa Excelência no sentido de que isso é assunto da alçada da congregação satisfaz perfeitamente.

O SR. PRESIDENTE EURICO SALES — Tem a palavra o Sr. Álvaro Difini.

*O Sr. Álvaro Difini* — Excelentíssimo Senhor Presidente, Senhores Deputados: não fora a minha experiência de 29 anos de cátedra, não me animaria a falar neste recinto, pela pequenez em que me tenho diante da grandeza de Vossas Excelências. *(Não apoiados)*. Não vou fazer o relato ordenado da questão universitária no país: vou apenas examinar alguns pontos dessa imensa colcha de retalhos. De início quero afirmar que, práticamente, não existem universidades no Brasil, mas aglomerados de escolas superiores, que, em vez de matéria cimentada, têm em volta de si muralhas chinêsas. Não falo agora de coração, orgulho-me de ter sido aluno e de ser professor da Escola de Engenharia de Porto Alegre. Acho, porém, que a legislação superior deveria tender no sentido de que não mais as escolas, as unidades universitárias, mas os institutos, os departamentos especializados, promovessem o contato de todos aquêles que cultuam a mínima especialidade. O Brasil é grande demais e diversas são as condições mesológicas para se ter um padrão rígido em que se moldem as coisas do ensino. Daí decorre a necessidade de uma autonomia administrativa, financeira e didática nas universidades e não só quanto a currículos, mas quanto a todas as outras questões concernentes ao próprio ensino.

Um ponto saliente na questão é o problema das nossas faculdades de fisolofia, que devem ser, necessáriamente, a cúpula de todas as universidades. Mas, nessa fase de iniciação, o pro-

blema, ao menos no sul, foi este: houve escolas para as quais concorreram elementos fracassados nas provas de ingresso em outras escolas. Acho, pois, que deve haver um trabalho no sentido de elevar essas faculdades de filosofia brasileiras, porque aquela finalidade inicial de formação do professor secundário já quase é passado, algumas disciplinas, como física-química não são lecionadas em cursos secundários. .

*O Sr. Coelho de Sousa* — O decreto que criou e organizou as faculdades de filosofia entre nós estabeleceu que a formação de professores secundários seria coisa de segundo plano. Entretanto, invertemos: elas se transformaram em estabelecimentos exclusivamente para preparar, não direi professores, o registro de diplomas na Divisão de Ensino Secundário.

*O Sr. Lauro Cruz* — Mas a formação de professores não deixa de ser da mais alta importância, pois, se o curso de humanidades é básico.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Mas essa não é a finalidade única das faculdades de filosofia.

*O Sr. Lauro Cruz* — Entretanto, elas não podem ser consideradas assim de tão secundária importância.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Mas a cultura desinteressada é a primeira finalidade das faculdades de filosofia.

*O Sr. Maurício Joppert* — No fim de contas, faculdades de altos estudos.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Mas que também se destinam à formação de professores.

*O Sr. Álvaro Difini* — De fato, o nobre Deputado Coelho de Sousa tem toda a razão: a formação de professores do ensino secundário, embora seja um dos objetivos das faculdades de filosofia, não é a finalidade precípua desses estabelecimentos. Devemos convir, no entanto, que é bastante importante, tão importante quase como formar pesquisadores. Mas, eu, por exemplo, que também leciono numa faculdade de filosofia, me vejo num dilema: não sei como conduzir a turma, porque estou formando professores e estou formando pesquisadores. É quase impossível conduzir um curso nesse duplo sentido. Tenho a impressão que se deve separar esses dois setores. Criar escolas normais superiores para formação do ensino secundário, ficando as faculdades de filosofia unicamente com o dever de desenvolver a ciência.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — A verdade — e foi o que observei nas Universidades canadenses e americanas — é que, de regra, não são propriamente os alunos, ainda em fase de formação, que têm o encargo de fazer pesquisas; a pesquisa é uma função essencial dos *post-graduated,* como lá se cha-

mam. Uma vez completado o seu currículo escolar é que o indivíduo adquiriu a necessária soma de conhecimentos, a maturidade mental para poder devotar-se proficuamente e trabalhar numa tese, por exemplo, de Mestre em Ciência, Doutor em Ciência ou Doutor em Filosofia. De forma que a pesquisa é assim como um estágio complementar do currículo, guiado pelos mesmos professores. É de notar-se a influência que, na vida prática, resulta da espécie do doutoramento.

*O Sr. Álvaro Difini* — Focando agora o papel do professor, podemos dizer que esse papel é triplo: o professor deve transmitir conhecimentos, deve selecionar vocações e desenvolver aptidões. Quer dizer, êle deve fazer escola. Durante o curso, é desenvolvido no aluno o espírito científico, o método científico. Terminado o curso, guiado pela mão do professor, êle fará seus primeiros trabalhos originais.

Ora, para que o professor possa exercer essas três funções, não é possível outro regime para êle senão aquêle criado pelo Conselho Nacional de Pesquisas, que é o regime de dedicação exclusiva. Não é o regime de tempo integral, porque esse regime, no Brasil, tomou mais ou menos o aspecto do cidadão que tem chapa branca: não precisa estar trabalhando, mas tem que estar à disposição durante aquêle horário. O regime de dedicação exclusiva permite que o astrônomo, por exemplo, lecione astronomia. Por dedicação exclusiva devemos entender: não fazer outra coisa fora do ciclo restrito dos seus interêsses especializados. Isso só é possível com uma remuneração condigna, porque sob esse regime não mais poderá o professor exercer outras funções. Esta é uma das razões por que em São Paulo a situação está melhor. Lá, o professor catedrático ganha cêrca de 19 mil cruzeiros por mês, mas em regime de dedicação exclusiva.

Sôbre a questão de seleção do professor, não se está contra o professor, nem se poderia estar, por motivo de legislação e constituição.

Focando, agora, práticamente, o assunto do concurso, vemos aí apenas duas vantagens: primeira — a prova de resistência física do candidato durante uma semana.

A esse respeito sucedeu, em Porto Alegre, o seguinte caso: havia quatro candidatos a uma cátedra — para a qual, aliás, não era necessário concurso, porque fatalmente seria escolhido o Dr. Ernest Waimant, com trabalhos realizados na América do Norte. No entanto, como homem de critério, esse cidadão preparou-se com afinco para o concurso. Ao chegar à última prova, de Didática, esse candidato teve uma síncope e caiu deitado ao chão. Ora, como a Lei manda falar durante 50 minutos improrrogáveis e irredutíveis, o Presidente da banca não sabia

como proceder a princípio, mas resolveu, afinal, investir-se da função de juiz de box e deu 10 segundos para o candidato levantar-se. Contou; o candidato não se levantou, e perdeu por nocaute. *(Risos)*.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Vossa Excelência, no entanto, com o espírito científico que tem, sabe que de um caso isolado não se pode inferir uma regra. Ademais, esse processo, que realmente é tradicional, pode ser dirimido por uma simples disposição da congregação, desde que as universidades tenham a autonomia que devam ter.

*O Sr. Álvaro Difini* — E foi justamente esse o pensamento vitorioso na discussão havida no Conselho Nacional de Pesquisas: distribuir as provas atuais por toda a gama da carreira de professor. Por exemplo, na última etapa de professor de certa categoria, nas cátedras, é desnecessário pedir provas da sua competência prática, quando êle conduziu durante longos anos-o curso prático. Quer dizer, distribuir as provas pelas diversas posições da carreira de professor.

Entrando na parte que toca aos alunos, entendemos que o aluno deve fazer na escola a sua profissão, mas com assistência do professor. Achamos que, em resumo, o mal do Brasil, em questão de ensino, é um só — excesso de velocidade. Se pudéssemos pôr um tacômetro em cada professor e em cada aluno, esta situação atual havia de melhorar. O professor dá uma aula correndo, porque dali a poucos minutos deve dar aula noutros colégios. O aluno, da mesma forma, tem de sair às pressas do colégio, porque tem obrigações lá fora. Todo mundo está correndo. De forma que o mal é excesso de velocidade.

E não podemos ficar adstritos sómente ao ensino superior; devemos ir até ao ensino secundário. Como bem disse o Deputado Otávio Lobo, o ensino secundário, aqui, é feito unicamente como preparação para galgar os cursos superiores, a ponto de ensinar-se aos alunos, nos próprios colégios oficiais, as perguntas habituais de pessoas que costumam fazer parte nas bancas em tal ou qual escola.

*O Sr. Lauro Cruz* — Publicam fascículos com os programas que caíram em todos os exames de modo que possam ser repetidos apenas com variações numéricas.

*O Sr. Maurício Joppert* — Este ano, tive ocasião de comentar as questões formuladas num concurso para admissão a uma escola em que um dos professores havia feito perguntas tiradas de um livrinho seu adotado em diversos colégios. Foi um sucesso para os alunos das escolas em que o livro fora adotado. Os outros candidatos, porém, foram reprovados em massa. Acontece que as respostas constantes da chave do livro

estavam erradas também. Fiz a respeito um comentário no *Diário Carioca,* e pensei que alguém me viesse responder; até hoje, porém, nem uma palavra.

*O Sr. Lauro Cruz* — Não havia resposta. *(Risos).*

*O Sr. Álvaro Difini* — Via de regra, os concursos de habilitação a todas as escolas superiores do Brasil versam matéria que o aluno vai receber depois de ingressar no curso. De forma que o candidato tem que adivinhar conhecimentos. Eu, que tenho, como já disse, 29 anos de cátedra, não sei se passaria no exame de entrada de algumas escolas superiores do Brasil.

Esta era a contribuição que desejava prestar a esse debate, contribuição sem brilho, mas resultante de observações feitas durante longos anos de professorado.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Contribuição muito rica em experiência, e é o de que precisamos atualmente.

*O Sr. Álvaro Difini* — Muito obrigado a Vossa Excelência. Era o que desejava dizer, Senhor Presidente. *(Muito bem; muito bem. Palmas).*

O SR. PRESIDENTE EURICO SALES — Agradecemos a contribuição do Professor Álvaro Difini. Dou a palavra, a seguir, ao Deputado André Araújo.

*O Sr. André Araújo* — Senhor Presidente, não me sentiria bem, se me retirasse daqui sem dizer duas palavras de congratulações, em nome do povo do Amazonas, que represento nesta Casa, ao ilustre Professor Almirante Álvaro Alberto, pelas suas palavras a respeito da criação do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia. Posso afirmar, como Deputado daquela terra, que o povo amazonense, ao tomar conhecimento de que será criado esse instituto, possivelmente em substituição a outros internacionais, há de sentir-se presa de justificada satisfação. Assim, como brasileiro, sentindo, como senti, os problemas da cultura da minha terra, os problemas da cultura universitária, expostos nesse magnífico relatório lido por Vossa Excelência, quero demonstrar-lhe a nossa fé e o nosso entusiasmo na ciência do Brasil representada por Vossa Excelência neste momento.

Eram as palavras que desejava proferir. *(Muito bem; muito bem. Palmas).*

O SR. PRESIDENTE EURICO SALES — Tem a palavra o Sr. Maurício Joppert.

*O Sr. Maurício Joppert* — Senhor Presidente, Senhores Deputados, meus senhores: não quero tomar muito tempo, que a hora já vai adiantada e os grandes assuntos já foram expostos e debatidos.

Desejo, primeiramente, agradecer a Sua Excelência o Presidente Eurico Sales as referências bondosas que fêz a meu respeito, e ao Almirante, as palavras ainda mais bondosas a mira dirigidas durante a sua exposição. O Almirante Álvaro Alberto é suspeito, porque somos amigos talvez de 40 anos.

É muito interessante o temperamento desse nosso visitante: é um sábio que ri, um sábio de bom humor, bom humor que êle não perde nas horas mais amargas da vida. É homem que trabalha 24 horas por dia. Quando se cansa de ciência, deriva para as artes, para a música, para a poesia, para a filosofia.

Confirmando o que eu disse, quero citar uma passagem da sua vida, e também da minha. Conheço o Almirante Álvaro Alberto desde quando era tenente, e então já era dado a pesquisas. Após grandes trabalhos, criou um explosivo que teve grande desenvolvimento industrial. Numa das experiências, sofreu um acidente muito grave. No dia seguinte, fui visitá-lo. Estava-envolvido em gaze, todo queimado, os olhos cheios de estilhaços-de petardos. Para qualquer pessoa, a manifestação de vida seria um minuto de dor. Pois bem, êle me recebeu com uma risada dessas que temos ouvido durante esta conversa, e disse que iria continuar as experiências. Esta, a fibra do grande brasileiro que estamos ouvindo.

Nestes debates fui citado como professor. De fato, sempre me dediquei a essa profissão, e o que exerci, na engenharia, foi como um derivativo da minha especialidade de professor. Conheço bem os segredos do ensino, e não tenho ilusões sôbre êle. Dediquei grande parte da minha vida a procurar aperfeiçoar o ensino entre nós. Nesse sentido, fiz uma viagem aos Estados Unidos da América, unicamente com o intuito de observar o ensino da engenharia dos grandes centros americanos.

Nós, no Brasil, não temos uma tradição universitária, estamos improvisando. Por isso que ouso dizer que não há espírito universitário entre nós. O Professor Difini, agora mesmo, nos disse que as nossas universidades não passam de agregados de escolas. Elas começaram assim, porque nos faltou a tradição universitária. Penso, porém, que devemos insistir, e acabaremos criando um ambiente universitário moderno no Brasil. Sim, porque as velhas universidades européias são muito diferentes das universidades inglêsas e americanas, que têm uma individualidade própria. Penso que, seguindo uma corrente mais moderna e mais eficiente, de acôrdo com a vida atual, devemos acompanhar o exemplo americano, porque a minha convicção — resultante de observações feitas na Europa e nos Estados Unidos da América — é a de que na América do Norte é onde o ensino

está mais bem posto. Tanto assim que o Almirante Álvaro Alberto acabou de citar o caso da França, que faz sacrifícios para modelar *de fond en comble* o seu ensino superior.

Ainda há poucos dias, o Deputado Eurico Sales teve ocasião de visitar os laboratórios da nossa Escola Nacional de Engenharia, e é o que devemos ter em todas as escolas superiores, porque o ensino moderno, como explicou o Senhor Almirante em resposta a uma pergunta do Deputado Otávio Lobo, é um ensino de laboratório. Esclareço que o laboratório de ensino de uma universidade não é o laboratório de pesquisas: pode servir, mas o seu principal objetivo é ensinar aos alunos a fazer métodos de observação, porque todo o progresso da ciência se faz através do aperfeiçoamento dos métodos e dos meios de observação. Cito o caso do progresso da matemática, que se fêz numa época em que não havia laboratório. O interêsse da humanidade no momento — fim do século XV e começo do século XVI — era o navio e a arte de navegar. Isto criou a matemática, a geometria, a mecânica.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — A mecânica foi fundada para resolver o problema da trajetória do projétil no vácuo, e se tratava de um problema de defesa. Infelizmente a história da guerra está inteiramente ligada à história do progresso humano, por mais paradoxal que seja.

*O Sr. Maurício Joppert* — A estabilidade do navio levou à criação da teoria do navio, cujo nome ainda trai a sua origem. E a criação da teoria da curvatura de superfície em matemática pura levou a astronomia à navegação. E os problemas que eram formulados aos grandes espíritos da época, os esforços para resolvê-los, desenvolveu o espírito de pesquisa matemática, que foi notável nessa época; êle levou à criação da geometria analítica.

É interessante citar esses dois grandes espíritos da humanidade : Fermat e Descartes, a que já se referiu o Almirante Álvaro Alberto. Fermat foi um homem de acuidade extraordinária. Advogado, mas dado a estudos da matemática e da física, esse homem lançou problemas que, dizem as más línguas, tinha resolvido, mas, se isso aconteceu, as soluções perderam-se e não foram encontradas até hoje. As proposições, entretanto, são verdadeiras. Há um prêmio para quem demonstrar o teorema de Fermat. Esse teorema é muito particular a todos nós, no curso: sabemos que A2+ B2 = C2, o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos. Generalizando, porém, esse teorema, substituindo o expoente 2 por um número inteiro qualquer, o teorema de Fermat é a demonstração de que essa igual-

dade só é possível para N = 2. Não é possível números inteiros e positivos. Pois bem, verifica-se que é. assim, demonstra-se em casos particulares, mas a demonstração geral ainda hoje não se achou.

Problemas de físico-química ventilados por Fermat só foram explicados recentemente pela física nuclear. Isso mostra o grande espírito que foi esse homem. Êle ligou-se com Descartes, que foi outro espírito matemático, mas que talvez não tivesse a acuidade matemática que tinha Fermat. De vez em quando, Fermat corrigia soluções que Descartes tinha dado de proble-mas de geometria. Descartes, porém, tinha o espírito filosófico, de modo que nenhuma descoberta de Fermat teve a projeção que teve a descoberta da geometria analítica. Esse simples conceito, de que, quando um ponto descreve uma curva, as suas cordenadas guardam entre si uma relação determinada, foi a chave, a célula mater da geometria analítica e da matemática moderna. Foi esse problema, descoberto por Descartes, que permitiu a Newton a criação do cálculo. Agora, a questão estava de tal modo em evidência, ou, como se diz em jogo de crianças, estava de tal forma "quente" que dois grandes espíritos resolveram no mesmo momento e com métodos diferentes." Mais tarde, demonstrou-se que, filosòficamente, eram iguais, mas, na aparência, houve uma polêmica terrível e ainda há dúvida se Newton conhecia os trabalhos de Leibnitz, ou se este conhecia os trabalhos daquele.

Leibnitz tinha um espírito filosófico superior ao de Newton. Mas houve outro gênio que assombrou o mundo nessa época e em todas as épocas posteriores ainda assombra — foi Leonard Euler, que Augusto Conte chamou "o rnais fecundo dos grandes geômetras. Penso que não se pode elogiar mais um homem do que dizer isso. É difícil passar pela geometria, pelo cálculo superior, pela mecânica, pela física, sem encontrar diversos teoremas de Euler. O *Segundo Tratado de Teoria do Navio* é escrito por êle. Vemos, portanto, que o que provocava o desenvolvimento da matemática era justamente a preocupação do navio, da estabilidade do navio e da navegação.

Nessa época, porém, para pesquisar bastava papel, lápis, ou uma pena. Hoje, não se pode pesquisar assim. Daí o aperfeiçoamento da astronomia, que levou à criação do telescópio e do espectroscópio, que permite descobrir o segredo da substância de que são feitos os astros. Isto é, de alguns casos, porque de outros essa substância é tão estonteante que, para nós, atinge o aspecto de um milagre.

A mecânica de Newton mostrava que a estrela Sirius tinha uma companheira cuja densidade era cêrca de 50.000 vezes a da água. Quando surgiu a teoria da relatividade,

procurou-se controlar essa suspeita com o desvio do raio luminoso chamado "efeito de Einstein" e constatou-se. Havendo, pois, a coincidência das duas verificações, não há mais dúvida sôbre isso. De como, porém, será constituída a matéria? Haverá átomos, ou será uma condensação? Os electrons estarão ligados aos núcleos? Não se sabe.

Naquela época, no entanto, só os homens de gênio podiam fazer descobertas, e o aperfeiçoamento dos meios de observação, da experimentação é que permite, hoje, que homens dotados de menor centelha possam também fazer as grandes descobertas. Acho que a Universidade deve permitir a pesquisa, encaminhar-se para a pesquisa, mas não é essa a sua grande finalidade. O grande objetivo da Universidade é a conservação da cultura e, sobretudo, o encaminhamento para a evolução.

Num artigo que escrevi há poucos dias, observava eu que, se o discípulo representa o amanhã, o mestre não pode ser o passado, não pode ser o ontem; tem, pelo menos, que ser o presente, deve estar com a sua cultura permanentemnte atualizada. Não é possível conceber um professor que, depois de obter uma cadeira, só leia jornais e improvise as aulas. Um dos grandes males do nosso ensino é a falta de caráter do professor, se me permitem a expressão, porque considero isso uma indignidade, um roubo feito à Nação.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Sei de um professor da Faculdade de Medicina de Pôrto Alegre que compareceu a uma aula, na primeira semana, ùnicamente, e no dia do encerramento dos cursos, chegou à turma e disse: como os senhores sabem, estudamos os 45 pontos, essa é a matéria do exame. Veja Vossa Excelência que lição moral deu êsse professor aos seus alunos.

*O Sr. Maurício Joppert* — E que exemplo. Contudo, talvez, êle tenha sido eleito paraninfo da turma. São certos fracassos que, tenho a certeza, uma fiscalização enérgica acabará removendo. Felizmente, o estudante de hoje é mais exigente do que aquêle de anos atrás. Temos, hoje, uma mocidade trabalhada por essas campanhas políticas, mas conduzida, por isso, a estudar certos problemas que interessam à vida das nações, à vida internacional e social dos povos. É, pois, uma mocidade mais esclarecida, e essa gente é que está reagindo, como se vê por essa greve do Rio Grande do Sul.

Verificamos que não é só na Câmara Municipal desta cidade que se fazem os grandes escândalos de nomeações. No setor do ensino, ainda que pareça incrível, ainda há dêsses casos. Certa vez, numa reforma do ensino, nomearam para

professor um cidadão que, durante 30 anos, não lecionou nada. Os casos que se passavam nas aulas dele eram repetidos como anedotas por toda a escola. Pois esse homem, durante 30 anos,. infelicitou uma cadeira, que era uma das de maior responsabilidade para o ensino moderno da engenharia. Felizmente, hoje as coisas estão mudadas e a um professor novo a cadeira está muito bem entregue.

Quando estive nos Estados Unidos da América, isso foi durante a guerra, percorri várias escolas e não encontrei um só professor da minha cadeira, que é Portos de Mar. E verdade que lá, essa cadeira é militar, mas, em algumas universidades, há o curso de engenharia e transporte, onde essa cadeira é ministrada, juntamente com a de Melhoramentos de Rios. Mais tarde, pude verificar por que não havia encontrado um só professor nas escolas que visitei: estavam-se fazendo os preparativos para a invasão da Europa e todos os professores haviam sido convocados para fazer pesquisas em laboratórios e estudar a construção do porto de desembarque das tropas. Isso mostra que, na guerra moderna, os militares conduzem a batalha, mas são os laboratórios que lhes dão os meios para vencê-la.

Meus senhores, não quero retardar mais a nossa sessão, que já vai longa, mas quero registrar a oportunidade que tivemos de ouvir o Almirante Álvaro Alberto, que, incontestàvel-mente, é um dos grandes brasileiros vivos, é um homem que tem as honras de almirante, mas ganha o soldo relativo a um posto abaixo. Isso é quase um escândalo no Brasil, porque, em geral. as remunerações são superiores ao cargo que o indivíduo ocupa. O Almirante Álvaro Alberto é um brasileiro digno entre os mais dignos, já pelo seu feitio moral, já pela sua cultura, já pelo seu entusiasmado amor ao Brasil. *(Muito bem; muito bem. Palmas).*

O SR. PRESIDENTE EURICO SALES — Meus senhores, estamos, agora, no ponto do encerramento dos nossos trabalhos, que foram, realmente, de excepcional utilidade. Isto é, se não houvesse o lado exaustivo que impusemos ao Almirante Álvaro Alberto, mas que êle aceitou com o seu sorriso permanente.

Necessário se torna dizer a Vossa Excelência, Senhor Almirante, que a Comissão de Educação e Cultura, quando teve oue enfrentar esse problema de traçar novos rumos à educação nacional, não quis fazê-lo por si só; entendeu que deveria recolher os melhores adminículos entre os mais capazes a fim de que a sua obra refletisse exatamente os anseios do povo brasileiro. De modo que Vossa Excelência, vindo aqui em atenção ao nosso convite, deu prova exuberante do seu

interêsse pelas questões fundamentais do Brasil. A educação é, sem favor, o elemento primordial do desenvolvimento de um povo, e o subsídio trazido pelo Conselho Nacional de Pesquisas foi por nós recebido e será levado na devida conta. Pode Vossa Excelência ficar certo de que, se a Comissão de Educação e Cultura vier amanhã a falhar nos seus altos objetivos, não será por falta nem de idealismo, nem de patriotismo dos-seus membros. *(Muito bem; muito bem. Palmas).*

Está encerrada a sessão.

# ESTUDO SÔBRE O PROJETO DE LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (*)

ANÍSIO TEIXEIRA
Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

0 SR. EURICO SALES *(Presidente)* — Havendo número legal, está aberta a sessão. Leitura da ata da reunião anterior.

*O Sr. Nestor Jost* — Sr. Presidente, já tendo sido publicada a ata, peço a V. Excia, dispensa da leitura.

O SR. PRESIDENTE — Se não houver oposição, o pedido está deferido.

Sras. Professoras, Srs. Deputados, Sr. Professor Anísio Teixeira, a Comissão de Educação e Cultura, medindo, pelo ângulo da responsabilidade, o ângulo adjacente da sua competência regimental, viu e sentiu, ao iniciar o estudo do projeto que fixa as bases e diretrizes da educação nacional, o vulto do encargo . de traçar o perfil legislativo do sistema que, de futuro, será posto à prova no objetivo de assegurar dias mais felizes para o povo brasileiro.

Considerando difícil definir a educação, sem o recurso da repetição de conceitos muitas vezes contraditórios e nem sempre satisfatórios, estou entre os que consideram tarefa básica dos debates sôbre esse importante tema a declaração dos seus propósitos, ou melhor, dos seus fins reais. A esse respeito disse H. C. Dent, em *A New Order in English Education:* Nosso ideal é uma democracia plena.

A atual geografia política, dividindo o universo em dois mundos e qualificando o ocidente como o reino da democracia, tem inspirado a todos os povos do lado de cá o ideal do aperfeiçoamento do exercício da democracia pela maior compreensão dos seus nobres fundamentos e pela ampliação do número dos que nestes devem crer, para melhor sustentá-los. A constelação das culturas ocidentais, para seu maior brilho, há de

(*) Conferência pronunciada em 7 de julho de 1952 na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

contar com **o desenvolvimento** da cultura brasileira, adornada de convicções gerais sôbre a democracia plena. Para tanto, está convocada a educação.

Não julguem os que me estão a ouvir haja nas minhas palavras qualquer resquício de uniformidade, de igualdade ou de modêlo oficial na formação da cultura do ocidente. Quero, apenas, afinidade nos propósitos de intransigente defesa dos postulados da democracia cristã. Situo-me entre os que consideram de importância vital para a sociedade um certo atrito entre os seus componentes. Enquanto na mecânica o atrito é fator de perda de energia, na política êle significa, via de regra, força geradora de notáveis conquistas.

Dirigindo o nosso pensamento para as precedentes afirmações, devemos sentir o quanto precisa de renovação o sistema educacional brasileiro para que dele extraiam, as gerações vindouras, o máximo de utilidades em proveito do porvir da nossa Pátria.

Não nego, — pois isso seria prova de ignorância, — que o organismo da escola brasileira tenha recebido o influxo de idéias novas, acostumando-se, em muitos setores, a práticas bastante adiantadas. Tudo, porém, — forçoso é reconhecer — sem certo ritmo ou propósito planificador, refletindo tais avanços, quase sempre, o ideal de um técnico, a sabedoria de um administrador ou ação de algum publicista de prestígio.

Afirmo — e aí com contristadora certeza — que, fora da escola, o ambiente brasileiro é muito lacunoso no conceituar e no prestigiar a questão educacional. Há quem, rotulando-se de entendido no assunto, proclame a preponderância de determinado ramo ou de determinado grau do ensino. Sendo único o problema da educação, as soluções que o desejam resolver/ devem abranger todas as questões que o estruturam. A propósito, quero citar a palavra sempre correta do eminente Deputado Gustavo Capanema, que, ao apresentar à II Convenção Nacional do Partido Social Democrático o projeto de programa que foi incumbido de elaborar, assim se manifestou: "A respeito, fugimos às declarações demagógicas de que o ensino primário está em primeiro lugar ou de que o ensino profissional merece maior cuidado ou, ainda, de que o ensino agrícola é o mais importante. Senhor Presidente, quem medita sôbre os problemas da educação popular chega à conclusão de que eles representam um bloco só. Para desenvolvê-la necessário se torna fazer um trabalho por inteiro. Se encararmos o problema da indústria ou da agricultura, verificamos que não basta o ensino primário, mas, também, o profissional. Quando chegamos ao ensino profissional, verificamos que o ensino superior também é indispensável. Se vamos ao ensino superior, vemos que o

secundário é básico, pois sem êle o superior não existe. De modo que o estudo do problema da educação leva à convicção-de que não pode haver preeminência entre os ramos do ensino. Todos são importantes, e errará gravemente o Govêrno que tentar resolver apenas um dos aspectos da educação. Mas, Senhores, além da disparidade de conceitos que existe, muitas vezes, dentro e fora da escola, temos que registrar, em certas épocas, lamentável antagonismo entre esses ambientes. O dinamismo da hora presente, devorando energias físicas e intelectuais numa combustão incessante, é como que uma fôrça a convidar-nos à improvisação e a impor-nos soluções aligeiradas,. isentas de críticas, porque a rapidez da sucessão dos fatos não deixa vagares para a censura do que passou. Ninguém se lembra do erro de ontem, tal a intensidade com que o problema de hoje monopoliza todas as preocupações válidas. Alguns não têm tempo para pensar e muitos não desejam pensar. Os recursos da moderna ciência abriram tão amplas perspectivas ao crescimento material do Brasil que instalamos um clima de mobilização geral de todos os esforços no afã do rápido alcance dos bens de riqueza. Exatamente quando mais próximos nos encontramos desses fartos tesouros, é que se generaliza a desconfiança de que não estamos preparados para a sua útil fruição. Por isso mesmo, vizinhamos a época das frustrações,. dos desencantos e dos desenganos. Caminhamos com muito ardor, mas, sem a escola, que tem vivido órfã de equipamentos modernos e de melhor técnica de ensino. Bradamos, em praça pública, que o petróleo é nosso, mas não forjamos, pela educação, as armas indispensáveis a essa prerrogativa. Longe da escola, a sociedade modelou novos estilos de triunfo, na euforia do sucesso fácil, estimulando os aventureiros, premiando os ignorantes, facilitando a caminhada dos superficiais e propagando, com ótima acústica, a voz das mentiras sedutoras. E essa brutal inversão dos fatôres de vitória, peculiar às horas de transição social e econômica, afetou, pela raiz, a árvore da escola, que muitos desejavam fosse de pequena estatura e de fácil escalada, com frutos doces e saborosos a serem colhidos antes de qualquer esforço. Assistimos, então, à *cruzada do diploma* através dos caminhos da ignorância e da displicência. A sociedade só se lembrava da escola para criticá-la pela lentidão em "expelir" a legião de doutores que desejava fossem formados "em série industrial". Apenas eram consultadas as estatísticas quantitativas, esquecidos os índices de aferição qualitativa.

Mas a realidade fêz as suas advertências e já nos ameaça com suas severas penalidades.

Estamos, felizmente, ainda em tempo para uma reforma nessa falsa orientação, ou melhor, para uma verdadeira revolução, conforme a lapidar expressão do antigo Ministro Clemente Mariâni ao instalar a Comissão de Estudos das Diretrizes e Bases da Educação Nacional."

O que acima ficou dito justifica bem as sérias apreensões da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados ao iniciar o estudo do projeto de tanta relevância. Daí a sua orientação de convocar, para um debate prévio, figuras eminentes do quadro da nossa educação, de cujo tirocinio, cultura e entusiasmo espera receber os indispensáveis adminículos à realização de uma obra que corresponda, em eficiência, ao grau de patriotismo com que nela nos empenhamos.

Senhor Professor Anísio Teixeira: a sua calorosa aquiescência ao convite que, por meu intermédio, lhe fêz a Comissão de Educação e Cultura representa uma esplêndida confirmação das seguintes palavras do seu discurso de posse na direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: "Devo declarar, entretanto, que aceito o encargo, acima de tudo, como uma imposição do dever. Sou dos que pensam que estamos vivendo uma hora de aguda premência e de grandes exigências da vida nacional, em que nenhum de nós pode e deve recusar a investidura para que o convoquem as circunstâncias, de vez que se nos reconheçam (ou presumam) condições de especialização e experiência para o seu desempenho".

Os altos propósitos desta Comissão e as suas indiscutíveis condições de especialização e experiência foram as razões que ditaram o convite que lhe fizemos. Aceitando-o, V. S. deu robusta prova de apreço ao Poder Legislativo, de entusiasmo pela causa da educação e do seu acentuado espírito de colaboração. Assim qualificando, e com justiça, a sua atitude de cooperação conosco, creio lhe haver prestado melhor homenagem do que arrolar os seus grandes títulos de intelectual e educador e descrever o brilho com que V. S. sempre se houve em sua magnífica vida pública.

Senhor Professor, os antecipados agradecimentos deste órgão técnico pela sua valiosa contribuição.

Dou a palavra ao Professor Anísio Teixeira.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Sr. Presidente e Senhores membros da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados : Agradeço desvanecido a honra que me deu esta Comissão, convidando-me a participar de um debate que, aliás, acaba de ser magistralmente iniciado pelo Presidente da Comissão e cuja importância não é possível encarecer.

Vou falar como um homem preocupado com o problema da educação há mais de vinte e cinco anos e que traz para o

seu depoimento — digamos assim — a autoridade que lhe possa advir da experiência no exercício de cargos administrativos de educação, em diferentes setores da vida nacional, tanto no campo federal, como no estadual.

Não me encontro, entretanto, aqui em caráter oficial, mas na condição de um estudioso dos problemas da educação. Por isso, não vejam nas palavras que pronunciar qualquer crítica de autoridade à situação legal ou oficial. Farei apenas o exame desinteressado, o estudo, a análise de uma questão fundamental, como é o da educação.

### 1) NATUREZA DO DEBATE

— Estamos, ainda hoje, dentro da "revolução brasileira", que se iniciou em 1930. Essa revolução foi, em essência, uma revolução de inspiração democrática. Politicamente, realizamo-la com o voto secreto e livre. Econômicamente, estamos procurando realiza-lá com a legislação social e projetos econômicos. Resta-nos, entretanto, realizá-la, ainda *educacionalmente.*

O instrumento da democracia — nunca será demais insistir — é a educação popular, isto é, a educação de todos para a vida comum e a de alguns — selecionados dentre todos — para as funções especializadas da sociedade democrática e progressiva. Esta educação popular, que cumpria organizar, como estrutura fundamental da democracia política e até, ainda mais, da econômica, não foi organizada no período devido e normal.

Os problemas do *"nosso tempo"* assaltaram-nos, relegando para segundo e terceiro plano o da educação. Os problemas do nosso tempo são os da realização de uma possível democracia econômica. Só eles parecem ser os reais problemas políticos de hoje e só eles ocupam e desafiam realmente, com inquietação e premência, o espírito dos nossos homens.

E assim é que penso poder explicar a idéia de considerar-se o problema da educação como um problema meramente técnico, quando, na verdade, é o problema político por excelência de uma nação. É o problema da formação nacional, que se obterá pela formação do homem brasileiro para a vida democrática. Como a maioria das nações civilizadas já o haviam resolvido, nos fins do século XIX, julgamos nós também já tê-lo resolvido e entramos a querer resolver os problemas considerados atuais, isto é, os problemas sociais e econômicos das demais nações — também nossos, por certo — mas que exigiriam, para ser adequadamente resolvidos, que o fosse primeiro o da educação.

Porque este é o problema básico — econômico, político e social. Problema econômico — porque resolve o da igual-

dade de oportunidade para todos; político — porque habilita ao uso das franquias políticas; e social — porque cria a única hierarquia que não é iníqua: a do mérito e do valor. Somente, pois, com a sua solução é que o homem brasileiro estaria em boas condições de lutar pelas reivindicações posteriores — de melhor equilíbrio social. Seu preparo educacional é que o habilitaria para receber as novas franquias e novos direitos, sem o perigo de deformá-los, transformando-os em ameaças ao próprio equilíbrio social.

O debate, pois, sôbre a educação é um debate político que, embora retardado, precisa ser feito aqui com o calor, a amplitude e o alcance com que foi desencadeado do meio para o fim do século passado, nos países mais avançados.

## 2) A ATUAL LEGISLATURA

É uma felicidade que esse debate se venha fazer num parlamento cujo líder é um educador, o Dr. Gustavo Capanema, e cujo vice-líder e presidente da Comissão de Educação, o Dr. Eurico Sales, é um jovem político que acaba de realizar, no seu Estado, como Secretário da Educação, uma obra de todo ponto notável de renovação pedagógica. São, assim, fundadas as esperanças de todos nós, em que deste debate resulte a votação de uma lei nacional de educação, capaz de promover o movimento de emacipação educativa que dela esperamos.

## 3) MOVIMENTO EDUCACIONAL

Referi-me a *movimento de emancipação educativa* — e não o fiz sem intenção. Não me parece que estejamos aqui para discutir como "disciplinar" a educação nacional, mas como "promovê-la", como desencadear *as fôrças necessárias* para levar a efeito um *movimento,* a *mobilização geral de esforços e recursos* para resolver o *problema do direito dos direitos do brasileiro:* de se educar para ser cidadão, para ganhar a vida e para viver com decência e dignidade.

A ênfase em *movimento,* e não *em disciplinação,* marca ou deve marcar o espírito da nova lei. Não se trata de conter, limitar e uniformizar o que já existe, como pensam alguns; mas, de *criar, libertar, estimular e encorajar* a iniciativa — as iniciativas particulares, municipais, estaduais o federais, para, inspiradas por uma política educacional ampla e saudável, se lançarem, todas elas, com *espírito de autonomia e senso de responsabilidade,* à grande obra comum, dinamicamente unitária, *de educar* (não de diplomar) os brasileiros.

Estou a imaginar as criticas que podem suscitar tais afirmações. Há hoje quem não pode ouvir falar em liberdade sem imediatamente pensar em anarquia. Mas a anarquia decorre muito mais da imposição de formas únicas e imperativas do que do livre jogo de formas plurais e livres. O equívoco provém dos pressupostos a respeito do espírito humano.

O espírito do homem, em estado de liberdade, não age anàrquicamente, mas perquire, estuda, procura orientar-se e escolhe o que associadamente, socialmente, deve fazer. Estrangulando é que salta para a rebeldia, o conformismo passivo, infecundo, ou a simulação. E o caso brasileiro é muito mais este ultimo caso.

### 4) RETRATO DA SITUAÇÃO EDUCACIONAL

Com efeito. — Que está sendo a educação brasileira? — Um sistema de educação em que o ensino primário é, práticamente, livre, ministrado pelos Estados, Municípios e particulares, e os demais ensinos são rigidamente uniformes e controlados, direta ou indiretamente, pelo poder federal. No nível primário, há liberdade. Há escolas e escolas, professores diplomados e leigos; escolas bem montadas e mal equipadas; que ensinam mal e que ensinam bem; em um só turno, dois e até em três... Cada escola, entretanto, é o que é, e se apresenta como é. Não busca passar por outra coisa. E o esforço por progredir é geralmente visível. Não havendo ninguém que queira defender as piores; mas, todos se esforçando por fazer o melhor possível. Se algum Estado se desmanda, a crítica logo se levanta e, ainda assim, não é por falsa pedagogia ou pelo gosto da anarquia que se desmanda; mas por alguma agitação político-partidária, que logo encontra, na própria opinião pública e do magistério, a correção que se impõe.

Cabe aqui, Senhores, um parêntese. Ainda hoje as circunstâncias me permitiram ter uma longa conferência com o diretor das construções escolares do Estado do Rio. Verifiquei o que está sendo a obra daquele Estado, no concernente à educação primária. A maior parte dos prédios que o Estado do Rio está construindo para as suas escolas primárias é melhor que a grande maioria dos edifícios das nossas escolas superiores!

Ora, o ensino primário se acha entregue, exclusivamente, à responsabilidade do Estado. Se algum ensino tem ainda virtudes e pedagogia, vamos encontrá-las muito mais integralmente no primário que nas demais fases da instrução.

No mesmo parêntese, refiro outro caso positivo, atual e pertinente. Um prefeito do Rio Grande do Sul procurou-me,

há dois ou três dias, para submeter à minha apreciação um plano para o desenvolvimento do ensino primário no seu município. Conta esse município com trezentas e sessenta e cinco escolas por êle mantidas, com mais de vinte mil alunos matriculados, em grande parte em prédios próprios. É um esforço real, concreto, sério. Além desse ensino primário, o mesmo município está a iniciar a construção de ginásios, escolas normal e profissional, para o que pedia auxílio e assistência federal.

Cito este exemplo porque vou defender aqui, com o maior entusiasmo e convicção, uma descentralização corajosa do ensino brasileiro *(Muito bem)*. E precisamos, para isso, que se associem, com senso de responsabilidade, todos os poderes e todos os setores governamentais brasileiros, na obra educacional. Ficar tudo em mãos do govêrno federal representa, em vez de estímulo, um fator de inibição para os múltiplos) responsáveis, que devem ser convocados a trazer a sua contribuição.

Voltando, entretanto, à análise ligeira que estamos fazendo do sistema escolar. — Que vemos depois do ensino primário?

— As *"escolas de modêlo rígido e uniforme"*, impostas pela legislação federal. São as escolas secundárias e superiores.

— E que sucede? — Não se vê ninguém querendo livremente fundar tais escolas para ensinar, mas, sim, para conseguir a "oficialização" e "diplomar". Poucos, muito poucos são os que se preocupam em fazê-las melhores, pedagógicamente. A opinião pública manifesta-se sôbre o mau ensino secundário, mas o Govêrno, o poder oficializante, nada tem a dizer a respeito: *todos os papéis estão em ordem,* e só isso é importante. Os programas são oficiais, uniformes e rígidos. Os livros são "oficializados"...

E a propósito. O caso dos livros é muito interessante. Todos sabemos que o Brasil possuía bons livros didáticos. Qual de nós, com a idade que infelizmente tenho, não conheceu uma escola primária com admiráveis livros primários? E mesmo secundários... E eis que, chegamos ao Brasil de hoje: com os filhos por educar, ficamos horrorizados à vista dos livros em que estudam.

Por que o livro didático não continuou a ser tão bom quanto era antes?

— Por dois motivos principais: programas oficiais obrigatórios e aprovação oficial dos livros, conformes aos programas.

A organização de programas oficiais foi instituída no Brasil (na suposição de se poder, por uma medida central, melhorar todo o ensino). Depressa, porém, esses programas foram sendo simplificados, até se constituírem meras listas de pontos, rígidamente ordenados, constituindo verdadeiras camisas de força para a elaboração de livros didáticos. Até aí, se teria

limitado a liberdade dos bons autores, mas a competição ainda se poderia exercer entre os menos maus e os maus ou péssimos manuais de ensino. Surge, porém, a idéia da aprovação oficial dos livros didáticos, por um órgão central. E, graças a essa chancela oficial, as últimas diferenças desaparecem, e todos os livros, uma vez aprovados, são considerados iguais.

Obtida, assim, a equivalência legal do bom e do mau, nenhum livro bom, realmente didático, consegue mais ser vendido no Brasil, porque a moeda má, que é o livro oficializado ruim, substitui completamente a moeda sã. Qualquer editor nos poderá informar como basta publicar-se outro programa, que tão somente reduza ou altere a ordem dos pontos do anterior, para que nenhum dos livros, não conformes com o novo programa, seja mais vendido. À primeira vista, parecia não haver mal na oficialização de programas e livros didáticos. Na realidade, as duas medidas suprimiram a liberdade didática e impediram a competição entre o bom e o mau livro escolar, resultando de tudo a degradação do ensino e dos manuais escolares.

Os livros — dizíamos — são "oficializados". Tudo é legal. Legal e ruim. Mas — paradoxo dos paradoxos — não são iguais as escolas nem o são os professores. Muito pelo contrário, tudo que há de mais diferente. As formalidades é que são idênticas. Os cursos têm as "mesmas matérias", os professores têm o mesmo "registro", a duração dos cursos é a mesma. O conteúdo, porém, das matérias, a qualidade dos professores e o que se ensina efetivamente nos cursos têm diferenças que vão de 1 a 100. Mas isso não importa, pois o que importa é que a educação secundária e a superior tenham aquela uniformidade extrinseca e formal, em todo o país, com o que se estará a salvar a cultura nacional e até … a unidade nacional!

Dir-se-á que não pode ser de outro modo, porque esses cursos geram direitos e precisam de *ser disciplinados* e *uniformizados,* sob pena de produzirem profissionais desiguais e inferiores. Mas nada disto se consegue. Tudo que se consegue com tal formalismo, com essa uniformização rígida, é que os profissionais sejam *legais,* porque desiguais e inferiores muitos deles o *mo,* e em que grau!

Ocorre, neste caso, o mesmo que com o livro didático. Criado o modêlo oficial e, nessa base, estabelecidas as "equipa rações", todas as escolas passam a ser iguais porque assim são reconhecidas pela autoridade oficial. Neste regime, a Escola de Medicina de São Paulo, que pode sofrer confronto com o que de • melhor existe em todo o mundo em ensino médico, com um orça mento anual de mais de uma centena de milhões de cruzeiros, é considerada absolutamente idêntica a pequenas escolas de me dicina.

,

Não, meus senhores. Estamos nos iludindo a nós mesmos. A uniformidade legal não produz a uniformidade real. A liberdade e a equivalência poderão muito mais produzir a desejada uniformidade ou, melhor, a unidade.

O que produzem a uniformidade e a rigidez do modêlo único, oficial, é a fraude e a simulação. Daí a ânsia por concessões de oficialização a escolas improvisadas. Busca-se a oficialização porque é o passaporte para a legalização das simulações educacionais que estão proliferando pelo Brasil afora. Estamos, em educação, *legalizando* a moeda falsa. E não é tanto pela sanção ou direitos que cria, mas pelo prestígio que o que é "oficial" tem no país.

Na verdade, o ensino secundário já se está transformando em educação comum e necessária, independente do diploma que concede. A grande maioria dos seus alunos já não visa prosseguir e não prossegue os estudos em nível superior.

— Por que, entretanto, não surge a escola secundária livre, a buscar tão-sòmente ensinar? — Porque não se cria, impunemente, num país, o regime que estamos criando. — Qual é este regime? — É o de que a educação ou é *legal* ou não existe. E legal significa: "reconhecida pelas autoridades oficiais". — E reconhecimento pelas autoridades oficiais que significa? — Significa que as formalidades de matrícula, de registro, de tempo e de exames foram cumpridas. — Mas o aluno aprendeu, *educou-se,* realmente *formou-se,* está apto a fazer o que deve fazer? — Tudo isto é dado como conseqüência inevitável. Logo, o regime é um convite à fraude. — Para que esforçar-se, se o que é julgado não é a qualidade da educação, mas o cumprimento daquelas formalidades?

Desejo acentuar que este é realmente o mal dos males da situação educacional brasileira. A "oficialização" — pelo regime das equiparações — de todo o ensino, particular e público, sob um modêlo uniforme e rígido, fiscalizado tão-sòmente nos seus aspectos extrínsecos, não só permite, como promove, a falta de autenticidade do ensino nacional. A imposição do modêlo único cria a contingência da falsificação. Não sendo possível, por falta de recursos materiais e humanos, na imensa heterogeneidade e diversificação das situações brasileiras, a realização do modêlo de modo adequado e eficiente, surgem os arranjos, as acomodações, os expedientes, quando não a pura e simples falsificação de listas de professores ou equipamentos. Criada esta situação, a fiscalização, puramente formal, a sanciona e o ciclo da *inau-tenticidade* real do processo de ensino se fecha para qualquer movimento de saúde, renovação ou progresso educativo, tendendo antes a agravar os vícios de origem do que a remediá-los.

O regime da uniformidade e da fiscalização formal é, com efeito, um círculo vicioso que gera, pela imposição de condições e requisitos, em muitos casos inexequíveis, a simulação educacional, e depois a perpetua com a ausência de sanções relativas ao mérito do processo educativo. Falta, no sistema, um elemento essencial, pelo qual a instituição oficial ou equiparada, satisfeitas as condições formais e extrínsecas do seu funcionamento, que lhe criam a *suposição* de ensinar bem, viesse a provar que assim realmente o faz.

Dir-se-ia que êle (o sistema) faz a prova pelos exames. Mas os exames são realizados dentro da própria instituição fiscalizada, e não havendo fiscalização quanto ao mérito do ensino, como desafio a qualquer pessoa, conhecedora do atual regime educacional brasileiro, a contestar. . .

*O Sr. Rui Santos* — Há colégios fiscalizados por coletores, leigos.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Lembra muito bem Vossa Excelência.

Ora, não é possível acreditar-se que a máquina montada nessa base de formalidades exteriores, depois passe a ser contra si mesma, declarando nulos os produtos de sua fabricação.

A apuração e triagem dos resultados só se daria, como passarei a demonstrar, se, além da fiscalização exterior, houvesse a fiscalização do ensino propriamente dito e os exames se fizessem perante bancas, estranhas ao concessionário do ensino oficializado. Obriga-lo-íamos, então, a provar, realmente, se havia bem e efetivamente ensinado.

A falta dessa apuração real, no sistema educacional brasileiro, está produzindo a diátese que aqui focalizo e que todos conhecemos.

Essa prova, entretanto, repito, não pode ser obtida senão por um julgamento estranho à instituição interessada. Por esse julgamento é que as escolas quebrariam o círculo vicioso em que estão encerradas e se fariam dinâmicas e progressivas.

Daí, como se verá, a razão de propugnarmos o chamado *exame de estado* para a aferição da eficácia real do ensino. O exame de estado, em essência, é o exame dos alunos por pessoas ou instituições que não estejam comprometidas no processo de aprendizagem que se deseja julgar e medir e, portanto, tenham a isenção e objetividade necessárias para fazê-lo.

Os nossos atuais exames vestibulares estão de certo modo exercendo esta função e, na medida em que a instituição que os realiza tem as condições necessárias para ser isenta e objetiva, confirmam, com as suas reprovações maciças, o nosso julgamento da situação educacional brasileira e mostram como a mesma seria, primeiro, revelada e depois corrigida, se tais

exames não fossem apenas os de admissão à escola superior, mas substituíssem os atuais das escolas secundárias.

Quando se fala em exame de estado, há uma grande resistência, sobretudo pelo argumento atualmente mais apresentado: a inexeqüibilidade prática. Costumo dizer, quando argumento, que já temos, de algum modo, uma forma de exame de estado, e é o exame vestibular às escolas superiores. Tratando-se de exame realizado por instituições não comprometidas com a oficialização do ensino secundário brasileiro, os seus resultados ganham inegávelmente autenticidade. E todos sabemos quais são estes resultados, constituindo eles um julgamento severíssimo da situação educacional. Ora, seria bastante exigirmos exames desse tipo em determinados períodos dos ciclos secundários, para imediatamente pormos esse ensino secundário em condições de se valorizar, progredir e melhorar.

Todo o vício do regime está aí. Se tivéssemos fixado aquelas condições extrínsecas para a "equiparação" e depois exigido, pelo chamado exame de estado, ou, simplesmente, pelo exame em outra instituição independente da "equiparada", a apuração dos resultados da educação, o regime poderia ser condenado pela rigidez, pela uniformidade, pela centralização administrativa, mas, a sua *autenticidade* estaria ressalvada. Esta autenticidade, porém, desaparece desde que a própria escola — seja particular ou pública — uniformizada do ponto de vista das condições extrínsecas, não está sujeita a fiscalização de qualquer natureza com respeito à qualidade mesma do ensino ministrado.

Perdida a autenticidade, todas as demais mazelas se seguem inevitávelmente. O processo se faz irreal e abstrato. A estagnação qualitativa e a igualização do melhor e do pior fazem desaparecer a emulação. Sem experimentação, sem ensaios, sem competição, sem escalas de mérito e demérito, o sistema ou se fossiliza no formalismo e na rotina, ou envereda pela fabricação de resultados falsos. As energias de professores e alunos se desenvolvem no sentido de problemas acidentais e colaterais. Desinteressados em relação ao processo educativo propriamente dito, — pois que este se fêz irremediavelmente estático e rígido, — passam a cogitar de problemas pessoais, os professores, e os alunos, de atividades diversas, menos as do aprendizado... Nada, pois, mais justificado do que o sentimento de mal-estar já reinante nas próprias esferas da educação e na opinião pública.

Minha análise da situação, em palavras talvez aparentemente candentes, é a que faria qualquer bom professor, qualquer diretor de bom colégio ou mesmo qualquer bom aluno. Trata-se de uma crítica à situação em que se acham todos envolvidos e que a todos imobiliza, criando mesmo um sentimento

de impotência, ante a extensão e o caráter aparentemente irremediável dos males de nossa conjuntura educacional. A perda de iniciativa que gera tal atitude é de uma gravidade impossível de medir. Chega a ser inacreditável o grau de desinterêsse a que vão chegando, sobretudo nos Estados, todos aquêles que estariam a lutar e se esforçar, se, por acaso, se sentissem responsáveis pela situação. Absoluta dependência do poder central cria, porém, um sentimento mais grave do que o da irresponsabilidade, que é o da impotência. Até o estudo das questões do ensino está a desaparecer. Ninguém se sente estimulado para isso, porque a centralização determina se transformem todos os educadores estaduais em simples cumpridores de instruções, de ordens recebidas. Perdido o incentivo, perdida a liberdade, pois a centralização é, sobretudo, uma tirania, o homem perde as suas qualidades e se faz um autômato. E não só no ensino, mas, em todos os demais setores da técnica e do saber, o monstruoso centralismo brasileiro está a destruir muitas possibilidades de progresso, de diversificação e de florescimento brasileiro. Somos todo um povo a cumprir regulamentos, instruções e ordens emanadas de um poder central, distante e remoto, como o da metrópole, ao tempo da colônia. A descentralização, a autonomia estadual, a autonomia municipal ora em debate, relativamente ao problema da educação, constituem problemas essenciais da democracia e da implantação definitiva do regime federativo no país.

Nenhuma das reformas de educação de 30 até agora merece ser acusada de haver visado propriamente àqueles efeitos que revelamos. Tudo é antes o resultado da interpretação puramente literal das leis do ensino, do espírito burocrático que entrou a presidir a sua fiscalização e da centralização administrativa que determinou a inibição generalizada das fôrças que, se responsáveis, impediriam tal estado de coisas, tais como a das autoridades estaduais, as do próprio magistério e as da opinião pública, todas elas lançadas na impotência ante o falso espírito legalista, formalista e ante-educativo, das autoridades centrais, sobretudo as de menor porte, com as quais, no final de contas, fica a decisão final... Porque, à medida que a educação se converteu em mera processualística, competência em educação passou a significar estar a par dos regulamentos.

Assim, os grandes educadores, os que decidem efetivamente hoje os problemas do ensino, são pessoas que conhecem minuciosa e microscòpicamente a letra dos regulamentos. Não aceitam debate sôbre teorias de educação, sôbre conceitos de educação, sôbre processos de educação! Isto não vem ao caso. Agora, competente em educação é o conhecedor dos regulamentos e da legislação. Imaginemos como não estaria o país, se, não apenas no campo profissional da educação, mas nos da

Medicina, da Engenharia e da Agricultura tivéssemos criado o mesmo regime de "legalismo" em substituição ao do saber e da competência profissional!

*O Sr. Rui Santos* — Agora, além dos regulamentos, há as célebres portarias

0 SR. ANÍSIO TEIXEIRA — De fato, há portarias também e com minúcias e detalhes de estarrecer!...

* * *

Já agora, impõe-se recolher a lição desse período. Estamos amadurecidos para fazê-lo. Estão na consciência de muitos as graves conseqüências de se haver transformado a educação nacional em formalismo burocrático, os educadores em rígidos intérpretes de leis e regulamentos uniformes, os professores em puros executores de rígidos programas oficiais e os livros. didáticos em manuais "oficializados" e conformes, linearmente, com os pontos dos "programas".

Todo esse complexo regime de "oficialização formalista" do ensino resultou no que se acha à vista de todos: despreparo generalizado dos brasileiros educados, desestímulo do magistério, rotina de métodos e sentimento cada vez mais intenso de uma crise sem remédio da educação. O problema de pessoal qualificado — em todos os níveis de trabalho — fêz-se o problema agudo por excelência. São escassos os quadros mais altos, maus os médios e piores, se possível, os inferiores. Esta crise do fator humano, na civilização brasileira, começa a ameaçar o nosso próprio desenvolvimento — político, econômico e social.

Todo um capítulo seria preciso abrir aqui para demonstrar até que ponto essa má formação brasileira, a má educação brasileira, está pondo em perigo o próprio equilíbrio econômico do país.

Em geral, esquemàticamente, tracejo assim o problema: criamos um mercado interno, que começa a ser bem mais importante que o externo. Mas o mercado externo continua a ser vital, essencial, porque êle é que fornece o orçamento de divisas com que alimentamos o parque da produção nacional.

Ora, à medida que o tempo passa, nossa produção para a exportação, que é a agrícola e de matéria-prima, se faz mais cara no seu custo e de menor valor no mercado internacional. Cada dia, os preços de venda são mais baixos, no seu poder aquisitivo real, e o custo da produção mais alto. Época virá em que não poderemos exportar o suficiente para obter as divisas necessárias à manutenção do nosso próprio parque de produção para o mercado interno. O problema vital, assim, será

o de diminuir o nosso custo de produção por unidade, o que somente se poderá conseguir pelo melhoramento de técnica e aumento da produtividade do brasileiro. Para isto, importa, sobretudo, melhorar o fator humano, porque, dentro do conjunto complexíssimo de condições que nos levam a produzir tão caro, uma das mais graves é a da deficiência desse fator humano. Chegamos exatamente ao ponto crítico: ou melhoramos a formação do homem brasileiro, o nível da mão-de-obra não qualificada, o da mão-de-obra qualificada, o dos condutores de trabalho e o dos técnicos de nível superior, ou não conseguiremos a produtividade necessária para suprir o orçamento de divisas estrangeiras, indispensável à própria sobrevivência do parque industrial que alimenta o nosso mercado interno. O problema da educação tem assim, hoje, a premência de um grave problema econômico.

Possa esse aspecto mover a nossa vontade, já que todos os demais argumentos têm esbarrado na apatia com que encaramos as soluções longas e difíceis dos problemas do desenvolvimento nacional.

### 3) QUE SE HA DE FAZER?

Modificar o processo de fiscalização. Retirar a ênfase nas formalidades para visar sobretudo ao mérito do ensino. Restabelecer a liberdade de tentar o melhor. Restringir a legislação do ensino à fixação dos objetivos e das linhas fundamentais. Permitir a relativa liberdade de currículos, de horários e de métodos. Substituir o princípio da *uniformidade* pelo princípio da *equivalência.*

Os objetivos do ensino podem ser conseguidos por diversos caminhos. A pluralidade de caminhos estimulará a experimentar-ção, a competição e o progresso. Revitalizará o processo educativo. Como garantia — estabeleça-se o exame de estado, isto é, o exame oficial em determinados períodos do curso. Este regime dificultará a fraude ou a simulação, por não premiá-la. E quanto ao receio de que tal possível diversificação degrade o ensino, verifiquemos que é infundado. Com o ensino *uniforme* é que o ensino se degrada; na realidade se degradou.

Com efeito, não havendo *possibilidade legal* de mudar. o currículo, é que se tenta ensinar o que não se pode ensinar. Com o currículo flexível e variável, cada colégio ensinará o que puder e, desde que mais importa aprender *pouco e bem* do que *muito e mal,* o ensino poderá ser eficiente. Por certo, será rnais eficiente do que o atual.

Estas palavras, ditas assim, parecem, realmente, perigosas: "cada escola ensine o que puder". Mas, entre tentar alguém

numa cidade do interior brasileiro, instalar um ginásio, contando para isto — digamos — com um professor de Português, um professor de Matemática e, com certa dificuldade, um professor de História e Geografia, faltando-lhe, entretanto, o professor de Latim, ou o de Inglês, reduzindo, assim, o curso, à vista das condições do meio; entre essa tentativa limitada, mas séria, de um ginásio, e a alternativa de hoje, à vista da imposição da lei, de *inventar* um professor de Latim e outro de Inglês, e fazer de conta que também ensina essas matérias, temos de reconhecer que rnais vale o ginásio modesto, mas verdadeiro, do que o "completo e uniforme", mas falso. Sabem todos, porém, que o "completo" não é só isto. Pretendemos em nosso ensino secundário ensinar cinco línguas: a materna e mais quatro estrangeiras.

*O Sr. Rui Santos* — E não sabemos nenhuma.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Evidentemente. E isto foi im posto do dia para a noite. De repente, inventamos professores de Latim para todas as séries de todos os ginásios brasileiros. — Não seria muito melhor ensinar-se aquilo que, realmente, se podia ensinar, do que impor um currículo e um programa, que são, pela sua impraticabilidade, a imposição da fraude?

Passemos, porém, ao exame da lei de diretrizes e bases, pela qual esperamos poder sair do atual impasse educacional.

### 6) A LEI DE DIRETRIZES E BASES

*A lei de diretrizes e bases,* cujo projeto está em estudos, nesta Casa, a ela entregue pelo Executivo em 1948, ou seja dois anos após promulgada a Constituição, que impôs a sua necessidade, é uma aplicação moderadíssima da solução que propugna-mos. Representa uma média entre os que desejariam uma experiência mais radical e corajosa e os super-prudentes, temerosos de qualquer liberdade. Aplaudo-a com muitas restrições, mas reconheço que melhorará a situação.

As grandes linhas desta lei assim se poderiam resumir:

1 — *Unidade da educação brasileira* — Toda a educação brasileira, em todos os seus níveis e ramos, terá diretrizes e bases comuns, constituindo um sistema contínuo, diversificado e uno, a ser executado por particulares e pelos poderes públicos, «sob a administração dos Estados e a supervisão discreta, mas eficaz, do Govêrno Federal.

Não só a iniciativa particular, como a de todas as três ordens de govêrno, serão mobilizadas para o grande esforço comum, em um regime de livre participação e de responsabilidade, sem imposição de modelos rígidos e uniformes, mas era

sadia emulação, em que ao lado do bom se erga o melhor e um e outro mutuamente se fertilizem, para o progresso e a vitalidade contínua do ensino.

II — *Divisão de competências* — Os sistemas estaduais de educação representam os corpos — também eles próprios diversificados — componentes do super-sistema complexo e amplo de educação nacional, enquanto não se chega até o Município, ao que tenderá o sistema, à medida que amadureça a experiência administrativa brasileira, No momento, a prudência administrativa aconselha que se vá com a descentralização até o Estado, mas sem desconhecer que os próprios estados ainda constituem unidades demasiado amplas para uma ação centralizada, cumprindo que se pense em levar a tendência descentralizador até os municípios, que deverão ser, no final, as unidades administrativas básicas do ensino.

Este ponto de vista encontra o seu maior fundamento na necessidade de íntima cooperação entre a comunidade e a escola. Se alguma instituição não pode ser implantada em uma comunidade de fora para dentro é a escola. Ela deve nascer, sempre que possível, da própria comunidade. Tal localismo não a fará exótica, mas antes a integrará no meio a que serve, buscando obedecer, dentro das peculiaridades desse meio, às grandes normas gerais e nacionais. O ensino local e de responsabilidade local não ferirá em nada a unidade nacional, mas, antes, permitirá que essa unidade se faça diversificada e dinâmica, como realmente deve ser a unidade de nossa cultura e de nossa civilização.

*O Sr. Nestor Jost* — São Paulo está tentando. No momento, o Governador do Estado está descentralizando os encargos, e subvenciona os Municípios, com esse objetivo.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Indiretamente, está, assim, a concorrer para a vitalidade das instituições educativas.

Na. Bahia, a Constituição do Estado prevê um regime pelo qual o sistema educacional terá completa autonomia. Criou-se ali um quarto poder, o da educação, constituído por um Conselho e um diretor de educação, de nomeação do Governador, mas com mandatos fixos, e que dirigirão a educação em um regime de plena autonomia e plena responsabilidade. Por delegação do Conselho Estadual, essa autonomia se estenderá, gradualmente, aos municípios.

III — *Poder supervisor e normativo da União* — A União não perde nenhum dos seus poderes, que antes se ampliam, com a inclusão — pela primeira vez — do ensino primário dentro de sua órbita normativa. Seu poder se exercerá pela própria lei de diretrizes e bases e por uma ação, extraordinária, nos

casos de cassação e revisão de atos dos governos estaduais, e contínua e permanente, na ação supletiva, por meio da qual assistirá financeira e tecnicamente os' governos dos Estados, exercendo,' indiretamente, a mais profunda influência sôbre o ensino, que, de fato, se quiser, poderá dirigir, pela forma mais fecunda de direção, que é a da demonstração, do estímulo e da sugestão. No projeto em discussão nesta Casa, o Govêrno federal, a qualquer momento, pode cassar e anular um ato estadual. Isso corresponde a um poder tremendo que lhe é conferido exatamente para atender aos que julgam que a vida brasileira será posta em perigo, se se der aos Estados o poder de dirigir e fiscalizar a educação em seus territórios.

IV — *Flexibilidade, liberdade e descentralização* — Não será preciso repetir aqui coisas cediças sôbre o processo educativo. É sabido que só adestradamente o amestramento se pode fazer sem participação do educando. Educação e ensino só se conseguem com plena autonomia do aluno — porque êle realmente é que se *educa.* Isto é verdade em relação a todo o processo educativo. Autônomo tem de ser o aluno, autônomo tem de ser o professor, autônoma tem de ser a própria instituição. Todos precisam sentir-se participantes e responsáveis, para que o processo educativo se faça autêntico e vital. A imposição em educação é uma antinomia. Daí a lei se fazer pre-goeira de flexibilidade, liberdade, descentralização e autonomia, como algo se inerente ao próprio processo educativo...

Os planos impostos de cima para baixo podem funcionar na ordem mecânica, e mesmo aí apresentam seus graves defeitos, nunca em sistemas vivos como os de educação. Temos de restabelecer uma linha de autonomia que vivifique todos os tecidos do sistema educacional, desde o trabalho de classe até a ordem administrativa mais alta, não para se perder a unidade, mas para se conseguir a forma única de unidade, que não é prejudicial às instituições sociais vivas e dinâmicas: a unidade obtida pela emulação de meios e formas diversas com objetivos comuns e de que resultará uma consciência comum.

Redargue-se, porém, que, não havendo cultura, nem técnica, nem esclarecimento suficiente, tal regime degenerará em verdadeiros absurdos. Nada me parece mais falso. Quanto mais fraco o professor, menos lhe poderemos impor a execução de algo rígido e uniforme em desproporção com a sua capacidade. A deformação, então, é que será monstruosa. Tudo que devemos e só o que poderemos fazer será assisti-lo, estimulá-lo, oferecer-lhe sugestões para lentamente reerguê-lo. E isto é o que se fará do novo regime de sanções indiretas, assistência e orientação.

O Govêrno Federal, aliviado da função administrativa, se constituirá, na execução da lei de diretrizes e bases, no órgão de supervisão e assistência técnica e financeira do ensino, devendo prover-se para tanto dos órgãos capazes, se os não tem, depurando e apurando a composição dos que já tem. Estudará todos os sistemas escolares e fará circular, entre os mesmos, o máximo de informações a respeito de suas estruturas, do seu funcionamento, das suas experiências, dos seus progressos e dos seus erros. Atento, pelos seus inquéritos, pelas suas visitas e pelos seus estudos, à marcha e desenvolvimento do ensino, exercerá uma ação permanente de assistência e de orientação, que será a mais eficaz, não só por ser desejada como por ser a mais inteligente. Ensaiará uma classificação das escolas, em cada Estado e em todo o país, mostrará que há boas e más escolas, graus diferentes de eficácia de ensino e desenvolverá planos para seu progresso mediante auxílios a ser concedidos em face de padrões novos atingidos. Será um regime de estímulos, a substituir o de sanções.

— Que se perderá com isto? — São, por acaso, as imposições e sanções de hoje garantia da eficácia do ensino? — Qual de nós responderá que sim?

Em primeiro lugar, não há memória de sanções aplicadas e, quanto às imposições, elas se transformaram em verificações formalísticas, fáceis de cumprir por meio de "documentos hábeis", criando-se, em educação, algo como o regime de prestação de contas perante os Tribunais de Contas do país, em que a perfeição formal do documento substitui a indagação real do mérito.

Temos que voltar ao regime do mérito. A educação não pode ficar reduzida à prova dos autos. Educação não é processo burocrático nem judiciário. Não estamos lidando com ficções ou convenções legais, mas com a natureza humana. É a cultura que está em jogo. E não poderemos promovê-la senão por um sistema complexo de estímulos e sanções indiretas, em situações de autonomia e responsabilidade. Por mais que re-pugne ao nosso espírito formalista e lógico essa organização empírica e livre, não vejo outro modo de se criar no país uma saudável e vigorosa atmosfera educativa.

## 7) EXAMINEMOS, AGORA, O PROJETO DE LEI EM SEUS CAPÍTULOS FUNDAMENTAIS

*a)* Os títulos I e II definem o direito à educação e os fins da educação. São dispositivos gerais, mais ou menos felizes, na sua redação, e decorrentes do texto constitucional;

*b)* o título III distribui a competência de assegurar o direito à educação — nos termos também da Constituição — aos-

poderes públicos, e prevê, em linhas gerais, a administração federal do ensino;

*c)* o título IV — que é a chave da lei — dispõe sôbre os sistemas de ensino. Estes serão o sistema federal de ensino, de caráter supletivo, e os estaduais e do Distrito Federal. (Não se cogita, sequer, ainda, de sistemas municipais).

Dentro das diretrizes e bases comuns da lei federal, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com a autonomia essencial para que se sintam plenamente responsáveis pelas suas qualidades e defeitos.

Muitos pensam consistir a descentralização em transferir os poderes federais ao Estado. Não. Nem a União, nem os Estados devem ou podem ser centralizadores. Descentralização e autonomia são princípios complementares. Também os Estados terão de possuir legislação descentralizadora. Exercerão sôbre os municípios, como o Govêrno Federal exerce sôbre eles (Estados), pela assistência técnica e financeira, uma influência que não poderá ser nociva — como tão fácilmente se faz a fiscalização a distância — e, em muitos casos, será saudável e estimulante. Além disto, o Govêrno Federal manteriá um sistema de ensino, cujas funções serão supletivas ou de demonstração.

Vejam bem: no jogo do sistema da lei de diretrizes e bases, os Estados organizarão os seus sistemas de educação e o Govêrno Federal contribuirá com um sistema supletivo, por meio do qual completará e estimulará os estaduais, desde que não pode constituir o seu sistema supletivo sem estudar a fundo cada sistema estadual, cujas deficiências deseja suprir.

Além disto, esse sistema supletivo deverá constituir uma demonstração de bom ensino, destinado a comprovar que o seu método, a sua pedagogia, a sua técnica são realmente melhores que a do Estado e a do Município. Em vez de legislar sôbre um suposto bom ensino, a União ficara com a obrigação de fazer o "bom ensino", demonstrando-o, pelo seu sistema supletivo, à Nação. Não se poderão, assim, queixar os centralizadores. Competirá ao Govêrno Federal fazer, e não mandar fazer, o que, no seu ponto de vista, seja o melhor. E tal demonstração será o melhor estímulo para que Estados e Municípios a acompanhem.

*O Sr. Rui Santos* — Eu gostaria que V. Excia, desse seu ponto de vista quanto a essa questão de sistema ou, por outra, quanto à definição e entendimento do que seja sistema de educação. Sabe V. Excia, haver já quem tenha dito ser o sistema educacional, previsto pela Constituição, um sistema — vamos dizer assim — burocrático, administrativo apenas. Daí desejar neste capítulo ouvir sua opinião.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Considero a palavra "sistema", sem dúvida alguma, equívoca, pois tanto pode significar siste ma de idéias, quanto conjunto de escolas ou instituições educa tivas.

5

Deixemos, porém, o debate semântico ou, digamos, lógico, sôbre a palavra "sistema". A verdade é que, à luz da Constituição, os Estados passam a ser responsáveis pela educação primária, pela secundária e, parcialmente, pela superior, porque esta, em virtude de outro artigo constitucional, que dá ao Govêrno Federal o direito de regular o exercício das profissões, a êle pertence em parte. Fora desse direito de fiscalizar o exercício das profissões liberais, o Govêrno Federal não tem outros poderes senão o de legislar sôbre diretrizes e bases da educação nacional e manter o seu sistema supletivo de educação.

O que os legisladores, a meu ver, deverão, portanto, defender, relativamente ao problema do que se chama sistema estadual de educação, é que toda educação ministrada dentro do território do Estado fique sob a ação do respectivo govêrno estadual. Este é que está lá, executando a lei de bases e diretrizes, sofrendo as sanções do Govêrno Federal, e se, por acaso, cometer erro, é, na realidade, pela proximidade, pelo conhecimento da sua comunidade, pela subordinação à sua opinião pública, em condições de dirigir e fiscalizar o ensino em seu território. Toda a ação federal deverá ser, apenas, supletiva.

*O Sr. Rui Santos* — É a expressão "supletiva" constante da Constituição.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — O conjunto de auxílios ou de escolas com os quais o Govêrno Federal irá dar ao Estado o que o Estado não tem, ou fornecer-lhe elementos para que êle melhore o que está fazendo mal, constituirá a ação supletiva do Govêrno Federal.

*O Sr. Moura Andrade* — Pretende-se dar, segundo me parece, ao Estado, a capacidade que êle já possui hoje da organização dos sistemas judiciais. Assim, teríamos, neste ponto da educação — e aí está a minha indagação a V. Excia. — que o Estado organizaria seu sistema educacional, para ir executando a educação de acôrdo com as leis federais que fossem baixadas, sôbre assuntos gerais. Seria este o princípio?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Este, exatamente, meu ponto de vista. Chego a dar o exemplo do cumprimento pelo Estado das leis de saúde pública, como das leis civis, das leis comerciais, das leis processuais *(pela organização* da justiça local), sem que se tenha julgado com isto fosse posto em perigo o poder da União. Dir-se-á, na questão da justiça — vamos levar o argumento até o fim — que existe toda uma organização fe-

deral, de instância superior, em que os erros da justiça local são corrigidos pela justiça federal. De modo geral, porém, tanto o Código Civil, como o Código Comercial, como os Códigos do Processo, como as disposições de saúde pública, estão sendo cumpridos, e não somente pelos órgãos próprios da Justiça, mas por todas as autoridades regulares do Estado, sujeitas à legislação federal. Não se pode fazer um contrato sem obediência ao Código Civil, mas não se precisa vir ao Rio de Janeiro pedir o amparo de uma autoridade, para se poder dizer que um contrato de direito civil, realizado consoante a lei, é válido. Não se precisa, para tanto, de nenhum visto, ou carimbo da burocracia federal. O erro está em se pensar que a execução das leis federais de educação só pode ser feita através do funcionário federal, que eles (os funcionários da União) são os únicos e exclusivos juizes a decidirem, aqui, nos seus distantes gabinetes, se a lei foi cumprida ou não. Cria-se, assim, aliás, um singular privilégio: é de passarem *eles* a ser a *lei.* O que importa não é, no fundo, a lei mas o que *eles despacham.* Se despacharem contra a lei, fora da lei ou além da lei, os seus atos continuam *legais* e os papéis válidos, porque trazem a "chancela" desses singulares "magistrados" da educação nacional.

Voltando, porém, ao regime a ser instituído pela lei de diretrizes e bases, teremos, como dizíamos, no país, vinte e um sistemas educacionais dos Estados, do Distrito Federal e um sistema federal supletivo — todos gravitando dentro da mesma órbita comum, que é a traçada pela lei federal de diretrizes e bases. Os que vêem nisto perigo não reparam que já temos estes 22 sistemas; apenas, hoje, sem a plena responsabilidade dos seus mantenedores.

A última lei federal de ensino decretada no país determinou a uniformização rígida do ensino normal, secundário, industrial, enfim, de todos os ramos do ensino. Em todos os Estados — excetuados aquêles que ainda não observaram essa legislação — procedeu-se à alteração completa de suas escolas, para obedecerem aos modelos federais. E as escolas imediatamente entraram num regime de mortificação progressiva.

As escolas normais do país estavam fora da legislação federal. Eram escolas boas ou más, mas eram o que eram. Podia haver esforço para progredir. Uma administração estadual podia pensar em melhorá-las. Não se pode imaginar o que representou a extensão de uma legislação federal uniforme, rígida e detalhada a todas essas escolas. Logo se criou o sentimento de impotência generalizada, e todos, de braços cruzados, apenas declaram: É isto a formação dos profes-

sores, nada podemos fazer! Tudo depende do Govêrno Federal, que, por sinal, não mantém uma só dessas escolas.

Esta falta de responsabilidade das autoridades locais pelo que se passa nas instituições mais fundamentais da sua comunidade é que me aterra. Desejaria que a lei promovesse a responsabilidade local até dos municípios — o que poderá fazer a legislação dos. Estados A responsabilidade só poderá ser obtida por meio da autonomia. Devemos, pois, dar autonomia, não por amor à autonomia, mas por amor dos seus resultados. E — perdõem-me que o diga — por não ser possível, materialmente possível, que a União se substitua aos poderes locais.

Sou contra a centralização de todo o poder educativo na União por muitos motivos, mas nenhum me parece mais decisivo do que este: porque tal centralização não é possível, e tudo que consegue é estimular a fraude e desencorajar as boas iniciativas. A centralização, num país, como o nosso, é uma congestão cerebral. Por isto, somos uma federação. Por isto, temos os municípios autônomos. Ora, não é possível a federação política e o princípio da autonomia política dos municípios, sem equivalentes autonomias dos seus serviços de educação. Uns acompanham os outros.

Serviços relativamente mais fáceis de executar como os de polícia, os de justiça, os de saúde pública, precisam ser locais, e são locais, pois, se fossem federais, sabe lá Deus como não funcionariam. — Como não hão de ser locais os de educação, que, mais do que quaisquer outros, precisam haurir na comunidade, na família, nos indivíduos, que constituem sua clientela, a seiva por que hão de se fazer vivos e progressivos?

Todos sabemos o que resulta da centralização excessiva de poderes na União: temos uma total centralização financeira e já isto, na prática, destruiu politicamente os Estados. A segunda grande centralização é da educação, que está ameaçando destruir, culturalmente, o país. *(Muito bem).* Não falo na dos transportes, nem da estatística — porque não julgo a centralização em grandes serviços mecânicos tão prejudicial quanto a de serviços mais complexos e mais vivos, que requerem a participação de todos para se fazerem eficientes. Mas, a centralização da educação parece-me, sem exagero, mortal. E muito do sentimento de impotência que vai pelo país, em relação à possibilidade de resolver os seus problemas educativos, provém, a meu ver, desse estrangulamento causado pela centralização federal.

Tudo isto, porém, parece estar em desacordo ou em contradição com o que tenho afirmado sôbre certa improvisação educacional corrente no país e a multiplicação que anda por aí —

a meu ver perigosa — de escolas sem condições adequadas de funcionamento. A aparência da contradição é real e precisa de ser explicada.

Por um lado, almejo grande movimento educacional, em que as iniciativas todas se expandam com liberdade e, de outro lado, estou, geralmente, a protestar, a reclamar contra as improvisações educativas a que vimos assistindo. Explico a aparente contradição desta maneira:

O país está a crescer e desenvolver-se, gerando problemas maiores do que os que os seus recursos atuais permitem resolver. O da educação é um destes problemas. Nem todos os recursos atuais dos municípios, dos Estados e da União poderiam resolvê-lo, completamente, de uma assentada. Daí, segundo julgo, a necessidade de distribuir a *responsabilidade* de resolvê-lo por todos: particulares, municípios, Estados e União. Como, porém, mesmo assim, não se conseguirá resolvê-lo bem, propug-no um regime de liberdade e flexibilidade — para que todos e cada um, dentro de seus recursos e suas possibilidades técnicas e sociais, possam ensaiar suas soluções, deflagrando-se aquêle amplo movimento nacional que me parece indispensável para o encaminhamento do problema nacional dê educação. E como conseqüência deste sistema propugno *o exame de estado,* a que já tenho aludido, para a devida sanção.

— Com o regime da centralização uniforme e rigida, que se está dando? — Algo que é um desvio perigoso de tudo isto. As necessidades de expansão estão cada vez mais gritantes. Tentar o que propugno — isto é, grandes esforços coletivos para a solução do problema — seria fatigante e contrário à nossa natureza. Mas, há "modelos formalistas e uniformes" de educação e uma repartição, distante e remota a repartição federal, que "concede" "inspeções preliminares" e "equiparações", mediante a "comprovação", por meio de "processo" ou de "prova no autos", de ginásios, colégios e escolas superiores. Tudo fica fácil... e falso! Contra essa "expansão" é que me levanto. Não seria jamais contra os esforços honestos, embora pobres, para fundação de colégios. Sou contra a simulação, que a atual legislação centralizadora e formalista promove e estimula.

Digo isto quase como sendo o *leit motiv* de toda a minha exposição. Não sou contra a expansão educacional honesta, contra a expansão, por exemplo, que estamos fazendo no ensino primário, e que poderíamos ilustrar com o caso do Município do Rio Grande do Sul, que há pouco citei, o qual criou, êle sozinho, 375 escolas primárias, ou como o esforço singular da Administração do Estado do Rio para melhorar o ensino primário, construindo prédios escolares, cada um deles melhor do que muitos dos prédios das nossas Faculdades de Filosofia, Ciências

e Letras, mais recentemente instituídas. Não me refiro, evidentemente, às duas grandes Faculdades de Filosofia, em São Paulo e no Rio. Penso nessas Escolas de Filosofia criadas em sobrados, com duas ou três salas de aula, com recursos mais modestos do que o de escolas primárias das mesmas cidades onde foram instaladas. É contra isto que eu me bato.

*O Sr. Rui Santos* — Em tese, estou perfeitamente de acôrdo, mas, no começo de sua exposição, V. S. citou o que se verifica nas escolas superiores, quando ali prestam exames os alunos provenientes do ginásio. Queria pedir sua atenção para este fato, que venho notando: há dois critérios de julgamento ou de rigorismo em matéria de exames — um, adotado nas escolas chamadas oficiais, outro, nas escolas particulares. Nas escolas oficiais, há uma tendência maior de reprovação, o que faz alguém, como eu, julgar que o professor busca menor trabalho, nos anos seguintes, procurando reduzir a classe, através de reprovações, por vezes, abusivas. *(Trocam-se apartes).* A rigor, o geral é isto. O Deputado Maurício Joppert, Professor na Escola Nacional de Engenharia, tem esse mesmo ponto de vista. Diz S. Excia, que, nas escolas oficiais, de modo geral — é claro que não generalizo — os professores procuram ter menor trabalho.

*O Sr. Paulo Sarasate* — Isso é uma questão de mentalidade, que devemos criar.

*O Sr. Rui Santos* — Exige-se muito nos vestibulares e, de modo geral, o comparecimento às aulas é reduzido e lá também se pede pouco. Sou de escola oficial, mas esta é a verdade.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Reconhecemos que começam a aparecer, realmente, exemplos de uma severidade talvez excessiva nos exames. Sei de escolas particulares onde isto se observa. Mas, o de que precisamos é de instituir um regime em que não haja necessidade de atitudes especiais de reação para assim agir. Presentemente, quem assim procede, quem procura orientar o seu estabelecimento de ensino dentro de alto padrão de eficiência e rigor, fica, de certa maneira, em situação de desvantagem com relação aos demais que deixam correr o barco e nada sofrem, antes ganham com isto. Temos de criar um regime em que, para se ser honesto ou rigoroso, não se precise de ser herói.

Não preciso de maior prova do que digo, que essa própria multiplicação de escolas a que estamos assistindo. Poucos aqui serão tão jovens que não tenham conhecido um Brasil que não julgava fácil criar escolas, em nenhum dos seus níveis. — Por que, hoje, se reputa tudo tão fácil? — Porque um regime de *centralização, rigidez, conformidade* e mera *fiscalização* de papéis, estabelecido para criar a "unidade nacional", impedir os

"abusos", limitar a "licença educacional", degenerou no mais vasto sistema de facilidades que se poderia imaginar. A "oficialização" de todas as iniciativas educacionais tornou-as todas idênticas, boas e más, estimulando, por conseguinte, as más e desencorajando as boas.

O projeto não chega a restabelecer a liberdade que eu propugnada. Mas abre o caminho para maior flexibilidade. Se estabelecermos o exame de estado para o quarto e o sexto ano do ensino médio, e se, no ensino superior, criarmos, como no secundário, estágios de cultura geral superior e cultura profissional e especializada, restringindo os últimos ciclos somente às escolas melhores, teremos oposto um dique à "dissolução educacional", ao mesmo tempo que daremos estímulo às boas e corajosas iniciativas.

Para atender à expansão do ensino pós-primário ou médio, e do superior com o mínimo de perda de padrões, já de si tão modestos, no país, lembraria que as concessões ou autorizações se fizessem por etapas graduais. Assim, no ensino secundário, em vez de mantermos apenas o ciclo ginasial de quatro anos, b ciclo de colégio de dois e, pelo projeto, um colégio universitário de um, deveríamos proceder a divisão ainda maior, criando dois ciclos de dois anos no período ginasial. E as mesmas divisões se estabeleceriam no ensino superior, entre os cursos básicos e os cursos profissionais. Esses "patamares", digamos assim, da "escada educacional" iriam permitir a expansão por etapas ou, para manter a metáfora, por "lanços" da escada do ensino. Teríamos ginásios com os dois primeiros anos do curso, outros com os primeiros quatro e outros com todos os seis. Nos centros adiantados haveria o curso completo, nos centros médios, os dois ciclos ginasiais e, nos pequenos, apenas o primeiro ciclo de dois anos, o qual, a rigor, penso se poderia, perfeitamente, permitir que funcionasse em todos os bons grupos escolares primários do país.

*O Sr. Moura Andrade* — Não seria possível executar a idéia, porque as escolas estão superlotadas e não têm, absolutamente, condições para desviar sua atenção do ensino primário. Em São Paulo, hoje, 50% da educação primária se faz através dos Municípios. *(Trocam-se apartes).*

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Eu vejo o dilema de outro modo. Temos de atender à expansão, custe o que custar. A solicitação da opinião pública e o desejo dos pais de dar educação secundária aos seus filhos, muito em conseqüência de certa degradação sofrida pelo ensino primário, face ao congestionamento das escolas primárias e da redução do respectivo programa, não podem deixar de ser satisfeitos. Seria muito difícil ao Govêrno poder deter a expansão em marcha das escolas secundárias.

Mas, se vamos permitir, atendendo à expansão, que funcionem estabelecimentos particulares em más condições, destinados apenas àquela parte da população que pode pagar o ensino particular, devemos, com maior razão, encorajar o Estado a criar, nos seus melhores grupos escolares, o primeiro e o segundo anos ginasiais. Seria como se tivéssemos ampliado o curso primário, com dois anos complementares, de nível secundário. São Paulo criou, recentemente, várias dezenas de ginásios. A expansão do ensino secundário público se impôs diante de São Paulo e o Estado teve de atendê-la em parte. Mas a rigidez do curso de quatro anos só permitia ginásios, assim, completos. Com esse período dividido em dois ciclos independentes, poderemos, sem dúvida, estabelecer o primeiro ciclo nos melhores grupos escolares do país. Isto imediatamente abriria para a mocidade do país uma imensa rêde de escolas secundárias com dois anos de curso, o que refrearia a pressão sôbre o ensino particular. Esta solução parece-me, por todos os modos, preferível à de fundação, em cada caso, de novos ginásios, com novos prédios. . .

*O Sr. Paulo Sarasate* — Parece que o problema não é de prédio; desde que haja a facilidade preconizada por V. S., teremos elementos — como acontece em todos os setores da atividade nacional — para a construção de prédios em número suficiente para a instalação desses pequenos ginásios de dois anos. Nos próprios Municípios hão de aparecer — os Estados são todos iguais — meios necessários à fundação de suficiente ensino ginasial em escala progressiva, como V. S. preconiza e acho absolutamente aconselhável. *(Trocam-se apartes)*.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Com efeito, criando-se esses patamares sucessivos, conduziríamos a expansão por graus, por etapas, evitando o funcionamento das séries mais adiantadas, em todos os casos onde as condições de falta de recursos humanos ou materiais não o permitissem.

No ensino superior, penso, a mesma gradação tem de ser estabelecida. Temos de criar o curso básico fundamental superior e. após este, os cursos profissionais propriamente ditos e os de especialização e doutorado. As autorizações e concessões para funcionamento de curso superior se fariam, então, por etapas. As escolas que não estivessem devidamente aparelhadas ou não possuíssem professorado adequado, só poderiam manter os cursos básicos, ficando os diplomas profissionais para ser concedidos somente pelas escolas melhores e de maiores recursos. Os exames em cada um destes ciclos teriam o caráter dos atuais exames vestibulares, ou sejam, de exames de estado, constituindo processos de verificação da aprendizagem global obtida no ciclo anterior de estudos básicos. Ainda advo-

garia outro dique à diplomação fácil e este seria o do exame final para a licença de exercício da profissão, por associações profissionais, de médicos, engenheiros, etc. Estas associações, mediante novos exames, por elas mesmas planejados e efetuados, concederiam as licenças para o exercício da profissão. Tais exames atuariam como controle final para o ensino superior oficial ou particular.

Em país como o nosso, será inevitável uma certa e contingente heterogeneidade de instituições educativas. A lei deve reconhecer isto, e não impor um modêlo uniforme que, por impossível, como digo sempre, gere a fraude. Mediante processos de classificação das escolas e aferição dos resultados escolares, por exames de estado, deixa-las-emos livres para progredir e melhorar, desenvolvendo um sistema de assistência e estímulos indiretos, que intensifique esse desenvolvimento.

Os títulos V e VI da lei dispõem sôbre a educação pré-primária e primária, estabelecendo os meios de assegurar a obrigatoriedade escolar, que, em meado deste século, ainda não foi, no Brasil, assegurada, e fixando as condições do curso elementar. Ambos os títulos exemplificam a amplitude da competência legislativa da União e de como essa competência não implica, necessáriamente, no controle pela União do ensino primário. A lei federal será executada pelas autoridades estaduais, do mesmo modo que as executam, no campo da legislação civil, comercial e penal, as autoridades locais.

O título VII regula a educação de grau médio. Continuando a tradição inaugurada pela legislação federal imediatamente anterior, o projeto classifica como educação média, no mesmo capítulo, o chamado curso secundário e os chamados cursos profissionais, inclusive a formação do magistério primário, mesmo quando este atinge o nível de dois anos de curso acima do de colégio. Mas, não vai além.

É um dos títulos em que mais se pode sentir o caráter conservador ou conciliador do projeto. Prefere ser contraditório a ser inovador. Separa o curso secundário do chamado profissional, embora em sua organização os subordine no mesmo art. 27 do capítulo sôbre ensino secundário. Tudo está feito para que os cursos tenham equivalência. Mas, um estranho pudor tradicionalista separa essas "equivalências" em dois capítulos diversos. Depois, nos cursos de formação de docentes para o ensino primário, repete a mesma estranha incoerência, classificando de médio o ensino nos institutos de educação, mesmo quando feito em duas séries posteriores ao curso de colégio. Os autores do projeto se convenceram de que o ensino médio deve ser um ensino diversificado e flexível, quer dizer — acadêmico, comercial, industrial, agrícola, — conduzindo todo

êle ao ensino superior, e convenceram-se de que o docente primário deve ter, no último escalão, formação de nível superior, mas "chamar" os cursos profissionais de secundários e os cursos dos institutos de educação de superiores pareceu-lhes demais. Preferiram a contradição. São secundários os cursos profissionais, e os dois anos pós-colégio dos Institutos de Educação são realmente *superiores,* — assim, porém, não se chamarão.

E com isto continuaremos a manter os falsos dualismos, com que insistimos em dar ao ensino secundário de caráter acadêmico um prestígio social que já não tem sozinho, pois os cursos de caráter profissional — agrícolas, comerciais e industriais — também já o possuem, e mais o devem possuir, se desejamos estabelecer uma sociedade democrática, cuja maior dignidade é a do trabalho.

O outro falso desdém que o projeto insinua é o do ensino primário, cujos docentes,mesmo que tenham dois anos de formação além do colégio, continuam a não possuir, na letra da, lei, senão o curso médio.

O segundo motivo para essa peculiaridade de classificação está em não querer subordinar os Institutos de Educação ao regime das Escolas Superiores, porque, se isto fizesse, dentro do sistema da lei, limitaria o poder dos Estados de criá-los.

O titulo VIII cria o colégio universitário como articulação entre o ensino de nível secundário e o superior. É uma inovação feliz e que sugere uma solução que, mais corajosamente adotada, poderá ajudar-nos a vencer as dificuldades de uma rápida expansão do ensino.

É aquela solução por mim lembrada, em que iríamos criando etapas e patamares sucessivos.

Com efeito, uma vez que temos de expandir aceleradamente o nosso sistema de educação, tudo aconselha que dividamos os seus cursos em ciclos, a fim de que os ampliemos por etapas, cada vez mais elaboradas e difíceis. Assim será desde o primário, que a lei divide em fundamental de três anos e complementar de dois, podendo haver escolas com três séries apenas e com as cinco, como ainda escolas com, apenas, as duas séries complementares. Isto permitirá que adaptemos as escolas aos recursos locais. Depois, no secundário, o projeto divide as escolas em ginásios, colégios e colégio universitário, tornando progressivamente maiores as exigências para cada ciclo. Proporia eu aí, ainda, como já disse, divisão maior. O primeiro ciclo de dois anos do curso ginasial, após o complementar primário, poderia ser organizado nos grupos escolares. O segundo ciclo de dois anos isoladamente, ou em conjunto com o primeiro, seria organizado nos ginásios. O terceiro, colegial, nos estabelecimentos mais desenvolvidos. E o último, o colégio universitário, nas escolas superiores,

"Estes diversos *patamares* constituiriam cliques à expansão desarrazoada, porque compulsória"... ou melhor, porque não equacionada com o realmente possível em cada lugar... Desde que não posso fazer ginásios senão de quatro anos ou séries, mas só tenho recursos, humanos e materiais, para as duas primeiras séries, está claro que as duas últimas séries vão sofrer as conseqüências: terão laboratório falso, equipamento falso, aparelhamento falso, espaço de aulas congestionado e professores fictícios...

Os diferentes ciclos iriam permitir a melhor adaptação dos estabelecimentos aos recursos locais e, ao mesmo tempo, permitiriam que a pirâmide educacional estendesse a sua base, sem perda do sentido de progresso gradual, que lhe deve caracterizar a passagem para os níveis mais altos.

O título IX regula o ensino superior. A lei estende-se neste título a detalhes minuciosos e reivindica o privilégio da União de só ela poder autorizar o funcionamento de estabelecimento de ensino superior.

O intuito da lei é tornar mais severo o reconhecimento e impedir a existência de más escolas superiores. Infelizmente, não se pode garantir que a providência seja eficaz. As autorizações já concedidas para funcionamento de escolas superiores aí estão, para mostrar que a autoridade federal pode ir até onde não foram nunca as autoridades estaduais. Pessoalmente, estou convencido de que as autoridades locais não iriam tão longe.

Só vejo um remédio, repito, para a correção dos efeitos dessas facilidades. Seria o de criarmos ciclos também no ensino superior, como os já estabelecidos para os cursos médios. As autorizações concedidas, sem que as condições necessárias sejam atendidas, valeriam para o ciclo inicial, que diplomaria os estudantes num primeiro grau de bacharel, o qual, não importaria no direito de exercer a profissão. Este direito, para ser alcançado, exigiria que o diplomado seguisse em escola mais adequada o restante do curso, que seria o profissional propriamente dito.

Se quiséssemos ir mais longe, poderíamos adotar ainda o *exame de estado* para estes últimos diplomados em escolas oficiais ou reconhecidas, com o que dificultaríamos, talvez, eficazmente, todas as veleidades de burla ou ineficiência do ensino superior. Os patamares ou diques à expansão imprudente do ensino superior seriam, então, o dos cursos de bacharel, destinados a dar cultura geral superior, sem direito ao exercício de qualquer profissão, depois o dos cursos profissionais, que habilitariam os graduados ao exercício potencial das profissões e, por último, o exame de estado, nas ordens ou associações profis-

sionais, do qual dependeria a efetiva licença para o exercício legal da profissão ou carreira superior, em certos casos com o necessário estágio de prática.

Sou francamente por esses três degraus, para a conquista do direito de exercer uma profissão definida em lei. Se os adotarmos, estaremos, pelo menos, tentando seriamente elevar o nível do ensino superior, criando um mecanismo profundamente desfavorável à fraude, à cola e a todos os expedientes com que, infantilmente, nos iludimos em nosso gosto pelo diploma puramente ornamental. Tais providências valeriam por todas as disposições fiscalizadoras formais, que, infelizmente, nada reprimem, por não terem as autoridades fiscalizadoras nenhuma influência sôbre o processo de ensino, que é julgado, exclusivamente, pelos próprios fiscalizados.

O capítulo da Universidade regula a autonomia dessas instituições. Incondicionalmente favorável a esta autonomia, gostaria de vê-la exercida com um senso mais vigoroso de responsabilidade. Julgo que a lei concede a autonomia e depois a dilui por órgãos coletivos, em que se difunde, com prejuízo para uma perfeita definição de responsabilidade. Defenderia assim um Conselho Universitário de número reduzido de membros, como ooder deliberativo, e um Reitor com vigorosos poderes executivos e disciplinares. A nossa experiência universitária é, entretanto, tão recente, que, talvez, não estejamos amadurecidos para reconhecer tais necessidades...

O título X regula os recursos para a educação. Este é um capítulo fundamental e que, no projeto, não teve o desenvolvimento que seria de esperar. Não podemos fazer educação sem recursos e recursos sempre crescentes. As percentagens constitucionais representam um bom princípio, mas cumpre estabelecer sanções, para que não se tornem letra morta. Os juristas deverão, neste caso, ajudar os educadores, encontrando as disposições que logrem compelir os poderes públicos a dar cumprimento à Constituição. Até o momento, não existe nenhuma sanção contra o seu não cumprimento.

Sabemos que, na maioria das capitais dos Estados do Brasil, não se cumpre a Constituição na parte da aplicação da verba educacional. E não há sanção para isso. É um verdadeiro desafio ao Legislativo Federal este de se descobrirem os dispositivos necessários para o estabelecimento de sanções pela falta de cumprimento de uma disposição que é a mais fundamental de nossa Carta Magna, no que diz respeito ao problema da educação.

Mas, não basta isto. Será necessário prever o financiamento, inclusive por empréstimos, das grandes despesas iniciais da educação. Que as verbas orçamentárias respondam pelo custeio da manutenção da educação; mas, a construção dos prédios

e o seu aparelhamento deverão ser financiados por empréstimos a longo prazo. Neste capítulo, deverá o legislador prever e autorizar e, se possível, definir o caráter, as condições e as garantias que poderão ter tais empréstimos. Sem um amplo financiamento, garantido pela União e facilitado aos Estados e Municípios, jamais lograremos construir os sistemas escolares necessários à nossa população crescente. O problema precisa ser examinado com coragem e desejo real de resolvê-lo.

Muitas de nossas palavras, talvez demasiado severas, ao retratar a situação educacional do país, encontram a sua real explicação na penúria dos nossos recursos para a educação. Ora, só a guerra tem, mais que a educação, exigência,s financeiras. A educação de um povo, entretanto, é o mais amplo empreendimento das sociedades humanas. E os recursos têm de aparecer e acompanhar essa amplitude. Ã mobilização de vontades indispensável para se levar avante tão grande e imperioso empreendimento deve corresponder uma grande mobilização de recursos, pelas três ordens de govêrno, em um plano conjugado para a construção dos prédios, a formação do magistério e a montagem definitiva de um sistema escolar público e gratuito. Ao seu lado se erguerá o sistema particular para as classes abastadas ou semi-abastadas que, interessadas em certo tipo especial de educação, prefiram pagá-lo a receber a educação pública, gratuita e distribuída indiscriminadamente.

Alimentamos, por vezes, a veleidade de manter um sistema de educação particular com os característicos da educação pública, pleiteando que seja indiscriminada e barata e, em rigor, substitua a pública. Não me parece que isto seja possível, nem cabível ou justo. A educação particular é particular, destinada a alunos da preferência dos que a mantenham e dirijam, e naturalmente cara. Entre os muitos equívocos em que nos debatemos no campo da educação, está este de querer que a educação privada cumpra deveres que pertencem, apenas, à educação pública.

## 8) CONCLUSÃO

Não encerro esta ligeira exposição, sem acentuar, mais uma vez, que a lei de diretrizes e bases deverá ser uma lei de grande amplitude, que liberte as iniciativas, distribua os poderes de organizar e ministrar a educação e o ensino e faculte ao povo brasileiro encontrar, no jogo de experiências honestas e de uma emulação sadia, os seus caminhos de formação nacional.

Deve ser um ato de confiança no povo brasileiro. As características do nosso povo — em que pesem aparências mal apreciadas porque mal compreendidas — são a melhor garantia para este ato de fé. Tutelados, revelamo-nos hábeis e, por vezes, maliciosos. Livres, porém, surpreendemos os obser-

vadores com a nossa capacidade de iniciativa, de flexibilidade, de engenhosidade e de esforço.

Por certo, haverá casos de erros e de abusos. Mas, os erros são o preço que temos de pagar para podermos ser livres e honestos. E serão os erros, como tais reconhecidos, que nos permitirão progredir e acertar. A pedagogia da liberdade, que é a pedagogia da democracia, não produz os seus frutos de caráter e de virtude sem esse risco. Tenhamos a coragem de corrê-lo *(Palmas)*.

O SR. PRESIDENTE — Meus nobres colegas, acertei quando, antecipadamente, manifestei ao Professor Anísio Teixeira os agradecimentos da Comissão de Educação e Cultura, pela sua contribuição, já agora podemos dizer — valiosíssima. Seus estudos profundos sôbre as causas da deficiência de nossa educação, sua observação perspicaz de todos os problemas que afligem quantos têm a responsabilidade de dirimi-los, representam, para nós, a certeza de que possuímos, no setor da educação, homens dotados de grande patriotismo e capazes de empreender obra de real merecimento para a redenção do povo brasileiro.

De acôrdo com o programa fixado para este debate, declaro aberta, agora, a todos os eminentes colegas, consoante, ainda, o próprio desejo do Professor Anísio Teixeira, a fase da inquirição.

Todos os pontos que não tenham atendido suficientemente ao esclarecimento dos nobres colegas ou que em seus espíritos tenham despertado dúvidas poderão ser aclarados, pela gentileza do nosso convidado, que me declarou sentir-se bem com esta sabatina...

*O Sr. Carlos Valadares* — Como relator do ensino normal, no projeto de diretrizes e bases da educação nacional, peço permissão para formular algumas perguntas ao" Dr. Anísio Teixeira. A primeira é a seguinte:

> — Deve-se deixar a cada Estado o poder amplo de legislar sôbre o ensino normal, ou é preferível que o legislador federal fixe níveis-padrões para formação do professor primário, em todo o país?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Para o ensino normal, o projeto indicou três estágios: o curso normal regional; a escola normal de três séries anuais e o Instituto de Educação. Penso que, sempre que a lei de bases e diretrizes não fixar modelos propriamente ditos, mas níveis e planos de preparo de qualquer profissional, tais planos, criando o quadro necessário dentro do qual se manterá a educação brasileira, estará atuando dentro da área legítima do poder federal. O professor primário será, assim, preparado em

três graus sucessivos. O sistema normal compreenderá escolas do primeiro, segundo e terceiro níveis. Não estão, porém, aqui, em detalhes, quaisquer das outras condições — de currículo, programas, métodos e processos — que ficam, todas elas, para ser objeto da legislação estadual, que, por sua vez, não as deverá fixar, mas definir os órgãos profissionais que as estabelecerão, em regime suscetível de permitir a flexibilidade e a experimentação. Acho de vantagem sejam estabelecidos aquêles três níveis de formação do magistério primário, mas não iria ao ponto de aconselhar viesse também o Govêrno Federal reconhecer a profissão magisterial do ensino primário e generalizar a aplicação do diploma a todos os Estados brasileiros, pois não me parece de nenhuma conveniência para o país venha o seu professorado primário a ser preparado em um Estado para ensinar em outro. O professorado primário deve ser uma expressão tão profunda das condições culturais de cada Estado que, de preferência, deve ser de origem e formação local.

Creio ter atendido à indagação de V. Excia.

*O Sr. Carlos Valadares* — Perfeitamente.

— A experiência dá atual "Lei Orgânica do Ensino Normal", obra do INEP, oferece elementos que justifiquem a manutenção de seus preceitos de uniformidade pela nova lei de diretrizes e bases da educação nacional?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Tudo o que expus constitui uma condenação a essa legislação anterior, que levou a ação centralizadora até a fixação' dos menores detalhes de organização, de currículo e até de programas, retirando das escolas toda flexibilidade e toda autonomia.

A meu ver, o poder central não deve sair da simples indicação genérica do que representarão os cursos para o preparo do magistério. Todas as particularidades internas do processo educativo são e devem ser da alçada da legislação estadual, a qual, como já disse, também deverá abster-se de ser uniformizante e centralizadora, fixando antes as condições em que se processará a organização e os cursos da escola. Mesmo no setor estadual, não recomendaria assim a fixação, em lei, de seriação ou currículo e programa, os quais constituem processos técnicos em permanente experimentação, à luz da experiência educacional e da consciência profissional do magistério.

Os exemplos que dou, a respeito, são sempre os da medicina. Jamais nos passaria pela cabeça prever, em lei, o tratamento de determinada moléstia. Podemos determinar, em lei, a necessidade do diagnóstico, quiçá *a posteriori* como muitas

vezes não pode deixar de ser, mas, quem faz o diagnóstico é o médico com a sua consciência profissional. E o mesmo, ou mais ainda, podemos dizer quanto ao tratamento ou terapêutica.

No dia em que passarmos a elaborar a legislação de que verdadeiramente necessita o Brasil sôbre educação, nunca haveremos de pretender dar receitas educacionais por ato de lei. A lei fixa os objetivos, os princípios, as condições em que o ensino se deve dar, mas quem deve estabelecer o conteúdo, formular o programa e dizer como alcançar aquêles objetivos, é a consciência educacional, a consciência profissional do educador. Os educadores, cada vez mais autênticos, saberão fazer o que fôr melhor para que se atinja o fim colimado.

Sempre raciocinamos e agimos, como se a educação não fosse capaz de criar uma consciência profissional, pela qual os educadores cheguem a soluções aproximadamente similares de seus problemas, baseados em suas experiências e conhecimentos. Ora, a educação, o ensino é uma grande profissão liberal como a medicina, a engenharia, o direito, ou a ciência, e não algo de abstrato, irreal e arbitrário a ser fixado por lei e regulamentos rígidos.

*O Sr. Carlos Valadares* — Que pensa sôbre a questão da validade nacional dos certificados e diplomas do ensino normal?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Já o disse. Na prática, sou contra essa validade. Embora, à primeira vista, um quadro só do professorado primário no país pareça vantajoso, seus inconvenientes concretos são enormes. O professorado primário, comum a todo o país, podendo ser transferido, livremente, de um ponto para outro, deixa de se integrar nas condições locais, e essa integração é essencial para a constituição de uma boa escola primária. Se estivesse em minhas mãos decidir sôbre o assunto, faria os professores primários "colados" às escolas, como os vigários de certas paróquias antigas. Já, porém, que isto não é possível, pelo menos que os professores estaduais pertençam aos seus próprios Estados, e se possível, a cada uma de suas regiões. Não facilitemos, mais ainda, a gravitação brasileira da periferia para o centro, porque acabaríamos trazendo todos os professores primários para o Rio de Janeiro, para se colocarem nas escolas do Distrito Federal, o que seria verdadeiro despropósito.

*O Sr. Carlos Valadares* — Convém que se articule o ensino normal, de forma mais ampla, com o ensino superior, a exemplo do que permite a Lei n.° 1.076, relativamente aos diplomados em cursos comerciais técnicos?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — V. Excia indaga se o ensino normal deve articular-se com o ensino superior. Sou franca-

mente favorável a essa articulação, no sentido de que, nos planos que decorrerão da lei de bases e diretrizes, toda a preparação normal permita ao normalista encaminhar-se para qualquer das escolas superiores brasileiras. Sem dúvida alguma, toda vez que, em educação, criarmos escolas como becos sem saída, teremos feito grande mal à educação. Toda educação deve ser organizada de forma que, na famosa "escada educacional", considerada a forma por excelência democrática da educação, todos os degraus, isto é, todas as escolas, em todos os ramos do ensino, possam conduzir aos degraus mais altos do ensino superior.

Exemplo que muito bem ilustra esta tese é o do ensino agrícola. Enquanto o tivemos isolado, segregado dos demais ramos do ensino, ficou êle um ensino morto, desprestigiado e procurado apenas pelos que não podiam fazer outros cursos. Hoje com a sua melhor articulação faz-se, cada dia mais, um dos ramos vigorosos do nosso ensino superior.

A circulação entre os diversos ramos do ensino deve permitir que, a qualquer momento, possa o indivíduo, que escolheu determinado caminho, tomar, se as condições mudaram, outra resolução e buscar à sua formação rumo diverso. É mister haver tal circulação horizontal e não somente a vertical, entre todos os graus e todos os ramos do ensino. Aliás, a lei atual, da autoria do Deputado Gustavo Capanema, já inicia este processo de articulação ora completamente assegurado pelo projeto de bases e diretrizes.

*O Sr. Carlos Valadares* — Sr. Presidente, estou satisfeito.

*O Sr. Paulo Sarasate* — Perguntaria ao Dr. Anísio Teixeira se, preconizando nova legislação sôbre o ensino — porque. efetivamente, a preconiza — e entendendo que devemos partir da centralização exagerada de hoje, para a almejada descentralização, democrática, não acha que devemos elaborar essa legislação em escala ascendente, progressivamente, ou admite possamos, de chofre, realizar a transformação?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — A pergunta tem perfeita razão de ser e eu mesmo havia pensado em esclarecer esse ponto, durante a minha ligeira exposição.

O problema de centralização e descentralização, infelizmente, não é puramente lógico e objetivo, mas, de certo modo, tempe-ramental. O grande argumento contra a descentralização é, mais ou menos, representado por estas palavras: Tenho medo disto! Tenho muito medo! E fica-se nisso. Ora, não há de ser fácil vencer-se tal posição emocional. Daí, também eu admitir uma transação, qual seja a de estabelecer a lei um regime misto, em que o poder continue todo dentro da órbita federal,

com a possibilidade de ser delegado aos Estados, à medida que se julgar viável essa transferência de atribuições. Vou, pessoalmente, até aí. E tenho confiança em que o Govêrno Federal, com tais delegações aos Estados, a seu ver capazes de arcar com a nova responsabilidade, venha a colher resultados tão bons, que, depois, estenda amplamente o processo aos demais Estados.

Desejaria que tal transação não fosse necessária. Infelizmente, porém, talvez o seja. Assim como o imperialismo é, por vezes, facilitado pela nação que o sofre, assim é a centralização do Govêrno Federal. Há Estados que a desejam e até a pedem. É difícil dar antonomia a quem não a deseja.

*O Sr, Paulo Sarasate* — V. S. aludiu à necessidade de ser o ensino público aquilo que deve ser, continuando o ensino particular, efetivamente, como ensino particular. Pergunto: — Também aí não podia haver um meio termo? Porque chegamos a uma verdadeira pletora, pelo menos no curso ginasial, de estabelecimentos particulares, contra a insuficiência de estabelecimentos oficiais. Não poderíamos chegar, também aí, a um regime de transação? Este não seria de boa política? Não seria caso de se admitir o ensino particular com a desejada gratuidade ou semigratuidade, através de subvenção aos educandários particulares que o merecessem? Se a questão é de recursos, atingiríamos esse objetivo por meio de subvenção. O poder público poderia subvencionar os estabelecimentos particulares, para que estes proporcionassem a desejada gratuidade aos estudantes que a essa vantagem fizessem jus, continuando a pagar aquêles alunos das classes mais abastadas. Qual o seu ponto de vista?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Devido a omissão do poder estadual, o ensino secundário particular, no Brasil, está, realmente, procurando cumprir a obrigação, que àquele cabia. E muitos dos colégios particulares não têm, digamos assim, o espírito de colégios particulares, nem sempre procedendo à discriminação peculiar do ensino privado, salvo a discriminação da capacidade de pagar o curso. Mas entre os que podem pagar, adotam por vezes regras de seleção de seus alunos, que se poderiam considerar equivalentes às públicas. Então, como transação, lembraria o seguinte: Uma vez que o Govêrno não pode, com a rapidez necessária, criar um número de ginásios públicos capaz de suprir as necessidades verdadeiramente gritantes de matrícula de alunos impedidos, pelas suas condições econômicas, de fazer o curso secundário nas escolas particulares, sugeriria uma lei de bolsas de estudo, pela qual o Govêrno viesse a manter cêrca de 50.000 estudantes secundários nos colégios particulares do país. Esses estudantes, escolhidos em toda a nação, à razão de tantos por município, uma vez distinguidos com a bolsa, poderiam, por sua

vez, escolher o colégio de sua preferência dentre os da lista aprovada pelo Govêrno para atender aos seus bolsistas. Os colégios receberiam, assim, uma subvenção, com o pagamento das despesas decorrentes da freqüência desses alunos no curso secundário, ficando, portanto, para os mesmos, gratuita a educação.

Infelizmente, até agora é mais modesto o que se tem pretendido, consistindo os planos em se conseguir gratuidade para certo número de alunos dos colégios particulares, com base nos favores que, por sua vez, eles recebem. Deste programa, discordo.

*O Sr. Paulo Sarasate* — Quanto a este particular, também discordo inteiramente. Talvez essa lei nem chegue a ser concretizada e submetida à apreciação do Ministro. Mas tenho cópia do plano, que me forneceu Murilo Braga, particularmente.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Também conheço o plano do Dr. Murilo Braga. Êle concede as bolsas mas, depois, reivindica 5% de matrículas gratuitas, com o que pensa ampliar o programa. A meu ver, entretanto, o programa deve ser tentado corajosamente, com bolsas de estudo que importem em pagar a educação, a compra de livros, e um pouco da subsistência do aluno. Assim, não se pode cogitar de bolsa pequena. Não pode ser, de modo algum, inferior a seis ou sete mil cruzeiros por ano e por aluno. Cinqüenta mil alunos perfariam uns Cr§ 350.000.000,00, importância que não é demasiada para o imediato alívio à situação de não haver escolas secundárias públicas gratuitas em número suficiente no país.

*O Sr. Paulo Sarasate* — Peço permissão para mais uma pergunta. Aliás, não sou membro desta ilustre Comissão e constitui deferência muito especial de sua parte responder às indagações que formulo. Esta consulta que farei é à margem de uma afirmação de V. S. Disse V. S.,se não me engano, serem dimi-nutíssimos os recursos com que conta o Distrito Federal para inversão em obras, isto é, construção de prédios escolares. Estou de acôrdo: são, de fato, diminutos esses recursos. Mas, pergunto: — Sendo assim, deveríamos recorrer, talvez, a financiamentos... *(Trocam-se apartes)*. Preconiza V. S. que os recursos atualmente destinados à construção de prédios sejam destinados apenas a pagar...

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — A financiar os grandes empréstimos para construção de 15, 20 ou 50.000 prédios escolares.

*O Sr. Paulo Sarasate* — E quem diria arcar com a responsabilidade desses empréstimos: a União, o Estado e o Município?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Uma vez a idéia aprovada e objeto da legislação, está claro que o desenvolvimento dela se daria no plano municipal, estadual e federal. Gostaria que houvesse uma garantia federal para os empréstimos, a serem lançados na base de apólices escolares, cada empréstimo destinando-se a custear o sistema escolar de determinada comunidade. As próprias escolas se fariam as agentes da distribuição e colocação dessas apólices escolares, que deviam ser vendidas a prestações, ter regime de prêmios igual aos habituais dos empréstimos públicos ou, talvez, melhorados, à maneira dos empréstimos de capitalização.

Seria um grande movimento, em que se projetasse o plano de construção para cada município — no Estado do Rio, par exemplo, só o Município de São Gonçalo tem 50 prédios escolares a construir — e depois se estudassem as necessidades de financiamento, lançando-se um empréstimo para cada município ou para grupos de municípios. Se as escolas fossem estaduais, arcaria o Estado com a responsabilidade filial do empréstimo, — se municipais, o município; mas, em todos os casos, poderia a União garantir o empréstimo, para facilitar a colocação das apólices.

*0 Sr. Paulo Sarasate* — Ideal seria assumisse a União a responsabilidade do empréstimo.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Sem dúvida. Mas, se a União ficar na posição de garantidora, já seria inestimável a sua cooperação para o êxito do empréstimo.

*O Sr. Paulo Sarasate* — Agradeço a explicação. Como um plano dessa ordem tem de ser amadurecido, para que possa, dar frutos satisfatórios, perguntaria se, enquanto êle não fôr transformado em realidade, acha razoável abandonemos o que já está iniciado, isto é, o emprêgo das votações orçamentárias na construção de prédios. Acredito que de modo algum.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — De modo algum.

*O Sr. Paulo Sarasate* — Folgo em ouvir esta sua declaração, porque já se anda apregoando que o INEP estaria resolvido a mudar de orientação nesse sentido e todos nós aqui, pelo menos no Congresso, temos a satisfação de proclamar que essas realizações do INEP, na parte de construção de prédios, constituem obra útil e digna de maiores aplausos. Folgo em registrar sua resposta, que nos veio trazer esclarecimento oportuno e necessário.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — A política de construção de prédios é acertadíssima. Poderemos, apenas, discutir um regime de prioridades para essa construção, determinando o que se deve fazer em primeiro, segundo e terceiro lugar. A este res-

peito, desejaria apenas acentuar a escassez de recursos do INEP para o vulto da obra a realizar. O INEP tem, para a construção de prédios escolares, no orçamento de 1952, Cr$ .. 40.000.000,00, no setor de escolas rurais, e Cr$ 13.000.000,00, para escolas normais, enquanto que só o Estado do Rio dispõe de Cr$ 84.000.000,00, no orçamento atual, para construções escolares. Se os recursos do Fundo do Ensino Primário pudessem ser aplicados no pagamento de juros de um grande empréstimo, por certo que poderíamos fazer obra muito mais rápida.

*O Sr. Paulo Sarasate* — Estou satisfeito, Sr. Presidente.

*O Sr. Nestor Jost* — Dr. Anísio Teixeira, inicialmente, desejo manifestar-lhe minha admiração pela coragem com que examinou os problemas educacionais em nosso país. Se me permitisse, formularia uma questão, a respeito da flexibilidade dos currículos. V. S. defendeu, com brilhantismo, a descentralização e a flexibilidade dos currículos. No sistema adotado no projeto de bases e diretrizes, parece que essa flexibilidade se acha a cargo dos sistemas estaduais. Não acharia interessante deixá-la aos cuidados dos próprios estabelecimentos de ensino secundário ou à escolha dos alunos, mediante a fixação de diferentes currículos, como acontece, por exemplo, nos Estados Unidos?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Não condenarei, em tese, um currículo completamente flexível, a ser ajustado às necessidades dos alunos, como se faz na América do Norte. Hoje, porém, a tendência mais ou menos incontrovertida a respeito de programas escolares, é no sentido de se estabelecer uma parte fixa e outra variável. Os currículos escolares devem ser organizados como se organiza uma dieta, com uma série muito variada de pratos, mas dizendo-se: — Estes e aquêles são essenciais, podendo, no mais, completar a refeição, à vontade, escolhendo entre o que fôr oferecido.

O projeto de bases e diretrizes atende a esse ponto, em parte, e numa revisão que se está fazendo no Ministério da Educação, para, oportunamente, ser apresentada à Comissão, ainda se reduz mais o número de matérias obrigatórias, que constituiriam, propriamente, o núcleo do currículo compulsório. Serão apenas cinco essas matérias obrigatórias, sendo quaisquer outras optativas, permitindo-se, assim, adaptar-se o curso às necessidades do estabelecimento, da comunidade local ou dos alunos. A organização de núcleo mínimo de currículo parece-me aconselhável. A experiência adquirida pela América do Norte, de inteira liberdade, no particular, não deu resultados e hoje aquêle país está sendo levado a retificar tal orientação,

e admitir, como ocorre agora, currículos com parte fixa, mínima e parte optativa e flexível. Assim a flexibilidade é relativa.

*O Sr. Nestor Jost* — Na minha opinião, podia-se fazer justamente esse núcleo composto de métodos ou trabalhos abrangendo dois terços do currículo, ficando o restante a critério dos estabelecimentos de ensino. Em alguns Estados norte-americanos, está sendo usado certo número de matérias fixas e outras à escolha dos alunos.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Dependerá da riqueza do colégio o programa de opções a oferecer. Só os grandes estabelecimentos poderão ter variedade de matérias para escolha por parte dos alunos. Os pequenos ficarão no programa nuclear e não apresentarão mais de duas ou três matérias optativas. Vejamos, por exemplo, o caso das línguas. Podemos todos chegar, hoje, a concordar que não é possível no ensino secundário brasileiro, já em fase de franca popularização, pretender-se ensinar mais de uma língua estrangeira. Caberá, então, determinar que não seja obrigatória senão uma língua estrangeira. Os colégios mais ricos, cujos alunos sejam de exceção, poderão tomar a seu cargo o ensino de mais uma, duas ou três, mas em caráter facultativo.

*O Sr. Nestor Jost* — Não quero dizer estivéssemos sujeitos a um processo de telepatia, mas V. S. respondeu à segunda pergunta que ia formular, e que seria no sentido da obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras. Auscultando a opinião nacional, tenho notado séria repulsa contra a exclusão do latim. E devo confessar que sou favorável à exclusão, do primeiro ciclo secundário, também, de línguas estrangeiras. No caso, indagaria:

— Deveríamos fixar tal língua ou dizer, apenas, — uma língua estrangeira?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — A meu ver, a língua francesa deve ser obrigatória e as outras optativas. E darei a razão dessa escolha.

Somos uma civilização latina, de origem greco-latina, mas não podemos receber a herança cultural da velha civilização greco-romana diretamente. Não sou contra o latim, porém vejo a impossibilidade de se ensinar à população brasileira a leitura corrente dessa língua e nenhum ensino de língua pode ser considerado eficiente se não chegar ao mínimo da sua leitura fluente. O francês, entretanto, é língua muito próxima da nossa, pode ser muito mais facilmente ensinada e se transformará na nossa língua cultural, o que, até certo ponto e certa época, já foi. Receberemos, por intermédio da literatura fran-

cesa e das traduções francesas dos autores latinos e gregos, a herança cultural que nos pertence. Como o inglês tem já por si sedução própria — estamos vivendo uma era profundamente inglêsa das relações internacionais — poderá ser posto na categoria das matérias optativas. Os alunos pedirão para aprender o inglês ou o aprenderão depois, mas ficará assegurado, na formação brasileira, o uso de uma língua estrangeira.

Defendo o uso obrigatório de um idioma estrangeiro, porque o português ainda não tem literatura suficiente para, por si mesmo, nos educar em toda a extensão e amplitude da cultura humana. Do contrário, até dispensaria qualquer língua estrangeira, e línguas estrangeiras só seriam ensinadas a quem o quisesse ou delas precisasse. Na atual situação da cultura brasileira, e a ela atendendo, é que uma língua estrangeira me parece indispensável, no ensino secundário. E, como disse, aconselharia fosse ela o francês, ficando como optativa, o inglês.

*O Sr. Nestor Jost* — V. S. defende, também, a descentralização, mas, com respeito ao exame de estado, parece-me, vai haver ainda centralização excessiva nos órgãos estaduais. Não vejo bem a maneira prática de se conseguir resultado satisfatório com as bancas de estado mesmo porque os constituintes dessas bancas teriam de ser recrutados entre os próprios professores dos estabelecimentos congêneres.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Não, porém, dos colégios particulares. Se viermos a organizar o exame de estado, procuraremos ter corpos de professores mais numerosos do que possuímos hoje. O assunto já foi resolvido por muitas nações européias, de maneira que, habitualmente, o de que se precisa é de organizar, nas escolas oficiais, um professorado duplo, capaz, em número e qualidade, de ensinar e examinar. Além dos professores que estão lecionando, haverá sempre professores examinando. Se o número de colégios fôr muito grande, evidentemente teremos de nomear maior quantidade de professores. Na Inglaterra, por exemplo, onde o regime foi posto em plena execução, faz-se um revezamento entre os professores que ensinam e examinam. Os melhores são escolhidos para o regime de exames e, depois, voltam à cátedra, enquanto outros passam a examinar. Os períodos de exame se estendem por todo o ano. O sistema, uma vez adotado, não pode deixar de exigir maior professorado. No Brasil, havendo poucas escolas oficiais, enriquecer-se-ia o magistério de cada uma, devido à nova obrigação, imposta aos professores, não só de ensinar e examinar seus próprios alunos, como, também, de examinar os alunos das demais escolas por ocasião dos exames de estado.

*O Sr. Nestor Jost* — A maior dificuldade nossa reside, justamente, na obtenção de professores.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Para as escolas oficiais, não acredito, desde que elas possam pagar razoàvelmente. Estamos, realmente, com tremenda escassez de professores para as necessidades da expansão educacional brasileira em geral, mas, quanto aos colégios oficiais, darei um exemplo: Aqui, no Rio de Janeiro, acaba a Prefeitura de precisar para a expansão do seu ensino normal de 120 a 130 professores secundários. O concurso vai ser aberto para a seleção desses professores e, segundo me informaram, o número de candidatos vai ser de 2.500 a 3.000. Não faltam, pois, professores secundários brasileiros dispostos a ganharem. O fato é que numerosos professores ganham ainda muito mal.

*O Sr. Nestor Jost* — Isso, na Capital da República.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Na Capital da República — concordo. À medida que esse regime fosse sendo ampliado, porém, e não ficando o processo do ensino integralmente condicionado à qualidade do professor, mas sofrendo a contraprova do exame de estado, grande parte da ineficácia do professor secundário vai desaparecer — não podendo êle sobreviver à ineficácia do seu ensino. Então, freqüentando cursos de aperfeiçoamento, estudando entre si, serão eles levados à melhoria gradual. O mecanismo lembrado aqui, na lei de diretrizes e bases, e que propugnei em minha exposição, fará com que os professores vençam o espírito de rotina em que estão, de certo modo, imersos e entrem em grandes esforços para o seu próprio aprimoramento.

*O Sr. Leite Neto* — V. S. fêz magnífica exposição sôbre os problemas educacionais no Brasil, focalizando particularidade sobretudo de meu interêsse, na qualidade de relator do Ministério da Educação na Comissão de Finanças. Diz respeito exatamente àquilo que V. S. chamou de ponto fundamental, ou seja, a obtenção de recursos para o desenvolvimento do processo educativo no Brasil.

Examinando, pela primeira vez, na passada sessão legislativa, o orçamento do Ministério da Educação, constatei não estar sendo cumprida a determinação constitucional relativa ao mínimo com que a União deve contribuir para o sistema educativo, relativamente aos Estados e Municípios. Verificamos, assim, na proposta orçamentária para 1952, estarmos muito aquém dos *10%* fixados em nossa Carta Magna. Observamos o seguinte:

Na distribuição das dotações para os diversos níveis do ensino no Brasil, contamos, aproximadamente, com setecentos milhões de cruzeiros para o ensino superior; pouco mais de dois milhões para o primário, compreendendo o Fundo Nacional do

Ensino Primário; pouco mais de oitenta milhões para o se-eundário.

Tive oportunidade de demonstrar que, desses oitenta milhões, destinados ao ensino secundário, mais de quarenta milhões couberam ao Distrito Federal, sobrando apenas para o resto do território nacional quantia inferior a quarenta milhões de cruzeiros.

Resulta daí a situação atual. A ação do Govêrno Federal, em matéria de ensino secundário em nosso país, decorre da exigüidade alarmante das verbas consignadas para esse fim.

V. Excia., grande educador, tendo ocupado por rnais de uma vez com brilho a Secretaria da Educação de seu Estado e a do Distrito Federal, deve ter observado que não só nos ginásios das capitais, mas também nos em funcionamento no interior, a ineficiência do ensino não é somente proveniente da falta de capacidade intelectual do magistério secundário, como ainda da quase inexistência de fiscalização. Não é, pois, motivada pela aplicação de regulamentos, conforme disse V. Excia.

Agora perguntaria qual a sua sugestão face ao ponto por mim focalizado a respeito da desproporção existente entre as verbas destinadas ao ensino superior, num volume aproximado de oitocentos milhões de cruzeiros, e as do ensino primário e secundário, respectivamente, com pouco mais de duzentos milhões e oitenta milhões, acrescendo a anomalia de metade das dotações ser distribuída no Distrito Federal?

A disparidade das verbas é chocante. Ninguém melhor que V. Excia sabe demonstrar em estatísticas, em matéria de ensino, que cêrca de três milhões de crianças no Brasil procuram as escolas e não as encontram. Infelizmente, os dados patenteiam também funcionarem mais da metade das escolas em prédios impróprios, de alugueis, sem a adaptação técnica necessária e mesmo sem as mais elementares condições higiênicas. A outra metade fica ainda subdividida: umas se acham instaladas em prédios cedidos e outras, então, constituindo a menor parte, em edifícios construídos propositadamente para ser ministrado o ensino primário.

Assim, tenho a impressão de que — e desejava o seu esclarecimento — tratando-se aqui de questão de política educacional ligada à política financeira, seria mais interessante: primeiro, na lei que pretendemos elaborar, a qual deve ter um sentido prático, estabelecer sanções para os poderes federais, estaduais e municipais, no concernente ao cumprimento do dispositivo expresso na Constituição, quer dizer, com respeito às percentagens sôbre os tributos cobrados, para aplicação na educação. Segundo, já que o problema do ensino superior, nestes últimos anos, quanto ao aspecto financeiro, se agravou sobremodo, motivando a fe-

deralização de algumas dezenas de faculdades por uma única lei, seria mais aconselhável que a União, em vez de preocupar-se em promover essa federalização em larga escala, procurasse subvencionar as escolas particulares, de acôrdo com a eficiência demonstrada, notadamente as de ensino superior. Estas contribuem para o progresso econômico e técnico do país, como as escolas de engenharia. Assim, não mais a União teria de preocupar-se em elastecer a rêde de escolas federais superiores, dando somente as subvenções para as que demonstrassem eficiência. Todavia, indispensável se torna aumentar as dotações orçamentárias para o ensino primário e o médio.

Faço essa consulta a V. Excia apenas com o objetivo de traçar-me orientação no emitir o parecer sôbre o orçamento do Ministério da Educação no presente exercício.

Agradeço antecipadamente a V. Excia.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Não se trata, parece-me, de consulta, antes de uma proposta, a que dou, sem dúvida, o meu apoio.

Na minha exposição de há pouco disse ser preciso que o Legislativo descobrisse o meio de estabelecer sanções ao não cumprimento do dispositivo constitucional, tão essencial para o desenvolvimento progressivo dos sistemas nacionais de educação. Ao dizê-lo, teve em mira não só os governos estaduais e municipais, como o próprio govêrno federal.

Quanto ao mais, a que V. Excia. fêz amplas referências, vou até além.

As necessidades não são somente as indicadas por V. Excia. São em maior número e ainda mais graves, pois, mesmo numa capital, como São Paulo, muitas das escolas primárias funcionam ainda em dois e três turnos. Isto demonstra que se faz mister construir todo um outro sistema escolar para abrigar, devidamente, as crianças atualmente matriculadas. Assim os 20% da renda tributária dos Estados e dos Municípios e os 10% da do Govêrno Federal estão longe de poder bastar para o cumprimento da obrigação constitucional de educação compulsória de todas as crianças em idade escolar.

Se, entretanto, houvesse um plano de auxílio aos Estados pela União, esse plano poderia crescer de ano para ano. Com efeito, sendo a verba da educação um percentual da renda tributária e está vindo em ascensão constante, cada ano teríamos maiores recursos para atender às deficiências dos Estados e Municípios. Ao invés disto, o orçamento federal se vem consumindo no simples aumento de suas verbas anteriores, sem a devida proporção ou sem atender às peculiaridades do orçamento para a educação, em face dos próprios imperativos constitucionais a respeito.

Seria interessante o estabelecimento de um plano sistemático de auxílio baseado no crescimento constitucional do orçamento da educação. De todos os Ministérios, somente o da Educação pode contar com o privilégio de um orçamento sempre crescente. O plano de bolsas de estudo para o ensino secundário, a continuação dos auxílios para a construção dos prédios escolares, o inicio de um plano de assistência técnica aos Estados e Municípios, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, seriam alguns dos serviços novos ou ampliação de antigos a serem atendidos com a parcela do aumento proporcional decorrente do aumento das rendas federais.

Assim, aprovaria plenamente, com o maior entusiasmo, as medidas sugeridas por V. Excia., de enquadrar o orçamento do Ministério da Educação na realidade constitucional, reivindicando os dez por cento da renda tributária, que lhe são compulsoriamente atribuídos.

O SR. PRESIDENTE — Dou a palavra ao Sr. Deputado Moura Andrade.

O Sr. *Moura Andrade* — Dr. Anísio Teixeira, V. Excia. afirmou, na sua dissertação, considerar o problema da educação estritamente político, e não técnico. Daí, haver eu concluído, face essa sua convicção, que Vossa Excelência procura identificar o problema da educação com a própria estrutura da Federação democrática brasileira. Esta a razão pela qual propugna a realização mais urgente possível da declaração constitucional que determina cumprir aos Estados e ao Distrito Federal organizar os seus sistemas de ensino.

Exatamente esta, creio eu, a intenção de V. Excia ao caracterizar, como problema político, o da educação. Isto posto, verifico que a descentralização propugnada por V. Excia não seria plenamente alcançada — queira perdoar-me — no ponto em que argumentou sôbre a constituição de vários patamares pelos quais a educação devia ir passando.

Eu estaria de acôrdo com V. Excia nos dois primeiros patamares ; no último, entretanto, considero que, em vez de se criar a descentralização, de garantir a autonomia dos Estados no cumprimento dos princípios educacionais, iríamos provocar problema sério, inclusive relativamente à faculdade de se permitir cursos superiores com determinado estágio e pelos quais se alcançaria, apenas, um bacharelado e não um direito ao exercício da profissão.

Neste caso, aboliríamos as grandes perspectivas da universalidade do ensino, dentro de um instituto estadual, ou seja, iríamos criar problema seriíssimo à subsistência das universidades, para as quais — creio — se deve encaminhar nosso esforço.

As escolas particulares, encarregando-se apenas de um estágio do curso superior, viriam desintegrar as próprias universidades que se fossem fundando, impedindo houvesse aquêle pensamento que caracteriza e fundamenta a universalidade do ensino superior.

Esta a objeção que desejava fazer a V. Excia.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Não defendi propriamente isso.

Na questão do ensino superior, reconheço o direito de estabelecer o Govêrno Federal as condições que lhe pareçam melhores para assegurar e garantir o exercício profissional, não em face do capítulo da Constituição relativo à educação, mas em virtude do dispositivo que declara serem as profissões regulamentadas pelo Govêrno Federal.

No Brasil existem presentemente duzentas e vinte e tantas escolas superiores e cêrca de quatorze universidades — digo cêrea porque de um momento para outro se cria uma nova. Quando sugeri os patamares, tinha em mente que mesmo numa universidade alguma de suas escolas, por exemplo a sua Faculdade de Filosofia, pode não estar em condições de oferecer os cursos além dos de bacharelato. Ficaria, então, a isso limitada até que suas condições melhorassem. Os patamares constituiriam escalas no desenvolvimento das escolas. Não teriam caráter de algo estático ou definitivo. Logo que as devidas condições fossem criadas, também criados seriam os direitos de expandir os cursos até aos novos níveis. O que se busca é poder fazer isto gradualmente e não impor a todas as escolas, novas ou antigas, aparelhadas ou não, com professorado ou sem êle, cursos completos e supostamente idênticos. Não se rompia com a continuidade, ou universalidade, como diz V. Excia., dos cursos superiores, mas assegurava-se, com o seu desdobramento em ciclos, a possibilidade de fazê-lo em mais de uma escola superior, nos primeiros anos na escola próxima ou acessível e, nos últimos anos, nas escolas mais distantes, mas melhor aparelhadas.

*O Sr. Paulo Sarasate* — V. Excia. pensava sobretudo nas escolas de filosofia; nós, nas clássicas escolas de profissões liberais.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Na própria escola profissional, de nível superior, creio haveria vantagem, na adoção do que sugeri, considerando todo o panorama nacional. Se uma escola não se acha organizada integralmente para preparar, por exemplo, até o último estágio do curso médico, por falta de recursos e meios adequados, façam os candidatos ao diploma de médico, nela, somente o curso fundamental médico, que seria, nas sugestões apresentadas na lei de bases e diretrizes, de quatro anos e, depois, dirijam-se a uma escola de medicina de mais alto

quilate para fazer os dois últimos anos do curso profissional, propriamente dito.

Claro que, uma vez tomada essa medida, os Estados, cujas escolas superiores se acharem em condições de proporcionar apenas o curso fundamental, deveriam dotar os seus alunos de bolsas de estudo para a conclusão dos estudos em cidades mais adiantadas, onde as escolas fossem aparelhadas e equipadas para o curso completo. O ensino superior passaria a se desenvolver por dois modos: pela criação de novas escolas, como se vem fazendo, mas limitadas a ministrar, até que se aparelhassem devidamente, os cursos básicos, e pelo sistema de bolsas de estudo, que dariam aos seus estudantes oportunidades para terminar os cursos nas escolas dos centros mais adiantados do país.

*O Sr. Paulo Sarasate* — E se o indivíduo não voltar mais?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Não importa.

A vários governadores do Norte, com quem tive entendimentos, fiz a sugestão para corajosamente organizarem o serviço de bolsas.

Se o Estado, por exemplo, de Alagoas, que já dispõe de algumas escolas superiores, resolvesse instituir anualmente cinqüenta bolsas para médicos, quarenta para engenheiros e trinta para bacharéis, proporcionando aos estudantes, muito bem selecionados, as condições para estudarem no Rio, São Paulo, Minas, Recife, onde quer que fosse, eles voltariam como todos nós voltamos quando não havia senão duas ou três escolas superiores no país.

Castro Alves estudou em Recife, formou-se em São Paulo e voltou à Bahia; Rui Barbosa, do mesmo modo. Muitos e muitos estudaram e ainda estudam em outros Estados e voltam ao de origem para trabalhar. Aliás, tudo depende do mercado de trabalho que, felizmente, está aumentando prodigiosamente, por toda a parte, enquanto, por outro lado, se está saturando nos grandes centros do Rio de Janeiro e São Paulo. Talvez mais cedo do que pensa, se venha a processar a marcha inversa desses centros para as regiões em desenvolvimento do Brasil, cujo crescimento já começa a se fazer sentir fora daqueles grandes focos do progresso nacional nos últimos setenta anos.

Não sei se respondi a V. Excia completamente.

*O Sr. Moura Andrade* — V. Excia. respondeu-me quase satisfatoriamente. Entretanto, não desejo reiterar a pergunta, porquanto entendo que talvez a tese de V. Excia. pudesse ser aplicada desde que se mantivesse o princípio adstrito às escolas públicas, sem se estender à iniciativa particular, o que iria colidir com o princípio constitucional que declara livre tal iniciativa.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Mas continuaria livre, apenas seriam estabelecidas condições legais para o funcionamento de cursos apenas básicos ou de cursos básicos e profissionais.

*O Sr. Moura Andrade* — Assim, Dr. Anísio Teixeira, quero agradecer sua atenção e, ao fazê-lo, manifesto a grande satisfação que todos tivemos em ouvir tão ilustre autoridade na matéria. V. Excia. possivelmente será interpelado ainda por outros dignos colegas.

Desejo, entretanto, salientar a verdade daquelas palavras pronunciadas por V. Excia. no decorrer de sua exposição: o espírito de liberdade jamais vai para a, anarquia.

V. Excia. sempre foi um espírito livre, um homem independente na apreciação desses assuntos. Daí essa perfeita ordenação, esse grande método que alcançou. Por fôrça da natureza de seu espírito e da vida a eles consagrada, conseguiu V. Excia. atingir a alta posição de que desfruta na consideração de todos os seus concidadãos.

O SR. PRESIDENTE — Dou a palavra ao nobre Deputado Rui Santos.

*O Sr. Rui Santos* — Valendo-me do dispositivo regimental que permite aos elementos estranhos à Comissão participarem de sua reunião, quero fazer um comentário de curioso em torno da parte que ouvi da exposição do Professor Anísio Teixeira. Minha curiosidade decorre principalmente da atração exercida em matéria educacional, talvez sem querer, pelo próprio Professor Anísio Teixeira, que, nessa questão, tem. sido uma das autoridades que mais procuro ler e seguir.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Sou apenas mais velho do que pareço.

*O Sr. Rui Santos* — Desejo ainda ponderar que, com satisfação, ouvi V. Excia. focalizar dois pontos em sua exposição. Primeiro, a descentralização. De fato, a centralização excessiva, verificada no sistema educacional brasileiro, constitui o fator principal da situação em que nos encontramos.

O segundo ponto, para que o Professor Anísio Teixeira nos chamou a atenção, é o relativo ao processo de fiscalização. Realmente existe um tipo de educação por carimbo, quer dizer, olha-se apenas se o processo tem o carimbo em ordem, e vão para diante. Se se acha sem carimbo, mister se torna voltar para carimbar. Apenas isso, até hoje, se faz na educação brasileira.

Estimei que S. Excia. houvesse deixado claro o aspecto mais importante da lei de diretrizes e bases, que é o da interpretação do sistema educacional. Em que consiste. Talvez,

assim, logremos o entendimento do sistema consubstanciado na Constituição, e de que a lei cogita.

Acompanhei, embora mais ou menos à distância, os trâmites do anteprojeto da lei de diretrizes e bases. Desde 48, quando chegou a esta Casa, bato-me por êle — lamento não se ache presente o Deputado Coelho de Sousa, mas o Deputado Eurico Sales poderá dizê-lo — a ponto de quase tornar-me *persona non grata* nesta Comissão, porque solicitei a designação de comissão especial para dar parecer a respeito dessa lei, que se encontrava, sem andamento, neste órgão, embora não por sua culpa.

Nessa lei de diretrizes e bases, há dispositivos, indiscutivelmente regimentais, aqui e ali, que precisam ser retirados. A meu ver, também no tocante ao ensino primário e secundário, a lei de diretrizes e bases deve estabelecer o que eu chamaria o mínimo básico a esses cursos, de que dependeriam os sistemas educacionais estaduais para aplicá-los e adaptá-los a cada localidade.

Isso figura, mais ou menos, no projeto de diretrizes e bases. Não ouvi o comentário de V. Excia sôbre esse ponto, porque precisei comparecer ao plenário.

Outro aspecto, também, a meu ver falho, é o concernente ao Conselho de Educação, sendo mais falha ainda a esse respei- . to a mensagem enviada recentemente a esta Casa pelo Govêrno.

Acho que o Conselho de Educação é um órgão para ser criado, na Lei de Diretrizes e Bases, com muita seriedade. No Conselho — penso — deve repousar a maior responsabilidade do andamento ou da reforma que teremos de aduzir no sistema educacional brasileiro e nos sistemas estaduais. Precisamos, por exemplo, evitar a nomeação dos membros do Conselho para virem, por determinado período, receber aqui apenas o *jéton.* Convém sejam os membros do Conselho homens que devotem suas vinte e quatro horas do dia à educação. Digo vinte e quatro horas, porque o problema educacional precisa de gente que não venha pleitear mais uma sessão para mais um *jéton,* ou menos uma por ser feriado e receber o *jéton.* O bom Conselheiro, mesmo nos sonhos, tem que estar às voltas com a educação nacional. O Conselho de Educação tem de sofrer, segundo me parece, alteração. Não pode ficar como figura na lei e, muito menos, como consta da mensagem que nos veio.

Como o Deputado Leite Neto aludiu ao orçamento, vou também referir-me ao do Ministério da Educação.

Lastimável é que as verbas globais do Fundo do Ensino Primário sejam mais ou menos paradas no orçamento. Ano a ano elas só sofrem elevação, decorrente da própria receita,

quando se eleva a arrecadação do imposto adicional, destinado à educação.

Ninguém se lembra de acrescentar mais um pouco em face das necessidades reais do Brasil, das contingências atuais. Mas, há na proposta de agora ponto que refuto. Não sei mesmo se é legal, se se enquadra no espírito do Fundo do Ensino Primário — o destaque de dez milhões de cruzeiros para a sucursal do Pedro II. Não protesto contra a medida, quando há necessidade de várias sucursais, mas contra o destaque, que a Câmara tem evitado, sempre que um deputado pleiteia para seu Estado isto ou aquilo.

Lamentável abra o projeto do Poder Executivo o precedente, porque, uma vez adotado para o Distrito Federal, ninguém impedirá que eu faça um destaquezinho para a Bahia, o Deputado Moura Andrade deseje um para São Paulo ou o Deputado Peixoto para Minas Gerais e assim por diante.

Dessa forma, morrerá a verba.

Desejava ainda comentar ponto a que V. Excia. fêz referência e não ouvi sua opinião, mas a que aludiram os nobres Deputados Moura Andrade, Leite Neto e Paulo Sarasate.

Estou inteiramente de acôrdo com S. Exas.: por que não se cogita, por exemplo, no que toca à profissão médica, de estabelecer dois tipos de médicos, um mais fraco, para jogar-se no interior, e um mais capaz, para ficar na capital? Precisamos evitar o que se deu com os meus colegas, quando me diplomei. Não estou exagerando, tenho plena certeza. Vou relatar os fatos como se passaram.

Quando me formei, indispensável se tornava colocar à porta do consultório on da residência a especialização. Então, por conta própria, deliberava-se da especialização: partos... sífi-lis... Geralmente se adotava aquela, porque há muita necessidade, o número de clientes é sempre maior tratando-se de "doença" obrigatória, digamos assim. Outros escolhiam sifílis, pois, num país onde todos são sifilíticos, a concorrência é grande; outros juntavam sífilis e parto. Assim, a especialização era a constante do cartaz, a do anúncio.

Convém estabelecer realmente para o médico o básico até quatro anos. Senão, vejamos:

Um indivíduo me procura para tirar-lhe uma pedra do estômago. Tenho de dizer não me achar em condições de fazê-lo e aconselhar-lhe um especialista. E o especialista será o homem que, além do curso que tem o médico, possua a especialização.

Se me procura um sujeito para uma trepanação, para lhe tirar um tumor, ou fazer uma secção, terei de declarar: não posso, procure outro, porque não fui até aí. Esta será a atitude honesta e certa.

Divirjo, portanto, do Deputado Leite Neto e Paulo Sarasate. A meu ver, precisamos nas profissões determinar o que vem depois, como especialização natural. Assim, todas as profissões constituem etapas, realmente andares.

Estas as considerações apressadas e curiosas que desejava fazer, lamentando ter perdido uma parte da sua exposição, Professor Anísio Teixeira, mas satisfeito por verificar que, realmente, o espírito do projeto é defendido por V. Excia. Aliás eu não esperava outra atitude de quem não só participou, quando não oficial, particularmente, da elaboração do projeto que tem um belíssimo relatório a respeito da parte de autoria do Professor Almeida Júnior.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Estou de acôrdo com as ponderações de Vossa Excelência, acrescentando que não fala como curioso, mas como uma das autoridades nesse campo. Não me canso de frisar que a educação é o problema em que todos nós temos de opinar, pois cada um possui uma parcela respeitabilíssima de experiência no processo educativo.

Ora, um professor, como o Professor Rui Santos, com sua larga experiência do ensino superior, é dos que mais têm autoridade para opinar a respeito do assunto que estamos debatendo.

Estou de pleno acôrdo com todas as declarações de S. Excia., salvo as suas expressões excessivamente generosas a meu respeito e que, entretanto, agradeço.

O SR. PRESIDENTE — Professor Anísio Teixeira, a Comissão de Educação e Cultura registra, nesta tarde memorável, a eficiente colaboração de V. Excia. no grande trabalho que deve executar de elaborar o projeto de lei de bases e diretrizes para a educação nacional. V. Excia. correspondeu inteiramente à nossa expectativa. Nessa certeza, fizemos o convite para que viesse a esta Casa. Mais uma vez agradeço a sua colaboração e asseguro-lhe a disposição deste órgão técnico de empenhar todo o seu patriotismo na melhor solução do intricado problema da educação.

# A EDUCAÇÃO NACIONAL E O NOVO PROJETO DE LEI (*)

LOURENÇO FILHO
Da Universidade do Brasil

O SR. PRESIDENTE — Está aberta a sessão.

Encontra-se presente o Prof. Lourenço Filho, que, a convite do Presidente efetivo deste órgão técnico da Câmara, Sr. Eurico Sales, pronunciará uma conferência sôbre diretrizes e bases da educação nacional.

O nome do Prof. Lourenço Filho, sobejamente conhecido nos meios educacionais do país e do exterior, por si só vale uma apresentação. Seria, pois, supérfluo e impertinente querer falar sôbre sua personalidade e sua obra.

A Comissão de Educação e Cultura sente-se sobremodo honrada com o comparecimento do Prof. Lourenço Filho a esta reunião e está pronta para ouvir-lhe a lúcida palavra. Antes, porém, o Sr. Deputado Coelho de Sousa dirigir-lhe-á uma saudação especial.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Sr. Presidente, Srs. Deputados professoras e professorandas do Rio Grande do Sul, eminente Prof. Lourenço Filho.

Nosso ilustre Presidente, Sr. Eurico Sales, o qual circunstâncias inafastáveis impedem — bem podemos imaginar com que pesar — de estar conosco neste momento, sempre bem avisado nas suas decisões, não o foi quando me convidou para saudar o Prof. Lourenço Filho. Com efeito, se, na verdade, me incluo entre os maiores admiradores de suas realizações e do seu espírito, não é menos exato que me enfileiro entre seus amigos. Assim, minhas palavras podem se apresentar como suspeitas de amizade. Entretanto, um nome consagrado como o que S. S. já alcançou, não só no Brasil, como no estrangeiro, pode livrar esta saudação da eiva de suspeição por amizade.

Sr. Presidente, aquela eminente personalidade, aquêle alto pensador que é o Sr. Tristão de Ataíde, escreveu:

(*) Conferência pronunciada em 22 de julho de 1952 na Comissão de-Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

> "Em nenhum setor da cultura moderna, muito particularmente da nossa cultura brasileira, é tão necessária uma palavra de ordem e de bom senso como no setor pedagógico. Tem-se sentido com êle o que se dá, em certas portas de igreja ou esquinas concorridas, com esses mendigos profissionais, que se julgam donos do seu posto e não admitem que outros esmolem no canto que se reservaram para si. É o que fazem, entre nós alguns pedagogos profissionais pro-pugnadores da escola nova. Informados, de ciência própria alguns e, muitos, por ouvir dizer, de que há um movimento de renovação dos métodos ou da filosofia pedagógica, um pouco por toda parte, assenho-rearam-se do terreno e não admitem que ali nenhum profissional ponha os pés. A escola ativa é deles, a pedagogia nova é deles, só eles têm o direito de falar em escola nova".

Lamentavelmente, como bem acentuou o ilustre publicista, é este o ambiente, via de regra, existente no setor educacional — de sectarismo, de unilateralidade, de fascismo, que prejudica não só o mestre, como, principalmente, o educando.

Longe estão os professores de ostentar o senso de medida e de equilíbrio que aquêle outro espírito — o Padre Leonel Franca, ainda há poucos dias invocado nesta Casa, com tão justas expressões pelo Professor Almeida Júnior, bem firmou, em um de seus trabalhos:

> "Nada de estímulos igualmente falsos e perigosos, nem a paralisia da rotina, nem o abalo císmico das revoluções, mas o passo firme de um progresso sadio.
>
> No grande movimento do progresso pedagógico contemporâneo, não é difícil distinguir estas duas atitudes radicais: para uns — são, quase sempre, os velhos — já não é possível nenhuma inovação salutar. O que se fêz até aqui baliza, como colunas de Hércules, o limite máximo de perfeição que nos é dado atingir.
>
> Nem no conhecimento da psicologia infantil, nem na adaptação mais rápida dos métodos de ensino às exigências da evolução da criança, é possível a realização de progressos notáveis. O que é novo representa sempre um perigo. O moderno, cumpre exorcizá-lo como um gênio mau. Para outros — estes são mais numerosos nas fileiras inexperientes da juventude — nada há que aproveitar na herança do pas-

> sado. Nossos pais não tinham olhos, nem sabiam observar. O mundo somos nós que o começamos a descobrir. A pedagogia está toda por fazer e a geração de hoje terá a glória de lhe lançar os primeiros fundamentos sôbre as ruínas de tudo aquilo que até agora se chamou com esse nome ou outro equivalente. Distinguimos estas duas atitudes — de rotineiros e revolucionários — chamando uma de velhos e outra de moços. Mas, velhice e juventude designam, aqui, não tanto o número mais ou menos avultado de anos, quanto um feitio de mentalidade. Numa idade madura, muito bem conserva, na inteligência, a plasticidade dos novos, aberta a todas as conquistas de uma ciência em marcha, como não faltam, ainda que mais raras, inteligências à flor dos anos, mas já an-quilosadas nas posições definitivas e refratárias a qualquer movimento salutar do progresso".

V. S., eminente Prof. Lourenço Filho, situou-se, precisamente, nesta posição de eqüidistância. Desde o seu primeiro livro, que ficou, entre nós, como obra clássica — *A Introdução à Escola Nova* — como nas publicações posteriores, como na direção de departamentos educacionais, como na direção de instituições, como na peregrinação da cátedra. V. S. sempre se há caracterizado pela posição de eqüidistância, de equilíbrio, de sábia associação de todas as tendências.

Por isso, ninguém mais indicado para falar à Comissão de Educação e Cultura, nesta hora em que ela inicia o estudo do projeto de bases e diretrizes, do que V. S.

Tive oportunidade de conhecer sua orientação, não apenas através da leitura de seus livros, mas também pela observação de seu trabalho.

Fala-se, generosamente, no período da administração do Rio Grande do Sul, sob a interventoria Cordeiro de Farias. Tive, até, a agradável surpresa de saber, recentemente, que, na Faculdade de Filosofia, na cadeira de História da Educação no Brasil, dedica-se um capítulo a esta reforma. Entretanto, o que, indiscutivelmente, ali se fêz, deve-se a dois homens: de um lado, ao espírito civil do interventor de então, compreensivo e altamente tolerante e respeitador da opinião e da personalidade alheia e, de outro, a V. S. V. S. esteve no Rio Grande, estudou nossa realidade e traçou um plano, do qual fui o fiel executor. Esse plano é um modêlo de equilíbrio, de eqüidistância e, como disse, de sábia associação. Conseqüentemente, ninguém mais autorizado do que V. S. para nos apontar um roteiro no pri-

mórdio deste debate em que se vão chocar tendências opostas, correntes extremadas e colidentes.

A Comissão de Educação lucrará imensamente em ouvir sua palavra e, mais do que isso, lucrará imensamente em tê-lo como seu assistente e como seu guia, ante a decisão relativa aos problemas mais sérios que sobrevierem.

Eminente Prof. Lourenço Filho, a Comissão de Educação e Cultura sente-se profundamente honrada com a sua presença. *(Muito bem; muito bem. Palmas).*

O SR. PRESIDENTE — Tem a palavra o Prof. Lourenço Filho.

O SR- LOURENÇO FILHO — Sr. Presidente, Srs. membros da •Comissão de Educação e Cultura.

Desejo agradecer, muito penhorado, as amáveis palavras que me dirigiu S. Excia. o Sr. Presidente, assim como, muito particularmente, a saudação que me fêz o ilustre Deputado Coelho de Sousa, meu prezado amigo.

Já declarou o nobre parlamentar que suas palavras poderiam ser tidas como eivadas de suspeição. Verdadeiramente, -assim me parece. Os educadores nem sempre representam classe desunida... E o eminente Deputado, além de homem de govêrno, é um educador de fibra. Tive ocasião de o verificar, não só pela documentação que nos pudesse chegar, mas obser-vando-o em seu trabalho no Rio Grande do Sul, sobretudo na extrema campanha que desenvolveu pela nacionalização do ensino.

O que fêz assim, S. Excia., ao dirigir-me tão generosas palavras, foi, obedecendo ao fenômeno tão conhecido de "projeção", pretender projetar um pouco sôbre mim as virtudes de sua obra tão bem realizada na fecunda administração Cordeiro de Farias. Agradeço, muito desvanecido, as expressões de simpatia com que me acolhem Vossas Excelências.

"Sr. Presidente e Srs. Deputados: Aos educadores aqui chamados para dizer sôbre o problema das diretrizes e bases da educação nacional, não tem esta douta Comissão delimitado o campo das observações que, porventura, possam trazer-lhe. Essa atitude, extremamente liberal, tem vantagens, mas, também, desvantagens, sobretudo para a Comissão. Via de regra, são os educadores apaixonados por sua matéria, o que significa que, aos fatos e aos conhecimentos, misturam sempre as suas próprias opiniões. Por outro lado, não escapam eles, em maior ou menor grau, à deformação profissional; assumem, por isso, muitas vezes, certo ar doutorai, verdadeiramente insuportável. Com estas palavras de contrição, é bem de ver, estamos apresentando antecipadas desculpas à douta Comissão, por qualquer demasia ou insistência em matéria muito dela conhecida. Representam tais palavras, também, uma justificativa destas rápidas

notas cujo intuito é, apenas, o de buscar uma fixação do problema, a fim de bem localizá-lo, para debate.

2. Para o vulgo, a legislação que a Carta de 46 prevê, sob o título de diretrizes e bases da educação nacional, apresenta-se apenas como mais "uma reforma de ensino". Na realidade, o ensino, aí, será parte relevante. Mas o que educadores e administradores escolares dela esperam representa muito mais: uma oportunidade, talvez, para que os assuntos de educação venham a lograr tratamento mais amplo e mais profundo, o tratamento que devem ter os problemas fundamentais de govêrno. Já o Sr. Clemente Mariani, cujo nome declinamos com grande respeito e admiração, ao encaminhar projeto sôbre o assunto, declarou que nele via a perspectiva não de uma reforma, mas de "uma revolução", no sentido que esta palavra também pode ter, de renovação de idéias e de costumes, e, assim, de corajosa atitude no compreender uma nova fase nas coisas da vida nacional. Bem certo é que, nem esse eminente político, nem nós, acreditamos no valor mágico de qualquer lei. Contudo, tais sejam os fundamentos das leis, as circunstâncias de que se revistam a sua elaboração e o movimento de opinião, que acaso possam determinar, muito podem significar as leis, sobretudo quando se trate de leis de educação, quê a todos interessam, ou a todos devem interessar — políticos, educadores, instituições de cultura, organizações econômicas, igrejas, a imprensa, famílias, o povo em geral. Da "educação", quando devidamente considerada, tudo depende, e, com ela, queiramos ou não, tudo se relaciona.

3. Mas, para isso, a nova legislação deverá ser vista como "obra integral da cultura", ou seja, ter o duplo aspecto de obra política, bem definida, e o de empreendimento técnico à altura das necessidades do tempo. O primeiro desses aspectos, o político, é nela dominante ou lógicamente precedente. Que se deve querer com a educação? E como a educação deverá articular-se com os demais problemas e atividades da vida do país? Eis a questão fundamental. Devemos saber *querer* alguma coisa, devemos ter em mente propósitos claros e definidos. Por outras palavras: será preciso que se estabeleça uma política de educação bem fundamentada e assentada. Nossos profundos males do ensino vêm daí, porque ao ensino tem faltado essa visão inspiradora. Inverter os termos do problema, ou seja, iniciar a discussão por esquemas abstratos de organização e de administração escolar, ou, ainda, mais miúdamente, pela composição de cursos e currículos, será tarefa, a nosso ver, sem maior sentido. Teremos assim tentado mais uma reforma de ensino,

não procurando fixar as diretrizes e bases da educação nacional, como determina a Carta de 46.

4. Dir-se-á que a questão é complexa e difícil. Sem dúvida. Complexa e difícil em qualquer país, nesta época de um mundo dividido e de um mundo que sofre profundas transformações de ordem política, social e moral. Mais difícil ainda, em país jovem, como o nosso, com tão graves problemas de govêrno, de organização da produção, de transportes, de saúde, de incorporação à vida política de grande parte da população, necessitada de líderes, de homens esclarecidos e com sensibilidade para o trato dos problemas do bem público. Mas por tudo isso é que a obra educativa se apresenta como urgente e premente.

5. Sente-o a imprensa. Assim o tem notado, por exemplo, em numerosos editoriais, o *Jornal do Comércio.* Igualmente, a *Tribuna da Imprensa,* em comentários e artigos assinados. O *Correio da Manhã,* por seu turno, ainda a 13 do corrente, estampou um editorial, sob o título: "Política e Ministério", no qual, postas de parte as críticas de ordem pessoal, com que não concordamos, aparece um trecho que merece a maior meditação. É o seguinte:

> "A nossa crise de govêrno é menos de homens que de idéias... A que marchamos? Para que rumo caminha o país, em nome de que se pede a colaboração dos cidadãos e se justifica seus sacrifícios? Há, certamente, importantes planos de desenvolvimento econômico, cuja criteriosa execução promoverá o fortalecimento de nossa estrutura econômica e poderá conduzir-nos a vencer nosso subdesenvolvimento. Mas isso são apenas condições materiais que visam tornar possível a existência nacional. O Brasil não se confunde com a sua economia. O Brasil consiste, de um lado, no espaço social em que vivem homens de carne e osso, com suas exigências pessoais e intransferíveis; e consiste, de outro lado, no projeto histórico de viverem esses homens em comunidade".

E, já ao fim do artigo:

> ... "agrava-se a rebelião das massas, que nem logram alcançar a prometida melhoria de padrão de vida, nem recebem a educação necessária à sua emancipação humana, indispensável à orientação de sua crescente interferência na vida pública".

6. Eis aí o pensamento de significativa parte da imprensa. Mas sente-o também a Igreja Católica. Em declarações do ilustre Bispo D. Helder Câmara, príncipe da Igreja e lustre educador, não faz muito tempo, ao vespertino *O Globo,* como em trechos de uma pastoral coletiva, referente ao plano de valorização da Amazônia, publicados depois, o pensamento católico ficou patente, no mesmo sentido. As classes produtoras, por seu lado, e desde há muito, têm insistido, em idéias de igual teor. Bastará examinar, a propósito, a Carta de Teresópolis e as recomendações da Conferência de Araxá. E dos educadores?... Que dizer deles?... Há vinte anos, um grupo de educadores, entre os quais figuram os que aqui têm sido chamados por esta douta Comissão, assinaram um manifesto, com idéias que ainda hoje podem ser lidas. E a Associação Brasileira de Educação, bem como outras entidades de cultura e ação pedagógica, em numerosas reuniões e congressos, têm clamado e continuam a clamar.

7. Isso, quanto a aspectos da opinião, em manifestações de classes e de círculos organizados da cultura. E o povo, o povo em si mesmo, sem maior discriminação? Dois aspectos ou índices bastarão para dizer da sua atitude. Um, numérico, que não admite dupla interpretação. No ano de 1933, possuíamos 322 estabelecimentos de ensino secundário, com 56.000 alunos. Doze anos depois, isto é, em 1945, o número desses estabelecimentos era quatro vezes maior (1.282) e o de alunos, cinco vezes mais (256.000). Extraordinário progresso, sem dúvida. E foi êle obtido graças aos poderes públicos? Não. Se, em 1933, a percentagem do número de estabelecimentos mantidos por particulares era de 81%,.a percentagem continuava, tantos anos depois, exatamente a mesma. Tal situação é única no mundo.

8. Outro aspecto é o do depoimento pessoal, apoiado, porém, em documentação que se encontra no Ministério da Educação. No esforço que esse Ministério realizou para movimentar, por-todo o país, uma campanha de ensino supletivo, ou de educação de adolescentes e adultos analfabetos, nunca houve a menor dificuldade da parte do povo, e de sua parte mais humilde, que acorreu sempre às classes de ensino. Milhares de escolas que funcionaram, e que ainda funcionam, por muitos pontos, mantidas por voluntários, têm atestado a sensibilidade popular para os problemas de educação. Dificuldades houve, sim, e inúmeras, nessa campanha. Não, porém, com o povo ou do povo.

9. Que esperamos, pois? Que maior número de estrangeiros, como os técnicos da Missão Cook e Abbink, ou que os sociólogos como o Professor Linn Smith, ou educadores como o Sr. Robert King Hall nos venham dizer, a nós, que carecemos de organizar e desenvolver a educação popular, a fim de que dei-

xemos de figurar na rubrica dos países subdesenvolvidos ?.,. Já isso, porém, diziam, nesta Casa, Rui Barbosa, em 82, e José Augusto, 40 anos depois, para não citar muitos outros, que assim têm clamado.

10. Não, Senhores. Não será preciso esperar por mais. O que se torna necessário é cumprir e fazer cumprir a Constituição, dando vida à política educacional, que ela própria determina. Que "política"?... Por dois planos conexos mas de perspectivas distintas, essa política há de ser examinada. O primeiro é o da definição da doutrina em que se inspira a participação deliberada do govêrno no processo cultural da nação. Decorrente de uma estrutura lógica, apresenta-se em ideais e aspirações, com caráter que podemos dizer absoluto. Não assim o segundo aspecto. Aí, já não haveremos de contemplar a doutrina, mas as realizações práticas, que traduzam pensamento original, por fatos.

11. O conjunto de ideais e aspirações, que a Constituição apresenta com relação à educação, é relativamente simples. Em primeiro lugar, o regime é representativo: todo poder emana do povo. A representação se faz por sufrágio direto: são eleitores todos os que se alistem, na forma da lei. Não poderão ser eleitores, porém, os analfabetos. Sem a educação primária, portanto, não há o regime, porque, sem ela, não há cidadania. Coerentemente com esse princípio, a educação primária deve ser gratuita e obrigatória. É essa, afinal, a afirmação básica dos sistemas públicos de educação, em qualquer país: a de uma *homogeneização cultural* elementar. Ela corresponde à idéia de que a cada comunidade política deve coincidir uma comunidade cultural, e está tão firmada na Constituição que nem mesmo o aspecto dos recursos próprios lhe escapou: haverá um fundo nacional de ensino primário, cujas rendas devem ser distribuídas de modo a igualar as oportunidades educacionais nesse grau, por toda parte. Por outro lado, a Constituição vai ao ponto de obrigar as emprêsas comerciais, industriais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, a manter ensino primário gratuito, para os seus servidores e os filhos destes.

12. Na educação primária ou nessa homogeneização básica, com efeito, põe o regime a base mesma de sua existência. É como se dissesse: sem educação primária generalizada, universal, gratuita e obrigatória, não há a nação, pois, sem cidadania, não pode haver vida nacional no sistema representativo que a Constituição estabelece. Mas essa afirmação, logo que baixemos do esquema político abstrato para o das realidades da vida nacional, poderá ser lida, também, ao inverso. Isto é, sem vida

nacional, sem uma nação constituída e operante, não há cidadania. Uma nação, é um truísmo repeti-lo, forma-se com homens que vivam em comunidade de interêsses e de propósitos. Forma-se com homens que trabalhem para mantê-la e para defendê-la na sua integridade — agricultores, comerciantes, industriais, soldados, funcionários, trabalhadores de todos os tipos, empenhados em atividades diversas, por necessária divisão do trabalho, mas solidarizados e integrados num só corpo. Mas, para isso, aquela homogeinização básica já não será suficiente. Será necessário, pois, sôbre ela *diversificar*.

13. Diversificar corresponde, a um tempo, a duas coisas de maior importância no sentido da vida social e, ainda, no da expressão política: a primeira é a de admitir a plena expansão da personalidade de cada qual, na extraordinária variedade das tendências e capacidades individuais, sem o que não há democracia : e a segunda é de compor a vida nacional, em organismo solidário, num sistema de produção, variável e mutável, segundo as necessidades do seu próprio crescimento. Essa filosofia também está expressa na Constituição, quando afirma que haverá diferentes ramos de ensino, os quais, todos, poderão ser ministrados pelos poderes públicos e por particulares; que a educação é dada na escola e no lar; e que as emprêsas industriais e comerciais darão aprendizagem a seus trabalhadores menores. E está também reafirmada no título em que trata da ordem econômica, quando diz que "a todos é assegurado trabalho que possibilite existência digna" e quando estabelece que "o trabalho é obrigação social".

14. Quer no sentido político abstrato, quer na sua primeira conseqüência de tradução prática, a legislação que venha assentar diretrizes e bases da educação, há de considerar, portanto, esse duplo movimento de integração social — o de integração "por similitude" e o de integração por "diferenciação funcional". Mas, se em relação ao primeiro ponto, o da educação primária, nenhuma dúvida surge na doutrina e na prática, já quanto ao segundo, que toca de modo especial à educação da adolescência, a questão se apresenta, por muitos aspectos, controvertida. O legislador constituinte foi muito cauteloso a respeito, deixando à construção legislativa a tarefa de examiná-las e de decidir. Contudo, ainda aí, afirma que o ensino ulterior ao primário será gratuito nas escolas oficiais, "a todos quantos demonstrarem falta ou deficiência de recursos" e que "cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional", de modo a assegurar aos alunos necessitados condições de eficiência escolar. Assim como, consagrando o fundo nacional de ensino primário, quis vedar que se estabelecesse, ao menos nesse

nível, uma *estratificação de ordem geográfica* (brasileiros com escolas e brasileiros sem escolas), assim também procura evitar, com relação à educação ulterior à primária, se estabeleça uma *estratificação de ordem econômica;* ou, pelo menos, deseja que se minore essa estratificação ainda largamente existente. No terreno das aspirações, em campo abstrato, vai mais longe, quando afirma que "a educação é direito de todos." Direito apenas declarado, infelizmente, não direito subjetivo.

15. Há, hoje, países ou partes de países, que levam o direito subjetivo à educação às idades finais da adolescência, oferecendo ensino gratuito e obrigatório até os 16, 17 e 18 anos, exatamente para que não se agrave a estratificação social de sentido econômico, a que fizemos referência. Com isso, imprime-se ao ensino médio caráter de comum ou universal. Devendo ser comum, no entanto, nem por isso deixa de atender à variedade de aptidões ou às diferenças individuais, atendo-se, de outra parte, às exigências da diferenciação para o trabalho. Este ponto levanta problemas dos mais interessantes sob o aspecto pedagógico, como havemos ,de ver, oportunamente. Entre eles, um existe, da mais alta importância, no sentido da política geral, e que deve ser aflorado desde logo. É a questão da possível contradição entre a preparação técnico-profissional e mais larga preparação humana, ou de *cultura geral.*

16. Outrora, ou ainda há poucos decênios, tinha-se como pacífica a dualidade de ramos do ensino médio: o de preparação geral para o ensino secundário, reservado a grupos privilegiados, e o de preparação profissional para o trabalho. No primeiro, cuidava-se da cultura geral, das "humanidades", sem interêsse de aplicação a qualquer atividade produtiva. Hoje, essa dualidade tende a extinguir-se.

17. Seja como fôr, a questão põe à luz um terceiro aspecto, ou seja, uma terceira função dos sistemas públicos de educação, a ser seriamente considerada. Sôbre homogenizar primeiro, e diferenciar, depois, e ainda dentro desta função di-ferenciadora, será necessário *integrar os indivíduos* em mais amplos quadros de cultura geral. A técnica, ou as técnicas são métodos de alcançar determinados fins para as ocupações diferenciadas no trabalho. Antes de qualquer ocupação ou profissão, ou serviço, cada um dos homens e todos eles têm uma ocupação capital: a de serem homens, a de serem capazes de compreender o seu meio e o seu tempo, a sua comunidade, a fim de que nela possam sadiamente colaborar.

18. E' uma questão de filosofia política, de filosofia social e, mais particularmente, de filosofia pedagógica, das mais complexas, mas, também, das mais atuais, e que os estudos desta

douta Comissão, certamente, não têm deixado de parte. Porque é a cultura geral que leva os homens a fixar os seus valores sociais e morais e, assim também, a sua própria filosofia de vida; porque é no campo da cultura geral que nos devemos situar, para debater os destinos da nação; e porque é nele, também, que verificamos a importância e a dignidade da pessoa humana. A cultura especializada afasta os homens, a cultura geral os congrega. "Não é que a preparação especializada ou . técnica seja incompatível com a cultura, como bem observa André Siegfried, mas, com a condição de que o indivíduo permaneça superior à técnica e dela se sirva como de um instrumento, em vista de um fim mais elevado. A técnica pode servir à cultura, mas será preciso dizer, corajosamente, que não há relação necessária entre o progresso de uma e o progresso de outra.'" E' grandemente expressivo que, no país de maior desenvolvimento técnico atual, os Estados Unidos, estejam os educadores diretamente preocupados com esta questão. E dá perfeita medida dessa preocupação o famoso relatório organizado por uma Comissão da Universidade de Harvard, em que se acentua a necessidade da cultura geral, em quaisquer planos educativos, nas escolas médias,. no ensino superior e, particularmente, na formação do magistério.

19. Mas a questão da cultura geral, porque relacionada com os valores sociais e morais a comunicar, reafirmar e rever, a cada época, não se esgota no âmbito da escola. A elaboração e aprovação desses valores dependem do contexto social, das formas e modos de vida da comunidade. Que poderão as instituições educativas, — como tais considerados o lar, a escola, a igreja, — se o ambiente humano, enfraquecido em seus controles de natureza moral e, em grande parte, justamente pela aplicação da técnica a certas formas de comunicação e difusão industrializada, caminha para a desagregação?

20. Preparam-se cursos e escolas, faz-se um grande esforço em aprimorar e elevar as capacidades humanas, mas, de outra parte, tudo se concede a essas fôrças, que podem atuar de modo universal e inelutável, penetrando nos lares, para dividir, rebaixar, degradar, corromper. Será preciso referir à má utilização da imprensa, para todas as idades; à produção do cinema e do rádio; ainda e também a certas formas de publicidade comercial baseadas na exploração de tendências as menos salutares à vida moral?... Que pode o educador, om breves horas de contato, na escola, com crianças e jovens, que podem a lição e o exemplo, que pode a palavra do mestre, do pai, do guia espiritual, do sacerdote e do ministro de culto, quando o mau gosto, a licença, a apologia da trapaça e do "golpe", senão já da violência e do crime, passem a servir-se desses meios de difusão, tão poderosos?

21. Quando assim examinamos o processo educativo, pelo aspecto de cultura geral, ou de formação de valores humanos, somos levados a admitir não que o Estado, em nome da cultura geral, cerceie a liberdade de pensamento, ou que pretenda impor estreitos limites às manifestações da arte, da vida científica ou da vida religiosa; mas, sim, que vigile pelas formas de degradação da cultura e de invalidação dos valores que formam o próprio substrato do caráter nacional. Punimos aos que vendem alimentos deteriorados; punimos aos que pretendem traficar com entorpecentes. Mas aos que, sob formas as mais sutis e insidiosas, solapam a formação do caráter nacional, ensinam o desrespeito a toda autoridade, pregam a desagregação da família, enaltecem o vício e ridicularizam a virtude, estimulando a violência e o crime — a esses, antes de tudo, pagamos; depois, os aplaudimos, como homens de êxito... *(Muito bem).*

22. Pensamos que, esta douta Comissão já terá muitas vezes refletido no assunto, e fazemos-lhe um apelo no sentido de que, ao estudar a legislação que, diretamente, venha a ter o nome de diretrizes e bases da educação nacional — parte, por assim dizer, construtiva — considere essa outra face da questão, a dos aspectos negativos. A Constituição declara que "as ciências, as letras e as artes são livres". Declara, também, que "o amparo à cultura é dever do Estado". Cultura não só significa desenvolvimento das ciências, letras e artes: cultura é o espírito mesmo da nação. Não temos, portanto, dúvida em dizer que a doutrina política do Estado, em matéria de educação, deverá considerar as três grandes funções já indicadas, a saber: a de homogenizar, como condição básica da cidadania; a de diferenciar, como fundamento de organização social democrática; e, enfim, a de extensão da cultura geral e preservação dos valores sociais e morais, que expressem o sentido de afirmação da vida nacional e de seu equilíbrio.

23. Mas o aspecto político, como dissemos, não se esgota no fixar a doutrina. Carece de atingir as realidades, para condicioná-las e plasmá-las no sentido dos ideais e aspirações que a doutrina assinale. O conjunto de umas e de outras é a vida democrática, em nome da qual fala a Constituição e para a realização da qual prefigura, segundo já se viu, obra educativa, extensa e profunda. Acordam os tratadistas (e bastará ver, por exemplo, o que diz o nosso Pontes de Miranda, na Introdução de seus *Comentários)* que a democrácia é um fazer-se e refazer-se; e acrescenta logo também que esse fazer-se e refazer-se, no sentido muito amplo do regime, tem como ponto de fé a capacidade de aperfeiçoamento do homem, pela cultura.

Uma democracia que não tenha em conta o aperfeiçoamento do processo cultural e que não ofereça aos seus cidadãos igualdade de oportunidade para tal aperfeiçoamento, é uma mentira e uma fraude. Mentira social e fraude política. Examinando este problema, com relação à luta de ideologias, diz com razão o Prof. Isaac Kandel, das maiores autoridades em educação comparada: "A democracia tem por muito tempo dormido, esquecida de que o preço da liberdade é a educação incessante, a educação nunca interrompida". No texto, em inglês, vem mesmo estas palavras: "eterna education", para que a frase se torne paralela a outro dito famoso. Um político de rara envergadura, e êle se chamou Franklin Roosevelt, também escreveu: "Todos estamos convencidos de que a democracia não poderá subsistir por muito tempo, a menos que os seus fundamentos sejam constantemente fortalecidos mediante o processo de educação do povo".

24. A filosofia política tem de traduzir-se, portanto, em, obra política, de esclarecida previsão e de firme e tenaz realização, mediante bases técnicas seguras. Não deverá conter-se apenas em nova legislação. Mas será pela construção legislativa que há de começar, e não é por outro motivo que esta douta Comissão nos chama a debate.

25. Que feição e que princípios capitais deverá essa legislação encerrar a fim de que, realmente, seja de "diretrizes e bases da educação nacional"? Se a rápida análise, que fizemos, com relação à doutrina política, tiver cabimento, a legislação deverá, antes de tudo, animar-se no sentido dessa doutrina, isto é, deverá, dentro da estrutura constitucional da nação, tudo prover para que o nosso processo cultural tome a feição democrática que deve ter, e que é a razão mesma da intervenção do Estado nesse processo.

26. Em primeiro lugar, será preciso que a lei torne uma verdade a educação primária universal e obrigatória. Se não o fizer, terá burlado a primeira diretriz — e diretriz de tal importância que excede a dos quadros constitucionais, no tocante à vida interna, para representar-se no sentido das relações exteriores. De fato, ela figura na Declaração dos Direitos do Homem, das Nações Unidas, que o Brasil subscreveu. Figura, também, na Carta da Organização dos Estados Americanos, igualmente subscrita pelo país. Freqüentemente, lemos e ouvimos que "isso, de ensino primário", é uma questão que só diz respeito aos Estados ou, mesmo, aos Municípios. Não pensamos assim. E' uma questão nacional basilar — questão política, social e até de ordem técnica. A educação é primária, não só por ser "primeira", na ordem das idades, mas, por ser "primacial". E, se a educação é direito de todos, ao menos

nesse nível elementar deve ser ministrada a tôdas as crianças brasileiras, ou já não estaremos dando vida à Constituição.

27. Em segundo lugar, deverá prover à diferenciação para o trabalho. A própria educação primária, nas formas a que hoje tende, nos países subdesenvolvidos, sob a forma de "educação de base" (dispensada não só a crianças, mas a adolescentes e adultos, mediante formas conjugadas de "serviço social de grupo" e de "organização de comunidades"), pode apresentar também certo interêsse nesse sentido. Mas é no ensino médio, ensino da adolescência e da juventude e ainda nos quadros de ensino superior, que as formas de nítida diferenciação ou diversificação se apresentam. Diretrizes e bases deverão ser assentadas, portanto, com relação a este largo setor, de importância ainda fundamental, no que toca à vida econômica. E' claro que isso não absorve, não deve absorver as preocupações totais da lei. A nação não é apenas a sua estrutura econômica, embora seja, também, uma estrutura econômica.

28. Cremos que, a este respeito, valerá a pena registrar as tendências fixadas na I Reunião do Conselho Interamericano de Cultura, realizada na Cidade do México, em setembro de 1951. Esse Conselho, como esta douta Comissão não desconhece, é órgão criado peia Carta de Bogotá, como parte integrante da Organização dos Estados Americanos. Nêle se representou o Brasil. O próprio Secretário-Executivo dessa importante Reunião, um ilustre brasileiro, o Dr. Alceu Amoroso Lima, assim resumiu essas tendências :

"1) A vida cultural não pode ser considerada apenas como aspecto decorativo da vida nacional e internacional;

2) A cultura é um todo indivisível, devendo ser tratada tanto nos aspectos de difusão popular, peia cultura fundamental, quanto nos de preparação técnica, científica e artística, nos rnais variados e diferentes ramos;

3) A cultura intelectual não pode divorciar-se da vida política e da vida econômica dos povos;

4) A cultura não pode rnais ser considerada como um privilégio de classe;

5) A cultura americana é, ao mesmo tempo, una e vária; tem diferenciações regionais, mas inspira-se nos mesmos princípios de liberdade e de solidariedade humana".

Como se vê, o aspecto da vida econômica na educação é aí bem salientado. Sob a feição técnica, aparecem problemas dos rnais complexos, exigindo uma legislação flexível, que, em si mesma, contenha elementos de reajustamento constante, da das as condições de mudança da vida atual.

29. Por fim, ou, em terceiro lugar, a lei deverá considerar as expressões mais amplas da cultura, seja no papel que as instituições de ensino aí possam representar — as universidades, por exemplo, as quais, diga-se de passagem, tão divorciadas andam dos problemas reais da vida nacional — sejam, as instituições de educação extra-escolar, ou de difusão cultural: bibliotecas, museus ou outras modalidades.

30. E' evidente que, respondendo às funções capitais da educação pelo Estado, a lei de diretrizes e bases há de apresentar-se, por essa modalidade, como uma estrutura relacionada com os grupos de idades ou da clientela educacional, ou seja, com os alunos; parecerá, assim, à primeira vista, um simples código de ensino. Contra essa visão incompleta, ou deformada da lei, é que ousamos pedir a esclarecida atenção desta Comissão. Não deve ser a lei, não pode ser a lei uma simples enumeração, ou um catálogo de cursos. Deverá indicá-los, sem dúvida, especificamente algumas vezes; outras, genericamente; outras, ainda, deixando margem a um constante papel de criação, de remodelação e reajustamento regional — pela ação de órgãos oficiais, ou mesmo entidades não oficiais,. que nesse trabalho devam colaborar.

31. Por essa forma, tocamos no segundo e mais delicado ponto que a lei de diretrizes e bases deverá enfrentar: o da "coordenação político-administrativa",'em primeiro lugar; o da "coordenação social", em segundo. — Para muitos, este ponto poderá parecer se limite ao de determinação de competências e apresentar-se, assim, como questão de meio critério da centralização ou descentralização administrativa. Dir-se-á *a priori:* até aqui, vai a União e, daí por diante, vão os Estados... Não podemos concordar com esse modo de ver.

32. Antes de tudo, não vemos, no texto constitucional, nenhuma demarcação rígida a esse respeito Concordamos, em tese, com o brilhante parecer preliminar, apresentado, a esse respeito, na Comissão Mista de Leis Complementares, pelo eminente Sr. Gustavo Capanema. Devidamente interpretada a expressão "sistemas de ensino" da Constituição, quer pelo elemento lógico, quer pelo elemento histórico, leva a concluir que o legislador constituinte deixou à sabedoria do legislador ordinário o limite, onde e como convenha, de bases, que ora restrinjam, ora alarguem a competência da União.

33. Permitimo-nos, ademais, emitir algumas poucas considerações a respeito. Ainda no caso de a questão admitir controvérsia, que é que se deseja? Que haja diretrizes nacionais, e que elas se cumpram no sentido da realização e do progresso

da educação, ou, apenas, que se salvem discutidos princípios para que a educação *não se realize?* Se entrarmos pelas questões de princípios, devemos ir mais longe e não esquecer que o primeiro é o do regime democrático. Pois bem : nas condições atuais de vida social e política, nem sempre a descentralização significa condição para melhor exercício da democracia. E' o que salientam pesquisadores do assunto como Studenski e Mort, por exemplo, no trabalho *Centralized versus Descentralized Government in Relation to Democracy.*

Nos domínios estritos dos serviços educacionais, outros diversos estudiosos têm chegado a conclusões idênticas, entre os quais François Cilié, na obra *Centralização ou Descentraliza-ção? — Um Estudo sôbre Adaptação Educacional.* A conclusão final desta monografia, dada em breves termos, é a seguinte : "Nem a centralização, por si mesma, nem a descentralização, por princípio; mas, sim, a centralização de certos aspectos específicos da administração educacional e a descentralização de outros, necessários, sempre, para que a adequação dos serviços educacionais se realize".

34. Como quer que seja, a lei deverá dispor sôbre os diferentes aspectos de competência, coordenando a obra educativa a realizar-se no *espaço político;* e pensamos que, em certos casos, também no *espaço social,* se admitirmos por essa expressão a audiência, ou mesmo o voto, com poder decisório, de órgãos colegiais, conselhos ou juntas, que deverão manifestar-se em muitos casos, com relação a problemas da educação e da cultura, sobretudo nas suas aplicações de ordem econômica.

35. As dificuldades da organização educacional, realmente operante, nesse âmbito de atividades sociais, decorrem, especialmente, da rigidez das leis, muitas vêzes por acentuarem a distância *social* entre os órgãos do Estado e os elementos rnais diretamente interessados pelos propósitos educativos, ou por sua forma de execução, ou por providências de ajustamento a casos particulares. O sentido descentralizador dos países anglo-saxões, em matéria educacional, em geral, nasceu da preocupação de evitar-se essa distância social; não, como muitos imaginam, por questão de autonomia política local. Mas a observação do movimento legislativo, nos últimos anos, mesmo nesses países, evidencia, dadas as profundas modificações da vida atual, pelos aspectos político e econômico, uma tendência, também de modo geral, de sentido inverso. E' o que assinala, por exemplo, mesmo em relação aos Estados Unidos, como se vê no último *Anuário Internacional de Educação e de Ensino,* do Bureau International d'Education, referente ao ano de 1951. Medidas de centralização, por certos aspectos, são aí, igualmen-

te, noticiadas, na Holanda, na República Federal da Alemanha, no Egito e na Iugoslávia.

36. Desejamos, no entanto, tornar claro o nosso pensamento, a este respeito, dizendo que não somos, a *priori,* e em tese, nem pela centralização nem pela descentralização administrativa; mas, sim, que cada aspecto deverá ser examinado de um ponto de vista realmente funcional, ou operativo. E, ainda nesse sentido, devemos dizer também que diretrizes e bases, concordantemente, poderiam senão prever, de modo taxativo, ao menos admitir uma coordenação não só no espaço, mas, *no tempo,* a fim de que as idéias de *planificação* e de *racionalização* penetrassem em nossos sistemas educacionais. Nesse sentido, é bem de ver, voltamos sempre à idéia inicial de uma política definida e de propósitos claros em matéria de educação.

37. O que a experiência nos mostra (e perdõe esta douta Comissão que aqui invoquemos a de mais de trinta anos, com breves intervalos, na administração de sistemas de ensino em Estados e no sistema federal) é a carência, senão absoluta ausência de planificações e racionalização nos serviços educacionais, a não ser em breves prazos de uma ou outra administração mais esclarecida. Temos satisfação em citar, por exemplo — está escrito, não é acrescentado agora — a administração do Sr. Coelho de Sousa, no Rio Grande do Sul; a do Sr. Anísio Teixeira, no Distrito Federal; e a da excelente lei de planificação obtida pelo Sr. Abgar Renault, em 1949, em Minas Gerais, em relação à qual, infelizmente, não temos elementos para dizer se está sendo cumprida ou não.

38. A ausência desse espírito de plano, pelos simples aspectos da carência de critérios objetivos na distribuição geográfica das escolas primárias, da construção de prédios para elas e da formação de pessoal docente, é a mais clamorosa, nesse nível de ensino, o qual, por sinal, há mais de um século está descentralizado. Em levantamento que fizemos, não há muitos anos, quando na direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, verificava-se que, para cêrca de 60.000 escolas, em funcionamento, não havia senão 5.500 edifícios escolares especialmente construídos para elas, ou menos de 10 %. Os serviços estatísticos de educação, que, desde 1933, para cá, são de molde a inspirar confiança, mostram-nos, por outro lado, que, apesar do ensino primário ser um serviço permanente, e existir, há mais de um século, 48% dos docentes de todo o país em serviço não tiveram nenhuma preparação pedagógica para ela. São mestres improvisados. E essa é a média do país, havendo Estados até com 80% de professores primários,

sem qualquer preparação regular. Eis aí algumas informações realmente ilustrativas do regime administrativo do "Deus dará", que é o mais generalizado no país, em matéria de educação.

39. Não poderá a legislação de diretrizes e bases, respeitando todos os cânones que se quiserem, centralizadores ou descentralizadores, inclinar o espírito das administrações a um mínimo de previsão, dessa previsão elementar da dona de casa, que concorra para a existência dos rnais indispensáveis elementos de trabalho — no caso, as instalações materiais e o professor? E não poderá, e não deverá ela, também., prover a esquemas dos mais simples, mas dos rnais produtivos, em relação à coordenação dos serviços, e já não dizemos nos diferentes âmbitos, ou esferas de administração: a municipal, a estadual e a federal, mas entre serviços da própria esfera da União?

40. A questão poderá parecer, à primeira vista, que excede ou que deva compreender uma lei de diretrizes e bases. Se desejamos, no entanto, que essa lei venha a representar uma "revolução", no sentido com que empregou essa palavra o Sr. Clemente Mariâni, todos esses aspectos hão de ser examinados e atendidos. Tanto quanto, para bem realizar, será preciso ter em mente os ideais e aspirações da Constituição, em propósitos definidos — "educação, direito de todos", "vida democrática", "ensino primário gratuito e obrigatório" etc, — assim também será necessário que estudemos a realidade e que avaliemos a distância em que, infelizmente, nos encontramos em relação a esses belos objetivos. E será preciso, muito corajosamente, estabelecer meios e formas de progressiva organização e desenvolvimento, na consecução de tais ideais. Ou isto, ou só teremos, na verdade, rnais uma simples lei de reforma do ensino, como tantas.

41. Nem se diga que, para tal estudo, não existem elementos. Existem. Poucas atividades públicas do país disporão, hoje, de elementos de documentação tão completos como as do ensino. Quanto às expressões quantitativas, existe um Serviço de Estatística modelar que se criou graças aos esforços do Dr. Mário Augusto Teixeira de Freitas. Quanto a expressões da forma e da qualidade, existe a documentação recolhida e sistematizada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, criação do Sr. Gustavo Capanema, quando Ministro da Educação. Com base em indicações de uma e outra dessas fontes, podemos aqui examinar, embora ràpidamente, algumas dessas realidades.

42. Vejamos, primeiramente, o ensino primário. Ainda em 1946, ano a que os dados do INEP, na publicação *O En sino Primário no Brasil,* se referem, existiam, no país, em números redondos, 5.600.000 crianças de 7 a 11 anos. A matrí cula das escolas primárias, de ensino fundamental, não se ele vava, porém, a mais de 3.295.000. O *déficit* existente na matrícula, para esses grupos de idade, era, assim, de mais de 2.000.000 de crianças, ou cêrca de 40%. Há causas de erro nessa avaliação geral, sem dúvida. O primeiro é .o de que o cálculo é feito sôbre um grupo de cinco idades e a maioria das escolas primárias dão ensino de 3 anos. O segundo é o de, na matrícula considerada, incluírem-se alunos em idade acima de 11 anos, estimados em cêrca de 700.000. Nunca, porém, será o *déficit* menor que 85%. O que mais impressiona, porém, é a variação do *déficit* em relação aos Estados. Se êle era menor que 5% em Santa Catarina e 10% no Distrito Federal, oscilava entre 20 e 35%' em São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul, para subir a mais de 40% em Sergipe, a mais de 50% na Paraíba e Rio Grande do Norte e a mais de 60% no Piauí, Pernambuco, Ceará, Bahia e Goiás!

43. Quaisquer que sejam, porém, as causas de erro nesses índices, há alguma coisa ainda mais lamentável a considerar: é o tempo muito exíguo de permanência da criança na escola. Os dados estatísticos confrontados pelo Dr. Teixeira de Freitas mostram que esse prazo, em média, para as crianças de todo o Brasil, não excede de 1 ano e 4 meses! Esse, o tempo de permanência na escola, ou de "escolaridade", como se diz no jargão dos técnicos, é dos mais reduzidos entre os de todos os países do mundo. Igual ou abaixo disso, só nas regiões não autônomas da África. Isso explica, a par da insuficiente preparação dos mestres (48% dos professores são leigos), o baixíssimo rendimento do ensino primário em nosso país. De fato, segundo apurou o recenseamento de 1940, do grupo de crianças de 8 anos de idade, nesse ano, apenas 21% sabiam ler; de 9 anos, 29%, de 10 anos, 34%. Entre 7 e 14 anos, 32%... Nesse mesmo ano de 1940, nos grupos de idade de 15 anos e mais, apenas 44% sabiam ler. ..

44. A situação só muito lentamente tem melhorado. Não estão ainda publicados os dados completos do recenseamento de 1950. Contudo, o Serviço de Estatística de Educação e Saúde calcula que, nesse ano, nos mesmos grupos de idade de 7 a 14 anos, a taxa de alfabetismo deve ter subido de 32 para 38% ; e que, nos grupos de 15 anos e mais, tenha atingido, aí sim, 49%. E esse progresso, diz o mesmo estudo, que se acha publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* n. 43, foi em

grande parte obtido graças à Campanha de Educação de Adultos, ou de ensino supletivo.

45. De fato, será auspicioso registrar que, se, em 1946, a matrícula em tôdas as escolas primárias (ensino primário fundamental comum e complementar) só atingia a 3.471.000 alunos, já dois anos depois, ou em 1948, subia a 3.929.000. e, em 1950 (últimos dados apurados), atingia a 4.132.000. Ora, em 1947, precisamente, foi iniciado o movimento de ensino supletivo a que se deu o nome abreviado de Campanha de Educação de Adultos. Nunca, em todo o período dos cinco, seis ou sete anos anteriores, o aumento percentual de matrícula nas escolas de crianças, ano a ano, foi tão sensível.

46. Nem por isso, porém, o *deficit* de matrícula para todo o país melhorou sensivelmente. Porque, se a população de 7 a 11 anos era, em 1945, de 5.600.000 crianças, em 1950 atingia, aproximadamente, 7.000.000. Para ensino primário, perfeitamente regular e perfeitamente distribuído, no país, era esse, ou pouco abaixo desse, o quantitativo de matrícula a esperar. Havendo a matrícula atingido a 4.132.000, no ano de 1949, e sendo de esperar que subisse para 4.400.000, em 1950, ainda assim teríamos, na *idade escolar,* fora das escolas, mais de *2* milhões e meio de crianças, ou 33% delas. Esses, meus Senhores, é o preço que estamos pagando, ao futuro, pela desídia dos governos, em moeda de ignorância popular. E é assim, também, que estamos interpretando o princípio constitucional — "A educação é direito de todos" *(Muito bem)*.

47. No território que hoje constitui a República Federal da Alemanha, as escolas, as universidades, os institutos científicos, em 1945, foram reduzidos quase totalmente a escombros. A maior parte dos mestres e administradores escolares estavam mortos, aprisionados, ou dispersos. As autoridades de ensino deixaram de existir. As crianças, em elevada percentagem, mal tinham o que comer e o que vestir. A leitura de relatórios, a esse respeito, faz emocionar aos menos sensíveis. Pois bem. Em maio de 1950, cinco anos apenas depois, para população estimada em 47 milhões de habitantes, menor do que a nossa, nada menos que 6.300.000 crianças cursavam as escolas públicas primárias, onde ensinavam 130.000 professores. Na proporção que antes calculávamos, das crianças em idade escolar, no Brasil, bastava que estivessem matriculadas 5.800.000. Mas, lá, estavam 6.300.000, ou rnais meio milhão.

48. Dir-se-á que as tradições culturais do país vencido e que a própria psicologia resultante dessa condição tenham operado esse milagre. Mas a Síria? Pode-se dizer o mesmo

da Síria? Em 1945, o orçamento da educação desse país representava 10% da receita total. Em 1950, uma reforma da Constituição declarou que "o analfabetismo será extinto dentro de dez anos". Pois bem, já nesse ano, o orçamento para a educação passou a representar 17 % do total das despesas do país. Em 1951, atingiu a 20% delas. Aliás, já de 1945 para 1950, o número de alunos matriculados no país havia dobrado. E, no espaço de dois anos apenas, as escolas primárias da Síria passaram a colher 84% de toda a população em idade escolar. São exemplos sôbre os quais talvez convirá meditar um pouco.

49. Passemos a examinar, agora, as realidades do ensino secundário, ou, mais largamente, do ensino médio. Quanto ao ensino secundário, em especial, além dos rápidos comentários, que aqui vamos fazer, teremos a honra de deixar em mãos desta douta Comissão um pequeno, mas minucioso estudo estatístico. Esse ramo de ensino, como alguns mais do ensino médio, foram os que maior crescimento relativo apresentaram nos últimos vinte anos, fato social, aliás, verificado em grande número de países. Mas o que há a assinalar, em especial para o Brasil, é que esse crescimento aqui se deu por iniciativa particular, tão-sòmente. E por que isso está acontecendo? Porque nesses países, como no Brasil, a economia está sendo profundamente alterada pela industrialização e porque também estamos vivendo em regime próximo ao de "pleno emprêgo."

50. Nessas condições, o processo de mobilidade social se acelera. Mobilidade no "sentido horizontal", como patenteiam as intensas migrações internas, e mobilidade no "sentido vertical". Verifica-se um deslocamento da mão-de-obra de ocupações mais penosas, ou de menor prestígio social, para profissões "não manuais" menos fatigantes, ao menos na aparência, e, de mais prestígio social. Acoroçoadas por esse movimento, e é perfeitamente natural, as famílias desejam que seus filhos sigam profissões ou se dediquem a atividades não primárias, mas secundárias ou terciárias. Daí a procura dos cursos de ensino médio e, em particular, o ensino secundário consagrado na tradição, como de grupos privilegiados.

51. O crescimento de mais de cinco vezes a matrícula, em. nosso ensino secundário, no período de 1933 a 1946 ( que foi o que pudemos estudar, por haver à mão dados estísticos mais ou menos completo)), é, aparentemente, dos mais auspiciosos. De fato, naquele primeiro ano indicado, tínhamos 15 alunos para cada grupo de 10.000 habitantes. Em 1946, esse índice se elevava a 55. Mas a variação desse índice, segundo as regiões geográficas, era enorme. Se, no Distrito Federal, a cada

10.000 habitantes correspondiam 224 alunos, e, em São Paulo (todo o Estado), 96, já no Estado do Paraná esse índice baixava a 70, no Estado do Rio a 67 e, no Rio Grande do Sul, a 60. Os últimos eram ocupados pela Bahia, o Rio Grande do Norte, com 22 e a Paraíba e o Maranhão, com 14. Minas Gerais, a terra das tradições humanísticas, contentava-se com o índice de 39 alunos — o que bem comprova que, além das tradições, a educação, como processo social, está ligada às variações da vida econômica. Minas, só nos últimos anos, está procurando industrializar-se.

52. O exame do movimento de matrícula e de evasão escolar, ou interrupção do curso, mostra-nos, porém, que a função do ensino secundário não está rnais sendo a de preparatórios para as faculdades, ou ensino superior. De fato, a procura do curso ginasial, estágio necessário para cursos técnicos, de comércio e de indústria, e ainda de magistério, é muito maior que a do colégio. E, ainda dentro do ginásio, por diferentes razões, principalmente econômicas, há grande compressão de matrícula. A queda percentual da primeira para a segunda série ginasial tem sido, em média, de *20%.* Da segunda para terceira e da terceira para a quarta, 15%. Dos que concluem o ginásio, pouco mais de 40% matriculam-se no curso colegial. Mas, nas três séries deste curso, ainda se opera uma redução sensivelmente igual a *10%.*

53. De tudo resulta que os estudos secundários já não têm a função seletiva que historicamente lhes era atribuído, como essencial ou exclusiva; está representando, agora, e em nosso país, como em outros, uma função "distributiva", de capacidades e aptidões para diferentes atividades e profissões, senão já diretamente para atividades práticas do comércio, da indústria, do serviço público. De certo modo, o ensino secundário, ao menos do ginásio, está ganhando o caráter de ensino "comum" e daí a necessidade de que os estudos secundários venham a apresentar cursos flexíveis, não de uma só estrutura, e como, aliás, já tem sido solicitado por congressos de educadores e como está no projeto da Comissão Especial, enviado ao Poder Legislativo. E é essa, aliás, a prática hoje seguida na maioria dos países.

54. Entre os cursos a prever, necessáriamente, deverão existir os que possam levar diretamente aos estudos superiores, ou à Universidade. Com ser distributivo, em sua função, nem por isso deverá o ensino secundário perder a sua função histórica de distribuir, também, para os vários níveis universitários. É possível admitir, em escolas secundárias, diversificações de

cursos para atividades práticas, para o comércio e indústria, já diretamente, como se verifica em muitos países.

O estudo do movimento de matrícula, que apresentamos em separado, talvez possa oferecer algum interêsse a esta douta Comissão. Em qualquer caso, o que parece certo, é que os estudos secundários deverão apresentar ainda mais íntimo relacionamento com os vários ramos de ensino médio do que agora ostenta, e que deverá funcionar para benefício individual e social, como base de orientação educacional e profissional. Mas, para isso, o contingente de estabelecimentos de ensino oficial deverá ser maior do que é hoje. Não há país nenhum do mundo em que o ensino secundário esteja em 81% dos estabelecimentos, e em 85 % da matrícula, em mãos de particulares.

Ponto da maior importância, em nosso entender, é o de melhor planificação e flexibilização dos demais ramos de ensino médio. Neste particular, os elementos de estudos de previsão econômica são tão necessários, hoje, à organização e administração educacional, como os da própria técnica pedagógica. Já anteriormente aludimos à possibilidade de que a criação de cursos, sua composição e alterações venham a ser feitas mediante estudos de órgãos do Ministério de Educação, em especial órgãos colegiais, em que se representem as entidades interessadas na própria produção das escolas. É, aliás, o que já se disse em vários países, e, em especial, nos Estados Unidos, onde mesmo a composição de cursos de ensino superior não fica na dependência de ato do Legislativo. As experiências do SENAI e do SENAC, em nosso próprio meio,, são grandemente ilustrativos a esse respeito.

Em julho de 1950, reuniu a UNESCO, em Paris, pequeno grupo de especialistas para o estudo, precisamente, desta questão, numa "Conferência sôbre os sistemas de ensino e a técnica moderna". Aí se congregaram sociólogos, economistas, estatísticos e até educadores, de dois grupos de países, os altamente industrializados e os que, como o Brasil, a Índia e a Turquia, estão em fase de industrialização. O ponto de partida dos estudos, depois do exame da documentação recolhida em dezesseis países (documentação, aliás, de caráter confidencial), foi o seguinte: o equilíbrio entre os dois grandes objetivos de qualquer sistema de ensino, — o de levar os indivíduos a uma vida mais completa e mais digna, e o adestrá-los para fazer face à sua subsistência — apresenta-se comprometido na maioria desses países. Por outras palavras, a formação de caráter geral e a formação profissional não mais se coordenavam de maneira satisfatória, gerando tensões individuais, e, por elas, tensões de grupos, com prejuízo da harmonia da vida coletiva.

Quatro fatôres, observava-se, têm ocorrido especialmente para a ruptura desse equilíbrio:

*a)* em certos países econômicamente bem desenvolvidos, existe forte tendência para proporcionar mais instrução a cada vez rnais alta percentagem de pessoas; outrora, admitia-se que a maioria da população devesse receber apenas a instrução elementar, mas, hoje, por uma ou outra forma, crescente percentagem está recebendo ensino de nível ulterior ao primário;

*b)* em numerosos países, condições bem próximas do pleno-emprêgo estão provocando deslocamentos da mão-de-obra de ocupações rnais penosas, ou de menor prestígio social, para profissões "não manuais": estão abandonando, assim, as da agricultura e onde haja renovação técnica de meios mais favoráveis à produção, e isso está trazendo graves prejuízos;

c) o ritmo de processo técnico, hoje muito mais rápido que no passado, exige de parte dos que trabalham na indústria esforço constante de adaptação e de readaptação;

*d)* os serviços sociais, assegurados hoje pela maioria dos países, em tendência geral de evolução social, impedem que a adaptação a essas modificações técnicas da produção se façam brutalmente, sob a sanção de pressões econômicas, como as da fome, por exemplo.

Ora, cada um desses fatôres pode representar evolução econômica e social considerável. Contudo, cada um deles, desde que não haja consciência de todo o processo pelos planos educacionais, poderá apresentar aspectos negativos da maior gravidade.

Os "Sistemas de ensino que não preparem os indivíduos para ganhar sua vida de forma conveniente" — concluiu-se, nessa conferência — "colocam-nos numa situação trágica, acarretanto, ao mesmo tempo, uma grande perda de economia para o país". E mais: "No mundo moderno, a questão se reveste de um aspecto cultural e político que não é de pequena importância : Um homem que tenha sido formado (ou deformado) para exercer um emprêgo que não existe, torna-se quase sempre um fator de tensão, ou de conflito, para si mesmo e para o seu grupo, a sua comunidade e o seu país. Como a história nos mostra, os partidos fascistas e as quinta-colunas de toda índole encontram recrutas como que preparados, particularmente entre os intelectuais frustrados e os trabalhadores não especializados, que se julgam, assim, sempre explorados".

Com relação aos vários cursos do ensino superior, o mesmo se dará, portanto, que com os ramos profissionais do ensino médio. Felizmente, como é do conhecimento desta douta Comissão, já vem funcionando, no Ministério da Educação, em conexão com o programa de Assistência Técnica, uma Convenção de

preparação para os especialistas de ensino superior. O mais simples exame do número de diplomados, ano a ano, em nossas escolas superiores, evidencia a completa divisão em que têm .vivido essas escolas, de uma parte, e as necessidades da vida econômica do país, de outra. Observe-se, por exemplo, a exigüidade do número de enfermeiros cm relação ao de médicos. Observe-se, aí, o ridículo número de agrônomos, de veterinários, de químicos industriais, ou de outros ramos reclamados pelo desenvolvimento industrial do país. Em tudo, a ausência de previsão e planejamento.

"Muitas vezes" — observa, em recente livro, "A Educação, num mundo dividido", o Prof. James Conant" — "muitas vezes não percebemos bem até que ponto a educação substrutura todo o conjunto de nossa economia; e, fácilmente, deixamos também de perceber como esse fato atinge a toda a estrutura social da nação" Se o grande Reitor da Universidade de Harvard diz isso, com relação aos problemas de educação nos Estados Unidos, que podemos dizer nós, no Brasil, dadas as transformações da vida econômica, que têm sido tão aceleradas nestes últimos decênios?

O que parece verdade é que já hoje não podemos considerar os problemas de educação como os considerávamos há vinte ou trinta anos, em pacífico e lento regime econômico de agricultura extensiva. Necessidade há de regular os sistemas do ensino, de modo a permitir-lhes a necessária flexibilidade, eficácia de produção e caráter realmente democrático, de oferecer ao maior número, e com a maior igualdade, oportunidades educacionais, procurando-se evitar a estratificação geográfica da ignorância, e a estratificação da cultura pelas condições econômicas.

Dir-se-á que, posta a questão nas condições em que a procuramos colocar nestas rápidas notas, o problema de legislação das diretrizes e bases da educação nacional deverá tocar, muito de perto, também, à necessidade de uma reestruturação dos órgãos de administração central da educação, em especial, os do Ministério da Educação. Sem dúvida. Acreditamos mesmo que nenhuma utilidade haverá na lei de diretrizes, se, de par com ela, não forem feitos os estudos de outra lei, que venha a dar nova estrutura ao Ministério, segundo esse novo espírito e essas novas práticas. Mas isso será já outra história, que esta douta . Comissão encarará devidamente, realizando os devidos contatos com o Executivo.

O intuito destas rápidas notas, Srs. membros da Comissão de Educação e Cultura, foi apenas o de ferir alguns aspectos capitais da questão das diretrizes e bases, a fim de proporcionar um cenário de fundo para o debate a que somos aqui chamados. E podemos, agora, resumir as considerações expendidas, dizendo

o seguinte: O problema das diretrizes e bases implica a visão integral do processo de cultura do país. Implica a interpretação e previsão do desenvolvimento desse processo com reafirmação das bases políticas do regime, em seus ideais e aspirações, e a sugestão e cordenação de formas práticas pelas quais as possamos atingir, partindo das tristes realidades e circunstâncias atuais. Há a exigir, por isso mesmo, a visão total dos problemas do país para melhor contribuição que as instituições educativas possam dar à sua solução.

Foi com esse intuito que trabalhou a Comissão Especial, designada em 1947, pelo Sr. Clemente Mariâni, e a cujos trabalhos tivemos a honra de presidir. O anteprojeto, então redigido, e o projeto ministerial resultante, exprimem uma média de opiniões de homens dedicados às coisas da educação e poderá servir, pensamos nós, como ponto de partida para estudos mais completos e aprimorados, por parte desta Comissão. Sugestões enviadas ao Legislativo também pela Associação Brasileira de Educação e por outras instituições de cultura representam subsídios dignos de exame.

Tudo isso, por certo, estará sendo considerado, bem o ' sabemos, por esta douta Comissão, à qual agradecemos a oportunidade desse encontro, e a paciência que teve em ouvir a um velho educador *(não apoiados),* em quem, nem as fadigas e decepções de mais de trinta anos de trabalho na educação, e só na educação, não terão arrefecido, nem a paixão da matéria, nem o ar doutorai insuportável *(não apoiados),* a que não pode escapar, por deformação profissional. *(Muito bem. Palmas).*

O SR. PRESIDENTE — Concederei a palavra aos Srs. Deputados que desejarem formular perguntas ao Prof. 'Lourenço Filho, pois o ilustre educador, gentilmente, se dispôs a prestar esclarecimentos solicitados.

*O Sr. Coelho de Sousa* — O Prof. Lourenço Filho teve oportunidade de evidenciar, mais uma vez, aquelas qualidades de sábia eqüidistância, a que aludi, nas breves palavras com que o saudei, em nome da Comissão, palavras que ficaram, era de esperar, muito aquém dos grandes méritos do nosso homenageado.

Disse V. S., Prof. Lourenço Filho, que não é partidário nem da centralização nem da descentralização, em princípio e de modo absoluto.

Assim, minha primeira pergunta é nesse sentido. Embora pudéssemos tirar alguma inferência já do projeto de bases e diretrizes, desejaria, entretanto, fossem essas deduções mais amplamente expostas e ventiladas por V. S. aqui.

Como poderemos associar o disposto no art. 5º, inciso XV, letra *d,* da Constituição, que diz:

"Art. 5.° Compete à União:

XV — legislar sôbre:

*d)* diretrizes e bases da educação nacional", e no art. 171, que preceitua:

"Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino?"

Como poderemos, constitucionalmente, ou talvez, mais ainda, técnicamente, associar essas duas disposições?

O SR. LOURENÇO FILHO — Quanto ao particular, estamos de inteiro acôrdo com o que está expresso, na tese, não nas conclusões, no parecer apresentado pelo Deputado Gustavo Capanema. S. Excia. mostra, com argumentos de ordem lógica e de ordem histórica, que "sistema de educação" não se acha aí empregado, nem assim poderia ser, no sentido de uma estrutura abstrata, completamente distinta de uma para outro Estado. Sistema é o conjunto das escolas. Com efeito, a Constituição prescreve:

"Art. 171. Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.

Parágrafo único. Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional".

A palavra "sistema", todos sabem, tem o sentido de séries de coisas, de processos, de idéias, relacionadas num conjunto.

A interpretação de "sistema" no sentido de que cada Estado organizará, de modo completo, desde a legislação até as últimas providências de ordem material, seu sistema de ensino, não me parece caber. Essa tem sido a interpretação, e interpretação de grandes mestres, como, por exemplo, o Prof. Sampaio Dória. Ainda este ano, este educador, na lição inaugural que deu na Faculdade de Direito de São Paulo, defendeu tal idéia. Contra ela, porém, se opõe, a nosso ver, o texto claro da Constituição. Não vamos discutir da utilidade ou não utilidade, agora. Este será outro ponto de vista — ponto de vista político, de ação política. Vamos debater o assunto dentro do texto constitucional.

Em primeiro lugar, vejamos que, pelo próprio texto do artigo, haverá *auxilio financeiro,* fornecido pelo Fundo Nacional do Ensino Primário, para o desenvolvimento desse sistema. Verifiquemos bem o sentido das palavras:

> "Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao-ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional."

A palavra "sistema", evidentemente, está empregada aqui com um só sentido : não pode significar, num lugar, sistema de idéias da legislação, segundo o princípio de absoluta descentralização por parte do Estado, como advoga o Prof. Sampaio Dória, e significar, de outro lado, a parte material, o sistema de escolas, o conjunto de instituições educativas, ou serviços que exigem despesas e que, só esses, no seu conjunto, podem receber auxílio pecuniário.

*O Sr. Coelho de Sousa* — A pròpria técnica legal o confirma, porque há um parágrafo condicionado ao artigo.

O SR. LOURENÇO FILHO — E' o que nos parece.

Além deste argumento de ordem lógica, de ordem literal, convirá lembrar o de ordem histórica.

Não temos aqui o parecer do eminente Deputado, líder desta Casa, Dr. Gustavo Capanema, que apresenta o histórico do texto inicial e das várias emendas relativas ao assunto. Havia ali, se não me engano, um dispositivo que definia "sistema", declarando que seriam tôdas as instituições escolares ou de educação escolar existentes em cada unidade da Federação. Mas esta, vamos dizer, é a parte de interpretação...

O SR. PRESIDENTE — De hermenêutica.

O SR. LOURENÇO FILHO — ... de hermenêutica, dentro do capítulo. Penso, porém, que o capítulo não pode ser interpretado isoladamente.

*O Sr. Coelho de Sousa* — O texto de lei se interpreta na conjunto.

O SR. LOURENÇO FILHO — Nestas condições, se à União compete fixar diretrizes e bases de educação nacional, alguma coisa haverá que não seja apenas o sistema de ensino de cada Estado. E há alguma coisa — é importante assinalar — a que estes sistemas se devam subordinar. E' como entendemos a matéria. Fique bem claro que não somos nem pela centralização, nem peia descentralização, como princípios abs-tratos. Há coisas que nos parecem deveriam ser as rnais descentralizadas e não já no sentido político-administrativo,. mas no sentido técnico. Há coisas que deveriam ser resol-

vidas pelo corpo de professores, pela direção da escola e não, em absoluto, pelo Ministério da Educação.

*O Sr. Nelson Omegna* — Por exemplo?

O SR. LOURENÇO FILHO — Uma porção de indicações de ordem regulamentar hoje constante das próprias leis orgânicas do ensino. Ainda agora, assistimos à expedição de uma portaria, de que resultou grande número de dúvidas, exigindo & formação de uma mesa redonda, a fim de serem elas esclarecidas. Se queremos tenha a educação espírito democrático, devemos, é claro, fixar em lei o profundo sentido desse espírito democrático. Mas é mister levar as administrações dos Estados e mais as administrações dos estabelecimentos escolares à prática de processos democráticos. Não se ensina democracia com palavras apenas, mas impõe-se que formemos atitudes, hábitos, mentalidade adequada à prática da democracia.

Há, assim, uma infinidade de questões, como as que se referem à formulação de questões para exame, sôbre rendimento do ensino, sôbre a orientação educacional, sôbre disciplina. Há uma infinidade de assuntos que julgo não devam ser, de modo algum, da alçada do Ministério da Educação e que tornam a centralização como que opressiva.

Até há poucos anos, para que se transferissem alunos de um colégio de Goiás para outro do mesmo Estado, de Mato Grosso, Alagoas ou Rio Grande do Sul, impunha-se o encaminhamento de um requerimento ao Ministério da Educação. Ora, isso, absolutamente, não tem sentido.

*O Sr. Nelson Omegna* — Ainda hoje, para que um aluno possa realizar exame de segunda época, precisa vir o pai ou interessado ao Rio, a fim de acompanhar o papel.

O SR. LOURENÇO FILHO — Também isso não parece acertado.

Por motivos diversos, o Ministério da Educação, nos seus primeiros tempos, devia proceder, como procedeu, a uma espécie de levantamento, reajustamento ou verificação. Tinha de centralizar muito. Mas essa fase está ultrapassada. Faz-se necessário se torne êle um órgão de inspiração, persuasão, difusão de elementos técnicos, o que, infelizmente, ainda não acontece. Fazemos justiça ao próprio inspirador da lei que regula a organização atual dessa pasta — o Sr. Gustavo Capanema. S. Excia. criou as funções de técnico de educação. Para que existem técnicos de educação? Para que realizem trabalhos de orientação técnica. Mas as condições da vida administrativa e da burocracia não têm permitido que assim se faça. O Ministério da Educação é uma grande máquina de mastigar papéis, uma chancelaria enorme do devido é do indevido. Diri-

gímos, por duas vêzes, o Departamento Nacional de Educação. Freqüentemente, tínhamos em mãos processos para despachar, sôbre os quais, após o necessário exame, levantava-se dúvida sôbre a autenticidade de documentos. Digamos, a de exercício por certo número de anos para o registro de professor secundário. Mas, do ponto de visto formal, tudo estava perfeito. Se o pedido fosse indeferido, haveria recurso para o Ministro, o Ministro o enviava ao Consultor Jurídico e este, já diante de processos volumosos, acabaria por dizer que, em face do aspecto formal da lei, dever-se-ia deferir.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Eram tão perfeitos que logo se podia ver que eram falsos... *(Riso).*

O SR. LOURENÇO FILHO — Faz-se necessário, portanto, que se instile no povo a compreensão de que a administração da educação não resulta apenas das leis, dos textos escritos. A educação não é empreendimento tão-sòmente do Govêrno, mas também do povo, que deve estar associado a êle. Atravessamos uma fase de transição. Em relação ao ensino secundário, por exemplo, já está esmorecendo a idéia do valor do simples certificado. Hoje em dia muitas famílias já não pensam que seus filhos devam ter apenas o certificado, mas, dentro da cabeça, algo para fazer valer o certificado. A extensão do ensino secundário foi de tal ordem — cresceu, em menos de quinze anos como vimos, na matrícula, quase seis vêzes — que a idéia do certificado parecia bastar. E por que? Porque o ensino desse grau se tornou popular, mesmo de todos. Bastará considerar que elevada percentagem, mais de metade, dos alunos têm pais que não fizeram o curso secundário. Isso explica muito da chamada decadência ou crise do ensino, a que estamos assistindo.

E já que tocamos neste ponto — perdoem-nos esta variedade de observações — vejo que devia ter aludido a uma das causas da deficiência do ensino secundário, que não tem sido devidamente apontada. Para cada aluno do ensino secundário, estão completando o curso primario, em média, somente três. De cada três,'com curso primário completo, escolhe-se um para o ensino secundário. Bastará atentar neste índice para compreender a pequena densidade de cultura em que vivemos. Por outro lado, de cada três alunos que completam o colégio, dois seguem cursos superiores. Tal proporção muito explica da situação qualitativa do ensino universitário. Falta-lhe uma base. Carecemos de uma base de sustentação. A construção cultural pode ser assemelhada à de uma grande pirâmide : deve haver muita educação primária e extensão conveniente da edu-

cação média, a fim de que desses graus possa emergir uma cultura superior de nível satisfatório.

*O Sr. Nélson Omegna* — Isto dá a entender que ainda o curso de colégio é feito, exclusivamente, como vestibular, como antecâmara para o curso de academia.

O SR. LOURENÇO FILHO — Sim. Será preciso esclarecer, no entanto, que o sistema atual, do ponto de vista lógico e do ponto de vista pedagógico, quanto à organização dos cursos (não dos *curricula,* isso será outra questão), é, realmente, magnífico. Com efeito, paralelamente ao curso secundário, a legislação coloca todos os demais cursos de preparação profissional, sejam de preparação industrial, agrícola, comercial, sejam de preparação pedagógica, ou de formação do magistério para o ensino primário.

Os quatro primeiros anos — os de ginásio — não têm nenhum sentido de levar à Universidade. O esforço do particular em promover a fundação dos ginásios que hoje funcionam no país, tem correspondido à necessidade de se elevar a cultura elementar. Quanto a isto, não há dúvida. E o fato propõe vários problemas ao estudo da Comissão. Valeria a pena exigir-se que só entrassem para o curso secundário os possuidores do curso primário completo? É um problema. Outro: — O curso primário deve ser, não de cinco, mas, pelo menos, de seis ou sete anos? Nesta forma, atender-se-ia à imposição do próprio povo, desejoso de mais educação popular, sem maiores grava-mes econômicos, uma vez que o ensino primário é sempre muito mais barato que o secundário. Ainda outro ponto, e este de ordem pedagógica: O ensino feito nos moldes do ensino primário, para as idades de 11 e 12 anos, é enormemente mais produtivo do que o dos estudos secundários, tal como o temor, em que o menino dessa idade vê suceder na classe, de cinqüenta em cinqüenta minutos, um novo professor, que lhe faz uma conferência, por vezes muito erudita, mas não assimilada. A cada cinqüenta minutos, uma conferência erudita.. .

O *Sr. Nélson Omegna* — E esse desfile de erudição...

O SR. LOURENÇO FILHO — ... que não leva a nenhuma formação. Isto, aliás, faz-nos lembrar a conhecida imagem apresentada pelo saudoso Professor Claparède, num de seus livros. Criticando o ensino secundário de cinqüenta anos passados, na Suíça, diz isto, mais ou menos: — Lembro-me do meu ensino secundário como se fora uma série de disciplinas completamente distintas umas das outras. Olhando para esses tempos, tenho a impressão de que cada professor construía uma coluna, sempre inteiramente separada das demais, levantada

pelos outros mestres. Nada estabelecia ligação entre elas. Alguns professores, mais pacientes, com espírito de profundidade, faziam colunas de poucos palmos de altura, de grande diâmetro; outros faziam-nas delgadas e muito longas e nem chegávamos a ver até onde elas se elevavam. Tudo era tão separado que, dizia êle, somente quando homem feito, fui perceber que Carlos, o Temerário, da história da Suíça, era o mesmo personagem que aparecia na história da França.. .

Por isso, a reforma Langévin — reforma em experiência na França — dispõe que o curso secundário, nas primeiras séries, tenha apenas três professores. Nos Estados Unidos, e na Inglaterra, aliás, é essa a prática corrente. No *Junior High School* ensinam três ou quatro professores, em cada série, a fim de que haja maior espírito de formação, mais unidade e não a construção de colunas inteiramente separadas uma das outras.

*O Sr. Nélson Omegna* — Continuando a pergunta do nobre colega Coelho de Sousa, e com o objetivo de esclarecer o ponto levantado por Sua Excelência: V. S. achou que a descentralização se impõe e deu alguns exemplos. Não pude precisar bem se atribuía essa descentralização a departamentos do próprio Ministério localizados pelos Estados ou se transferiria certa responsabilidade aos Estados, no seu encargo de educação.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Sr. Presidente, peço permissão para formular a pergunta que desejava aflorar, e a resposta do Professor Lourenço Filho pode atender a ambos. A riqueza de cultura e experiência de S. S. o está afastando da indagação. A conclusão que eu ia pedir é a mesma a que, com ligeiras alterações de forma, chegou o ilustre Deputado Nélson Omegna. Pergunto se cabe apenas ao Estado a função de ordenar, técnica e administrativamente, as bases fixadas pela União, inflexivelmente, ou se a União deve apenas decretar um mínimo de bases sôbre as quais os Estados estão habilitados a trabalhar, limitando-se a elas ou ampliando-as, conforme suas aspirações.

O SR. LOURENÇO FILHO — Essa indagação exige resposta um tanto longa.

Em primeiro lugar, a fixação de bases e diretrizes é uma idéia limitativa. A Constituição defere à lei dizer o que cabe à União e o que cabe aos Estados.

*O Sr. Coelho de Sousa* — É a impressão que eu tenho.

O SR. LOURENÇO FILHO — Não podemos dizer haja aí defeito de técnica, mas o texto da Constituição apresenta essa idéia aparentemente defeituosa: que os Estados possam legislar complementarmente era *matéria de diretrizes e bases da educação nacional.* Os Estados poderão, a nosso ver, legislar em educação, não em matéria de *bases e diretrizes* da educação

nacional, pois que a legislação de cada unidade federativa só se aplica a ela própria, não aos sistemas de ensino dos demais e da União...

*O Sr. Coelho de Sousa* — V. Excia. julga, portanto, que o Estado deve, técnica e administrativamente, realizar as bases e diretrizes fixadas pela União e não se afastar delas.

O SR. LOURENÇO FILHO — As diretrizes e bases da educação *nacional* terão a latitude que o legislador federal lhes imprimir. Se forem elaborados apenas dois ou três artigos, dizendo algo inteiramente vago, — digamos, que a educação deve desenvolver o corpo e o espírito — os Estados, dentro dessa, diretriz, pouco definida, terão toda a liberdade de praticar o que bem entenderem. Podem determinar, para os seus serviços educativos, certo número não só de princípios, como de bases ou quadros de organização. Mas, se a lei federal traçar normas mais definidas. . .

*O Sr. Coelho de Sousa* — Como faz o anteprojeto.

O SR. LOURENÇO FILHO — Como faz o anteprojeto, sim, em grande parte, então cada Estado, respeitando o que fôr fixado, legislará completamente. A lei federal é que dirá até que ponto, e sob que aspectos, haverá centralização ou descentralização.

Cada Estado, não resta dúvida, possui o seu sistema de ensino, isto é, o seu conjunto de instituições educativas. Este é seu sistema, que se deverá reger, antes de tudo, por um corpo de diretrizes e bases de inspiração nacional. Este corpo é idêntico para as grandes terras do Amazonas ou para o glorioso Rio Grande do Sul...

*O Sr. Coelho de Sousa* — O adjetivo está, aí, muito bem empregado.

O SR. LOURENÇO FILHO — . . . no interior de Goiás ou aqui no Distrito Federal. Sôbre isso, não poderá haver variação. Mas, em tudo quanto a lei federal não determine, clara ou expressamente, o Estado poderá, e em muitos casos deverá estabelecer a sua própria legislação. O legislador desta casa poderá chegar ao ponto de dizer, por exemplo, que o ensino secundário deverá ter tais e tais bases muito rígidas. Poderá dizer também que o ensino primário poderá ser muito flexível. Cada Estado pode fazer, neste caso, como quiser.

Perguntamos ao Sr. Presidente se o horário escolar aqui é...

O SR. PRESIDENTE — *Ad libitum*... (Riso).

O SR. LOURENÇO FILHO — Obrigado a V. Excia.

Fala-se muito na descentralização do ensino nos Estados Unidos.

De fato, do ponto de vista legal, o ensino, nesse país, é descentralizado. Nem mesmo há ali um Ministério da Educação. Mas, na realidade, poderosas fôrças de unificação existem, influindo, técnica, social e moralmente. Assim, a *National Education Association,* que congrega mais de 60 % dos educadores de todo o país, tem várias seções, realiza congressos,. todos os anos, expõe seus pontos de vista, que são acatados e "implantados nos sistemas locais. Por outro lado, há associações de professores, sejam de escolas particulares, sejam das escolas oficiais (a Associação dos Professores das Faculdades de Medicina, a Associação dos Professores das Faculdades de Educação etc.) que resolvem grande número de questões. A isso subjacente, há o grande trabalho das Universidades. Como se vê, pois, há, nos Estados Unidos, fôrças de unificação geral, como há também vários Estados com legislação uniforme para as suas escolas. Agora, perguntamos — Teremos essas fôr-
s de unificação no Brasil?

*O Sr. Coelho de Sousa* — Não.

O SR. LOURENÇO FILHO — Aí está uma resposta muita clara e muito autorizada.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Era a objeção que ia fazer. Os Estados Unidos atingiram um grau de educação, de espírito coletivo que não possuímos. Assim, aquilo que lá é ação espontânea do entendimento e da cooperação, deve, entre nós, ser disciplinado pela lei.

O SR. LOURENÇO FILHO — Até certo ponto, acreditamos que sim.

*O Sr. Coelho de Sousa* — E, assim mesmo, com lei e tudo ainda nos há de custar. . .

O SR. LOURENÇO FILHO — Estamos aqui, evidentemente, para usar de franqueza. Infelizmente, os nossos Estados não têm, todos, as mesmas condições, quer de ordem econômica, quer de ordem cultural. Numa publicação feita pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, há algum tempo, sob o título *A administração dos Serviços de Educação no Brasil,* documenta-se que certo Estado dispunha apenas de seis pessoas para orientar e administrar a educação em todo o seu território, contando-se nelas um dactilógrafo e um servente. Isso nos dá a medida das condições desse Estado para resolver os problemas educativos. Há Estados que têm um inspetor escolar para 400 unidades escolares. Não é possível a esses inspetores a realização de qualquer trabalho produtivo. Não recebem eles, ademais, meios para locomoção, para que percorram o interior. São conservados na capital, aí permanecem. Prestam serviços na administração central, mas não vão

às escolas, ficando os professores desprovidos de qualquer orientação. A variedade de condições de cultura, econômicas, sociais, e, até, geográficas, não permite se dê uma solução *a priori.* Haverá, naturalmente, certo número de Estados aos quais seria possível confiar a legislação de ensino, de maneira integral. Mas a Constituição não o permite: prescreve que! essa legislação deverá pautar-se em diretrizes e bases da educação nacional, fixadas pela União.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Ainda outro problema, me parece, devemos levar em conta. É que a massa do funcionalismo civil e militar, no Brasil, é enorme e está sujeita a um movimento permanente. Hoje, um cidadão está no Amazonas, amanhã, no Rio Grande do Sul e, depois, em Goiás. Possuindo filhos, estes devem concluir seu curso, para, presumidamente, atingirem o ensino superior. Faz-se mister haver um mínimo obrigatório, capaz de não impedir a migração desses estudantes de um Estado para outro, de uma para outra escola.

O SR. LOURENÇO FILHO — Essa não seria, a nosso ver, objeção tão ponderável. Ela reflete, em grande parte, a idéia de um ensino ou educação formal, dada da mesma forma em todo o país: no ensino secundário, tais disciplinas, tal número de aulas, tal número de exame, etc. Não importa que o menino saiba ou não saiba, que se tenha formado ou não, se tem hábitos de pensamento, atitudes sociais ou morais. Nada disso. Importa que tenha realizado, de modo formal, aquela frequencia, aquêle exame, aquela prova.

A questão poderia ser resolvida, como nos Estados Unidos, onde há estudos geralmente obrigatórios, o inglês, a história dos Estados Unidos, certa parte da matemática, por exemplo, e certa parte flexível ou variada. Lá também há transferências, mas elas se fazem da seguinte maneira: o jovem se apresenta num estabelecimento, é examinado por um grupo de professores — tem mesmo o que se chama o seu "adviser", o seu conselheiro. Este lhe indicará o curso adequado. E acontece, muitas vezes, que um menino de Kentuchy ou da Geórgia, transferindo-se para um colégio de Massachusetts, pode ter que adaptar-se a estudos que não fêz, a fim de que fique em condições de acompanhar o curso. Como se vê, os educadores, não a lei, por seu aspecto formal, é que resolvem. Tudo isso, naturalmente, depende da educação popular, da educação geral e da formação dos professores. Se, aqui, deixássemos o assunto *ad libitum,* para certo número de estabelecimentos, isso poderia não ser conveniente.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Não seria preferível fosse o ensino livre, realizando-se, apenas, exames de estado?

O SR. LOURENÇO FILHO — Eis outra questão, muito séria e controvertida. Crescemos muito rápidamente, sem quadros para coisa alguma, inclusive de magistério. Dissemos há pouco que forneceríamos alguns dados sôbre ensino secundário. Temo-los à mão e vamos passá-los ao Sr. Presidente. Por esses dados se verá que, entre os docentes do ensino secundário, há apenas 16% que recebem formação especializada. Não possuímos quadros. Se formos chamar elementos para os exames de estado, eles serão os mesmos professores dos ginásios e colégios existentes. Cairemos, então, no regime de bancas de exame, que já existiu, à falta de estabelecimentos oficiais em número suficiente.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Para esse regime de bancas, temos o mínimo necessário. Imaginemos, porém, um desses Estados a que V. S. se referiu, que dispõem apenas de seis funcionários, neles incluídos o servente e o dactilógrafo, para atender a toda a administração escolar. O rapaz que vai de um Estado do padrão de São Paulo, por exemplo — padrão elevado — saindo do primeiro ou segundo ano, chega a um Estado desse outro padrão e, interrogado por um professor de tais estabelecimentos de baixo padrão, pode ser classificado no último ano, imediatamente.

O SR. LOURENÇO FILHO — Talvez, se isso conviesse e a lei o permitisse. Não cremos, no entanto, que isso fosse possível, como se faz nos Estados Unidos, onde, aliás, o sistema de classificação é o de *créditos,* ou de certo número de aulas-ano em cada disciplina. Aqui não nos parece viável esse sistema que permite classificar...

*O Sr. Coelho de Sousa* — Para baixo.

O SR. LOURENÇO FILHO — … para baixo, sim, quando o aluno venha de estabelecimento não considerado idôneo pelo que receba o aluno. Mas poderá haver classificação também para cima.

Já que tocamos no assunto, convém citar um caso concreto, aliás, muito interessante.

Um técnico de educação, do Ministério da Educação, professor primário em São Paulo, com curso de aperfeiçoamento pedagógico no mesmo Estado, com curso técnico de educação e alguns trabalhos publicados, quis realizar, na Faculdade Nacional de Filosofia, seu estudo de bacharel em pedagogia e de licenciado. Foi-lhe negada a matrícula, pois que, a essa tempo, não se admitia o diploma de Escola Normal como suficiente para matrícula. Esse candidato deveria fazer o Artigo 91, exames do Ginásio; depois, três anos de colégio; finalmente,

tendo de cursar a faculdade por quatro anos. No mínimo, sete anos de estudos, mau grado o seu nível de conhecimentos.

Pois bem, após examinar a organização do ensino numa Universidade norte-americana, cujo ensino é reconhecido como bom — a Universidade da Pensilvânia, em Filadélfia, obteve uma bolsa de estudo. Lá chegando, submeteu-se a grande número de exames. Sua aspiração consistia, apenas, em retirar o título de bacharel em pedagogia. Mas foi-lhe dito que os trabalhos por êle publicados, os resultados das entrevistas que com êle tiveram, as provas realizadas, lhe permitiriam fazer um curso de "Master", ou de licenciado. E êle assim fêz. Cursou as aulas da Universidade por um ano, com bons resultados, e lhe foi concedido o título de "Master". Está agora fazendo os exames de revalidação, na Faculdade Nacional de Filosofia. Na cadeira que eu rejo, nessa Faculdade, obteve nota excelente. Como se vê, são dois critérios: o da formalidade e o da realidade dos conhecimentos do nível de formação e capacidade.

*O Sr. Nelson Omegna* — A formalidade vence sempre...

*O Sr. Coelho de Sousa* — Poderia citar outro exemplo. Quando foram organizadas as Faculdades de Filosofia, no Rio Grande do Sul, autorizamos as matrículas das complemen-taristas. Essas moças, professoras públicas do Rio Grande, cujo nível mental o Professor Lourenço Filho bem conhece, alcançaram os primeiros lugares no exame vestibular, algumas, o primeiro lugar, no curso de didática. E o Ministério se recusa a registrar-lhes os diplomas, atualmente. Transita pelo Congresso um projeto, até hoje retido na Divisão do Ensino Superior do Ministério, tentando obrigá-las a repetir todo o curso, inclusive o Artigo 91.

O SR. LOURENÇO FILHO — Quanto ao particular, temos coisas realmente muito curiosas.

Assim, o colendo Conselho Nacional de Educação tem dado decisões como estas: uma pessoa completa seu curso de direito; mas, ao registrar o diploma, verifica-se ter havido irregularidade formal, digamos, no curso de latim, no de geografia ou de história. Em tal hipótese, tem-se declarado que deverá ser repetido o exame da disciplina do curso secundário, sem o que não se registrará o diploma. Ora, o exame dessa disciplina era para verificar se o indivíduo apresentava maturidade suficiente para fazer o curso que fêz e em que foi aprovado.

*O Sr. Coelho de Sousa* — E no qual não há irregularidades.

Sr. Presidente, teria outras perguntas a formular, mas não quero roubar aos meus nobres pares o ensejo de obter, também, os esclarecimentos de que, certamente, carecem. Ademais, estou certo, as questões por mim anotadas serão focalizadas por S. Excias., principalmente pelo Deputado Nestor Jost...

*O Sr. Nestor Jost* — V. Excia, sempre nos dá prazer com suas indagações, porque, com elas, só podemos aprender.

*O Sr. Coelho de Souza* — … espírito muito orientado neste sentido.

*O Sr. Nestor Jost* — V. Excia, é muito generoso.

Sr. Presidente, quero juntar às minhas as palavras do nobre Deputado Coelho de Sousa, para dizer que a exposição feita pelo ilustre Professor Lourenço Filho justificou os conceitos emitidos, inicialmente, por Sua Excelência. Esperávamos, de fato, que o Professor Lourenço Filho viesse trazer aqui rumos gerais capazes de servirem à nossa orientação futura e a nossa expectativa foi plenamente confirmada.

O SR. LOURENÇO FILHO — Agradeço a V. Excia.

*O Sr. Nestor Jost* — Preso aos dispositivos do projeto enviado à Câmara pelo Govêrno, gostaria de conhecer a opinião do Professor Lourenço Filho sôbre se, relativamente à descentralização e flexibilidade, acha conveniente que, na formação dos currículos, a União legisle, desde logo, determinando quais as cadeiras obrigatórias e quais as facultativas, ou que deixe ao Estado a oportunidade de fixar as cadeiras facultativas.

O SR. LOURENÇO FILHO — A opinião que emitimos na Comissão Especial não foi aceita a esse respeito. Como V. Excia. pode ver, a Comissão deixa ao Estado a legislação. Não sei se já poderemos atribuir, assim, ao Estado, a legislação, inteiramente. Talvez fosse conveniente o estabelecimento de vários esquemas, fixando, pelo menos, um currículo obrigatório, um pouco mais completo do que se apresenta.

*O Sr. Nestor Jost* — Formulei a mesma questão, há poucos dias, ao ilustre Professor Almeida Júnior, que foi o relator, pedindo sua opinião sôbre o sistema de tábuas, sôbre a hipótese de se organizarem diversas tábuas, com as matérias obrigatórias e facultativas, e deixando-se, então, ao critério de cada estabelecimento a escolha.

O SR. LOURENÇO FILHO — É o que parece mais razoável. De outra forma, chegaríamos aos resultados obtidos por algum tempo, nos Estados Unidos, quanto à flexibilidade dos cursos. Agora, procede-se lá a uma grande revisão, pois que

a preocupação de cultura geral esta sendo muito grande. Dantes havia a possibilidade de escolha de um currículo, práticamente, para cada aluno. O mesmo estudante poderia tomar latim, este ano, e, no ano seguinte, trocá-lo por marcenaria, por exemplo, ou dactilografia. Isto pode ser verificado num livro do ex-Reitor da Universidade de Chicago, o Professor Hutchins, livro interessantíssimo, cujo subtítulo é — "Biografia de um homem ineducado", onde mostra que a flexibilidade pode levar ao perigo de deficiente formação mental do adolescente. Êle revela, por exemplo, que optou por diferentes disciplinas dentro do seu curso, por morar próximo da localidade onde estava a Universidade, sempre em função do horário dos trens. Quando mudava o horário dos trens, êle deixava uma disciplina para ficar com outra.

*O Sr. Nestor Jost* — Estou numa grande dificuldade, neste particular, porque, se deixarmos ao critério do aluno a escolha, criar-se-ão problemas sérios, resultantes da falta de professores. Os estabelecimentos do interior não dispõem de professores e os das capitais se tornariam muito escassos, porque poderia urgir a hipótese de ser necessário um para cada aluno... Então, pensei em utilizar uma fórmula eclética: permitir que a União legislasse, desde logo, dizendo quais as matérias obrigatórias e facultativas, daí decorrendo quatro ou cinco tipos de currículos. Assim, cada estabelecimento ficaria autorizado a escolher o seu.

O SR. LOURENÇO FILHO — É uma forma, a nosso ver, muito satisfatória.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Por muitos anos, talvez por muitas décadas, parece-me, não poderemos esperar que, no Brasil, os estabelecimentos tenham critério bastante para examinar e selecionar os alunos, venham de onde vierem. Há necessidade de um mínimo de base. Depois, os interêsses de cada qual os levarão até o ponto que quiserem.

*O Sr. Nestor Jost* — Ainda dentro do critério da centralização, de que se cogita, vejo que o projeto condiciona a formação do corpo docente, nos estabelecimentos oficiais, à admissão de professores formados pela Faculdade de Filosofia, e que, nos estabelecimentos particulares, o provimento se fará pela mesma forma adotada nos estabelecimentos oficiais ou, então, por professores licenciados, temporáriamente, pelo próprio poder público local. A inovação, me parece um tanto revolucionária, já que, hoje, o regime de professores tem sido muito criterioso, e, creio, vir dando resultados satisfatórios o registro no Departamento Nacional de Educação.

O SR. LOURENÇO FILHO — Depois da última lei, sim.

*O Sr. Nestor Jost* — Esse critério de registro de professores, o projeto deixa a cargo da autoridade estadual, para os estabelecimentos particulares.

0 SR. LOURENÇO FILHO — E' uma inovação.

*O Sr. Nestor Jost* — Realmente, hoje, esse registro é muito demorado, mas, parece-me que está dando resultados satisfatórios.

0 SR. LOURENÇO FILHO — Também julgamos que o registro entregue aos Estados poderia, pelo menos .em alguns casos, não dar resultado de melhor seleção do que atualmente. Hoje em dia, o registro permanente compete sómente aos diplomados pelas faculdades de Filosofia, mas, nas regiões onde não existem professores diplomados em número bastante, admite-se a licença provisória, e logo seguido de exame de habilitação, ou suficiência.

*O Sr. Nestor Jost* — O poder público local pode licenciar por 20 anos, porque no projeto está escrito temporáriamente.

O SR. LOURENÇO FILHO — Há uma imprecisão de técnica. *O Sr. Nestor Jost* — A mim me parece que devíamos precisar melhor o tempo.

O SR. LOURENÇO FILHO — De inteiro acôrdo. Talvez fosse mais adequado determinar seis meses.

*O Sr. Nestor Jost* — Um ano, talvez.

O SR. PRESIDENTE — Porque *temporáriamente...*

O SR. LOURENÇO FILHO — É por demais elástico.

*O Sr. Nestor Jost* — Ainda a respeito da divisão em três ciclos, devo dizer que há quem advogue até uma divisão mais ampla do ensino. Temos quem defenda a prorrogação por V. S. citada, do ensino primário, por dois anos: que seja feito um ciclo inicial secundário de dois anos, para atender à maioria dos interessados e, assim, facilitar a criação de estabelecimentos de ensino secundário em maior número de Municípios. Parece-me, porém, que, dentro do espírito do projeto, a divisão em três ciclos criará alguma dificuldade de ordem prática, especialmente no que toca a esse colégio universitário previsto. Notamos deficiência enorme no ensino superior e, se os respectivos estabelecimentos ainda forem acrescidos de um curso de colégio universitário, já pelas suas instalações materiais, já por outras circunstâncias decorrentes de sua própria vida, talvez venham a ser criados maiores óbices a esse setor educacional.

O SR. LOURENÇO FILHO — É possível. A idéia que aí está é a tendência para a qual marchou o ensino nos Estados Unidos.

*O Sr. Nestor Jost* — É de um curso de articulação.

O SR. LOURENÇO FILHO — Se o ensino médio passa a ser um curso distributivo, deixa de dar aquela formação geral, aquela cultura geral necessária. Então, nos Estados Unidos, V. Excia. não ignora, a Universidade começa pelo "College", com uma parte geral, ainda não de especialização. É o "Junior College". Em geral, são dois anos, e, em algumas universidades, três. Aí é que, em geral, se opera, realmente, no sentido da carreira que, posteriormente, o aluno vai seguir, sua formação geral, de ordem científica, literária, filosófica. Posteriormente, êle tem o curso profissional — o "Senior College". Todos começam por ser bacharéis e, depois, passam a.fazer a outra parte do "College" superior, para se tornarem profissionais .— médicos, advogados, agrônomos, etc. Todos podem terminar, em seguida, com o título de doutor em filosofia. O agrônomo pode chegar a doutor em filosofia, ou obter este título. O veterinário, a moça que estudou serviço social ou economia doméstica, pode ser doutora em filosofia. Naturalmente que para isso se exigem novas disciplinas, novos estudos. Não é tão fácil assim, mas todos podem terminar por esse título, garantida a base geral, ou de cultura geral, pelo "College".

No esquema que adotou, o projeto revela, justamente, esta idéia: em face da dificuldade em melhorar imediatamente a qualidade do ensino secundário, exigir-se-ia mais, então, já na universidade, com melhor fiscalização e preocupação direta pela preparação desses estudantes para os cursos universitários. É uma experiência;, no seio da Comissão, muito advogada pelos professores, que tiveram experiência, com os antigos "cursos anexos".

Pergunta V. Excia, se isso não vai acrescer dificuldades ao ensino superior. No momento, uma grande parte de' tais estabelecimentos está federalizada. Por outro lado, para os que não são oficiais, isto iria apenas acrescentar um curso, naturalmente, pago pelos alunos.

*O Sr. Nestor Jost* — Uma das objeções por mim ouvidas é a de que, aí, se faria uma espécie de curso vestibular, uma simples preparação para o vestibular, o que, evidentemente, será um mal.

O SR. LOURENÇO FILHO — Isso será realmente um grande mal. O que se deverá pretender é formação, não, apenas, formalidade.

*O Sr. Nestor Jost* — Sr. Presidente, estou satisfeito.

*O Sr. Lauro Cruz* — Professor Lourenço Filho, tenho bem vivo na memória o encanto com que, há vinte e sete anos, no Liceu Nacional Rio Branco, assisti, pela primeira vez, uma sua aula e esse encanto se repetiu em aulas subseqüentes. Sempre recebi, com imenso entusiasmo, as notícias relativas aos tra-

balhos por V. S. realizados no campo da educação em nossa pátria. Hoje, com a brilhante conferência que ouvimos, esse encanto de outrora foi, de novo, por nós experimentado. Gostaríamos, apenas, que V. S. dispusesse de rnais tempo para, em exposição mais minuciosa, trazer a esta Comissão e ao nosso conhecimento o resultado de sua longa experiência nesses 30 ou rnais anos de dedicação excepcional à causa da educação e do ensino. Seja como fôr, congratulamo-nos com este órgão técnico da Câmara pela esplêndida oportunidade que tivemos em vê-lo ao nosso lado.

De acôrdo com a informação de V. S., vimos como aumentou, extraordinàriamente, o número de alunos que procuram as escolas de ensino médio. Havia em São Paulo — nosso Estado — apenas três ginásios oficiais, o da Capital, de Campinas e de Ribeirão Preto, e eu me lembro bem, na minha adolescência, das enormes dificuldades com que nós, estudantes, lutávamos para realizar estudos fora dessas cidades, quando não dispunhamos de meios para nos locomovermos até aquêles três centros. Nem mesmo cursos de preparatório, visando àqueles exames parcelados, que realizei no Ginásio do Estado, facilitavam, em muitos lugares do território bandeirante, o estudo de quantos pretendiam ampliar sua cultura e seguir uma carreira superior.

Desejava perguntar a V. S. se essa multiplicação do número de estabelecimentos, quando a lei o permitiu, foi motivada exclusivamente pelo desejo de resolver o problema com que tantos de nós lutávamos. Minha impressão é de que o espírito mercantil dominou muito e talvez tenha contribuído demasiadamente para essa desmoralização do ensino. É esta a opinião, também, de V. S.?

O SR. LOURENÇO FILHO — A pergunta posta nesses têrmos, não permite resposta absoluta, por sim ou não. Sem dúvida, há uma parte de mercantilização nesse setor educacional, como, aliás, em tôdas as corporações, mesmo as rnais nobres. Acredito, porém, que a maior percentagem de estabelecimentos não sejam movidos por preocupação mercantil e assim me expresso por uma razão muito simples: a maior parte dos estabelecimentos de ensino secundário particular está entregue a instituições religiosas.

*O Sr. Lauro Cruz* — Ia formular, precisamente, uma pergunta sôbre a contribuição valiosa que as instituições religiosas têm trazido à causa do ensino no Brasil. V. S. abordou fator de ordem moral, que os educadores têm de levar em conta, na solução dos problemas do ensino. Não sei se as nossas faculdades de filosofia, que hoje procuram preparar professores, pelo menos culturalmente idôneos para ministrar o ensino,

completam bem a formação de seu espirito para a alta missão, digamos, para o sacerdócio que eles devem desenvolver.

O SR. LOURENÇO FILHO — As faculdades de filosofia não estão, em seu maior número, atendendo a essa parte, pela condição do próprio currículo. Podemos exemplificar, como professor que sou na Faculdade de Filosofia. O quarto ano universitário, correspondente ao quarto ano chamado — curso de didática ou de integração profissional — recebe alunos que tiveram durante três anos estudos de uma só especialidade: só matemática, física ou só geografia e história, ou só ciências sociais, ou só línguas anglo-germânicas...

*O Sr. Lauro Cruz* — E V. S. está numa escola oficial.

O SR. LOURENÇO FILHO — Pode-se logo verificar, às primeiras aulas, que o estudo especializado é grande e, muitas vezes, profundo, mas que há deficiência de formação geral...

*O Sr. Lauro Cruz* — Perfeitamente.

O SR. LOURENÇO FILHO — Da observação que temos recolhido é lícito concluir pela necessidade de maior esforço no sentido da formação geral dos futuros professores. Irão eles qualificados para trabalhar num estabelecimento, "formar" alunos. Deverão ter, portanto, uma base geral de visão humana, de compreensão humana, de cultura geral, sólida. Penso que uma das reformas a fazer, e das mais sérias, nas faculdades de Filosofia, é, justamente, no sentido de que os cursos não sejam apenas de especialização, mas, também, de cultura geral. *(Muito bem)*. A nosso ver, a formação pedagógica não devia estar acumulada no ano final, mas ser dada, gradativamente, à medida que o curso se realize. Aliás, é essa a orientação seguida em muitos países. Ademais, uma série de providências deviam ser levadas em conta, não só nas faculdades de filosofia, mas em todas as escolas superiores, para a formação cultural e moral — não tenhamos medo do termo — formação moral.

*O Sr. Lauro Cruz* — Perfeitamente.

O SR. LOURENÇO FILHO — E, quanto a este particular, teremos satisfação em enviar a V. Excia. um pequeno trabalho que apresentamos ao Conselho Departamental da Faculdade de Filosofia.

*O Sr. Lauro Cruz* — Interessar-me-á vivamente a leitura do trabalho de V. S.

Realmente, Professor Lourenço Filho, esse aspecto da formação dos nossos educadores me preocupa muito. Fiz, dentro da Faculdade de Filosofia, um curso de física. De fato, professores brilhantes, dotados de alta cultura, na maioria estrangeiros, proporcionam tantos conhecimentos no campo da física,

da matemática, mas sua preocupação, parece, consistia apenas em nos instruir dentro da técnica, revelando-nos todas as conquistas no terreno das ciências. Não se cogitava, entretanto, do sentido da profissão de professor, a que os estudantes se iam dedicar. Se na formação do profissional, como se vê, este não recebe tais elementos, como poderá, depois, agir no sentido de preparar a adolescência para cumprir suas sérias responsabilidades, como membros de uma coletividade, da nação?

Outro problema que nos tem preocupado, também, é esse da transitoriedade com que o professor secundário leciona, hoje, determinada cadeira era certa cidade. Após fazer seu curso, entra num concurso de ingresso para o magistério secundário e vai, então, ocupar esta ou aquela cadeira numa cidade muito afastada, mas não com a intenção de ali permanecer durante largo espaço de tempo e de estar sendo constantemente removido, através de concursos de remoção. Tenho, para mim, que isto prejudica sobremaneira a função que ao professor cabe desempenhar. Gostaria de ouvir, a respeito, sua opinião.

O SR. LOURENÇO FILHO — De inteiro acôrdo com V. Ex. Os meios necessários à correção da anomalia consistiriam na observação de uma planificação, na concessão de bolsas de estudos para professores de determinada localidade ou região. E isto, igualmente, tem de ser feito, também, no ensino primário. Cumpre não só multiplicar o número de estabelecimentos de formação de professores primários, mas fornecer bolsas para que indivíduos radicados em certas regiões ali continuem radicados.

Por outro lado, a situação deverá melhorar quando houver maior concorrência, pela existência de maior número de licenciados.

*O Sr. Lauro Cruz* — Não há dúvida.

O SR. LOURENÇO FILHO — Somos um país sem maior densidade de cultura, sem concorrência no campo da cultura, pelas razões que já examinamos, esta tarde.

O *Sr. Lauro Cruz* — Nesse caso, eles teriam a obrigação de voltar a lecionar em sua localidade.

O SR. LOURENÇO FILHO — Sim.

*O Sr. Lauro Cruz* — Se tal obrigação não fôr expressa, as atrações dos grandes centros acabariam matando aquêle ideal.

O SR. LOURENÇO FILHO — Realmente.

O *Sr. Lauro Cruz* — Falamos, há pouco, na grande contribuição que têm trazido para o ensino os colégios de natureza religiosa. Como essas organizações, em geral, não têm finalida-

des lucrativas, não lhe parece que o Govêrno devia ampará-las de maneira mais ampla, resolvendo as dificuldades de ordem econômica com que esses colégios muitas vezes lutam? Isto contribuiria, largamente, talvez, para a solução deste problema, visando, principalmente, ao aspecto moral.

O SR. LOURENÇO FILHO — V. Ex. se refere a essas e outras corporações, ou fundações, mesmo civis, que se estabelecessem com o propósito de melhor educação e não apenas de formalidade do ensino.

*O Sr. Lauro Cruz* — Perfeitamente.

O SR. LOURENÇO FILHO — Antes da reunião, falávamos, precisamente, no colégio hoje dirigido pelo Rotary Club, em São Paulo. É exemplar o que se está passando nesse colégio, porque não objetiva lucro. Tudo quanto represente excesso de receita é aplicado em aperfeiçoar e- ampliar a biblioteca, as instalações e, até certo ponto, na diminuição das contribuições dos alunos.

*O Sr. Lauro Cruz* — Visitei, há dias, a Fundação Getúlio Vargas, em Nova Friburgo. Agradou-me, imensamente, saber que os professores daquele educandário dedicam-se inteiramente ao seu trabalho ali. Não se ocupam em outras atividades. Na atualidade, o professor, talvez dada a má remuneração que percebe nos ginásios — má remuneração possivelmente, não será bem, mas, remuneração insuficiente -— é levado a desdobrar-se em muitas outras atividades, transformando-se a carreira do ensino em complemento para a sua manutenção e deixando de ser a principal razão de sua devoção.

O SR. LOURENÇO FILHO — Infelizmente, assim é.

*O Sr. Lauro Cruz* — De maneira que ficamos num impasse, na questão das taxas reduzidas, da remuneração condigna e do lucro dos estabelecimentos. Não sei que contribuição V. S. poderia trazer, no sentido da solução deste problema.

Ainda há poucos dias, a Comissão esteve batalhando com a mensagem que veio do Executivo, visando a atender a alunos pobres, porque os estabelecimentos de ensino talvez não estivessem em condições de reservar para o Ministério aquêle número de vagas imposto pela lei.

O SR. LOURENÇO FILHO — O Ministério da Educação — não sei se V. Excia, está a par deste caso — teve uma comissão que estudou longamente o assunto, e o fêz sob minha presidência, quando ocupava o cargo de Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação. Essa Comissão verificou que seria necessário, no interêsse do ensino, antes de tudo, que houvesse uma suplementação da parte do Estado, em relação aos colégios particulares. Seria ela concedida em condições perfeitamente bem definidas. Far-se-ia, por exemplo, investigação no sentido de apurar a média das despesas dos colégios — com o

professorado, instalações, aluguel, iluminação, tudo. Enfim — e verificar-se-ia qual a percentagem a ser concedida aos professores. Então o colégio pagaria 60, 65, 70%, o que ficasse assentado, como remuneração para os professores. Se, afinal, o valor correspondente à percentagem ainda não bastasse para que o professor pudesse manter padrão condigno de vida — pois que o professor deve ter esse padrão de vida — *O Sr. Lauro Cruz* — Perfeitamente.

O SR. LOURENÇO FILHO — … então o Estado entraria com a suplementação. É interessante notar que essa suplementação não pode ser fixada nem mesmo segundo o tipo da cidade, zona ou região, pois, no Distrito Federal, por exemplo, temos colégios de anuidades muito diversas, e que, em conseqüência, pagam salários diversos aos professores. Além da realização de um esquema geral, seria necessário o estudo dos casos *in loco.* Ideal seria, verdadeiramente, irmos mais adiante ainda, e procedêssemos como se procede na Holanda. Neste país, quando se organiza e começa a funcionar um colégio particular, o Estado comparece e o oficializa, pagando a/os professores e à própria administração. Mas as condições nesse país são diferentes das nossas.

*O Sr. Lauro Cruz* — Sem dúvida.

O SR. LOURENÇO FILHO — Talvez se alvitrasse que somente com cooperativas de professores seria permitida a criação de novos colégios. Mas, aí, haveria, também, certos perigos. A idéia central expressa pela Comissão foi, pois, a de suplementação dos vencimentos dos professores, pelo Estado, em condições bem determinadas. O Sindicato, ou organização de classe dos professores, manifestou-se, porém, contra a iniciativa, que não pôde, assim, ter maior seguimento.

*O Sr. Nestor Jost* — A Argentina adotou regime mais ou tmenos semelhante.

O SR. LOURENÇO FILHO — Era, justamente, o que íamos acrescentar. Na Argentina o sistema adotado é, práticamente, este: os colégios devem pagar aos professores *60%,* no mínimo, daquilo que recebem os professores oficiais. Quando a clientela do colégio não pode fazer face a esse *quantum,* o Estado entra com o suplemento necessário.

*O Sr. Lauro Cruz* — Um problema que também nos tem preocupado é o concernente ao custo dos livros didáticos. Tem-se muito em vista, ainda — nos parece — infelizmente, quando se editam livros didáticos, finalidade puramente mercantil. Talvez essa idéia não esteja com o autor, mas com a emprêsa editôra.

O problema deve preocupar muito a Comissão de Educação, porque, sob todos os aspectos, é mister oferecer facilidades ao

estudante — não só no que concerne a taxas escolares, mas, por igual, quanto ao custo dos livros. Há, na Câmara, em curso, projeto que, de algum modo, visa resolver, no ensino superior, o problema: cada catedrático deve escrever um compêndio sôbre a matéria que leciona. Se, por um lado, este processo poderia tirar ao aluno aquêle hábito de consultar várias correntes de opinião — e é salutar ensinar o aluno a estudar buscando elementos em diferentes fontes — por outro, proporcionar-lhe-ia apreciável alívio econômico.

Agradeço ao Professor Lourenço Filho a generosidade com que respondeu às minhas perguntas.

*O Sr. Carlos Valadares* — Professor Lourenço Filho, o art. 32 do projeto fixa três tipos de professor primário e entendo que a legislação estadual não poderia alterar a federal. Não acha V. S. que daí decorre a necessidade de o projeto reconhecer a validade nacional dos certificados e diplomas do ensino normal?

O SR. LOURENÇO FILHO — A questão é delicada. Examinemo-la em toda a sua realidade.

O projeto estabelece o que existe hoje e foi bem acolhido pelos Estados, na lei orgânica do ensino primário, expedida quando ministro o saudoso professor Leitão da Cunha: o curso de regentes, e o curso de professores, para a matrícula no qual se exige o certificado do ginásio.

Desde que todos os Estados sigam essa organização, nada, teóricamente, se poderia argüir contra a prática de uns aproveitarem professores formados em outros.

Aliás, práticamente, isso já se dá. Há Estados que têm acolhido muitos professores de outros, e, entre eles, podem ser citados o Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo. O caso seria regulado em cada Estado, segundo as suas necessidades. É como se estabelece na lei orgânica.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Durante a minha, ou melhor, a nossa administração, foi baixado um decreto dando validade, para efeito de inscrição no concurso para ingresso ao magistério primário, do Rio Grande do Sul, a todos os diplomas expedidos no Brasil.

De início, havia reciprocidade entre o Rio Grande e Santa Catarina. Depois, entre o Rio Grande e o Estado do Rio. Por fim, o Rio Grande baixou um decreto reconhecendo os diplomas de professor primário expedidos pelas escolas normais, oficiais ou equiparadas, de todo o país. Nesse sentido, apresentei projeto, hoje sob a visão pedagógica do Professor Carlos Valadares.

Entendo, Professor Lourenço Filho, existirem duas razões favoráveis a que se dê caráter nacional ao diploma de professor primário. Em primeiro lugar, a medida reforça a dignidade

do título. Afinal, sendo todos os outros diplomas nacionais, por que somente o magistério primário há de ter o seu circunscrito a determinada região?

Em segundo lugar, a providência é de justiça social. Uma jovem prepara-se para exercer o magistério. Realiza todos os seus cursos, de certo modo extensos, principalmente hoje, quando sua estrutura é de sete anos. É diplomada. Amanhã, por circunstância de fôrça maior — mudança de sua família ou do chefe do casal — vê-se na contingência de transferir-se para outra unidade da Federação. Pois bem, se tal ocorrer, essa professora fica com toda a sua preparação inutilizada. São inúmeros os casos de moças, casadas com oficiais, geralmente aviadores, que, vítimas de desastre, são afastados de qualquer atividade e passam a residir em seus Estados, onde sempre podem encontrar maior apoio para sua existência, por parte de parentes, e, no entanto, a esposa não pode contribuir para amenizar a situação, com seu trabalho. Como disse, toda a sua preparação torna-se inútil, porque essas jovens só são professoras em seus Estados.

Como se vê, a restrição, além de constituir uma diminuição para a dignidade do diploma, é uma injustiça social.

O SR. LOURENÇO FILHO — De inteiro acôrdo. — A única objeção que, talvez, possa ser levantada é a da existência de escolas normais particulares. Entre estas, devemos reconhecer, algumas nem sempre são perfeitamente organizadas, e não recebem a necessária fiscalização por parte do Estado.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Aí, V. S. formula uma presunção *juris tanti.* Esses elementos estarão na mesma situação dos diplomados pelos ginásios, nos Estados, fiscalizados por agentes do Correio ou pelo escrivão da Coletoria Federal, por falta de inspetor. O Ginásio da Cidade de Canela, no Rio Grande do Sul, é fiscalizado pela agente do Correio, pessoa analfabeta. Descobre os endereços das cartas com dificuldade. Pois bem, essa funcionária é encarregada de fiscalizar o Ginásio e visa os diplomas por êle expedidos, diplomas que gozam de validade no Brasil inteiro.

O SR. LOURENÇO FILHO — Um argumento a rnais pode ser aduzido em favor dessa equiparação ou aceitação geral: o próprio projeto diz que será facultada a matrícula aos alunos que concluírem o curso normal no Instituto de Educação, em colégios universitários ou em faculdades de filosofia, etc. Isto significa, do ponto de vista federal, que se está reconhecendo perfeita igualdade. Mas deverão ficar ressalvadas aos Estados as condições regulamentares, no recrutamento do professorado, por concursos de ingresso.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Sabe V. S. que, no Rio Grande do Sul, desde 1939, o ingresso no. magistério é rigorosamente feito através de concurso.

O SR. LOURENÇO FILHO — Respeitada a parte regulamentar dos Estados, cremos deveria haver, no próprio projeto, algo relativamente a esse aspecto. Cremos que a redação do dispositivo na lei orgânica atual satisfaria inteiramente a todos, os aspectos ventilados.

*O Sr. Carlos Valadares* — Outra pergunta. Uma lei, de cujo número não me recordo, permite aos diplomados em cursos comerciais técnicos ingresso em escolas superiores, mediante exame vestibular. Não se poderia estender esse direito aos professores que tivessem o curso ginasial e aquêle outro curso de formação de professor, de três anos, mediante exame vestibular?

O SR. LOURENÇO FILHO — Sob o ponto de vista da justiça estrita, devíamos estender-lhes esse direito, uma vez feitos os exames de adaptação, como se procede com relação aos diplomados pelo curso comercial. Porque, no curso comercial, o estudante não vai apenas fazer o exame vestibular, mas, também, os exames complementares. Seria aceitável admitir-se o mesmo critério. Se o projeto não o incluiu, referindo-se apenas às faculdades de filosofia, assim procedeu, talvez, porque a Comissão desejou prender, quanto possível, à profissão do magistério, o maior número de normalistas.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Sr. Presidente, a rigor, tendo o Professor Lourenço Filho sido convidado para prelecionar perante a Comissão de Educação e Cultura, era natural fosse ouvido e perguntado exclusivamente pelos deputados presentes. Já, porem, que esta reunião se transformou numa espécie de mesa redonda sôbre os problemas de educação, consultaria a Vossa Excelência se havia inconveniente em que algumas das professoras do Rio Grande que aqui se encontram e têm grande culto de admiração e amizade para com nosso ilustre visitante a S.S. formulassem indagações.

O SR. PRESIDENTE — A meu ver, não há, absolutamente, inconveniente.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Ofereço esta sugestão, porque conheço o espírito democrático do Professor Lourenço Filho. S.S. estará de acôrdo?

O SR. LOURENÇO FILHO — Inteiramente de acôrdo.

O SR. PRESIDENTE — As Sras. Professoras têm a palavra.

*A Sra. Amyr Saraiva* — Professor Lourenço Filho, por que as professoras normalistas estão impedidas, na Faculdade de Filosofia, de fazer a especialização de filosofia, justamente a que

mais lhes interessa, quando, no entanto, podem cursar as outras cadeiras?

O SR. LOURENÇO FILHO — A pergunta que a professora acaba de fazer coincide com outra já formulada pelo Deputado Carlos Valadares, no sentido de se estender às professoras a possibilidade já oferecida aos diplomados em cursos técnicos comerciais.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Um decreto, de novembro de 1945, do Presidente Linhares, permite às professoras complementaris-tas realizarem exames de habilitação para várias seções da Faculdade de Filosofia — línguas, pedagogia, história e geografia — excluindo-se filosofia, ciências matemáticas e ciências naturais.

O SR. LOURENÇO FILHO — A razão é a seguinte: admitiu essa lei, em princípio, que o curso normal, de três anos, fosse semelhante ao do colégio para os cursos ou seções didáticas que enumera. Excluiu, porém, a matemática porque, no curso normal, não se dá o desenvolvimento necessário à preparação dessa disciplina. Excluiu filosofia, porque os estudos de fisolofia reclamam o conhecimento de línguas mortas, porque consideram básicos os estudos mais completos de latim, e até de grego. Nestas condições, se fosse adotada a idéia do ilustre Deputado Carlos Valadares, poder-se-ia admitir que se candidatassem aos cursos de filosofia, ou outros, os professores que fizessem o exame de latim ou de grego, se necessário, ou de matemática, conforme o caso.

O pensamento é este, consoante estivemos, há pouco, discutindo: a formação para a maturidade necessária, num curso superior, não se ganha apenas com determinadas disciplinas, mas com certos hábitos mentais de cultura geral. Existem, sem dúvida, disciplinas que têm um caráter instrumental. Assim, por exemplo, um bom estudo de filosofia exige o contato direto com as fontes, com os textos. Não é possível se compreenda devidamente certas idéias filosóficas, escritas em latim, sem o conhecimento do latim. E como o latim foi, durante séculos e séculos, a língua da filosofia, é essa a razão da exigência.

Terei o maior prazer em prestar quaisquer outros esclarecimentos que me forem solicitados.

*(Pausa.)*

O SR. PRESIDENTE — Professor Lourenço Filho, sei que V. S. está fatigado, depois de três horas de debate. Gostaria de formular uma pergunta, mas receio esteja esgotado o tempo razoável...

O SR. LOURENÇO FILHO — Absolutamente. Atenderemos com a maior satisfação a V. Excia.

O SR. PRESIDENTE — Obrigado.

Depois que ouvi a conferência de V. S., conferência, aliás, que me agradou sumamente e fixou a realidade do panorama educacional brasileiro, desejaria fazer uma pergunta genérica.

Sabe V. S. que a finalidade do curso secundário é a cultura geral, mas que, infelizmente, esse objetivo, no Brasil, sempre foi um tanto deformado. Tornou-se o curso secundário uma espécie de escola preparatória para os cursos superiores. Pois bem, parece-me que, se corrigíssemos essa deformação ou ficássemos no verdadeiro objetivo do curso secundário, nosso clima moral, cívico e político melhoraria extraordináriamente.

O SR. LOURENÇO FILHO — Sem dúvida alguma.

O SR. PRESIDENTE — E agora, quando se acham em estudos as leis de bases e diretrizes, desejava saber qual seria o meio de que poderíamos lançar mão para melhorar este estado de coisas, para resolver este problema, para mim crucial.

O SR. LOURENÇO FILHO — O assunto é, de fato, da maior relevância. Há pouco, tivemos ocasião de ouvir, do ilustre Deputado por São Paulo, Sr. Lauro Cruz, referência à necessidade em que nos encontramos de cuidar da formação moral, da cultura geral do professor secundário. Aí está um dos pontos. Se a formação do nosso professorado secundário é mais no sentido da especialização e não da cultura geral e do preparo pedagógico, devemos tudo fazer, para corrigir essa situação. Será necessário também que o Ministério da Educação, por seus órgãos técnicos, esteja realizando permanente campanha, já pela formação de guias metodológicas, já por livros de orientação...

O SR. PRESIDENTE — Para criar uma mentalidade.

O SR. LOURENÇO FILHO — … para criar uma mentalidade esclarecida no assunto, e não só no magistério, mas no público. O professor primário ou secundário, os educadores, em geral, hoje, lutam, como já houve oportunidade de dizer, contra tudo.

Um dos mais ilustres deputados com assento nesta Casa, há alguns anos, confiou-nos certas dificuldades que encontrava com relação à educação de um jovem, seu filho. Disse-me que, no decorrer de uma cena mais viva, o rapaz assim se expressou: — "Papai, você é do século passado, do tempo de um tal Rui Barbosa ... Eu sou do tempo do Leônidas…" Agora, certamente, o jovem mencionaria outro nome, porque, parece, Leônidas está fora de forma... *(Riso).*

A lei de diretrizes e bases deve criar uma orientação que contribua para corrigir essa situação. Estamos numa época em que a frase, creio, é de Maritain — se premia o êxito e não o mérito. 0 homem que leva ao estádio milhares de pessoas é um herói. Os jornais dedicam-lhe páginas e páginas. Entre-

tanto, raramente vemos, na imprensa, um artigo que discuta problema de educação, de formação intelectual e moral de nossa gente.

*G Sr. Lauro Cruz* — É lamentável que a imprensa não colabore.

O SR. LOURENÇO FILHO — Numa época em que os valores sociais e morais não são mais aquêles valores criadores de outros tempos...

O SR. PRESIDENTE — Há uma subversão.

O SR. LOURENÇO FILHO — … a imprensa realmente deveria esclarecer o povo. As aplicações da ciência tudo modificaram: a vida no lar, o desenvolvimento do transporte, as formas de produção, as de recreação.

Há, por outro lado, uma incorporação, extremamente benéfica, contra a qual nenhum de nós será capaz de se insurgir, das massas à vida política e social, em todas as suas manifestações. Homens "da massa", quer dizer, justamente, homens de deficiente formação, havendo, pois, necessidade de difundir escolas e cursos, e bibliotecas e publicações culturais.

Num país como o nosso, com a média de 50% de adultos analfabetos, havendo Estados com mais de 70%, — cumpre-nos, preliminarmente, fazer alguma coisa, de muito sério e de muito firme, para a educação do povo. Depois que vigilar pela seleção intelectual e moral nas escolas secundárias e de ensino superior. Extensão e melhoria de qualidade é o que pede todo o nosso ensino.

Assim, as observações do Sr. Presidente são as mais oportunas. Mas o remédio está longe de ser fácil. É bastante difícil. O mal é terrível. Precisamos atalhá-lo por mil formas e a formação dos professores é uma delas, através de um currículo onde entre um pouco mais a parte de formação das idéias morais, de cultura geral.

Neste pequeno trabalho sôbre o ensino secundário, concluímos, justamente, fazendo uma pequena transcrição do relatório da Universidade de Harvard — onde se lê o seguinte, em perfeito acôrdo com as idéias do Senhor Presidente:

> "A partir, pois, do começo da escola secundária, através do colégio e, ainda, na escola superior, o estudante não deve deixar de estar em contato com estas palavras — certo e errado — tanto no sentido matemático, como no sentido moral."

*O Sr. Lauro Cruz* — O Presidente Franklin Roossevelt declarou que educar o homem inteligentemente, sem o educar moralmente, é preparar uma ameaça para a sociedade.

O SR. PRESIDENTE — Muito obrigado ao Professor Lourenço Filho pelos esclarecimentos prestados.

Continua livre a palavra.
*(Pausa.)*

A Comissão de Educação e Cultura agradece profundamente ao Professor Lourenço Filho o prazer espiritual que nos proporcionou com a sua magnífica, magistral — é bem o termo — conferência sôbre bases e diretrizes da educação nacional. *(Muito bem. Palmas).*

Nada mais havendo a tratar, declaro encerrada a sessão.

# X CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

*Promovida pela Associação Brasileira de Educação, realizou-se de 15 a 29 de novembro de 1950, no Rio de Janeiro, a X Conferência Nacional de Educação, que teve por finalidade obter sugestões para o projeto da "lei de diretrizes e bases da educação nacional",* "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" *tem a oportunidade de publicar a seguir os textos do parecer da Subcomissão da Conferência (a Subcomissão da Conferência, constituída pelos professores Abgar Renault, Dulcie Kanitz Viana, Ernesto de Sousa Campos, Gustavo Lessa e Osvaldo Trigueiro, conforme o art. 11 do Regimento, era "destinada a elaborar um anteprojeto de conclusões"), as conclusões da Comissão Geral e o esboço da "lei de diretrizes e bases da educação nacional", acompanhado da respectiva justificação, que foi elaborado, em 1951, pelo Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação, de acôrdo com o plano traçado pela citada Conferência.*

## PARECER DA SUBCOMISSÃO

A X Conferência Nacional de Educação, especialmente convocada para estudar as diretrizes e bases da educação nacional, é de opinião inicialmente que o projeto sôbre o assunto, ora em trânsito na Câmara dos Deputados, no qual colaborou um grupo de notáveis educadores, embora, talvez, muito minucioso, constitui até agora a resultante dos estudos que mais íntimamente se articulam com a realidade nacional e poderá vir a ser o implemento mais seguro, mais sensível, mais plástico e mais lúcido com que iniciasse, em novos alicerces e por outras vias, o encaminhamento da solução do mais severo dos problemas de base do Brasil.

Não obstante a unanimidade do ponto de vista acima exposto, vozes numerosas ergueram-se na citada Conferência com o objetivo de pugnar pela introdução de modificações e acréscimos no projeto, que, sem desfiguramento da sua fisionomia essencial, sem mutilação das linhas mestras do seu travejamento e sem desvio da sua direção ou falseamento do seu sentido,

nele imprimissem mais numerosos vincos distintivos em confronto com o sistema tradicional do ensino em nosso país, lhe comunicassem outras fontes de vitalidade, lhe conferissem mais poder de acompanhar a nossa realidade, lhe concedessem ainda mais flexibilidade e lhe tornassem possíveis, em certos pontos, a experimentação e, se necessário e em conseqüência dos resultados desta, a emenda, a retificação, a alteração ou o retorno ao ponto de partida, mediante processos mais rápidos, mais simples, mais eficazes.

As vozes mais numerosas clamaram por que se liberte a educação nacional dos padrões rígidos e uniformes, com que se tem pretendido cobrir toda a realidade brasileira, como se esta fosse, por sua vez, uniforme e rígida e pudesse ser contida num arcabouço modelado segundo forma, tamanho e contornos que não são seus. Do exame dos matizes de opinião com que se coloriu o conjunto da Conferência, verificou-se que um grupo se haveria por contente se a descentralização se operasse dos órgãos federais para os órgãos estaduais, e nestes se detivesse outro grupo propende para o municipalismo e anseia por entregar o ensino às administrações locais; outro reivindica, especial' mente para o professor primário, certo grau de autonomia di-dática.

De outra parte, foi unânime e não se diversificou em coloridos a opinião de que se impõe uma atividade crescente da União sob duas formas — auxílio financeiro e assistência técnica-.

Seria clamoroso calar o que já tem feito o Govêrno Federai, seja quanto ao primeiro, seja quanto à segunda, quer financiando ou auxiliando o financiamento de construção de prédios escolares, quer lançando e sustentando com seus próprios meios a Campanha de Educação de Adultos, quer ajudando a realização de cursos de aperfeiçoamento nos Estados, quer convocando elementos do magistério estadual para cursos nesta cidade.

O Decreto-lei n.° 4.958, de 1942, que criou o Fundo Nacional de Ensino Primário, e o Decreto-lei n.° 59, de 1946, que aumentou os recursos desse Fundo, são marcos imperecíveis da evolução do nosso sistema de ensino primário, bem como do nosso sistema de ensino de grau médio, especialmente o normal e o secundário. Nada mais útil e desejável que criar-se um Fundo Nacional de Educação, que permita seja, por igual, assistido o ensino superior e — por que não dizer? — também, e com justa razão, o sempre esquecido ensino pré-primário. É de assinalar que só em virtude da função formadora de professorado primário que exerce o ensino normal e o ensino secundário, ora associados nessa tarefa relevantíssima, tem sido possível auxiliar aquêles dois ramos do ensino nacional por intermédio do Fundo citado

A União ainda não pôde cumprir o preceito constitucional que lhe determina despenda com a educação *10%* da renda tributária. Mas, como ficou evidente no relatório da Subcomissão que examinou o assunto, o aumento de impostos sôbre a renda, o destino especial de novos tributos e, afinal, a redução de despesas supérfluas poderão habilitar a administração federal não só a cumprir a exigência constitucional, senão mesmo a ir além. Cumpre acentuar que cabe ainda à União a maior parte da arrecadação dos impostos, pois deles arrecada cêrea de *60%,* ao passo que os Estados e os Municípios arrecadam, em conjunto. pouco mais de 40%.

Impõe-se também que o auxílio federal seja entregue diretamente aos Estados, nele fundindo-se os auxílios aos Municípios e as subvenções hoje concedidas diretamente a estabelecimentos de ensino, e que a lei determine sejam os governos municipais ouvidos sempre que os governos estaduais tiverem de organizar . seus planos de aplicação de auxílios, não sendo aconselhável, porém, que o Govêrno Federal se entenda diretamente com os primeiros.

Os critérios para a distribuição entre os Estados dos auxílios federais e a finalidade destes poderão ser assentados em regulamento de cuja elaboração será incumbido o Conselho Nacional de Educação.

No tocante à parte técnica, a administração federal do ensino, se dotada de maiores recursos, poderá levar a todos os pontos do país cooperação e estímulo realmente eficazes, aumentando de muito os benefícios prestados até agora. A combinação do auxílio financeiro e da assistência técnica já provou a sua utilidade. A ida de técnicos federais aos Estados para auxiliarem estes a organizar os seus planos educacionais; a reunião de dados sôbre experiências pedagógicas e sua divulgação; a concessão de bolsas não só a professores primários, senão também a professores de grau médio, para observarem *in loco* tais experiências; o contrato de especialistas; a promoção, periodicamente, de seminários estaduais, regionais ou nacionais de professores de vários graus ou ramos; a disseminação de publicações; a realização de inquéritos e pesquisas educacionais, etc, e, em outro plano, a criação de bolsas em estabelecimentos particulares de ensino secundário, iniciativa que viria concorrer vivamente para a democratização desse ensino, e a criação de auxílios ao ensino emendativo — tudo isso contribuiria decisivamente para a elevação do nível de qualidade do sistema de ensino nacional.

Quando todas essas atividades se houverem desenvolvido de forma adequada, irá minguando necessariamente a atividade

normativa da União. Leis e regulamentos minuciosos, que pretendam tudo abranger e prever, oscilam entre Silas e Caribdes: se aplicados, tornam-se demasiadamente coercitivos; se inaplica-dos, contribuem para a deseducação cívica do povo através da propagação do desrespeito à lei.

É, todavia, evidente que a função normativa da União não pode ser abolida, em parte pelo que dispõe a Constituição, em parte por fôrça dos nossos hábitos tradicionais. É indispensável, conseguintemente, o estudo de uma fórmula de transigência, a procura de um lúcido meio-termo, pelo qual se confira realmente aos Estados o poder de organizar o seu sistema educacional e a eles se confie, pouco a pouco, o controle do aparelho da educação em seus respectivos territórios. É também evidente que, no âmbito federal, a um órgão especial — que seria o Conselho Nacional de Educação, convenientemente reestruturado — deverá ser entregue a tarefa de estabelecer as normas gerais para a organização dos *curricula* de cada tipo de ensino e a respectiva duração; estimular o ensaio de novos processos de verificação de aproveitamento; fixar as condições para o funcionamento de estabelecimentos de ensino de qualquer tipo e grau, salvo o primário; determinar as condições para a concessão da autonomia a Universidades, etc.

## CONCLUSÃO

A vastidão e a variedade do nosso território, os aspectos ecológicos que se vão alterando de região para região, de Estado para Estado, e até de localidade para localidade num mesmo Estado, e a conseqüente diversidade de modos de vida, de tipos e hábitos de trabalho, de condições econômicas, de cultura e de sensibilidade social ditam imperiosamente, seja do ponto de vista técnico, seja do ponto de vista administrativo, diversidade de tipos de ensino e, portanto, flexibilidade da lei que reja a educação nacional, bem como descentralização dos poderes normativos e dos poderes de controle.

O projeto da lei de diretrizes e bases da educação nacional orientou-se naquela direção e é, sem dúvida, um estádio de importância na evolução do sistema educacional do Brasil. Afigurou-se, todavia, à X Conferência Nacional de Educação, que seria de alto interêsse o aproveitamento da oportunidade do estudo daquele projeto pela Câmara dos Deputados para sugerir as seguintes providências, que são antes projeções do espírito da lei sôbre alguns de seus pontos do que modificações ou truncamentos da linha geral do sentido nele tão sabiamente consagrado.

(Éste parecer, de que foi relator o Dr. Abgar Renault, terminava por um esboço de Conclusões, as quais, após discussão e emendas na Comissão Geral, foram refundidas pela forma que adiante se verá, com a aprovação do relator e dos demais membros da Subcomissão.)

## CONCLUSÕES DA COMISSÃO GERAL I

As atividades educacionais diretas da União devem ser eminentemente supletivas, por forma que o poder de controle, iniciativa e experimentação dos Estados, do Distrito Federai, Municípios e entidades particulares seja preservado e estimulado. Mas à União incumbe, de acôrdo com os resultados da verificação, a que procederá periódicamente, das deficiências dos sistemas de educação do país — suprir a incapacidade financeira e técnica dos poderes locais e pessoas privadas, para que seja atendido o princípio da igualdade de oportunidades educacionais, e estimular as iniciativas nos Estados e no Distrito Federal, públicas ou particulares, coadjuvando-as com auxílios financeiros e assistência técnica, pelo financiamento da construção de prédios escolares, pela promoção e custeio de cursos, pela manutenção da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, para oferta de bolsas a professores em cursos de aperfeiçoamento e a estudantes, pobres e capazes, em estabelecimentos de ensino de grau médio e superior, pela assistência técnica a esses estabelecimentos, pelo incentivo a estudos, pesquisas e experiências educacionais, pela criação e manutenção de instituições para efeitos de demonstração, pelo amparo ao ensino emendativo, pelo incremento ao ensino em zonas rurais, pela oferta de oportunidades de ensino aos silvícolas, pela contribuição para que se reduzam os desníveis de remuneração do professorado e para que sejam convenientemente aparelhados os sistemas estaduais de educação.

A lei de diretrizes e bases da educação nacional deverá conter exclusivamente dispositivos que: *a)* confiram aos Estados e ao Distrito Federal o poder de organizar os seus sistemas de educação e a eles confiem, pouco a pouco, o controle do aparelho educacional em seus respectivos territórios; 6) esclareçam ou completem os objetivos fundamentais da educação definidos no art. 166 da Constituição, a fim de ser entre eles incluído o desenvolvimento da pessoa humana sob o ponto de vista físico, moral e intelectual, bem como a preparação do indivíduo para os seus deveres profissionais e cívicos; c) fixem as condições

em que pode ser ministrado o ensino religioso nas escolas; *d)* reorganizem o Ministério da Educação, salvo no tocante aos serviços de saúde, e o Conselho Nacional de Educação e lhes definam as atribuições; *e)* criem um Fundo Nacional de Educação; /) levem a administração federal a sugerir às administrações estaduais a entrega progressiva do controle dos serviços de educação existentes nos municípios a autoridades municipais, quando comprovada a capacidade destas para dirigi-los; *g)* imponham à União o dever de estimular, através das administrações estaduais, a iniciativa particular nos Estados, quer mediante auxílios financeiros, quer mediante assistência técnica.

II

Entre outras funções, deverá incumbir ao Conselho Nacional de Educação, que para tanto será reestruturado, estabelecer as normas gerais para organização do *curriculum* de cada tipo de ensino de grau médio e a duração de cada curso, mediante proposta das administrações estaduais a fim de que se tornem possíveis adaptações e experimentações regionais e locais, resguardadas condições de flexibilidade que permitam à escola a adaptação dos cursos às diferenças individuais de interêsse e aptidões dos alunos; fixar as modalidades ou tipos de curso, por iniciativa própria ou mediante proposta das administrações da educação nos Estados; estatuir as condições para o funcionamento inicial e a continuação do funcionamento de institutos de ensino de qualquer tipo e grau; determinar os preceitos reguladores de concessão de autonomia a Universidades; rever periódicamente as deficiências e necessidades da educação nacional, mediante exame dos dados coligidos pelos órgãos da administração pública, e organizar escalas de prioridade para a distribuição de auxílios financeiros; sugerir a criação de Conselhos Estaduais de Educação que com êle se articulem; sugerir e estimular o ensaio de novos processos de aprendizagem e de avaliação do aproveitamento escolar, por forma que o ensino compreenda também aspectos fundamentais da educação artística, social e profissional e utilize amplamente as instituições complementares da escola.

É desejável que, conservando-se a tradição brasileira, sejam excluídos do âmbito dessas atribuições o ensino primário e o ensino normal, relativamente aos quais o Conselho Nacional de Educação se limitaria a definir os objetivos nacionais.

Quanto ao ensino superior em estabelecimentos isolados, caberia ao mesmo órgão fixar a duração de cada curso e aprovar o *curriculum* proposto por Faculdades ou Escolas.

Relativamente às modalidades ou tipos de cursos universitários, o seu prounciamento se verificaria mediante proposta das Universidades.

III

A lei de diretrizes e bases deve dispor que ao Conselho Nacional de Educação caberá regular a autonomia didática, administrativa e financeira das Universidades, com as seguintes garantias mínimas: a) quanto à autonomia didática, deliberarão as Universidades sôbre os processos de apuração do aproveitamento escolar, inclusive notas de aprovação; a modificação dos *curricula,* respeitado o mínimo que o Conselho Nacional de Educação estabelecer e a fixação das disciplinas sôbre que devem versar os concursos de habilitação; *b)* quanto à autonomia administrativa, deliberarão as Universidades sôbre a elaboração de seus estatutos e regimentos e a indicação de nomes ao órgão competente para dentre eles ser escolhido o Reitor, e sôbre a designação dos diretores ou decanos das Faculdades ou Escolas, bem como dos diretores de institutos e serviços técnicos e administrativos; c) quanto à autonomia financeira, deliberarão as Universidades sôbre o orçamento anual e a administração do patrimônio universitário.

A lei de diretrizes e bases estatuirá também, para o efeito de assegurar a autonomia financeira, que as dotações do Govêrno Federal, estadual ou municipal serão concedidas sob forma de subvenções globais.

# IV

Para os efeitos previstos na I e na II Conclusão, deverá criar-se, com amplos recursos, para os quais concorrerão, desde logo, pelo menos os referidos no art. 169 da Constituição, o Fundo Nacional de Educação, a que se agregará o Fundo Nacional do Ensino Primário, devendo a parte da arrecadação a este correspondente continuar a ter naquele a sua finalidade própria. Do fundo geral será, cada ano, destacada parte importante dos respectivos recursos, a fim de ser criada e mantida fundação destinada a distribuir bolsas de estudo a alunos pobres e capazes. Essa fundação deverá também obter recursos mediante doações de particulares.

(Estas conclusões foram assinadas, no dia de encerramento da Conferência, pelos Srs. Lourenço Filho, Haroldo Lisboa da Cunha, Otávio Martins, Rômulo de Almeida, Rômulo Chaves

Wanderley, Dulcie Kanitz Viana, José Cavalcânti Cajueiro, Anadir Justa Passos da Silva, Amália Hermano Teixeira, Eloá Brodt Ribeiro, Carlindo Hugueney, Genesco Bretas, Osvaldo Trigueiro, Acrísio Cruz, Helena Antipoff, Abgar Renault, Luís Alves de Matos, Mário Paulo de Brito, Luís de Melo Campos e Gustavo Lessa. Vários relatores e representantes de Estados deixaram de assinar por não se acharem presentes à sessão de encerramento.)

## ESBOÇO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

### A) JUSTIFICAÇÃO

Em 1950, o Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação, desejando que esta colaborasse no estudo de sugestões para a lei de diretrizes e bases da educação nacional, resolveu inicialmente dedicar ao assunto uma das reuniões periódicas a que a A. B. E. tem convocado os educadores do país.

Inaugurou-se assim, a 15 de novembro do mesmo ano, a X Conferência Nacional de Educação, cujos trabalhos culmi- . naram em Conclusões aprovadas por uma Comissão Geral, composta de relatores de temas e de representantes de administrações educacionais dos Estados. Vão as mesmas em anexo.

No corrente ano, o Conselho Diretor designou uma comissão destinada a justificar os pontos de vista básicos adotados na Conferência e a oferecer a sua colaboração ao Poder Legislativo, sob a forma que fosse julgada mais conveniente.

Podem resumir-se em dois pontos essenciais as aspirações dos educadores reunidos na X Conferência Nacional, consubstanciadas nas Conclusões acima referidas: 1) que a lei invista-o Conselho Nacional de Educação de poderes para elaborar as normas reguladoras do ensino confiado à União; 2) que a mesma lei permita uma descentralização progressiva dos poderes federais.

Cumpre assinalar que essas aspirações vêm sendo ardorosamente expressas em todas as reuniões que a A. B. E. tem promovido nos últimos 20 anos, e por elas têm pugnado todas as comissões oriundas das fileiras associativas.

A experiência da elaboração de diretrizes administrativas e técnicas tem oscilado, em nosso país, desde a época imperial, entre dois métodos diametralmente opostos: num, tal elaboração é confiada a assembléias legislativas numerosas e assoberbadas por múltiplas e complexas tarefas; noutro, ela é incumbida a

secretarias do Poder Executivo, em que o processo é, via de regra, privado do contraste de pontos de vista diversos, tendo tôdas as probabilidades de preponderar a opinião dos agentes da administração.

Não sofrem dúvidas as vantagens de um método intermédio, pelo qual ficam na lei apenas as diretrizes básicas, enquanto a elaboração das outras se confia a um Conselho, isto é a um órgão coletivo especialmente dedicado ao assunto, composto de um número reduzido de membros e armado de poderes para ir verificando a aplicação das normas que traça.

No esboço de lei incluso, delineiam-se, de acôrdo com o pensamento da Conferência, as novas funções do Conselho Nacional de Educação (vide art. 12). Quanto à composição do novo órgão, as conclusões da Comissão Geral se mostram omissas. Semelhante lacuna precisava ser preenchida. O esboço (arts. 16 a 21) sugere ser o Conselho constituído por 25 membros, a maioria dos quais representaria o magistério, sobretudo dos graus médio e superior do ensino, visto exercer-se sôbre estes graus o controle federal. Completam a composição quatro pessoas com experiência administrativa em educação e quatro que representam o interêsse social pela mesma como delegados de associações agrícolas, industriais, comerciais e culturais. Ao mesmo tempo, a fim de possibilitar uma colaboração nacional nas deliberações do Conselho, determina-se que os elementos educacionais sejam escolhidos em diversas regiões do país.

À primeira vista, uma tal constituição já habilitaria o Conselho a ajuizar do valor das propostas elaboradas por comissões especiais de técnicos. Julgou-se, entretanto, que uma das vantagens preciosas de um tal órgão reside justamente na facilidade que êle tem de proceder a uma ausculta prolongada do pensamento educacional expresso pelos meios apropriados. Para isto, foram estabelecidos trâmites no art. 14.

Relativamente à descentralização progressiva do ensino, a leitura atenta das Conclusões concisas da Conferência revela três indicações definidas: *a)* de acôrdo com a tradição nacional, o ensino primário e o normal deveriam ficar sob o controle das administrações estaduais, limitando-se o Conselho a definir os seus objetivos nacionais; *b)* as administrações estaduais deveriam ser ouvidas antes da fixação das normas relativas ao ensino médio; c) tais normas obedeceriam ao princípio de flexibilidade e possibilitariam experimentações e adaptações regionais, locais e individuais.

Tais indicações foram seguidas, no esboço agora organizado, com as seguintes ressalvas, que parecem atender ao espírito das próprias Conclusões: 1) os objetivos nacionais da educação ficaram definidos no próprio esboço (arts. 4.° e 5.°) ;

2) as possibilidades de experimentação e de adaptações regionais, locais e individuais se estendem a todo o campo educacional colocado sob a jurisdição federal. Sem dúvida os signatários das Conclusões acharão plenamente justificadas estas ressalvas. Em relação à última cumpre notar que, no seio da Conferência, se manifestou uma ansiosa esperança de que a nova lei não permitisse normas inflexíveis.

De acôrdo com o dispositivo do art. 32, o Conselho Nacional de Educação deverá, após estudo prévio, determinar a equivalência dos diplomas expedidos pelos estabelecimentos de ensino normal. Tal dispositivo não foi previsto nas Conclusões da Conferência, mas também não é hostil ao espírito das mesmas, porque a determinação da equivalência, tal como foi estabelecida, não implica o poder de influir na organização do ensino.

Era inevitável também a inserção de um dispositivo que armasse o Govêrno Federal com poderes para promover sanções contra quaisquer autoridades ou particulares que infringissem as exigências constitucionais ou os objetivos fundamentais da educação estabelecidos em lei. O art. 29 serve a este propósito.

Uma possível objeção ao plano de coordenação de poderes prefigurado no esboço, em obediência às decisões da Conferência, seria a seguinte: se a Constituição outorga aos Estados o poder de organizar os seus sistemas de ensino e de legislar, supletiva ou Complementarmente, sôbre as diretrizes e bases da educação, a lei respectiva deveria conceder-lhes o mesmo grau de autonomia, em relação ao ensino secundário e superior, que concede em relação ao ensino primário e normal. Sob o ponto de vista rigorosamente lógico, esta deveria ser a conclusão. Mas os pontos de vista rigorosamente lógicos nunca prevaleceram na organização do nosso ensino. Os membros da Comissão Geral da X Conferência Nacional tinham presentes em seu espírito as lições da experiência.

A Constituição de 1891, conforme têm acentuado intérpretes autorizados, deixou implicitamente concedidos aos Estados os poderes normativos sôbre os diversos graus de ensino. Apesar disto, sem protestos, durante o longo período da primeira República, a União legislou sôbre o ensino secundário e superior em todo o território nacional.

Na Constituição de 1934, os textos resultantes do desejo de satisfazer parcialmente às duas correntes antagônicas sancionaram a diferenciação da autonomia conforme os graus do ensino. O desaparecimento, na Constituição de 1946, do texto que outorgava à União o poder de fixar as condições de reconhecimento dos estabelecimentos de ensino secundário e supe-

rior poderia ser legitimamente considerado como uma vitória da corrente descentralizadora. Mas discussões recentes, no seio do Congresso Nacional e fora dele, sôbre a amplitude do significado da expressão "diretrizes e bases", mostraram que os dispositivos constitucionais de 1946 se prestam, mais do que os seus antecessores, a interpretações contraditórias. Qualquer solução que fôr adotada será passível de ser inquinada de infidelidade à letra constitucional, por uma das correntes interpretativas. O certo é, porém, que, no momento atual, em nenhum dos campos se encontra uma voz autorizada que advogue para a União o direito de regular o ensino primário e normal, como regula o secundário e superior.

Por isto, numa visão realista do problema, a Comissão Geral da Conferência resolveu pugnar: a) pela manutenção das conquistas descentralizadoras já consagradas na experiência nacional; 6) por que no campo do ensino sujeito tradicionalmente ao controle federal, este não impossibilite, pela inflexibilidade, o seu progresso.

Quanto ao modo por que deveriam ser corporificadas as aspirações expressas nas Conclusões, uma voz prestigiosa, no decurso da Conferência, se pronunciou em favor de que as mesmas se traduzissem em simples emendas ao anteprojeto submetido ao Congresso Nacional pelo Govêrno passado. O assunto não foi, porém, sujeito à discussão ou votação. A análise dos dois documentos mostra que as emendas teriam de desfigurar a fisionomia do anteprojeto oficial de maneira a tomá-la irreconhecível. Basta lembrar que, no segundo parágrafo da Conclusão I, o conteúdo da lei de diretrizes e bases é definido de modo que a adaptação a essa definição exigiria serem eliminados do anteprojeto numerosos dispositivos relativos a currículo, condições de freqüência e aprovação de alunos, seleção de professores, etc, etc.

Além disto, tais dispositivos teriam que ser substituídos por outros definindo as funções do Conselho Nacional de Educação, tais como foram delineadas na Conclusão II. No anteprojeto oficial, o Ministro se torna a autoridade definitiva, pois que será apenas "coadjuvado pelo Conselho Nacional de Educação e pelos departamentos e serviços instituídos para esse fim" (art. 5.°). Todas as decisões do Conselho dele dependem "para que produzam efeito legal" (parágrafo único do art. 6.°). A própria autonomia universitária, proclama nos arts. 48 e 49, é anulada pelo dispositivo do art. 39, conjugado ao do § 5.° do art. 50, no qual de novo o Ministro reaparece como a autoridade homologadora definitiva.

Um ponto de vista diametralmente oposto foi adotado pela Conferência quando definiu as prerrogativas do Conselho Na-

cional de Educação e as condições da autonomia didática, administrativa e financeira das Universidades.

Estamos convencidos de que a X Conferência Nacional de Educação traçou um plano harmonioso e prático para satisfazer às aspirações dos meios educacionais do país, mais seriamente preocupados com os problemas de organização. O esboço incluso deve, entretanto, conter várias lacunas, que os lúcidos espíritos dos nossos legisladores sem dúvida preencherão.

## B) PROJETO DE LEI I —

### *Disposições gerais*

Art. l.° A fim de tornar a educação acessível a todos, segundo a capacidade de cada indivíduo, os poderes públicos, na medida dos recursos e dentro das atribuições previstas na Constituição Federal e na presente lei, deverão promover:

*a)* a disseminação e o aperfeiçoamento dos estabelecimentos de ensino em seus diversos graus e ramos;

6) a difusão cultural sob as suas diversas formas;

c) o estímulo à iniciativa privada todas as vezes que esta se inspirar no propósito de bem servir à educação;

*d)* a assistência aos alunos carecentes de recursos econômicos e, de modo especial, na idade escolar primária;

*e)* a extensão progressiva da gratuidade aos graus de ensino oficial ulterior ao primário;

f) a concessão do maior número possível de bolsas de estudo a alunos necessitados e capazes, na conformidade de normas para seleção objetiva.

Art. 2.° É dever dos pais ou tutores promoverem, na medida dos seus recursos, a formação de um ambiente familiar propício à educação integral dos menores.

Art. 3.° Os pais ou tutores, a fim de satisfazerem, em relação aos menores, a exigência da obrigatoriedade do ensino primário, poderão optar por uma das seguintes soluções:

*a)* matriculá-los em escola pública;

*b)* matriculá-los em escola particular;

c) facilitar-lhes o ensino conveniente no domicílio.

§ 1.° A opção pelo ensino no domicílio ficará sujeita às limitações estatuídas na legislação estadual complementar.

§ 2.° Quando não houver escola pública acessível, a exigência da obrigatoriedade não será imposta se o pai ou o responsável pelo menor não puder cumprir o encargo, optando por uma das outras soluções.

Art. 4.° A educação terá por objetivo:

*a)* procurar o desenvolvimento harmonioso da personalidade, sob o ponto de vista físico, moral e intelectual;

*b)* favorecer o ajustamento familiar e social do indivíduo e, ao mesmo tempo, torná-lo capaz de contribuir para a melhoria da comunidade em que vive;

c) habilitá-lo ao desempenho consciente dos deveres cívicos;

*d)* prepará-lo espiritualmente, para se opor aos antagonismos entre classes, entre povos e entre raças, e às perseguições por motivos religiosos, filosóficos ou políticos.

Art. 5.° Aos estabelecimentos de ensino, sobretudo aos de grau primário e médio, cumprirá entrar em contato com a comunidade em que se achem situados, estudar suas condições físicas, biológicas e culturais e colaborar, na medida do possível, para o seu progresso.

§ 1.° As escolas da zona rural coadjuvarão as autoridades quanto a medidas de saneamento e de educação agrícola e quanto ao desenvolvimento de ofícios e artes regionais.

§ 2.° Incumbe às escolas, onde fôr necessário, colaborarem na assimilação social dos imigrantes e de seus filhos.

Art. 6.° Os poderes públicos se esforçarão por promover a educação, em classes ou estabelecimentos especiais, das crianças a cujas anomalias de desenvolvimento ou desajustamentos sociais não se puder atender em escolas ou classes comuns.

Art. 7.° Ministrarão o ensino religioso, em estabelecimentos oficiais, pessoas indicadas pelos representantes autorizados das respectivas confissões religiosas.

Parágrafo único. A indicação poderá recair em professores públicos, desde que aceitem o encargo e a aprove a administração do ensino da qual o estabelecimento fôr dependente.

## II — *Deveres da União*

Art. 8.° Compete à União:

a) estimular o desenvolvimento do ensino em todo o território nacional, por meio de auxílio técnico e financeiro aos governos estaduais e do Distrito Federal e, por intermédio destes governos, à iniciativa privada;

*b)* organizar e manter o sistema de ensino dos territórios ;

c) organizar e manter um sistema federal de ensino que supra estritamente as deficiências locais e, ao mesmo tempo, compreenda estabelecimentos modelares sob o ponto de vista da organização didática e administrativa;

*d)* realizar, em determinados pontos do território nacional, demonstrações de serviços, de métodos e técnicas educacionais de acôrdo com os governos das respectivas jurisdições;

*e)* estabelecer normas flexíveis para a organização do ensino médio e superior no país;

f) criar o Fundo Nacional de Educação, no qual ficará integrado, especificamente, o Fundo Nacional do Ensino Primário ;

*g)* amparar a pesquisa e todas as atividades culturais de alcance nacional.

Art. 9.° Em cada período de cinco anos será fixada, em lei especial, a quantia que constitua o auxílio federal a ser anualmente concedido aos governos dos Estados e do Distrito Federal, a fim de promoverem o desenvolvimento do ensino em seus respectivos territórios.

§ 1.° A referida lei deverá:

*a)* estabelecer o critério para a distribuição do auxílio aos governos estaduais e do Distrito Federal;

*b)* determinar que cada um destes, antes de receber a quota a êle destinada, apresente ao Conselho Nacional de Educação plano de uma distribuição também eqüitativa em seu próprio território, com discriminação das instituições, associações e serviços, quer oficiais, quer particulares, a serem beneficiados ;

c) exigir a publicação ampla do plano na respectiva unidade, antes de ser o mesmo submetido à aprovação do Conselho Nacional de Educação;

*d)* fixar os meios de distinguir entre associações, instituições e serviços educacionais ou culturais de qualquer natureza e associações, instituições e serviços assistenciais, de maneira que toda subvenção concedida aos classificados na primeira categoria esteja dentro da quota do auxílio educacional cabível à respectiva unidade da federação.

§ 2.° Da quota do auxílio que couber a cada Estado e ao Distrito Federal será deduzida qualquer quantia gasta pelo Govêrno Federal na respectiva unidade:

a) com serviços ou instituições federais educacionais aí instaladas e que sirvam preferencialmente à respectiva população;

o) com pessoal cedido ou material doado para objetivos educacionais.

§ 3.° É assegurada aos Estados e ao Distrito Federal a faculdade de levarem a efeito adaptações regionais ou experimentações úteis, a juízo do Conselho Nacional de Educação.

Art. 10. As atribuições da União em matéria de educação e cultura serão exercidas pelo Ministério da Educação e Saúde, ressalvados os estabelecimentos de ensino militar e 03 de ensino agrícola não ministrado em Universidades.

Art. 11. Ao Ministro da Educação e Saúde compete, na esfera da educação:

*a)* exercer a supervisão geral sôbre a administração federal do ensino;

*b)* informar-se, pelos meios que julgar necessários, das necessidades do ensino no país e propor ao Presidente da República as medidas adequadas, inclusive as que devam ser solicitadas ao Congresso Nacional;

c) estimular os empreendimentos educacionais de maior alcance que estejam sendo realizados em qualquer ponto do "território brasileiro;

*d)* convocar periodicamente Conferências de que participem os responsáveis pela administração educacional nos Estados, no Distrito Federal e nos territórios e os responsáveis pela orientação federal do ensino, a fim de promover a coordenação dos respectivos esforços.

Art. 12. Ao Conselho Nacional de Educação compete:

I — Estabelecer normas:

*a)* para a organização e o funcionamento, em qualquer parte do país, dos estabelecimentos de ensino médio mantidos ou reconhecidos pelo Govêrno Federal, salvo os do ensino normal, e dispor, nas mesmas normas, sôbre: modalidades de cursos e de currículos; duração dos cursos; seriação das matérias e tempo dedicado ao seu estudo; duração do ano escolar; períodos de férias; limites do número de alunos no estabelecimento, em classe e em outros trabalhos; limites, em relação a professores e alunos, do número diário de aulas e de outros trabalhos escolares; regime de disciplina e cooperação dos alunos; condições de freqüência; condições de aprovação dos alunos; processos de seleção do professorado e padrões para sua remuneração; condições para a transferência dos professores; requisitos para a direção do estabelecimento; requisitos higiênicos e pedagógicos em relação aos edifícios e áreas anexas, bem como às instalações e ao material de uso;

6) para a organização e funcionamento, em qualquer ponto do país, dos estabelecimentos de ensino superior isolados, mantidos ou reconhecidos pelo Govêrno Federal, e dispor, nas mesmas normas, sôbre: modalidades de cursos e de currículos; duração dos cursos; seriação das matérias e tempo dedicado ao seu estudo; duração do ano escolar; períodos de férias; limites do número de alunos no estabelecimento, em

classe e em outros trabalhos escolares; limites, em relação a professores e alunos, do número diário de aulas e outros trabalhos escolares; regime de disciplina e cooperação dos alunos; condições de freqüência; condições de aprovação dos alunos; processos de seleção do professorado e padrões para sua remuneração; condições para a transferência de professores; constituição dos órgãos dirigentes; requisitos higiênicos e pedagógicos em relação aos edifícios e áreas anexas, bem como às instalações e ao material de uso;

c) para a articulação entre si do ensino primário com o médio e deste com o superior;

*d)* para a distribuição de bolsas de estudo, custeadas pelos fundos federais, aos alunos dos cursos médio e superior;

*e)* para a autonomia administrativa, financeira e didática das Universidades, assegurando-lhes a competência de deliberar sôbre:

1 — os seus estatutos, *ad referendum* do Conselho Nacio nal de Educação; os regimentos das unidades que as inte gram; a indicação de nomes de professores catedráticos, em

tríplice, ao órgão competente, para dentre eles ser escolhido o Reitor; a designação de vice-reitor, de decanos ou diretores de Escolas ou Faculdades, bem como de diretores de institutos e serviços técnicos e administrativos; a admissão de funcionários que não pertençam ao quadro permanente dos funcionários públicos, e contrato de professores, a prazo fixo; a prorrogação, redução, antecipação ou adiamento dos períodos de provas ou exames, por motivo de interêsse relevante, sem prejuízo dos períodos de férias fixadas pelo Conselho Nacional de Educação; as penas disciplinares;

2 — a organização de orçamento ânuo, dentro de suas rendas próprias e do total das subvenções concedidas pelo poder público ou por instituições particulares; a autorização de despesas, mediante créditos especiais ou suplementares, desde que esteja assegurada a receita correspondente; a aceitação de legados e donativos e a administração do patrimônio universitário ;

3 — A fixação das disciplinas de concurso vestibular, para ingresso em cada curso de graduação: o currículo e o número de anos de estudo, para cada curso, respeitado o mínimo que o Conselho Nacional de Educação estabelecer; programas e métodos do ensino e processos de apuração de rendimento escolar, inclusive a respeito da natureza das notas de aprovação ;

f) para o registro de diplomas que habilitem ao exercício das profissões liberais;

*g)* para a elaboração, pelos governos estaduais e do Distrito Federal, dos planos de aplicação das quotas que lhes competirem anualmente no auxílio federal, mediante uma escala flexível de prioridade;

*h)* para o seu próprio funcionamento.

II — Resolver sôbre:

*a)* os planos de aplicação do auxílio federal apresentados pelos governos estaduais e do Distrito Federal, por intermédio do Departamento Nacional de Educação, que opinará sôbre cada um deles;

*b)* os relatórios estaduais e os relatórios do Departamento Nacional de Educação acêrca da maneira pela qual o auxílio federal esteja sendo aplicado;

c) os pedidos de autorização para funcionamento e de reconhecimento dos estabelecimentos de ensino médio e superior, precedendo parecer do Departamento Nacional de Educação;

*d)* a cassação do reconhecimento já concedido, quando a infração das normas constar provadamente de relatórios de inspeção enviados pelo Departamento Nacional de Educação, ou fôr apurada em diligências do próprio Conselho, assegurando-se, em qualquer hipótese, plena defesa à direção do estabelecimento ;

*e)* os estatutos das Universidades, respeitadas as garantias mínimas de autonomia acima especificadas, ou outras, de maior amplitude, estabelecidas pelo Conselho.

III — Encaminhar ao Ministro da Educação e Saúde:

*a)* a proposta anual das despesas com a educação, elaborada pelo Departamento Nacional de Educação;

*b)* a proposta, quando conveniente, de reforma da legislação federal relativa à educação, desde que a mesma proposta haja sido aprovada por dois terços, no mínimo, dos membros do Conselho;

c) a proposta, a ser feita dentro de um ano a contar da promulgação desta lei, da criação de um Fundo Nacional de Educação destinado a impulsionar o desenvolvimento do ensino em todo o país, e, dentro do mesmo prazo, o anteprojeto da lei de auxílio federal aos Estados, ambos elaborados, com a audiência do Departamento Nacional de Educação, por uma comissão de educadores e economistas designados, respectivamente, pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Nacional de Economia;

*d)* sugestões para a melhor eficiência dos serviços federais de educação.

IV — Sugerir aos governos dos Estados medidas que pareçam úteis aos interêsses gerais da educação e, dentre elas,

as de criação de Conselhos Estaduais de Educação e as de transferência progressiva, aos governos dos Municípios, da orientação administrativa dos estabelecimentos de ensino estaduais situados em seus territórios, se o solicitarem os órgãos locais competentes e se comprovarem as razões de capacidade por eles alegadas, substituindo, em qualquer caso, o encargo estadual de ajudá-los financeiramente.

V — Determinar:

*a)* a execução, por meio de comissões compostas de técnicos do Departamento Nacional de Educação, de pessoas estranhas ao seu quadro ou de uns e outros, de inquéritos sôbre a situação do ensino, em qualquer dos graus e ramos, a fim de verificar, onde fôr necessário, ais condições de sua eficiência, bem como de sua conformidade com a legislação federal;

b) a elaboração, por meio de comissões constituídas na forma da alínea anterior, de sugestões sôbre programas e métodos de ensino, para uso dos professores, sobretudo os do ensino pré-primário, primário e médio;

c) a disseminação dessas sugestões, no país, por intermédio do Departamento Nacional de Educação;

*d)* a concessão de prêmios aos autores de livros didáticos, originais ou adaptados, que melhor satisfazerem aos objetivos delineados nas sugestões previstas na alínea *b,* confiando o julgamento de tais livros às próprias comissões ela-boradoras daquelas sugestões ou a outras que forem constituídas para esse fim especial.

Art. 13. As normas referidas no item I do art. 12 e as sugestões de que trata a letra *b* do item V do mesmo artigo deverão ser elaboradas de maneira que permitam:

*a)* a satisfação dos interêsses e aptidões variadas dos alunos, partindo embora de uma base comum;

*b)* adaptações regionais e locais;

*c)* a experimentação cautelosa de organizações didáticas que não hajam sido previstas por ocasião da referida elaboração, mas que tenham a sua utilidade demonstrada.

Parágrafo único. O Conselho Nacional de Educação, ao julgar os pedidos de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino médio e superior, deverá atender às condições estabelecidas neste artigo.

Art. 14. A elaboração das normas referidas no item I do art. 12 obedecerá ao seguinte processo:

*a)* o Conselho Nacional de Educação designará comissões comportas de professores do ensino secundário, do ensino profissional e dos diversos ramos de ensino superior, a fim de redigirem anteprojetos das mesmas normas, assistindo às reu-

niões respectivas o membro ou membros do Conselho, por este designados;

*b)* o Departamento Nacional de Educação e, quanto ao ensino superior, tambem as Universidades emitirão pareceres sobre os anteprojetos;

*c)* o Conselho fará publicar os anteprojetos e os pareceres na imprensa oficial, tanto da União como dos Estados, e solicitará ao Ministro da Educação e Saúde que, decorrido o prazo minímo de quatro meses, a contar da publicação, convoque, para discutir o assunto, uma Conferência Nacional, a reunir-se na Capital da Republica, e que será constituída dos responsáveis pela administração educacional nos Estados e no Distrito Federal, em numero de 21, os quais poderão ter assessores, sem direito a voto;

*d)* no intervalo entre a convocação e a Conferência, o Conselho receberá pareceres de associações educacionais e de outras às quais interessar a solução da matéria, bem como dos corpos dirigentes de estabelecimentos de ensino e de particulares, e dará conhecimento desses pareceres aos membros da Conferência;

*e)* a Conferência, a que presidirá, sempre que possível, o Ministro da Educação e Saúde, disporá sôbre o caráter público, ou não, de suas reuniões e a elas deverão comparecer os membros do Conselho, o Diretor do Departamento Nacional de Educação e seus auxiliares graduados;

f) o Conselho elaborará as normas respectivas e fixará um prazo para entrarem em vigor, contado da data da publicação ;

g) na determinação do prazo previsto na alínea /, o Conselho atenderá à conveniência de não alterar o regime do ano letivo que se tenha iniciado.

Parágrafo único. O Conselho Nacional de Educação só poderá modificar as normas por êle elaboradas decorrido o prazo de sete anos após a sua entrada em vigor.

Art. 15. O Conselho Nacional de Educação opinará, como órgão consultivo do Congresso Nacional, acerca da reforma da presente lei, se decorridos, pelo menos, 10 anos, bem como acerca de projetos que se relacionam com a difusão cultural. Opinará, outrossim, como órgão consultivo do Poder Executivo, sôbre os regulamentos que lhe incumba elaborar e projetos de lei (Constituição Federal, art. 67) pertinentes a tais assuntos.

Art. 16. O Conselho Nacional de Educação será composto de 25 membros nomeados pelo Presidente da República dentre pessoas que se tenham distinguido, nos Estados e no Distrito Federal, pelo interêsse votado aos problemas da educação e pela integridade moral.

Parágrafo único. A escolha deverá recair em: um professor do ensino primário; dois professores do ensino normal; quatro professores do ensino profissional; quatro professores do ensino secundário; seis professores do ensino superior; quatro pessoas que tenham tido, ou tenham na ocasião, a responsabilidade da direção técnica e administrativa de um sistema de educação; quatro pessoas que representem associações de caráter econômico e cultural.

Art. 17. Os membros do Conselho correspondentes ao ensino primário, ao profissional, ao normal e ao secundário serão indicados pelos Conselhos Estaduais de Educação, ou, na sua falta, pelas administrações estaduais de educação e pela do Distrito Federal, designando cada uma nomes em proporção com o número de membros para cada grau e ramo de ensino mencionados, contanto que, relativamente ao ensino secundário e ao profissional, um elemento pelo menos se dedique ao ensino particular.

Parágrafo único. A escolha pelo Presidente da República, dentre as pessoas indicadas, será feita de maneira que:

*a)* os quatro professores do ensino profissional e os quatro professores do ensino secundário provenham de estabelecimento localizados respectivamente numa das seguintes regiões: 1) Nordeste; 2) Leste; 3) Sul; 4) Norte-Centro-Oeste;

b) um professor, pelo menos, do ensino profissional e um, pelo menos, do ensino secundário provenham de estabelecimento particular reconhecido.

Art. 18. Os seis professores do ensino superior serão indicados pelos Conselhos Universitários e pelas Congregações dos institutos de ensino superior isolados, de maneira que:

*a)* cada universidade designe seis dos seus professores;

*b)* cada um dos institutos isolados designe um dos seus professores.

Parágrafo único. A escolha dos seis membros correspondentes ao ensino superior será feita de maneira que:

*a)* seja representado entre eles um estabelecimento, pelo menos, de cada uma das quatro regiões acima especificadas;

*b)* um professor, pelo menos, corresponda a instituto isolado;

c) um, pelo menos, represente instituição particular reconhecida.

Art. 19. Os quatro membros do Conselho correspondentes a pessoas que tenham tido, ou tenham na ocasião, a responsabilidade da direção técnica e administrativa de um sistema de educação serão escolhidos livremente pelo Presidente da República.

Art. 20. Os quatro membros do Conselho referidos no art. 16, parágrafo único, *in fine,* serão indicados ao Presidente da República pelas associações industriais, comerciais, agrícolas e culturais, de âmbito nacional.

Art. 21. Cada conselheiro será nomeado para um período de cinco anos e poderá ser reconduzido.

§ 1.° A renovação do Conselho será feita pela metade em cada uma das categorias que tenha um número par de membros.

§ 2.° Para efeito da renovação parcial, o Conselho, em sua primeira reunião após ser constituído nos termos desta lei, procederá ao sorteio dos membros cujo período de exercício terá apenas a duração de dois anos e meio.

Art. 22. Os membros do Conselho, durante o prazo de suas funções, só poderão ser destituídos em caso de infração do dever funcional ou de falta grave de conduta, apurado em inquérito, a que presidirá um relator designado pelo próprio Conselho e cujas conclusões deverão ser por este votadas, assegurando-se plena defesa ao acusado.

Art. 23. Para efeito da presente lei, consideram-se incluídos, na zona Nordeste, os Estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas; na zona Leste, o Distrito Federal e os Estados de Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro; na zona Sul, os Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul; na zona Norte-Centro-Oeste, os Estados de Amazonas, Pará, Mato Grosso e Goiás.

Art. 2'4. Não serão submetidos à decisão do Conselho casos individuais de matrícula, inscrição para exames e transferências de alunos, bem como os casos relativos a registro de diplomas e a provimento de cargos docentes.

§ 1.° Tais casos serão submetidos à decisão dos órgãos indicados pelo Conselho nas normas que elaborar (artigo 12).

§ 2.° Se os referidos órgãos entenderem que os casos contenciosos decorrem de dificuldades na aplicação das normas traçadas pelo Conselho, este deverá responder às consultas feitas quanto ao modo de interpretá-las, bem como poderá, de ofício, tomar as medidas indispensáveis à sua execução.

Art. 25. O Departamento Nacional de Educação será reestruturado de maneira que nele se incluam as Diretorias do Ensino, ora subordinadas diretamente ao Ministro da Educação e Saúde, bem como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, ao qual se atribuirá o grau de autonomia necessário a uma instituição de pesquisas.

Art. 26. Ao Departamento Nacional de Educação, além das atribuições já referidas nos artigos anteriores, compete:

*a)* estimular, no território nacional, o aperfeiçoamento do ensino, em todos os seus graus e ramos, seja sugerindo melhor organização das administrações estaduais, seja cooperando técnicamente com estas administrações e com os estabelecimentos por ela dirigidos, ou com os estabelecimentos sujeitos à superintendência ou à fiscalização federais, seja elaborando e distribuindo publicações e usando outros meios de divulgação cultural ;

*b)* auxiliar as administrações educacionais nos Estados e no Distrito Federal a promoverem cursos de aperfeiçoamento para o professorado;

c) fiscalizar o cumprimento das normas traçadas pelo Conselho Nacional de Educação relativamente ao ensino médio e superior, bem como o cumprimento dos planos de aplicação do auxílio federal aprovados pelo mesmo Conselho;

*d)* orientar o ensino nos territórios;

e) supervisionar o ensino federal médio e superior, exceto o das. Universidades;

f) receber, periodicamente, do Serviço de Estatística da Educação, os dados de que tiver necessidade sôbre o ensino em todo o país, em seus diversos graus e ramos;

*g)* apresentar relatórios anuais ao Ministério da Educação e Saúde sôbre as suas próprias atividades e sôbre o funcionamento de todo o ensino federal;

*h)* realizar, em qualquer ponto do território nacional, por determinação do Ministro da Educação e Saúde ou do Conselho Nacional de Educação, ou por sua própria iniciativa, inquéritos sôbre a situação do ensino em seus diversos graus e ramos, ou sôbre o funcionamento de quaisquer meios de difusão cultural;

*i)* verificar se os Estados e Municípios estão despendendo na manutenção e desenvolvimento do ensino as percentagens mínimas da renda proveniente de impostos, fixados no art. 169 da Constituição.

Art. 27. O Ministério da Educação e Saúde, pela repartição especializada competente, filiada ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, elaborará anualmente a es-tatística nacional do ensino e as demais estatísticas culturais, de acôrdo com o disposto no convênio intergovernamental de 20 de dezembro de 1931.

Art. 28. Os diplomas de curso superior, para que produzam efeitos legais, serão prèviamente registrados no Ministério da Educação e Saúde.

Art. 29. O Departamento Nacional de Educação levara ao conhecimento do Conselho Nacional de Educação, e

este representará a respeito ao Ministro da Educação e Saúde, para as necessárias providências, suas observações, em qualquer ponto do território nacional, quando:

*a)* estabelecimentos educacionais, mesmo os não sujeitos à superintendência ou fiscalização federais, ou serviços educacionais, estaduais ou municipais, estiverem transgredindo os dispositivos constitucionais ou os objetivos básicos da educação definidos no art. 4.° da presente lei;

*b)* livros e publicações de qualquer natureza destinados à educação ou outros meios de difusão cultural, incidirem na mesma transgressão;

c) autoridades estaduais ou municipais não estiverem cumprindo o dispositivo constitucional relativo à aplicação de percentagens da renda proveniente de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1.° Se, no caso das alíneas *a* e *b,* os estabelecimentos de ensino ou os órgãos de difusão cultural estiverem sob a jurisdição federal, o Ministro da Educação e Saúde providenciará para que seja reparada a transgressão e punidos os responsáveis.

§ 2.° No caso das alíneas a e b, se os estabelecimentos de ensino ou os órgãos de difusão cultural estiverem sob a jurisdição estadual, e no caso da alínea *e,* o Ministro da Educação e Saúde, com a aprovação do Presidente da República, encaminhará o processo ao Procurador Geral da República para as providências judiciárias que forem cabíveis.

III — *Deveres dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios*

Art. 30. Aos governos dos Estados compete:

a) promover o desenvolvimento do ensino em seus respectivos territórios, seja pela criação de estabelecimentos, seja pelo estímulo aos governos municipais e à iniciativa privada para que os criem e mantenham;

*b)* traçar normas flexíveis para a organização do ensino pré-primário, primário e normal, estabelecendo, em relação ao segundo, as condições relativas à sua obrigatoriedade e à exigência de ser ministrado na língua vernácula;

c) ampliar progressivamente a gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais e a assistência aos alunos necessitados ;

*d)* colaborar com a administração federal: 1) fornecendo, em períodos determinados, os dados estatísticos necessários; 2) facilitando os inquéritos sôbre a situação do ensino, promovidos pelo Departamento Nacional de Educação; 3) enviando representantes às Conferências Nacionais convocadas pelo Ministro da Educação e Saúde;

*e)* distribuir bolsas de estudo a alunos necessitados e capazes, quer os recursos necessários provenham de fundos federais, quer de fundos estaduais.

Art. 31. O disposto no art. 30 se aplica ao Govêrno do Distrito Federal, salvo no que se refere à ação exercida sôbre governos municipais.

Art. 32. As administrações educacionais dos Estudos e do Distrito Federal deverão enviar ao Conselho Nacional de Educação, por intermédio do Departamento Nacional de Educação, os informes relativos à organização didática e administrativa dos estabelecimentos de ensino normal existentes em seus respectivos territórios.

§' 1.° Na base dessas informações e de outras que julgar necessário apurar, o Conselho fará uma classificação dos estabelecimentos que forem equivalentes quanto à formação profissional.

§ 2.° Os Estados e o Distrito Federal não poderão negar validade a diplomas expedidos por estabelecimento situado fora do seu território, mas colocado, na classificação feita pelo Conselho, em categoria equivalente ou superior à dos estabelecimentos mantidos ou reconhecidos por eles.

Art. 33. Os planos de aplicação do auxílio federal, elaborados pelas administrações educacionais nos Estados e no Distrito Federal, deverão abranger os estabelecimentos de ensino que no respectivo território, fizerem jus ao benefício, quer sejam mantidos pela administração estadual, quer pela municipal, quer pela iniciativa privada, e qualquer que seja o grau ou ramo de ensino.

Parágrafo único. Ficam excluídas da competência das administrações educacionais nos Estados e no Distrito Federal a proposta e a distribuição de auxílio federal a Universidades, sem prejuízo do disposto no § 2.° do art. 9.°.

Art. 34. Compete aos governos municipais contribuírem para o desenvolvimento do ensino nos respectivos territórios, no limite dos recursos de que dispuserem e da autoridade que lhes fôr delegada pela legislação estadual.

IV — *Deveres da iniciativa privada*

Art. 35. Para serem reconhecidos oficialmente, todos os estabelecimentos particulares do ensino deverão submeter-se às normas traçadas pelos órgãos competentes e à fiscalização deles.

**Art.** 36. Poderão organizar-se livremente cursos e estabelecimentos de ensino ou divulgação cultural que não aspirem ao reconhecimento oficial, se:

*a)* satisfazerem aos objetivos gerais da educação definidos no art. 4.° da presente lei;

*b)* se registrarem perante a autoridade competente, **para** verificação da idoneidade dos dirigentes e do corpo docente, bem como das condições higiênicas do ensino;

c) fornecerem periódicamente os dados estatísticos necessários.

§ 1.° Tais cursos ou institutos não poderão conferir diploma de qualquer natureza.

§ 2.° A ausência ou denegação do registro imporá à autoridade educacional fiscalizadora o dever de providenciar para o fechamento do curso ou do estabelecimento em causa.

Art. 37. Os cursos ou estabelecimentos que ministrem ensino em um grau ou ramo para o qual as autoridades competentes ainda não tenham estabelecido normas de funcionamento, só poderão ter os seus diplomas registrados sob as condições que essas autoridades fixarem, por ocasião de expedir as normas respectivas.

# MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO (*)

JOÃO DE DEUS CARDOSO DE MELO

Senhor Governador,

1 — Venho pagar minha promessa: aqui estão as *Bases do Plano de Municipalização Progressiva das Escolas Primárias do Estado de São Paulo.*

O título é longo e talvez passível de crítica. Mas não encontro no momento outro com que possa melhor epigrafar o trabalho, que ora sujeito ao seu estudo e apreciação.

Não se trata de organizar propriamente a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. Nem, tampouco, de alterar a fisionomia e estrutura das escolas. São medidas estas, que devem vir a seu tempo, depois de assentadas definitivamente as bases de uma reforma preliminar: a do sistema administrativo escolar, que penso deva o Govêrno empreender sem mais demora.

Rogo a V. Exa. a fineza de me acompanhar numa digressão aos domínios daquela pasta, a fim de inspecionar-lhe os métodos de trabalho e o rendimento deste. Estou certo de que, ao cabo de tudo, há de V. Exa. concordar comigo em que nada se fará de proveitoso ao ensino, sem que, antes, se partilhe, entre Estado e Municípios, a responsabilidade na direção das escolas públicas.

## ASPECTO GERAL,

2 — O panorama geral que a educação oferece no Estado de São Paulo é, de fato, confrangedor.

Vai longe o tempo em que as escolas paulistas eram modêlo de organização e eficiência. Cedemos o passo, neste terreno, a outros irmãos, mais felizes, da Federação Brasileira. Não nego que a palma das iniciativas generosas ainda nos pertença. Mas é indiscutível que a qualidade do ensino decai de ano para ano, em conseqüência de vários fatôres, entre os quais a defeituosa organização do sistema escolar vigente.

(*) Memorial apresentado ao Exmo. Sr. Prof. Lucas Nogueira Garcês, Governador do Estado de São Paulo.

Os grupos funcionam em prédios velhos e mal conservados. Os novos, cuja construção se eterniza, arrastando-se, por vêzes, anos a fio, estão longe de suprir as necessidades crescentes da população infantil recenseada. Tal carência obrigou a administração a tresdobrar os seus períodos de funcionamento, reduzindo o tempo consagrado às aulas, suprimindo o recreio e a ginástica, enfraquecendo destarte a ação educativa da escola, degradada hoje ao simples papel de alfabetizar alunos.

O material (carteiras, quadros, gravuras, mapas-murais) é pouco e antiquado, a fiscalização precária, a assistência técnica quase nula; o amparo moral ao professor, inexistente. Tenho mesmo a impressão de que, sob vários aspectos, retrocedemos.

De quem a culpa desse lamentável estado de coisas?

Tenhamos a hombridade de confessar que de todos nós. Dos governos que, por incúria, não atalharam o mal na sua origem, o mal que foi crescendo a olhos vistos, dia após dia, esquecidos da gravidade do problema, como se dele não dependesse a nossa própria sobrevivência de povo livre; relegando as coisas da educação para um plano secundário ; negando verbas e recursos, medidas e providências. Do povo, que se foi desinteressando da vida das escolas, julgando a maioria dos pais que obtêm quitação de seus deveres com a matrícula dos filhos no grupo ou no ginásio. E, finalmente, do próprio magistério.

Na justa partilha das responsabilidades, tenho para mim que o menor quinhão deve ser atribuído ao mestre. Pobre, numa sociedade tomada do delírio das riquezas, devotada tão só à conquista dos bens materiais; modesto até às raias da timidez, em permanente conflito com o meio, onde vence a ignorância feliz e audaciosa — vem realizando, em silêncio, sua tarefa, abandonado de todos. Ninguém colabora com êle. Ninguém lhe dá atenção. Olham-no de cima, porque, segundo a concepção dominante, a importância de uma profissão se mede pelo que rende. Sua única paga são os vencimentos que lhe dão. Não recebe uma palavra de estímulo, de entusiasmo, de reconhecimento sequer.

Não admira, pois, que, dentro dessa atmosfera de gelo, indiferença e desprezo, a uma parte do professorado se lhe laja entibiado a fé na grandeza da sua missão.

E o resultado aí está: o desânimo, a apatia, o cruzar de braços aqui, e a queixa, o azedume, a murmuração, a revolta surda acolá.

## NEM TUDO ESTA PERDIDO

3 — Encarando esse quadro de desolação e ruína, de que as linhas acima dão apenas uma idéia muito apagada, ainda assim, Senhor Governador, eu creio firmemente que nem tudo está perdido.

De setembro de 1948 a dezembro de 1949, durante dezesseis meses portanto, tive a honra de ocupar no govêrno anterior, do eminente. Sr. Ademar de Barros, a pasta da Educação. Guardo daquela época recordações inesquecíveis. O funcionalismo da casa é, em geral, competente, assíduo, fiel cumpridor de seus deveres. Do magistério propriamente dito, se há uma parte que se deixou contaminar do mais cruel pessimismo, há, em compensação, uma outra, bem ponderável, que ainda guarda reservas inesgotáveis e surpreendentes do mais puro idealismo.

Não se me afigura difícil reerguer os ânimos abatidos. Graças a Deus, o entusiasmo, que é a mola fundamental da obra educativa, é tão contagiante quanto o desânimo. No dia em que o professorado de São Paulo perceber que o Govêrno volta suas vistas para êle, para as suas realizações, para o problema educacional, em suma, nesse dia terá início a obra,. que é urgentíssima, de regeneração do ensino.

## O ERRO CAPITAL .

4 — Não vou fazer aqui um arrolamento completo das causas, próximas e remotas, da decadência em que jazemos. São múltiplas, de origem e natureza diversas. Basta que aponte uma delas, a mais importante de todas segundo penso, o vício que marca, em geral, a organização dos serviços públicos no Brasil: a centralização administrativa.

Ora, quem diz centralização diz burocracia; e quem diz burocracia diz ineficiência, desmantelo, irresponsabilidade, desperdício de energias, corrupção, desordem, caos.

Sôbre a vasta e complicada rêde do nosso imenso aparelhamento escolar, que cobre e se estende por toda a superfície do Estado, do litoral às barrancas do Paraná, indo da Capital, às comarcas, aos municípios, aos distritos, aos bairros e povoados, aos sítios e fazendas — aparelhamento que deveria caracterizar-se não só por uma extrema ductibilidade, senão também pela multiplicidade de pequenos centros de direção *locais,* sediados o mais próximo possível das escolas — pesa, dominador, o guante de ferro da centralização.

Para começar, relembro a V. Excia. o que muita gente ignora: não há, no mundo inteiro, nenhuma entidade de direita privado ou de direito público, autarquia, município, estado unitário, federado, confederado, o que quer que seja, que organize, mantenha, custeie, fiscalize, oriente e dirija uma rêde escolar de vulto e complexidade da que o Estado possui!

São rnais de vinte e duas mil classes primárias isoladas ou reunidas em grupos, urbanas e rurais, jardins de infância, escolas maternais, classes pré-primárias, escolas típicas rurais. São cento e sessenta estabelecimentos do curso secundário e normal, distribuídos em colégios, ginásios e escolas de formação profissional, onde trabalham rnais de três mil e duzentos professores. São dezenas de escolas profissionais, de todos os tipos e espécies, internatos e extematos, para o ensino masculino e para o feminino, escolas agrícolas e industriais, cursos práticos, cursos de continuação, cursos de aperfeiçoamento, indo desde o de corte e costura, modelagem e pintura até o de especialização em electro-técnica e construção de máquinas, com *o*-seu corpo numeroso de docentes, mestres e contra-mestres. São centros de educação física, colônias climáticas, escolas de aplicação ao ar livre. São as campanhas de educação de adultos, que alfabetizam dezenas de milhares de pessoas. São as instituições auxiliares da escola : a caixa escolar, as associações de pais e mestres, a merenda, o copo de leite, a sopa, o serviço dentário, o serviço médico escolar, o de higiene mental, canto, jogos desportivos, rádio, cinema educativo, bibliotecas infantis, recreativas, pedagógicas.

E para prover a tudo isso, para dirigir isso tudo, essa máquina imensa, fantástica, descomunal, disseminada por todos os recantos do Estado; para esse labor em que mais de vinte e cinco mil mestres se empenham em educar novecentos mil indivíduos: a criança, o adolescente, o jovem, o adulto; na classe, na oficina, no laboratório; exigindo a presença do do-cente junto à cartilha, ao quadro-negro, ao microscópio, ao torno, à fresa; para essa faina gigantesca, que pede mil e quinhentos diretores e vice-diretores, e mais secretários, escriturários, assistentes, orientadores educacionais, bibliotecários *;* e mais de dois mil e quinhentos serventes e porteiros, além de muitas centenas de atendentes; e ainda o pessoal de trinta delegacias e cento e cinqüenta inspetores; e rnais o Departamento de Educação, com as suas chefias de serviço, seus técnicos, especialistas, burocratas; e ainda muitas dezenas de funcionários da Sede, com a diretoria geral, a subdiretoria geral; o expediente, que não tem mãos a medir; duas diretorias de informações, a consultoria jurídica, a contabilidade; o arquivo, o serviço de expansão cultural, o de legislação e publicidade e não

sei que rnais; para dirigir isso tudo, dizíamos, órgãos centralizadores, localizados na Capital.

Quem ainda não perdeu o juízo, vê essa babel febricitante, e, depois, lhe apura o irrisório dos frutos, só pode concluir que, de fato, a estupidez humana não tem limites...

A MANIA DE ESTADUALIZAR TUDO

,5 — Contudo, não há que desesperar.

A crise de ensino é uma crise de crescimento. Aumentamos tanto o aparelhamento escolar, de modo tão rápido e em proporções tão agigantadas, que a desorientação tinha que vir. Trocamos a qualidade pela quantidade. O nível do ensino baixou. Mas o que perdemos em altura, ganhamos em extensão e profundidade, levando os seus benefícios, embora amesquinhados, aos mais longínquos pontos e às camadas mais humildes da nossa população. Cedemos a contingências históricas inelu-táveis.

Para desaire nosso, aquêle crescimento, que é um bem, vai-se processando em condições positivamente anormais, o que *é* um mal. Não soubemos resistir à tendência insensata de "estadualizar tudo".

Veja V. Excia. o que se deu não há muito com os ginásios. Por iniciativa da gente dos nossos municípios, desejosa de dar aos filhos educação mais esmerada, foram surgindo no Interior, aqui e ali, ginásios particulares, que depois se municipalizaram. Era, em geral, baixa a qualidade do ensino ali ministrado. Mas © fato, considerado em si, representava um indício animador; era o povo a se interessar pelas coisas do ensino. A braços com a falta de recursos, apelou um dia para os homens do govêrno. E que foi que eles fizeram? Estadualizaram os ginásios.

Foi um erro. Melhor teria sido que o Estado os subvencionasse, mantendo-lhes o caráter de instituição municipal, mas impondo, em troca do auxílio financeiro, condições, como a nomeação de professores dentre diplomados pelas Faculdades de Filosofia. Seria um modo de ir fixando naquelas cidades grupos de pessoas mais esclarecidas, que, integrando-se na vida local, concorreriam, de certo, para a elevação do seu nível de cultura.

Com a solução dada procedeu-se na minha administração a um concurso para o provimento de mil e cem cadeiras do ensino médio — acontecimento inédito na História da Educação. Pois bem, mal terminara o concurso, nomeados os vencedores, já na semana imediata (porque eram *funcionários do*

*Estado...),* havia muitos, na Secretaria, pleiteando comissionamento na Capital. O ensino secundário contaminara-se da mesma instabilidade, que convulsiona as escolas do primeiro grau.

A mania é oficializar, estadualizar, concentrar tudo em mãos do Estado, como se por ventura pudesse êle, sozinho, assumir a responsabilidade total de um serviço que está muito além e acima de suas fôrças.

Há mister reagir contra essa idéia perigosa que se vai generalizando. Porque a verdade é que, para a obra educativa, não basta nem mesmo a ação conjugada da União, Estados e Municípios. É necessária também a da iniciativa privada, que deve ser estimulada e favorecida. As sociedades religiosas e as leigas, os centros culturais, as associações religiosas e as leigas, os centros culturais, as associações universitárias e científicas, as fôrças armadas, as classes conservadoras, os sindicatos operários, os homens de pensamento e de ação, a imprensa e o rádio, e os partidos políticos, enfim, todas as fôrças vivas da sociedade devem ser conclamadas a virem participar com o Estado nessa imensa faina patriótica.

Esse o caminho acertado.

PRIMEIRA CONSEQÜÊNCIA

6 — a primeira conseqüência daquele gigantismo, exclusivista e monopolizante, do qual muitos se ufanam, é que o ensino não tem direção.

Ainda agora, em "Manifesto" recente, publicado na imprensa e subscrito por oito das mais prestigiosas associações (de educadores paulistas, foi dito: "É que, tendo o nosso sistema escolar acompanhado o extraordinário surto de desenvolvimento que os outros setores da vida do Estado vem revelando, neste pós-guerra, atingiu êle tal extensão e complexidade que o quadro do pessoal e a organização dos serviços da Secretaria, estruturados ainda em bases antigas, há muito ultrapassadas, *perderam as possibilidades de direção e controle, racional e objetivo, não só do próprio pessoal, como, especialmente, dos serviços".* (Ver *A Gazeta,* de 12 de novembro de 1951).

Já se dissera no tópico anterior que a Secretaria da Educação marchava "para a insolvabilidade de seus compromissos". É o reconhecimento solene de que o regime faliu. ..

SEGUNDA CONSEQÜÊNCIA

7 — A segunda conseqüência do sistema centralizador é a burocratização crescente dos serviços educacionais.

O mal se alastrou de tal forma que avassalou mesmo os seus órgãos supremos, anquilosando-os, paralisando-os, inutili-zando-os.

Por mais que me custe dizer, é preciso que eu grite (porque é um grito de desespero), bem alto, para que todos me ouçam, govêrno e povo, que o Secretário de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo é, hoje, um mero burocrata. Buracrata de alta representação social e política, se quiserem. Mas burocrata.

No pé em que estão as coisas não lhe sobra tempo para mais nada senão para prover cargo administrativo e de docência. Sua função é nomear e remover professores. Sobretudo, remover. Remover por concurso ou por necessidade do ensino; mas remover sempre, todos os dias, do Ano Bom a São Silvestre, num esforço inútil, melancólico, exaustivo e desesperante. Ninguém o procura para outra coisa. Nem de outra coisa pode cuidar, dentro do regime vigente.

Poderia invocar, se quisesse, o testemunho de antigos titulares da pasta. Não me desmintiriam. Prefiro ouvir a voz de um morto.

Em 1931, um educador do porte de Sud Menucci, então em pleno vigor dos anos e na completa maturidade do seu peregrino talento, ocupou o cargo de Diretor do Ensino, um dos departamentos em que se dividia a antiga Secretaria da Educação e Saúde Pública. Pois bem. Ao deixar o posto, escreveu um pequeno livro: "O que fiz e pretendia fazer", no qual observa que, dentro do regime em vigor, o diretor do ensino não podia trabalhar, "ainda mesmo que o quisesse, porque toda sua atividade é absorvida na promoção dos professores". Esta página saborosa retrata bem a tragi-comédia em que se converte a vida do mortal que, um dia, tenha a veleidade de dirigir o ensino paulista:

"O pistolão, o empenho, a recomendação, a súplica, a lágrima cercam-no de todos os lados, espreitam-lhe todos os movimentos, à hora do banho, das refeições, do barbeiro, do dentista, do clube, devassam-lhe a vida íntima, perscrutam-lhe as afeições, descobrem-lhe os amigos do peito, mesmo os mais afastados e longínquos, os parentes mais amados, numa roda viva de solicitações insistentes, num estado-de-sítio pertinaz e envolvente, implacável como uma praga, para fazer-lhe praticar

atos que êle reputa ou inúteis ou injustos ou absurdos". *O que fiz e pretendia fazer,* Editora Piratininga, 1932).

Se assim era há vinte anos passados, Senhor Governador, que se dirá agora, quando o número de professores primários, que então andava por volta de seis mil, sobe a mais de vinte e dois mil? Quando os ginásios, que eram quatro: São Paulo, Campinas, Ribeirão Preto e Tatuí, são hoje cento e sessenta? Quando as Normais, que se contavam na ponta dos dedos, são agora oitenta e uma? Quando o ensino profissional pelo menos decuplicou ?

## BUROCRACIA DA EDUCAÇÃO

8 — Realmente, que faz a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação?

Além do trabalho referente à aquisição do material, o que implica no processo das concorrências, contratos, notas de empenho; além do controle das folhas de pagamento dos diaristas e mensalistas, que são um exército; a Secretaria desperdiça o melhor dos seus esforços e energias na movimentação do pessoal docente.

Primeiro, são os comissionamentos. Ninguém lhe sabe o número ao certo. Serão três, cinco, oito mil, como se murmura nos seus corredores? Ignoramos. O fato é que há centenas e centenas de professores afastados do magistério, trabalhando em outros setores da administração estadual, nos centros de puericultura, na assistência social, no serviço de menores, em toda a parte. E como esses comissionamentos se fazem a prazo certo, por três, por seis, por doze meses, cada três, cada seis, cada doze meses há um trocar de ofícios de títulos que acaba nunca.

Depois, são as licenças, que chegam aos montes, aos borbotões. São tantas, em tão grande número, que foi preciso criar-se um "Serviço de Licenças"! Os processos cruzam e recruzam as seções, caminham, giram, vão e voltam: ofícios, guias de exame, laudos, portarias, publicações, anotações, comunicações.

Há dias em que entram mais de trezentos pedidos de licença: mas a média diária é de cem. Mais de vinte mil por ano, portanto; o que representa, mais ou menos, outros tantos afastamentos dos professores de suas classes. A metade dos requerimentos é indeferida, mas o que resta é ainda considerável: onze, doze mil licenças concedidas!

Em anexo V. Excia. encontrará o quadro estatístico das licenças concedidas de janeiro de 1948 a outubro deste ano. E, se analisar esse quadro, verificará que, iniciadas as aulas em

fevereiro, as licenças se elevam bruscamente de duzentas a trezentas para novecentas a mil em março, e assim se conservam durante o ano letivo, até que caem afinal em dezembro, com as férias...

Finalmente, são os concursos, lentos, morosos, difíceis, complicados, cuja marcha é acompanhada invariàvelmente de um coro de queixas e reclamações amargas.

Vale a pena descrever, ainda que em largos traços, o processo bizantino de um deles, para que se tenha uma noção a respeito. Vejamos, por exemplo, o concurso de remoção do ensino primário.

Todos os anos, em determinada época, abre-se o concurso por um edital de convocação. Dentro do prazo marcado, os candidatos se inscrevem nas delegacias de ensino, declarando no ato o município para onde pretendem se remover. Juntam ao requerimento "a necessária documentação". Ali se procede a uma classificação provisória. Esta resulta da contagem dos pontos.

"Na formação dos pontos de cada candidato, dizia o art. 311 da Consolidação das Leis do Ensino, em vigor ao tempo em que ocupei aquela Secretaria, entrarão os seguintes elementos : I — tempo de efetivo exercício no magistério, calculado em trimestres nos cinco primeiros anos, e em semestres nos anos seguintes, contando-se quarenta e cinco dias ou mais como trimestres e três meses ou mais como semestre, correspondendo a cada trimestre, até cinco anos, um ponto, e a cada semestre, daí em diante, também um ponto; II — número de compareci-mentos do professor no último ano dividido por dez, contando-se como comparecimentos os dias de falta abonada, afastamento, ou licença com todos os vencimentos, não dando, porém, direito a inscrição quociente inferior a dezoito; III — freqüência média da classe ou escola no último ano; IV — número de alunos promovidos nos últimos dois anos, não dando direito a inscrição a promoção no último ano, inferior a quinze nas escolas isoladas, primeiros anos de grupo escolar e classes fracas de segundo, terceiro e quarto anos; e inferior a vinte nas classes comuns, médias ou fortes de segundo, terceiro e quarto anos de grupo escolar; V — eqüivalerá a zero a promoção no ano anterior, se a freqüência do professor tiver sido inferior a cento e vinte comparecimentos"...

Leia-se agora o § 2.° do art. 311: "Para a classificação dos candidatos multiplica-se por um o número de alunos promovidos nas classes fortes; por um e três décimos, nas classes comuns, de grupos escolares; por um e cinco décimos, nas classes médias de grupo, nas classes anexadas aos grupos e nas

escolas isoladas; por um e oito décimos nas classes fracas de grupos escolares"...

Uma lei posterior, que não tenho em mãos, simplificou um pouco toda esta chinesice, mas, ainda assim, se não estou em erro, para a classificação, apura-se o tempo de efetivo exercício, a freqüência da classe, o comparecimento às reuniões pedagógicas, o número de faltas e o número de promoções que cada candidato obteve no último *qüinqüênio!*

Não vou discutir o acerto dos critérios adotados na lei. Quero, porém, observar de passagem que os números apurados nem sempre se ajustam à realidade. Não existindo fiscalização efetiva, quem garante a freqüência média da classe? E não é raro que se promovam alunos fracos de um ano para outro, "para não prejudicar o professor"...

Depois a papelada é remetida à Comissão de Concurso em São Paulo. Confere-se o trabalho feito, faz-se a classificação geral e definitiva, publica-se o resultado na imprensa do govêrno. Chovem, então, as reclamações. Apuram-se de novo os pontos, retificam-se os erros, comuns em trabalhos dessa natureza e vulto. Já a relação das vagas deverá ter sido publicada, ocupando páginas e páginas do "Diário Oficial".

Em seguida, chamam-se as candidatas para a escolha das cadeiras. E o desfile interminável começa. A professora chega à mesa onde está a Comissão e chovem as perguntas. Quer saber onde há vagas, em que grupo, se é no centro ou no arrabalde, a que distância fica a escola do povoado, se há condução para a fazenda, um mundo de questões a que nem sempre a Comissão pode responder.

Devidamente informada, ou melhor, mal informada, a professora pensa e repensa, consulta a pessoa que a acompanha: marido, pai, irmã, amiga; confabula, avalia os prós e os contras, titubeia, hesita, vacila. É natural que, feita a escolha, não pode se arrepender. E afinal se decide, assinando uma ficha, Deixa então a cadeira que ocupara e que entra na relação das vagas à disposição da outra, a que se lhe segue imediatamente na ordem de classificação.

O processo de remoções ainda mais se complica com a adoção de dois critérios, que "hurlent de se trouver ensemble": o critério técnico do merecimento e o princípio, muito humano, da união de cônjuges.

Quando assumi a Secretaria em setembro de 1948, impressionado com as críticas da imprensa, que acusava o meu antecessor pela morosidade dos concursos (havia classes ainda não providas naquela altura do ano!), fiz timbre em tomar todas as providências para que o próximo, o que devia realizar-se dentro em pouco, já na minha gestão, corresse bem. Providên-

ciei tudo a hora e a tempo, nomeei a Comissão, publiquei os editais, a relação das vagas, acompanhei de perto o concurso.

Naquele ano pediram remoção mais de seis mil professoras. Mais de seis mil requerimentos, portanto. Mais de seis mil contagens de tempo, apurações de freqüência, verificações de promoção, classificações, chamadas, escolhas. Mais de seis mil títulos expedidos. É alucinante!

Havendo começado a chamada nos primeiros dias de janeiro, a Comissão, trabalhando das oito horas da manhã até a meia-noite, uma da madrugada, conseguiu, num esforço sobre-humano, dar por concluído o seu trabalho, nos últimos dias de maio, quase ao findar o primeiro período do ano letivo.

### CONCURSOS, CONCURSOS, CONCURSOS...

9 — Findo o concurso de remoção do primário, o govêrno chama para escolherem as cadeiras as alunas diplomadas no ano anterior pelas escolas normais do Estado que tenham ob tido média geral de aprovação superior a 90. E, terminada essa operação, começa o concurso de ingresso ao magistério pri mário.

Enquanto se processam esses concursos, realizam-se outros, numerosos, obedecendo mais ou menos à mesma orientação: concurso de remoção do ensino típico rural, concurso de ingresso ao ensino típico rural, concurso de remoção de diretores de grupo, concurso de ingresso aos cargos de diretor de grupo, concurso de inspetores escolares, concurso de delegado de ensino concurso de remoção do magistério secundário e normal, concurso de ingresso ao magistério secundário e normal, e concursos análogos no ensino profissional.

Posso, portanto, afirmar, sem receio de que me contestem, com a autoridade que me advém da observação direta e da experiência pessoal, que toda, ou quase toda a atividade da. Secretaria da Educação se esgota na movimentação do pessoal docente. É o desvirtuamento completo das finalidades para que foi criada. No corpo discente, nesse não há tempo de pensar.

É possível que isto continue, Senhor Governador?

### UM POUCO DE HÍSTÓRIA

10 — A princípio, a remoção foi deixada ao prudente ar bítrio da administração. Aos professores era facultado remo verem-se com atestado de anuência dos inspetores do distrito (Regulamento de 1893).

Com o correr dos anos, formada a consciência da classe, vieram as reivindicações. Instituiu-se a carreira. Esta foi estruturada em dois sentidos: num sentido vertical, indo o professor a diretor de grupo, inspetor escolar, delegado de ensino ; *e* no sentido horizontal, caminhando da escola de fazenda para as urbanas até a Capital. Para esse efeito, classificaram-se as escolas em' quatro, estágios, depois a três, segundo o critério das distâncias e facilidades de comunicação.

Criada a carreira, vieram os concursos, visando à limitação do poder discricionário do govêrno. A remoção deixou de ser uma *faculdade* para ser um *direito* do professor.

Por fim obteve-se a igualdade de padrão, ganhando o mestre de primeiro estágio o mesmo que o da Capital, e acrescendo-se nos seus vencimentos uma parte variável, proporcional ao tempo de serviço (gratificação de magistério).

Para a maioria do professorado o que interessa é a promoção no sentido horizontal, vale dizer a remoção para os lugares que, por este ou aquele motivo, atendem melhor à comodidade de cada qual.

Daí o número alarmante das remoções por concurso, ao qual se deve acrescentar a remoção feita a critério do govêrno, sob color de interêsse do ensino. Daí a enormidade de comissionamentos. Daí o vulto dos pedidos de licença. Daí a instabilidade do magistério, que afinal vai repercutir, estremecer e abalar, em seus próprios fundamentos, a vasta organização do nosso sistema escolar.

## MAL-ESTAR DO MAGISTÉRIO

11 — Convém que nos detenhamos aqui, a fim de avaliarmos, em toda a sua extensão, o mal, o grande mal que ameaça arruinar o ensino paulista. Impressionam os números apontados: onze, doze mil licenças; comissionamentos em massa; seis, sete, oito mil remoções' por ano! Quanta perturbação na vida escolar! Quanto prejuízo para os alunos! Como não devem estranhar a freqüente substituição de mestres!

Mas, afinal, que quer dizer, que significa aquêle número assombroso de licenças, remoções, comissionamentos? Que traduz senão a inquietação do magistério público, um mal-estar generalizado? Porque o abandono, rnais ou menos longo, das classes, o peregrinar incessante do professorado, a contradança em que vive, essa mania ambulatória, essa correria maluca do lito-toral para a Noroeste, da Noroeste para a Mogiana, a Araraqua-rense, a Central, a Sorocabana, isso não pode ser imputado à

culpa exclusiva do mestre-escola. Não resulta da sua vontade. Deve ter uma origem, uma causa mais profunda.

Pesquisemo-la.

## A VIDA DO MESTRE-ESCOLA

12 — Saindo da Escola Normal entre os dezoito e vinte anos de idade, as nossas professôras (porque o grosso do magistério primário é constituído de mestras) ingressam no funcionalismo *estadual* por via de um concurso. Colocam-se em fila e são chamadas à escolha da cadeira, dentre o rebotalho das que sobraram do concurso de remoção, cujo mecanismo ficou explicado acima. Nomeadas, vão reger escolas situadas em lugares inóspitos, nos mais longínquos rincões do Estado, em paragens inteiramente desprovidas de confôrto. O transporte, a moradia, a higiene, as refeições são os primeiros problemas que devem resolver.

Ora, nascidas, criadas e educadas sob as vistas paternas e o carinho materno, dentro do confôrto do lar; habituadas às cidades onde vivem, onde têm as suas amizades, onde cultivam as suas relações; cujo ambiente conhecem e amam; a cujo meio estão vinculadas por profundos laços afetivos — essas criaturas são, de um momento para outro, arrancadas do seu *habitat* natural e transplantadas para outros climas e terras, obrigadas a viverem em comunidades que lhes são indiferentes, quando não hostis. Completamente desambientadas, estranhando a paisagem, o céu, o ar, a água, a comida, os hábitos e costumes, as feições que lhes são estranhas; olhadas de soslaio, com desconfiança ou curiosidade; sem um amparo, um conselho, um amigo — as professôras não se integram fàcilmente na comunhão para onde as desterraram.

Mal tomam posse do cargo e os pensamentos já estão voltados para a casa distante. Sentem o vazio em tôrno. Ralam-se de saudades. A angústia começa a se apoderar delas. E porque a lei fala em remoção, logo não pensam em outra coisa. Em pouco isso é idéia fixa, verdadeira obsessão. Que vale a escola? Que importam os alunos? Onde os sonhos generosos que ainda há pouco lhes povoavam a alma?

O que elas querem agora é a remoção quanto antes, de qualquer maneira.

Mas a remoção não é tão fácil assim. As vagas são poucas e muitos os regulamentos que constituem outros tantos obstáculos opostos ao regresso. Então a professôra dá umas aulas, falta, volta, pede licença, outras aulas, goza as férias de junho, regressa, nova licença, reassume às pressas para não perder a

cadeira e fica à espera dos famosos concursos, na ilusão de que poderá se aproximar da casa. Vêm depois as decepções, novas licenças, novos concursos, numa sucessão interminável e ener-vante.

Que obra educativa pode resultar de um professorado assim, de desambientados, de desajustados, de marginais?

### VÍCIO CONGÊNITO

13 — Aí fica patente o vício congênito do sistema.

O erro está simplesmente nisto: é o Estado que recruta e paga o professor primário, força-o a começar a carreira num município distante e o obriga a vir, em seguida, de cidade em cidade, saltando, ano após ano, até o local que o mestre desejava.

Para acudir àquele mal, ou pelo menos atenuar-lhe os efeitos, não vejo outro remédio, Senhor Governador, senão transformar o professor de funcionário do Estado, que é, em funcionário do município, que devia ser.

Adotada a sugestão, daqui por diante a normalista escolheria o município, onde deseja exercer a profissão, sem ter de separar-se da família, sem ser forçada àquela espécie de desterro, sem ter que arriscar-se mundo afora, sozinha, aos inúmeros perigos até de ordem moral, do semi-abandono em que fica. E começando a carreira na escola da zona rural, viria do bairro, do distrito, ao grupo da sede do seu município.

Não me atemoriza a ingerência da política local nesta matéria.

Quem observa os fatos tais quais se dão, e enxerga as coisas na sua realidade, sabe muito bem que, até certo ponto, é mais ou menos isso que se vai fazendo... Com ou sem concurso, por necessidade do ensino ou sem ela, por baixo ou por cima do pano, à margem da lei, de acôrdo com a lei e até mesmo contra a lei, usando desse artifício ou daquele ardil: transferindo classes, transformando-as, convertendo-as, anexando-as ao grupo, extinguindo a escola aqui para localizá-la mais adiante — todas as administrações, em maior ou menor escala, com ou sem critério, assim procedem e procederão sempre, cedendo à pressão irresistível da vontade dos municípios, manifestada através do seu prefeito, dos seus vereadores, dos seus políticos, das suas pessoas gradas, do deputado da zona, das influências locais, em suma.

Por que, pois, manter-se o regime atual, que só tem servido para entorpecer a atividade útil da Secretaria e esterilizar as administrações? Para que tantos embaraços, dificuldades, com-

plicações, se são mesmo os interêsses *locais* (aliás muito justos), que afinal prevalecem e acabam impondo suas preferências ao govêrno ?

## DESCENTRALIZANDO

14 — Se, pois, quisermos elevar o nível do ensino em São Paulo, melhorá-lo, aperfeiçoá-lo, teremos que reestruturar os serviços educacionais em novas bases, cometendo a administração das escolas a outros órgãos.

Todos, aliás, concordam em que é preciso descentralizar.

Mas descentralizar como?

Há três modos de se proceder à operação, a saber:

*a)* Redistribuindo as funções entre os diversos órgãos do mesmo sistema administrativo. É a descentralização por serviços, a chamada descentralização interna, pois se processa dentro da organização de cada uma das entidades administrativas (União, Estados, Municípios).

6) Transferindo as funções dos órgãos de um sistema administrativo para órgãos de outro sistema administrativo. É a descentralização territorial.

*c)* Entregando a execução do serviço público a pessoas de direito privado (concessionários), personalizando o serviço (autarquia), ou delegando a sua execução a pessoas de direito público. É a descentralização funcional, institucional ou por colaboração.

Aceitando o primeiro método, teríamos que reforçar a autoridade de certos órgãos ou administrações, afrouxando-lhes o vínculo de subordinação hierárquica. No caso em apreço, *verbi gratia,* passaríamos às delegacias de ensino atribuições que estão afetas atualmente à Secretaria (sede). Era a descentralização adotada, no anteprojeto de reforma elaborada na gestão do prof. Francisco Brasiliense Fusco.

O alvitre, a meu ver, não resolveria, adiaria simplesmente a solução do problema. Dentro em pouco as delegacias regionais estariam na mesma situação angustiosa em que se encontra o Estado. Além disso, cumpre observar que, se a substância dos serviços da Secretaria está em proporcionar educação à infância e à juventude, o que o Estado vem fazendo nas *suas* escolas, através dos *seus* professores, nada teremos de fato descentralizado, se as atuais escolas, e as futuras, continuarem a cargo da *mesma* administração.

A descentralização territorial e inviável. Não se poderia fazer a transferência pura e simples da rêde escolar do Estado para os Municípios, porque não estão em condições de arcar com os ônus decorrentes daquela transferência.

A descentralização, que proponho, a que remediará a situação, a que pode e deve ser levada a efeito, é a descentralização por colaboração, distribuindo-se as funções dos serviços educacionais entre o Estado e as autoridades locais, no forma que se indicará rnais adiante.

EDUCAÇÃO — SERVIÇO MUNICIPAL

15 — A propósito, ocorre-nos lembrar que, em tese. a educação, considerada como serviço público, é, por excelência, um serviço municipal.

Se a educação deve ser dada no lar e na escola, como reza a Constituição vigente (art. 166) ; se a escola, e sobretudo a escola primária, é, por assim dizer, um prolongamento do lar do cidadão ; se a função educativa reclama articulação e sinergia entre a família e a escola; se a sua finalidade consiste na progressiva integração do educando ao meio social ; a execução desse serviço deve, de preferência, ser dada ao município. Nada interessa rnais ao chefe de família, nada interessa rnais ao munícipe, como munícipe, do que a educação dos filhos. O assunto diz-lhe respeito tão de perto, tão intimamente, como o calçamento de sua rua ou a qualidade da água que lhe dão a beber.

Não desconheço que a União Federal, como nação politicamente organizada, tenha direitos que não podem ser negados nem desconhecidos, por impostergáveis. Mas à Nação o que primordialmente interessa é traçar os rumos da obra educacional, definindo-lhe os objetivos supremos, que, num país fundamentalmente cristão como o nosso, são os princípios de liberdade e os ideais de. solidariedade humana (art. 165).

E se aos Estados federados foi cometida a atribuição de, observadas as bases e diretrizes da educação nacional, organizarem os seus sistemas educativos, mantendo e desenvolvendo o ensino, isso não quer dizer, de modo algum, que esteiam obrigados a prestar sempre, e diretamente, o serviço, criando e dirigindo, sozinhos, milhares e milhares de classes, com professores seus, inspetores seus, delegados seus, funcionários exclusivamente seus. O que lhes compete é coordenar metòdicamente todos os serviços educacionais existentes no seu território, suprimindo as direções especiais do ensino (como é o caso das escolas agrícolas hoje subordinadas à Secretaria da Agricultura) ; articulando serviços estaduais com os municipais; entrosando os

serviços oficiais com os da iniciativa privada, estabelecendo uma perfeita e salutar comunicabilidade entre as diversas partes da sistema escolar, e entre este e as atividades sociais correlatas e circunjacentes.

À União Federal se reservou o direito de estabelecer as bases e diretrizes da educação nacional. Aos Estados, a organização dos sistemas de ensino. Aos Municípios cumpre deixar, sempre que possível, a execução, a prestação do serviço.

## O EXEMPLO DE FORA

16 — De fato, em matéria de ensino, a colaboração das autoridades locais não só é desejável, como até indispensável.

Demonstra-o a experiência dos povos mais velhos que o nosso. Não é à-toa, por mero acaso ou simples capricho, que atribuem geralmente ao município, ou à entidade administrativa de menor jurisdição territorial, a direção das escolas primárias. É a fôrça das circunstâncias, a necessidade da disseminação do ensino, a lógica, o bom senso, a própria natureza do serviço que levam à descentralização.

Na Itália, a administração das escolas primárias pertencia ás prefeituras. Com o advento do fascismo, e a nomeação de Gentile para o Ministério da Educação Nacional (1922), a situação permaneceu mais ou menos a mesma. Duzentas e sessenta e quatro comunas conservaram o privilégio de administrarem as suas escolas, tendo o Estado abandonado à iniciativa privada três mil unidades rurais de baixo rendimento, segundo observa Henri Marrou *(Le Mouvement Pedagogique à l'Etranger,* Hermann & Cie., Paris, 1938, pág. 49). Só mais tarde, quando se caracterizou a tendência totalitária do regime, operou-se uma certa centralização através da "Obra contra o Analfabetismo".

Suponho que hoje, no regime republicano, haja a Itália retomado a linha da sua tradição.

A França é país fortemente centralizado. A lei da República, em assuntos de ensino, dispõe a respeito de tudo: estrutura as escolas, regula o seu funcionamento, estabelece ns currículos, segundo modelos rígidos e inflexíveis. Da direção das escolas primárias *{écoles communales),* todavia, encarregam-se as prefeituras.

Se da França passarmos à Inglaterra, verificaremos que ali as autoridades locais sempre dispuseram da mais ampla autonomia, já na organização das escolas, já na administração delas, quer no que respeita aos programas, quer no que tange aos métodos pedagógicos. Em plena guerra, os inglêses refor-

maram o sistema legal de ensino. O "Education Act" é de 1944. Só então se criou o Ministério da Educação, admitindo-se uma intervenção rnais direta do govêrno na vida escolar. O Ministério foi criado — diz o art. 1.° da lei — "para assegurar a *execução efetiva, pelas autoridades locais,* sob o seu controle e direção, *de uma política nacional,* tendo por fim fornecer um serviço de ensino variado e completo em cada circunscrição".

Estudando a reforma de 1944, Jean Bruyas, em seu livro *L'Enseignement en Angleterre* (Édition A. Pedone, Paris, 1949) informa que, hoje como ontem, uma das características do regime escolar britânico é a descentralização administrativa. Todos os estabelecimentos de ensino dependem das autoridades locais ou de organizações privadas.

"O ensino americano", diz Pierre Uri *(Le Mouvement Pédagogique à l'Etranger,* II, Hermann & Cie. Éditeurs, Paris, 1938), "é uma espécie de paradoxo. No país dos *standards,* a multiplicidade dos Estados da União e o entrosamento de instituições públicas e privadas multiplicaram ao infinito os tipos de educação". Não há um sistema federal de educação, mas tantos regimes escolares quantos os Estados da União, isto é, quarenta e oito, além do de Washington, distrito da Colúmbia.

De um modo geral, pode-se dizer que os Estados fiscalizam o ensino, pelas suas Comissões de Educação (State Board of Education), e traçam, em leis fundamentais, os limites e poderes dos estabelecimentos localizados nos vários distritos escolares, em que dividem o seu território. Cada distrito escolar (e há distritos com apenas dois quilômetros quadrados) está sob o controle de uma comissão escolar, eleita pelo povo ou nomeada pelo prefeito. Administram as escolas as comissões locais. Por isso mesmo, pôde John K. Norton *{Organização e Administração da Educação nos Estados Unidos,* American Council on Education, Washington, D. C, 1943) dizer que "a principal característica do sistema educacional americano é a descentralização. Esta tem como resultado fazer com que a responsabilidade da política educacional recaia sôbre as autoridades locais."

As escolas públicas são mantidas com os auxílios da União, as subvenções dos Estados e as somas provenientes de impostos locais sôbre as propriedades, votados pelo povo e coletados pelos seus representantes nas comissões de educação. Alguns Estados contribuem com mais de metade das despesas; outros com menos de cinco por cento. E porque o controle acompanha a subvenção como "a noite segue o dia", os Estados, cuja contribuição financeira é mais volumosa, exercem, como é

natural, um domínio maior nesse setor. Intervêm na morfologia, estruturação, funcionamento das escolas, mas não lhes tocam na parte administrativa propriamente dita.

"Há prenúncios", informam Mort e Reuter *(Pubblic School Finance,* Macgral, Will Book Co. Inc., 1951), quer nos Estados que adotam um modêlo central (*centralization pattern),* quer naqueles em que predomina a iniciativa local, de que, no futuro, haverá uma combinação, não uma fusão, entre as. duas tendências. "Algumas funções específicas são exercidas e controladas pelo Estado. Outras pelas autoridades locais. Cada Estado é hoje um exemplo de semelhante combinação."

E mais adiante: "Um dos mais importantes problemas dos próximos dias será discriminar as funções que podem ser melhor desempenhadas pelos Estados, das que podem ser efetivadas melhor pelas autoridades locais."

## A LIÇÃO DOS NOSSOS MAIORES

17 — Os homens que há sessenta anos fundaram o ensino público em São Paulo, Caetano de Campos, Cesário Mota, Artur Guimarães e outros, sabiam que o Estado não pode dispensar a colaboração dos municípios, em obra de tanto vulto. Tinham perfeita visão do problema.

Daí a razão por que, mal lançada a semente generosa na terra paulista, antes que a árvore crescesse demasiado e ganhasse corpo, fronde e ramaria, cogitaram de atrair as administrações locais para a órbita do sistema educativo, procurando entrelaçar órgãos municipais com estaduais, para um trabalho conjunto de harmonia, ajuda e cooperação.

Ler a Reforma do Ensino de 1892 é conhecer o rumo que se buscava imprimir ao sistema escolar de São Paulo. A lei estabelecia uma série de medidas que denotam claramente o verdadeiro espírito que animava os seus autores. O que se pedia era o auxílio dos municípios.

As Câmaras Municipais deviam eleger dois representantes seus ao Conselho Estadual de Educação; auxiliar o Estado na execução das leis de ensino; fazer o recenseamento escolar; atestar a freqüência dos mestres; visitar as escolas. O ensino profissional caberia aos municípios, que organizariam escolas, museus e bibliotecas, adotando os métodos e programas que lhes parecessem melhores.

No Regulamento de 30 de dezembro daquele ano, há um dispositivo que não me furto de transcrever na íntegra:

"As Câmaras Municipais" (e aqui está uma das idéias-basilares dos pró-homens do nosso ensino), "as Câmaras Municipais poderão dispensar as escolas ao Estado, uma vez que os Municípios tenham um sistema regular de ensino primario, representando nesse sentido ao Congresso Legislativo, que, nesse caso, *poderá conceder ao município uma subvenção proporcional às despesas que o Estado faria,* se tivesse as suas escolas então existentes; mantida, em todo o caso, a fiscalização por parte do govêrno".

Quem se der ao trabalho de 1er os Relatórios dos responsáveis pela pasta, na primeira década republicana, de 1890 a 1900, perceberá que era essa a preocupação dominante: aliciar a colaboração das entidades locais para a grande. obra educacional que o Estado se propusera,

Duas referências apenas para documentar a assertiva.

A primeira, do saudoso Dr. José Pereira de Queirós:

"Lamentamos (escrevia êle) que as nossas Câmaras Municipais, em parte, não possam ainda desempenhar-se bem desse seu utilíssimo papel; *será uma questão adiada, convindo sempre tentar o bom caminho;* é preciso que as Câmaras colaborem e para elas confiadamente apelamos."

A segunda, do Dr. João Batista de Melo Peixoto. No seu Relatório ao govêrno, de 1898, deixou cair de sua pena esta verdade, de que andamos esquecidos:

"É imprescindível atrair à causa do ensino o concurso ¡patriótico das municipalidades, *dos poderes locais, porque, sem o seu auxílio, direto e constante, govêrno algum do mundo jamais conseguiu realizar a obra imensa da educação e instrução das massas populares".*

Isto se escrevia há mais de meio século!

De fato, Senhor Governador, não acredito possa existir educação satisfatória, onde não haja um sistema francamente descentralizado, assentando a administração escolar nos poderes *locais.*

## OBJEÇÃO IMPROCEDENTE

18 — Antes de prosseguirmos, convém que refute uma objeção que já percebo no ar: se já tentamos outrora interessar os municípios no assunto; se já os conclamamos à assunção do papel que lhes toca e não acudiram ao pregão, é porque o sistema repugna ao feitio da nossa gente. Isso é para outros povos e não para o nosso.

— Não posso aceitar o argumento sem um exame mais objetivo dos fatos. Entre aquelas tentativas, que infelizmente malograram, e os dias que correm, vão sessenta anos. Nesse lapso de tempo mudou inteiramente a face do planeta. Em São Paulo, então, operou-se uma transformação assombrosa.

Que era, em 1890, o Estado de São Paulo? Uma província, mal saída da escravidão, escutando ainda estalar o chicote do feitor no eito das fazendas, e sentindo o báfio das senzalas. Sociedade tipicamente agrária. Procedia-se à ocupação do solo. Havia índios ao sul e oeste. O povoamento incipiente mal chegava a cobrir a metade de sua área geográfica. Estradas de ferro ligando as principais cidades, mas deixando à margem, de um lado do leito, núcleos distantes de população ilhados dentro de extensões desertas. Comunicações difíceis, feitas a cavalo ou de trole, através de caminhos que eram as picadas dos desbravadores. Baixíssimo o nível de cultura. Estreitos os horizontes que se descortinavam ao povo. Segundo a concepção dominante, cujos resquícios eu ainda fui encontrar alhures no início de minha vida pública, a missão da prefeitura era fazer o jardim do largo da matriz, subvencionar a corporação musical, construir o mercado, conservar o cemitério, nomear o secretário da Câmara, e assalariar dois ou três fiscais, que eram os agentes mais ativos da política local. Feito isso, podiam prefeito e vereadores dormir na santa paz do Senhor. . .

Naquela época o povo fugia das escolas como do recrutamento militar. E era tal o seu atraso que, para arranjar alunos que as freqüentassem, chegou-se mesmo a pensar em recorrer-se à fôrça, aos métodos policiais, para obrigar os pais a matricularem seus filhos nos estabelecimentos de ensino.

Dominavam a política municipal os fazendeiros, acostumados ao regime do trabalho servil, com todas as taras e vícios próprios da época, portadores da mentalidade tacanha que a escravidão gera. Não seria aquela gente que havia de escutar os apelos do govêrno, e perderia seu tempo a cuidar da educação dos filhos de seus negros e daqueles imigrantes broncos que chegavam.

Por outro lado, a esperança de muitos na restauração do trono, as lutas políticas que sacudiam a República, a guerra civil, que se alastrava no país, a ruína financeira, o golpe de Estado, a revolta da Armada, Gumercindo e Saldanha, e, logo depois, o desastre medonho de Canudos — tudo isso concorreu para que os apelos do govêrno não tivessem eco.

Hoje, porém, tudo mudou.

Que reclamam agora os homens do Interior? Querem água, esgotos, luz, telefone, fôrça para as suas indústrias e ia-

¡sendas, centros de saúde, boas estradas, assistência social, hospitais, pontes, tratores, sementes, campos de pouso, estádios. Querem escolas, parques infantis, ginásios, colégios, faculdades superiores, e até universidades. E que significa isto senão uma ânsia de saber, de instruir-se, de preparar melhor as novas gerações para a vida moderna, denotando que, nesse meio século, houve uma transformação completa de mentalidade?

A OPORTUNIDADE DO PLANO

19 — Resta examinar a oportunidade da reforma — questão que cumpre seja considerada sob o tríplice aspecto: legal, financeiro, político.

A Constituição Federal, de 16 de setembro de 1946, declara, no art. 5.°, X,V letras *d* e *p,* que compete à União legislar sôbre "bases e diretrizes da educação nacional" e sôbre "condições de capacidade para o exercício das profissões técnico-cientificas e liberais". No capítulo "Da Educação e Cultura", estabelece que cabe à União organizar o sistema federal de ensino, que "terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o país nos estritos limites das deficiências locais" (art. 170, parágrafo único). Aos Estados e ao Distrito Federal foi dada a incumbência de organizarem os seus "sistemas de ensino".

Na exegese dos dispositivos constitucionais surgiram desde logo três correntes: a dos centralizadores exaltados, com o Sr. Gustavo Capanema à frente; a dos descentralizadores, capitaneada pelo Sr. Gustavo Lessa; e a dos moderados, do Sr. Clemente Mariani.

Sustenta a primeira a competência da União para regulamentar o ensino em todos os seus graus, inclusive o primário, sendo a legislação estadual meramente supletiva ; que a Lei de Bases e Diretrizes deve disciplinar minuciosamente tudo, fixando os elementos morfológicos e funcionais das es-colas-padrão, a serem copiadas pelos Estados; que o papel destes, na taxinomia constitucional, se reduz à organização simplesmente administrativa das escolas.

Os descentralizadores, por seu turno, restringem a competência federal, no campo normativo, a um mínimo de regras, muito amplas e genéricas, reconhecendo aos Estados a maior autonomia possível na estruturação dos estabelecimentos de ensino.

A tese da ala moderada é a que o poder legislativo, dado à União, vai até o ponto em que seja necessário garantir-se "a unidade básica da organização escolar e do conteúdo ideológico do ensino brasileiro". Daí em diante, a legislatura es-

tadual pode agir livremente, pois ficou assegurada pela Constituição a autonomia dos sistemas locais e a flexibilidade das escolas. Foi este o ponto de vista vencedor no seio da Comissão designada pelo Ministro da Educação para elaborar, o anteprojeto da Lei de Bases e Diretrizes.

Enviado ao Congresso o projeto governamental, foi êle mandado à Comissão Mista de Leis Complementares, que, na sua 18.ª reunião, aprovou o parecer do deputado Gustavo Capanema, concluindo por que fosse o projeto emendado ou refundido.

O Congresso Nacional ainda não votou a Lei Básica do ensino brasileiro. Enquanto não o fizer, é recomendável que os Estados mantenham uma atitude de expectativa a. prudência.

Seja qual fôr, porém, a orientação do Legislativo Federal, venha a prevalecer esta ou aquela corrente: a centralizadora, a moderada — o plano, que ora se propõe, a modificações posteriores, ou a futuras adaptações, permaneceria de pé, íntegro. A reforma visa apenas à organização do sistema administrativo das escolas, matéria que até mesmo os centralizadores extremados reconhecem que é da competência privada dos Estados.

### A QUESTÃO FINANCEIRA

20 — Quando se fala em municipalizar as escolas, a objeção que reponta imediata é a de que os municípios não têm recursos para isso.

Realmente, no sistema atual de discriminação de rendas, foram eles muito mal aquinhoados. Destarte, para que se lhes pudesse entregar todo o aparelhamento escolar do Estado, mister seria uma reforma constitucional, de que tanto se fala, mas não acredito se faça tão cedo no Brasil.

Que nos resta, pois? Abandonar a idéia, que é a necessidade mais premente da administração pública paulista? Desistir do plano? Cruzar os braços, assistindo impassíveis à derrocada final do ensino em nossa terra?

De modo algum. Se os municípios não têm recursos próprios e bastantes para aquêle fim, que lhos forneça o Estado. Não é esse o caminho que aconselha o bom senso? Não é dessa maneira que se procede nos Estados Unidos, onde aliás os municípios dispõem de muito mais recursos do que os nossos? Ali, as assembléias estaduais decretam que deve existir uma verba mínima para a educação de cada criança. Pede-se a cada localidade que lance um imposto nominal e uniforme, como contribuição sua para o ensino. A diferença entre a soma obtida pelos impostos locais e o mínimo fixado em lei estadual é coberta com os recursos financeiros do Estado.

Aliás, é a orientação que a simples leitura da nossa Lei Fundamental sugere. Assim como a União, para o desenvolvimento do ensino, coopera com auxílio pecuniário provindo do respectivo Fundo Nacional, por) que não fará o mesmo o Estado em relação aos seus municípios? Que impede que o Estado financie as escolas e faça a prestação do serviço educacional indiretamente, através dos municípios, que, afinal, são verdadeiras autarquias administrativas?

Destarte a grande dificuldade, que é a questão financeira, estará afastada e resolvida.

## O ASPECTO POLÍTICO

21 — Uma reforma de base, do vulto da que se projeta, deve ser examinada em todos os seus efeitos e conseqüências. Como a receberá a opinião pública? Que pensarão dela os partidos políticos? Qual a reação do magistério público? Como repercutirá nos círculos ligados à educação?

Se não estou enganado, terá boa acolhida.

Convém esclarecer logo, a fim de evitar falsas interpretações e a deturpação do meu pensamento, que não preconizo a municipalização total das escolas estaduais. Seria um erro. Penso que o govêrno deve manter nos municípios, como vem fazendo até agora, suas próprias escolas, que serviriam de guia e estímulo às outras, pelos seus métodos, iniciativas, organização; escolas onde se fizesse ao vivo a demonstração de como se pode converter uma sala de aula aborrecida num centro agradável de atração e interêsse.

O que pleiteio é a redução do aparelhamento escolar do Estado a seus limites razoáveis, isto é, até o ponto onde chegue a sua capacidade de bem administrá-las. O que pretendo não é desmantelar o sistema atual, destroçando o pouco que nos resta. É ir desmontando gradativamente a máquina enferrujada, que aí está, e montando outra em lugar dela. É substituir aos poucos, paulatinamente, prudentemente, como quem experimenta e ensaia, uma organização que se funda em bases falsas e erradas, por uma outra que se erga sôbre alicerces rnais sólidos e mais amplos.

Não se transformará tudo de um dia para outro, como num passe de mágica. Ao contrário. Prevê-se um longo período de transição, talvez de dez, talvez de quinze anos: o tempo necessário para que, enquanto se processa aquela redução, vá-se criando e desenvolvendo paralelamente, ao lado das classes sob a administração direta do Estado, outras muitíssimas, tão eficientes como aquelas, sob o controle imediato das autoridades locais.

À medida que se fôr descentralizando a execução dos serviços educacionais, ver-se-á que as funções de fiscalização e direção cada vez se tornarão mais eficientes, com inegável vantagem para o sistema em geral, e melhor apuro do ensino em particular.

E como ao Estado interessa também, nesta matéria, incrementar e proteger a iniciativa privada, teríamos no futuro:

*a)* Escolas mantidas e administradas diretamente pelo govêrno;
*b)* Escolas financiadas pelo Estado, mas dirigidas pelo município;
c) Escolas financiadas e dirigidas pelo município;
*d)* Escolas particulares auxiliadas pelo Estado;
*e)* Escolas autônomas, financiadas e administradas por organizações particulares.

Estes cinco grupos de estabelecimentos de ensino conju-gar-se-iam num conjunto harmonioso, formando o sistema administrativo escolar de São Paulo, sob a direção suprema do govêrno. E ter-se-ia alcançado o objetivo último: unidade de direção e pluralidade de execução.

## NOVAS DIRETRIZES

22 — Como se vê, o que proponho não é uma revolução: é uma diretriz.

Por isso mesmo o plano inclui uma série de medidas que visam resguardar todos os interêsses em jogo: do Estado, do município, do magistério público.

Com efeito, não seria justo que, de um momento para outro, transformássemos o professor em empregado municipal, co-Ihendo-o de surpresa, fixando-o em localidades que não lhe convém. Nem justo nem possível. Iríamos ferir direitos adquiridos, que cumpre respeitar.

Em relação, pois, ao professorado que integra atualmente o nosso Quadro de Ensino (Q. E.), manter-se-á o *statu-quo,* conce-dendo-se-lhe as possibilidades de acesso e mantendo-se a remoção como direito seu. Com tais providências, que a mais rudimentar cautela aconselha, nada há que recear da parte do magistério público primário.

Não serão os partidos políticos que se oporiam à reforma tão necessária. Primeiro, porque não é lícito duvidar da sua clarividência e patriotismo. É bastante que sejam informados da situação em que se vê, o govêrno, a braços com uma tarefa

muito superior às suas fôrças, para que compreendam a urgência de uma descentralização no sentido indicado. Segundo, porque, considerada *grosso modo,* a proposta vem ao encontro dos seus desejos. Ninguém ignora os compromissos que todos os partidos, rnais ou menos, já assumiram em face da tese muni-cipalista. Desde 1947, nos comícios que precederam às eleições em São Paulo, oradores políticos, falando em nome dos partidos, vêm empenhando a sua palavra, *coram populo,* em prol da autonomia municipal. Foi o tema predileto dos comícios, a nota rnais alta, generalizada e comum dos discursos de praça pública. Nesta altura dos debates, qualquer recuo é impossível.,.

Mesmo porque todos os partidos sentem a temperatura aquecida do Interior, e percebem que, nos últimos tempos, se processa um vigoroso movimento de opinião pública, a exigir inversão maior das rendas orçamentárias em obras de hinter-lândia, um campo mais dilatado à ação das prefeituras, uma interferência rnais direta e decisiva do município nos negócios que digam respeito ao seu peculiar interêsse.

De outro lado, ninguém duvida que as mencionadas entidades administrativas se mostram hoje perfeitamente aptas (salvo quanto ao aspecto financeiro) a cuidar e resolver os seus próprios problemas.

Não há que falar na incapacidade do povo do Interior. Seu espírito de iniciativa, aptidão realizadora, interêsse pela vida pública, conhecimento das coisas da administração patenteiam-se à vista de todos. Discute os problemas brasileiros com discernimento e inteligência. Está informado de tudo: da cotação dos mercados, do custo da produção, da política externa, do preço das suas pontes, edifícios, estradas. Já apreendeu e assimilou tôdas as técnicas da vida contemporânea. Viu e acompanhou a perfuração de poços artesianos, a construção de barragens, a instalação da maquinaria que lhe trouxe água e energia elétrica. Deleitou-se com o trabalho dos tratores que lhe abriram as estradas do engenheiro. Contempla dos seus campos cultivados o vôo dos aviões, que cruzam os céus em todos os sentidos. Conhece o mecanismo e funcionamento das máquinas agrícolas rnais complicadas, a vida íntima de uma estação de rádio, o recesso das suas oficinas, o interior das suas fábricas e indústrias. A imprensa, o cinema e o rádio puseram-no a par do que vai pelo mundo. Na evolução do povo brasileiro, o tabaréu ficou muito longe, à distância, e é agora uma figura de museu...

Ocorre ainda dizer que, com a atividade proteiforme do Estado moderno, o govêrno vai-se capacitando que não pode acudir a tudo e a todos a um tempo. Daí a tendência, que se acentua na administração paulista, de entregar às prefeituras

a execução de obras públicas. Aberta a concorrência, quando não há pretendentes ao serviço, ou quando a proposta feita ultrapassa o orçamento da Secretaria da Viação, o govêrno tem encarregado os municípios de executá-lo, seja uma ponte, o prédio do ginásio, o campo de aviação. E o município tem dado boa conta do recado. Será que não pode dirigir um colégio de primeiras letras?

De minha parte, Senhor Governador, não tenho o menor receio de entregar a essa gente, que tem um senso prático tão vivo e uma intuição tão aguda dos nossos problemas, a administração das escolas de seus filhos, na certeza de que trarão ao govêrno uma colaboração inteligente e preciosa.

Há mais de cinqüenta anos, a participação mais ativa dos municípios na obra educacional era apenas uma questão adiada, no dizer de Pereira de Queirós. Hoje, a idéia está madura, a receptividade do plano inteiramente assegurada pelo ambiente reinante.

Tentemos, pois, de novo, o bom caminho, retomando a velha idéia. É o conselho de Leão XIII: *"Vetera novis augere et perficere."*

## CONVÊNIO COM A PREFEITURA DA CAPITAL

23 — Criado o "Fundo Nacional do Ensino Primário", pelo decreto-lei n.° 4.958, de 14 de novembro de 1942, a União Federal celebrou um Convênio com os Estados, por fôrça do qual estes se comprometeram a realizar, sem perda de tempo, um Convênio Estadual de Ensino Primário com as administrações municipais, a fim de ficar assentado o compromisso de que, de então em diante, cada município aplicaria no desenvolvimento do ensino uma percentagem da renda proveniente de seus impostos.

Dando execução à cláusula V do ajuste, o govêrno do Estado, a 14 de setembro de 1943, concluiu um convênio com os seus municípios, que se obrigaram a destinar à educação primária até quinze por cento da sua arrecadação.

A Constituição vigente, no art. 169, determina que os Estados e os Municípios apliquem, nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Ao assinar aquêle convênio com seus municípios, o Estado de São Paulo se obrigou a destinar a importância de Cr$ 60.000.000,00, dentro de cinco anos, em parcelas iguais de Cr$ 12.000.000,00, à construção, compra, adaptação e restauração de prédios escolares para o ensino no interior, conforme, aliás,

veio a dispor o decreto-lei n.° 13.787, de 31 de dezembro daquele ano. Obrigou-se rnais "a criar o quadro do pessoal docente e administrativo necessário ao bom desempenho dos serviços do ensino primário e das instituições auxiliares que lhe couberem cuidar, bem como a prestar toda a assistência técnica solicitada pelos municípios para a rnais perfeita organização do ensino primário. Assumiu ainda a obrigação de aplicar nesse serviço o auxílio federal obtido por fôrça de convênio firmado com a União".

O convênio firmado com a Prefeitura da Capital não foi executado fielmente até o ano de 1948. Quando assumi, nesse ano, a Secretaria da Educação, cuidei logo de entabular negociações com a Prefeitura, dela reclamando o cumprimento das obrigações estipuladas. Meu desejo foi prontamente atendido pelo ilustre Coronel Asdrúbal da Cunha, nomeado para aquêle alto posto em janeiro de 1949. Reorganizou-se a Comissão do Convênio Escolar, sob a direção do engenheiro José Amadei. Aceleraram-se as desapropriações, construíram-se galpões de emergência, e as obras de novos prédios escolares foram atacadas com vigor.

Depois, terminado o prazo do ajuste, celebrou-se novo convênio em fins de 1949. Em linhas gerais, foram mantidas as cláusulas do anterior, alterando-se as percentagens nele fixadas, mas estendendo-se o convênio também ao ensino secundário e normal.

Foram excelentes os resultados obtidos. No fim daquele ano havia acomodação para rnais 6.000 escolares. Em 1951, vinte e tantos prédios escolares e quase uma centena de galpões acolhiam a sua numerosa clientela.

## OUTROS CONVÊNIOS

24 — Entretanto, o Convênio firmado em 1943 entre o Estado e os outros municípios não deu, nem podia dar, resultados apreciáveis.

Realmente, nele o govêrno estadual não assumia nenhum compromisso novo. Construir, conservar, restaurar prédios, onde funcionam escolas do Estado, e pagar o pessoal docente e administrativo, que nomeia, é uma obrigação natural sua.. .

Além disso, cometeu-se o erro de se desprezar a cooperação do município. Da escolha do pessoal docente e administrativo foram excluídas, desde logo e expressamente, as prefeituras.

O que se queria, portanto, era simplesmente impor uma certa tutela às finanças municipais...

ORIENTAÇÃO DIVERSA

25 — A reforma, que se pretende realizar agora, depende também da assinatura de convênios. Todavia, as coisas serão postas em seus justos lugares.

De fato, se quisermos contar com o interêsse, a colaboração, a ajuda das autoridades locais, de que tanto precisa o Estado, é necessário que se dê a estas a oportunidade de intervirem realmente na administração das escolas do seu território. O plano atual não obedece à orientação do convênio de 43. Sua tendência é descentralizadora, e não centralizadora. O Estado é que irá subvencionar as escolas dirigidas pelo município. A participação deste é requerida, solicitada, requestada, e não esquecida ou repudiada. As prefeituras contratarão o pessoal docente e administrativo, a ser pago com os recursos provenientes do erário estadual. E os resultados serão bem diferentes...

Certo, para evitar possíveis abusos ou o desvirtuamento do plano, estabelecer-se-á a princípio um forte controle do Estado, que irá afrouxando com o tempo, à medida que o povo fôr se exercitando na prática do *self government* — que isto também é obra educativa.

26 — Demonstrada, como ficou, a conveniência de se encarregarem os municípios da administração das escolas públicas, que continuarão sendo custeadas, fiscalizadas e orientadas pelo Estado, posso, agora, apresentar as

*BASES DO PLANO DE MUNICIPALIZAÇÃO PROPRESSIVA E PARCIAL DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO*

1 — Far-se-á municipalização das escolas mediante a celebração de convênios entre o Estado e os municípios, pelo prazo mínimo de dez anos, sujeitos aquêles à ratificação posterior da Assembléia Legislativa e das Câmaras Municipais.

2 — O Estado ordenará, preliminarmente, o levantamento da situação do ensino e das possibilidades financeiras de cada município: receita municipal, natureza das atividades econômicas, índice do progresso demográfico, número de escolas existentes, públicas e particulares, sua localização, vias de acesso, meios de comunicação, necessidades locais, etc.

3 — Com esses dados e outras informações que interessem, ouvidas as autoridades locais, redigir-se-ão as cláusu-

as do convênio, que, como é óbvio, não serão padronizadas, mas variarão de caso para caso. 4 — Todavia, algumas regras uniformes serão incluídas no ajuste, como, por exemplo: admissão de novos professores mediante contrato (salvo quanto à Capital) ; igualdade de salários; subvenção do Estado proporcional às classes municipalizadas.

5 — Adaptabilidade do plano às condições locais. Será adiantado aqui, retardado ali, paralisado acolá, segundo as suas probabilidades de êxito e a maior ou menor responsabilidade do meio à aceitação da medida.

6 — A reforma começará pelo município da Capital, prosseguindo por etapas, sob a orientação pessoal do Secretário da Educação, do centro para a periferia, dos municípios de maior para os de menor renda, dos mais para os menos populosos. Destarte, da Capital se passaria para Santos, Campinas, Santo André, São Caetano, Sorocaba...

*27 — Convênio com o Município da Capital*

Urge se proceda à revisão do Convênio Escolar celebrado com a Prefeitura de São Paulo, em fins de 1949, para o fim de ampliar as suas cláusulas, adaptando-as à orientação preconizada aqui.

Além da obrigação de prosseguir no mesmo ritmo na construção, conservação e adaptação de prédios para o ensino, e de atender às necessidades mais urgentes das instituições auxiliares da escola, a Prefeitura da Capital:

*a)* Assumiria imediatamente a direção de, pelo menos, 60% das classes primárias e pré-primárias ora em funcionamento; e, dentro em dois anos, mais 30%, perfazendo 90% do total existente.

*b)* Parte do Departamento de Educação Física, a ser estu dada, do Serviço Dentário, do Serviço Médico Escolar, correspondente às classes transferidas, passariam tam bém à administração municipal.

c) Na determinação das classes a serem transmitidas, adotar-se-ia o seguinte critério:

1.°) os grupos instalados nos prédios que a Prefeitura construiu, adaptou, reformou ou mobiliou às suas expensas;

2.°) os grupos que funcionem em prédios de propriedade particular, com o número de classes que fôr necessário para completar a percentagem inicial de 60%.

*d)* O Município se obrigaria a receber, como seu, o pessoal docente e administrativo correspondente às classes colocadas sob sua direção, integrando-o no Q.E.M. (Quadro do Ensino Municipal) ; e comprometendo-se a prover as classes que se vagassem com os professores que o Estado indicasse, de conformidade com a sua legislação.

*e)* Enquanto não se alcançasse aquêle limite de 90%, as novas classes seriam criadas e financiadas pelo Muni cípio, se isoladas, ou anexadas a grupos municipaliza dos; e pelo Estado, quando em grupos sob sua admi nistração direta.

f) O Município se obrigará a prover as classes que criar com professores legalmente habilitados, mediante concurso, pagarido-lhes vencimentos nunca inferiores aos do Estado.

*g)* O Estado, por seu turno, se obrigaria a ceder à Prefeitura o uso de todo o aparelhamento escolar das unidades transferidas: prédios, mobiliário, etc.

*h)* O Estado assumiria os ônus decorrentes da aposentadoria do pessoal transferido e daria ao Município, anualmente, um auxílio pecuniário, que deverá ir decrescendo à proporção que aumente a receita locai.

*i)* Transformar-se-á a Comissão do Convênio Escolar em Conselho Municipal de Educação. Será reestruturada em novas bases, com as suas atribuições ampliadas, dando-se-lhe as características, que deve ter, de órgão técnico-consultivo.

*28 — Convênio com os demais Municípios*

Convênios análogos serão firmados com os demais municípios, obedecidas as normas indicadas nos ns. 1 a 6.

Cumpre, porém, que sejam tomadas desde logo as seguintes providências:

1.°) O Estado não criará novas classes.

2.°) À medida que se fossem vagando as escolas existentes:

*a)* As de primeiro e de segundo estágio, situadas na zona rural ou suburbana, iriam sendo entregues à administração local, financiadas pelo

Estado, providas por aquela, dentre pessoas legalmente habilitadas, mediante contrato; *b)* As de segundo e de terceiro estágio, situadas na zona urbana, fossem isolados ou não, iriam sendo providas dois terços por professores estaduais e um terço pelo município, sob o regime de contrato. 3.°) Para atender às novas necessidades da população escolar recenseada, consignar-se-á no orçamento do Estado (como hoje se faz) uma verba global destinada à criação de classes primárias. O provimento destas se fará, obedecendo-se ao critério apontado nas letras *a* e *b* do n.° 2, *supra*. 4.°) O Govêrno de São Paulo financiará as escolas sujeitas às administrações locais, tomando como base de subvenção a que se obriga, o número de classes municipalizadas multiplicado pela quantia necessária ao pagamento dos mestres. 5.°) A subvenção será paga em duodécimos, e depositada mensalmente na agência local da Caixa Econômica do Estado, em nome e conta da Comissão Escolar Municipal.

6.°) O Estado fornecerá o material necessário às escolas, no todo ou em parte, conforme o caso.

7.°) As Prefeituras, por sua vez, se obrigarão a depositar mensalmente, até o dia 5, vinte por cento, pelo menos, da importância dos impostos efetivamente arrecadados no mês anterior, na conta das respectivas Comissões Escolares.

8.°) Essa importância, bem como os auxílios e subvenções do Estado, da União Federal e de terceiros, constituirão o "Fundo Municipal de Educação", sob a guarda e responsabilidade direta do inspetor escolar com exercício no município, e a gestão da Comissão Municipal.

## MEDIDAS COMPLEMENTARES

29 — Para garantir o êxito do plano, e, ao mesmo tempo, assegurar a melhoria do ensino, são indispensáveis outras medidas complementares. Dentre elas, na ordem de importância, a criação do Conselho Estadual de Educação. É medida urgente, de há muito sugerida, e que vem sendo protelada por motivos que desconheço.

Ainda não tenho opinião definitiva sôbre o modo por que deva ser constituído. Conviria organizá-lo com elementos indicados pelas associações de classe, grêmios culturais e científicos, sindicatos profissionais? Isso talvez concorresse para despertar um interêsse maior pelos problemas da educação em outros círculos sociais, o que seria vantajoso. Mas correríamos o risco de entregar funções tão delicadas, como as do Conselho, a elementos heterogêneos e nem sempre bem orientados. Compor-se-ia melhor o órgão com técnicos de educação? Tenho receio de fazê-lo, porque, via de regra, o tecnicismo aperta a visão do especialista. Seria mais acertada a nomeação feita livremente pelo govêrno dentre pessoas de reconhecida experiência em matéria de ensino? Ou conviria adotar um critério misto, formando-se o Conselho em parte com pessoas grandemente exercitadas na administração pública?

Como quer que seja, a criação desse órgão, que dependeria de lei da Assembléia, não pode mais ser adiada. O que se pretende com isso é assegurar, na medida dó possível, uma certa continuidade na administração do ensino, sujeita que está hoje a mudanças freqüentes e imprevistas.

Além de outras atribuições que lhe fossem dadas como órgão consultivo, o Conselho Estadual de Educação, cujos membros serviriam gratuitamente, deverá ter duas funções de suma importância, a saber: l.ª) elaborar a proposta anual, devidamente fundamentada, de distribuição das subvenções do Estado aos municípios, para o custeio das escolas existentes e das novas, a serem criadas; 2.ª) distribuir às prefeituras prêmios a serem instituídos.

### INSTITUIÇÃO DE PRÊMIOS

30 — Realmente, para estimular o interêsse do povo pelos assuntos da educação, conviria ao govêrno distribuir anualmente prêmios aos municípios que mais se distinguissem no carinho dispensado às escolas. Os prêmios serão entregues na conformidade do regulamento a ser baixado pelo Conselho, excluída a hipótese de serem adjudicados ao mesmo município em anos consecutivos.

Devem ser instituídos com generosidade e largueza, de sorte que provoquem nas populações locais um sadio espírito de competição. Digamos: um prêmio de cinco, outro de dois milhões de cruzeiros. A metade do prêmio, convertida em apólices da dívida pública, iria tonificar o Fundo de Educação do município vencedor; e a outra metade, entregue à Prefeitura, teria o destino ordenado pela Câmara Municipal, e seria aplicada em obras

de necessidade ou utilidade publica, como a construção de uma ponte, o calçamento de novos quarteirões da cidade, a feitura de campos de esportes.

Imagine V. Exa que conhece bem as aperturas em que vivem os nossos municípios, os resultados que se colheriam de uma providência tão simples. Sem desequilibrar o orçamento do Estado, poderíamos levantar todo o Interior, como um só homem, e inscrevê-lo, de pronto, na Cruzada, tão necessária, da Educação.

### COMISSÕES MUNICIPAIS

34 — Além do Conselho Estadual, as Comissões Municipais Escolares, compostas do prefeito, ou do vereador por êle indicado, do inspetor do ensino, que acumularia as funções de secretário e tesoureiro, e de outros membros nomeados pelo govêrno dentre as pessoas de prol, residentes no município.

Estas comissões zelariam pela vida das escolas, sugerindo providências para o seu funcionamento regular; auxiliariam no recenseamento; opinariam sôbre a localização das classes; estabeleceriam o regime das férias e das aulas nos estabelecimentos da zona rural, adaptando-os às conveniências da exploração econômica; velariam pela observância das leis do ensino; cooperariam para o maior brilho das festas escolares; esboçariam o plano municipal do ensino e organizariam o orçamento das despesas, sujeitos ambos à aprovação do govêrno; e, sobretudo, fiscalizariam a aplicação do "Fundo Municipal de Educação", constituídos não só dos recursos já indicados, senão também de outras fontes de receita, como taxas adicionais de impostos, que as Câmaras viessem a criar para auxílio das escolas.

### ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Outro escopo a atingir o mais breve possível é o controle efetivo das atividades escolares.

A fiscalização atual, exercida nos estabelecimentos de primeiro grau, por inspetores de ensino, coadjuvados por diretores de grupo já sobrecarregados de trabalho, é frouxa e muito precária, por deficiência de pessoal. Cento e cinqüenta funcionários, que não dispõem sequer de facilidades de locomoção, estão incumbidos de vigiar o trabalho cotidiano de mais de vinte mil classes espalhadas pelo Estado inteiro.

Com a entrega, que se pretende fazer, de uma parte considerável do sistema escolar do Estado à direção dos municípios,

faz-se mister reforçar imediatamente o aparelho fiscalizador. Que valem, que valerão as ordens expedidas pelo Secretário de Estado ou os conselhos dos técnicos de educação, se não houver, como não há, um corpo numeroso de agentes capazes de darem vida àquelas determinações e alvitres? São os inspetores, através dos delegados regionais, que devem estabelecer a ligação entre os órgãos de direção e os órgãos de execução do ensino.

Há que triplicar, pelo menos, o seu número, aparelhando o pessoal dos meios indispensáveis ao rendimento do serviço, que é de particular importância.

Convém unificar a fiscalização, diluída atualmente entre inspetores do ensino primário, do secundário, do profissional. Um inspetor em cada município ficará incumbido da fiscalização geral, sob a orientação imediata dos delegados e a supervisão do Secretário de Estado.

### O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

33 — Finalmente, é necessário remodelar o Departamento de Educação, que, com o seu diretor geral, o seu assistente, o seu protocolo, o seu expediente, a sua contabilidade, nada mais é que uma reprodução em miniatura da própria Secretaria. As chefias de serviço ali existentes : a do ensino primário, do ensino secundário e normal, do ensino rural, das instituições auxiliares, etc, devem ser remodeladas e transformadas em centros ativos de estudos, coleta de dados, pesquisas, experiências e ensaios. Em órgãos técnicos e não burocráticos.

As sugestões de tais órgãos, depois de convertidas em ordens do Secretário, seriam transmitidas às delegacias de ensino, para que as executasse.

### APELO AO GOVERNO

Senhor Governador,

Chegamos ao fim da jornada.

Creio haver demonstrado a minha tese: o Estado não pode, sozinho, dirigir eficientemente uma rêde escolar do tamanho da que possui. Tem que entregar aos Municípios, seus aliados naturais nesse trabalho, a direção administrativa de uma grande parte dos estabelecimentos de ensino público. *Dive et impera.* Dividir as funções para melhor governar, imprimindo à obra educacional o zelo de uma vontade poderosa e insuflando em todo o sistema de ensino um forte sopro de vida e energia.

A reforma não pode ser adiada. Cumpre executá-la já. Tome-a V. Excia., que é professor universitário, sob o seu alto patrocínio. Ponha, em defesa dela, todo o poder de que dispõe: o prestígio do seu cargo, o peso da sua cultura, a fôrça da sua inteligência primorosa, e, sobretudo, incontrastável autoridade moral que com justiça desfruta nos meios políticos e no seio do povo. Restaure os brasões de nobreza do Ensino Paulista!

Basta isto para imortalizar a obra de um Govêrno.

Aproveito a oportunidade, Senhor Governador, para reiterar a V. Excia, os meus protestos de alta consideração e estima.

# *A* EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE JULHO DE 1952

## I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL,

1 — É publicada a Portaria n. 87, de 17-6-952, do Diretor do Instituto Benjamim Constant, que dispõe sôbre provas parciais do "Curso Ginasial.

1 — É publicada a Portaria n. 93, de 25-6-952, do Diretor do Instituto Benjamim Constant, que dispõe sôbre o ensino de solfejo.

1 — É publicada a Portaria n. 94, de 25-6-952, do Diretor do Instituto Benjamim Constant, que dispõe sôbre o ensino de dactilografia.

1 — É publicada a Portaria n. 95, de 25-6-952, do Diretor do Instituto Benjamim Constant, que dispõe sôbre provas parciais dos cursos elementar e complementar.

2 — É publicado o Decreto n. 31.058, de 30-6-952, que outorga concessão ao Ministério da Educação e Saúde para instalar um transmissor de radiodifusão em ondas curtas, destinado ao Serviço de Radiodifusão Educativa.

2 — Ê publicado o Decreto n. 31.059, de 30-6-952, que outorga concessão ao Ministério da Agricultura para instalar um transmissor de radiodifusão em ondas curtas, destinado à transmissão de programas agrícolas exclusivamente de caráter educativo e informativo.

2 — Ê publicado o Aviso n. 447, de 1-7-952, do Ministro da Guerra, que dispõe sôbre matrícula na Escola de Estado Maior.

2 — E publicada a Portaria n. 77, de 24-5-952, do Ministro do Trabalho, que cria, na Divisão de Indústrias Químicas Metalúrgicas, do Instituto Nacional de Tecnologia, um Curso de Cerâmica.

3 — É publicada) a Portaria n. 15, de 2-5-952, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que dispõe sôbre remuneração por hora de aula ministrada no Curso Normal.

4 — E publicado o Decreto n. 31.069, de 2-7-952, que dispõe sôbre a realização da XII Sessão Ordinária da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Geografia.

7 — É publicado o Decreto n. 31.077, de 3-7-952., que aprova o regulamento dos Cursos de Formação, Especialização e Aperfeiçoamento da Casa da Moeda.

9 — É publicada a Portaria n. 536, de 26-5-952, do Ministro da Educação, que aprova as instruções para execução do Decreto n. 30.643, de 20-3-952, que institui o Centro de Pesquisas da Casa de Rui Barbosa.

10 — É publicada a Resolução n. 350, de 12-9-951, da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Geogra-

fia, que institui Reuniões de Consulta entre o Conselho Nacional de Geografia e os órgãos geográficos regionais.

11 —■ Ê publicado o Decreto n. 30.508, de 5-2-952, que concede reconhecimento aos cursos técnicos de Pontes e Estradas e Quimica Industrial da Escola Técnica de Bauru, com sede em Bauru, no Estado de S. Paulo.

11 — E publicado o Aviso n. 473, de 9-7-952, do Ministro da Guerra, que considera equivalente à conclusão da 2.ª Série do Curso Clássico ou do Curso Científico do ensino secundário a conclusão da 2.ª Série dos cursos do 2.º ciclo de ensino do grau médio, cujos currículos assegurem matrícula em cursos de grau superior.

11 — É publicada a Portaria n. 707, de 4-7-952, do Ministro da Agricultura, que aprova instruções para o funcionamento dos cursos rápidos para lavradores a serem ministrados na V Semana do Fazendeiro, da Universidade Rural.

12, — E publicado o Decreto n. 31.099, de 9-7-952, que concede autorização para funcionamento do curso de bacharelado da Faculdade de Direito de Bauru, com sede em Bau-ru, no Estado de S. Paulo.

16 — E publicada) a Portaria n. 16, de 10-7-952, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que fixa a remuneração a ser paga ao pessoal que prestar ao Curso Normal do referido Instituto colaboração técnica especializada.

22 — E publicada a Portaria n. 209, de 21-7-952, do Ministro da Aeronáutica, que estende aos alunos do curso de Oficiais Especialistas, nos exames finais de cada período, as vantagens concedidas aos alunos das Escolas de Aeronáutica e Preparatória de Cadetes do Ar, referentes à dispensa facultativa de exames de matérias em que os alunos tenham obtido média igual ou superior ao mínimo fixado para aprovação.

23 — Ê publicado o Decreto n. 31.143, de 18-7-952, que aprova e manda executar o regulamento para a Escola de Marinha Mercante do Rio de Janeiro.

23 — E publicada a Portaria n. 360, de 4-6-952, do Ministro da Viação, que altera o item A, n. 3, do art. 12 das instruções para o funcionamento das Escolas de Radioeletricidade, aprovadas pela Portaria n. 496, de 3-7-942.

24 — E publicado o Decreto n. 31.160, de 21-7-952, que cria funções na Tabela Única de Mensalistas do Ministério da Educação, destinadas a suprir as necessidades de pessoal da Faculdade de Farmácia e Odon-tologia do Ceará.

26 — Ê publicada a Portaria n. 70, de 1-7-952, do Diretor Geral do Departamento Nacional do Trabalho, que institui o Curso Intensivo de Legislação do Trabalho.

30 — E publicada a Portaria n. 613, de 10-6-952, do Ministro da Agricultura, que expede instruções para o funcionamento do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica.

## H — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, DOS ESTADOS E TERRITÓRIOS

1 — E publicada a Portaria n. 24, de 25-6-952, do Diretor da Escola Técnica de Comércio de Sergipe, que denomina a biblioteca da referida escola de Biblioteca "Leite-Ne-to".

1 —• São publicadas as Resoluções ns. 52.028 e 52.029, de 30-6-952,, do Diretor do Serviço de Educação Física do Estado do Espírito Santo, que concedem registro, para funcionarem como Associações Desportivas Escolares, respectivamente, ao Grêmio "Castro Alves" do Ginásio "São Pedro", de Cachoeiro de Itapemirim, e ao Grêmio "Graciano Neves", da Escola Técnica de Comércio da mesma cidade.

1 — São publicados os Atos de 26-6-952, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que concedem subvenção a escolas particulares, noturnas, nos municípios de São Sebastião do Alto e Paraíba do Sul.

1 — E publicada a Lei n. 597, de 18-6-952, do Estado de Goiás, que autoriza a permuta do prédio do Grupo Escolar de Catalão, por lotes situados em Goiânia.

2 — São publicados os Decretos ns. 925, 926 e 927, de 1-7-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que, respectivamente, revoga decreto que transfere escola no município de Mimoso do Sul, transfere escola no município de Domingos Martins e transfere escola no município de Alfredo Chaves.

3 — É publicada a Ordem de Serviço n. 45, de 2-7-952, da Diretora do Departamento da Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sôbre as férias escolares de julho.

3 — São publicados os Decretos ns. 928 a 935, de 2-7-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam e transferem várias escolas singulares no município de Linhares.

3 — E publicado o Decreto n. 4.188, de 19-6-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que cria 7 escolas primárias nos municípios de Niterói, São Fidélis e Itaperuna.

3 — São publicados os Decretos ns. 4.205 e 4.207, de 2-7-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que, respectivamente, criam um grupo escolar no 1.º Distrito de Campos e 9 escolas primárias nos municípios de Natividade do Carangola, Bom Jesus de Itabapoana, Rio Bonito, São João da Barra e Itaperuna.

3 — São publicados os Decretos ns. 117, 118, 119 e 120, de 20-6-952, do Governador do Estado de Goiás, que transferem escolas isoladas nos municípios de Goiânia, Jatai e Natividade.

3 — E publicado o Decreto n. 121, de 24-6-952, do Governador do Estado de Goiás, que revoga decreto que transferiu escola no município de Uruaçu.

4 — É publicada a Lei n. 631, de 3-7-952, do Estado de Espírito Santo, que autoriza a concessão de um auxílio de Cr$ 500.000,00 (quinhentos mil cruzeiros) as Obras Pavonia-

nas de Assistência, sediadas em Vitória, para a construção de uma Escola de Entalhe, Escultura e Marcenaria, uma de Desenho e outra de Aperfeiçoamento para operários.

4 — E publicado o Decreto n. 4.208, de 3-7-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que aceita a doação de terreno destinado à instalação de uma escola rural no lugar denominado Praia Grande, município de Parati.

5 — É publicada a Lei n. 708, de 4-7-952, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que estende a todos os aposentados ou jubilados os benefícios da Lei n. 156, de 23-10-948.

5 — E publicada a Ordem de Serviço n. 16, de 30-6-952, do Diretor do Departamento de Educação Complementar da Prefeitura do Distrito Federal, que trata da abertura das inscrições para o Curso de Extensão sôbre Atividades de Educação Física, Recreação e Jogos do Departamento de Educação Complementar.

5 — E publicado o Decreto n. 3.823, de 4-7-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que transforma em grupo escolar as Escolas Reunidas "Adélio Maciel", no município de Patos de Minas.

5 — E publicado o Decreto n. 938, de 4-7-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transfere escola singular no município de Itapemirim.

5 — São publicados Atos de 30-6-952, do Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, que concedem subvenções a várias escolas particulares sediadas em municípios diversos.

6 — É publicado o Ato n. 1.660, de 5-7-952, do Governador do Estado de Pernambuco, que designa promotor público para assinar escritura de doação de um terreno destinado à construção de uma escola rural no município de Carpina.

6 — E publicado o Decreto n. 3.824, de 5-7-952s do Governador do Estado de Minas Gerais, que outorga mandato ao Ginásio "Santo Antônio", de Mirai, para ministrar ensino normal de 2.' ciclo.

7 — É publicado o Decreto n. 1.530, de 2-6-952, do Governador do Estado do Ceará, que abre crédito especial para atender às despesas com a instalação do Seminário Pedagógico Rural.

8 — E publicado o Decreto n. 941, de 7-7-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que cria uma escola singular no município de Alegre.

8 — São publicados os Decretos ns. 942, 943 e 944, de 7-7-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transfere escolas singulares nos municípios de Cachoeiro de Itapemirim e Colatina.

9 — São publicados Atos de 30-6-952, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que concedem subvenções a cursos particulares nos municípios de Campos, Nova Iguaçu e Cambuci.

10 — É publicada a Ordem de Serviço n. 51, de 9-7-952, da Diretora do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que esclarece que a expressão — o mais antigo magistério — se refere ao que possuir tempo líquido de serviço em função do magistério.

10 — São publicados os Atos ns, 1.707, 1.70? e 1.709, de 9-7-952, do Go-

vernador do Estado de Pernambuco, que determinam que os grupos escolares dos municípios de Panelas, Sanharó e Jaboatão tomem, respectivamente, os nomes de: "Professora Lourdes Temporal", "Benjamim Ca-raciolo" e "Murilo Braga". 11 — É publicado o Decreto n. 4.213, de 10-7-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que de nomina de "Padre Yabar" o Grupo Escolar recentemente construído no 1.» Distrito de Nova Friburgo.

11 — É publicado o Decreto n. 4.214, de 10-7-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que de nomina de Escola "Joaquim Gomes Crespo" a atual Escola Típica Rural da Praça João Pessoa, no município de São João da Barra.

15 — É publicada a Lei n. 1.362, de 9-7-952, do Estado do Ceará, que altera o orçamento da Escola de Agronomia do Ceará.

16 — São publicadas as Leis ns. 1.366 e 1.370, de 9 e 11-7-952, do Estado do Ceará, que concedem auxílios, respectivamente, ao Círculo Operário de Jardim e ao "Ginásio Sagrado Coração de Jesus", de Gua-ramiranga.

17 — É publicado o Decreto n. 3.830, de 16-7-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que cria um grupo escolar rural no povoado de Inconfidentes, município de Ouro Fino.

18 — E publicada a Instrução Especial n. 6, de 17-7-952, do Secretário Geral de Administração da Prefeitura do Distrito Federal, que regula a prova de títulos destinada ao provimento em cargo de Professor de Curso de Continuação e Aperfeiçoamento, do Quadro Permanente da prefeitura do Distrito Federal, na forma da Lei n. 478, de 11-9-950.

18 — É publicada a Lei n. 1.568, de 17-7-952., do Estado do Rio de Janeiro, que considera de utilidade pública a Academia Cultural e Artística de Teresópolis.

18 — É publicado o Decreto n. 4.220, de 17-7-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que trans fere a Escola de Cabral, no muni cípio Nilópolis, para Mesquita, no município de Nova Iguaçu.

19 — São publicadas Instruções n. 15, de 17-7-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefei tura do Distrito Federal, que modi ficam dispositivos das Instruções n. 7, de 4-2-952, que regulam o ensino primário particular no Distrito Fe deral.

19 — Ê publicada a Lei n. 1.409, de 18-7-952, do Estado de Pernambuco, que autoriza a construção de um prédio escolar em Toritama, município de Taquaritinga do Norte.

21 — São publicadas as Instruções n. 14, de 26-6-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que regulam o Curso de Extensão sôbre Atividades de Educação Física, Recreação e Jogos do Departamento de Educação Complementar.

22 — São publicados os programas de História e Geografia do curso primário, pelo Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal.

22 — São publicados os Decretos ns. 949 e 950, de 18-7-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam classes em grupos escolares nos municípios de Castelo e Vitória.

22 — São publicados os Decretos ns. 952 e 953, de 21-7-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transferem escolas nos municípios de Mimoso do Sul e Santa Teresa.

23 — É publicada a Lei n. 713, de 21-7-952, da Câmara dos Vereadores. que determina a aquisição das peças históricas ligadas à vida antiga do Rio de Janeiro, do Museu Raul de Morais.

23 — É publicado o Ato n. 1.814, de 22-7-952, do Governador do Estado de Pernambuco, que designa Deputado Federal para assinar acôrdo no Ministério da Educação para a construção do Grupo Escolar Rural "Vila Cortês" no município de Amaraji.

23 — São publicados os Decretos ns. 954 a 964, de 22-7-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam e transferem várias escolas em diversos municípios do Estado.

24 — São publicados ps Decretos ns. 966 a 976, de 23-7-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam e transferem várias escolas singulares em diversos municípios do Estado.

24 — É publicado o Decreto n. 977, de 23-7-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que regula a concessão de bolsa de estudos do ensino superior de agronomia e médico veterinário.

*25* — Ê publicado o Decreto n. 3.837, de 24-7-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que aprova o Regulamento da Escola de Belas Artes de Juiz de Fora.

25 — É publicada a Lei n. 1.581, de 22-7-952, do Estado do Rio de Janeiro, que considera de utilidade pública a Sociedade Musical 15 de Novembro, sediada em Governador Portela.

25 — É publicada a Lei n. 1.584, de 23-7-952, do Estado do Rio de Janeiro, que dá o nome de "Francisco Borges Sobrinho" à escola rural primária sediada no 1.* distrito de Bom Jesus do Itabapoana.

26 — São publicados os Atos ns. 1.850 e 1.851, de 26-7-952, do Governador do Estado de Pernambuco, que dão os nomes de "Fábio da Silva Barros" e "Vivário Pedrosa" aos grupos escolares rurais nos municípios de Maraial e Escada.

26 — É publicado o Decreto n. 3.831, de 24-7-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que localiza no município de Serro uma Es-cola de Laticínios.

26 — É publicado o Decreto n. 957, de 22-7-952., do Governador do Estado do Espírito Santo, que cria uma escola singular no município de Iuna.

26 — É publicado o Decreto n. 4.226, de 25-7-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que cria duas escolas primárias nos municípios de Rio das Flores e Mangaratiba.

26 — É publicado o Ato de 25-7-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que designa o Secretário de Educação e Cultura para assinar, no Ministério da Educação, o Termo do Acôrdo para a Campanha do Ensino Rural.

27 — É publicada a Lei n. 880, de 26-7-952, do Estado de Minas Gerais, que dispõe auxílio financeiro para a construção do patrimônio da Fa-

culdade de Medicina de Juiz de Fora.

27 — E publicada a Lei n. 1.592, de 25-7-952, do Estado do Rio de Janeiro, que dá o nome de "Avelino Barcelos" ao grupo escolar de Andorinhas, no município de Magé.

27 — É publicado o Decreto n. 6.312, de 22-7-952, do Governador do Estado do Paraná, que abre crédito destinado à aquisição de um terreno para a construção do Ginásio de Esportes da Liga Esportiva de Ponta Grossa.

29 — E publicada a Resolução n. 21, de 28-7-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que revoga a Resolução n. 10,. de 18-3-952, que transferiu para o Centro de Recreação e Cultura os cursos de jardim de infância das Escolas 1-5, Cócio Barcelos e 2-5, Marechal Trompowsky.

29 — São publicados os programas de ensino que deverão ser adotados nos cursos da Campanha de Educação de Adultos, Comissão do Distrito Federal em caráter experimental.

29 — E publicada a Lei n. 1.596, de 27-7-952, do Estado do Rio de Janeiro, que institui, na Secretaria de Educação e Cultura, um curso intensivo de Formação de Regentes de Escolas Primárias Rurais.

29 — E publicada a Lei n. 869, de 25-7-952, do Estado do Paraná, que concede bolsa de estudos.

30 — Ê publicada a Circular n. 8, de 28-7-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sôbre dados estatísticos para o Departamento de Geografia e Estatística.

30 — São publicados os Decretos ns. 981 a 988, de 29-7-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam e transferem varias escolas singulares em diversos municípios do Estado.

30 — E publicada a Lei n. 609, de 22-7-952, do Governador do Estado de Goiás, que concede ajuda à União Estadual dos Estudantes de Goiás.

31 — Ê publicada a Ordem de Serviço n. 53, de 29-7-952, da Diretora do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que traça normas para as atividades relativas ao Setor de Bibliotecas e Auditórios.

31 — Ê publicada a Lei n. 885, de 30-7-952, do Estado de Minas Gerais, que autoriza a permuta de um terreno no distrito da cidade de Fama. destinado ã construção de uma escola rural.

31 — É publicado o Decreto n. 4.227, de 29-7-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que cria um grupo escolar em Cajueiros, município de Macaé.

31 — É publicado o Decreto n. 4.228, de 29-7-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que denomina de "Irene Meireles" o grupo escolar de Cajueiros, município de Macaé.

## III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

Não foi registrada qualquer att-vidade notável.

## IV — NOTICIÁRIO

6 — Anuncia-se que a Comissão de Educação e Cultura da Câmara

dos Deputados convidou os professores Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Isaías Alves para exporem, perante essa Comissão, os seus pontos de vista a respeito do projeto que estabelece as bases e diretrizes da educação nacional, ora em pauta nessa Comissão.

15 — Visita o Rio, em excursão, uma caravana de normalistas de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul.

16 — Por iniciativa do Sr. Ministro da Educação, realiza-se uma mesa redonda de educadores com a finalidade de debater a Portaria n. 501, de 10-6-952, que modificou dispositivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário.

18 — Encerra-se o II Seminário de Ensino do Exército, realizado na Academia Militar de Agulhas Negras, sob os suspícios da Diretoria de Ensino do Exército.

19 — Realiza-se a I Semana de Orientação Pedagógica do Ensino Comercial,- promovida pelo Senac em Minas Gerais.

21 — Instala-se a 1.ª Convenção Regional de Diretores e Orientadores das Escolas e Cursos do Senac, em Porto Alegre.

22 — Reúne-se, em São Paulo, o VI Congresso de Escritores Infanto-juvenis, a que comparecem delegações de vários Estados.

23 — Instala-se no Rio de Janeiro a VIU Assembléia Inter-America-na de Mulheres, presidida pelo Chefe do Govêrno e que tem como finalidade "trabalhar em favor da concessão, à Mulher da América, dos direitos civis, políticos, econômicos e sociais".

23 — Realiza-se o V Congresso Brasileiro de Estudantes Secundários, em Belo Horizonte.

24 — O Tribunal Regional do Trabalho do Distrito Federal ratifica o reconhecimento do direito dos professores do ensino secundário ao aumento de 30% sôbre seus salários.

27 — Instala-se em Belo Horizonte o I Congresso Brasileiro de Proteção à infância.

27 — Encerra-se em São Paulo o VI Congresso Nacional de Enfermagem, patrocinado pela Associação Brasileira de Enfermeiras Diplomadas, e que contou com trezentas congressistas.

28 — Por iniciativa do Senhor Ministro da Educação, realiza-se uma mesa redonda, com a finalidade de debater a questão do salário dos professores e para a qual foram convidados representantes do M.E.S., do M.T.I.C., Diretores, Inspetores, Técnicos de Educação, pais de alunos e Professores.

# A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE AGOSTO DE 1952

## I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL,

4 — E publicada a Portaria n. 684, de 2-7-952, do Ministro da Agricultura, que altera a Portaria n. 266, de 14-4-950, que regula o processo de equiparação e reconhecimento de estabelecimento de ensino agrícola.

5 — E publicado o Decreto n. 31.209, de 29-7-952, que concede reconhecimento aos cursos de farmácia e odontologia da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Natal, com sede na capital do Estado do Rio Grande do Norte.

6 — E publicado o Aviso n. 45, de 1-8-952, do Ministro da Aeronáutica, que dispõe sôbre o preenchimento de vagas existentes, em 1953, nos Estabelecimentos de Ensino subordinados à Diretoria do Ensino.

7 —. E publicada a Portaria n. 849, de 2-8-952, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do Curso Avulso de Revisão dos programas do concurso de habilitação às Escolas Rurais.

8 —É publicada a Portaria n. 721, de 6-8-952, do Ministro da Educação, que revoga a Portaria n. 104, de 12-2-952, que dispensa temporàriamente, para ingresso nos cursos pedagógicos do ensino industrial, determinadas exigências legais.

9 — Ê publicado o Aviso n. 547, de 6-8-952, do Ministro da Guerra, que dispõe sôbre o uso da Bandeira Nacional.

13 — E publicado o Aviso n. 553, de 11-8-952, do Ministro da Guerra, que indica quais os cursos que são equivalentes ao Curso de Aperfeiçoamento ou de Comandante de Pelotão.

13 — E publicada a Portaria n. 550, de 26-5-952, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento ao 2°. ciclo do Colégio Anchieta, com sede em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro.

13 — E publicada a Portaria n. 544, de 26-5-952, do Ministro da Educação, que concede autorização para funcionamento do curso de auxiliar de enfermagem da Escola de Enfermeiras Florence Nightingale, com sede em Anápolis, no Estado de Goiás.

13 —■ E publicada a Lista Parcial n. 8, dos livros didáticos julgados como de uso autorizado pela Comissão Nacional do Livro Didático.

19 — E publicada a Portaria) n. 1.668, de 5-8-952, do Diretor Geral do Departamento dos Correios e Telégrafos, que cria o Curso Avulso de Treinamento para Auxiliar de Operações Postais na Escola de Aperfeiçoamento, e aprova as instruções gerais que regulam seu funcionamento.

19 — E publicada a Portaria n. 1.670, de 5-8-952, do Diretor Geral do Departamento dos Correios e Telégrafos, que cria o Curso Avulso de Treinamento para Auxiliar de Operadores Telegráficos na Escola de Aperfeiçoamento, e aprova as instruções gerais que regulam seu funcionamento.

19 — É publicada a Portaria n. 871, de 14-8-952, do Ministro da Agricultura, que expede instruções reguladoras para as promoções nos Cursos de Agronomia e Veterinária.

19 —É publicada a Portaria n. 375, de 16-8-949, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento ao Colégio Cruzeiro, com sede no Distrito Federal.

20 — E publicada a Portaria n. 245, de 1-8-952, do Ministro da Guerra, que antecipa, no corrente ano, para 15 de outubro, a conclusão de cursos de nível superior, de formação, de qualificação ou especialização, de aperfeiçoamento e de estado-maior.

21 — Ê publicado o Decreto n. 31.298, de 19-8-952, que altera a lotação de repartições atendidas pelos Quadros Permanente e Suplementar do Ministério da Educação e Saúde para efeito de ser transferido um cargo da carreira de Técnico de Educação, com o respectivo ocupante, da lotação permanente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos para igual lotação do Colégio D. Pedro II.

21 — É publicada) a Portaria n. 566, de 3-6-952, do Ministro da Educação, que expede instruções para execução da Lei Municipal n. 699, de 22-5-952, que cria um anexo junto ao Instituto de Educação.

21 — É publicada a Portaria n. 606, de 23-7-952, do Ministro da Educação, que designa comissão para proceder ao levantamento das contas correspondentes aos recursos movimentados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, inclusive as do Fundo Nacional do Ensino Primário.

21 — E publicada a portaria n. 3, de 29-7-952, do Diretor da Divisão de Educação Física do Departamento Nacional de Educação, que expede o regulamento dos V Jogos Metropolitanos Ginásio-Colegiais, a serem. realizados no período de 13 a 23 de setembro do corrente ano.

22 — E publicada a Portaria n. 12, de 10-3-952, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que fixa em[1] oitenta o número de matrículas no Curso Normal, de formação de professores de surdos-mudos, de candidatos estranhos ao Instituto.

2.2 — E publicada a Portaria n. 243, de 14-8-952, do Ministro da Aeronáutica, que aprova as instruções para admissão à Escola de Aeronáutica.

25 —É publicado o Decreto n. 31.134, de 15-7-952, que concede autorização para funcionamento do curso de bacharelado da Faculdade de Direito de Santos, com sede nessa cidade do Estado de São Paulo.

25 — E publicada a Portaria n. 246, de 21-8-952., do Ministro da Aeronáutica, que fixa em vinte e sete professores o efetivo do Corpo Docente da Escola Preparatória de Cadetes do Ar, para o ano de 1953.

26. — E publicada a Portaria n. 761, de 23-8-952, do Ministro da Educação, que designa comissão para apreciar os dispositivos da Portaria Ministerial n. 522, de 23-5-952, que dispõe sôbre remuneração condigna aos professores.

26 — E publicada a Portaria n. 726, de 9-8-952, do Ministro da Edu cação, que altera dispositivos da Por taria n. 501, de 19-5-952., que expede instruções relativas ao Ensino Secun dário.

27 — Ê publicada a Portaria n. 651, de 31-7-952, do Ministro da Edu cação, que designa membros das co missões para o Centro de Pesquisa da Casa de Rui Barbosa.

27 ■— E publicada a Portaria) n. 113, de 21-8-952, do Diretor do Instituto Benjamim Constant, que expede o regulamento dos cursos de professores e inspetores de cegos.

29 — Ê publicada a Portaria n. 12, de 21-2-952, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos,, que expede instruções reguladoras, no corrente ano, das promoções dos alunos da 1.ª à 2.ª série do Curso Normal do Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

29 — E publicada a Portaria n. 68. de 31-7-951, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que expede instruções reguladoras do registro de professores de surdos-mudos em todo o território nacional.

30 — E publicada a Portaria n. 316, de 29-8-952., do Diretor Geral do Departamento Administrativo do Serviço Público, que cria um Curso Extraordinário de Preparação para Esteno-Dactilógrafo e expede instruções para o seu funcionamento.

30 — E publicada a Portaria n. 8, de 27-2-952, do Diretor do Ensino Industrial, que determina o número de matrículas no primeiro ano das escolas industriais.

30 — E publicada a Portaria n. 9, de 27-2-952, do Diretor do Ensino Industrial, que institui nas escolas de rêde federal cursos de preparação para vestibular aos cursos básicos.

30 — E publicada a Portaria n. 5, de 19-2-952, do Diretor do Ensino Industrial, que altera as instruções reguladoras do exame de suficiência a que estão sujeitos os candidatos a registro de professor do Ensino Industrial.

## II — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, DOS ESTADOS E TERRITÓRIOS

. 1 — São publicados os Decretos ns. 4.229, 4.230, 4531 e 4232., de 31-7-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que dão denominação a 4 escolas nos municípios de Nova Friburgo, Bom Jardim e Petrópolis.

1 — São publicados os Estatutos da Escola Técnica de Comércio "SENAC", de Jatai, em 1 de julho de 1952, no Estado de Goiás.

2 — São publicadas as leis ns. 1.600 e 1.605, de 31-7 e 1-8-952, do Estado do Rio de Janeiro, que, respectivamente, concede isenção de impostos de transmissão ao Instituto N. S. Auxiliadora, sediado na Rua Ibituruna, no Distrito Federal, e considera de utilidade pública a Associação Atlética de Esportes de São Pedro da Aldeia.

3 — São publicados os Decretos ns. 992 e 993, de 2-8-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transferem escolas singulares, nos municípios de Cachoeiro de Itapemirim e Muniz Freire.

5 ■— São publicados os Decretos ns. 2.255, 2.256 e 2.257, de 21, 24 e 29-7-952 do Governador do Estado do Rio Grande do Norte, que desdobram cadeiras no Colégio Estadual.

5 — É publicada a Lei n. 837, de

4-8-952, do Estado de Minas Gerais, que autoriza a doação de um prédio do Estado ao Centro Acadêmico de Ouro Preto.

5 — E publicado o Decreto n. 3.841, de 31-7-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que cria o 2.º Grupo Escolar na cidade de Três Pontas.

6 — É publicado o Programa de Linguagem para uso das Escolas Primárias do Distrito Federal.

6 — É publicado o Decreto n. 2.261, de 5-8-952, do Governador do Estado do Rio Grande do Norte, que desdobra a cadeira de Ciências Físicas e Naturais do Colégio Estadual.

7 — E publicada a Lei n. 614, de 4-8-952, do Estado do Piauí, que abre crédito suplementar para reforçar a dotação orçamentária do Colégio Estadual.

7 — É publicado o Despacho de 16-7-952, do Governador do Estado de Goiás, que providencia a construção de 4 salas no Colégio Estadual de Goiânia.

9 ■— São publicados os Decretos ns. 994, 995, 996, 997 e 998, de 6-8-952, do Governador do Estado de Espírito Santo, que transferem e criam escolas singulares, nos municípios de Itapemirim, Colatina, São Mateus, Castelo e Cariacica.

9 — E publicada a Lei n. 1.617, de 7-8-952, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina de "Antônio Figueira de Almeida" o Grupo escolar a ser construído no município de Nilópo-lis.

9 — Ê publicado o Decreto n. 4.236, de 8-8-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que cria um grupo escolar no município de Saquarema.

10 — E publicado o Regulamento Geral da Secretaria de Segurança Pública, do Estado do Rio de Janeiro, aprovado pelo Decreto n. 4.211, de 3-7-952, do Governador do Estado, onde se destaca a parte referente à Escola de Polícia.

12 — E publicada a Ordem de Serviço n. 57,, de 11-8-952, da Diretora do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que expede os programas de História e Geografia para uso das Escolas Primárias do Distrito Federal.

12 — E publicada a Ordem de Serviço n. 58, de 11-8-952, da Diretora do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que expede o programa de Linguagem para uso das Escolas Primárias do Distrito Federal.

13 — E publicado o Decreto n. 977, de 23-7-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que regula a concessão de bolsas de estudo para o ensino superior de agronomia e Veterinária.

13 — E publicada a Lei n. 1.628, de 11-8-952, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina de Escola "Nilo Fernandes Pereira" a escola pública de Dores de Macabu, no 11.° distrito do município de Campos.

15 — São publicados Atos de 19-3-952, do Governador do Estado do Ceará, que reúnem em Mucuripe e Otávio Bonfim, município de Fortaleza, várias unidades escolares.

16 — E publicada a Lei n. 620, de 7-8-952, do Estado do Piauí, que eleva as subvenções anuais do Ginásio N. S. das Graças de Parnaíba e concede subvenção à Faculdade de Filosofia do Piauí.

**16** — São publicadas Resoluções de 1-8-952, do Governador do Estado do Ceará, que transferem escolas nos municípios de Sobral e Pacatuba.

17 — E publicado o Decreto n. 3.847, de 16-9-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que cria um grupo escolar no distrito de Paulistas, município de Sabinópolis.

17 — E publicado o Decreto n. 125, de 9-8-952, do Governador do Território do Acre, que revoga o Decreto n. 94, de 2-5-951, que criou o Departamento de Educação e Saúde do Território, restabelecendo os antigos Departamentos de Saúde (DS) e de Educação e Cultura (DEC).

20 — E publicado o Decreto n. 11.573, de 18-8-952, do Prefeito do Dis trito Federal, que aprova os Esta tutos da Universidade do Distrito Fe deral.

21 — É publicado o Ato de 16-8-952, do Governador do Estado do Ceará, que anexa ao Grupo Escolar "José de Alencar", de Messejana, a escola do Círculo Católico dessa cidade.

21 — E publicado o Decreto n. 1.007, de 19-8-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transfere escolas singulares de Limoeiro e Monte Sinai para a Vila Lenira, no município de Colatina.

22 — São publicados Atos de 14-8-952, do Governador do Estado do Ceará, que transferem escolas nos municípios de Aquiraz e Fortaleza.

22 — E publicada a Lei n. 614, de 5-8-952, do Estado de Goiás, que autoriza ao Govêrno do Estado a doação de um terreno, no município de Goiânia, ao Ginásio "Professor Ferreira".

23 — São publicadas as Leis ns. 1.397 e 1.398, de 19-8-952, do Estado do Ceará, que, respectivamente, autoriza a abertura de crédito especial para' a concessão de auxílio ao Dispensado N. S. das Dores, em Juazeiro do Norte, e determina a adoção, nas escolas públicas do Estado, do "Código do Bom. Brasileiro",, obra organizada por Ezequiel Silva Meneses.

26 — Ê publicada) a Ordem de Serviço n. 61, de 25-8-952, que dispõe sôbre a matrícula, no corrente ano, de alunos excedentes nas escolas particulares.

26 — E publicada a Lei n. 623, de 12-8-952, do Estado do Piauí, que reconhece de utilidade pública o Educandário Santa Joana D'Arc, do município de Floriano.

26 — E publicado o Decreto n. 1.482, de 26-12-952, do Governador do Estado do Ceará que abre crédito especial para atender às despesas com a reconstrução e reparos de Vários prédios escolares.

26 — São publicados os Decretos ns. 1.012, de 22-8-952, e 1.015 e 1.016, de 25-8-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transferem escolas singulares nos municípios de Ibiraçu, Anchieta e Colatina.

26 — São publicados os Decretos ns. 1.013, de 22-8-952, e 1.014, de 25-8-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que, respectivamente, eleva à categoria de escolas reunidas as escolas singulares da Vila Lenira, no município de Colatina, e denomina "Cel. Virgínio Calmon" as escolas reunidas do mesmo município.

27 — São publicadas as Leis ns. 1.410 e 1.415, de 23-8-952, do Estado do Ceará, que, respectivamente, autoriza a abertura de crédito para auxiliar a construção do prédio do

Patronato "Padre Luís Barbosa Moreira", de Messejana, e concede auxilio ao farmacêutico Pedro Gomes de Matos na publicação do livro de sua autoria intitulado "Capistrano de Abreu — Vida e Obra do Grande Historiador".

28 — É publicada a Lei n. 256, de 1-8-952, do Estado do Piauí, que cancela auxílio e eleva subvenção ao Ginásio Sagrado Coração de Jesus.

28 — E publicada a Lei n. 901, de 27-8-952, do Estado de Minas Gerais, que concede auxílio para a reconstrução do Seminário de Diamantina.

28 — São publicados os Decretos ns. 1.021 e 1.022, de 27-8-952, do, Governador do Estado do Espírito Santo, que tornam sem efeito os Decretos de 19-8-952, que transferiam escolas no município de Colatina.

28 — São publicados os Decretos ns. 1.023 e 1.024, de 27-8-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transferem escolas singulares no município de Colatina.

29 — São publicadas as Leis ns. 1.411 e 1.413, de 23-8-952, do Estado do Ceará, que concedem auxílios, respectivamente, à Escola Normal Rural N. S. da Glória de Mombaça e ao Educandário Santa Maria de Itape-ruaba, no município de Sobral.

30 — E publicada a Lei n. 903, de 29-8-952, do Estado de Minas Gerais, que concede a doação do imóvel onde funciona o Grupo Escolar "Artur Bernardes", em Tupaciguara, à Congregação dos "Filhos de N. S. do Monte Calvário".

## III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

22 — E publicada a Lei n. 59, de 22-8-952, da Prefeitura Municipal de Aracaju, que concede auxílio à Comissão de Estudantes das Faculdades de Sergipe e dá outras providências.

## P7 — NOTICIÁRIO

2 — Encerra-se, no Rio de Janeiro, o XV Congresso Nacional de Estudantes, com a eleição da nova diretoria da União Nacional de Estudantes.

3 — Com o discurso de encerramento, do Prof. Antônio Carlos Cardoso, Vice-Reitor da Universidade de São Paulo, encerram-se, no Rio de Janeiro, as atividades do Simpósio sôbre Novas Técnicas de Pesquisa em Física.

12 — Por ocasião da passagem do Dia do Estudante, a U.N.E lança uma Proclamação a todos os universitários, concitando-os a lutar pelo soerguimento moral do País.

14 — No Gabinete do Ministro da Educação, tomou posse do cargo de reitor da Universidade do Rio Grande do Sul o Prof. Elizeu Paglioli.

19 — Noticia-se a assinatura de acôrdo entre o Brasil e os Estados Unidos pelo qual este país criará uma usina piloto, no Senai, para a formação de técnicos da indústria têxtil.

21 — E dada à publicação uma informação do poder executivo do Estado de São Paulo a um projeto de lei, encaminhado pelo legislativo, na qual aquêle poder decide favoravelmente à criação de classes especializadas para cegos nos cursos primário e secundário dos colégios de videntes.

21 — Noticia-se que a Sra. Helena Antipoff está organizando o Instituto Superior de Educação Rural com a finalidade de preparar professoras para os cursos normais e de aperfeiçoamento rural, em Minas Gerais.

# A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE SETEMBRO DE 1952

## I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL.

1 — E' publicada a Resolução n. 518, de 10-7-952, da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Estatística, que dispõe sôbre a criação de cursos de estatística.

1 — E' publicada a Resolução n. 530, de 10-7-952 da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Estatística, que estabelece um regime de transição e experiência para o levantamento da estatística do ensino primário na conformidade do plano assentado na Resolução n. 486.

1 — E' publicada a Resolução n. 545, de 11-7-952, da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Estatística, que equipara os livros de Registro Escolar, destinados às Escolas custeadas pelos Municípios, ao material de coleta das Agências Municipais de Estatística.

1 — E' publicada a Portaria n. 914, de 26-8-952, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do Curso Avulso de Aradores e Tratoristas.

1 — E' publicada a Portaria n. 915, de 26-8-952, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para funcionamento do Curso Avulso Prático de Avicultura Doméstica.

2 — E' publicado o Decreto n. 81.364, de 1-9-952, que aprova o regulamento da Escola de Comando **e** Estado-Maior da Aeronáutica.

3 — E' publicado o Decreto n. 31.100, de 9-7-952, que concede reconhecimento ao curso de veterinária da Escola Superior de Veterinária da Universidade Rural de Pernambuco, com sede em Recife.

4 — E' publicada a Portaria n. 566, de 3-6-952, do Ministro da Educação, que permite a matrícula, na primeira série do Ginásio do Instituto de Educação, da Prefeitura do Distrito Federal, das candidatas a que se refere o art. 2.' da Lei municipal n. **699,** de 2-5-952.

5 — E' publicado o Decreto n. 31.393, de 5-9-952, que constitui, no Exército, com a atual Escola de Paraquedistas e a sua tropa, o Núcleo da Divisão Aéreo-Terrestre.

5 — E' publicada a Portaria n. 613, de 24-7-952, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento ao Ginásio Santo Agostinho, com sede no Distrito Federal.

5 — E' publicada a Portaria n. 614, de 24-7-952, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento ao Ginásio Santa Úrsula, com sede no Distrito Federal.

5 — E' publicada a Portaria n. 615, de 24-7-952, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento ao Ginásio de Assembléia, com **sede**

em Assembléia, no Estado de Alagoas,

5 — E publicada a Portaria n. 616, de 24-7-952, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento ao Ginásio Judite Paiva, com sede em Rio Largo, no Estado de Alagoas.

5 — E' publicada a Portaria n. 617, de 24-7-952, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento ao Ginásio N. S. de Lourdes, com sede em Lavras, no Estado de Minas Gerais.

5 — E' publicada a Portaria n. 618, de 24-7-952, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento ao Ginásio «Jesus, Maria, José», com sede em Franca, no Estado de São Paulo.

5 — E' publicada a Portaria n. 619, de 24-7-952, do Ministro da Educarão, que muda a denominação do Ginásio Municipal de Rolândia, com sede em Rolândia, no Estado do Paraná, para Ginásio Estadual de Rolândia.

5 — E' publicada a Portaria n. 247, de 21-8-952, do Ministro da Aeronáu tica, que aprova as instruções para admissão à Escola Preparatória de Cadetes do Ar.

6 — E' publicada a Resolução n. 414, de 15-4-952, do Diretório Cen tral do Conselho Nacional de Geo grafia, que autoriza medidas tenden tes a simplificar a *Revista Brasileira de Geografia* e o *Boletim Geográfico.*

8 — E' publicada a Resolução n. 421, de 21-8-952, do Diretório Central do Conselho Nacional de Geografia, que estende aos estudantes de Geografia e História e Ciências correlatas os favores da Resolução n. 284, de 19-9-947.

9 — E' publicada a Portaria n. 16-A, de 10-7-952, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que fixa a remuneração a ser paga ao pessoal que prestar, ao Curso Normal do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, colaboração técnica es-pecializada.

9 — E' publicada a Portaria n. 17, de 10-7-952, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que dispõe sôbre o currículo do Curso Normal do Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

9 — E' publicada a Portaria n. 19, de 16-7-952, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que dá ao Curso Normal de Formação de Professores para Surdos-Mudos, do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, o nome de Curso Normal de Forma ção de Professores para a recupe ração dos deficientes da audição e da palavra.

10 — E' publicado o Decreto n. 31.418, de 10-9-952, que cria Centros de Instrução Militar no Ministério da Aeronáutica.

10 — E' publicada a Portaria n. 737, de 21-8-952, do Ministro da Educação, que muda a denominação do Ginásio do Instituto Pedagógico «Rui Barbosa», com sede em Aracaju, no Estado de Sergipe, para Ginásio Estadual do Instituto de Educação «Rui Barbosa».

10 — E' publicada a Portaria n. 543, de 19-5-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para o Ginásio Alberto Torres, com sede em Cruz das Almas, no Estado da Bahia, funcionar como colégio, condicionalmente, e muda-lhe a denominação para Colégio Alberto Torres.

10 — E' publicada a Portaria n. 544, de 19-5-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio S. Vicente de Paulo, com sede em Caldas, no Estado de Minas Gerais.

10 — E' publicada a Portaria n. 545, de 20-5-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio S. Miguel Arcanjo, com sede na capital de São Paulo.

10 — E' publicada a Portaria n. 546, de 23-5-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para o Ginásio Coração de Jesus, com sede no Distrito Federal, funcionar como Colégio, condicionalmente, e muda-lhe a denominação para Colégio Coração de Jesus.

10 — E' publicada a Portaria n. 549, de 30-5-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio do Liceu N. S. da Lapa, com sede na capital de S. Paulo.

10 — E' publicada a Portaria n. 17, de 6-8-952, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que dispõe sôbre o currículo do Curso Normal.

11 — E' publicada a Portaria n. 275, de 5-9-952, do Ministro da Aeronáutica, que dispõe sôbre a matrícula de sargentos na Escola de Especialistas de Aeronáutica.

12 — São publicadas Instruções para o funcionamento de cursos rápidos para lavradores em colaboração com a V Semana do Fazendeiro da Universidade Rural.

12 — E' publicada a Portaria n. 274, de 21-3-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio do Instituto Pira-tini, com sede em Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul.

12 — E' publicada a Portaria n. 275, de 21-3-952, do Diretor do Ensino Secundário, que autoriza a mudança do Colégio S. José, com sede em Salvador, no Estado da Bahia, para o prédio da rua da Imperatriz n. 170, e declara que o estabelecimento passará a funcionar em regime de internato.

12 — E' publicada a Portaria n. 280, de 21-3-952, do Diretor do Ensino Secundário, que muda a denominação do Ginásio da Escola Normal Carlos Gomes, de Campinas, no Estado de São Paulo, para Ginásio do Instituto de Educação Carlos Gomes.

12 — E' publicada a Portaria n. 282, de 21-3-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Martin Luther, com sede em Estrela, no Estado do Rio Grande do Sul.

12 — E' publicada a Portaria n. 284, de 21-3-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Municipal Bom Jardim, com sede em Bom Jardim, no Estado de Minas Gerais.

12 — E' publicada a Portaria n. 288, de 21-3-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para o Ginásio Carlinda Ribeiro, com sede na capital do Estado de São Paulo, funcionar como Colégio, condicionalmente, e muda-lhe a denominação para Colégio Carlinda Ribeiro.

12 — E' publicada a Portaria n. 301, de 31-3-952, do Diretor do Ensino Secundário, que muda a denominação do Colégio Estadual de Batatais para Colégio Estadual Silvio de Almeida.

12 — E' publicada a Portaria n. 389, de 31-3-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio José Brandão, com sede em Caeté, no Estado de Minas Gerais.

12 — E' publicada a Portaria n. 417, de 4-4-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Sinodal Júlio de Castilhos, com sede em Marcelino Ramos, no Estado do Rio Grande do Sul.

12 — Ê publicada a Portaria n. 422, de 12-4-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Cristo Redentor, com sede em Antônio Carlos, no Estado de Minas Gerais.

12 — É publicada a Portaria n. 437, de 16-4-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Hebreu Brasileiro Bialik, com sede no Distrito Federal.

12 — E' publicada a Portaria n. 442, de 19-4-952, do Diretor do En-sino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Natal, com sede em Natal, no Estado do Rio Grande do Norte.

12 — E' publicada a Portaria n. 470, de 28-4-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Barra Mansa, com sede em Barra Mansa, no Estado do Rio de Janeiro.

12 — E' publicada a Portaria n. 471, de 28-4-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Mariano Procópio, com sede em Juiz de Fora. no Estado de Minas Gerais.

12 — E' publicada a Portaria n. 492, de 30-4-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio S. Jerônimo, com sede em S. Jerônimo, no Estado do Rio Grande do Sul.

12 — E' publicada a Portaria n. 944, de 30-4-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio dos Comerciários, com sede no Distrito Federal.

12 — E' publicada a Portaria n. 495, de 30-4-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Barão de Pati de Alferes, com sede em Vassouras, no Estado do Rio de Janeiro.

12 — E' publicada a Portaria n. 510, de 30-4-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Padre Augusto

Horta, com sede em Paraopeba, no Estado de Minas Gerais.

12 — E' publicada a Portaria n. 528, de 13-5-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Santa Marcelina, com sede em Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais.

12 — E' publicada a Portaria n. 529, de 13-5-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para o Ginásio Gentil Bittencourt, com sede em Belém, no Estado do Pará, funcionar como Colégio, condicionalmente, e muda-lhe a denominação para Colégio Gentil Bittencourt.

12 — E' publicada a Portaria n. 574, de 14-6-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Cristo-Rei, com sede em Marcelino Ramos, no Estado do Rio Grande do Sul.

12 — E' publicada a Portaria n. 575, de 14-6-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para o Ginásio Rui Barbosa, com sede na capital do Estado de São Paulo, funcionar como Colégio, condicionalmente, e muda-lhe a denominação para Colégio Rui Barbosa.

12 — E' publicada a Portaria n. 576, de 14-6-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para o Ginásio Amapaense, com sede em Macapá, no Território do Amapá, funcionar como Colégio, condicionalmente, e muda-lhe a denominação para Colégio Amapaense.

12 — E' publicada a Portaria n. 577, de 16-6-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Santa Luzia, com sede em Santa Luzia, no Estado de Minas Gerais.

12 — E' publicada a Portaria n. 578, de 16-6-952, do Diretor do Ensino Secundário, que. concede autorização para o Ginásio S. Caetano, com sede em S. Caetano do Sul, no Estado de São Paulo, funcionar como Colégio, condicionalmente, e muda-lhe a denominação para Colégio S. Caetano.

12 — E' publicada a Portaria n. 589, de 16-6-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Cardeal Arcoverde, com sede em Pesqueira, no Estado de Pernambuco.

12 — E' publicada a Portaria n. 603, de 15-7-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento, a título precário, durante o ano de 1952.

12 — E' publicada a Portaria n. 604, de 16-7-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para o Ginásio Rui Barbosa, com sede em Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, funcionar como Colégio, condicionalmente, e muda-lhe a denominação para Colégio Rui Barbosa.

12 — E' publicada a Portaria n. 608, de 16-7-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para o Ginásio N. S. da

Conceição, com sede em Passo Fundo, no Estado do Rio Grande do Sul, funcionar como Colégio, condicionalmente, e muda-lhe a denominação para Colégio N. S. da Conceição.

12 — E' publicada a Portaria n. 654, de 17-7-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Santa Catarina, com sede em S. Francisco do Sul, no Estado de Santa Catarina.

12 — E' publicada a Portaria n. 664, de 25-7-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede ao Ginásio Dom Serafim, com sede em Corinto, no Estado de Minas Gerais, autorização para funcionamento, a título precário, durante o ano de 1952.

12 — E' publicada a Portaria n. 665, de 25-7-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede ao Ginásio Leonel Franca, com sede em Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais, autorização para funcionamento, a título precário, durante o ano de 1952.

12 — E' publicada a Portaria n. 698, de 31-7-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do primeiro ciclo do Ginásio de Vitória, com sede na capital do Estado do Espírito Santo.

12 —■ E' publicada a Portaria n. 699, de 31-7-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Verbo Divino, com sede em Ponta Grossa, no Estado do Paraná.

12 — E' publicada a Portaria n. 721, de 5-8-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para o Ginásio Estadual de Barre-tos, com sede em Barretos, no Estado de São Paulo, funcionar como Colégio, condicionalmente, e muda-lhe a denominação para. Colégio Estadual de Barretos.

12 — E' publicada *a* Portaria n. 727, de 13-8-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede ao Ginásio Diocesano de Santana, com sede em Santana, no Estado da Bahia, autorização para funcionar, a título precário durante o ano de 1952.

12 - E' publicada a Portaria n. 730, de 13-8-952, do Diretor do Ensino Secundário, que prorroga o funcionamento condicional do Ginásio Cordeiro, com sede em Cordeiro, no Estado do Rio de Janeiro, até dezembro de 1952.

12 — E' publicada a Portaria n. 736, de 20-8-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Senador Salgado Filho, com sede em Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul.

12 — E' publicada a Portaria n. 743, de 21-8-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede ao Ginásio S. José, sediado em Conceição do Rio Verde, no Estado de Minas Gerais, autorização para funcionamento, a título precário, durante o ano de 1952.

12 — E' publicada a Portaria n. 746, de 21-8-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento, a título precário, até 28 de fevereiro de 1953, ao Ginásio Madre Clélia, sediado em Adamantina, no Estado de . São Paulo.

12 — E' publicada a Portaria n. 748, de 22-8-952, do Diretor do Ensino Secundário, que muda a denominação do Colégio Coração de Maria, sediado na Capital do Estado de São Paulo, para Colégio Claretiano.

12 — E' publicada a Portaria n. 749, de 22-8-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Coelho Neto, com sede no Distrito Federal.

12 — E' publicada a Portaria n. 750, de 27-8-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Dr. Felício Laurito, com sede em Ribeirão Pires, no Estado de São Paulo.

12 — E' publicada 'a Portaria n. 751, de 18-8-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede ao Ginásio São Paulo Apóstolo, sediado na capital do Estado de São Paulo, autorização para funcionamento, a titulo precário, durante o ano de 1952.

16 — E' publicada a Portaria n. 255, de 10-9-952, do Ministro da Guerra, que autoriza o desdobramento do «Curso para Oficiais Superiores das Armas e para Oficiais dos Serviços» em dois outros, assim denominados: «Curso para Oficiais Superiores das Armas» e «Curso Técnico para Oficiais Subalternos de Intendência».

17 — E' publicada a Portaria n. 293, de 15-9-952, do Ministro da Guerra, que fixa em 1.600 alunos o efetivo do Colégio Militar para 1953.

18 — E' publicado o Decreto n. 31.443, de 11-9-952, que concede reconhecimento aos cursos de engenheiros civis, eletricistas e industriais da Escola Politécnica da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

18 — E' publicada a Portaria n. 30, de 5-9-952, do Chefe do Serviço de Censura de Diversões Públicas, que dispõe sôbre censura nos teatros.

18 — E' publicada a Portaria n. 31, de 15-9-952, do Chefe do Serviço de Censura de Diversões Públicas, que dispõe sôbre exibição de filmes.

22 — E' publicada a Portaria n. 285, de 17-9-952, do Ministro da Aeronáutica, que fixa o número de vagas para o primeiro ano do Curso Fundamental do Instituto Tecnológico de Aeronáutica, em 1953, a serem preenchidas por civis.

26 — E' publicada a Portaria n. 331, de 24-9-952, do Diretor-Geral do Departamento Admisistrativo do Serviço Público, que cria um Curso Extraordinário de Revisão de Estatística, com a finalidade de preparar candidatos ao concurso da carreira de Estatística, e dispõe sôbre o seu funcionamento.

26 — E' publicada a Portaria n. 19, de 18-9-952, do Diretor do Serviço Nacional de Teatro, que cria a Comissão do Teatro Infantil do Serviço Nacional do Teatro.

30 — E' publicado o Decreto n. 31.488, de 19-9-952, que aprova o Regulamento do Curso de Oficiais Especialistas.

30 — E' publicada a Resolução n. 428, de 4-9-952, do Diretório Central do Conselho Nacional de Geografia, que concede vantagens a servidores contemplados com bolsas de estudo no estrangeiro.

30 — E' publicada a Portaria n. 321, de 29-9-952, do Ministro da

Guerra, que dispõe sôbre aprovações na Academia Militar das Agulhas Negras.

## II — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, DOS ESTADOS E TERRITÓRIOS.

2 — São publicadas as Leis ns. 639 e 640, de 28-9-952, do Estado do Piauí, que, respectivamente, considera de utilidade pública o «Circulo Operário de Picos», reconhece a utilidade pública do Dispensário "Virgem Poderosa", do município de Piriporé.

2 — São publicados os Decretos ns. 1.026 e 1.027, de 1-9-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que retificam, respectivamente, o nome da escola singular de Alto São José Pequeno, distrito de Itapira, município de Colatina, para Jequitibá, distrito de Panças, no mesmo município, e os nomes das 1ª e 2ª escolas singulares de Monte Líbano, no município de Cachoeira do Itapemirim, para Fazenda Monte Líbano e Pedreira Monte Líbano.

3 — E' publicada a Resolução n. 22, de 29-8-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que reinstala a Escola 13-9, Jardelina Rodrigues da Silva, à rua José Bonifácio, 845, no Distrito Federal.

4 — E' publicado o programa de Matemática para uso das Escolas Primárias do Distrito Federal.

4 — E' publicado o Decreto n. 1.488, de 27-12-951, do Governador do Estado do Ceará, que abre crédito especial como auxílio concedido ao Patronato São Vicente de Paula, da cidade de Sobral.

4 — E' publicado o Decreto n. 3.960, de 3-9-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que transforma em grupo escolar as escolas reunidas Catulo Cearense, da cidade de Virgem da Lapa, com a mesma denominação.

4 — E' publicado o Ofício Circular n. 1.182, de 9-8-952, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que trata da concessão de bolsas de estudos às professoras rurais do interior do Estado.

5 — São publicados os Decretos ns. 4.249 e 4.250. de 4-9-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que, respectivamente, extingue as escolas primárias de Curatos, município de Macaé, e cria duas escolas primárias nos municípios de Barra Mansa e Santa Maria Madalena.

6 — E' publicado o programa de História.

6 — E' publicada a Resolução de 1-9-952, do Governador do Estado do Ceará, que transfere a escola do Açude João Lopes, de Fortaleza, para o Grupo Escolar José de Barcelos, município de Camocim.

6 — E' publicada a Portaria n. 675, de 2-9-952, do Diretor do Departamento de Educação Pré-Primária o Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que autoriza o funcionamento da Escola de Charitas, em Niterói.

6 — São publicados os Decretos ns. 1.415, 1.416 e 1.417, de 3-9-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que criam escolas rurais nos municípios de Corumbá, Três Lagoas e Cuiabá, e transfere escola rural mista, no município de Po-coné.

7 — E' publicado o Decreto n. 3.968, de 6-9-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que transforma em grupo escolar as Escolas Reunidas «N. S. de Lourdes», da cidade de Iturama.

9 — E' publicada a Lei n. 1.659, de 4-9-952, do Estado do Rio de Ja neiro, que denomina de Alzira Var gas do Amaral Peixoto o Grupo Escolar de Pinheiral, município de Piraí.

10 — E' publicado o Decreto n. 3.970, de 8-9-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que aprova o regulamento dos conservatórios Estaduais de Música.

11 — E' publicada a Ordem de Serviço n. 67, de 10-9-952, do Diretor do Departamento de Educação Primária, que dispõe sôbre exames na primeira quinzena de outubro.

11 — E' publicado o Ato n. 2.225, de 10-9-952, do Governador do Estado de Pernambuco, que abre crédito especial para auxiliar a construção do Abrigo de Menores Abandonados «Dom Bosco», de Caruaru.

11 — São publicadas as Leis ns. 892, 895, 903 e 907, de 6-9-952, do Estado do Paraná, que, respectivamente, autoriza a abertura de crédito para concessão de auxílio ao Instituto Histórico, Geográfico e Etnológico Paranaense; autoriza a abertura de crédito para a concessão de auxílio ao Ginásio Imaculada Conceição, de Jacarèzinho; concede auxílio ao Educandário N. S. de Belém, de Guarapuava, e denomina de Ginásio Estadual «Dr. Caetano Munhoz da Rocha» o antigo Ginásio Estadual de Rio Negro.

12 — E' publicada a Resolução de 30-8-952, do Governador do Estado do Ceará, que transfere a escola de Oiticica, do município de Fortaleza, para a cidade de Sobral.

13 — São publicados os Decretos ns. 1.421 e 1.422, de 11-9-952, do Governador do Estado do Mato Grosso, que, respectivamente, desdobra no corrente ano letivo a escola rural mista, de Formiga, município de Poconé, e dispõe sôbre o desdobramento de classe do 1' ano, do Grupo Escolar «Cel. João Alves de Lara'», de Aparecida do Tabuado.

14 — E' publicado o Ato n. 2.250, de 13-9-952, do Governador do Estado de Pernambuco, que abre crédito especial para concessão de auxílio à Sociedade de Cultura Artística «22 de Novembro» da cidade de Paudalho.

16 — E' publicada a Lei n. 726, de 12-9-52, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que dispõe sôbre nomeação para o magistério secundário e técnico da Prefeitura do Distrito Federal.

16 — E' publicada a Lei n. 1.440, de 9-9-952, do Estado do Ceará, que autoriza a abertura de crédito para auxiliar a Organização das Voluntárias, de Fortaleza.

16 — E' publicada a Lei n. 917, de 15-9-952, do Estado de Minas Gerais, que dispõe sôbre a aquisição de imóvel para o Curso Regional de Treinamento para professores rurais.

16 — E' publicada a Lei n. 1.675, de 15-9-952, do Estado do Rio de Janeiro, que reconhece de utilidade pública o «Esporte Clube de Ita-curussá», no município de Manga-ratiba.

16 — E' publicada a Lei n. 911, de 13-9-952, do Estado do Paraná,

que autoriza a abertura de crédito especial para concessão de auxílio à Escola Superior de Química do Paraná.

17 — São publicadas as Leis ns. 653 e 655, de 5-9-952, do Estado do Piauí, que consideram, respectivamente, de utilidade pública o Centro Operário «São José», da cidade Barras, e o Centro Operário «São José», de Esperantina.

17 — São publicadas as Leis ns. 1.445, 1.450 e 1.453, de 9 e 10-9-952, do Estado do Ceará, que autorizam a abertura de crédito para auxiliar, respectivamente, ao Museu Histórico do Estado, à construção de um prédio escolar no município de Independência e à Escola Normal Rural de São Benedito.

17 — E' publicado o Decreto n. 1.042, de 17-9-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que cria uma escola singular no distrito de Garrafão, município de Santa Leopoldina.

17 — E' publicada a Lei n. 921, de 16-9-952, do Estado do Paraná, que cria, na cidade de Ponta Grossa, uma Faculdade de Farmácia e Odontologia.

18 •— E' publicado o Decreto n. 1.423, de 15-9-952, do Governador do Estado do Mato Grosso, que dá a denominação de «Amabeni Xavier» à escola rural mista, de «Pocos», município de Nioaque.

19 — E' publicada a Lei n. 1.464, de 15-9-952, do Estado do Ceará, que autoriza a abertura de crédito especial para a construção do Grupo Escolar de Frade e ampliação do Grupo Escolar de Jardim.

19 — E' publicado o Decreto n. 1.425, de 15-9-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que cria uma escola rural mista, em Vereda, município de Miranda.

19 — E' publicado o Decreto n. 1.426, de 16-9-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que dispõe sôbre a transferência da escola rural mista, de Córrego União, no município de Poxoréu.

20 — São publicadas as Leis ns. 1.687 e 1.688, de 18-9-952, do Estado do Rio de Janeiro, que, respectivamente, denominam de «Escola Expedicionário José Amaro» à escola pública de Mineiros, no município de Campos, e de «Grupo Escolar Alberto Lamego» o «Grupo Escolar Martins Laje», no mesmo município.

20 — São publicados os Decretos ns. 1.427 e 1.428, de 16-9-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que, respectivamente, criam escolas rurais mistas, no3 municípios de Bela Vista e Aquidauana.

23 — E' publicada a Portaria n. 5.340, de 22-9-952, do Secretário Geral de Administração da Prefeitura do Distrito Federal, que cria, no Departamento do Pessoal, um Curso de Administração de Pessoal, e baixa instruções especiais reguladoras de seu funcionamento.

23 — E' publicado o Ato n. 2.337, de 22-9-952, do Governador do Estado de Pernambuco, que abre crédito suplementar para o prosseguimento da construção da Colônia da Macaxeira, pertencente à Penitenciária Agrícola de Itamaracá.

23 — E' publicada a Lei n. 923, de 19-9-952, do Estado do Espírito Santo, que autoriza a conceder subvenção ao Educandário do Imaculado Coração de Maria, no município de Palmas.

24 — Ê publicado o Ato n. 2.347, de 23-9-952, do Governador do Estado de Pernambuco, que autoriza a um funcionário ausentar-se do País para representar o Brasil na «Conferência Internacional des Besoins Economiques et Sociaux des Etu-diants», a realizar-se em Paris.

25 — São publicadas as Leis ns. 644 e 645, de 23-9-952, do Estado do Rio Grande do Norte, que dão, respectivamente, nomes às Escolas Rurais de Barrinha e de Sto. Antônio, ambas no município de Mossoró.

25 — São publicados os Decretos ns. 1.046» 1.047 e 1.048, de 24-9-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transferem, respectivamente, escolas singulares no município de Colatina, e cria escola singular no município de Santa Leopoldina, distrito de Garrafão.

25 — E' publicada a Lei n. 1.690, de 23-9-952, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina de Grupo Escolar Américo Pimenta e Grupo Escolar Silva Pontes.

26 — São publicados os Decretos ns. 760 e 761, de 24-9-952, do Governador do Estado do Maranhão, que, respectivamente, considera de utilidade pública a Sociedade Beneficente São Vicente de Paula, de Barrei-rinhas, e reconhece a validade dos diplomas expedidos pela Escola Normal de Caxias.

27 — São publicadas as Leis ns. 647, 648 e 650, de 25-9-952, do Estado do Rio Grande do Norte, que, respectivamente, denomina de Governador Dix-Sept Rosado o Grupo Escolar Rural do Bairro do Jardim, cidade de Mossoró; denomina de Dr. José Borges a Escola Rural de Alagoinhas, no mesmo município, e reconhece de utilidade pública a Casa «Euclides da Cunha», sediada em Natal.

27 — E' publicado o Decreto n. 4.268, de 26-9-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que desapropria, por ser considerado de utilidade pública, o imóvel onde irá funcionar uma escola rural.

30 — E' publicada a Portaria n. 5.409, de 29-9-952, do Secretário Geral de Administração da Prefeitura do Distrito Federal, que cria, no Departamento do Pessoal, um Curso de Administração do Material, e baixa instruções especiais reguladoras do seu funcionamento.

30 —■ São publicadas as Leis ns. 654, 655 e 656, de 29-9-952, do Estado do Rio Grande do Norte, que dão nomes, respectivamente, à Escola Rural de Vertentes, à Escola Rural de Baraúna e à Escola Rural de Jucuri, todas no município de Mossoró.

30 — E' publicado o Decreto n. 1.053, de 29-9-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que reti fica o nome da escola sin"gular de Barra Grande, para Banca Grande, no município de Domingos Martins.

30 — E' publicado o Decreto n. 1.054, de 29-9-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que trans fere a escola singular de Cabeceira3 do Azul, para Pratinha de Fumaça, no município de Guaçuí.

## III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

Não foi registrada qualquer atividade notável.

## IV — NOTICIÁRIO

3 — Para que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos promova a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino, o Ministro da Fazenda autorizou o Banco do Brasil a depositar em conta especial, no nome daquele Instituto, a quantia de Cr$ 1.500.000,00.

4 — E' publicada uma entrevista do prof. Celso Kelly, diretor do Departamento de Difusão Cultüral da Secretaria de Educação do Distrito Federal, em que se encarece a utilidade da proposta daquele Departamento para a criação de três museus didáticos, consagrados às ciências e às técnicas e destinados a auxiliar o nosso sistema de instituições culturais, de finalidades populares.

7 — Realiza-se a solenidade da comemoração do 25º aniversário da Universidade de Minas Gerais, no salão nobre da Faculdade de Direito, em que discursou como orador oficial o Prof, Abgar Renault.

9 — Encontram-se no Rio cem bolsistas estrangeiros que, em virtude . de acôrdo entre a ONU e o Itamarati, realizam estágio de nove meses nos cursos de formação profissional do SENAI.

10 — Funda-se, em Belo Horizonte, o Centro de Estudos Pedagógicos Francisco de Gama Lima Filho, com o objetivo de incentivar e facilitar entre seus membros o estudo das ciências relacionadas com o magistério.

12 — Publicam-se as conclusões do I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, promovido pela Associação Brasileira de Ajuda ao Menor e realizado em Belo Horizonte.

13 — Com a presença do Sr. Ministro da Educação, tiveram início, na Escola de Educação Física do Exército, os Jogos Metropolitanos Ginásio-Colegiais.

# INFORMAÇÃO DO PAÍS

## ALAGOAS

O 'Diário de Notícias", matutino carioca, publicou a seguinte nota sôbre o centenário de nascimento do educador alagoano Manuel Diegues Júnior:

Transcorreu no dia 29 o centenário de nascimento do ilustre educador alagoano, dr. Manuel Baltasar Pereira Diegues Júnior, nascido em Maceió aos 29 de outubro de 1852 e ali falecido a 29 de agosto de 1922. Em sua cidade natal fêz os estudos primários e secundários, após o qua se transferiu para o Recife, onde iniciou o curso jurídico na Faculdade de Direito, bacharelando-se em 1877.

Ao mesmo tempo que estudava, dedicava-se ao ensino. Foi professor de História e Geografia do Colégio 2 de Dezembro, do qual chegou a vice-diretor. Fundou a Escola Filotéc-nica, fundida posteriormente ao Colégio Delfino, dando criação ao Colégio de Isabel. Numerosas gerações de pernambucanos tiveram então oportunidade de ouvir as lições do ilustre educador.

Transferindo sua residência para Maceió, ingressou na política, foi eleito deputado provincial e mais tarde deputado ã Assembléia Constituinte do Estado, em 1891, e fêz parte da comissão que elaborou a primeira Constituição Republicana de Alagoas. Dirigiu também "O Orbe" e o "Diário das Alagoas". Não descurou, porém, de suas atividades educacionais. Fundou e dirigiu o Colégio Bom Jesus e foi professor de Geografia do Liceu Alagoano, por longos anos. Em 1885 ocupou o cargo de diretor da Instrução Pública, tendo empreendido então a reforma do ensino.

Outras iniciativas de sua gestão foram a criação do Pedagogum Alagoano, do Instituto dos Professores e da "Revista do Ensino", a primeira que no gênero circulou em Alagoas. Exerceu ainda por duas vezes a diretoria da Instrução, nos governos Ga-bino Besouro e Clodoaldo da Fonseca. Foi ainda diretor do Grupo Escolar "Diegues Júnior", por êle fundado e instalado em ótimo edifício na administração Batista Acióli.

Para uso de seus alunos escreveu um "Compêndio de Geografia e Cosmografia", e "Lições de Língua Nacional". Publicou ainda "Notícia Histórica de Alagoas" e "A descoberta do Brasil", em que reuniu seus estudos sôbre a verdadeira data da descoberta, reivindicando a restauração do 22 de abril, movimento, alias, por êle iniciado em 1899, às vésperas da comemoração do IV centenário.

Foi presidente do instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano, de 1902 à data de seu falecimento. Pertenceu à Academia Alagoana de Letras e a várias outras instituições científicas do país, entre elas o Instituto Histórico e Geográfico Brasi-

leiro. Sociedade Brasileira de Geografia e diversos Institutos Históricos. Em 1919 representou seu Estado no VI Congresso Brasileiro de Geografia, reunido em Belo Horizonte, tendo então defendido os direitos de Alagoas na questão de limites com Pernambuco.

Em homenagem ao centenário de nascimento do dr. Manuel Baltasar Pereira Diegues Júnior foram realizadas em Maceió várias solenidades, promovidas pelo govêrno do Estado, por intermédio do Departamento de Educação e pelo Instituto Histórico de Alagoas. Além disso foi publicada uma plaquete contendo estudos sôbre vários aspectos da personalidade daquele ilustre alagoano, cuja viúva, a veneranda d. Luísa Diegues, reside nesta capital na companhia de seu filho, o escritor o professor Manuel Diegues Júnior.

## BAHIA

O n. 2 do "Boletim Informativo" da Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia publicou a seguinte informação sôbre o programa de pesquisas sociais em desenvolvimento no Estado da Bahia:

Em 1949, ante a inexistência de estudos completos sôbre a organização social das variadas regiões de que se compõe o Estado da Bahia, o então Secretário de Educação e Saúde, Prof. Anísio Teixeira, sugeriu ao Governador Otávio Mangabeira a iniciativa de que resultou o Programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia — Columbia University.

Tinha-se em vista a descrição e interpretação dos modos de vida, da economia, das crenças, das concepções da existência, das técnicas de trabalho, dos recursos materiais, enfim de toda a organização social em cada uma das áreas típicas do vasto território baiano, de modo a servirem de base ao planejamento científico da educação, da organização sanitária e da administração em geral.

O plano fundamental da pesquisa foi organizado pelo Prof. Charles Wagley, Ph. D., da Columbia University, de N. York, E. U. A., com a colaboração de Eduardo Galvão, M. A., antropologista do Museu Nacional, do Rio de Janeiro. A Secretaria da Educação e Saúde do Estado da Bahia e o Departamento de Antropologia da Columbia University firmaram a 15 de junho de 1949 um convênio para a execução do projeto.

A direção geral do Programa foi entregue ao prof. C. Wagley, sendo designado o Prof. Tales de Azevedo, da Faculdade de Filosofia da Univ. da Bahia, para executar o convênio por parte do Estado. Mais tarde foi convidado a participar doa trabalhos de orientação da pesquisa o Prof. L. A. Costa Pinto, da Faculdade de Filosofia da Univ. do Brasil, Rio de Janeiro. O convênio entrou em vigor sob a responsabilidade da Secretaria da Educação e Saúde, porém, ao instalar-se em janeiro de 1951, a Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia recebeu o encargo de cumpri-lo, levando a termo, com seus recursos, os trabalhos de pesquisa já iniciados.

Muito antes dos trabalhos de campo, começou na Bahia a coleta dos dados demográficos, econômicos e sociais para a divisão do Estado em zonas fisiográficas e humanas características, em cada uma das quais se pudessem escolher os locais para as pesquisas. A partir desses dados e de viagens de prospecção, o território baiano foi dividido em seis zonas, tais sejam: 1) o *Recôncavo;* 2) o *Sertão do Nordeste;* 3) as *Matas do Sul* (compreendendo a zona do cacau); 4) o *Planalto Central;*
5) o vale do Rio de *São Francisco;*
6) o *Planalto Ocidental,* situado a oeste do São Francisco.

E' claro que esta divisão, meramente esquemática, não esquece a existência de sub-áreas igualmente diferenciadas, nem a possibilidade de uma divisão em maior número de regiões.

Por motivos práticos e teóricos, escolheram-se inicialmente três dessas zonas para estudo.

As zonas escolhidas foram o *Recôncavo* açucareiro e aristocrático, em que se desenvolveu, durante os períodos iniciais da colonização, grande parte da vida baiana; o *Nordeste* semi-árido das caatingas, das lutas de Canudos, das correrias de Lampião, e o *Planalto Central,* lendário pelas suas riquezas em ouro e pedras preciosas.

Nessas áreas selecionaram-se, à base dos dados atrás referidos e de viagens realizadas pelos dirigentes e participantes do Programa, as comunidades em que se iriam levar a efeito os estudos: pequenas povoações de cerca de 1,500 habitantes, representativas do modo de vida, da economia e da estrutura e organização social da região. Tais comunidades foram preferidas porque refletem a adaptação tradicional do homem a cada meio e porque o seu passado foi condicionado pela história social característica da zona, persistindo no seu modo de vida atual muito do que foi a generalidade para a maior parte da área.

Além de uma comunidade "tradicional", escolheu-se em cada zona uma comunidade "progressista", isto é, surgida recentemente ou modificada por novos modos de adaptação ao meio, sob a influência dos modernos meios de comunicação e transporte e de atitudes diferentes ante a existência.

Pela comparação de uma comunidade "tradicional", estudada demoradamente e em toda a profundidade possível, com uma comunidade "progressista", estudada em suas características mais salientes, assim como por uma análise da dinâmica de recentes desenvolvimentos em cada uma, tinha-se em vista uma compreensão das tendências de mudança social e cultural na zona.

Seguindo esse plano de ataque, as equipes partiram para o campo em meado de julho de 1950.

Para o *Planalto Central* foi o antropologista Marvin Harris, M. A., da Columbia University, com Eduardo Galvão, M. A., do Museu Nacional do Rio de Janeiro; o último regressou após cêrca de um mês de atividade, período em que o Museu Nacional o colocou à disposição do Pro-

grama. Vieram depois a integrar a equipe Nilo Garcia, aluno da Faculda-de de Filosofia do Instituto Lafayette, do Rio de Janeiro, e as alunas da Faculdade de Filosofia da Univ. da Bahia, Josildeth da S. Gomes e M. Raimunda G. de Macedo. Para o *Recôncavo* foi o antropologista Har-ry Hutchinson, M. A., da Columbia Univ., tendo a cooperação, durante breve período, de Juraci Sá Barreto, estudante da Univ. da Bahia e durante a maior parte do seu trabalho, de Carmelita T. Junqueira Aires, diplomada pela Faculdade de Filosofia do Instituto Santa Úrsula, do Rio de Janeiro. No Nordeste o trabalho coube a Benjamim Zimmer-mann, M. A., da Columbia University, auxiliado por Lincoln Allison Pope, aluno da Faculdade de Direito da Univ. do Brasil, Rio de Janeiro, e de Nilda G. de Macedo, licenciada pela Faculdade de Filosofia da Univ. da Bahia.

O trabalho de campo começou imediatamente, estendendo-se até fim de maio de 1951. Durante esses dez meses e meio os pesquisadores viveram em suas zonas de estudo, vindo à Capital para seminários em que se discutiram os dado3 coletados e os problemas de método surgidos durante as atividades das equipes. Nesses seminários, além dos dirigentes e pesquisadores, participaram os Profs. Anísio S. Teixeira, Nestor Duarte, Alfred Metraux, do Depto. de Ciências Sociais da UNESCO, Paris, e os Drs. Jaime Abreu, Superintendente do Ensino Médio, e Bichat Rodrigues, Diretor do Serviço de Saúde do Interior.

Durante os meses de julho e agosto de 1950, o Prof. Edward Stainbrook, do Institute of Human Relations, da Universidade de Yale, realizava, em cooperação com o Programa, pesquisas sôbre as relações entre as culturas rurais baianas e a» doenças mentais de pacientes do Hospital Juliano Moreira, da cidade do Salvador. O Prof. Stainbrook e o antropologista Harry Hutchinson realizaram também uma viagem de observação a Bom. Jesus da Lapa, onde, em agosto de 1950, por ocasião da famosa romaria anual, colheram dados da mesma natureza.

De julho a dezembro de 1950 o Prof. C. Wagley permaneceu na Bahia orientando pessoalmente os trabalhos e visitando as regiões compreendidas no Programa; em janeiro seguinte regressou aos E. Unidos para reassumir a sua cadeira na Universidade de Columbia, e em maio de 3951 chegou de novo à Bahia, onde esteve dois meses, fazendo visita* àquelas regiões e dirigindo um seminário sôbre os trabalhos finais das equipes do *Recôncavo,* do *Nordeste,* e do *Planalto Central,* ao mesmo tempo que, com os outros membros do *staff* diretor, traçava roteiro para as atividades na *zona do cacau.*

O Prof. L. A. Costa Pinto, durante os primeiros meses de 1951, percorreu demoradamente o *Recôncavo,* por terra e por mar, colhendo material para um estudo sociológico de toda essa área.

Sob o patrocínio do Programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia — Columbia University, o historiador Rollie E. Poppino, de Stanford University, da Califórnia, residiu em Feira de Santana durante os meses de janeiro a setembro de 1951, como

bolsista da Doherty Foundation e da Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia, fazendo pesquisas para uma história econômica e social do município no período compreendido entre os fins do século XVII e o ano de 1950.

Em junho de 1951 uma outra equipe partia para a *Zona do Cacau: o* antropologista Anthony Leeds, M. A., da Columbia University, com sua esposa, Jo Alice Leeds, amxiliados por Adelmo Machado Júnior, pelo Agron. Hildebrando Nascimento e pela Bel. Josildeth da S. Gomes. Anthony Leeds veio à Bahia como bolsista do Ministério das Relações Exteriores do Brasil e recebeu bolsas complementares da Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia e da Comissão do Comércio de Cacau da Bahia.

A equipe contém, além dos nomes indicados, outros auxiliares de investigação.

Paralelamente com os trabalhos de campo fazem-se, na Capital do Estado, investigações históricas, bibliográficas e econômicas, redação de relatórios de dados estatísticos, preparação de cartas e mapas, etc. Deste grupo têm participado a Profa. Indira Marques Porto, a Lic. Teresi-nha Pires de Sousa, Sônia Maria d'OHveira Santos, Otávio Mansur de Carvalho Maria D. Azevedo e o cartografo Mário Martins de Oliveira. O serviço de fotografia é do conhecido fotógrafo etnógrafo Pierre Verger.

Os trabalhos do Programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia — Columbia University visam os seguintes propósitos e finalidades:

1. Adquirir um conhecimento da sociedade e da cultura rurais em zonas ecológico-culturais típicas do Estado da Bahia.

2. Determinar o efeito de diferentes cenários ecológicos sôbre os padrões de cultura luso-brasileiros básicamente idênticos,
que se desenvolveram nessa área do Brasil durante os últimos quatrocentos anos;

3. Determinar as mudanças na sociedade e na cultura, que ocorreram em cada zona dentro dos últimos anos sob o impacto de novas formas de economia, de
novas técnicas, de novas idéias e de facilidades de transportes mais modernos;

4. Compreender a dinâmica dessas mudanças em cada zona e as diferenças e semelhanças do processo de uma zona para outra.

5. Indicar quais os aspectos da sociedade e da cultura atuais,
assim como das tendências de mudança, que devem ser considerados, tendo-se em vista planejar eficientemente programas de educação, saneamento e administração em geral nas áreas rurais do Estado.

O trabalho na *zona do cacau* deverá ainda contribuir com a descrição do processo de emergência de uma economia e organização social novas, produto em grande parte do esforço de adaptação a um meio e a um tipo de exploração da terra inteiramente diversos dos demais e sem uma tradição própria.

Além desses objetivos específicos, os encarregados da pesquisa estão convencidos de que os seus esforços comuns poderão contribuir para um conhecimento mais sólido e científico da estrutura social e do funcionamento da sociedade brasileira, como para uma melhor compreensão da estrutura e da dinâmica das relações humanas.

Por fôrça de um convênio firmado, em fevereiro de 1951, entre a Fundação e a UNESCO (Organização de Educação, Ciência e Cultura das Nações Unidas, Paris), o Programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia — Columbia University estendeu as suas investigações ao terreno das relações raciais. Essa pesquisa foi custeada pela UNESCO, tendo o Prof. Alfred Métraux, do Departamento de Ciências Sociais dessa organização internacional, visitado a Bahia em outubro de 1950 e novembro de 1951 para entendimentos nobre o assunto. Em dezembro de 1951 foram entregues os originais das monografias resultantes do trabalho realizado nas comunidades do interior do Estado pelos antropologistas Harry Hutchinson, Marvin Harris c Benjamin Zimmermann, dum estudo de conjunto pelo Prof. Charles Wagley, e dum inquérito sôbre ascensão social das pessoas de cor pelo Prof. Tales de Azevedo. Esses trabalhos alcançam o total de cêrca de 450 páginas e deverão ser editados pela UNESCO em francês e inglês, e pela Fundação, em português.

Os trabalhos em curso deram lugar às seguintes publicações: *Em 1950:*

1. WAGLEY, Charles. AZEVEDO, Tales de, COSTA PINTO, L. A., *Uma pesquisa sôbre a vida social no Estado da Bahia* (contribuição ao Colloquium de Estudos Luso-Brasileiroa, Biblioteca do Congresso, Washington), Publicações do Museu do Estado, n.° 11, Bahia.

2. COSTA PINTO, L. A., "Pesquisas sôbre a Bahia", *Digesto Econômico,* São Paulo, setembro; *A Tarde,* Bahia, 27-28 de outubro.

3. WAGLEY, Charles, e AZEVEDO, Tales de, "Notas sôbre métodos de campo no estudo de comunidade", *Revista do Museu Paulista* (aguarda publicação).

4. AZEVEDO, Tales de, "Estudos de comunidades na Bahia", *A Tarde,* Bahia, 9 de dezembro; *A Gazeta,* S. Paulo, 26 de dezembro; *Arte e Literatura,* Petrópolis, dezembro.

*Em 1951:*

5. AZEVEDO, Tales de, "Um questionário sôbre esteriótipos raciais". *Sociologia,* vol. XIII, n. 1, São Paulo, março.

6. LEEDS, Anthony, "Um programa de pesquisas na zona cacaueira", Diário *da Tarde,* Ilhéus, 19 de dezembro.

7. WAGLEY, Charles, HARRIS, Marvin, HUTCHINSON, *Harry,* ZIMMERMANN, Benjamin, *Roce Relations in in Rural Brazil* (no prelo, edições da UNESCO, Paris).

8. AZEVEDO, Tales de, *Ascensão social das pessoas de côr numa cidade brasileira* (no prelo, edições da UNESCO, Paris). *Em 1952:*

9. GOMES, Josildeth da Silva, "Povoamento da Chapada Diamantina", Contribuição ao 2.» Congresso de História da Bahia, junho.

Numa das suas vindas à Bahia, o Prof. Alfred Métraux teve oca-são de visitar, em companhia de pesquisadores do Programa, os remanescentes dos indígenas *cariri* de Mirandela, no Nordeste do Estado. Sôbre o material lingüístico recolhido na ocasião, o eminente antropologista escreveu o artigo "Une nouvelle lan-gue tapuya de la région de Bahia, Brésil", que publicou no *Journal de Ia Société des Americanistes,* n. s., t. XL, 1951.

As monografias em que se apresentarão os estudos levados a efeito pelo Programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia — Columbia University deverão constar de 2 volumes sôbre relações raciais apresenta dos à UNESCO, 3 estudos de comunidades *(Recôncavo, Nordeste* e *Planalto Central),* 1 estudo da região do cacau, 1 estudo da história social e economia de Feira de Santana, 1 estudo sociológico do Recôncavo em conjunto. Em suma, 8 volumes com a média de 300 páginas cada um, os quais deverão ser publicados pela Fundação para, o Desenvolvimento da Ciência na Bahia.

Este grande empreendimento, tornado possível graças ao espírito que presidiu a administração Otávio Mangabeira, é o resultado da cooperação técnica e financeira de importantes organizações administrativas, universitárias e científicas do Brasil, dos E. Unidos e, podemos dizê-lo em referência à UNESCO, de todo o mundo.

O Estado da Bahia e o Conselho de Pesquisas Sociais da Columbia University contribuíram com os fundos principais para o custeio do Programa. O Social Science Research Council, a Doherty Foundation, o Vi-king Fund, a Braniff Airways Inc., a Comissão de Cacau da Bahia e o Ministério das Relações Exteriores do Brasil concederam bolsas a alguns dos pesquisadores para despesas de viagem e estada no Brasil, bem como para aquisição e utilização de instrumental científico (máquinas fotográficas,, fotômetros, gravador de som); a UNESCO custeou as investigações sôbre relações raciais, enquanto o Museu Nacional e o Instituto de Economia da Fundação Mauá, do Rio de Janeiro, licenciaram técnicos dos seus quadros para que pudessem participar, durante alguns meses, dos trabalhos de campo, sem prejuízo dos seu» proventos.

Cientistas sociais norte-americanos participaram de seminários levado» a efeito na Universidade de Columbia, em 1949 e 50, para debate dos planos do Programa, do mesmo modo que educacionistas, sanitaristas, juristas e outros técnicos baianos, já mencionados, deram sua valiosa contribuição em seminários realizados na Bahia. Os pesquisadores têm recebido inestimável colaboração de especialistas em história, economia e problemas sociais da Bahia, entre os quais os Profs. Frederico Edelweiss, J. Wanderley de Pinho e Carlos Ott, da Universidade da Bahia; também deram ajuda apreciável Ar-nulfo Gottschall, de Rio de Contas, e o Prof. Vilobaldo Freitas, do Departamento de Educação.

As autoridades eclesiásticas, judiciárias, administrativas, educacionais,

policiais, os Agentes Estatísticos e a Delegacia Regional do IBGE, a Estação Experimental do Cacau (Uruçuca), o Serviço Especial de Saúde Pública, em Ilhéus, os Revdos. Religiosos Franciscanos, outras organizações e particularmente as populações rurais têm dado o melhor da sua compreensão e ajuda às equipes e à administração do projeto, facilitando de modo extraordinário a execução do plano.

Através dos seus trabalhos de campo, suas indagações documentárias e bibliográficas, seus seminários e discussões de método, o Programa tem contribuído para o treinamento de estudantes de ciências sociais da Universidade da Bahia, que integram as suas equipes.

A Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia continuará patrocinando e custeando o Programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia — Columbia University, para o estudo de outros problemas sociais baianos.

## CEARA

O folheto "Campanha de Educação Rural", editado pelo Govêrno do Estado, divulga o seguinte tópico sôbre a situação da instrução pública estadual de nível primário:

Quando se examina, ainda que superficialmente, a estatística da situação do Ensino Primário no Ceará a impressão que se experimenta é de desolação e angústia, embora o quadro se reproduza pelo Brasil em fora como um imenso problema nacional.

Vejamos o que nos dizem os números em sua fria, mas expressiva eloqüência.

Presentemente o Estado dispõe de 2.365 professoras das quais menos da metade se constitui de normalistas diplomadas.

Há nos cursos primários estaduais uma matrícula de 76.280 alunos, o que vale dizer 35, em média, para cada professora, que seria uma proporção excelente se o número de matrículas correspondesse ao número de crianças em idade, escolar.

No entanto, a própria Secretaria de Educação estima em 570.596 a população escolar do Estado entre os 7 e 14 anos, ficando assim evidenciado que faltam escolas para 494.316 crianças.

Quando examinamos o caso individual de cada município, a coisa muda para pior.

O município de Nova Russas tem uma professora para cada 1.1321 crianças, seguido de perto pelo de Boa Viagem, com 1.126, vindo logo depois Viçosa do Ceará, Mauriti, Ipu e outros.

Entre os municípios de melhores índices de escolaridade temos Fortaleza, com 91 alunos para cada (professora, Maranguape, com 115, Crato, com 147, e Redenção com 170.

O número de unidade por quilômetro quadrado é também alarmante. Basta que se diga que em Frade esta proporção é de uma escola para cada 517 quilômetros, em Campos Sales, 484, em Saboeiro, 423.

Considere-se ainda, para completar este quadro doloroso, que as escolas estão situadas em prédios impróprios, sem instalações convenientes, sem o material mínimo indispensável e que ministram um ensino incompatível com as exigências e peculiaridades do meio cearense.

Vamos encontrar situação equivalente com relação aos problemas de saúde, de produção, de transporte, de vias de comunicação, etc.

Os problemas são, como se vê, imensos. E sua solução não pode ser protelada.

Em busca da solução de todos estes casos é que o Govêrno está procurando tomar contato direto com as populações do interior, dando a todos o exato conhecimento da realidade para que disto possa resultar um esforço comum para o seu acertado encaminhamento.

## DISTRITO FEDERAL

O Instituto Nacional de SurdosMudos, que completou em 26 de setembro 95 anos, foi fundado pelo francês E. Huet, surdo-mudo, que chegou a esta capital em 1855.

O sr. E. Huet trouxe uma carta de apresentação do ministro da Instrução Pública da França, endereçada ao embaixador francês no Brasil, sr. Droyon de Lhys, que, por sua vez, apresentou seu patrício às autoridades brasileiras. O recém-chegado contou de pronto com a boa vontade e compreensão do imperador Pedro II,, estabelecendo-se os primeiros entendimentos para a instalação de um Instituto de Surdos-Mudos.

Pedro II encarregou o marquês de Abrantes de organizar uma comissão de cidadãos idôneos, a fim de promover a fundação do referido Instituto. Em conseqüência dos trabalhos dessa comissão, foi votada, pela Assembléia Provincial do Rio de Janeiro, a lei n.º 939, de 26 de setembro de 1857, através da qual ficou criado o Instituto, sendo-lhe consignada a quantia anual de cinco contos de réis, além da pensão do quinhentos mil réis para cada um dos, dez alunos que o govêrno poderia mandar admitir no Instituto. Em virtude de outra deliberação, foi arrendado um prédio na ladeira do Livramento, pela importância de dois contos e quatrocentos mil réis anuais, paga pelos Conventos do Carmo e de São Bento.

Os trabalhos do estabelecimento de ensino foram obtendo êxito, até que E. Huet, por motivos de ordem particular, em dezembro de 1861, afastou-se da direção do educandário, depois de ceder todos os seus direitos ao govêrno brasileiro, em troca de pagamento da quantia de 2:744$680.

Depois de passarem pela direção-da casa, em caráter interino, três educadores, empossou-se, a 1.º de agosto de 1862, o novo diretor, dr. Manuel de Magalhães Couto, professor contratado pelo marquês de Olinda e habilitado no Instituto de Paris.

Em 19 de dezembro de 1868, foi promulgado o decreto n.º 4.046, dando regulamento provisório ao Instituto, sendo adotadas as seguintes matérias, distribuídas em cinco anos de curso: leitura, escrita, doutrina cristã, aritmética, geografia, geometria elementar e desenho linear, elementos de história, português, francês e contabilidade.

Anos mais tarde, assumiu a direção do estabelecimento o dr. To-bias Leite, que levou a efeito diversas reformas e melhoramentos, organizando um novo regulamento, através do qual foram introduzidos o ensino literário e profissional. Dai por diante o Instituto de Surdos-

-Mudos foi sempre ampliando e aperfeiçoando os seus serviços, de modo a constituir, hoje, um estabelecimento categorizado, no gênero.

O Instituto funciona atualmente à Rua das Laranjeiras, em amplo edifício. Além dos cursos que já existiam anteriormente, como o primário e o profissional, compreendendo este os setores de corte, costura e bordado, sapataria, oficina de encadernação, douração e de marcenaria — foram criados pela atual diretoria e se acham em funcionamento os cursos pré-primário e normal, o último destinado à formação de professoras na didática especial de surdos-mudos e cuja primeira turma deverá concluir seus estudos no fim do ano vindouro.

— O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos recebeu do Ministro da Educação e Saúde a incumbência de realizar um concurso entre alunos dos cursos clássico e científico, a fim de escolher o representante do Brasil ao Congresso Internacional de Estudantes Secundários, que será instalado nos Estados Unidos e é promovido pelo "Herald Tribune". As normas reguladoras do citado concurso foram as seguintes:

*Requisitos exigidos dos candidatos:*

1. Brasileiro nato.
2. Idade mínima — 16 anos e máxima — 19 anos.
3. Falar e escrever o inglês correntemente, de modo a poder participar dos debates, conferências e entrevistas do Congresso.
4. Boa aparência e personalidade desembaraçada, uma vez que vai representar a mocidade brasileira e os representantes de outros países julgarão os brasileiros pelo seu representante.
5. Ter autorização escrita dos pais ou responsáveis para aceitar o convite e participar do Congresso, caso seja vencedor do concurso (firmas reconhecidas por tabelião).
6. Ser aluno do segundo ciclo do curso secundário.
7. Interêsse por problemas internacionais — A ser verificado no concurso de seleção por um trabalho escrito.

*Critérios para a escolha do vencedor*

1. Concurso inicial em cada estabelecimento de ensino. Banca examinadora — Organizada pelo diretor.

A — conhecimento do inglês oral e escrito; B — personalidade e aparência; C — melhor trabalho, de cêrea de 1 500 palavras (mais, não) sôbre a ONU, em inglês, compreendendo os três seguintes pontos: I — Como surgiu a ONU?

II — Discutir as formas pelas quais a ONU promove a paz entre as nações e trabalha por um mundo melhor para todos os povos.

III — Discorrer sôbre as atividades de um dos seguintes organismos da ONU:

a) Conselho de Segurança
b) Conselho Econômico e Social
c) Corte de Justiça Internacional
d) Organização de Agricultura e Alimentação

e) Organização Internacional de Saúde
f) Organização Internacional de Educação, Ciência e Cultura
g) Fundo Internacional de Emergência para amparo à Infância
h) Organização Internacional de Aviação Civil.

2. Concurso interescolar (no Rio de Janeiro):

A — Escolha dos seis (6) melhores trabalhos dentre os enviados pelos estabelecimentos de ensino dos estados. B — Banca de três membros:

I — Representante do Mi nistério da Educação
II — Representante da Em baixada Norte-Ame ricana
III — Representante escolhido pelos dois primeiros.

3. Concurso final dentre os seis (6) escolhidos:

A — Critérios:

I — Entrevista pessoal com os três juizes
II — Auto-biografia escrita em inglês na ocasião

B — Banca — a mesma do Concurso interescolar (2).

*Data da abertura e encerramento do concurso*

A — Até 20 de outubro — Cada colégio deverá enviar o trabalho vencedor, por via aérea. Os trabalhos que tiverem data do correio posterior a 20 de outubro poderão ser desclassificados.

B — Até 4 de novembro — Serão escolhidos os seis (6) candidatos vencedores.

C — Dia 6 de novembro — Os vencedores serão avisados por telegrama e receberão ordem de embarcar imediatamente para o Rio de Janeiro.

*Nota* — Os nomes dos seis (6) candidatos vencedores serão imediatamente comunicados a todos os colégios.

D — Dia 16 de novembro — Concurso entre os seis (6) candidatos no Rio de Janeiro, para a escolha do vencedor final.

E — Dia 17 de novembro — Proclamação do vencedor. Telegrama e carta aérea ao Herald Tribune comunicando o resultado' final.

P — O vencedor providenciará o» documentos para a viagem, aguardando em sua residência a ordem de embarque.

*Duração e atividades do Congresso*

1. Três (3) meses — Janeiro a março de 1953.
2. Visitas a escolas e instituições.
3. Participação de assembléias, mesas redondas, etc.

*Viagem e hospedagem*

1. Os seis (6) primeiros classificados ganharão um prêmio de viagem ao Rio de Janeiro por conta do M. E. S., compreendendo:
   a) Viagem ida e volta
   b) Estada
   c) Apresentação, visitas e entrevistas.

2. O candidato (1) finalmente classificado será contemplado (por conta do Herald Tribune de New York) com:
   a) Viagem ida e volta aos Estados Unidos
   b) Estada nos Estados Unidos por três (3) meses
   c) Viagens, visitas, etc. nos Estados Unidos.

*Obrigações dos candidatos vencedores*

1. Obedecer às instruções dos dirigentes do concurso e do Congresso e não pleitear concessões ou alterações do respectivo programa planejado para todos.
2. Não ocupar-se, enquanto no Rio de Janeiro ou nos Estados Unidos, de assunto ou atividades estranhas ao Congresso.
3. Embarcar e regressar, exatamente na data marcada, abstendo-se irrevogavelmente de pleitear prorrogação de estada, ou novas atividades ao terminar o Congresso.
4. Assumir a responsabilidade total de quaisquer gastos ou atividades e atitudes pessoais que não sejam expressa e objetivamente da responsabilidade dos organizadores do Congresso e do concurso.
5. Portar-se como representante da mocidade brasileira e cidadão brasileiro interessado em proble mas internacionais.

Foi proclamado vencedor do concurso o estudante Sérgio de Queirós Duarte, do Liceu Nilo Peçanha, localizado om Niterói, no Estado do Rio de Janeiro.

MINAS GERAIS

Foi realizado, na cidade de Belo Horizonte, de 20 a 27 de setembro próximo passado, o II Seminário sôbre a infância excepcional, representando um passo à frente no campo da "educação especial". Os trabalhos distribuíram-se por quatro grandes comissões, a saber: a) oligofrenias e distúrbios neuróticos; b) deficiências motoras e defeitos físicos; c, distúrbios da palavra; d) desajustamentos emocionais e sociais.

O primeiro seminário, realizado em dezembro de 1951, no Rio de Janeiro, já havia traçado normas para a formação do pessoal para lidar com aquêles quatro grupos do crianças excepcionais; por isto, o segundo só tratou da organização de estabelecimentos de educação, estudo e tratamento dessas mesmas crianças. Foram intensos os trabalhos dos seminaristas, que, durante os 8 dias do Congresso, tiveram horário que ia das 8 às 18 e muitas vezes até às 22 horas.

Analisando alguns aspectos do conclave, temos a notar o caráter prático de que êle se revestiu. As ses. soes de estudos, por exemplo, eram realizadas sempre após uma visita, na própria instituição visitada.

Assim, foram percorridas e analisadas, entre outras, as seguintes obras: o Instituto Pestalozzi, a Fazenda do Rosário, a Fazenda da Baleia, a Escola-Oficina "Alfredo Pinto", o Instituto "São Rafael", a Escola Caio Martins, o Instituto de Neuro-Psiquiatria Infantil, o Lar de Menores D. Orioni e outro. Como resultados imediatos, constataram-se os seguintes: a) — congregou grande número de educadores, mé-

dicos e psicólogos de todos os ponto» -do país e possibilitou, assim, a troca de experiencias e conhecimentos; b — pôs a Nação em dia com o que se vem realizando, entre nós, no cam po da educação especializada; c) — ofereceu aos seminaristas oportunidade de entrar em contato com as obras de assistência das mais adiantadas, como são, sem dúvida, as rio Minas Gerais; d) — finalmente, temos, ainda, a assinalar a criação, pelas quatro sociedades Pestalozzi, existentes no Brasil e que participaram do Seminário da Federação Brar-sileira das Associações de Assistência à Infância Excepcional, de uma organização que congregará e orientará as instituições que se dedicam à educação de anormais e deficitários, proporcionando-lhes oportunidade de maior rendimento, preparação de pessoal e também, auxilio financeiro, quando fôr o caso.

As conclusões e conseqüentes recomendações do II Seminário sôbre a Infância Excepcional, aprovadas no plenário, indicavam: 1.°) — que a assistência se deve dar a cada um dos tipos estudados; 2.') — como devem ser organizadas as instituições destinadas ao tratamento, educação e estudo de excepcionais; 3.») — qualidades a serem exigidas das pessoas que vão lidar com 03 excepcionais.

## PARANÁ

O governador Munhoz da Rocha visitou, acompanhado dos secretários, o prédio que está sendo aparelhado para funcionamento da Escola Superior de Química do Paraná. Afirmam que a sua inauguração será no próximo ano, durante os festejos do centenário da emancipação política do Estado,

## RIO GRANDE DO SUL

Realizou-se em Porto Alegre, na primeira quinzena de novembro, a IV Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Na sessão final, foi realizado um simpósio sôbre ensino, pesquisa e instituições científicas, cujos trabalhos foram presididos pelo professor Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e presidente da Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação e Saúde.

O prof. Anísio Teixeira assinalou a enorme importância que tem para o ensino o fato de o professor não ser apenas um repetidor de assuntos conhecidos, mas "um indivíduo que vive sua matéria por ter contribuído de maneira original para seu desenvolvimento". Disse que o professor nem precisa dar aulas teóricas, desde que permaneça em seu laboratório orientando o trabalho dos discípulos, contribuindo pessoalmente para o progresso da ciência que ensina, inspirando os alunos pelo exemplo e transmitindo-lhes a chama sagrada da pesquisa. Estará assim realizando o melhor ensino que se pode desejar numa universidade.

O prof. E. Braun-Menendez, principal colaborador de Bernardo Houssay, prêmio Nobel de Fisiologia, repetiu as seguintes palavras desse cientista argentino: "Uma Universidade sem pesquisa não é uma Universidade, ao passo que uma instituição científica em que se realiza pesquisa original pode ser uma Universidade". Salientou em seguida o prof. E. Braun-Menendez, que trabalha com o prof. Bernardo Houssay

NO Insiituto de Medicina e Biologia Experimental de Buenos Aires (instituição de pesquisa de caráter particular, uma das muitas existentes na Argentina), que o desenvolvimento da pesquisa na Universidade ou instituições científicas depende apenas da capacidade de realização dos professores e assistentes. Condenando o concurso de provas, afirmou que se deve escolher um professor quo seja capaz de investigar e transmitir aos seus discípulos, nas cadeiras básicas, essa, mesma capacidade. O prof. Wilson T. Beraldo lembrou o fato de que o prof. Cannon, antigo professor de Fisiologia da Universidade de Harward, que é o responsável pela formação de talvez dois terços dos fisiólogos americanos da atualidade, seria provavelmente reprovado num concurso de provas por ser gago. Por último, assinalou o prof. Anísio Teixeira que a atividade de pesquisa pelos professores e assistentes universitários não é apenas importante, mas indispensável, pois sem ela é impossível haver ensino universitário autêntico.

## SÃO PAULO

Segundo dados apurados, na Reitoria da Universidade de São Paulo, pela Divisão de Difusão Cultural, diplomaram-se nos diversos institutos superiores da Universidade de São Paulo, desde a instalação de cada instituto, até 1951, 19.778 alunos, assim divididos:

Faculdade de Direito: ano da fundação, 1827; formados até 1950, 10.288; formados em 1951, 280; total de formados até 1951, 10.568.

Politécnica: ano da fundação 1894; formados até 1950, 2.096; formados em 1951, 140; total de formados até 1951, 2.236.

Escola Superior de Agricultura "Luís de Queirós" ■— Piracicaba; ano da fundação, 1901; formados até 1950, 1.339; formados em 1951, 40; total de formados até 1951, 1.379.

Medicina: ano da fundação, 1913; formados até 1950, 1.931; formados em 1950: 81; total de formados até 1951, 2.012.

Filosofia, Ciências e Letras: ano da fundação, 1934; formados até 1950, 1.713; formados em 1951, 131; total de formados até 1951, 1.844.

Farmácia e Odontologia: ano da fundação, 1934; formados até 1950, 858; formados em 1951, 84; total de formados até 1951, 942..

Medicina e Veterinária: ano da fundação, 1935; formados até 1950, 126; formados em 1951, 12; total de formados até 1951, 138.

Higiene e Saúde Pública: ano da» fundação, 1945; formados até 1950 366; formados em 1951, 95; total de formados até 1951, 461.

Ciências Econômicas e Administrativas; ano da fundação, 1946; formados até 1950, 21; formados em 1951, 18; total de formados até 1951, 39.

Arquitetura e Urbanismo: ano da fundação, 1948; formados até 1950, 0; formados em 1951, 0; total de formados até 1951, 0.

Escola de Enfermagem (anexa à Faculdade de Medicina): ano da fundação, 1942; formados até 1950, 123; formados em 1951, 36: total de formados até 1951, 159.

Ou sejam: formados até 1950, 18.861; formados em 1951, 917; total de formados até 1951, 19.778.

# INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

## ALEMANHA

Um Instituto para a observação da infância foi criado anexo à Academia pedagógica de Paderborn, pelo Ministério da Educação e pelo Ministério de Negócios Sociais do país federado "Reino do Norte-Westfá-lia". Entre as tarefas do Instituiu figura a formação psicológica de professores. chefes de grupos de juventude, dirigentes de jardins de infância, etc, assim como a organização de inquéritos no domínio da psicologia infantil. O Instituto publica igualmente uma revista intitulada "Kindesbeobachtung als Auf-gabe", sob a direção do Dr. Theo-phil Thun.

## ÁUSTRIA

Por ocasião do Congresso pedagógico internacional que se realizou em Viena de 3 a 7 de junho do corrente ano, foi organizada uma exposição pedagógica para ilustrar o desenvolvimento da educação na Áustria depois da primeira' guerra mundial até nossos dias.

## ESPANHA

A imprensa pedagógica organizou uma campanha a favor da revisão do artigo 20 da lei sôbre educação primária que prevê que as escolas primárias mistas de um só mestre devem ser confiadas a professoras. Considerando que o número destas escolas, situadas em grande parte na zona rural, ultrapassa a cifra de 11.000, julga-se que a modificação do artigo citado abriria aos candidatos ao magistério do sexo masculino oportunidades de trabalho que não tiveram até hoje.

## FRANÇA

Foram inaugurados em vinte e cinco de setembro, na Sorbonne, pelo sr. André Marie, Ministro da Educação Nacional, três "Dias Internacionais de Informação sôbre Proteção à Saúde dos Estudantes".

No primeiro dia de debates, de que participaram cêrca de 50 delegados, médicos e estudantes, de dezessete países, o tema geral foi "A Tuberculose no Meio Estudantil". O relator geral foi o dr. J. de Sousa, professor de Clínica da Universidade de São Paulo, Brasil.

Os problemas relativos à saúde do estudante interessam a todos os países do mundo e evidenciou-se que era das mais oportunas a troca de pontos de vista em plano internacional. Foi o que declarou o sr. André Marie, ao abrir os trabalhos: "Em nossa época, em que o recrutamento das classes dirigentes faz-se ininterruptamente, segundo regras mais justas do que o caso do nascimento ou da fortuna, podem-se facilmente justificar os sacrifícios que faz a nação em benefício do» estudantes".

Enumerou, em seguida, as realizações feitas nesse domínio, na França, desde 1925: centros de diagnose sistemática, Hospital Universitário de Paris, Sanatório, regime especial de segurança social para os estudantes. Lembrou ainda o Ministro o plano qüinqüenal, que acaba de apresentar ao govêrno, provendo a criação de cidades e restaurantes universitários tão importantes como os que já existem.

## GUATEMALA

Por decreto de 26 de novembro de 1951, o govêrno da Guatemala criou uma comissão especial encarregada de estudar os problemas que apresenta a educação das crianças abandonadas ou insuficientemente assistidas. A comissão será composta de representantes de organizações oficiais ou privadas diretamente interessadas na questão. Pensa-se que a comissão será a mesma que elaborou um estudo sôbre a organização de escolas especiais, sua classificação, sua estrutura administrativa e seu funcionamento.

## MÉXICO

Em sua campanha em favor da Educação, o govêrno mexicano elaborou um plano objetivando a criação de 28 centros para a formação de 4.500 professores rurais, número que pode ser eventualmente elevado para 9.000. Para que os analfabetos recentemente instruídos conservem interêsse pela leitura ou pela escrita, o Ministério da Educação fêz publicar meio milhão de obras sôbre assuntos de interêsse prático, como a produção de açúcar, a adubação da terra e a erosão do solo. Estes livros vêm se juntar aos que são distribuídos pelas bibliotecas das missões culturais.

## SUÍÇA

O Instituto de Pedagogia e de Psicologia Aplicada, criado em 1951 na Universidade de Fribourg, desde o início de suas atividades tem tido uma grande afluência de estudantes. Ele compreende três seções. pedagogia geral, pedagogia especial (Instituto de pedagogia curativa) e psicologia aplicada.

# ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

## A LEI DE DIRETRIZES

A A. B. E. apresentou ao Congresso Nacional o esboço de uma Dei de Diretrizes e baseado nas conclusões da X Conferência Nacional de Educação, a título de sugestões para a elaboração definitiva da Lei de que já existe projeto oficial na Câmara.

Reconhecendo que tanto o esboço da A. B. E. quanto o projeto oficial representam esforços muito significativos â busca de um equilíbrio entre as diferentes correntes de opinião do país a respeito- do controle da educação, desejo, mais do que comentar um ou outro projeto, tecer algumas observações sôbre a atmosfera de cepticismo senão da letargia, que, hoje, se estende sôbre este capítulo fundamental das atividades nacionais.

Estamos atravessando um período, que se diria de cansaço do espírito brasileiro, na sua luta sem fim por um sistema de educação, com o mínimo de garantia e de eficácia indispensável ao desenvolvimento do país.

Concorrem para isto, primeiro, a descrença em efeitos resultantes de lei, depois a dúvida sôbre a própria possibilidade de se obter uma lei do porte da Lei de Bases e Diretrizes da Educação e, por fim, a convicção de que o Brasil, de qualquer modo, sem leis, sem novos esforços em educação, segue o seu destino e acha o seu caminho.

Ora, é exatamente isto o que desejo pôr em dúvida. Não é verdade que estejamos achando o nosso caminho, sem o procurar. Estamos nos deixando levar, ninguém sabe para onde. Porque não se trata do problema material, que, bem ou mal, tem seus quadros e suas sanções e pode ser resolvido com. essa ação intermitente e extraordinária que caracteriza, hoje, a ação brasileira. Trata-se do problema da formação do homem, dos seus hábitos e da sua vontade, da sua qualidade e do seu vigor.

Este problema não se resolve com "projetos específicos", como nos pedem hoje as comissões técnicas e racionalizadoras.

Este problema se resolve com a criação de "uma "atmosfera", de um "clima", de um "estado de espírito", capazes de gerar a determinação de propósitos e de esforços indispensáveis à renovação humana.

Por que tudo isto se tornou impossível e até impensável?

Por que chega a ser ridículo dizer-se que a luta em que estamos empenhados exige uma mudança de vontade, uma disposição de espírito nova, um reconhecimento da situação de dificuldades e de crise capaz de fazer deflagrar o esforço de

vontade indispensável para vencer « superar a crise? Será que estamos, no fundo, convencidos da ine-vitabilidade de nossa desagregação? Será que julgamos não ser possível *3i* cooperação e o esforço no regime democrático?

Prefiro uma explicação mais simples. Estamos, inegavelmente, em um período de progresso material e de igualização de oportunidades econômicas. As nações já civilizadas detêm as condições humanas para esse progresso. Tudo se resume, em última análise, em crises financeiras, pois nem chegam a ser realmente crises econômicas. O homem está formado, tem sólidos padrões de esforço e de vontade, agitando-se inquieto, em face de dificuldades oriundas dos programas de defesa em curso e de peculiaridades do nosso regime mundial de moedas. Es-*te,* numa supersimplificação, o problema dos países já civilizados, dos países que fizeram a sua integrarão social e educaram toda a sua população.

O que cria, no Brasil, aquela atmosfera de cinismo e desalento, de que falamos, no campo das grandes tarefas normais de formação do país, sobretudo no campo da educação, é a convicção de que, como nos demais países civilizados, o nosso problema é também puramente financeiro e econômico. Daí a relativa maturidade com que tratamos os aspectos materiais do nosso progresso, e o êxito, embora moderado, de certos projetos industriais. Quando muito, sentimos algumas dificuldades técnicas que suprimos com a cooperação estrangeira, felizmente disponível, para esse tipo de empreendimentos.

Nenhum desses projetos resolverá, porém, o problema da formação do brasileiro, seja lá qual fôr o estágio em que se encontre, ou melhor, seja lá qual fôr o local em que esteja. Porque o brasileiro muda segundo o processo de seu meio, mas, muda de trajes, de tipo de lazer, de comportamento exterior, conservando a mesma atitude de descuido, de pouco esforço e pouca eficiência, de imprevisão, de irresponsabilidade, de falta de perspectiva e de desorientação, que decorre de não se sentir o autor do progresso, mas o felizardo que o desfruta. O progresso "acontece" para o brasileiro, e não sendo êle quem o faz, o inteligente é aproveitarte do mesmo e explorá-lo até que acabe ou leve ã breca.

Essa "mentalidade" mineradora a respeito da própria civilização e do próprio progresso é o resultado de carusas históricas diversas, mas só poderia ser corrigida por educação e muita educação. Ora, é exatamente isto que não fazemos. Assim como se "acha" o progresso, assim também, julgamos, se "acharão" os homens. "Quem é bom já nasce feito". Tudo é uma questão de chance e de sorte.

Somos uma civilização de garimpeiros, desde o incorporador de prédios em Copacabana, o industrial feliz de S. Paulo, o comerciante ven-turoso na especulação, o agricultor miraculoso do Paraná, o funcionário jeitoso de letra O, até o imigrante de sorte que conseguiu um lugar na favela e uma série de biscates rendosos.

Fora desse grupo, vegeta, sólido, resignado, triste e digno, o grande bloco mudo dos desamparados do

interior. Mas, até lá, pelo rádio, pelo cinema e pelo jornal, vai chegando o ruído da grande feira nacional. E, num movimento lento mas constante, esse grande bloco começa a se mover para qualquer coisa como uma invasão pacífica e vigorosa da grande área da especulação e do êxito. Essa ocupação do Brasil civilizado pelo não civilizado poderá produzir, está produzindo, toda uma série de complicações.

Esses dois Brasis — o feliz e o desgraçado — podiam coexistir e, mais, podia o primeiro explorar o segundo, enquanto estivessem separados pelo silêncio do analfabetismo e da distância social e material. Mas o rádio e o automóvel vêm sistematicamente acabando com esses dois abismos.

Aproximados os dois grupos, o atrito será inevitável, com a destruição de padrões, por um lado, e, por outro, o congestionamento das cidades e dos locais felizes. Ser:i uma "corrida para o ouro" e o país se verá, então, transformado em um imenso acampamento onde, como lei suprema, imperará o "salve-se quem puder".

Não será que já estamos vendo os sinais de tudo isto? A emancipação do interior vai-se dar pelo esclarecimento oral que lhe leva esse jornal dos analfabetos que é o rádio. O automóvel fará o transporte. E um vago senso da iniqüidade da sorte, por um Jado, e da viabilidade de uma mudança dessa mesma sorte, por outro lado, fará o resto. O resultado será a diminuição da produção de subsistência e o aumento do seu consumo. Duas fôrças que se somarão para as aflições e a angústia dos venturosos centros de concentração da população.

Poderá esse problema ser resolvido num simples projeto, ou empreendimentos materiais? Parece-me de todo impossível. O problema de educação popular para o esclarecimento e a formação do homem comum, de educação média para o produtor qualificativo e as ocupações de serviço e direção, de educação superior para as elites profissionais, técnicas e científicas se impõe como medida para dar estabilidade e direção às grandes mudanças que estão em marcha.

Temos de disciplinar o justo anseio das populações do interior despertadas para o progresso, provo-cando-lhes a vontade de construir esse progresso em substituição ao desejo de fugir para a sua miragem. Temos de preparar as populações das cidades para produzirem mais e consumirem menos, a fim de que os recursos se distribuam mais "eqüitativamente entre os grupos a serem incorporados à civilização e os pequenos grupos felizes, que, anteriormente, monopolizavam oa beneficios da prosperidade brasileira. E temos de preparar as equipes de homens de cultura de níveí superior para planejar, dirigir e executar o progresso nacional.

Nada disto se pode fazer sem um grande plano de educação. Ao lado dos problemas chamados de base do Brasil, nenhum é mais de base e de fundamento do que este. A sua solução tem de constituir o clima dentro do qual se moverá o progresso brasileiro.

A lei de bases e diretrizes, ora no Congresso, ou o projeto da ABE podem constituir o grande motivo pa-

ra início desse "grande debate", que é o debate da civilização brasileira. Temos que educar para poder organizar o progresso nacional. Educar, hoje, não é problema remoto e mediato de outras épocas, mas a questão urgente por excelência, depois que a sua solução passou a ser a condição essencial de ordem de estabilidade e de paz do Brasil.

A Constituição de 46 abre oportunidade para esse grande debate. Esqueçamos, um pouco, as nossa3 divisões e separações em pequenas questões de filosofia de administração, façamos um ato de fé no brasileiro, examinemos, com olhos de observação, o panorama educacional brasileiro, discutamos à luz dessa observação o que mais nos convenha, e demos ao país uma lei ampla e corajosa, mais de poderes e faculdades do que de dificuldades e restrições, para que todas as fôrças, privadas, locais, estaduais e federais, se possam lançar ã grande tarefa comum de educar o brasileiro para a nova era, que já se iniciou, e que será a da vertebralizacão deste país ou a da sua crescente desagregação, conforme sigamos essa orientação ou a do criminoso *laisser faire* em que nos estamos deixando arrastar. — ANÍSIO TEIXEIRA *(Formação,* Rio).

## A CIÊNCIA E A MENTALIDADE QUE LHE CUMPRE FORMAR NA ESCOLA PRIMÁRIA

O currículo do curso primário vem sofrendo contínuas e profundas modificações, reveladoras das influências decisivas em cada estágio da evolução social. Assim, o velho cur-Iículo do "LER ESCREVER E CONTAR" veio, através dos tempos, gradativamente, se enriquecendo pela introdução dos estudos sociais, das chamadas ciências físicas e. naturais, dos meios rítmicos, gráfico.3 e plásticos de expressão artística, etc.

A ciência, na escola primária, é, pois, assunto relativamente novo. O mundo moderno, caracterizado pela aplicação, em larga escala, dos resultados de pesquisas científicas, impôs o seu estudo, até mesmo nos Jardins de Infância. E bem verdade que o ensino das ciências tem sido interpretado, na maioria das vezes, como meio de adquirir conhecimentos funcionais, que possibilitam o homem a intervir, na natureza e no ambiente em que vive, para um efeito positivo. Ou mais precisamente: a preocupação se tem voltado, quase que exclusivamente, para o conteúdo dos programas, com abandono do método.

A causa» de tal distorção é fácil de ser encontrada. Reside, certamente, no fato de que os resultados da ciência, aplicados aos vários setores do trabalho humano — agricultura, medicina, engenharia e no mágico desenvolvimento dos meios de transportes e de comunicação — são tão visíveis que dispensam qualquer explicação. Impressionam pela tangibilidade! Já o mesmo não acontece, relativamente ao efeito da ciência sôbre o espírito humano. Mas aquêles benefícios materiais, por mais maravilhosos que possam. ser, não passam de subprodutos da ciência.

A genuína contribuição desta está na poderosa influência que o seu método exerce sôbre o pensamento, conferindo-lhe rigor, imparcialidade, segurança e flexibilidade. Eis por-

que achamos que o seu ensino deve penetrar nas escolas, de qualquer tipo ou grau, pela larga entrada principal, e não pela porta de serviço, como mera auxiliar das outras disciplinas do programa.

A ciência, igualmente filha da realidade (objetividade dos fatos) e da imaginação (formulação de hipóteses), oferece contribuição própria ao desenvolvimento infantil e exige para si o mesmo conceito de *disciplina fundamental* atribuído à linguagem e à matemática.

E porque a escola primária tem menosprezado o ensino das ciências, ou, mais fielmente, porque tem fraudado seus reais objetivos, é que a valorização dos seus conhecimentos e dos seus processos de ação ainda não atingiu a massa popular, apesar da riqueza de meios de divulgação, da civilização atual.

O método cientifico não constitui monopólio dos homens de ciências. O processo mental que entra em jogo, na descoberta de um princípio ou de uma lei, é exatamente o mesmo que o homem inteligente emprega para resolver seus problemas de vida. Diz Huxley, com muita propriedade: "O cientista emprega, com objetividade e exatidão, os mesmos métodos de que nós nos servimos despreocupadamente, todos os dias".

Até as crianças, em idade pré-escolar, manifestam vivo interêsse em investigar, em descobrir, em manipular ou experimentar — técnicas peculiares à ciência.

Os diferentes conceitos de ciência que vamos citar confirmam a nossa tese: a ciência vale muito mais pela influência de seu método sôbre a mentalidade, do que pro-

priamente pelos resultados, isto é, pela ciência já feita e aplicada.

"Ciência é o senso comum organizado", Huxley.

"Ciência é o conhecimento tão organizado que serve de instrumento à aquisição de novos conhecimentos", Cox.

"Ciência é o processo de fazer coisas novas com o emprêgo de fôrças naturais e coisas materiais já conhecidas", Venâncio Filho.

"Ciência é o processo de resolver problemas", Curtis.

## Objetivos Fundamentais do Ensino das Ciências

1) Cultivar atitudes e processos de ação científicos;

2.) adquirir conceitos cada vez mais amplos;

3) habilitar o indivíduo a compreender e a resolver seus problemas de vida, utilizando-se de conhecimentos e métodos científicos;

4) desenvolver atitudes sociais desejáveis.

Esses objetivos se apresentam, na prática, tão intimamente entrelaçados que, da interpretação do primeiro, ressalta a compreensão dos demais. Todos decorrem das próprias características da ciência — universalidade, causalidade, objetividade, revisibilidade, aplicabilidade — atu ando fortemente, não apenas no conteúdo ideativo do pensamento, mas, principalmente, na maneira de pensar, eliminando superstições, crendices e temores infundados que tanto prejudicam a vida humana, máxima nos países de grandes massas incultas.

Desse modo, vai a ciência levando o indivíduo a explicações de ordem

mais geral, visando à integração dos fatos e coisas, em unidades cada vez maiores, do mesmo modo que a filosofia procura integrar, em Unidades de pensamento, cada vez mais amplas, os valores e conceitos de vida.

O ensino das ciências, orientado para esses objetivos fundamentais, utilizando-se do "método de projetos", das experiências concretas, da observação dirigida, do processo científico, através da formulação o ensaio das hipóteses até à solução comprovada do problema em equação, é, a nosso ver, a única fôrça capaz de realizar a transformação da escola tradicional em escola progressiva. Sem a adoção do método científico, continuaremos enchendo as cabeças das nossas crianças, sem nenhum beneficio para a formação de uma mentalidade aberta às novas transformações.

E, para encerrar, uma opinião de BERTRAND RUSSEL:

"A ciência é uma fôrça comparativamente nova e por demais expio siva dentro das atividades humanas e não se pode pretender que já tenha realizado a centésima parte do seu trabalho, no sentido de transformar a sociedade. Tem ainda de combater as tradições e as crenças que datam, na sua essência, dos começos da Agricultura. A medida que enfraquecem tais tradições e crenças, aumenta a influência quo a ciência exerce sôbre os pensamentos e sentimentos do homem. Não tenho, de nenhum modo, certeza de que o mundo produzido pela ciência será melhor do que o mundo em que vivemos, porque, afinal de contas, os cientistas, por amor ao sistema, poderão determinar a repressão de muitas coisas que são boas, na sociedade atual, mas que não são fáceis de organizar. Todavia, seja para o bem ou para o mal, o mundo científico por certo virá e qualquer resistência que lhe oponhamos não o deterá nem o melhorará, quando êle sobrevier".

Pensadores e educadores reconhecem, unânimemente, o advento da era cientifica. Por conseguinte, é preciso estar-se preparado para recebê-la e compreendê-la. E, a escola, ministrando um estudo inteligente e vivo das ciências, concorrerá, poderosamente, para a formação de um tipo de pensamento e atitudes realmente desejáveis. — JURACI SILVEIRA — *{Educação,* Rio).

## UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NO HAITI

O resultado verdadeiramente notável das experiências educacionais contemporâneas é o fato de terem sido ultrapassados os limites estreitos da aula e do seminário-labora-tório, situando-se a educação no próprio terreno da comunidade. A educação, em boa hora, já deixou de ser tarefa exclusiva dos pedagogos, os formados nos institutos especiais e universidades, para converter-se em atribuição, embora ainda também dos pedagogos, principalmente dos conhecedores do meio em que vive uma comunidade e dos seus problemas, habilitados ao mesmo tempo a saber que meios de vida convém estimular, como se podo iniciar ou intensificar uma melhor correlação entre a comunidade e o meio ambiente, que atitudes, enfim, são as mais adequadas para o melhor comportamento humano.

A formação de condições para que o homem desenvolva, em forma de atitudes, sua capacidade de enfrentar problemas é o que caracteriza a educação.

Uma das últimas experiências de maior difusão internacional é a que se denomina "projeto-pilôto de Haiti", levado a cabo pela Unesco e pelo govêrno da república haitiana.

Sua história começa em 1948, com a missão encabeçada pelo antropólogo Dr. Alfredo Métraux que devia fazer, como compete, prèviamente, a toda ação educacional, uma investigação destinada a determinar o quadro da vida econômica» e social da zona destinada à experiência: o Vale do Marbial. O propósito da experiência era demonstrar "que a educação fundamental pode contribuir para a elevação do nível de vida de uma zona rural empobrecida, su-perpovoada e isolada" e "que uma equipe de especialistas pode romper o círculo vicioso que aprisiona tantas regiões insuficientemente desenvolvidas, em que a coletividade, que já se depara ante grandes dificuldades para assegurar seu próprio sustento, não pode arcar com as despesas conseqüentes da educação fundamental, quando é precisamente a educação, no sentido mais amplo da palavra, a única possibilidade de elevar o nível de vida local".

A determinação do quadro de vida era, pois, diligência prévia que se impunha — aliás, é de frisar-se que tal se impõe ante qualquer processo educacional.

O Vale do Marbial está situado no sul de Haiti, a quinze quilômetros do pequeno Porto de Jaimel, na costa banhada pelo Mar Caribe.

A erosão é a nota predominante na região, salvo nas vertentes do Rio Gosseline, que rega o vale. Na verdade, o território do Haiti, visto de avião, geralmente parece um corpo em chagas. O problema da erosão é também um problema humano: mau uso do solo, incapacidade para saber aproveitá-lo. A região, outrora fértil, atravessou uma provação a que se atribui a responsabilidade pela decadência atual. Demais, juntam-se às adversidades causadas à população local pela configuração montanhosa de seu território as contingências desalentadoras de longas estações de chuvas abundantes — de abril a junho e de setembro a novembro — no caso de Marbial ainda se tem a considerar sua falta de proteção contra vendavais até o Mar Caribe, que permitiu, em agosto de 1915 e em outubro de 1935, que se lançassem sôbre o vale dois ciclones devastadores, que contribuíram, em grande parte, para a miséria atual dos habitantes, destruindo suas casas, arrasando seus campos e arrebatando seus animais.

Em qualquer parte do mundo as populações atrasadas demoram mais a recuperar-se que as desenvolvidas, e as que tem fome tardam mais em comer que as que dessa necessidade não padeçam. As últimas estatísticas das Nações Unidas comprovam esta assertiva de modo bem dramático, afirmando que "com relação ao período de pré-guerra, a maioria dos povos que padeciam fome sofre-a hoje em grau mais agudo". (*)

A população do Vale de Marbial compõe-se de cêrca de 30.000 habi-

(*) "Labores de la FAO, 1950-51"

"tantes, em sua maioria de origem africana. Os chefes de distrito estimaram-na, há pouco tempo, em 28.002. Talvez já haja 30.000 ou mais habitantes. Alguns chefes de distrito, porém, como o de Gosseline, arbitraram que as crianças que ainda não caminhavam não eram dignas de figurar no censo. Orgulho de bí-pedes? Não; é que no Haiti, de cada cinco crianças menores de um ano morre uma pelo menos. Para que apressar-se em contá-las? Melhor é esperar para ver se caminham e vivem.

Do ponto de vista agrícola, o solo haitiano está considerado "em perigo de morte". Esta foi uma das conclusões da missão Metraux. "E' a vida que nos vai deixando", dizem alguns nativos quando as chuvas torrenciais varrem a débil capa da humus de suas mesquinhas parcelas de terra. A população, fundamentalmente campesina, não tem problema maior que o da terra, e o de sua impotência contra a adversidade.

A deflorestação, intensificada desde o começo de século, reduziu as terras de cultura. Outrora, as colinas hoje desnudadas estavam cobertas de árvores frutíferas e de cafèzais. As crises econômicas, e o aumento das populações rurais sem acesso às indústrias fizeram dos nativos os devoradores de suas selvas protetoras; o acaju e o campeche, de alto valor comercial, foram suas melhoras presas. Privado de sua proteção, o solo haitiano perdeu sua fecundi-dade e prejudicou a louçania de seus vegetais. A erosão agora é a marca de fogo sôbre o que foi o solo verde. Periodicamente, arroios e rios engolem reservas de húmus, deixando a terra mais desguarnecida.

O baixo nível higiênico em que vivem as famílias do vale permita que uma enfermidade possa ser uma catástrofe, sobretudo se é epidêmica e coincide com o período das se-meaduras. A grande maioria dos camponeses não tem com que pagar um médico e quase não há médicos na terra. As afecções dentárias, os parasitos intestinais, as chagas nos pés descalços, as úlceras, a sífilis e o impaludismo invalidam trabalhadores que passam a constituir pesadas cargas para suas famílias.

A população encontra-se dispersa em choças que não formam aldeias propriamente. Cada família com seus parentes constitui a *comunidade.* A mulher, nas suas constantes idas e voltas do mercado, é permanentemente uma viajante. País eminentemente rural, o Haiti não tem propriamente agricultura no sentido moderno, é a própria terra que dá o que pode: café, mandioca, bananas, mangas, milho, batata. O rancho é a norma adotada,, com a agravante de drásticas divisões hereditárias entre filhos legítimos e naturais. Os litígios pela propriedade da terra são freqüentes e consomem econômicamente os litigantes. Também os funerais, cujo preço é elevado, sacrificam a economia privada, pois ninguém foge a tais despesas por temor à zombaria dos vizinhos e ã vingança do defunto, que não pode ser maltratado. E a usura aproveita-se dessas circunstâncias.

No Vale do Marbial há, pois, condições ótimas para uma experiência educacional em zonas de baixo nível, tal como queria a Unesco.

Às zonas atrasadas, até bem pouco tempo, e ainda hoje, ia-se e vai-se com o alfabeto e as tabuadas, na

esperança vã de conseguir-se dar instrução a quem só tem por preocupação poder viver. São duas preocupações, duas atitudes, dois objetivos distintos a considerar. Quando a preocupação é a miséria, para que se apressar com as contas de somar e multiplicar? A soma e a multiplicação, no primeiro interêsse prático, devem apresentar resultados atentadores. Pode interessar somar ou multiplicar a miséria? *Toda a aprendizagem tem sua eficiência no nível do interêsse que desperta. O que não interessa se despreza. Essa é a regra de ouro da educação contemporânea.*

No Vale do Marbial a educação não começou pelo processo clássico, iniciou-se pela preocupação com os níveis de vida dos habitantes, com o conhecimento de suas necessidades, seus interêsses e suas aspirações, seus meios e suas possibilida-des.

Os três problemas principais do Haiti são: as enfermidades tropicais, a erosão do solo e o analfabetismo. Contra qual deles conviria começar a agir? Se possível, evidentemente, pelos três, mas tendo que optar, conviria fazê-lo em favor de um dos primeiros ou por ambos. Na verdade, para alfabetizar, o importante não é começar por alfabetizar, mas sim começar por tornar necessário o uso do alfabeto. Uma máquina) de calcular é indispensável nas firmas evoluídas, mas é supérflua numa casa de família e inútil a quem seja suficiente contar com os dedos apa-nas. .

A educação é antes de tudo um problema de fatos: trata de que o indivíduo mude suas atitudes. O estudo do meio, do ambiente, e de suas relações com os que nele vivem é indispensável preliminarmente. Daí o valor das experiências-pilotos, como a de Haiti, que servem de prova e de guia como primeiro passo a dar na educação contemporânea. No Vale do Marbial, esse primeiro passo foi difícil: dificultaram-no pobreza de recursos, desalento e enfermidades. Desde logo, os primeiros avanços, as primeiras esperanças, expressaram-se na colaboração dos camponeses e na mudança de algumas condições de vida, ao surgirem: estrada real, drenagem de pântanos, água potável, um mercado, higienização, saneamento, novas culturas, escolas, ofícios, etc.

A princípio, muitos dos camponeses do vale supuseram presenciar uma ampla obra de caridade organizada por algum poderoso filantro-po: "Monsieur Unesco"; ou que se * insistia no ensino agrícola visando i à preparação de material humano • para servir a alguma companhia interessada na produção de cereais. "Monsieur Unesco," realmente, não era Santa Claus, não tinha nada para repartir, senão folhetos e palavras, bons conselhos ou, em suma, vacinas. O que se Unhai de produzir e fazer devia competir aos próprios habitantes do vale. Que trazia então "Monsieur Unesco?" O que deve levar de início todo verdadeiro educador: a colocação do problema complexo da "mudança de atitude", pela aplicação da segura tese de que promover prèviamente o estado de consciência favorável à mudança de atitudes é o essencial, não só para a educação como também para o homem, para o bom êxito do processo e do resultado, enfim. A história humana, desde sua mais re-

mota origem biológica, é a história das mudanças de atitudes do homem, de sua inicial adaptação ao meio até sua etapa máxima de superação do próprio meio por seu próprio esforço.

Mau procedimento educacional ó o de ensinar aos homens e aos povos a esperarem todos pelas dádivas e pelos mecenas. Os homens, como os povos, estruturam-se em suas necessidades de uma vida melhor por uma interação melhor, em que dão sem ônus para receber sem ônus. Os povos mendicantes pertencem aos períodos mais negros da História.

O ilustre general Lázaro Cardenas, ex-presidente da república mexicana, líder de sua revolução, que subscreveu os famosos decretos da nacionalização do petróleo e de distribuição de terras aos camponeses, levou sua generosidade a muitos: se algo faltava fazer em uma comunidade êle custeava. Sempre era um ato de filantropia, ainda que tivesse uma intenção social. O beneficiário afinal não fazia mais esforço que o de pedir ou proclamar sua necessidade. Aliás, esse procedimento motivou um fato pitoresco: certo dia o general reuniu, em sua formosa Quinta de Eréndira, hoje sede do Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina, em Patzcuaro, os principais chefes de grupos indígenas da comarca para prensentear-lhes mudas de árvores iguais às que havia em sua propriedade, para que todos tivessem boa sombra e boas frutas como tinha êle. E quando, depois de breve discurso em que 'explicava as vantagens que os chefes poderiam obter em suas próprias comunidades, instou-os a que levassem os galhos, um índio tarasco perguntou-lhe, interpretando o pensamento dos demais: "Sim, meu general, mas quem faz os buracos?"

Era o mesmo que perguntar: "Quem planta as árvores? Quem faz possível, além da terra, do sol e da chuva, que os tarascos tenham sombra e fruto?" Seria indolência, seria falta de interêsse ao que se lhes estava presenteando? Não creio. Era uma conseqüência lógica do sistema educacional que havia sido posto em prática até então: dar, em lugar de estimular. E já que se dava a árvore,, por que não se ofereciam também os buracos onde plantá-la?

A sede do Centro da Unesco no Vale do Marbial, de uma choça modesta que era de início, converteu-se em um edifício espaçoso, bem cuidado, onde se instalaram os especialistas a cujo encargo estava a execução do projeto. Um centro coletivo foi construído pelos camponeses que o freqüentavam habitualmente para aconselharem-se e fazerem vida social. Foram organizadas as classes com o fito de apresentá-las como modêlo e não como obrigação. Os próprios alunos prepararam seus campos desportivos, o que modificou notavelmente suas atitudes. As crianças, como os adultos e adolescentes, devem intervir na preparação de seus próprios jogos e diversões. Os povos a que se oferecem distrações em cuja preparação eles não concorreram educam-se como fantoches. Instalou-se também, em Marbial, uma cantina onde se ensinou a comer de outra maneira os alimentos da zona, e até outros que por lá não se costumava

comer, como a toranja. Pela ascensão do nível médio de vida, os centros de alfabetização multiplicaram-se: de quatro passou-se a ter setenta e oito no Distrito de Jacmel. Para ensinar o modo de conservar-se o solo e evitar-se a erosão foram feitas culturas em tabuleiros e plantado sisal, que mantém o solo e, ao mesmo tempo, proporciona acesso aos camponeses. Fizeram-se também sementeiras. Ensinou-se também a tecer o sisal e o algodão, a trabalhar os chifres e o couro. Instalou-se uma pequena clínica, à qual se têm visto concorrerem, em longa fila dupla, homens e mulheres do vale, muito limpos e já sem sinal algum da terrível sífilis, que atacava oitenta e cinco por cento da população.

Por que se escolheu para a experiência uma zona desafortunada como a de Marbial? Principalmente porque a humanidade tem o dever de começar por baixo, por zonas mais carentes, na nova concepção educacional, ao invés de começar por zonas e classes privilegiadas, como até agora se fazia, e porque é preciso demonstrar que, em qualquer contingência da vida, a educação pode e deve cumprir sua grande missão.

As paupérrimas condições de vida do Vale do Marbial determinaram a necessidade de que junto à Unesco colaborassem a FAO (Food Agricul-ture Organization — organização para a alimentação e agricultura) e a OMS (Organização Mundial de Saúde), ambas pertencentes às Nações Unidas. Nenhuma atividade educacional pode, por si só, possibilitar todas as realizações da vida humana. O cuidado com a saúde e a alimentação, que requer ação de base educacional, necessita do meio adequado para essa ação. Atualmente as três entidades con-graçadas continuam a experiência, cujos resultados podem ainda não ser ótimos, em face de se precisar de uma intervenção mais profunda, como, por exemplo, o estabelecimento de um novo *status* econômico e social derivado de uma reforma de condições da vida agrária, estabelecimento de novas indústrias, fontes de energia, exploração do solo e da pesca marinha, etc.

Disseram-me no Haiti: "A espe-riência de Marbial fracassou, continua-se vivendo em atraso e miséria; apenas com processos educacionais não se faz nada". Disse o que repito agora: Se se consegue uma mudança de atitude entre a população, como parece ocorrer, não se está fracassando. De uma mudança de atitudes podem, por con-seqüência, surgir outras transformações.

Toda melhoria econômica, social, política, etc, vale para o homem na medida em que é acompanhada por uma melhoria de comportamento. Em relação ao seu mundo, o homem é tal como atua e vive. As condições do meio engendram a sua formação; o homem não nasce: faz-se; mas seu comportamento não deve ser passivo diante de suas condições ambientes, pois estas dependem, em seu estabelecimento, essencialmente do homem. Que outras coisas senão mudanças de atitude ante a vida são o pensamento do homem, suas doutrinas, crenças, e até revoluções?

Benvindas sejam todas as reformas econômicas, sociais e políticas que

cooperem com a educação num escopo de melhorar o homem e seu meio; mas a educação, para atuar, não deverá esperar que essas reformas se concretizem. Ela nunca esperou, foi para o homem sua primeira e principal ferramenta, sua melhor lei de vida, seu abrigo e seu alimento, deu-lhe tudo, viverá e morrerá com êle e para êle, sustendo-o até seu último dia. — Luís REISSIG —*(La Nación,* Buenos Aires)

## OS MUSEUS E A EDUCAÇÃO

Não devemos dizer o museu e a educação, mas o museu *é* um meio de educação.

Para bem compreender essa asserção torna-se indispensável saber a concepção atual de museus.

Até bem pouco tempo eram considerados simples repositórios de obras-primas e peças raras — espécie de "casa forte" da humanidade. Agrupavam os objetos mas não os arrumavam, sob o ponto de vista museográfico.

Hoje dois princípios regem a apresentação desses mesmos objetos: — *seleção* e *valorização.*

Assim enunciado parece tão lógico, tão normal; no entanto aqui se encerra um mundo de conhecimentos, de estudos, de esforços diários.

A nova ciência museográfica, com sua vastíssima técnica, já em prática há 20 anos em vários países do mundo, tornou o museu de estático que era, em dinâmico.

Pouco importa a categoria a que pertença a coleção do museu, isto é, científica, histórica ou artística, a apresentação das peças terá de observar aos mesmos princípios variando tão somente o processo de exposição.

Na *Seleção,* o primeiro trabalho do conservador ou técnico de museu consiste em escolher bem as peças que merecem ser apresentadas.

A exposição integral do patrimônio do museu não é mais adotada. Hoje faz-se um rodízio das coleções, de forma a estimular o interêsse por algo de novo ou esquecido.

Exemplos:

No campo da arte:

Suponhamos que um museu possua grande número de vasos gregos. Escolhe-se apenas uma série completa, ficando os exemplares semelhantes no depósito para estudo dos especializados. Outro exemplo: os desenhos para uma composição como no caso de Vítor Meireles que era um grande estudioso. Poderão ser expostos alguns, reser-vando-se os demais para fins puramente informativos.

Num museu de ciência:

Espécies de borboletas ou material mineralógico. Agrupam-se aquêles que sob o ponto de vista didático representem interêsse seriado. São expostos em vitrines adequadas, de forma atraente e não aglomerados. Em gavetas do próprio mostruário, isto é, bem à mão, ficará o material que complete a série, para estudo de detalhes.

Num museu histórico:

Em torno de um personagem célebre, escolhe-se de preferência o material que o situe no ambiente em que viveu, assinalam-se as datas principais, cuja atuação foi digna de nota. Assim, evitam-se pormenores

enfadonhos e por vezes ridículos, como vemos em certos museus.

O segundo ponto não menos importante é a

*Valorização*

Os franceses possuem uma frase que define bem o sentido do que desejamos explicar: "Ia mise en valeur" do objeto exposto. Quer dizer — não basta colocá-lo à apreciação do visitante, é preciso valorizá-lo, equilibrá-lo com o que o cerca, de forma a agradar a vista, instruindo.

Nesse particular é que a técnica museográfica tem se desenvolvido de maneira verdadeiramente revolucionária. Os museus da América são dignos de nota nesse particular e os da Europa, com a retirada das obras de arte e ciência devido à guerra, aproveitaram a oportunidade para remodelar galerias e mostruários. Aqui entra uma série de fatôres que estimaria descrever com pormenores, mas que o tempo exíguo desta palestra não permite. Refiro-me à coloração das paredes; os processos de iluminação direta ou indireta, natural ou artificial, a influência psicológica da mesma; disposição de vitrines e suportes; confecção de etiquetas elucidativas: colocação dos quadros com noções de valor, equilíbrio e proporção etc. etc.

A *seleção* no princípio mencionada teve por fim justamente favorecer a melhor apresentação da obra de arte ou de ciência, de forma a torná-la mais visível, mais eloqüente.

Os objetos têm o que dizer mas precisamos emprestar nossa voz, nos-eo conhecimento, nossa interpretação.

Em suma, a finalidade do museu atual é atrair o visitante de qualquer idade pois há material para tanto, evitando o cansaço e o enfado.

É o que poderíamos dizer: educar brincando. -»

A educação não é apenas ativa mas "atrativa".

Até aqui expusemos, em linhas gerais, bastante sucintas, o trabalho que se processa nos bastidores dos museus. Ora, compreende-se facilmente que o técnico para chegar a esses fins e a uma perfeita classificação tem que ir ao âmago das peças a seu cuidado: estudar a origem, a precedência, as influências, a época, a escola a que se deverá filiar o autor. Assim sendo, há especialistas em todos os ramos museográ-ficos que poderão atender a qualquer solicitação pedagógica.

É muito adotado, principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, o costume de levar grupos de escolares, para visitar os museus, acompanhados de suas professoras. Entre nós, porém, quando isso se dá, é comum entregarem as crianças ao técnico do museu para dar explicações enquanto as professoras ficam de parte ou abandonam as crianças à curiosidade própria. Esse processo é errado. Parece-me que o caminho a seguir é entrarem em contato prévio o educador e o conservador, a fim de organizarem um, projeto ide visita jque deverá ser executado por ambos; primeiro uma fase de preparação na escola e depois o conservador, no museu, orientará a emoção infantil em contato com o objeto. Um relatório sucinto, posteriormente elaborado, despertará o senso crítico e a memória.

Apraz-me sempre repetir a frase de Venâncio Filho: "Não é apenas educativo o que dá conhecimentos, mas o que instiga a hábitos e inspira sentimentos. Por isso que é fator geral, deve antes de tudo ser agradável e artístico".

Os museus estão aos poucos tomando papel proeminente na cultura social com uma reserva de fôrças ainda não de todo aproveitada entre nós.

Têm 3 funções primordiais:

a) aquisição e preservação de objetos;

b) progresso de conhecimentos por meio do estudo dos objetos;

c) difusão de conhecimentos para enriquecimento cultural dos povos.

**Ora,** por aí se depreende que o campo de ação é vastíssimo. Qualquer coleção de um museu presta-se a ser aproveitada para os fins a que se deseja. Para tanto basta fixar uma preferência e acompanhá-la de diagramas, gráficos, cartazes, etiquetas, mais ou menos longas.

Passando do geral ao particular e como especialista em belas artes é meu dever exemplificar a atividade do museu neste setor. A escolha é difícil porque se multiplicam os exemplos. As exposições têm sido as mais variadas e sempre interessantes. Há as coletivas e individuais, comemorativas, por escolas, por assuntos.

Há 10 anos realizam-se no Museu Nacional de Belas Artes exposições em todos esses ramos de arte.

Enunciá-las seria demasiado. Daremos apenas alguns exemplos.

Comemorativas de artistas falecidos: como Vitor Meireles, Pedro Américo, Zeferino da Costa, Castagneto, Visconti, etc.

Além dos originais existentes no Museu é solicitada a colaboração de outros museus e particulares. Os colecionadores merecem uma menção especial, pois nunca deixaram de atender ao apelo do Museu com absoluta confiança e boa vontade, inclusive de S. Paulo.

Na própria galeria do Museu onde se encontram os principais quadros de Pedro Américo e Vítor Meireles, inclusive suas célebres batalhas, respectivamente de Avaí e Guararapes, enormes composições de valor incontestável, expusemos oa estudos (desenhos, manchas, aquarelas) desses mesmos quadros, além de outras obras inéditas de propriedade de particulares.

De Zeferino da Costa, decorador da Candelária, forarn, vistas pela primeira vez as "esquisses" preparatórias para tão grande empreendimento.

A obra de Visconti, em suas várias fases, ocupou nove salas do Museu. Pela importância- da apresentação ficou patente o valor desse artista, cujos trabalhos não tinham sido vistos até então em seu conjunto.

Nas exposições não nos limitamos a expor os quadros, mas é elaborado um catálogo explicativo, cronológico, fazendo notar as influências sofridas por outras escolas mundiais de pintura. Pela Diretoria do Museu são convidados críticos de arte, professores, que realizam palestras no recinto da exposição.

Há também as visitas guiadas, que são muito apreciadas, isto é, um conservador dirige um grupo de pessoas e dá explicações sôbre a evolução

da obra do artista ou de uma exposição coletiva, em frente aos quadros. O Museu Moderno de Paris é um dos que melhor apresentam a obra do artista sob o ponto de vista didático. Na sala que lhe é dedicada. existe, no centro, uma vitrine arrumada com muito gosto, tendo objetos que pertenceram ao artista: cartas, autógrafos, pequenas peças individuais, fotografias, etc.

Há, também, logo à entrada das salas de exposição, gráficos explicativos das escolas procedentes do Impressionismo e os vários "ismos" subseqüentes: cubismo, divisionismo, dadaásmo, surrealismo.

*Exposição por assunto*:

Aqui a diversidade é enorme: "Paisagens brasileiras", os artistas são naturalmente influenciados pela beleza de nossa natureza e raro é aquêle que não possua sua manchi-nha com recanto pitoresco. A "Criança na Arte", isto é, obra de artistas nacionais ou estrangeiros especializados na interpretação infantil. De "Auto-retrato", muito interessante O estudo psicológico do material apresentado.

Vi num Museu de Baltimore várias exposições por assuntos: natureza morta, retratos, paisagens etc, mis-turando-se épocas e artistas de várias tendências e escolas: Egito, China, Brueghel, Chardin, Van Gogh, Picasso. Essas aproximações bruscas chocam a vista mas são ótimo campo para meditação e estudo da evolução das tendências artísticas do homem. Há, às vezes, um ciclo que se volta sôbre si mesmo, a origem.

Em artes menores a escolha é Vastíssima: leques antigos, miniaturas, porcelana brasonada, xícaras artísticas etc. — todas levadas a efeito no Museu Nacional de Belas Artes.

As exposições das escolas italiana, flamenga, impressionista, moderna de Paris, passeiam regularmente pelos Estados Unidos e Europa.

—

Hoje em dia as exposições ambulantes são tão educativas que os museus, além de suas galerias permanentes, reservam local especial para as temporárias.

Infelizmente o nosso Museu ainda não está aparelhado para tanto porque a Escola Nacional de Belas Artes ocupa grande parte do edifício. Pomos obrigados a sacrificar nossas galerias de exposição permanente, para realizar algumas delas. com prejuíz.0 dos quadros, que sofreram bastante com essas remoções .contínuas. Em boa hora o Sr. Ministro da Educação baixou uma portaria proibindo a repetição do fato. Limitamo-nos a exposições menores ou em vitrines para que os quadros das coleções permaneçam em seus lugares próprios.

É evidente que somente nos grandes centros é possível colher material vasto e variado, porém na falta de originais qualquer! Instituição cultural poderá encetar uma educação estética em benefício da coletividade, por meio de reproduções, estampas, gráficos, fotografias.

Nesse particular o Museu de Arte de São Paulo deu um exemplo; que merece ser citado. Grandes cartazes emoldurados e montados em suportes mostram a evolução da arte desde as primeiras decorações do homem primitivo, nas cavernas, até os dias de hoje. Ótimas fotografias reproduzem a arquitetura, a escultura e a pintura através dos séculos.

É claro que a pessoa encarregada de organizar trabalho desse teor deverá estudar a História da Arte.

Infelizmente entre nós as reproduções são caras e escassas; contudo sempre é possível reunir algum material, bastando, para tanto, tenacidade e meios próprios para isso.

E; meu desejo não me limitar ao assunto belas artes, pois sou de opinião que no nosso meio deve vir depois da organização de pequenos museus regionais. Qual a região que não possui fauna e flora próprias, alguma arqueologia ou um pequeno acontecimento histórico que deu nome ao local? Não esquecer da riqueza das obras de arte sacra abundante em todo o pais, de norte a sul. Que belíssimos museus religiosos e de arte popular poderiam ser feitos! a exemplo de alguns já existentes como o da Penitência aqui no Rio e outros na Bahia e Recife.

Elaborem-se gráficos da topografia da região adornando-os com material recolhido "in loco". Não existem no Museu Ipiranga recipientes contendo água de nossos principais rios?

Nos Estados Unidos a criação de um museu desse aspecto se processa com a contribuição de toda a comunidade. É o que se poderá chamar "O Museu da Cidade".

As crianças das escolas poderão prestar uma colaboração muito eficiente. Nada mais pedagógico e de perfeita educação cívica que a participação da criança num projeto desse gênero.

Naturalmente vem logo ao pensamento: "Por que não orgajnizar o museu escolar?"

Parece-me que será sempre incipiente se se limitar ao ambiente escolar. Deve haver o museu escolar e o museu regional para adultos, adolescentes e também para as crianças. O apoio oficial é indispensável para obtenção de edifício, facilidades de aquisição, transporte, verbas etc. Terá influência no meio com tendência a se desenvolver pelo simples motivo da elasticidade da colaboração de todos. Tomará o aspecto do que predominar nas coleções ou será geral.

Por exemplo: Petrópolis possui logicamente o Museu Imperial, pois foi a cidade de predileção de Pedro II. Ao mesmo tempo tornou-se possível recolher os objetos da história da cidade com suas características marcantes oriundas da emigração de colonos alemães. Ouro Preta com seu Museu da Inconfidência recorda para o povo mineiro e da Brasil o surto da Independência na História Pátria.

Aqui foram citados dois grandes museus, mas podemos descer na escala, citando o Museu do Ouro,, em Sabará, e chegar a fatos tipicamente regionais populares, folclóricos. Será um benefício para a nação a descoberta de muita história local.

Uma vez recolhido o material doado ou adquirido, processa-se segundo o critério enunciado no princípio, isto é, de *seleção* e *valorização.*

O edifício, o ambiente, o cuidado da apresentação têm uma importância capital. Toda jóia sem seu es-crínio próprio perde valor e assim são as peças dos museus.

Passaria muito dos minutos estipulados para esta palestra se fosse citar a diversidade de museus passí-

veis de organização. Por ex., os tecnicológicos (a Humanidade gosta de saber como são feitos e funcionam os objetos de uso), de medicina, da música, do teatro, de economia doméstica, do esporte.

O campo é vastíssimo, porém o principal é tirar partido daquilo que estiver à mão. ■

Repito — os objetos têm a sua mensagem, têm o que dizer e foi esta voz em surdina que procurei aqui evocar. Há um meio tão simples em fazer com que todos a ouçam: é a educação ativa por meio do museu. — REGINA M. REAL — *{Educação,* Rio).

## SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO LIBERAL

A educação liberal tem sido concebida de diferentes maneiras, e no entanto há desacordo a respeito do que constitui um homem educado segundo os princípios de uma formação cultural liberal. Não obstante, concorda-se comumente em que o indivíduo analfabeto e inarticulado, falto de informação e ignorante dos meios com que possa adquirir o saber, insensível aos mais altos valores humanos, limitado em sua orientação e perspectiva, não é uma pessoa educada de acôrdo com os princípios liberais. Quer dizer que o indivíduo é educado de acôrdo com semelhantes princípios, na medida em que domina a linguagem falada, a linguagem das artes, e o simbolismo da ciência; e na medida, também, em que possui informações a respeito do seu ambiente físico, social e espiritual, e das relações humanas; na medida em que é sensível a todos os valores que dão significação à vida; na medida em que é capaz de entender o presente à luz do passado, e de decidir e agir como uma pessoa responsável.

Este conceito esquemático a respeito do que é uma pessoa educada de acôrdo com os princípios liberais, é tão compreensivo que implica a posse de habilidades e aptidões específicas nos distintos ramos do saber, e da capacidade para relacioná-las dentro de um sentido de integração.

1) *Aptidões e habilidades.* — Algumas das habilidades e aptidões mais importantes que a educação liberal cultiva no indivíduo e que por sua vez são essenciais para o prosseguimento dos estudos liberais, são as seguintes:

a) falar corretamente o idioma próprio; ler trabalhos importantes, com compreensão, e escrever com clareza;

b) conhecer pelo menos um idioma estrangeiro;

c) entender, organizar e interpretar os fatos correntes do mundo físico e social;

d) entender e apreciar com critério e imaginação as grandes obras de arte, éticas e religiosas;

e) utilizar com propriedade e sentido de perfeição os principais instrumentos e técnicas das artes e das ciências;

f) conviver e cooperar com 03 seus semelhantes em um espírito de simpatia, justiça e compreensão.

2.) *Ramos do saber.* — Alguns dos ramos mais importantes do saber, com os quais deve familiarizar-se todo indivíduo que aspire possuir uma educação liberal e que, portanto,

constituem o conteúdo essencial de semelhante educação, são os seguintes:

a) o mundo da natureza: os fatos, métodos e progressos das ciências físicas e biológicas: desenvolvimen to histórico e importância tecnoló gica; filosofia da ciência;

b) a sociedade humana e as ins-tituições sociais, políticas e econômicas : desenvolvimento histórico, princípios em que se fundam e sua relação com a vida humana;

c) a civilização americana e seus antecedentes europeus: origem, histórica, relação com a cultura européia, caráter distinto e tendências atuais;

d) outras culturas: primitivas e avançadas, orientais e ocidentais e sua importância;

e) as artes: os progressos artísticos humanos em seu cenário histórico e os meios e formas da expressão artística no passado e no presente;

f) o homem: como ser biológico, psicológico, moral e espiritual; como membro de uma família e de uma coletividade, nacional e internacional;

g) o esforço do homem através <las idades com o fim de entender <o recurso das artes, da literatura, da filosofia e da religião) o significado da vida, e com o fim de se constituir em um ser humano útil e responsável.

3) *Capacidade de integração.* — Não basta possuir uma distinta ■quantidade de fatos no que se refere aos distintos ramos do conhecimento humano, nem ser sensível a distintas categorias de valores. Possuir uma educação liberal significa entender a relação que existe entre tais fatos e valores.

De vez que as obras humanas são produzidas em uma época determinada, somente podem ser entendidas em sua perspectiva histórica. A dimensão histórica é essencial e indispensável. As realizações e conquistas do passado só têm significação para nós na medida em que se relacionam com o presente, e o presente, por sua vez, só possui significação, para nós, na medida em que se relaciona com o passado e com o futuro. O descuido no estudo da história condena o indivíduo a uma visão estreita, despoja-o de tudo que pudera aprender dos esforços humanos no passado, impos-sibilitando-o, mais, de formar planos para o futuro. No entanto, a história não é suficiente para preencher semelhante função. A preocupação exclusiva do processo histórico tende a promover a crença de que o homem é meramente o resultado de tal processo cronológico, e o que pode fazer é conformar-se a êle. Semelhante crença no determinismo histórico absoluto inibe a imaginação, o poder criador, a liberdade e a responsabilidade. Uma das principais funções da educação liberal é auxiliar o ser humano a indagar-se até que ponto faz a sua história, e até que ponto é o produto dela, descobrindo as fôrças que o capacitam para transcendê-la e dirigi-la, e deste modo julgá-la. Semelhantes fôrças estão especialmente incorporadas nas artes e na literatura, na filosofia e na religião. O poder de tais disciplinas eleva a consciência humana à apreciação crítica direta de valores que se en-

contram acima do fluxo do processa histórico-cronológico, valores que fazem do ser humano uma criatura capaz de um critério responsável. Uma obra-prima de arte ou de literatura, uma grande intuição filosófica ou a crença religiosa se não circunscrevem a uma data, nem passam da moda, se bem que sejam produtos de uma época determinada. Sob o seu influxo pode o homem penetrar a essência fundamental da educação liberal, isto é, a capacidade de julgar com sabedoria, e de se converter em um ser livre e responsável.

Os estudos liberais devem, portanto, ser organizados de tal maneira que as relações entre os mesmos possam vir a ser percebidas claramente, e de modo que a sua unidade se torne verdadeiramente efetiva. Não deve perder-se de vista que tais estudos constituem finalmente um único estudo: o estudo, pelo homem, do homem, no mundo em que vive. Um acúmulo heterogêneo de matérias, sem ordem nem coerência, produz desatenção ao invés de compreensão. A educação para ser liberal tem que ser integral e acumulativa. Deve cultivar no estudante o sentido de perfeição real que se consegue quando se percebe claramente a relação que existe entre o próprio eu e a realidade íntegra. Somente assim assumirá êle a responsabilidade de suas convicções como homem consciente e educado.

## OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO LIBERAL

Os objetivos da educação liberal são auxiliar o ser humano a adquirir certas qualidades específicas que se manifestam em atividades e hábitos característicos, fi possível estimular e inspirar o estudante no que se refere a cultivar por si mesmo semelhantes qualidades. A prova final de qualquer forma de educação é a classe de ser humano que produz. "O que fez", afirmou Emerson, "exprime muito mais de ti, do que o que dizes".

Em uma democracia a educação liberal deve ser útil para o homer.i como indivíduo e como membro livre e responsável da coletividade a que pertence. No primeiro caso cabe à educação auxiliar o indivíduo a conquistar o domínio de si mesmo e a sua própria personalidade, cultivar interêsses mais amplos, adquirir entusiasmo pelo trabalho árduo, amar a boa conversação e a boa leitura, comprazer-se nas aventuras da curiosidade intelectual, e ser justo, generoso e compreensivo em todas as suas ações. Na qualidade de membro responsável de uma sociedade democrática espera-se do homem que realize por si mesmo o seu próprio destino, e cumpra, com boa-fé, as suas obrigações para com a família, a sociedade e o estado. Para tal, deve o indivíduo aprende/ a reconhecer o valor dos seus semelhantes e a tratá-los em um espírito de igualdade, coparticipando e cooperando na realização de obras coletivas, e sacrificando-se pelo bem estar comum. Estas virtudes e hábitos de vida, que constituem a essência do caráter moral, são os requisitos indispensáveis para o auto-govêrno político, e o cimento da vida democrática. A educação do cidadão livre, pois, é, em primeiro e

•último termo, a educação que prepara para a liberdade pessoal e a responsabilidade social.

Se a educação liberal há de produzir semelhantes resultados, deve preocupar-se no desenvolvimento de um homem íntegro: mente e corpo, caráter e espírito. Não se deve descuidar o corpo, pois um corpo sadio é uma das condições necessárias para o desenvolvimento livre e harmonioso do caráter, da mente e do espírito. Se é certo que o caráter, concebido como um conjunto de hábitos e de atitudes morais, se desenvolve essencialmente nos primeiros anos de vida no lar, na igreja e na coletividade, é certo também que •continua a ser modelado mediante a disciplina e experiência de uma educação formal.

Se o homem há de ser responsável como indivíduo e como cidadão, tem que ser capaz de pensar, julgar, escolher e agir por si mesmo. Para julgar com independência e para conceber sábios propósitos, é indispensável refletir com espírito crítico e com conhecimento da verdade existente. Donde se vê a importância do ensinamento dos processos objetivos e imparciais do método cientifico e do cultivo da expressão clara e eficiente, tanto oral como escrita, no sentido de definir bem as nossas próprias idéias e contribuir, da melhor maneira possível, para a vida social cuja base é a compreensão mútua. Apenas quando o homem chega à convicção de que a auto-expressão, concebida desta maneira, •é não somente útil mas intrlnseca-mente boa, como fonte de verdadeiro prazer intelectual e profunda satisfação, descobçe que o poder de ■comunicar o que sabe e a capacidade de criar e fruir da beleza em todas as suas manifestações são os meios por intermédio dos quais adquire consciência do fato de que é livre, não do ponto de vista exclusivo da vida política e moral, mas ainda espiritual, como nenhum outro ser vivo. Esta outra consciência da liberdade espiritual que emana diretamente das realizações do homem no campo do pensamento e da arte, é o mais poderoso suporte da convicção democrática de que a única forma de vida digna de ser vivida é a vida de liberdade.

Cultivar o espírito humano é, pelo menos em parte, educá-lo na humildade. Mesmo possuindo a maior competência, não consegue o homem adaptar-se por completo à vida. Nem sempre poderá êle entender o seu próximo, como nem sempre será capaz de compreender outras nações e outras culturas; e acontece assim, porque os seus pensamentos e ações, do mesmo modo que os dos seus semelhantes, foram turvados pelo preconceito e pela injustiça. Donde sa vê que o ser humano ignora muito do que necessita saber, e sente durante toda a sua vida a necessidade de encarar problemas persistentes. Com referência a este assunto é importante que o indivíduo reconheça as suas próprias limitações, prepare-se para fazer face às inevitáveis deficiências e fracassos humanos, e para aprender a lição de humildade que ensina a religião. Semelhante atitude, além de dar ao homem novas energias, fortalece o espírito de companheirismo, tão necessário para o bom exercício dos nossos direitos de cidadão e para a cooperação espontânea e decidida em todo

esforço comum que exija devoção e sacrifício.

O melhor meio com que conta o indivíduo para o cultivo do seu caráter, mente e espírito, é o estudo do mais valioso que produziu a espécie humana: o precioso legado cultural que vem sendo acumulado através das gerações sucessivas. Semelhante legado é o acervo com o qual o homem abriu os caminhos da liberdade, pelos quais ainda lutamos, mesmo que seja apenas para preservá-los. Este legado nos favorece um rico tesouro de conhecimentos verificados e de opiniões comprovadas a respeito do homem e do seu ambiente físico e social; dá-nos a perspectiva histórica que nos capacita para entender, à luz do passado, a ordem social e política presente, e encontrar o ponto de partida para um futuro melhor. Ê, ainda, o testemunho inesgotável do esforço persistente do homem no sentido de acomodar o curso da história às suas próprias finalidades — a expressão da fé, de aspirações e ideais humanos através da arte, da literatura, da moral, da filosofia e da religião. São estas as coisas que o homem tem que conhecer em primeiro lugar, a fim de perceber e resolver os seus próprios problemas. Sabendo o que outros homens pensaram, sentiram e creram, inicia-se êle no caminho do descobrimento da verdade, do bem, da justiça.. O contato com os grandes espíritos prende o pensamento original e estimula o homem a encarar os seus próprios problemas e a resolvê-los por si mesmo. Deste modo avança êle, não somente no que diz respeito ao domínio do conhecimento, mas ainda no poder de valer-se de si em um mundo em confusão.

Os fins últimos da educação liberal são ideais a que o homem deve aspirar, se bem que jamais possa realizá-los por completo. Não seriam ideais pelos quais valesse a pena lutar sé estivessem inteiramente dentro do alcance humano, e perderiam a sua força dinâmica se não se pudesse progredir no sentido de sua realização. Ã medida que começa a perceber, o estudante, semelhantes ideais, tais como são — inatingíveis mas passíveis de aproximação — dar-se-á conta de que a busca de cada um deles é um esforço de toda a vida, e que a educação formal não pode fazer mais do que colocá-lo no caminho que o há de levar a transformar-se em um homem liberalmente educado. Para produzir frutos tal educação deve ser, desde o início, um processo contínuo no qual uma etapa educacional leve à outra. Por outro lado, as instituições educacionais cumprirão o seu desiderato na medida em que conseguirem inculcar no estudante a firme convicção de que a educação liberal é um processo de auto-educação que pode e deve continuar através de toda a vida. Somente dos estudantes que adquirem semelhante convicção cabe dizer que formaram um conceito adequado dos propósitos de semelhante educação.

## Reformas Necessárias

*Maneiras de proceder que devem ser modificadas* — O bom senso aconselha muito mais do que a redefinição do conceito da educação liberal. Impõe também a estruturação de um programa por

intermédio do qual se levem ao domínio da realização prática as reformas que a aplicação desse conceito redefinido e os efeitos da presente guerra tornam indispensáveis.

As instituições de ensino superior norte-americanas ver-se-ão obrigadas a modificar inúmeras de suas maneiras de proceder, a fim de satisfazer às necessidades educacionais dos milhares de jovens que voltarem dos campos de batalha ou das fábricas, e a corrigir certas práticas nocivas que, em prejuízo da educação liberal, foram introduzidas recentemente.

A adaptação do ensino às necessidades dos jovens que, após a experiência militar, reingressarem nos colégios ou universidades, envolve três problemas, a saber: de que maneira facilitar a incorporação de semelhantes jovens na vida acadêmica; de que maneira auxiliá-los a realizar a transição dos estudos liberais para a especialização vocacional, para o trabalho, a vida de família, as responsabilidades cívicas; quais os métodos de ensino que devem ser seguidos. Quanto à primeira questão, é indubitável que as maneiras de proceder adotadas, no que se refere ao ingresso nas instituições de ensino superior, terão que ser substituídas por outras que levem mais em conta a atitude e maturidade mentais, bem como o nível acadêmico dos candidatos.

A segunda questão prevê a necessidade de um melhor serviço de orientação no qual se aproveite de tudo o que é bom no que se refere ao que se há conseguido nas últimas décadas.

Com referência ao problema dos métodos de ensino é lógico supor que a juventude que regressar aos centros universitários não tolerará mais certas práticas educacionais como as seguintes: 1) o abuso do método de conferências que faz do estudante um mero ouvinte, e lhe favorece muito poucas oportunidades para contribuir com os frutos da sua própria reflexão e experiência que, em inúmeros casos, poderá ser mais rica do que a dos professores mesmos; 2) o exame tradicional, que exige apenas a reprodução da informação que o professor transmitiu e que foi resumida nos cadernos de notas, e que não leva em justo apreço o critério próprio do estudante no que diz respeito aos conhecimentos ministrados; 3) o uso contraproducente dos compêndios, com exclusão da leitura das fontes principais de informação, que deve ocupar um lugar importante no colégio e na universidade; 4) a obrigação de seguir certos cursos a pretexto do seu chamado "valor disciplinar", e não do seu valor real, sob o ponto de vista da educação liberal, ou sob o ponto de vista da preparação para uma. dada carreira; 5) a determinação do programa por intermédio da aplicação mecânica dos "regulamentos e disposições" sem que se tomem em consideração as necessidades do indivíduo; e, 6) a exagerada importância que inúmeras instituições concedem à investigação como função do professorado, em prejuízo de suas responsabilidades docentes, ou a certos tipos de investigação que antes empobrecem o ensino.

A atitude crítica dos estudantes universitários de após-guerra, deve

ser satisfeita não somente mediante a eliminação das práticas educacionais citadas, mas ainda com a adoção de outras que vêm sendo desenvolvidas nas últimas década.;. Duas de semelhantes práticas merecem menção especial: a instrução individualizada e os exames finais e de aproveitamento. Somente na medida em que os educadores forem capazes de superar os métodos de educação em massa, poderão se colocar à altura das oportunidades e problemas da reconstrução e reorganização que os estudantes vão necessitar após o término da guerra. Os professores terão de usar, mais amplamente, das técnicas já conhecidas que concedem especial atenção à auto-educação sob uma direção competente. Do mesmo modo, deverão esforçar-se no sentido de encontrar novos e melhores métodos de instrução.

Os exames finais e de aproveitamento são igualmente importantes. O sistema de créditos escolares e os mecanismos acessórios de contagem para avaliar os estudos superiores, já deixaram de ser úteis. Se no passado foram necessários, atualmente sobrecarregam o organismo educacional e entorpecem o seu progresso. Já estão fora de modo como as lâmpadas de azeite, e devem ser substituídos pelas práticas mais eficientes dos exames finais.

O que se requer, em suma, é uma equação perfeita e completa entre o que perseguem aquêles que regressam das fileiras do exército ou <ia marinha, como aspiração vital de saber e experiência, e o que a tradição educacional e sabedoria do educador podem proporcionar em matéria de conteúdo, e incentivo para a obtenção de tal objetivo. Tudo o que na enorme tradição da educação liberal provou ser de algum valor para a vida humana deve ser posto à disposição da juventude qua estuda; todos os artifícios que constituem um obstáculo para a aquisição de uma educação sólida devem ser eliminados. Além disso, deve proporcionar-se a cada estudante todo o auxílio possível e em condições de capacitá-lo para tirar o maior proveito dos seus estudos.

*Revisão de valores* —■ A educação liberal como esforço criador de homens livres requer uma renovação constante. Todas as instituições, inclusive as educacionais, tendem a perder de vista os seua fins últimos, mecanizar-se e entregar-se à inércia de uma rigidez estática. Para contrabalançar esta tendência, torna-se necessária a valorização periódica dos propósitos que se perseguem, e dos meios que são usados para a sua realização. A crise presente, e os problemas a que farão face as universidades americanas logo que terminar a guerra, impor-lhes-ão a necessidade iniludível de se renovarem. Semelhante renovação, que em inúmeros respeitos já se há efetuado, não deverá circunscrever-se a maneiras de proceder no que se refere à admissão, ensino e formatura, mas deverá estender-se ao conteúdo mesmo e aoa valores conseqüentes da educação liberal. A nossa educação superior foi sacrificada pela multiplicidade de cursos isolados e desconexos, pela criação de barreiras departamentais plenas de artifício, pelo cultivo de um tipo de especialização que é contrário à integração cultural, e por

pesquisas superficiais que sacrificam indevidamente a profundidade de compreensão à amplitude e domínio de certas técnicas. A reação sadia contra a disciplina, como finalidade em si, criou um certo desdém pelo estudo rigoroso e pelai auto-disciplina. A preocupação justificável pelo presente e futuro imediatos provocou um certo descuido do nosso legado histórico. A objetividade científica tem sido confundida com a fuga à responsabilidade de formular julgamentos e de nos definirmos em face de questões de importância vital. Em conseqüência de tudo isto, a educação liberal perdeu o seu verdadeiro rumo, e necessita, portanto, de reorientar-se.

Dando à mostra semelhantes deficiências se não pretende em absoluto fazer uma acusação de conjunto contra a educação liberal norte-americana. A vitalidade de nossa sociedade democrática é, em grande parte, produto da educação liberal das últimas décadas, e testemunho do seu valor fundamental. Não obstante, certas reformas são verdadeiramente urgentes, não somente no sentido de fazer face aos problemas imediatos do após-guerra, mas ainda para assegurar o desenvolvimento vigoroso da cultura liberal nos anos que estão por vir. Todo período de transição, como este em que vivemos, é sempre cheio de perigos e de oportunidades. Há o perigo de que as realizações e conquistas do passado, de valor duradouro, sejam postas ã margem no momento da reorganização social; contudo, tem-se também um ensejo único para iniciar reformas sadias. Cabe às instituições de cultura superior fazer tudo o que lhes estiver ao alcance no sentido de afastar tal perigo e tirar o maior proveito de oportunidades que talvez não voltem a se repetir durante inúmeras décadas.

## O Problema do Pessoal Docente

A realização de qualquer programa educacional depende, em última análise, dos professores que devem pô-lo em prática. Os professores fazem ou desfazem os melhores sistemas que possam ser concebidos. São eles que aplicam os princípios do ensino; se carecem de interêsse e visão, se não são capazes de apreciar as idéias que constantemente devem inspirar as suas atividades, constituem o primeiro obstáculo para a realização dos propósitos que são perseguidos. O problema do pessoal docente é, portanto, de importância capital.

Semelhante problema envolve dois aspectos. O primeiro se relaciona com a aquisição de um número suficiente de professores competentes, não somente para os trabalhos da vida propriamente docente, mais ainda para os serviços de orientação e supervisão individuais.

O segundo aspecto refere-se à formação profissional e acadêmica do professorado universitário. Os professores dos centros de estudos liberais, cuja cultura acadêmica reduz-se à matéria que ensinam, como se, ao invés de colaboradores de uma emprêsa educativa, na qual a sua cadeira respectiva é apenas um elemento de uma unidade integral de estudos, fossem unicamente especialistas em um ramo da investigação científica, podem anular as possibi-

lidades de um programa intrinseca-mente bom.

Com referência a semelhante aspecto do problema, convém realçar o mérito dos professores jovens. Estes, em geral, são mais capazes de cooperar com entusiasmo e desinterêsse na obra comum de proporcionar as melhores oportunidades educativas para a mocidade, visto que a eles não preocupa tanto o prestígio social, ou de uma faculdade ou instituição de ensino. A situação criada pelo conflito presente forçará inúmeras instituições a se desfazerem dos serviços de uma quantidade apreciável de elementos prometedores, que se verão privados da oportunidade de se prepararem para uma carreira em que seriam tão necessários em um futuro bem próximo. Ainda que as posições docentes tenham de ser re-duzidas, se não deve perder de vista a necessidade e importância de continuar o esforço de investigação em todos os ramos do saber, não somente pelo valor da investigação em si mesma, mas ainda em prol do enriquecimento de ensino. Donde se vê a conveniência de prover todo o possível para semelhante obra cria-dora, ainda que no momento não existam tantas oportunidades para a docência. A seleção rigorosa dos que estão realmente qualificados para prosseguir na obra educacional dos colégios no período do após-guerra, é, portanto, uma das mais sérias responsabilidades dos centros de educação superior americanos.

*Conclusão* — As instituições ame-ricanas de educação liberal dão-se conta de que nos anos por vir se lhe oferecerão oportunidades únicas para prestarem serviços de positivo valor, tanto para a juventude que contribuiu com o melhor de si para o esforço bélico, como para os nossos países. Cabe-lhes a responsabilidade de tornar acessíveis oss benefícios da cultura liberal, cuja importância para o indivíduo e para a sociedade, bem como as bases gerais de um programa tendente à sua realização, foram esboçados nas páginas anteriores.

Semelhante programa leva em conta não somente as necessidades do bom cidadão, mas ainda as do homem como simples indivíduo.

Os colégios e universidades reco-nhecem que não podem permanecer à margem das grandes transformações que estão por vir, e se mostram cônscios de que, para participar na futura reconstrução do mundo, terão de reconstruir-se a si mesmos. — (*Boletim da CBAI,* Rio).

# ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

## LEI N.º 1.703,
### DE 15 DE OUTUBRO DE 1952

***Modifica a alínea a do art. 32 da Lei Orgânica do Ensino Secundário.***

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.º A alínea *a* do art. 32 do Decreto-lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário) passa a ter a seguinte redação:

"Art. 32.....

a) ter 11 anos completos ou por completar até o dia 31 do mês de julho que se seguir à realização dos exames de admissão".

Rio de Janeiro, 15 de outubro de 1952, 131.º da Independência e 64.º da República.

GETULIO VARGAS.
*E. Simões Filho.*

(Publ. no *D. O.* de 18-10-952)

## PORTARIA N.º 726
### DE 9 DE AGÔSTO DE 1952

***Altera dispositivos da Portaria número 501, de 19 de maio de 1952.***

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, usando das atribuições que lhe confere o art. 94 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, resolve:

Art. 1.º Ficam alterados, pela forma abaixo indicada, os seguintes dispositivos da Portaria n.º 501, de 19 de maio do corrente ano:

1) O § 1.º do art. 3.º:

"A prova escrita de português terá caráter eliminatório, exigindo-se do candidato a nota quatro, pelo menos, e constará de:

*a*) ditado de cêrca de 15 linhas, de trecho de autor brasileiro contemporâneo, sorteado no momento, ao qual no julgamento deverão ser atribuídos, no máximo, 3 pontos;

*b*) redação sôbre o motivo de uma estampa sorteada no momento, em que se apreciarão, além de outros elementos, a grafia e a pontuação, devendo-se atribuir no julgamento dessa redação até 4 pontos;

*c*) seis questões de gramática, referentes ao ditado, formuladas de modo objetivo e simples, abrangendo o programa da disciplina, às quais, no julgamento, serão atribuídos até 3 pontos".

2) O parágrafo único do art. 46:

"Não será permitida a aproximação ou arredondamento de notas".

3) O art. 55:

"Poderá ser feita revisão de provas escritas, quando houver êrro manifesto, visando à maior objetividade na verificação do rendimento

escolar e no julgamento das provas".

4) A alínea *b* do § 1.º do referido art. 55:

"a pedido do responsável pelo aluno, em requerimento devidamente fundamentado dirigido à inspetoria federal do estabelecimento".

5) Os §§ 2.º e 4.º do art. 147, respectivamente:

"A verificação das novas instalações será feita por Inspetor Federal, na forma do § 7.º do art. 125 e do § 2.º do art. 143 desta Portaria".

"A aprovação das novas instalações é atribuição do Diretor do Ensino Secundário, cabendo ao Diretor da Divisão de Educação Física apreciar as que se relacionem com sua repartição".

6) O art. 161:

"Os estabelecimentos de ensino secundário, no caso de infração de dispositivos legais e regulamentares ou de inobservância de determinações das autoridades competentes, serão pelas mesmas notificados, ficando, afora as penas de advertência e repreensão da alçada, conforme a competência, da D. E. Sec. ou da D.E.F., sujeitos, de acôrdo com a natureza e a gravidade da falta cometida, às seguintes penalidades:

1) Suspensão do funcionamento por tempo determinado, quando o estabelecimento deixar de satisfazer as condições dos arts. 127 e 137 da presente portaria, considerando-as, contudo, dentro do prazo fixado.

2) Suspensão do funcionamento por prazo indeterminado, em caso de reincidência, ou quando a infração fôr de natureza tal que comprometa a garantia de regularidade dos atos escolares.

3) Cassação das prerrogativas em cujo gôzo se encontrar o estabelecimento quando fôr insanável a deficiência apresentada.

4) Intervenção do M. E. S. no estabelecimento, por breve prazo em carater excepcional e quando o interêsse público assim e exigir, desde que a falta cometida envolver a idoneidade do estabelecimento ou de seu diretor, revelando êste incapacidade para direção".

Art. 2.º Esta portaria entrará em vigor na data da sua publicação.

Rio de Janeiro, 9 de agôsto de 1952. — *Simões Filho.*

(Publ. no *D. O.* de 26-8-952)

## PORTARIA MINISTERIAL N.º 887,

### DE 13 DE OUTUBRO DE 1952

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, usando das atribuições que lhe confere o art. 323 da Consolidação das Leis do Trabalho e atendendo ao que determina o art. 4.º do Decreto n.º 30.342, de 24 de dezembro de 1951, a fim de fixar critério para remuneração condigna aos professôres dos estabelecimentos particulares de ensino, resolve:

Art. 1.º Cada estabelecimento particular de ensino, para determinar a remuneração que deverá atribuir a seus professôres, e que será firmada em contrato, tomará por base de seus cálculos o vulto da própria renda, o custo normal da vida na localidade em que tiver sede, as qualificações pedagógicas dos referidos seus professôres, além das necessidades do constante aperfeiçoamento cultural e técnico dos mesmos.

Art. 2.º Para se atingirem as indispensáveis exigências dessa remuneração, nas classes constituídas de 20 alunos, ou menos, o salário mínimo condigno de cada aula para os professôres de curso do 2.º grau (nível médio) importará em cento e vinte avos da soma das duas parcelas: *salário mínimo mensal vigente na localidade e contribuição anual de um aluno da classe para cujo professor se calcula a remuneração*

$$\left( \text{Fórmula } \frac{SM + C}{120} \right)$$

§ 1.º Nas classes de curso primário e pré-primário, constituídas de 20 alunos, ou menos, o salário mínimo de cada aula importará em cento e quarenta e cinco avos da soma do salário mínimo mensal vigente na localidade com a contribuição anual de um aluno da classe para cujo professor se calcula a remuneração

$$\left( \text{Fórmula } \frac{SM + C}{145} \right)$$

§ 2.º Nas classes de 21 a 35 alunos a remuneração mínima de uma aula será acrescida de 10% (dez por cento).

§ 3.º Nas classes de mais de 35 alunos a remuneração mínima será acrescida de 20% (vinte por cento).

§ 4.º A partir do ano letivo de 1953, para cobertura da elevação da despesa decorrente da aplicação do Decreto n.º 30.342, de 24 de dezembro de 1951, permitir-se-á, sem que seja computada na contribuição anual a que se refere êste artigo, a cobrança de uma cota que não ultrapasse 30% (trinta por cento) do salário mínimo vigente na localidade.

Art. 3.º Considerar-se-á contribuição de um aluno a importância total por êle devida ao estabelecimento a título de ensino, segundo os respectivos prospectos vigentes em cada ano letivo, sejam quais forem as suas denominações ou fracionamentos.

§ 1.º Não se incluirão entre as importâncias devidas a título de ensino as destinadas ao pagamento de pensão em internato ou semi-internato, ou de serviços especiais, como tratamento médico e dentário. Tais importâncias serão especificadas em separado nos prospectos dos estabelecimentos.

§ 2.º Tomar-se-á para base do cálculo de que trata êste artigo a contribuição do aluno externo. No caso de não haver externato no estabelecimento, ou de serem gratuitos todos os alunos, a contribuição a título de ensino será fixada pelo Ministério da Educação e Saúde.

§ 3.º Nos resultados das operações de cálculo indicadas nesta Portaria Ministerial, as frações de cinco centavos ou mais serão aproximadas para a ordem imediatamente superior e desprezadas as inferiores a essa importância.

Art. 4.º É vedada a cobrança de jóia de matrícula ou de sua renovação.

Art. 5.º É obrigatório o pagamento do repouso semanal remunerado, na forma da lei que o regula.

Art. 6.º Para efeito do cálculo do salário mensal dos professôres, cada mês será constituído de quatro semanas e meia.

Art. 7.º A duração de cada aula diurna nos estabelecimentos de ensino de grau médio será de 50 minutos; e da noturna, 40 minutos. Nos estabelecimentos parti-

culares de ensino primário, e em qualquer outro caso em que o ensino não deva ser feito em lições com intervalos repetidos, computar--se-á como uma aula, e o período igual a 30 minutos computar-se-á como meia aula.

Art. 8.° Será observado, com relação ao salário dos professores, o princípio da irredutibilidade da remuneração.

Art. 9.º Nos períodos de exames ou de férias terão os professores dos estabelecimentos particulares de ensino o direito à remuneração mensal ordinária dos períodos de aulas, qualquer que tenha sido o tempo de exercício no decurso do ano.

Art. 10. Descontair-se-á, na remuneração do professor, a importância correspondente ao número de aulas a que tiver faltado.

§ 1.º Não serão descontados, no decurso de nove dias, as faltas verificadas por motivo de gala ou de luto em conseqüência de falecimento do cônjuge, de pai ou mãe ou de filho.

§ 2.° Durante os 15 primeiros dias do afastamento do serviço, por motivo de enfermidade, cabe ao estabelecimento pagar ao professor enfermo dois terços do salário a que o mesmo faria jus nesse período.

§ 3.º Para ter direito ao pagamento a que se refere o parágrafo anterior o professor deverá comprovar a enfermidade determinante de seu afastamento, o que só poderá fazer por atestado passado por médico de instituição de previdência social a que esteja filiado, por médico indicado pelo próprio estabelecimen- to, por médico do sindicato a que pertença o empregado ou empregador, ou, finalmente, em falta desses, por médico a serviço de repartição federal, estadual, ou municipal Incumbida de assunto de saúde e higiene.

Art. 11. No mesmo estabelecimento de ensino não poderá o professor dar, por dia, mais de quatro aulas consecutivas, nem mais de seis intercaladas.

Parágrafo único. Após o decurso de três aulas consecutivas, será facultado ao professor o período de 90 minutos, pelo menos, para descanso ou refeição.

Art. 12. Nos períodos de férias regulamentares, não se exigirá dos professores outros serviços senão o de fiscalização o de correção e julgamento de provas e o de participação em bancas de exames orais. Art. 13. Em período de exames os professores não poderão ser obrigados a mais de oito horas de trabalho diário, salvo mediante pagamento complementar de cada hora excedente pelo preço correspondente ao de uma aula.

Art. 14. Os professores terão sempre direito ao livre gozo dos domingos e feriados.

Art. 15. Depois de cinco anos de efetivo exercício no mesmo estabelecimento o professor terá direito a licença não remunerada para tratar de interêsses particulares até dois anos, prorrogáveis a juízo do diretor. Art. 16. Os horários de ensino e de exames e suas modificações eventuais se processarão sempre de comum acôrdo entre diretores e professores.

Parágrafo único. Quando o estabelecimento tiver necessidade de aumentar o número de aulas além das marcadas no horário, remunerará o professor, findo cada mês,

com importância complementar, correspondente ao número de aulas excedentes.

Art. 17. A remuneração mensal dos professores deverá ser paga até o quinto dia útil de cada mês subseqüente ao vencido, cumprindo ao responsável pela inspetoria federal no estabelecimento verificar a regularidade da observância desta determinação.

Parágrafo único. O não cumprimento de qualquer dispositivo referente à remuneração condigna do professor ou ao seu pagamento pontual, importará na suspensão temporária ou definitiva do estabelecimento, procedida na forma regulamentar, além da aplicação de sanções previstas na legislação trabalhista, para o que as respectivas autoridades deverão ser devidamente cientificadas das irregularidades ocorridas.

Art. 18. Os estabelecimentos particulares de ensino, para o efeito de fiscalização dos dispositivos aqui contidos, são obrigados a manter afixados na Secretaria, em lugar visível, o quadro do seu corpo docente, do qual conste o nome de cada professor, o número de seu registro e o de sua carteira profissional e o horário respectivo.

Parágrafo único. Cada estabelecimento deverá possuir escriturado em dia, livro próprio de que constem os dados referentes aos professores quanto à sua identidade, registro, carteira profissional, data de admissão, condição de trabalho e quaisquer outras anotações que por lei devam ser feitas, bem como a data de sua saida, quando deixarem o estabelecimento.

Art. 19. Aos professores e aos sindicatos que os representem é facultado dirigir reclamação escrita ao Ministério da Educação e Saúde quanto à violação dos preceitos estabelecidos nesta portaria para as necessárias providências.

Art. 20. Esta portaria entrará em vigor no dia 15 do corrente.

Art. 21. Revogam-se as disposições em contrário. — *E. Simões Filho.*

(Publ. no *D. O.* de 14-10-952)

## PORTARIA N.° 113,
### DE 21 DE AGOSTO DE 1952

O Diretor do Instituto Benjamim Constant, usando da atribuição que lhe confere o item. IX do art. 13 do Regimento aprovado pelo Decreto n. 14.165, de 3 de dezembro de 1943, e tendo em vista o disposto no artigo 4.º da Portaria Ministerial n. 709, de 28 de junho de 1951, resolve baixar o seguinte regulamento dos cursos de professores e inspetores de cegos:

### CAPITULO I *Da*
### *admissão ao curso*

Art. l.º Poderão inscrever-se no curso de professor de cegos os portadores de diploma de Curso Normal, e certificado de curso ginasial ou equivalente.

Parágrafo único. Os professores de escolas de cegos, oficiais ou não, com mais de dois anos de magistério, poderão ser inscritos, mesmo que não possuam os requisitos aludidos no presente artigo, uma vez indicados pelos respectivos, diretores, na razão de dois por escola.

Art. 2..° Poderão inscrever-se no curso de inspetor de cegos os servi-

dores pertencentes ao quadro de Inspetores dos Ministérios da Educação e Saúde e da Justiça, bem como os inspetores de escolas de cegos oficiais ou não, por indicação dos respectivos diretores, na razão de dois por escola.

Art. 3.º A matrícula será fixada, para o corrente ano, em, 20 professores e 10 inspetores de alunos.

Parágrafo único. O Coordenador dos Cursos determinará uma prova de seleção, se os candidatos excederem o número previsto no presente artigo.

Art. 4.° A inscrição far-se-á mediante petição, devidamente selada, dirigida ao Diretor do Instituto Benjamim Constant, acompanhada: *a)* de documentos que comprovem. as exigências estipuladas no art. 1.';

b) de atestado de sanidade e capacidade física e mental fornecido por uma junta médica designada pelo Serviço Social de Saúde Pública do Estado. Esta prova será posteriormente comprovada pelo Serviço de Biometria do Ministério da Educação e Saúde.

c) de duas fotografias, no tamanho 3x4.

Parágrafo único. Após despachada a petição inicial, receberá o requerente um cartão de matrícula, com uma das duas fotografias apresentadas. Este cartão deverá ser exibido, sempre que solicitado por qualquer autoridade do I. B. C.

## CAPÍTULO II

### *Da finalidade dos cursos*

Art. 5.1° De caráter essencial-mente prático, os cursos visam a dar, principalmente a professores do ensino comum e inspetores de ensino, em todo o Brasil, o mínimo de conhecimentos e de técnicas de trabalho para habilitá-los a educar cegos e a serem veículos das idéias relativas à recuperação dos cegos brasileiros, através da educação especializada.

## CAPITULO III *Da*

### *organisação dos cursos*

Art. 6.º Os cursos serão intensivos e divididos em dois períodos: a) o primeiro, de quatro semanas, com 15 aulas em cada semana;

b) o segundo, de seis semanas, com 20 aulas em cada semana;

Art. 7.º O programa do primeiro período constará de:

1. História da educação dos cegos no mundo — 2 aulas.
2. História da educação dos cegos no Brasil — 1 aula.
3. Psicologia educacional — 10 aulas.
4. Situação atual da recuperação dos cegos pela educação — 2 aulas.
5. Recreação infantil — 6 aulas.
6. História de cegos ilustres — 1 aula.
7. Psicologia do cego — 15 aulas.
8. Leitura pelo Método Braille — 10 aulas.
9. Dactilografia Braille — 2 aulas.
10. Escrita a punção na tablete — 2 aulas.
11. Escrita a punção pelo método Regina Pirajá — 3 aulas.
12. Abreviatura de línguas estrangeiras — 5 aulas.

13. Conhecimento dos diferentes aparelhos de escrita existentes — 2 aulas.

Parágrafo único. O candidato escolherá uma das seguintes línguas em cuja abreviatura Braille se queira especializar: Francês, Inglês ou Espanhol. Poderá também, se preferir, trocar o aprendizado dessas abreviaturas pelo da musicografia Braille.

Art. 8.° O programa do segundo período constará:

1. Ensino da leitura pelo tato — 20 aulas.
2. Ensino da escrita a punção — 10 aulas.
3. Ensino da dactilografia Braille — 5 aulas.
4. Ensino da matemática — 5 aulas.
5. Ensino de ciências — 3 aulas.
6. Ensino de geografia — 2 aulas.
7. Ensino da assinatura pela escrita comum — 10 aulas.
8. Adestramento dos sentidos — 10 aulas.
9. Ensino da palpação — 5 aulas.
10. Aquisição de imagens — 5 aulas.
11. Atividades manuais — 20 aulas.
12. Gestos e atitudes — 5 aulas.
13. Locomoção sem guia — 3 aulas.
14. Atividade ã mesa da refeição — 5 aulas.
15. Ensino da técnica de instru mentos musicais — 10 aulas.

Art. 9.º Este período será ministrado praticamente, proporcionando o professor o trabalho direto dos estudantes com grupos de alunos do internato, sempre presentes às aulas e recrutados pelo coordenador.

Art. 10. Os períodos ficam distribuídos de acôrdo com o quadro anexo.

PRIMEIRO PERÍODO

*Segundas-feiras*

Primeira semana: Psicologia educacional; Situação atual da recuperação doa cegos pela educação.

Segunda semana: Psicologia do cego; Psicologia educacional; Recreação infantil; História de cegos ilustres.

Terceira semana: Recreação infantil; Psicologia do cego; Leitura pelo método Braille.

Quarta semana: Psicologia do cego; Leitura pelo método Braille; Abreviatura de línguas estrangeiras.

*Terças-feiras*

Primeira semana: Psicologia educacional; Situação atual da recuperação dos cegos pela educação; Psicologia do cego.

Segunda semana: Psicologia educacional; Recreação infantil; Psicologia do cego.

Terceira semana: Recreação infantil; Psicologia do cego; Leitura pelo método Braille.

Quarta semana: Leitura pelo método Braille; Escrita a punção na tablete; Abreviatura de línguas estrangeiras.

*Quartas-feiras* Primeira semana: História da educação dos cegos no mundo; Psicologia educacional; Psicologia do cego. Segunda semana: Psicologia educacional; Psicologia do cego; Leitura pelo método Braille.

Terceira semana: História da educação dos cegos no Brasil; Psicologia do cego; Leitura pelo método Braille.

Quarta semana: Leitura pelo método Braille; Escrita a punção na tablete; Abreviatura de línguas estrangeiras.

*Quintas-feiras* Primeira semana: História da educação dos cegos no mundo;

Psicologia educacional;

Psicologia do cego. Segunda semana: Psicologia educacional;

Psicologia do cego; Leitura pelo método Braille.

Terceira semana: Psicologia do cego; Leitura pelo método Braille; Escrita a punção pelo método Regina Pirajá.

Quarta semana: Dactilografia Braille; Abreviatura de línguas estrangeiras;

Conhecimento dos diferentes aparelhos de escrita existentes.

*Sextas-feiras*

Primeira semana:

Psicologia educacional;

Recreação infantil;

Psicologia do cego. Segunda semana: Psicologia educacional; Recreação infantil; Psicologia do cego. Terceira semana: Psicologia do cego; Leitura a punção pelo método Regina Pirajá.

Quarta semana: Dactilografia Braille; Abreviatura de línguas estrangeiras.

Conhecimento dos diferentes aparelhos de escrita existentes.

SEGUNDO PERÍODO

*Segundas-feiras*

Primeira semana: Ensino da leitura pelo tato; Ensino da escrita a punção; Ensino da dactilografia Braille. Ensino da matemática.

Segunda semana: Ensino da leitura pelo tato; Ensino da escrita a punção; Ensino das ciências; Atividades manuais.

Terceira semana: Ensino da leitura pelo tato; Ensino da assinatura pela escrita comum; Adestramento dos sentidos; Atividades manuais.

Quarta semana: Ensino da leitura pelo tato; Ensino da assinatura pela escrita comum; Adestramento dos sentidos; Atividades manuais.

Quinta semana: Ensino de geografia; Ensino da palpação; Atividades manuais.

Sexta semana:

Aquisição de imagens;
Atividades manuais;
Gestos e atitudes;
Locomoção sem guia.

*Terças-feiras*

Primeira semana: Ensino da matemática; Ensino da leitura pelo tato; Ensino da escrita a punção; Ensino da dactilografia Braille.

Segunda semana: Ensino da leitura pelo tato; Ensino da escrita a punção; Ensino de ciências; Atividades manuais.

Terceira semana: Ensino da leitura pelo tato; Ensino da assinatura pela escrita comum;
Adestramento dos sentidos; Ensino da técnica de instrumentos musicais.

Quarta semana: Ensino da leitura pelo tato; Ensino da assinatura pela escrita comum;
Adestramento dos sentidos;
Atividades manuais.

Quinta semana: Ensino da geografia; Ensino da palpação; Atividades manuais; Ensino da técnica de instrumentos musicais.

Sexta semana:
Aquisição de imagens;
Atividades manuais;
Gestos e atitudes;
Locomoção sem guia.

*Quartas-feiras* Primeira semana: Ensino da leitura pelo tato; Ensino da escrita a punção; Ensino da dactilografia Braille; Ensino da matemática.

Segunda semana:
Ensino da leitura pelo tato;
Ensino da escrita a punção;
Ensino de ciências;
Ensino da assinatura pela escrita comum.

Terceira semana:
Ensino da leitura pelo tato;
Ensino da assinatura pela escrita comum ;
Adestramento dos sentidos; Ensino da técnica de instrumentos . musicais.

Quarta semana: Ensino da leitura pelo tato; Adestramento dos sentidos; Atividades manuais; Ensino da técnica de instrumentos musicais.

Quinta semana: Ensino da palpação; Aquisição de imagens; Atividades manuais; Ensino da técnica de instrumentos musicais.

Sexta semana: Atividades manuais;
Gestos e atitudes; Locomoção sem guia;
Atividades à mesa de refeição.

*Quintas-feiras* Primeira semana: Ensino da leitura pelo tato; Ensino da escrita a punção; Ensino da dactilografia Braille; Ensino da matemática.

Segunda semana: Ensino da leitura pelo tato; Ensino da escrita a punção; Ensino da assinatura pela escrita comum; Atividades manuais. Terceira semana: Ensino da leitura pelo tato; Ensino da assinatura pela escrita comum;

Adestramento dos sentidos;
Ensino da técnica de instrumentos musicais.

Quarta semana:
Ensino da leitura pelo tato;
Adestramento dos sentidos;
Atividades manuais;
Ensino da técnica de instrumentos musicais.

Quinta semana:
Ensino da palpação;
Aquisição de imagens;
Atividades manuais;
Atividades à mesa de refeição.

Sexta semana:
Atividades manuais;
Gestos e atitudes;
Locomoção sem guia;
Atividade à mesa de refeição.

*Sextas-feiras* Primeira semana: Ensino da leitura pelo tato; Ensino da escrita a punção; Ensino da dactilografia Braille; Ensino da matemática.

Segunda semana: Ensino da leitura pelo tato. Ensino da escrita a punção; Ensino da assinatura pela escrita comum;
Atividades manuais.

Terceira semana: Ensino da leitura pelo tato; Ensino da assinatura pela escrita comum;
Adestramento dos sentidos; Ensino da técnica de instrumentos musicais.

Quarta semana: Ensino da leitura pelo tato; Adestramento dos sentidos; Atividades manuais; Ensino da técnica e instrumentos musicais.

Quinta semana: Ensino da palpação;
Aquisição de imagens; Atividades manuais; Atividades à mesa de refeição.

Sexta semana: Atividades manuais; Gestos e atitudes; Locomoção sem guia; Atividades à mesa de refeição.

## CAPITULO IV

### *Disposições gerais*

Art. 11. O curso será o mesmo para professores e inspetores, ficando estes dispensados de:

a) no primeiro período:
Escrita a punção pelo método de Regina Pirajá;
Abreviatura de línguas estrangeiras;

6) no segundo período:
Ensino da leitura pelo tato;
Ensino da escrita a punção; Ensino da dactilografia Braille; ' Ensino da matemática; . Ensino de ciências;
Ensino de geografia;
Ensino da técnica de instrumentos musicais.

Parágrafo único. Os inspetores receberão uma pequena turma da alunos do internato do I. B. C. para com ela praticarem durante 15 horas semanais, no mínimo, acompanhando suas atividades normais no Instituto.

Art. 12. Ao fim do primeiro período os estudantes serão submetidos a uma prova de aproveitamento, só podendo cursar o segundo período os que obtiverem médias iguais ou superiores a 50 por disciplina e 60 de conjunto.

Art. 13. Ao fim do segundo período os estudantes serão submetidos a provas finais, ficando a aprovação condicionada às médias iguais ou superiores a 50 por disciplina e 60 de conjunto.

Art. 14. A freqüência) é obrigatória para todos os estudantes. Não poderá ser submetido a provas o aluno que tiver menos de 80% de freqüência e convivência mínima, com os alunos, de seis horas diárias, excetuadas as que forem dedicadas às aulas.

Art. 15. Os alunos aprovados receberão o respectivo certificado, expedido pelo I. B. C.

Art. 16. Ao coordenador compete :

*a)* entender-se com o Diretor do I. B. C. sôbre todos os assuntos de interêsse dos cursos;

*b)* fiscalizar a fiel execução do re gime didático, especialmente quanto à observância de horários, progra mas, realização de provas e demais atividades de professores e alunos;

c) propor ao Diretor do I. B. C. as instruções que se fizerem necessárias ao funcionamento eficiente dos cursos;

*d)* assinar certificados, juntamente com, o Diretor do I. B. C

e) rubricar as cadernetas de freqüência e assinar as folhas de pagamento;

f) apresentar relatórios ao fim de cada período de trabalho.

Art. 17. Os cursos terão, além do Coordenador, um Assistente de ensino e um secretário, os quais trabalharão sob a orientação do primeiro.

Art. 18. Ao Coordenador caberá a gratificação mensal de Cr$ 600,00 e ao Assistente de Ensino e ao Secretário, a gratificação de Cr$ _____ . 400,00 para cada um, enquanto perdurarem os cursos.

Art. 19. Os professores perceberão Cr$ 150,00 por aula teórica e Cr$ 100,00 por aula prática efetivamente dadas.

Art. 20. Os estudantes serão alojados no I. B. C. e os cursos contarão com a cooperação do INEP.

Art. 21. Os casos omissos serão resolvidos pelo Coordenador.

Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1952. — *Ofélia Guimarães,* Diretora.

(Publ. no *D. O.* de 27-8-952)

## PORTARIA N.° 17,
### DE 10 DE JULHO DE 1952

O Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, usando da atribuição que lhe confere o item XX do art. 13 do Regimento aprovado pelo Decreto n.° 26.974, de 28 de julho de 1949,

Resolve, tendo em vista o interêsse do ensino, que o currículo do Curso Normal previsto pelo parágrafo único do art. 7º do Regimento do I.N.S. M., aprovado pelo Decreto n.º 26.974, já citado, e regulamentado pela Portaria nº 26, de 15 de julho de 1951, publicado no *Diário Oficial* de 18 de maio de 1951, passe a ser constituído das seguintes disciplinas, distribuídas por três séries:

*Primeira série*

1. Português.
2. Noções de física.
3. Biologia educacional.
4. Pesquisa em educação e sua metodologia.
5. Psicologia educacional.
6. Histologia.

7. Sociologia educacional.
8. Ensino emendativo: a educação dos deficientes da audição e da palavra falada.
9. Princípios elementares de educação.
10. Filosofia da educação.
11. o) Desenho;
    6) Arte aplicada.
12. Educação física, recreação e jogos.

*Segunda série*

1. Elementos de fonética.
2. Biologia educacional.
3. Métodos e técnicas de pesquisa aplicada à educação dos deficientes da audição • da palavra falada.
4. Sociologia aplicada à educação dos deficientes da audição e da palavra falada.
5. Psicologia da criança.
6. Noções de estatística educacional.
7. Higiene aplicada à educação dos deficientes da audição da palavra falada.

S. Educação pré-primária. 9. Metodologia do ensino primário.

10. Anatomia (geral e especializada).
11. Didática especial (ensino aos deficientes da audição e da palavra falada).
12. *a)* Desenho;
    b) Arte aplicada.
13. Educação física, recreação e jogos.

*Terceira série*

1. Psicologia da linguagem.
2. Métodos e técnicas de pesquisa aplicada à educação dos deficientes da audição e da palavra falada.
3. Sociologia e noções de direito aplicados aos deficientes da audição e da palavra falada.
4. Fisiologia (geral e especial).
5. Patologia da audição e fonação.
6. Educação sanitária.
7. Didática especial (ensino aos deficientes da audição e da palavra falada). S. Noções de administração. 9. Educação pré-primária da criança deficiente da audição • da palavra falada.
10. Metodologia do ensino primário.
11. Educação física, recreação o Jogos.

Rio de Janeiro, 10 de julho de 1952. — *Ana Rimoli de Faria Dória,* Diretora.

(Publ. no *D. O.* de 9-9-952)

# Livros Grátis

( http://www.livrosgratis.com.br )

Milhares de Livros para Download:


Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo