

REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

---

VOL. XX      JULHO-SETEMBRO, 1953      N.º 51

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

# INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

*DIRETOR*

**ANÍSIO SPINOLA TEIXEIRA**

*CHEFES DE SEÇÃO*

**ELZA RODRIGUES MARTINS**

*Documentação e Intercâmbio*

**MANOEL MARQUES DE CARVALHO**

*Inquéritos e Pesquisas*

**ELZA NASCIMENTO ALVES**

*Organização Escolar*

**ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ**

*Orientação Educacional e Profissional*

**JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA**

*Coordenação dos Cursos*

**HADJINE GUIMARÃES LISBOA**

*Biblioteca Pedagógica*

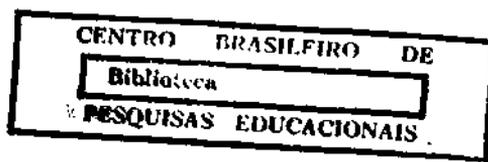
**MÍLTON DE ANDRADE SILVA**

*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*

**ANTÔNIO LUÍS BARONTO**

*Secretaria*

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



# REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XX

Julho-Setembro, 1953

Nº

51

## S U M A R I O

Págs.

### *Idéias e debates:*

ANISIO TEIXEIRA, A Universidade e a liberdade humana . . . . .	3
A. PLOWMAN, A educação na Inglaterra . . . . .	23
IRENE DA SILVA MELLO CARVALHO, Alguns aspectos da educação secundária norte-americana . . . . .	48
ESTHER LLOYD JONES, A orientação como ensino em profundidade ..	59
NAIR FORTES ABU-MERHY, Importância do estudo dirigido no curso secundário . . . . .	73

### *Documentação:*

Projeto de Lei Orgânica do Ensino da Bahia . . . . .	90
--	----

### *Vido educacional:*

Informação do país . . . . .	150
Informação do estrangeiro . . . . .	164
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>Aroldo de Azevedo</i> , Programa de	

Geografia para o curso secundário; *Betti Katzenstein*, Ansiedade e agressividade em crianças pré-escolares; *Hortência H. de Holanda*, Como educar adultos; *Inezil Pena Marinho*, A educação na evolução constitucional do Brasil; *Mário de Brito*, Um problema de administração escolar; *Sólon Borges dos Reis*, Deficiências do ensino normal. . . . . **166**

*Atos oficiais:*

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei n. 1.889, de 13 de junho de 1953 — *Dispõe sobre os objetivos do ensino do Serviço Social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos portadores de diplomas de Assistentes Sociais e Agentes Sociais*; Lei n. 1.893, de 30 de junho de 1953 — *Denomina Biblioteca Murilo Braga à Biblioteca do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos*; Lei n. 1.919, de 24 julho de 1953 — *Dispõe sobre registro de diplomas expedidos por estabelecimentos de ensino superior*; Lei n. 1.923, de 28 de julho de 1953 — *Cria a Escola Agrícola de Urutaí, no Estado de Goiás, e dá outras providências*; Decreto n. 32.886, de 28 de maio de 1953 — *Concede prerrogativas de equiparação à Universidade do Distrito Federal e aprova seu Estatuto*; Portaria n. 367, de 9 de junho de 1953 — *Instruções para execução dos exames pelo art. 91*; Portaria n. 557, de 1<sup>o</sup> de agosto de 1953 — *Institui a Assistência Técnica de Educação e Cultura*. . . . . **191**

## A UNIVERSIDADE E A LIBERDADE HUMANA

ANÍSIO TEIXEIRA

Do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

Muito da ansiedade e sentimento de perigo de nossa época decorre de não querermos ver os problemas e crises do presente dentro da perspectiva histórica, como etapas de um desenvolvimento contínuo da espécie, na sua lenta adaptação ao novo tipo de tradição, que a formulação racional do pensamento vem, há 2400 anos, procurando implantar, o que, a despeito dos rápidos períodos de afirmação, está longe ainda de ser a generalizada e universal tradição da humanidade. Esta tradição é a tradição da liberdade e da razão, de que a Grécia se fez, por um extraordinário concerto de circunstâncias, um paradigma legendário. Tão legendário que Whitehead sugere, caso a nossa civilização devesse ter o seu livro sagrado, que aos três primeiros evangelhos cristãos se acrescentasse a oração fúnebre de Péricles, como o quarto evangelho, em substituição ao apocalíptico S. João.

Com efeito, se de muito parece estar encerrada a evolução biológica do homem, a sua evolução como animal racional está apenas iniciada. Cento e vinte gerações nos distanciam das primeiras civilizações históricas, pouco mais de noventa do século de Péricles e apenas doze nos separam, melhor diria, nos unem a Descartes. A tradição intelectual, que os gregos tão exemplarmente iniciaram, é portanto, uma tradição nova, cujas vicissitudes, nos últimos vinte e quatro séculos, são as vicissitudes da idade histórica, a culminarem, em nosso tempo, tão aparentemente tumultuoso, mas, na realidade tão esplendidamente promissor.

Se recuarmos, com efeito, aos últimos 3.000 anos, isto é, há 120 gerações passadas, encontraremos o homem ainda imerso em sua fase de integração instintiva, conformado a uma rotina milenar, susceptível de progressos acidentais, decorrentes de lampejos passageiros de inteligência espontânea ou de rigores momentâneos de organização pela força. Somente por volta de 500 a 400 anos antes da era cristã é que duas tentativas intelectuais marcam o aparecimento da possibilidade racional de organização da vida humana — a de Confúcius, na China, e a

de Péricles, na Grécia. São dois momentos, entretanto, já de tamanha altura, representando, por certo, o desabrochar um tanto súbito de flor que séculos de germinação silenciosa e invisível vinham preparando, que, se a humanidade fosse algo de uniforme e homogêneo, a civilização, como a compreendemos, hoje, teria ganho, desde então, a aceleração a que somente nos últimos três séculos estamos assistindo.

Mas, o novo progresso, de que tanto a experiência de Confúcius quanto a de Péricles nos dão testemunho, a adaptação do homem à razão, não era um progresso biológico da espécie, e sim um progresso a ser aprendido pelo indivíduo, um a um, e que só lentamente poderia ser traduzido em novas instituições, susceptíveis de concretizá-lo em uma organização social.

Na realidade, este progresso decorria do aparecimento de uma nova arte, da grande arte descoberta, para a tradição ocidental, pelos gregos, a *arte de pensar*, de reformular os objetivos humanos, de criticar-lhes as premissas, de especular sobre os pressupostos em que estas se apoiavam e de deduzir as conclusões, arte que se destinava a criar um novo homem e a fazer das civilizações não o resultado do jogo mais ou menos cego de acidentes históricos, mas a consequência do exercício lúcido dos seus recursos mentais, na melhor utilização dos recursos naturais.

O problema da liberdade humana, isto é, do livre desenvolvimento do homem só então se ergue ante a sua consciência. Até aí, a vida humana participava do mesmo determinismo obscuro da vida dos animais, na realidade da de um primata mais desenvolvido, que se havia acrescentado de instrumentos e de linguagem, em sua luta com o ambiente e com a complexidade de sua própria vida mental.

Na Suméria, no Egito, na Babilônia, ou mais para o Oriente, o homem não sabia se era livre ou tiranizado, aceitando a "organização" imposta à vida, do mesmo modo que aceitava o sol ou a lua. A sua vida mental, ainda instintiva, era parte desse conjunto de cousas que lhe moldava a existência e a fazia transcorrer entre satisfações, temores e sofrimentos. Podia essa vida mental, por intermédio de mitos e rituais, aplacar-lhe os medos primordiais, mas faltava-lhe todo e qualquer caráter especulativo — não lhe permitindo indagações, nem sugerindo alternativas.

Se quisermos ir mais longe, poderemos dizer que toda a herança do Oriente, inclusive, de certo modo, até a de Confúcius e a de Buda e a dos Hebreus, nunca passou da fase explanatória e não indagadora, buscando antes explicar porque a vida era assim, do que abrir-lhe uma perspectiva nova.

O próprio Jesus — a não ser pela frase, talvez apenas circunstancial — "Dai a Cezar o que é de Cezar e a Deus, o que é de Deus" — não chegou a aflorar o problema da liberdade humana, no aspecto em que aqui o examinamos. E a sua doutrina do reino do céu fêz de toda a imensa experiência cristã uma experiência de evasão deste mundo; por conseguinte, de aceitação de suas condições, como se apresentassem.

Naquela frase, entretanto, lançou as bases de uma dualidade de forças de organização, Deus e Cezar, em que se pode obrigar um princípio de liberdade, implícito na limitação inevitável do poder de Cezar.

Com os gregos e a sua descoberta da especulação intelectual é que vimos, porém, a abrir reais alternativas para a organização da vida do homem, e, por conseguinte, a suscitar a possibilidade de sua liberdade e o problema de efetivá-la. Descobrimo a razão e formulando o conhecimento racional, os gregos criaram uma nova fonte de direção para o comportamento humano, independente, de certo modo, do determinismo dos costumes e dos hábitos e das condições imediatamente naturais, por isto que todas essas limitações passaram a sofrer a análise da mente humana e a serem traduzidas em idéias e modos deliberados de conduta e ação.

O homem, com efeito, até então, sujeito ao império inelutável do que os próprios gregos designaram de "Destino", concepção a que já antes chegara o gênio helênico, ultrapassando a dos Deuses, pois o Destino até a estes governava, o homem, em face da descoberta do racional, via-se em condições de dar um novo nível à sua adaptação à vida e de estabelecer a "liberdade", que seria o direito de não sofrer outra submissão senão a submissão à "verdade", buscada à luz da razão. Nascera, na vida humana, uma nova força de organização, independente da força bruta, independente da tradição estabelecida, e são as vicissitudes dessa nova força e de sua luta para fundar um regime de liberdade humana que vão constituir a história da espécie nestes últimos vinte e quatro séculos.

Nem a experiência do oriente, nem a dos egípcios, nem a dos hebreus — a despeito de todo o saber empírico, mágico e religioso que vieram a possuir — chegou jamais a questionar-se a si mesma e a tentar analisar a própria validade e a das suas conclusões intelectuais. O pensamento humano até então foi sempre um simples e direto resultado das práticas existentes, com acidentais lampejos intuitivos e iluminantes sobre a natureza humana. A sua função era explanatória e não indagadora.

Somente com os gregos, repetimos, é que o próprio pensamento passa a ser objeto de análise e se procura descobrir-lhe o método e discutir-lhe a validade. Voltado sobre si mesmo, o

homem especula sôbre a sua própria natureza, sôbre a vida social, sôbre o mundo, sôbre os seus hábitos de pensar, de sentir e de agir e se arma de um poder novo: o de rever e reconstruir esse pensar, esse sentir e esse agir.

Nascera, na realidade, a tecnologia das tecnologias, a arte de pensar voluntária e deliberadamente e de descobrir, assim, novos conceitos, novas idéias, novos modos de ver e de fazer, que transformariam o acidente da civilização no processo contínuo de civilização que daí, então, se haveria de tornar possível.

A capacidade intelectual do homem passou a se exercer de modo diferente. Houve como uma sutil inversão na ordem mesma do pensamento, inversão que, — tão fecunda na cerebração de um Platão — veio depois, muitas vêzes, a ser, pelo uso inadequado, um dos obstáculos ao progresso humano, retardando o aparecimento do pensamento experimental ou propriamente científico do mundo moderno.

A inversão consistiu em especular primeiro e depois aplicar as hipóteses especulativas à interpretação dos fatos. Até então, todo conhecimento humano era empírico, prático, artístico, ampliado, quando muito, nas explicações míticas, mágicas e ritualísticas. Com os gregos, o próprio pensar se faz fonte de conhecimentos, de teorias, que iriam atuar na prática. Antes, as teorias, se teorias se podiam chamar, sucediam e explicavam a prática; agora a teoria antecedia e determinava, criava a prática.

Se essa foi a grande invenção grega, obtida graças à sua análise do pensamento, pela qual tomou o pulso e deu direção a este mesmo pensamento, mostrando que podia ele iniciar e determinar a ação, e não apenas se seguir à ação, — daí o lhe reconhecemos a função sem par de agente supremo da liberdade humana, — também aí é que se encontra a fonte de todos os desvios parausantes sofridos pela humana capacidade de pensar, no seguinte curso da história.

O entusiasmo da descoberta levou o homem à efervescência intelectual tão fecunda da época. Jamais a fase especulativa do pensamento pôde atingir tamanho esplendor e, ao mesmo tempo, impregnar-se de tão alto sentido de tolerância. A própria novidade do pensamento especulativo, o seu caráter de consciente perplexidade explicam a serena e completa harmonia de um Sócrates e de um Platão.

Mas, se o pensamento especulativo e matemático, considerado, pela primeira vez, como objeto, ele próprio, de estudo e de investigação, pôde deslumbrar os helenos a ponto de lhes inspirar uma filosofia de felicidade fundada na contemplação do próprio pensamento, não quer isso dizer que não soubessem os inovadores que o pensamento se origina da experiência e se

destina, em última análise, à ação. Ainda no período helênico, Aristóteles pôde inclinar o pêndulo para o outro extremo e dar início à obra de observação e minúcia que se deve seguir à fase especulativa do pensamento.

A experiência grega completa, assim, pelo menos em germe, a nova grande arte de pensar e traça-lhe o ritmo criador: observação, especulação, experimentação. Pensar deliberada e especulativamente passara a ser um dos ofícios humanos. Surgira um novo tipo de homem, o intelectual, o analista, o criador de pensamento e de saber, como algo distinto do estudioso do saber já feito.

Não se pode negar, com efeito, a existência do saber antes da idade de ouro helênica e de estudiosos e cultores do saber. Todos, porém, eram de uma espécie muito mais velha e que se havia de revelar bem mais forte e resistente, do que o novo tipo surgido com a "mutação" intelectual ocorrida na Grécia. Eram e foram depois os "eruditos"<sup>1</sup>, isto é, homens que sabem o que já soube e ignoram ou esqueceram o modo pelo qual o saber veio a ser adquirido. São guardiães úteis e fiéis, sem dúvida, do saber e até seus adoradores, mas não chegam a ser seus criadores. Por eles, o saber passa a ser um fim em si mesmo, ou se transforma em algo que se acumula inútilmente ou apenas para os deleites da extática contemplação. São eles que sucedem aos bravos e assistemáticos pensadores gregos e daí não haveremos podido continuar a grande experiência e têmos mergulhado no período chamado helenístico, em que ao vigor helênico se substitui um culto e uma influência sem a força do gênio criador original.

A escola de Alexandria, contudo, cumpre a missão de guardar o novo saber e formar a sua tradição. Os seus eruditos colecionam ainda e apenas o saber, mas agora o saber herdado já é um novo saber.

Sob a influência helenística, com os Romanos, se elaboram a moral estoica, os rudimentos de ciência latina, certas técnicas de construção civil, o direito romano, a interpretação paulina do cristianismo e, com Santo Agostinho, renasce a flama criadora nas suas especulações platônicas sobre a "doutrina da Graça". Mas, perdera-se o *tom* do pensamento grego, a sua independência e a sua tolerância, aquela extraordinária tolerância grega que fêz com que Platão dissesse, no *Timeus*:

"Se, portanto, Sócrates, nos deparamos em muitos pontos incapazes de dissertar sobre a origem dos Deuses e do universo, de modo completamente consistente e exato, não vos deveis surpreender. Pelo contrário, devemos ficar contentes de apresentar uma

descrição não menos provável do que a de outros; devemos lembrar que eu que falo e vós que me ouvis não somos senão homens e devemos nos satisfazer em nada mais pedir que uma história provável". \*

Nos períodos de academicismo, a verdade perde esse caráter e passa a ser algo que se sustenta com dogmatismo e até com violência.

Mais de dois milênios hão de transcorrer, com efeito, até que pudéssemos assistir, no século dezessete, o início de um novo período, que lembra o poder criador helênico. O Renascimento ainda não fora esse período. O Renascimento é apenas o reencontro com o pensamento helênico e deste o eco. Já não é mera reprodução acadêmica, mais ainda é imitação de limitado alcance. A nova fase criadora vem, depois, com os pensadores dos séculos dezessete e dezoito e a fundação definitiva da ciência, como a concebemos hoje. Como na Grécia, temos então uma intensa e fecunda fase especulativa, seguida de uma fase experimental, inédita, cujos frutos ainda estão a cair, cada vez mais abundantes e sazoados. A fugaz adolescência grega vem a atingir a maioridade, afinal, nessa fase, de onde se vem encaminhando, não sem tropeços, mas deliberadamente, para a maturidade já anunciada, embora não de todo presente.

O fator intelectual introduzido pelos gregos, na vida humana, constitui já agora a reconhecida condição para o seu progresso e a sua liberdade. O rígido determinismo dos costumes e da tradição, presos a inelutáveis condições econômicas, iria, não se desfazer, mas ganhar plasticidade e flexibilidade em face do solvente intelectual da grande descoberta helênica.

A experiência intelectual grega, com efeito, a despeito da formulação magistral de Platão e Aristóteles, a princípio como que se esconde, refugiando-se na escola de Alexandria, e deixando de exercer a influência efetiva e maciça que se poderia dela esperar. A realidade é que o homem só gradualmente poderia evoluir do seu estágio de integração instintiva para o novo estágio de pensamento racional e de integração bem mais difícil, em virtude dos conflitos criados entre o instinto e a razão. A organização monolítica do hábito e da força continua, assim, a dominar e, salvo a obra de governo e de direito que o poder romano produz, só vimos a reencontrar algo de novo, já do meio para o fim da idade média, com a instituição de organizações sociais independentes do poder dominante e destinadas a normalizar e, pelas normas, controlar as relações hu-

(\*) (The Timeus — Trad. de A. E. Taylor, citado por Whitehead).

manas, à margem do exclusivismo dos poderes senhoriais propriamente políticos, fossem profanos ou divinos.

A transposição para o campo das instituições sociais das conseqüências do pensamento racional e deliberado, que virá realmente a constituir a integração da sociedade em sua nova fase de liberdade, parece ter logrado início nessa fase da idade média.

A circunstância da idéia, da análise racional vir, assim, atuar no contexto da ação e criar novos modos de comportamento e de solução dos problemas humanos, revela os dois aspectos fundamentais da liberdade: o da espontaneidade-e tolerância do próprio pensamento, isto é, a liberdade da especulação intelectual, e o da incorporação da idéia ao costume e à ação, mediante instituições sociais que promovem, sob nova forma e nova eficácia, os objetivos humanos. A primeira liberdade, embora suprema, é uma preliminar da segunda, a concretização da idéia nos costumes e instituições sociais, mas, como uns e outros são sempre susceptíveis de decadência, a primeira liberdade continua a ser necessária e suprema para a constante revisão e reconstrução dos próprios costumes e instituições sociais.

A história da liberdade humana está sempre a oscilar entre esses dois polos, já exagerando os aspectos puramente individuais da liberdade, já insistindo na reforma social que, por vêzes, se opera com a supressão da liberdade individual. A conciliação parece estar na elucidação dos objetivos de cada um dos apontados aspectos da liberdade e dos modos efetivos deles se realizarem.

É indispensável a liberdade de pensar, não como simples diversão ou deleite individual, mas como condição para a organização do pensamento teórico e especulativo, destinado a exercer sempre sôbre o próprio contexto da vida social, isto é, as suas instituições, costumes e modos de comportamento, o influxo, a inspiração e o estímulo para a sua revisão e reconstrução, quando se fizerem impedientes ou restritivas da vida mais abundante e mais ampla. E é indispensável a liberdade de organização, isto é, a de poderem os homens organizar seus objetivos de vida de forma autônoma e pluralista, em diversas áreas de ação, baseados no enriquecimento progressivo de sua inteligência, suas idéias e seu saber, fora da área de compulsão necessariamente restrita do Estado, sujeitos tão somente ao império da persuasão e da razão, que o novo conhecimento veio criar.

É a marcha desses dois aspectos da liberdade que vamos procurar acompanhar em nossos comentários.

Com efeito, talvez seja lícito reconhecer no período de crescimento institucional que marcou a idade média, como na obra jurídica anterior dos romanos, já o resultado da nova atitude intelectual assumida pelo homem, em face da desco-

berta de sua arte de pensar deliberada a refletidamente. Começaram as novas idéias a se traduzirem em costumes e instituições, determinando novas formas de ação coletiva, independente da ação todo poderosa e exclusiva dos governos. A experiência da idade média é significativa, porque rompe com a exclusividade e supremacia do poder do Estado e cria a oportunidade de pluralismo, nas forças de governo e coordenação da vida humana.

A idade média se caracteriza pelo feudalismo, pelas corporações, pelas universidades e pela Igreja, isto é, um extraordinário contexto de instituições independentes e variadas, a dar-nos a primeira civilização institucional da história. Cada uma dessas instituições era uma forma nova de organização das "liberdades" humanas. Certos conjuntos de interesses ou de objetivos logravam "reconhecimento" e obtinham, em face desse reconhecimento, a "liberdade" de se auto-organizarem. A Igreja, como se constituía antes, nem sempre é considerada como uma das "corporações", mas, na realidade, nada mais é do que a maior de todas elas, fornecendo o primeiro exemplo da pluralidade de forças organizadoras, a que a idade média iria dar origem.

Não será que chegamos, afinal, ao gozo das conseqüências do aparecimento do "pensamento racional", que não se limita a *explicar* e *justificar* o existente, mas a *criar* o novo e a introduzir novas forças no jogo dos elementos organizadores da existência humana?

Pouco importa que não houvesse formulação explícita das intenções de incorporar idéias em instituições, mas, a evolução era a do homem e da vida modificados pelo fermento intelectual da experiência racional. A multiplicação e "independência" de forças de organização, que caracterizaram a idade média, com a igreja, o poder feudal e as corporações, começaram a dar ao homem a intuição de que a vida não era a simples submissão a instintos, costumes e hábitos, mas a conseqüência das instituições existentes e criadas pelo próprio homem.

O renascimento, o humanismo e a reforma iniciaram, por isto mesmo, logo depois, um período de intensa e consciente revisão, em que o indivíduo ligado e religado na rede de instituições que lhe organizavam a vida e que se haviam tornado decadentes, na época medieval, se sente não libertado mas tolhido e empreende as suas jornadas libertárias, que culminam com a revolução inglesa, a americana e a francesa, todas baseadas em certo absolutismo individualista, que, entretanto, corrigiria o seu inevitável anarquismo por meio do hábil recurso criado pela descoberta rousseauiana da idéia de "contrato social". O individualismo da época é, sob certo aspecto, um retrocesso,

pois, permite a volta ao poder absorvente dos governos. Mas, temos, daí por diante, o homem cada vez mais consciente nos seus esforços deliberados de organização social, chegando, mais tarde, a querer reduzir a atos de vontade a própria criação do Estado. A revolução americana, por exemplo, é afirmação eloquente dessa nova força das idéias sobre a tradição, os hábitos e os costumes, plasmando uma nação e logo um estado, por ato expresso de um conjunto de vontades individuais.

Da destruição, contudo, de todas aquelas corporações medievais, que de "libertadoras" já se haviam tornado coatoras, a que se atirou o homem moderno, para, sobre elas, erguer o indivíduo racional, puro e sem pelas, embriagado com a sua consciência de razão e de liberdade, salvou-se uma corporação: a universidade, talvez por ter tido evolução, afinal, inversa das demais corporações.

A corporação era, como sugerimos, uma "liberdade" organizada. Na sociedade de artesãos e mercadores, que veio a configurar, por último, a idade média, as unidades corporativas eram o comércio e os ofícios (indústria), que se baseavam nas atividades e artes empíricas e tradicionais da espécie. O conhecimento artesanal não era "racional" ou "científico", mas de tirocínio, e se transmitia pelo aprendizado direto. E as atividades comerciais nem disto precisavam.

A universidade, entretanto, era a corporação das artes liberais, isto é, das artes baseadas no conhecimento racional, conscientemente elaborado. Esta corporação é a que retraduzia, em linguagem medieval, a escola de Atenas e de Alexandria, e retomava a tradição do "saber racional", e o reinstalava nas condições de independência que o regime da idade média acabou por permitir e mesmo consagrar.

A sobrevivência dessa corporação, a despeito do individualismo revolucionário do Século XVIII, é muito significativa para o destino, no mundo moderno, daquele aspecto da liberdade, já antes sublinhado, isto é, o da "institucionalização" da liberdade, transformada, assim, em um modo de ação. Com efeito, a conservação da Universidade de certo modo como corporação e a institucionalização das grandes profissões em outras tantas organizações gremiais, independentes e autônomas, e, ao lado, o movimento unionista ou sindicalista dos operários que sucederam aos artesãos, é que asseguram a liberdade no estado moderno, superado que foi o romantismo da liberdade puramente individual, que não existe nas condições em que a idealizou o século dezoito, ma?!, sim, na liberdade de organização antevista pela idade média e restabelecida pelo nosso regime moderno, embora em moldes diversos e bem mais amplos.

A condição essencial para a liberdade no estado moderno está, com efeito, acima de tudo, na independência das institui-

coes que guardam, aplicam e promovem o saber humano, isto é, as profissões chamadas liberais e a universidade, em face do Estado, ao qual cabe velar por elas, mas jamais interferir em sua área de ação ou na consciência profissional dos seus agentes.

Formulado, com efeito, o pensamento racional e estabelecidas as bases para a descoberta e revisão constante do saber, o homem livre passou a ser o que realmente não se submete senão ao comando deste saber que opera pela persuasão e o convencimento, e ao do Estado, que detém o poder de compulsão, mas somente no limite em que este se subordina ao próprio saber e concretiza, pela lei, expressão do consenso coletivo, aquela experiência mais geral da espécie, que não se identifica propriamente com qualquer dos campos especializados do saber ou com as profissões de base científica. O saber organizado constitui, verdadeiramente, a nova fonte do poder humano, dirigindo a ação e a conduta do homem, por intermédio das instituições sociais de sua criação. Pelo saber, pela ciência, obtém o homem poder para a consecução dos seus objetivos vitais e o põe em operação por meio das instituições sociais, cujo progresso promove por meio desse mesmo saber, autonomamente organizado e em condições de independência suficiente para se elaborar e renovar constantemente.

Nenhum estado moderno deixa de ter consciência dessa condição para a liberdade, mas nem sempre se formula explicitamente tal condição, nem se define o critério pelo qual se devam delimitar as duas áreas de governo, — a do saber, como tal, com a sua força própria, operando por esclarecimento e persuasão, e a da lei como norma coercitiva, imposta pela experiência geral da comunidade. A liberdade é a vida organizada legalmente, mas é, sobretudo, a limitação do âmbito da lei àquilo que representa o mínimo de condições para que ela, a liberdade, se exerça do seu modo supremo, isto é, pela força persuasiva do conhecimento elaborado pelos grupos de homens competentes, a quem sejam confiadas a sua guarda e o seu progresso. Todas as vezes que a lei se exceder e buscar se exercer em terreno ou área que seja de atribuição precípua do conhecimento ou saber, organizados, terá infringido as condições atuais, não só ideológicas, como realistas, da liberdade.

Somente quando as instituições do saber estão com a sua independência salvaguardada e a livre circulação desse saber assegura a conduta deliberada e refletida dos homens e a crítica e revisão constante de suas leis e instituições, é que teremos um regime de liberdade, como o concebeu a inteligência humana naquele minuto de esplendor em que teve, na Grécia, a revelação do seu poder não só de contemplar o mundo, mas de trans-

formá-lo, pela força criadora do conhecimento e conseqüente invenção de instituições e instrumentos que, realmente, o concretizem e apliquem.

As considerações até aqui feitas visam, mais do que tudo, sublinhar a emancipação humana da completa submissão aos instintos, costumes e tradições, pelo poder de organização obtido pela inteligência cultivada, e acentuar o caráter dinâmico adquirido pela civilização, desde que passou a ser o resultado do progresso do pensamento racional e científico.

O "conhecimento racional", cujos métodos se esboçaram há mais de dois mil anos e que, após a renascença, logrou o florescimento que todos conhecemos, quando deixou de ser objeto da adoração extática dos homens para se constituir no que realmente era, isto é, um método de indagação e de descoberta, já produziu, sob os nossos olhos, os melhores frutos. Sob o seu último impulso, provocado pelos grandes pensadores do século dezessete e dezoito, desenvolveram-se a revolução industrial, a política e a tecnológica, as quais, nos últimos cento e cinquenta anos, transformaram a face material e social da vida humana. Com o progresso material vimos "organizando" a liberdade do homem no sentido de, dia a dia, tornar mais praticáveis as suas aspirações.

O ritmo da evolução é sempre o da renovação institucional à luz das novas idéias que se vão, assim, incorporando à vida, o do crescimento e envelhecimento dessas instituições, que de renovadas se fazem decadentes e coatoras, e a seguinte renovação ou readaptação para a melhor concretização das aspirações humanas. Nesse processo, a garantia da constante renovação está na independência do pensamento e do saber humanos, também, eles, hoje, institucionalizados, pois, não se pensa mais apenas com a cabeça, mas, com todo um imenso aparelhamento — meios de comunicação físicos e mentais, escrita, preservação de documentos, diversos modos de literatura, pensamento crítico, pensamento sistemático, pensamento construtivo, história, línguas, simbolismo matemático e instrumentos e inventos técnicos de toda ordem.

Assim, a manutenção do poder criador do espírito humano, em face da plasticidade crescente das cousas e dos homens, cada vez mais evoluídos no seu equipamento mental exige que as instituições do saber e as corporações dos profissionais, que aplicam e respondem por esse saber na sociedade, gozem de condições de independência as mais altas, pois nelas é que se inspira toda a marcha dinâmica e progressiva da vida humana. Nessa nova forma de vida em transformação contínua, a direção boa ou má é e será, mais do que nunca, determinada pelo conhecimento e pelo saber, que tem, em si mesmo, força de governo e de controle,

pois compele as mudanças, num jogo de informação e cooperação voluntárias, baseadas na predisposição de mudar, que o espírito humano adquiriu em face da consciência do seu próprio mecanismo de funcionamento.

Para haver liberdade, a condição inicial é, portanto, a da autonomia dos grupos humanos que se devotem à transmissão, progresso e aplicação do sempre renovado e ampliado saber humano. E estes grupos são os dos professores e os dos profissionais das chamadas profissões divinas e liberais, hoje alargadas até incluir os engenheiros e técnicos de nível científico de toda espécie, que aplicam, além da religião, da lei e da medicina, o numeroso e complexo saber técnico-científico, de que já dispõe, cada vez mais, o mundo dos nossos dias, no seu acelerado curso histórico.

A maior contribuição da idade média ao estado moderno consistiu em haver originado a experiência do pluralismo de instituições destinadas a organizar a liberdade humana e, por este modo, a controlá-la. A idéia positiva de liberdade, como algo que se "organiza" para constituir-se em poder, que, por sua vez, é responsável e se auto-controla, é muito diferente do conceito negativo e romântico de uma simples e quimérica liberdade individual absoluta. O Estado moderno já vem, assim, francamente evoluindo para compreender a liberdade como algo que se efetiva por meio de instituições, a se desenvolverem e se aperfeiçoarem em função dos próprios objetivos de liberdade que visam assegurar.

Quando o século dezoito julgou poder pulverizar todas as corporações, para um retorno ao indivíduo, vimos como a universidade resistiu, um tanto inexplicavelmente, ao impacto e emergiu para a civilização contemporânea, guardando muito do seu caráter e, no mundo anglo-saxônio, guardando-o quase em sua totalidade, e salientamos quanto foi isto significativo para a redução do mito da soberania absoluta e a constituição do pluralismo institucional do estado moderno, sobretudo na área de tradição anglo-saxônia, pluralismo que nos parece essencial para os aspectos de liberdade que estamos analisando.

Com efeito, a universidade não surgiu, na idade média, com o objetivo de se constituir na sede da inteligência crítica para a reconstrução permanente da sociedade. Era, apenas, mais uma corporação entre as demais corporações medievais. E, a princípio, foi apenas a organização de mais uma tradição — a tradição da erudição trazida da escola alexandrina. Era a rotina do saber. E tão rotineira se fêz, que os verdadeiros promotores do progresso intelectual nos séculos dezessete e dezoito não estão com ela, mas sob a proteção de príncipes e governos "esclarecidos".

Mas, a energia da inteligência especulativa havendo encontrado em sua organização autônoma a sua própria força de liberação, depressa entra a atuar não somente como mecanismo estabilizador porém como revisor e reconstrutor, impondo, na fase nova de expansão que se abria, mais que sua manutenção, o seu revigoramento.

Podemos, talvez, medir pelo modo por que foi tratada a universidade, a quantidade de liberdade subsistente, quando ao ímpeto revolucionário do século dezoito sucederam a onda reacionária e as tentativas restauradoras. E se, na Europa continental, a universidade perdeu, muitas vezes, em sua autonomia, é que foi no continente europeu que a liberdade sofreu, no mundo contemporâneo, os seus mais graves eclipses.

Em nossa análise, entretanto, não queremos tanto acentuar as vicissitudes históricas da autonomia universitária, quanto salientar que o problema humano, desde que se formulou a experiência racional, passou a depender basicamente do modo pelo qual a inteligência pode funcionar na sociedade dos homens. Ora, essa inteligência, hoje, precisa de uma enorme aparelhagem para se exercer e está a depender, como nunca, de meios de riqueza, sem os quais o pensamento humano voltaria a um estado primitivo. A institucionalização, pois, dos objetivos e interesses do pensamento humano é uma necessidade da liberdade humana.

A circunstância da universidade haver-se constituído, como a corporação que tomou a si essa tarefa, valendo-se dos modelos por que a vida então e por **fim** se organizara, em torno dos objetivos e interesses do comércio em crescendo e de sua produção artesanal, veio fornecer, ao estado moderno, uma das condições essenciais para o seu desenvolvimento.

Daí a sobrevivência da Universidade e a necessidade de transformá-la, em definitivo, na instituição básica do progresso humano, no mundo contemporâneo, estendendo os seus efeitos por todos os níveis da cultura.

A autonomia que estamos a procurar defender aqui não é, portanto, apenas a independência da instituição universitária, mas a do próprio saber humano e a de sua força própria de controle, distinta, por excelência, da do costume e tradição e da dos governos, por isso que age e atua por esclarecimento e persuasão. O desenvolvimento do saber aumentará constantemente a área da direção dos homens pela razão, constituindo-se, desse modo, o instrumento pelo qual ele virá atingir a sua esperada maturidade.

Ora, como se há de organizar a sociedade, de modo que seja possível a autonomia do saber e, ao mesmo tempo, se promova o seu progresso constante e se assegure o seu prestígio, para

que esse mesmo saber atue sôbre o Estado, que é o detentor do poder coator legal, e sôbre todas as demais instituições, e subordine Estado e instituições ao seu poder persuasivo? — Este o problema do nosso tempo.

Poderemos não saber como resolvê-lo completamente, mas podemos encaminhar-nos para a sua solução, erguendo a universidade à sua posição de matriz da sociedade contemporânea. A universidade, como guardiã, transmissora e promotora do saber e da experiência, as igrejas e as profissões, como corpos autônomos de aplicação do saber, as uniões ou sindicatos, como sistemas de defesa de interesses legítimos do trabalho, e o governo, como força vigilante, para que todo o mecanismo institucional funcione, sob a égide da lei, em cuja elaboração se deve levar em conta ser vedado ao estado e seu governo interferir no campo já conquistado do saber e da consciência profissional, tal será o regime livre e progressivo, que devemos buscar, para a implantação gradual e cada vez mais ampla da razão ha vida humana.

Dissemos, de começo, que segundo todas as probabilidades, um habitante de Nínive ou de Babilônia não saberia se era ou não governado despoticamente. Também nós, guardadas as proporções, não o sabemos, tão longas e tão antigas são as tradições de uma imaginária universalidade do âmbito da lei e de uma pretensa supremacia do poder do Estado, concretizada na noção de soberania ainda 'vigente.

Opomo-nos a governos de força, mas, só os consideramos tais quando infringem certos aspectos restritos de liberdades individuais. Precisamos opor-nos também à ampliação ilegítima do âmbito da lei. Afora uma vaga defesa da consciência religiosa, nunca desenvolvemos, entre nós, o sentimento de que, na área do saber humano, também não é possível a interferência da lei. Está claro que herdamos do ocidente europeu boa parte dos hábitos de independência profissional e do saber, mas não chegamos a tornar perfeitamente consciente a herança, a ponto de possuímos um critério capaz de denunciar as violações dessa aliás recente tradição.

Vindos antes de uma tradição absolutista portuguesa, mais velha e renitente, e sofrendo, depois, ainda por cima, a influência de uma França napoleônica, acabamos por tomar aos Estados Unidos a sua organização política e a misturamos com uma tradição legal, em essência cheia dos ranços afonsinos, filipinos e napoleônicos. Daí não termos, em nossa organização pública e Legal, nada que lembre expressamente a separação entre o poder legal e de govêrno e o poder do saber e da persuasão, a não ser nos aspectos limitados da consciência religiosa, quando, procla-

com apoio desta, então se operou. No mais e em tudo, sempre se considerou o Estado livre, absolutamente livre para legislar: não somente sobre as garantias das profissões e do ensino, como sobre as profissões e o ensino, determinando-lhes *o que* e *o como* fazer, como se esses campos não fossem os campos por excelência vedados à ação da lei e reservados ao auto-governo da consciência profissional e do saber.

Escolas, universidades, profissões são governados por leis e regulamentos elaborados pelo Estado e por autoridades menores, nomeadas pelo Estado, simples prepostos burocráticos, de qualificação e nível muito inferiores a qualquer professor de faculdade superior, quanto mais diretores e reitores, sob a complacência universal, havendo muitos que até se horrorizam com a idéia de autonomia e de governo pelos seus pares, preferindo antes a proteção do *príncipe*, que a liberdade organizada de suas próprias instituições.

Não será que estamos, realmente, como aqueles cidadãos antigos que ignoravam a própria condição de súditos tiranizados? Se a isto não chegamos, talvez, estejamos pelo menos como aqueles mestres de Alexandria, na segunda fase da escola, quando o simples guardar e analisar dos velhos conhecimentos os esvaziara de toda a inspiração e todo o poder criador...

Repostos na idéia de que não progredimos pelo costume, mas pelo saber, será natural que nos voltemos para as nossas instituições de educação e de estudo, não como relíquias toleradas de uma tradição, porém como a força mesma da sociedade moderna, que a "inspira e a plasma e lhe promove o indefinido progresso. E dentre essas instituições, avulta a universidade, como eixo e cúpula, com as suas escolas de cultura geral, os seus cursos profissionais superiores, os seus estudos especializados, seus cursos pós-graduados, de doutorado e de aperfeiçoamento, as suas pesquisas, as suas bibliotecas, — tão fundamentais, que, somente elas, de certo modo já são a universidade e, sem elas, inconcebível se torna a idéia mesma da universidade, — os recursos de comunicação físicos e mentais, as suas tecnologias e a sua literatura e o seu pensamento, e todo um corpo de servidores da cultura, mestres e alunos, vivendo numa atmosfera de inspiração e de trabalho, devotados à tarefa suprema de conduzir a aventura humana pela inteligência e pelo espírito.

Tal instituição tem que possuir, pelo menos, a mesma independência que reconhecemos às igrejas, não podendo ficar reduzida àquela noção restrita de liberdade da cátedra, porque, hoje, o pensamento humano não é uma simples atividade individual e subjetiva, mas, o resultado de uma ação complexa e multiforme, envolvendo grandes recursos em pessoas, material e aparelhamento. A sua independência não é algo de negativo que se

concretiza pela ausência de imposições, mas algo de positivo que se organiza em uma das maiores atividades corporativas da sociedade.

Bem sabemos que, por mil e quatrocentos anos, pôde dormir sob os tumultos e os desvios do império romano e da idade média, aquela "razão" que os gregos revelaram ao homem e que só do século onze, em diante, volta a luzir, primeiro para a "justificação" racional da crença católica, depois para o grande reencontro com o pensamento grego do fim da idade média e do renascimento e os surtos especulativos da Reforma e do individualismo, até a fundação por Descartes do racionalismo científico, de que parte todo o progresso moderno. Sabemos que, naqueles mil e quatrocentos anos, não faltaram cultores extáticos do saber humano. Faltaram, sim, continuadores desse saber. Porque o saber não é somente algo que se guarda ou apenas se transmite, mas, sobretudo, algo que se continua e se renova, numa permanente reconstrução. Foi somente quando o homem perdeu a sua comovida surpresa ante o saber e não se deteve em sua veneração, mas passou a considerá-lo, simplesmente, como um apoio, um bordão para ir adiante na marcha sem fim da experiência da vida, que o progresso intelectual veio a ganhar seu intenso ritmo contemporâneo. Este, o significado da autonomia intelectual, que o homem conquista, afinal, a partir de Descartes.

Naquela ocasião, como ao tempo da escola de Alexandria, não era, entretanto, com as universidades que estava a independência da inteligência humana. A tolerância do governo holandês era mais propícia a um Descartes do que o reacionarismo universitário de então, na Sorbonne e alhures.

È que as universidades não serão o que devem ser se não cultivarem a consciência da independência do saber e se não souberem que a supremacia do saber, graças a essa independência, é levar a um novo saber. E para isto precisam de viver em uma atmosfera de autonomia e estímulos vigorosos de experimentação, ensaio e renovação. Não é por simples acidente que as universidades se constituem em comunidades de mestres e discípulos, casando a experiência de uns com o ardor e a mocidade dos outros. Elas não são, com efeito, apenas instituições de ensino e de pesquisa, mas sociedades devotadas ao livre, desinteressado e deliberado cultivo da inteligência e do espírito e fundadas na esperança do progresso humano pelo progresso da razão. O seu clima é o da imaginação, no que tem de mais potente este aspecto de nossa vida mental. O seu ofício é a aventura intelectual, conduzida com o destemor e a bravura da experiência, estimulada e provocada pela juventude, que quer

aprender, para ir com o seu novo saber, à base do velho, até o desafio deste.

Mas, por isso mesmo que na universidade se misturam, não sem certa contradição, o saber dos mestres com o simples desejo de saber dos discípulos, a reverência ao saber adquirido com o desejo de superá-lo, a submissão ao método racional com a in-submissão aos seus resultados tidos por assentes, — a mesma imiveridade pode, no inevitável movimento pendular do espírito humano, tanto exceder-se na veneração das conquistas alcançadas e estagnar-se, quanto, no ardor de buscar a sua renovação, fazer-se, ora puros centros de fácil erudição pedantesca, ora insofridos núcleos de inovações precárias e efêmeras. Para evitar tais escolhos, é que se impõe a sua independência de qualquer outra subordinação que não a do espírito humano impregnado de respeito pelo método científico e sempre pronto para a revisão de suas conclusões.

Daí a universidade constituir-se em uma comunidade de objetivos mais amplos que os do ensino e o da pesquisa, pois os homens e mulheres que a compõem não visam apenas ensinar e aprender, investigar e descobrir, mas também viverem — num clima de fervor e devoção intelectual — a grande aventura do espírito humano na conquista da terra e de si mesmo.

Comunidade, assim, é ou será a mais alta comunidade humana. Em uma sociedade medieval, pretendendo a edificação da "*Cidade de Deus*", podiam as ordens religiosas e a igreja constituírem o apogeu de sua organização social; mas, na sociedade leiga secular dos nossos dias, a suprema instituição humana é essa instituição em que se transmite e se elabora o saber, o instrumento pelo qual o homem tende a realizar o seu destino de animal razoável, senão racional.

Assim compreendida, a universidade, que corporificará o espírito da investigação e do saber, baseados no método racional, ou científico, tem como tarefa essencial manter, entre os homens, a confiança no pensamento humano e no seu poder de organização e direção pacífica e progressiva da vida.

Graças a esse pensamento, a vida evoluiu para a civilização industrial e democrática dos tempos modernos, com os seus inúmeros problemas de crescimento, desajustamentos e deslocamentos de toda ordem. Estamos a ser desafiados por esses problemas, que somente se resolverão pela criação de uma nova cultura adaptada às condições novas de nossa época. Nenhum dos modelos passados de cultura de classes, ou, em rigor, de cultura aristocrática, pode servir de padrão à cultura que nos cumpre criar para os tempos democráticos de hoje, em que, não uma classe, mas cada indivíduo deve adquirir a distinção que me fôr própria.

É, assim, de suma importância que a universidade não só arme o homem com os instrumentos indispensáveis ao seu novo poder mecânico e econômico, mas traduza em sentimento e imaginação a significação do novo tipo de vida, a que está êle sendo conduzido em face do progresso científico, cada vez mais amplo e mais extenso.

A questão tem suprema atualidade porque estamos no Brasil a entrar, exatamente, na fase correspondente de civilização industrial e democrática, em que temos de construir uma cultura para todos — esses todos a que chamamos de massa.

Começa a nossa sociedade a passar pelas mudanças, já ocorridas em outros meios: emigração para as cidades, urbanização intensiva, mobilidade social, vertical e horizontal, adaptação a novas condições de trabalho, senso de fronteira, senso de oportunidade e expansão, todo um processo de liberação de forças e de enfraquecimento de inibições, dando como resultado a confusão\* e incerteza, características dos períodos de propulsão e de aventura.

Tudo isto pode produzir apenas uma nova ordem de trabalho, enérgica mas mecânica, com perda sensível de certos valores mais delicados de ordem moral e espiritual, como poderá ir-nos levando gradualmente a nova integração em uma vida mais larga e mais geral, em que os valores da fraternidade e de cooperação sejam, dia a dia, mais eficazes e mais sentidos.

Não se pode encomendar a nova cultura de que precisamos. Ela terá que vir como resultado de uma consciência mais aguda e mais inspirada do curso mesmo dos acontecimentos. E a universidade, especialmente, e, em rigor, toda a educação deverão esforçar-se por ajudar a trazer à luz o novo estado de espírito e a nova interpretação da vida, necessária para as novas condições, novas contingências e novos progressos.

À universidade cabe trazer a contribuição mais significativa para a elaboração dessa nova cultura. Responsável pelo saber existente e pelo seu progresso, no meio brasileiro, e refletindo todos os problemas da formação nacional, já pelo seu corpo discente, composto de candidatos a todas as vocações e profissões de nível superior do país, já pelos planos e estudos organizados para atender à variedade e multiplicidade dos conhecimentos indispensáveis à formação daqueles especialistas, a universidade, viva e dinâmica, pelos fins mesmo de sua missão intelectual e científica e pela projeção desses fins na formação dos quadros mais diversos das profissões, da ciência e da técnica se constituirá a própria consciência nacional, no que ela tem de mais agudo e mais sensível, cooperando, assim, para a redireção da vida social, no sentido da formação democrática e moderna da cultura brasileira.

Correspondendo, como vimos, à própria institucionalização da inteligência, a Universidade, pelos seus mestres, pelos seus discípulos e pelos seus graduados ou ex-alunos, constituir-se-á uma extensa rede de pessoas, a atuar em toda a sociedade e a levar-lhe os resultados do saber e, melhor do que isto, o espírito do saber, misto de humildade e de audácia, pelo qual nenhum triunfo é realmente triunfo, nem nenhum insucesso realmente insucesso, mas condições, ambos, para mais ricas experiências e para a ampliação e reconstrução constantes da aventura da vida e do homem na Terra.

Até o presente momento, os êxitos no mundo material têm obscurecido os seus ainda pequenos êxitos no campo social e moral. Tudo nos leva, entretanto, a crer que o homem venha, na segunda metade, já em curso, deste nosso século, a atingir a maturidade necessária para experimentar em sua vida social e emocional os métodos com que vem transformando a vida material, ou métodos de eficiência e alcance equivalentes. Esta será, provavelmente, a grande tarefa universitária das próximas décadas.

Entre nós, no Brasil, contudo, muito temos ainda a fazer no campo material. As grandes e pequenas tecnologias de nossa época foram elaboradas, em grande parte, para as regiões temperadas do globo e a civilização se vem implantando em uma região tropical, para a qual faltam ainda inúmeros recursos tecnológicos. O saber, no campo desses recursos, e a sua utilização pelo homem na adaptação desta terra à vida saudável e próspera do brasileiro, abrem perspectivas enormes para a investigação e a experimentação dentro das grandes linhas, já conhecidas, do desenvolvimento científico moderno. Os períodos de expansão humana são marcados pelo desafio dos continentes vazios a ocupar e dos problemas que a vida em novas condições provoca e suscita. Temos, em nosso país, um modesto exemplo desse caso. Somos de extensão continental, com uma população ainda diminuta, que começa a despertar, concentramdo-se em grandes cidades e se agitando ao longo de todo o país, à busca de novas condições de vida. São estes os requisitos para os períodos criadores. A tarefa imediata de nossas universidades, irmãs mais jovens das grandes universidades do mundo, onde se irá processar o esperado progresso das ciências sociais e morais, é a do desenvolvimento científico e técnico, para alimentar a grande necessidade imediata de progresso material no Brasil contemporâneo.

O importante é salientar-lhes, assim, a missão de instrumentos fundamentais do desenvolvimento brasileiro e humano e acentuar quanto é ainda incipiente o nosso desenvolvimento

nacional. Estamos, apenas, experimentando as primicias da maioridade.

O sussurrante agitar das chamadas "massas" nada mais é do que o alargamento daquela intuição de que o homem — a humanidade tóda — pode, graças à razão, chegar a uma vida decente e significativa neste planeta. Não estamos desesperados, mas apenas embriagados de esperança. São naturais certas impaciências e não é tão absurdo que tais impaciências cheguem a degenerar em aparências de desordem e confusão.

O momento é, porém, em todo o mundo, um momento de expansão, de libertação de forças, de novas composições e convergências para os grandes esforços humanos. Em tais momentos, é impossível exagerar a função das universidades, à luz das considerações que fizemos. Será por elas e graças a elas que poderá sempre vencer aquele senso do razoável, que é o fruto mais alto do novo conhecimento humano. O característico do uso da razão, que há dois e meio milênios, tenta a humanidade aprender e praticar, é a tolerância.

Todo saber é uma "experiência" de saber. Tóda ciência é uma vitória da persuasão sôbre a força. À medida que se estende a área do conhecimento racional e relativo, nesta medida se amplia a área de tolerância e de respeito pelo homem, e cresce a reverência pela sua missão de estender e desenvolver a aventura da vida sob o soi. O imenso poder que a sua pequena razão já lhe pôs nas mãos jovens não poderá ser lançado contra si próprio. A mestra da moderação e da tolerância, que é a mesma razão empreendedora, há de ser também a mestra da paz entre os homens. A guardiã dessa razão humana, origem e instrumento do saber, é a universidade, em cujo seio deve palpitar essa suprema esperança humana.

# A EDUCAÇÃO NA INGLATERRA (\*)

A. PLOWMAN

## I — EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

No sistema de educação pública da Grã-Bretanha incluem-se vários e diferentes tipos de escolas, em níveis sociais diversos. Fora desse sistema, há as escolas "públicas" e outras particulares, paralelamente a uma ampla variedade de atividades educacionais de caráter menos formal, conduzidas em base voluntária.

Várias escolas da Inglaterra reivindicam ter sido fundadas antes da Conquista Normanda, em 1066. São sobrevivências das antigas Escolas de "Gramática" criadas pela Igreja em tempos saxônicos. O termo Escolas de "Gramática" implica a submissão de todos os estudos às línguas clássicas, especialmente o latim. O surto das Universidades de Oxford e Cambridge, em fins dos séculos XII e XIII, respectivamente, estimulou muito o desenvolvimento das Escolas de "Gramática". A fundação de novas escolas desse tipo ocorreu em estreita ligação com o aparecimento de colégios naquelas cidades universitárias, durante os três séculos seguintes. Realeza, nobreza, clero, corporações mercantis e ricos filântropos ansiavam por subvencionar escolas em que os moços pudessem ser preparados para ingressar na Universidade ou dedicar-se ao serviço da Igreja ou do Estado. Por volta do século XV, a Inglaterra possuía um número apreciável do equivalente medieval das escolas secundárias, a maioria das quais recebera grandes doações, estando por isso em condições de proporcionar lugares gratuitos para os filhos de gente pobre, bem como bolsas para as Universidades.

Muitas dessas velhas escolas mantidas por doações desapareceram ao tempo da Reforma, e durante o século XVIII o seu número continuou a diminuir. A maioria das remanescentes uniu-se afinal no sistema das Escolas Secundárias do Estado, criado pelo "Education Act" de 1902. Nove antigas fundações, entretanto, ganharam elevada reputação e tornaram-se conhecidas como escolas "públicas" — Winchester, Eton, Charterhouse, Shrewsbury, Harrow, Rugby, Westminster, Merchant

<\*) Transcrito do nº 27 de "Educação", revista editada pela Associação Brasileira de Educação,

Taylor e St. Paul's. Essas escolas "públicas" permaneceram à margem de qualquer sistema oficial, constituindo na realidade as mais exclusivamente particulares entre todas. Escolas corporativas para aprendizes de artes e ofícios também floresceram nos tempos medievais, embora a maior parte delas se extinguisse nos séculos subsequentes.

Até o século XVIII não se fez na Inglaterra nenhuma tentativa de proporcionar uma instrução elementar sistemática. Nessa época a escola elementar oir primária tinha aparecido como uma caridade, como um protesto contra o emprego de crianças das classes trabalhadoras em usinas, minas e fábricas. Organizações religiosas e filântropos tiveram a iniciativa de arrebataram essas crianças à exploração industrial. No primeiro impulso da Revolução Industrial, entretanto, as novas e prósperas classes superiores em geral consideravam sinceramente perigoso educar as camadas mais baixas da população.

Durante o século XVIII uma organização religiosa chamada "The National Society for Promoting Christian Knowledge" (2) (N.S.P.C.K.) fundou centenas de escolas de caridade. Os não-conformistas, seguindo o exemplo dos católicos criaram outras, e Robert Raikes lançou as Escolas Dominicais (pois era o domingo o único dia em que as crianças não trabalhavam de manhã à noite). Uns poucos industriais esclarecidos, como Robert Owen, fundaram escolas em suas fábricas.

No princípio do século XIX formaram-se duas sociedades religiosas com o fim de criar escolas primárias em larga escala: a "National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church" e a "British and Foreign School Society" (3). A primeira era uma instituição da Igreja da Inglaterra, e a segunda não-conformista. Ambas visavam mais a instrução religiosa e moral do que a puramente educacional. O "sistema monitorio" de ensino foi instituído por Lancartes e Bell. Significava, em resumo, que os alunos mais velhos e mais preparados se tornavam "monitores" e ensinavam aos mais novos. Aquelas sociedades abriram caminho para um sistema nacional de educação. Em 1833 o governo da época, embora com relutância, concedeu 20 mil libras às duas sociedades, "como ajuda às subscrições particulares, para a construção de estabelecimentos escolares destinados à educação das classes mais pobres na Grã-Bretanha". A subvenção foi renovada anualmente e de 1839 em diante aumentou sempre. Em 1861

(2) «Sociedade Nacional para a Difusão da Ciência Cristã.»

(3) «Sociedade Nacional para Promover a Educação dos Pobres nos Princípios da Igreja Estabelecida» e «Sociedade de Escolas Britânicas o Estrangeiras».

atingia a 840 mil libras, e apesar disso uma Comissão Real, um ano depois, reconhecia que as instalações eram inadequadas tanto em quantidade quanto em qualidade.

A opinião pública esclarecida ainda considerava a instrução primária como domínio da Igreja, e durante anos governo algum ousou impor a fiscalização estatal às sociedades religiosas, tenazes e firmemente resistentes, que possuíam quase todas as escolas. Criou-se em 1839 uma comissão do Conselho Privado, para orientar os assuntos relativos à educação. Embora evitando cuidadosamente a questão religiosa, os sucessivos Parla-mentos não descuidaram de salvar a despesa pública. Em 1862, a Comissão ou Departamento de Educação, como agora se pode chamar, instituía um exame anual de leitura, escrita e aritmética em todas as escolas subvencionadas, e fêz depender o salário do professor, para o ano seguinte, dos resultados obtidos pelos seus alunos. O exame era realizado pelos Inspetores de Sua Majestade, quadro que foi criado simultaneamente com a Comissão, em 1839. Esse sistema viciado de "pagamento conforme os resultados" continuou a prejudicar a educação durante anos, e suscitou um agudo antagonismo entre inspetores e professores.

O "Reform Act" de 1867, que ampliou vastamente o direito de voto, acabou convencendo a opinião pública de que a educação primária universal era uma necessidade nacional. Em 1870 foi aprovado pelo Parlamento o primeiro "Education Act" para a Inglaterra e o País de Gales. Revelava a típica tendência inglesa para o compromisso. Depois de uma luta acesa entre as diversas associações religiosas que mantinham escolas e uma decidida resistência em ceder ao Estado o controle das escolas da Igreja, decidiu-se que estas escolas continuariam como antes, mas que seriam criadas Juntas Escolares com o fim de fundar escolas, às expensas públicas, em distritos onde não existissem escolas religiosas. A lei visava especificamente preencher as lacunas na educação proporcionada pelas entidades voluntárias. Nas novas Juntas Escolares, a instrução religiosa seria não-sectária. Assim se iniciou o "Sistema dual" de controle que persiste ainda, se bem que modificado, até hoje. A lei de 1870 lançou, embora tardiamente, os alicerces de um sistema nacional de educação. A principal razão pelo qual não se criou um sistema nacional de educação nos primeiros anos do reinado da Rainha Vitória, foram as agudas divergências entre as diversas organizações religiosas.

Em 1880 a instrução primária foi tornada obrigatória para todas as crianças, e em 1899 fixou-se a idade mínima de 12 anos para deixar a escola. Nesse mesmo ano (1899), criou-se a Junta de Educação, com um presidente responsável perante

o Parlamento, diretamente ou através do Secretário Parlamentar respectivo, e assistido por uma Comissão Consultiva da Junta, composta de técnicos de educação.

Em 1902 tornou-se lei o "Balfour Education Act", que assegurava a cada criança, sem distinção de posição social, uma educação gratuita. Essa lei conferiu às autoridades locais, de cidades e condados, inteira responsabilidade quanto à educação. Aboliu milhares de juntas escolares locais, substituindo-as por mais de trezentas autoridades locais.

A lei estimulou igualmente o desenvolvimento da educação técnica e secundária, dando poderes às autoridades locais para fundar escolas para educação mais elevada, isto é, educação secundária, levantando impostos locais para o seu custeio. As oportunidades para a educação secundária eram entretanto limitadas, em parte pela quantia totalmente insuficiente que as autoridades locais nela podiam dispende, mas sobretudo, pela situação econômica dos pais, que não tinham condições para manter os filhos na escola.

O princípio do sistema dual prosseguiu, tornando-se a autoridade local responsável pelas escolas voluntárias (nonprovided) como se chamavam então, enquanto as autoridades eclesiásticas eram responsáveis pela manutenção e conservação dos prédios escolares.

Depois da abolição do pagamento conforme os resultados, a escola primária inglesa evoluiu lentamente no sentido de uma instituição humana e multi-lateral. Teve de enfrentar imensos obstáculos, e, por outro lado, sua maior virtude reside no baixo preço. Seus prédios, especialmente os das escolas religiosas, nunca foram suficientemente bons, suas classes eram grandes demais, seus professores recebiam menos que os dos outros ramos da educação pública, e os alunos podiam (como em geral acontecia) deixar a escola aos 14 anos (a idade mínima foi aumentada para 14 anos em 1918). Contudo, a escola primária progrediu firmemente, ampliando o seu currículo e desenvolvendo novas atividades. Os "3Rs" (Writing, Reading and Arithmetic — Leitura, Escrita e Aritmética) deixaram de dominar o currículo. Acrescentaram-se História, Geografia, Arte e Ciência, além de Economia Doméstica e muitas formas de trabalhos manuais, inclusive jardinagem. Às vezes, os alunos mais velhos aprendiam uma língua estrangeira. A música e o teatro não foram esquecidos, e a educação física, ligada aos jogos organizados e esportes atléticos, encontrou o seu lugar.

A transformação final da escola pública elementar data de 1926, quando a Comissão Consultiva da Junta de Educação recomendou uma reorganização do sistema, de forma a prover escolas completas para o ensino primário (5 a 11), e uma varie-

dade de escolas para o pós-primário (11 a 14 em diante). Muitas das excelentes escolas modernas, com auditório, refeitório e salas especialmente equipadas para o ensino de trabalhos manuais e ciência doméstica, laboratórios para ciências, consultórios e salas de ginástica foram construídas com grandes campos de recreio e esportes em anexo. Numerosas dessas escolas modernas para alunos mais idosos transformaram-se em escolas secundárias, com o "Butler Education Act", de 1944.

A 1.º de abril de 1945, o termo "elementar" desapareceu da educação inglesa, em virtude da reforma e reestruturação de todo o sistema educativo. Atualmente, a educação até a idade de 11 anos é "primária"; dessa idade em diante a criança passa a receber instrução "secundária". A idade de terminar a escola foi elevada para 15 anos (a partir de 1.º de abril de 1947), sem quaisquer exceções, de modo que toda criança poderá beneficiar-se de alguma forma de educação "secundária".

De 1870 a 1945 a educação "elementar" constituía a única experiência educativa organizada, de mais de três quartos das crianças inglesas, ou seja, numa estatística de 1939, mais de 5 milhões de crianças entre as idades de 5 a 14 anos.

A lei de 1902 deu forte estímulo à educação secundária. Os Conselhos de Condado e Conselhos de Cidades que se tornaram os órgãos locais de educação, usaram vigorosamente as suas atribuições para proporcionar educação "mais alta" (ou seja, secundária), construindo escolas secundárias. O número dessas escolas subiu de 272, em 1902, para 1.027 escolas "reconhecidas", com 187.700 alunos, em 1913. Em 1937 havia 1.397 escolas secundárias subvencionadas, com perto de 484.700 alunos, e cerca de 400 escolas secundárias não-subvencionadas (inclusive escolas "públicas"), com aproximadamente 74.000 alunos.

Com a reforma do ensino realizada pelo "Butler Act" de 1944, surgiram três ramos principais de educação secundária, um dos quais deve ser seguido obrigatoriamente por todas as crianças até a idade de 15 anos. São eles: a escola de gramática, a moderna escola secundária e a escola técnica secundária. Logo que seja viável, a idade de deixar a escola será elevada para 16 anos.

A educação técnica na Inglaterra foi entravada com a promulgação do "Balfour Act", de 1902. Anteriormente, haviam sido aprovadas diversas leis referentes à Educação Técnica, e existiam cerca de 130 escolas ou institutos técnicos. As autoridades locais, de 1902, em diante, concentraram-se em construir o sistema do ensino secundário (que era acadêmico e não técnico).

As Escolas Técnicas do tipo *júnior*, até então florescentes, não obtiveram reconhecimento oficial, senão 16 anos depois,

como aconteceu com as instituições técnicas do tipo *junior*. Mesmo depois disso, a educação técnica foi reprimida, e a maior parte do ensino técnico era ministrado à noite. Em 1939, a Inglaterra e o País de Gales não contavam mais de 149 "instituições técnicas principais", sendo o grosso do ensino ministrado à noite, em cerca de 6.000 outros edifícios, usados para fins diferentes durante o dia.

n — ORGANIZAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO NACIONAL  
E LOCAL DE EDUCAÇÃO

Pelo "Butler Act" de 1944, a Junta de Educação transformou-se no Ministério da Educação. Anteriormente, a legislação básica definia a função da Junta em termos gerais, como "a superintendência de assuntos relativos à educação na Inglaterra e no País de Gales". Pela nova lei, a competência do Ministro consiste expressamente em "promover a educação do povo da Inglaterra e do País de Gales, e o desenvolvimento progressivo das instituições destinadas a esse fim, bem como assegurar a execução efetiva por parte das autoridades locais, sob seu controle e direção, da diretriz nacional no sentido de proporcionar um serviço variado e extenso em cada região."

O órgão central para a educação, na Inglaterra e em Gales, é pois o Ministério de Educação. O chefe político desse departamento é o Ministro de Educação, que é membro do Gabinete. O Ministro é assistido por um Secretário Parlamentar, também membro do Governo e com assento no Parlamento.

O Departamento possui um quadro de funcionários civis efetivos, tendo à frente o Secretário Permanente. O pessoal consta de funcionários administrativos e outros, sendo Londres a sede. Os principais auxiliares do Secretário Permanente são dois Sub-secretários, seis Assistentes Principais do Secretário, o Contador Geral, o Consultor Jurídico, o Inspetor Escolar Diretor (auxiliado por seis Inspetores Escolares Chefes) e o Chefe do Serviço Médico, que é também Chefe do Serviço Médico do Ministério de Saúde, assistido pelo Inspetor Médico Chefe, que dá todo o seu tempo ao Ministério da Educação. Além da Divisão de Finanças, sob a chefia do Contador Geral e da Divisão Jurídica, dirigida pelo Consultor Jurídico as principais seções do Ministério, cada qual a cargo de um Assistente do Secretário Principal, tratam do ensino primário e secundário, do ensino posterior, do preparo, remuneração e pensão de professores, dos serviços médicos, de informações e relações externas e de assuntos internos. Existe, além disso, um quadro de Inspetores (conhecidos como Inspetores de Sua Majestade), cujo trabalho se

concentra, principalmente, nas áreas das autoridades locais de educação.

O Departamento de Gales do Ministério, que tem à frente o seu próprio Secretário Permanente, dirige a educação no País de Gales e funciona na sede de Londres. Existe também, em separado, uma Inspetoria de Gales, com o seu Inspetor Chefe.

As atividades da Inspetoria são tao variadas e desempenham papel tão importante no trabalho do Ministério que se impõe uma breve indicação de sua finalidade. Falando de um modo geral, os Inspetores de Sua Majestade têm tripla responsabilidade :

a) — Inspeccionar, avaliar e informar sôbre a eficiência das escolas e outras instituições de ensino. Isto envolve também a fiscalização do progresso das escolas e orientação e ajuda aos professores, tanto individualmente como em grupos, por exemplo, organizando cursos rápidos.

b) — Servir como representantes locais do Ministerio, em assuntos administrativos. Por exemplo, servem de elemento de ligação entre o Ministério, as autoridades locais de educação e os funcionários regionais ou divisionais de outros departamentos do Governo; aconselham o Ministério, baseados em sua experiência local; aconselham as autoridades locais de educação e outros órgãos, com o conhecimento que têm das diretrizes gerais, sôbre esquemas, planos e propostas; enquanto que os Inspetores dotados de experiência especializada mantêm contato com empresas industriais e comerciais, associações profissionais e organismos encarregados de proceder a exames técnicos e comerciais.

c) — Servir de consultores técnicos do Ministério em assuntos de teoria e prática educacional. Os Inspetores de S. M. têm conhecimento prático do ensino e das escolas, e devem estar a par dos progressos da educação, através de estudos, pesquisas e viagens. A Inspetoria é a maior responsável pelo conteúdo de quaisquer publicações editadas pelo Ministério sôbre aspectos particulares ou gerais da prática escolar — por exemplo, o "Manual de Sugestões para Professores" (editado anualmente) e a maior parte da série de folhetos educativos.

O Serviço Médico do Ministério exerce funções muito semelhantes às da Inspetoria, quanto às responsabilidades médicas do Ministério e das autoridades locais de educação, sobretudo no campo dos serviços médicos escolares e na assistência às crianças inválidas.

O Ministério da Educação não tem autoridade sôbre as Universidades; suas relações com elas referem-se principalmente ao preparo de professores, à educação de adultos e à concessão de bolsas de estudo. O Ministério não é responsável por "esco-

las aprovadas", antes conhecidas como escolas industriais e reformatorios, que são da alçada do Ministério do Interior; nem pela educação das forças armadas — Guerra, Marinha e Aero-náutica. O Ministério divide sua responsabilidade com o Ministério da Agricultura, no domínio da educação agrícola. O *Victoria and Albert Museum*, o *Science Museum* e o *Bethnal Green Museum* estão sob o controle do Ministério da Educação, que é também o departamento responsável perante o Parlamento pelas despesas feitas com fundos públicos pelo Conselho de Artes, antigo Conselho para o Desenvolvimento da Música e das Artes (C.E.M.A.). Uma biblioteca, a mais completa do país, composta de livros e periódicos educacionais, ingleses e estrangeiros, está à disposição dos estudantes e do público, na sede do Ministério. A antiga Comissão Consultiva desapareceu, sendo substituída por dois Conselhos Centrais Consultivos para a Educação (um para a Inglaterra e outro para o País de Gales). Cada conselho inclui pessoas de ampla e variada experiência técnica educacional. O Presidente e os membros são designados pelo Ministro, e cada conselho tem a atribuição de aconselhar o Ministro em assuntos de teoria e prática de educação.

Existem atualmente 146 autoridades locais de educação na Inglaterra e em Gales: 62 condados, 83 cidades e ainda, uma junta mista representando as áreas de um condado rural e uma cidade.

Esses conselhos de condado e cidade são órgãos governativos locais, localmente eleitos, em pleito municipal e por escrutínio público. Atendem, naturalmente, a muitos outros serviços além de educação. Seus poderes neste particular datam de 1902.

A autoridade local de educação (Local Education Authority — L.E.A.) deve criar um ou mais Comitês de educação aos quais confiará o trabalho educativo, excetuando-se certas transações financeiras. A maioria dos membros desses comitês deve ser de membros do Conselho de condado ou cidade (isto é, eleitos nas eleições municipais). Exige-se que o Comitê de Educação inclua pessoas de experiência em matéria educacional e familiarizadas com as condições da região. Na prática, os Comitês de Educação geralmente contêm uma proporção substancial de pessoas que não são membros do conselho do condado ou das cidades.

Cada autoridade local de educação dispõe de um funcionário executivo denominado "Chef Education Officer", Diretor de Educação. A maioria emprega técnicos para certos assuntos, como educação física, e algumas nomeiam inspetores escolares para os seus próprios fins. A autoridade deve consultar o

Ministro antes de nomear o Diretor da Educação, proporcionando informações minuciosas sobre as pessoas entre as quais pretende fazer a escolha final; e o Ministro tem a faculdade de eliminar os nomes que considere impróprios. Cada autoridade local de educação é responsável perante o Ministro pela prestação de serviços educativos, em sua área, nos três ramos estabelecidos pelo "Butler Act" de 1944 — ensino primário, secundário e posterior.

HI — RELAÇÕES ENTRE O MINISTERIO DE EDUCAÇÃO  
E AS AUTORIDADES LOCAIS DE EDUCAÇÃO

A) — O "Butler Act" de 1944 reduziu o número de autoridades locais de educação de 315 ("Balfour Act" de 1902) para 146. Verificou-se que essa redução de número contribuiu para uma eficiência maior. A co-participação entre a autoridade central, isto é, o Ministério, e os órgãos locais é mantida por essa lei. Todas as autoridades locais têm o dever de manter em suas escolas áreas suficientes para a educação primária e secundária. Isto se deve entender não somente quanto ao número de escolas, mas também quanto à natureza e ao equipamento "a fim de oferecer a todos os alunos oportunidades de educação, com a variedade de instrução e de preparo necessária em vista de suas diferentes habilitações e aptidões, e dos diferentes períodos em que possam permanecer na escola, inclusive instrução prática e treinamento apropriado para as suas respectivas necessidades." A reorganização é agora compulsória, pois o ensino primário e o secundário devem ser ministrados em escolas separadas.

A autoridade permissiva do "Fisher Education Act" de 1918, com relação ao estabelecimento de jardins de infância, tornou-se atualmente uma obrigação definida imposta às autoridades locais de educação, no sentido de manterem as escolas ou os cursos necessários (os jardins de infância destinam-se a crianças de menos de 5 anos de idade). Crianças que sofrem de defeitos mentais ou físicos devem ser educadas em escolas especiais, por meio de métodos apropriados aos seus defeitos. As autoridades locais de educação são também incumbidas de arranjar acomodações, "quer em internatos, quer de outra maneira, para os alunos cuja educação em internatos seja considerada desejável tanto pelos pais como pelas autoridades."

Essas cláusulas são obrigatórias, de modo que as relações entre o Ministério e as autoridades locais estão expressamente definidas. A lei de 1918 deixava a iniciativa às autoridades locais; a de 1944 coloca a iniciativa em mãos do Ministério.

B) — A lei de 1944 define também as atribuições gerais de cada L.E.A. relativamente à educação posterior... "a fim de assegurar, em cada área, a existência de facilidades adequadas à educação posterior", isto é: a) educação de tempo integral e de tempo parcial, e b) ocupação para as horas de lazer com um preparo cultural organizado, e atividades recreativas ajustadas às suas exigências, para quaisquer pessoas acima da idade compulsória de deixar a escola e que tenham capacidade e vontade de beneficiar-se das facilidades proporcionadas para tal fim." O campo a ser coberto é muito vasto e pode com propriedade ser considerado sob os títulos seguintes:

- (1) Educação técnica, comercial e artística, ou seja educação vocacional;
- (2) Educação não-vocacional para jovens e adultos.
- (3) Colégios de Condados.
- (4) Serviço da Juventude.

Assim, de acordo com a lei de 1944, o fornecimento de educação posterior torna-se um dever das autoridades locais de educação, enquanto que anteriormente as L.E.As. apenas tinham a faculdade de prover a tal educação. Será instituída ainda a educação compulsória de tempo parcial para os jovens até a idade de 18 anos que tenham deixado a escola, e as autoridades locais, sujeitas à orientação do Ministro, ficarão obrigadas a elaborar e executar planos para a criação e o desenvolvimento de atividades vocacionais, culturais e recreativas, nas respectivas áreas. Uma exigência importante da lei é que, na organização e aplicação desses planos, as autoridades locais devem consultar as autoridades vizinhas e outros organismos interessados, com eles cooperando.

C — Há perto de 40 anos aceitou-se o princípio de que o Estado tem uma responsabilidade especial com relação à saúde dos escolares, e de que essa responsabilidade melhor se concretiza através do sistema educativo. A lei de 1944 relaciona e coordena o serviço médico escolar com o serviço nacional de saúde.

A responsabilidade central quanto ao serviço médico escolar é delegada pelo Ministro da Educação ao Ministro da Saúde, e o trabalho é empreendido pelas L. E. As. através de seus quadros de médicos, dentistas e enfermeiras. O Ministério da Educação exige das L. E. As. que assegurem inspeção médica regular e frequente a todas as crianças das escolas primárias mantidas pelas mesmas autoridades locais, e ainda, a todos os jovens que frequentam Colégios de Condados. Às L. E. As. cabe também tomar todas as providências necessárias para que haja assistência médica e dentária. Esse tratamento, naturalmente, nada custa às crianças ou jovens.

D) — o Governo estabeleceu que as refeições escolares (ao meio dia) e o leite sejam fornecidos gratuitamente em todas as escolas mantidas pelas L. E. As. É dever das L. E. As. fornecer tal alimentação em todas as escolas.

E) — A educação de crianças com empecos físicos ou mentais, ou "desajustados", é também mais intimamente relacionada com o conjunto da estrutura educacional. As L. E. As. têm a incumbência de verificar a necessidade de maior número de escolas especiais, ao elaborarem seus planos para a educação primária e secundária.

F) — Uma grande parte das despesas da educação é paga com fundos públicos, isto é, dinheiro votado pelo Parlamento, oriundo da renda tributária e pelas autoridades locais de educação, na base de taxas locais. A verba encaminhada às L. E. As., do dinheiro destinado pelo Parlamento, depende do vulto da despesa líquida aceita como base da subvenção. No ano 1944-45 a dotação do Parlamento foi, no total, igual a cerca de mais da metade dessa despesa, embora a proporção das subvenções varie consideravelmente nas diferentes áreas.

A partir de 1.º de abril de 1945, a porcentagem média da subvenção do Tesouro, pagável a cada L. E. A., aumentou de 5%. Quer dizer, uma autoridade local de educação que antes recebia do Tesouro uma subvenção equivalente a 55% de sua despesa total, agora recebe  $55 + 5 = 60\%$ . Além disso, substanciais subvenções extraordinárias são concedidas às L. E. As. das regiões mais pobres ou escassamente povoadas.

Subvenções diretas são destinadas pelo Ministério a certos estabelecimentos mantidos por órgãos voluntários — por exemplo, a certos colégios de treinamento, escola de gramática, instituições para educação técnica e de adultos, jardins de infância e organizações da juventude.

As condições em que são pagas as subvenções e os métodos pelos quais são calculadas estão definidas nos diversos regulamentos estatutários expedidos pelo Ministério. Esses regulamentos são de caráter geral, e é orientação do Ministério dar às autoridades locais ampla liberdade de movimentos, na gestão efetiva das escolas. O Ministério não prove, mantém ou controla diretamente nenhum instituto educacional, além de um certo número de novos colégios de preparo de "emergência" para professores e o "Royal College of Art", que é mantido pelo Ministério mas dirigido por um conselho próprio. O Ministério não prescreve, impõe ou publica compêndios a serem usados em instituições educativas, nem emprega ou paga professores. Os estabelecimentos de ensino público são providos, mantidos e controlados localmente, com a ajuda financeira e as recomendações da autoridade central.

O critério atual é uma única dotação global concedida pelo Tesouro às L. E. As., para todas as formas de educação. A média geral é a subvenção de 55% do total das despesas das L. E. As. Os gastos com as refeições escolares e o leite são inteiramente reembolsados pelo tesouro.

A despesa total com a educação, provinda de fundos públicos, em 1944-45, foi aproximadamente de 120 milhões de libras. A execução do "Butler Act" de 1944 resultou, ao que se calcula, num aumento de 5 milhões de libras na despesa total do orçamento, para o primeiro ano subsequente. Esse aumento provavelmente se elevará a 40 milhões após seis anos, e finalmente a 80 ou 90 milhões.

G) — O "Butler Act" de 1944 reforçou até certo ponto, pode-se dizer, o controle do Ministério de Educação sobre as autoridades locais. Ao mesmo tempo, estas ficaram com uma considerável margem de liberdade e iniciativa. A reorganização não foi adiada até que as L. E. As. dessem o impulso. A 1.º de abril de 1946, cada L. E. A. recebeu instruções no sentido de realizar um inquérito sobre as necessidades imediatas de sua área, quanto à educação primária, secundária e posterior, submetendo em seguida, ao Ministério, seus planos de ação. Assegurando suficiente educação em cada um desses três estágios progressivos, cada uma das L. E. As. estará cumprindo seu dever de promover o desenvolvimento espiritual, moral, mental e físico da comunidade. Uma vez aprovado o plano de ação da L. E. A., o Ministro baixa uma portaria conferindo-lhe força legal.

Já ficou dito o bastante para mostrar que a liberdade e a flexibilidade são as principais características da educação inglesa. Há no caráter britânico uma resistência arraigada a qualquer forma de regulamentação ou controle central. Nosso sistema educativo baseia-se na descentralização, até o mais alto grau compatível com a eficiência. A liberdade e a experimentação constituem o nervo vital do sistema educativo, desde o jardim de infância à Universidade. A experiência demonstrou que a Junta de Educação, atualmente Ministério de Educação, foi bem avisada ao formular as diretivas necessárias sobre a orientação geral, e ao fazer sugestões práticas minuciosas. Esse método assegurou uma grande riqueza de experimentações e suscitou uma genuína responsabilidade em relação à juventude, entre as autoridades locais e órgãos voluntários. A autoridade central exerce sua influência principalmente pela sugestão. Já se fez referência ao manual "Sugestões para Professores", editado anualmente pela Junta (agora Ministério). No seu prefácio há estas palavras: "A uniformidade em detalhes de prática (exceto na rotina da administração escolar) não é desejável,

mesmo que fesse possível." Todavia, o volume atinge indiretamente todo o currículo escolar. Do mesmo modo um fo heto intitulado "Sugestões para o Planejamento e a Construção de Escolas Públicas Primárias" influenciou materialmente na construção de escolas. Além disso, cada ano se edita uma série de folhetos informativos sobre diferentes aspectos da educação, tais como novas experiências no país e no estrangeiro, método de ensino, etc.

O trabalho dos Inspetores de Sua Majestade já foi abordado. Eles vão sem alarde de escola em escola, ajudando os professores, mantendo-se atentos aos padrões educacionais, ao estado dos prédios, aos métodos de ensino e aos livros escolares. É em função de seus relatórios, minuciosos e completos, que o Ministério adota a orientação adequada, expede suas instruções e redige suas publicações. Finalmente, a antiga Comissão Consultiva (agora transformada em dois Conselhos Consultivos Centrais para a Educação) revelou-se um organismo de inestimável valor. Elaborou vários relatórios (entre outros, o Relatório Hadow e o Relatório Spens) e seus pareceres e sugestões influíram profundamente na mentalidade e na organização educacional do país.

A responsabilidade local no tornar realista e adequada a educação envolve naturalmente muito e custoso esforço voluntário por parte dos homens e mulheres que têm assento nos Comitês de Educação das autoridades governativas locais. Todos os louvores lhes são devidos pela sua dedicação e espírito público.

#### IV - CONTROLE DO GOVERNO SOBRE A EDUCAÇÃO PARTICULAR

De acordo com o "Butler Act" de 1944, todas as escolas particulares devem ser registradas e inspecionadas, e podem ter o seu registro cassado se o Ministério apurar que o local e as instalações são inadequadas, que a instrução é ineficiente ou o proprietário ou qualquer professor não é a pessoa indicada para tal gênero de trabalho. Já foi dito que as escolas "públicas" são na realidade exclusivamente "particulares", sendo obsoleto o termo "público". Não existe uma definição legal de escola pública. Algumas se acham inteiramente fora do plano do Estado, algumas apenas em parte (as escolas de subvenção direta, por exemplo) e outras inteiramente entrosadas nele. Uma escola secundária adquire o título de escola "pública" se o seu diretor é eleito membro da "Conferência dos Diretores", organismo que se reúne uma vez por ano.

O sistema de escolas públicas, tal como existe hoje, deve-se em grande parte ao trabalho de Thomas Arnold, Diretor da Rugby School, de 1828 a 1842. Muitas escolas públicas foram fun-

dadas no século XIX, e duas no século atual (Stow e Eryanston, em 1828).

A relação entre o sistema do Estado e as escolas à margem dele foi objeto de consideração por parte do Comité Fleming, instituído pela Junta de Educação para elaborar um relatório sobre as Escolas Públicas e o Sistema Geral de Educação. Esse relatório foi apresentado em 1944. Sua crítica mais geral era que as escolas públicas formavam um sistema fechado, paralelo ao sistema nacional, mas tendo com este poucos pontos de contato.

A idade para admissão nas escolas públicas é de 13 e não de 11 anos, como no caso da passagem da educação primária para a secundária. Assim, devido à idade maior para a entrada nas escolas públicas, surgiu um grande número de escolas preparatórias. Estas aceitam alunos de 8 anos em diante e preparam-nos para o Exame de Admissão nas Escolas Públicas (criado em 1903), aos 13 anos de idade. A maioria das escolas preparatórias está em mãos de particulares, mas algumas escolas públicas, como a St. Paul's, têm o seu próprio departamento preparatório.

É um engano referir-se às escolas públicas como se fossem todas submetidas ao mesmo padrão. Na realidade elas apresentam uma larga variedade de tipos, de modo que generalizações apressadas a seu respeito poderiam ser errôneas. A crítica, segundo a qual só uns poucos alunos das Escolas do Estado nelas podem entrar, por causa de seu alto preço (250 a 300 libras por ano), é exemplo disso. Não é verdadeira a generalização com referência ao *Christ's Hospital*, entre cujos alunos uma grande parte vem das escolas "elementares". Algumas outras escolas públicas aceitam uma percentagem desses alunos, variando entre 1/2 e 1/3, segundo os resultados dos exames para bolsas ou lugares especiais.

O Relatório Fleming manifesta a convicção do Comité de que "A educação dada pelas Escolas Públicas inclui elementos de valor educativo muito elevado, especialmente, mas não inteiramente, na parte de internato". O Comité acredita que devem ser facilitadas oportunidades para a educação em tais escolas a meninos e meninas capazes de beneficiar-se delas, seja qual fôr a renda de seus pais. Em outras palavras, para o futuro não queremos menos, e sim mais e melhores Escolas Públicas.

O Comité propôs que a Junta de Educação (atual Ministério) compilasse uma lista de escolas associadas, e que os requisitos para a inclusão na lista e as condições sob que teriam que funcionar fossem de dois tipos, descritos como esquemas "A" e "B". Ambos se aplicam a escolas masculinas e femininas. As escolas do esquema "A" são principalmente do tipo de subven-

ção direta. Para serem aceitas como escolas associadas, elas devem ou desistir das taxas de matrícula ou ser classificadas segundo uma escala de renda oficialmente aprovada, que permitiria completa gratuidade se assim o exigisse o orçamento de um chefe de família. As autoridades locais de educação teriam o direito de reservar, em tais escolas, um certo número de lugares, externos e internos, para alunos pelos quais são responsáveis. O número de vagas locais seria combinado entre os Diretores da Escola e as L.E.As., com recurso para a Junta caso necessário; e as L.E.As. pagariam à escola as despesas relativas a ensino e internato, de acordo com a tabela aprovada, para todos os alunos enviados por elas. A Junta pagaria a subvenção direta para os demais alunos.

O esquema "B" aplica-se "aos internatos ou escolas que aceitem um número substancial de alunos internos, a critério da Junta, e por ela reconhecidas como eficientes e não destinadas a lucro particular". A Junta concederia bolsas aos alunos qualificados que tenham sido educados pelo menos durante dois anos numa escola primária subvencionada, a fim de permitir-lhes entrar em tais internatos. A quantidade de bolsas seria fixada de acordo com uma escala de renda oficialmente aprovada, com gratuidade completa, quando necessário. O Comité recomendou que o número de bolsas não deveria ser inferior a 25% do número anual de admissões na escola, e que os planos de admissão fossem revistos de 5 em 5 anos. Como no esquema "A", as L.E.As. teriam o direito de reservar lugares em escolas particulares para alunos de suas regiões. Os pais que desejem bolsas para os filhos devem dirigir-se, através da L.E.A., à Junta de Educação, e os candidatos são entrevistados por uma Comissão Regional, nomeada pela Junta e composta de quatro membros: o diretor da escola associada, o diretor de uma escola primária, um membro ou funcionário da L.E.A. e, talvez, um Inspetor de Sua Majestade.

O Relatório Fleming era tão patentemente um compromisso que deixou de contentar aos extremistas de um e de outro lado. Seu valor consiste em indicar um caminho possível pelo qual as relações entre as escolas públicas e o sistema nacional sejam desenvolvidas e reforçadas. As Escolas Secundárias do Estado não ficaram evidentemente satisfeitas com uma proposta cuja execução lhes tiraria os alunos mais promissores, a nata de sua elite.

Não se chegou a decisão alguma quanto às recomendações do Relatório Fleming. Ao mesmo tempo, o "Butler Act" de 1944 torna possível, a cada L.E.A., proporcionar educação, em internato, a meninos e meninas residentes em sua área, ou lhe pareçam merecer tal educação, quer provendo ela própria as

acomodações de internato, quer pagando para o aluno num internato já existente.

V — ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA,  
btu^ui.i/ARLA. E POSTERIOR

Em 1926, a Comissão Consultiva da Junta de Educação, sob a presidência de Sir W. Hadow, apresentou seu relatório sobre "A educação do adolescente", inaugurando assim uma nova fase na educação, que culminou com o "Sutler Act" de 1944. O relatório chamava a atenção para a natureza essencial do problema em foco. "Há uma maré que começa a subir nas veias da juventude, entre os 11 ou 12 anos. Seu nome é adolescência. Se essa maré pode ser aproveitada no fluxo da corrente, se é possível iniciar uma nova viagem ao longo de sua correnteza, então achamos que ela conduzirá ao êxito."

A Comissão preconizava uma nítida solução de continuidade na educação das crianças entre 11 e 12 anos. Todos os que não seguissem a educação "secundária", no antigo e tradicional sentido da palavra, deveriam receber uma educação secundária num sentido mais amplo e verdadeiro, através das Escolas Centrais seletivas e não-seletivas (ambas não passam de primas pobres da escola secundária propriamente dita), e dos departamentos mais adiantados das escolas elementares. Essa nova forma de educação secundária diferia da antiga em dois pontos principais: seria de duração mais curta, estando fixada a idade de deixar a escola em 14 anos, e seria marcada por uma tendência prática e realista, ao invés de acadêmica. Propunha-se uma nova terminologia: a palavra "elementar" se havia tornado equívoca e depreciativa, devendo ser substituída pelo termo "primária". Esta última palavra abrangeria toda a instrução até 11 ou 12 anos. Depois dessa idade, a educação seria "secundária" (isto é, pós-primária), e incluiria tudo quanto se ensina nas escolas secundárias existentes e nas chamadas escolas centrais. Daí por diante, a educação secundária seria ministrada, de acordo com os termos do Relatório, em escolas de dois tipos diferentes: uma em que a idade de deixar a escola seria acima de 16 anos — a escola de gramática — e outra em que essa idade seria de 14 a 15 — a escola moderna.

Isto implicaria numa total reestruturação da escola elementar existente, dividindo-a em departamentos separados: infantil, "menores" e "maiores". O Relatório exprimia a esperança de que a idade de deixar a escola fosse em breve elevada para 15 anos ou mais, de forma a assegurar um método adequado de instrução para o adolescente. As escolas modernas seriam de tipos variados, correspondentes às escolas centrais seletivas e não-seletivas existentes; e, onde isso não fosse possível, criar-se-iam cursos ou departamentos para maiores nas escolas elementares.

O Relatório prosseguia fazendo sugestões sôbre os métodos de seleção e descoberta das aptidões e interesses de cada criança. E manifestava a apreensão de que a escola moderna se transformasse numa escola secundária de tipo inferior.

O Relatório sôbre "A educação do adolescente" foi um notável progresso em matéria de educação, mas sua aplicação real dependia de certos requisitos, tais como : um sincero esforço das L.E.As. no sentido de se reorganizarem rapidamente; a elevação da idade de deixar a escola para 15 anos; a necessidade de estarem os pais convencidos de que a escola moderna era diferente, porém não inferior, à escola de gramática ou secundária. A idade de deixar a escola, entretanto, não foi elevada, e o número de a'unos que permaneciam na escola depois dos 14 anos era decepcionantemente pequeno. O sistema de exames tinha o efeito lamentável de convencer os pais de que crianças que não ganhavam bolsas ou lugares gratuitos ou especiais nas escolas de gramática ou secundária, seriam mandadas para escolas modernas de tipo inferior. A interrupção aos 11 anos foi criticada sob a alegação de que fora adotada por conveniência administrativa e que psicologicamente uma outra idade — 12 anos — era mais indicada. Entretanto, o exame de admissão para a escola secundária veio a dominar as escolas para "menores", que se concentraram em obter o máximo possível de candidatos para as escolas de gramática e secundária — uma espécie de recrudescimento da epidemia do "pagamento conforme os resultados", de meados do século XII, sob forma diversa.

Pretendia-se, com o "Education Act" de 1936, rever o sistema, e a 1º de setembro de 1939 a idade de deixar a escola seria elevada para 15 anos. A irrupção da segunda guerra mundial determinou, naturalmente, um adiamento. O Relatório Spens foi publicado em 1938, tomando como ponto de referência a inter-relação das escolas não administradas pelo código elementar, para alunos de 11 anos e mais. O Comité Soens examinou cuidadosamente a possibilidade de escolas multilaterais ou, por meio de cursos separados, ofereceriam sob um mesmo teto todos os tipos de educação secundária.

Por dois ou três anos haveria um núcleo comum para os cursos ministrados, mas na idade de 13 ou 14 anos, os alunos estariam em condições de seguir cursos adaptados às suas necessidades e aptidões individuais. Estes incluiriam gramática, cursos de técnica moderna e talvez outros. O Comité, entretanto, não era favorável à escola multi-lateral como solução do problema. A idéia era atraente porque reuniria alunos de aptidões, interesses e objetivos diferentes, e facilitaria a transferência de alunos de um tipo de curso para outro. A escola multi-lateral, entretanto, seria necessariamente uma grande instituição de pelo menos 800

alunos, tornando-se assim difícil, a um Diretor controlar e estimular cada setor com igual competência; seria igualmente difícil equilibrar com justeza os diversos setores; o setor técnico não ficaria estreitamente ligado com um colégio técnico e sofreria desvantagens quanto ao magistério. Por essas razões, entre outras, o Comité considerou melhor que a escola de gramática e a moderna existissem e se desenvolvessem separadamente.

O Comité Norwood apresentou seu Relatório em 1943. Preocupou-se, também, com a relação entre os vários tipos de educação pós-primária. A idade de 11 anos, se possível menos, foi indicada como início do estágio secundário na educação. A educação secundária deveria atender às necessidades de três grandes grupos de alunos, e para consegui-lo tornavam-se necessários três tipos de educação, isto é, gramática secundária, técnica secundária e moderna secundária. Os alunos frequentariam o tipo de escola que melhor conviesse a suas necessidades. A seleção, em alguns casos, seria experimental, e assim o aluno deveria passar três anos na escola inferior de um dos três tipos. Durante esse período, a criança seria cuidadosamente observada a fim de ver que interesses especiais manifestava; e, sendo necessário, providenciar-se-ia sua transferência para outro tipo de escola. De 13 a 16 anos o aluno seguiria um curso apropriado às suas habilitações e interesses, no tipo de escola que pudesse proporcioná-lo. Ao fim do curso, poderia arranjar um emprego e prosseguir numa educação de tempo parcial, ou ficar na escola e seguir um curso mais avançado, que lhe permitisse entrar para a Universidade ou outra instituição de ensino superior.

As dificuldades para a seleção aos 11 anos foram reconhecidas, salientando-se ao mesmo tempo o valor de boletins escolares fidedignos, que mostrassem a história do progresso da criança através o curso. O julgamento dos professores na escola primária poderia ser completado por testes de inteligência ou outros. Aos 13 anos, os progressos da criança seriam novamente examinados e efetuada a sua transferência para um tipo de escola diferente, caso necessário. A atitude do Comité Norwood quanto às escolas multi-laterais é semelhante à do Relatório Spens. A relação da escola técnica com a indústria local foi considerada fundamental, havendo dúvidas quanto à possibilidade de manter essa relação se a escola não for livre para dirigir os seus próprios destinos. Em outras palavras, a escola técnica seria separada da escola de gramática e da moderna. Uma solução satisfatória seria a de uma escola "bi-lateral", em que se combinassem a gramática e a moderna, oferecendo uma ampla variedade de cursos. Seria preciso ter em mente, contudo, que provavelmente haveria muito mais alunos para a escola moderna

do que para a escola da gramática, impondo-se um cuidadoso equilíbrio entre os dois setores de uma escola "bi-lateral".

O essencial do novo sistema criado pelo "Butler Act" de 1944 é que, tanto quanto possível, as crianças recebem o tipo de educação mais adequado às suas habilitações e aptidões. As recomendações dos relatórios do Comité Norwood foram tomadas como base. A fim de pôr em prática esses princípios, no campo da educação secundária, haverá três tipos principais de educação, à escolha das crianças de 11 anos: a escola de gramática, a escola moderna e a escola técnica.

Foram baixados minuciosos regulamentos para as escolas primárias e secundárias, estabelecendo as condições gerais em que são concedidas as subvenções ministeriais. Exemplos das exigências desses regulamentos são: a fixação do tamanho máximo das classes (15 para as crianças abaixo de 3, 30 para as crianças entre 3 e 6 anos, 40 para as crianças entre 5 e 11 anos, e 30 para todas as crianças em idade escolar secundária); os requisitos para nomeação, demissão e registro dos professores; a determinação do número de horas da frequência escolar e da duração máxima e mínima de cada período letivo.

Quanto à educação posterior, o "Butler Act" de 1944 estabelece que no prazo de três anos após a elevação da idade de deixar a escola para 15 anos, as L.E.As. devam fundar Colégios de Condado onde todos os jovens de menos de 18 anos que não estivessem recebendo uma educação de tempo integral pudessem ingressar. A frequência será em média de um dia inteiro por semana (ou meios dias) durante 44 semanas por ano, ou o equivalente. A entrada em vigor da idade limite será feita gradualmente: no primeiro ano serão admitidos os jovens de 15 anos, no segundo os de 15 e 16, sendo o grupo completo de 15-18 atingido no terceiro ano, a contar do dia em que a frequência se tornou compulsória.

Esse novo serviço trará certamente uma contribuição vital à educação e ao bem-estar dos jovens. Entretanto, serão necessários vários anos para que os Colégios de Condado entrem em pleno funcionamento.

A lei de 1944 visa a um sistema logicamente construído e perfeitamente articulado, hábil para proporcionar uma educação progressiva e variada e capaz de atender às necessidades de todos os tipos de crianças e adolescentes.

## VI — AS UNIVERSIDADES E O ESTADO

Há quatorze Universidades que conferem grau na Inglaterra e em Gales, a saber, as Universidades de Birmingham, Bris-

toi, Cambridge, Durham, Exter, Leeds, Liverpool, Londres, Manchester, Nottingham, Oxford, Reading, Sheffield e Gales, e três instituições, sem atribuição de conferir grau, mas que podem ser agrupadas com as Universidades. Essas três instituições são Colégios Universitários e não há dúvida de que um dia receberão estatuto próprio, atingindo plena categoria de universidade. Seus estudantes, entretanto, prestam Exame de Graduação na Universidade de Londres.

Esta última, deve-se notar, é única no sentido de que seus diplomas "externos" podem ser obtidos por qualquer candidato que seja aprovado no Exame de Graduação. Não é necessário ter entrado para a Universidade ou sequer ter visto os seus edifícios.

Oxford e Cambridge, cada qual com numerosos Colégios, são fundações muito antigas e em ambas os estudantes são residentes. As restantes, três das quais (Durham, Gales e Londres) também contam grupos de colégios autônomos, foram fundadas desde 1800. Com uma ou duas exceções, elas não admitem estudantes como residentes, embora estes encontrem facilidades de alojamento. O número total de estudantes de tempo integral, antes da guerra, era de 40 mil, dos quais 22% do sexo feminino. Oxford e Cambridge contavam perto de 11 mil, a Universidade de Londres cerca de 13.200, as Universidades provinciais mais ou menos 13 mil e a de Gales aproximadamente 2.800.

As Universidades são instituições autônomas. Todas elas, porém, recebem ajuda do Estado sob a forma de subvenções diretas do Tesouro, concedidas a critério da Comissão de Subvenções Universitárias, órgão composto de técnicos em assuntos universitários. As Universidades "modernas" também recebem subvenções das L.E.As. A Comissão de Subvenções Universitárias foi constituída em 1911 e está subordinada ao Tesouro, não ao Ministério da Educação. As Universidades não recebem fundos diretos do Ministério da Educação, exceto no caso dos seus departamentos educacionais para preparo de professores. As subvenções para o ano de 1947-48 ascenderam a ... . 11.875.000 libras, soma que inclui subvenções destinadas aos Colégios Universitários, hospitais de ensino e colégios agrícolas. Esse sistema tem funcionado muito bem, pois preservou a autonomia das universidades. Cada universidade tem o direito de eleger o seu próprio Senado e Conselho ou Corte, de decidir o que ensinará e de organizar os seus próprios programas e exames para grau e diplomas. Qualquer forma de controle do Estado é cuidadosamente evitada.

Todo ano são distribuídas pelo Ministério da Educação bolsas para cursos destinados a graus honoríficos universitários. Atualmente o número dessas bolsas é de 360. São concedidas conforme os resultados constantes do certificado de exames aos

alunos de Escolas Secundárias de Gramática, e proporcionam ao bolsista, se necessitado, uma verba de ajuda para taxa de matrícula e mensalidade e um auxílio não superior a 100 libras anuais, para o custeio da subsistência na Universidade. Uma grande proporção — aproximadamente 2/3 dos bolsistas — recebe sua educação anterior em escolas mantidas pelo Estado. O Ministério também confere cerca de 30 Bolsas e Auxílios Reais para ciência, destinadas ao Colégio Imperial de Ciência e Tecnologia, e perto de 60 bolsas anuais para o Real Colégio de Arte. (Cerca de 1.500 bolsas com manutenção são concedidas pelas L.E.As. todos os anos, a fim de encaminhar às Universidades alunos selecionados. Deve-se também lembrar que todas as universidades e colégios, notadamente as Universidades de Oxford e Cambridge, oferecem bolsas de seus próprios recursos; e bem assim escolas, instituições e fundações de particulares. Calcula-se que do número total de estudantes de tempo integral, nos estabelecimentos universitários da Grã-Bretanha, de 40 a 50 % recebam ajuda financeira de alguma espécie, de outras fontes que não as particulares).

#### VII — OBJETIVOS E MÉTODOS DA EDUCAÇÃO

O "Butler Act" de 1944 representa um grande progresso no sentido de igualar as oportunidades de educação para todas as crianças. É agora "dever de todos os pais de crianças em idade esco'ar compulsória fazê-las receber a educação eficaz e de tempo integral própria para sua idade, capacidade e aptidão"; e às Autoridades Locais de Educação cumpre contribuir para "o desenvolvimento espiritual, moral, mental e físico da comunidade, assegurando que uma educação eficaz. .. seja ministrada para satisfazer às necessidades da população de suas áreas."

A educação britânica, em conjunto, reflete uma unidade definida de propósito, de perspectiva e de interesse, e encarna a paixão britânica pela liberdade democrática, tolerância e individualismo.

Dentro da sua homogeneidade, nosso sistema educativo encerra uma ampla diversidade, mas nem por isso a homogeneidade é menos marcada. Ela se caracteriza em primeiro lugar pela liberdade profissional do professor. Ele é senhor em seu próprio domínio; nenhuma autoridade exterior tenta ditar-lhe exatamente, como, ou mesmo em detalhe o que êle há de ensinar. Como membro do corpo docente de uma determinada escola, todas as suas energias e toda a sua lealdade se concentram nesta instituição. É êle próprio quem decide sôbre a maneira de encarar a sua disciplina e escolhe os seus métodos. Em segundo lugar, a

autonomia de cada escola ou instituição educacional é zelosamente preservada. Cada escola tem o direito de organizar e conduzir a sua própria vida de corporação, como lhe aprouver. Seria inaceitável qualquer estandardização ou conformidade forçada a uma determinada norma. Em terceiro lugar, a escola é concebida como um meio de formação do caráter tanto quanto da inteligência. Em quarto lugar, atribui-se grande importância às atividades extra-curriculares. Estas formam parte integrante da vida escolar e incluem música, teatro, sociedades de debates, artes e ofícios, toda espécie de clubes (xadrez, história natural, filatelia, arqueologia, etc). Em quinto lugar, os jogos organizados e a cultura física são compulsórios para todos os alunos não isentos por prescrição médica. A insistência na importância dos esportes e jogos talvez tenha sido levada a excesso em algumas escolas "públicas", resultando no "fetichismo dos jogos", mas de modo geral os campos de esportes e as salas de aulas mais se completam do que competem entre si.

Os objetivos da educação dão margem por si mesmos a uma extensa literatura. Qualquer que seja a definição da finalidade da educação — quer seja "uma preparação para o lazer" ou "uma preparação para a vida" ou ainda "o pleno desenvolvimento da mente e do corpo, capacitando cada indivíduo a dar sua contribuição máxima à comunidade" — é universalmente aceita a opinião de que a verdadeira riqueza de uma nação são suas crianças. Talvez os três objetivos seguintes da educação possam ser reconhecidos como justos:

- 1) — Preparar o jovem ou a jovem para ganhar a própria vida.
- 2) — Preparar a êle ou a ela para desempenhar seu papel de cidadão de uma democracia.
- 3) — Possibilitar a ambos o desenvolvimento de todas as forças e faculdades latentes em sua natureza, e assim prepará-los para desfrutar uma vida feliz.

## ALGUNS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NORTE-AMERICANA

IRENE DA SILVA MELLO CARVALHO

O presente artigo é uma síntese do relatório por nós apresentado ao Diretor Executivo da Fundação Getúlio Vargas, referente à viagem que empreendemos aos Estados Unidos da América do Norte em janeiro e fevereiro do corrente ano. Nessa ocasião visitamos, de preferência, escolas secundárias, embora tenhamos percorrido várias universidades e entrevistado grandes educadores que estão à frente de outros tipos de instituições educacionais.

As cidades nas quais efetuamos nossas observações, na ordem em que se sucederam, foram: Miami, Washington, D. C; New York; Boston, Cambridge e Newtonville, em Massachussets; Philadelphia; Columbus (Ohio); Chicago; San Francisco; Los Angeles e Dallas.

Apesar de nosso plano inicial tender para o predomínio de visitas a internatos masculinos de nível secundário, por sugestão dos técnicos do Institute of Interamerican Affairs deslocamos tal preferência para as *High-Schools*, ou seja, para as escolas públicas secundárias, que funcionam quase sempre em regime de semi-internato, visto que, na opinião daqueles técnicos, os internatos são pouco representativos da filosofia e da prática educacionais norte-americanas.

Nessas *High-Schools* pudemos observar a grande obra de educação de *todos* os adolescentes — verdadeiro ideal da democracia americana —, que se preocupa com a formação da *totalidade* dos cidadãos, e não apenas com o preparo de um grupo de privilegiados, quer pela fortuna, quer pela inteligência. Essa é, a nosso ver, a diretriz básica da educação americana, para a qual estão voltados filósofos e cientistas da Educação, professores e diretores de escolas, organizações municipais, estaduais e nacionais, pais de família, enfim todos os que direta ou indiretamente pensam e agem no setor educacional.

É óbvio que um sistema de ensino que procura atender a todos, com a disparidade de aptidões e capacidades que caracteriza qualquer grupo humano, apresentará falhas e deficiências

que não são notadas em escolas seletivas. Por outro lado, valores sociais, que emergem de tão ampla assistência educativa, compensam fartamente, a nosso ver, tais lacunas e talvez sejam os principais responsáveis pelo progresso daquela nação e por seu alto padrão de vida. Nas conclusões, retomaremos este assunto para justificarmos melhor nossos pontos de vista.

ST. ALBANS SCHOOL, HORACE MAN SCHOOL E BROWNE AND NICHOLS SCHOOL.

Três apenas foram os internatos que visitamos: St. Albans School, em Washington, D. C. ; Horace Man School, em New York, e Browne and Nichols School em Cambridge (Massachusetts). O traço dominante dessas escolas é seu caráter *seletivo*, devendo-se salientar ainda sua filiação estreita às idéias educacionais inglesas, pois existem muitos pontos de contacto entre os internatos da Grã Bretanha, que conhecemos no ano passado, e os institutos a que nos estamos referindo. Tal seleção — que de certa forma constitui uma negação dos ideais mais caros aos educadores americanos — se manifesta de forma tríplice: só aceitam alunos do sexo masculino, de bom nível mental e que desejam cursar um currículo de cunho acadêmico. Além disso, à freqüência a essas escolas só podem aspirar alunos de famílias abastadas, pois são caríssimas, embora ofereçam algumas matrículas a jovens de condição modesta, sob a forma de bolsas de estudo. Esses, porém, não chegam a 10%, no total das matrículas.

A tendência intelectualista consubstancia-se no currículo exclusivamente acadêmico, que retrata o objetivo único de preparar seus discípulos para os estudos universitários. São, em regra, "preparatory schools". Em todas elas há atividades artísticas obrigatórias, completando as disciplinas que preparam para as universidades, mas em algumas o preconceito intelectualista é tão acentuado que não exigem trabalhos manuais.

Como as suas congêneres de além-mar, preocupam-se com a formação moral e social e dão grande importância à educação física. As que têm compromissos religiosos dão, ainda, muita atenção às práticas e aos ensinamentos da religião a que servem.

Ao analisarmos seus traços positivos e negativos chegamos a conclusão de que, de fato, não são escolas genuinamente americanas, realizando, porém, trabalho muito bom, dentro de suas finalidades. Essas sim é que são por demais restritas quando encaramos o problema da educação secundária, que, no século XX, só é deveras resolvido pela verdadeira escola dos adolescentes, que os recebe indiscriminadamente e lhes dá o melhor dentro das possibilidades que eles apresentam.

## AS HIGH SCHOOLS

A visita a Calvin Coolidge High School, no Distrito de Columbia, representou nosso primeiro contacto com as escolas públicas norte-americanas.

Apesar de nossos preconceitos de origem européia, tivemos de reconhecer que os objetivos de tais instituições são realmente complexos e valiosos. Elas recebem todos os adolescentes da área em que estão localizadas, abrigando sob o mesmo teto alunos de todos os meios sociais, das mais diversas capacidades, dos mais diferenciados interesses. Os problemas que precisam enfrentar e resolver são multiformes e graves. Daí a flexibilidade dos currículos, a variedade de disciplinas que oferecem, a necessidade de manter um ótimo serviço de orientação educacional e um corpo docente trabalhando em tempo integral (das 8 às 16 hs., de segunda a sexta-feira).

Nessas escolas os adolescentes completam sua formação secundária, nos moldes os mais diversos possíveis. Os mais bem dotados cursam disciplinas acadêmicas, preparando-se para a Universidade. Os que desejam iniciar o trabalho após o curso secundário aprendem na escola aquilo de que necessitarão no ramo profissional que escolheram, com o aconselhamento do Serviço de Orientação Educacional. Isto justifica a diversidade de cursos que coexistem numa escola, permitindo a cada um preparar-se dentro da linha fundamental de seus interesses e de suas aptidões.

Esse ideal não é atingido plenamente por todas as *Public High Schools*, mas a campanha a favor da transformação das atuais escolas secundárias em *Comprehensives High Schools* está apaixonando os educadores americanos. Por *Comprehensive High School* eles entendem a escola secundária que, num mesmo edifício ou conjunto de edifícios, oferece *todas* as oportunidades de preparação a *todos* os adolescentes. Atingido esse ideal, resultaria que as gerações futuras teriam tido uma formação básica diversificada mas equivalente, garantidora da compreensão entre as elites e a massa dos trabalhadores, e isto porque uns e outros teriam sido colegas nos bancos escolares. Desta forma, realizar-se-ia o verdadeiro objetivo da democracia americana, que se alicerça essencialmente no trabalho e no bom senso do "average man", impulsionado embora pela pesquisa científica dos seus "scholars".

Tivemos oportunidade de acompanhar os trabalhos de outras *High Schools*, similares a Calvin Coolidge High School. Por estarem localizadas em cidades bem diferentes entre si, fomos levados a concluir que há muito de comum em todas elas

e que certamente tais instituições são as que melhor contêm e realizam o acervo de conquistas educacionais da grande nação americana. Em Ohio, passamos um dia na Worthington High School, em San Francisco visitamos a Roosevelt Junior High School, em Los Angeles conhecemos a University High School e, em suas imediações, Santa Monica High School; finalmente, em Dallas, vivemos várias horas na Sunset High School e na North Dallas High School.

Esta última é uma *high school* que se afasta um pouco do padrão das demais. A maioria de seus alunos almeja ingressar na universidade e, por isso, a percentagem de horas ocupadas por disciplinas acadêmicas é maior do que nas outras escolas mencionadas. Os métodos de ensino são mais tradicionais e há uma certa seleção dos alunos quanto a seu nível mental. Com esta característica acentuada, há algumas outras escolas nos Estados Unidos. Citaremos, entre as que visitamos, Stuyvesant High School em New York e Central High School em Philadelphia. De certa forma, são instituições *sui generis*: *public schools* que fogem ao objetivo máximo das escolas desse tipo, por serem instituições seletivas, pelo menos do ponto de vista da capacidade intelectual de seus alunos. Nos demais aspectos são realizações democráticas. O ensino é gratuito e não há discriminação racial, econômica ou religiosa.

Outra peculiaridade: o sistema de prêmios é muito amplo, procurando-se incentivar os alunos de todas as formas possíveis.

Compreende-se que assim seja, porque os objetivos intelectualistas dessas escolas, bem como seu sistema de seleção do corpo discente, coadunam-se com essa diretriz, que seria um contra-senso pedagógico numa verdadeira *public school*, dentro dos ideais democráticos dos EE.UU.

#### ESCOLAS EXPERIMENTAIS

Quanto a escolas experimentais de nível secundário cremos que visitamos as mais interessantes, pois passamos algumas horas na *New Lincoln School*, hoje campo de pesquisa da Universidade de Columbia, onde se ensaia o *core curriculum*, e acompanhamos, por dois dias, as atividades da *University School*, anexa à Ohio State University — no momento, a instituição de ensino superior que lidera os trabalhos experimentais no setor do ensino médio —, além de têmos observado o trabalho do *Laboratory School* da Universidade de Chicago.

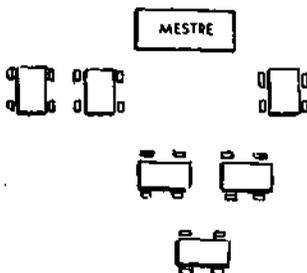
O *core curriculum* é uma das inovações no currículo secundário, que mais tem apaixonado os educadores americanos, dividindo-se as opiniões em dois campos: o daqueles que julgam

ser tal idéia muito proveitosa para a solução do problema relacionado com a transição da escola primária para a escola secundária, e o dos que criticam seriamente esse sistema, alegando o desperdício de tempo e a falta de sistematização dos conhecimentos. Em síntese, o *core curriculum* implica a divisão do dia escolar em duas partes: uma, dedicada ao conjunto de disciplinas, confiada a um único professor, sob a denominação de *core curriculum*; outra, em que os alunos seguem aulas de disciplinas tradicionais, consideradas pouco suscetíveis de serem bem aprendidas se integradas no *core*. Cada aluno tem diariamente 2 horas e meia a 3 horas de *core* e mais 2 ou 3 aulas de matemática, línguas estrangeiras, etc. O *core* arrange normalmente o ensino do vernáculo, das artes e das ciências sociais, ensino esse que não separa as matérias e sim as reúne no estudo de um problema. A análise das condições do tráfego de uma comunidade, por exemplo, pode constituir um problema, a ser estudado nas horas dedicadas ao *core*. Tal estudo abrangerá questões de linguagem, de história, de geografia, de desenho ou pintura, de política, de administração, etc. Até certo ponto, o *core curriculum* é o "método de projetos" da escola primária, adaptado à escola secundária. Permite evitar o esforço de ajustamento a muitos professores da criança que, durante a escola primária, teve contacto com um mestre por ano, encarregado de ensinar, em forma integrada, todos os conhecimentos que constituem o currículo primário, e que na escola secundária tem de acomodar-se a 8, 9 ou 10 personalidades diferentes de mestres. Ainda mais, favorece a correlação dos assuntos lecionados, visto que o mesmo mestre coordena a aprendizagem em vários setores (língua vernácula, geografia, história, etc.) A tais vantagens é necessário contrapor as desvantagens, que são: a carência de mestres que se possam encarregar do *core*, uma vez que exige um grande cabedal de informações e também grande habilidade didática para organizar, em torno de um problema, conhecimentos de origens diferentes; e a maneira pouco sistemática em que os assuntos aparecem, o que não favorece a aquisição dos conhecimentos em forma organizada.

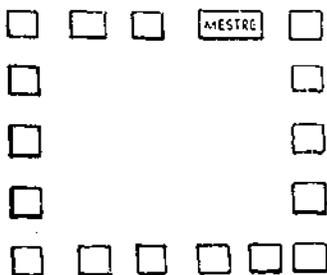
As aulas de *core* a que assistimos foram em regra muito fracas, parecendo dar razão aos que se opõem à adoção do sistema em larga escala nas *high schools*. Todavia, devemos salientar que assistimos a poucos períodos de trabalho dentro dessa organização, o que nos impede de ter assentado um ponto de vista definitivo sobre a questão, isto sem considerarmos os valores psicológicos do sistema, que não podem ser menosprezados.

Na New Lincoln High School observamos de interessante a disposição das salas de aula, que favorece a participação dos

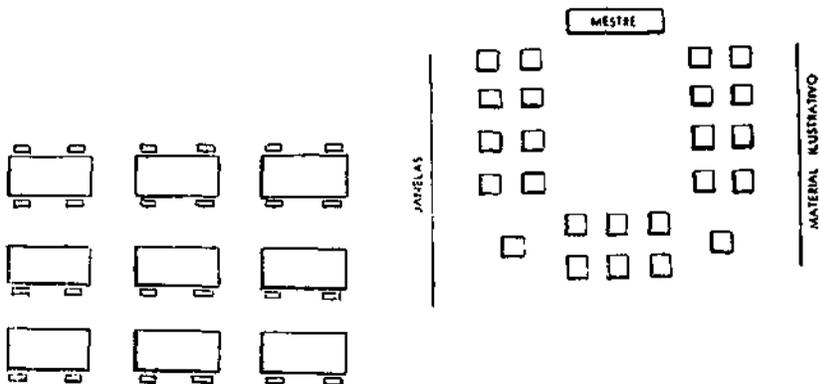
alunos. A primeira sala tinha mesas para quatro jovens, dispostas da seguinte maneira:



A segunda sala era equipada com carteiras individuais, apresentando a seguinte disposição:



Outras formas adotadas são:



Essas arrumações evitam que os alunos vejam quase que exclusivamente as costas dos colegas, ao invés de ver suas fisio-nomias — condição importantíssima do ensino socializado, que se baseia na participação dos alunos e no trabalho de equipe.

Na Ohio State University encontramos o melhor trabalho de pesquisa, quer no campo da didática, quer nos setores que lhe são correlatos. A *University School* é um dos seus "laboratórios". Tem uma matrícula de 500 alunos, quase todos filhos de professores e auxiliares da Universidade. Nessa escola não se efetiva a prática de ensino dos que na Escola de Educação se preparam para a função de professores; apenas lhes é permitido assistir às aulas-modelo dadas pelos seus mestres.

As classes distribuem-se da seguinte maneira :

"Low School" — do 1.º ao 6.º grau.

"High School" — do 7.º ao 12.º grau.

( "Junior High" — 7.º, 8.º e 9.º.

( "Senior High" — 10.º, 11.º e 12.º.

( "Junior College" — 13.º e 14.º graus.

Na *Low* e na *High Scholl* adotam o *Core curriculum*, na seguinte proporção: 100% na *low school*; 50% na "Junior High" e 33% na "Senior High".

A *Laboratory School* da Universidade de Chicago é uma instituição similar à *University School* de Ohio. Alguns dos seus professores adotam ainda o plano de "unidades de matéria", inspirado na obra do grande mestre Dr. Henry Morrison. Outros, porém, preferem as "unidades de experiência" — forma mais moderna do método de unidades. Os resultados parecem falar a favor do primeiro plano, sobretudo quando se trata de alunos bem dotados, que desejam realizar posteriormente estudos de nível superior.

Ainda dentro da experimentação didática, convém mencionarmos o ensaio, dirigido pelo Dr. Clem Long, Coordenador da Educação Secundária, em Oakland, California.

O trabalho que se realiza nas escolas publicas dessa cidade é pioneiro nos EE.UU.

Ao procurarem resolver o problema da transição da escola primária para a escola secundária optaram pelo "block program" ao invés do "core curriculum". Nesse último, como dissemos, várias disciplinas são reunidas nas mãos de um professor, que as leciona, de forma não sistemática, em torno de um problema. No "block program", três ou quatro disciplinas ficam a cargo de um único professor, sem perderem sua individualidade, isto é: cada uma tem seu programa, que deve ser

cumprido, mas a distribuição dos assuntos, a sua ordem, o número de aulas em cada semana, ficam a critério do professor, que assim tem amplas possibilidades de bem correlacionar os temas das disciplinas sob sua responsabilidade e de atender aos interesses momentâneos dos alunos.

A fim de demonstrar o sucesso dessa experiência, foi-nos dito que, no primeiro ano (1951), apenas quatro professores se prontificaram a realizar tal trabalho. Em 1952 (2.º ano de experiência), 104 professores aceitaram livremente esse encargo.

Tal sistema, além de garantir a correlação da matérias, apresenta duas grandes vantagens: diminui o número de professores a que cada classe se deve ajustar e diminui também o número de alunos que cada professor tem de orientar.

Outro trabalho de grande significação para o ensino, que se deve ao Dr. Ciem Long, é o de proporcionar condições especiais aos melhores professores de cada matéria, para que eles preparem, em equipe, uma espécie de roteiro, rico em sugestões didáticas, para o ensino de diferentes disciplinas. Esses manuais, que se colocam entre as melhores contribuições neste sentido, estão sendo elaborados, encontrando-se já mimeografados os referentes ao ensino de línguas, de economia doméstica e de biologia.

#### CONCLUSÕES

Tentaremos, agora, sintetizar as observações mais importantes que fizemos. Apresentá-las-emos sob a forma de generalizações, que não se aplicam a todas as instituições, nem se encontram em sua totalidade em uma só instituição, mas representam o paradigma que elas procuram alcançar.

Ao falarmos em "escola secundária americana" ou "universidade americana" referir-nos-emos a instituições típicas, próximas das que seus educadores consideram ideais, pois naquele grande país há de tudo: do ótimo ao péssimo. No setor da educação, porém, devemos reconhecer que o *bom* é mais freqüente do que o *ruim*, desde que analisemos o problema dentro dos valores cultivados por tal civilização, pois é um truismo afirmar-se que a nação americana está deveras empenhada em encontrar o caminho adequado para a educação de sua juventude.

É óbvio que se formos apreciar a educação americana influenciados pelas tradições européias, encontraremos falhas sérias e lacunas significativas, o que aconteceria também se invertêssemos os termos do problema e nos propuséssemos julgar a escola secundária da França ou da Alemanha à luz dos valores americanos.

Nesta síntese, partiremos da caracterização sucinta de dois tipos de escola secundária: a *Public High School* e a *Preparatory School*. A primeira concretiza os mais avançados ideais democráticos e pode ser considerada como instituição tipicamente norte-americana, ainda não copiada por nenhum outro país. Recebe todos os jovens de uma comunidade, oferecendo-lhes um currículo variadíssimo — que permite atender às diferenças individuais. Quando atinge a forma de *Comprehensive High Scholl*, prepara para qualquer atividade de nível médio, existente na comunidade, e habilita os jovens mais bem dotados a alcançar a universidade, através das disciplinas acadêmicas. Congrega ricos e pobres, meninas e meninos, jovens inteligentes e medíocres, a todos dando um tratamento adequado, exceto quanto às diferenças de fortuna, que procura desconhecer.

Um dos pontos mais altos da *public high scholl* é a atenção dispensada à formação da mulher para o lar. Todas recebem algum preparo no setor da "economia doméstica". As que se destinam aos estudos superiores fazem apenas um curso geral; as que dividirão seus esforços entre o lar e uma profissão de nível médio fazem mais dois ou três cursos especializados (costura, puericultura, decoração, etc.) e, finalmente, as que não querem trabalhar fora ou que pretendem ser profissionais de economia doméstica recebem uma preparação completíssima nesse aspecto. Aprendem a realizar todas as tarefas caseiras, das menos às mais complexas, assistidas por professoras preparadas em nível universitário, e dispõem de instalações admiráveis (sala de costura, cozinha, lavanderia e demais dependências de uma casa, totalmente equipadas, onde podem praticar os ensinamentos em situação real).

Pelo menos em tese não há reprovações na *public high school*, do que resulta aproveitamento total de seus alunos. O problema é resolvido estudando-se os interesses e aptidões de cada aluno e traçando-lhe então o currículo que corresponde a tais características. Considerando como equivalentes uma série de estudos, conseguem diplomar quase todos os que nela ingressam. Isso é possível, porque o diploma secundário em si não abre as portas da universidade. Só os alunos que na *High School* obtiverem os *créditos* estabelecidos por cada tipo de instituição superior é que são por elas aceitos. Assim sendo, é possível concluir o curso secundário sem estudar física ou química, línguas estrangeiras ou matemática. Tais alunos, porém, tiveram experiências em outros campos, que os tornaram socialmente mais valiosos — pois os preparam para exercer bem uma profissão que não exigia tais estudos. Ao invés de fazê-los perder tempo e de torturá-los com o estudo de disciplinas abstratas, para as quais não têm aptidão, ou de exigir deles o do-

minio de habilidades lingüísticas que não possuem, seu tempo na escola secundária foi ocupado por atividades práticas, dentro do âmbito de suas possibilidades.

Para realizar obra tão gigantesca impõe-se alto preparo dos mestres e dos administradores escolares. Lidar com um grupo selecionado de alunos é muito mais fácil do que atender às necessidades de grupos heterogêneos. Daí, têmos visto os mais modernos e ativos métodos de ensino serem adotados nas *public high school* e quase desconhecidos nas *preparatory schools* (instituições particulares ou mantidas pelos poderes públicos, nas comunidades em que há escolas públicas, diversificadas em: *vocacional schools* e *preparatory schools*). Daí, ainda, não nos haveremos surpreendidos com os bons resultados alcançados na Universidade pelos alunos oriundos das *public high schools* em comparação com os que vieram de escolas cujo objetivo máximo é preparar para as instituições de ensino superior. Estes últimos chegam à Universidade com maior cabedal de conhecimentos acadêmicos, mas não têm a riqueza de experiência, nem a iniciativa, nem a autonomia de pensamento dos alunos orientados pelos métodos progressistas, que, para dar ênfase a estes aspectos, têm forçosamente de ser menos eficientes quanto à quantidade de conhecimentos e informações que conseguem transmitir. Aqui, ainda uma vez, nos defrontamos com a causa de todos os problemas humanos: ganhar num setor implica perder noutro, impondo aos líderes a tarefa espinhosa de bem avaliar os resultados, num e noutro campo, para escolher, em cada época e em cada local, os valores que devem ser cultivados.

Em oposição à *public high school*, a *preparatory school* é seletiva quanto ao nível intelectual de seus alunos.

Se é instituição particular é seletiva também quanto ao nível econômico. Em regra, não praticam a coedução. Os seus currículos são predominantemente acadêmicos e abstratos, embora em caráter complementar exijam alguma atividade prática ou artística. Só retêm na escola os bons alunos, reprovando os que não se adaptam ao seu regime. Seus professores usam métodos mais rotineiros, aceitáveis porém dentro dos objetivos da instituição. Pretendem formar uma elite e a formam de fato dentro de uma filosofia separatista, que os isola de seus concidadãos. De certa forma é uma agência de "snobismo" e não de democratização. Por sorte, na Universidade isso tende a desaparecer, sobretudo após a guerra, quando as mais "exclusivas" escolas superiores têm de receber grande número de veteranos.

Para obter ótimo rendimento dos alunos, estimulam a competição através de prêmios e distinções escolares, política coerente com os fins que essas escolas procuram alcançar. Já nas

*public high schools* evitam incrementar o individualismo, promovendo trabalhos de equipe, nos quais a participação anônima predomina. Na Universidade esta tendência prossegue, e daí a capacidade de trabalhar em grupo e a ausência de *complexos de superioridade* dos seus "scholars". A vaidade pessoal cede ao afã de encontrar a solução mais perfeita, que resulta quase sempre da integração de pontos de vista de diferentes especialistas e não do "estalo de Vieira" de um único indivíduo, por mais capaz que êle seja.

Outra faceta do espírito universitário, que nos empolgou, foi seu caráter experimental. Nenhuma solução é considerada definitiva; procura-se sempre aperfeiçoar, melhorar, ampliar. O professor não apresenta aos alunos a solução dos problemas; os alunos pesquisam e trazem seus pontos de vista, que são discutidos pela classe, dentro do maior espírito de colaboração e objetividade.

Retornando à escola secundária, *leit-motiv* de nossa viagem, gostaríamos de consignar duas críticas fundamentais, que no primeiro mês de permanência nos EE.UU. formulamos; interpretações negativas que ganharam colocação positiva, porém, quando compreendemos melhor o meio americano.

A primeira refere-se à pouca solicitação dos alunos superdotados. De fato, a escola secundária brasileira, estruturada de acordo com a filosofia educacional da Europa, fornece maiores estímulos e mais amplas possibilidades de aprendizagem aos jovens de alto Q.I. A riqueza do currículo e a vastidão dos programas garantem ao pequeno grupo de alunos de grande capacidade intelectual uma melhor cultura geral, de cunho enciclopédico, do que a relativa especialização das *High Schools*.

É claro que para esse seletivo conjunto os resultados são bons. Normalmente os indivíduos muito inteligentes, embora submetidos a uma aprendizagem teórica, com pequeno esforço conseguem aplicar adequadamente tais conhecimentos às situações práticas que precisam resolver. O insucesso de tal sistema ocorre, exatamente, com o grupo majoritário de jovens apenas de Q.I. normal. Portanto, a escola secundária brasileira, em certa medida, fornece aos super-dotados condições superiores de preparo, em detrimento da maioria que consegue vencer o curso secundário, adquirindo apenas novos comportamentos verbais, através da memorização "papagueada" de conteúdos que não compreendem.

Em princípio, a solução ideal pareceu-nos ser a separação dos alunos em escolas ou, talvez melhor, em classes diferentes dentro da mesma escola, exigindo-se dos alunos mais capazes um esforço equivalente ao previsto pelo ensino secundário dos países europeus. Posteriormente, passamos a pensar que talvez a

solução americana seja superior. Tais alunos — que justamente por serem bem dotados, têm na adolescência crise mais aguda do que a dos jovens de Q.I. normal são, nessa época, menos solicitados, relativamente, do que os demais (pois sua capacidade daria margem a um esforço maior). Isto parece-nos um bem, visto que permite atravessar a crise de forma suave, sem as agravantes da estafa mental e da tensão nervosa, comuns aos bons estudantes secundários de outros países. O resultado mais positivo dessa orientação parece-nos ser o equilíbrio emocional dos intelectuais americanos, que foram estimulados e completaram sua cultura geral no *College*, após terem atravessado a fase crítica da adolescência. Tal solução ainda pode ser considerada muito criteriosa, se atentarmos para o fato de os educadores estarem hoje empenhados em promover no *Junior College* (frequentado por alunos em média de 18 a 20 anos) o completamento da formação cultural geral, fazendo-os cursar Ciências Físicas e Naturais se na *high school* foram orientados para as Ciências Sociais, e vice-versa.

Dessa forma atingem os nossos objetivos, quanto à cultura geral, sem prematuramente separar os jovens e sem estimulá-los demais na época da crise pubertária e nos anos que se lhe seguem. Como consequência, ainda, a elite intelectual teve vida em comum na *high school* com os outros jovens, o que traz, como resultado, a compreensão entre as diferentes camadas sociais e certo nivelamento nas suas condições de vida. Tal escolaridade comum dignifica todas as profissões e não supervaloriza a contribuição daqueles, cujo mérito máximo decorre de uma herança biológica melhor, valorizada socialmente pela escola, mantida pelo povo, à custa de seu trabalho.

A segunda crítica refere-se à preocupação predominante nas *high schools* de estudar a comunidade em que está localizada. Julgávamos que a escola secundária deveria voltar-se mais para a nação e mesmo para os problemas internacionais, liberando o indivíduo de uma mentalidade demasiadamente regionalista. Analisando, porém, os resultados dessa escola, e vendo como os adultos por elas preparados, trabalham para sua comunidade, construindo a grandeza da nação americana pelo progresso de cada pequeno centro, compreendemos que deve ser deslocada para o *College* e para a Universidade a visão mais ampla dos problemas. O homem médio precisa antes de tudo amar sua região e para ela trabalhar. Às elites é que competem os problemas nacionais e internacionais. Do contrário, o "average man" torna-se um tolo, que só sabe criticar seu meio, comparando-o com outros de mais avançada civilização, encontrando assim uma boa desculpa para não cooperar diretamente na solução dos problemas imediatos e prementes da comunidade

em que vive. É o caso dos brasileiros, com pseudo-cultura, que não produzem para seu rincão, e passam a vida lastimando que não sejam adotadas soluções alienígenas em questões tipicamente brasileiras.

O que acabamos de dizer não implica a idéia de que desconheçamos o que de bom se tem feito no estrangeiro e procuremos adaptar em nosso meio as soluções por eles encontradas. Queremos sustentar apenas que isto cabe de preferência à elite, e que o povo deve ser orientado no sentido de conhecer primordialmente sua comunidade e de para ela produzir de forma eficiente, embora, caso seja possível, se complete tal formação com o conhecimento dos problemas internacionais, sobretudo porque vivemos no século XX, época em que a interdependência das nações obriga a encarar as questões sob tal prisma.

Quando estas "conclusões" estavam sendo datilografadas, lemos um artigo de Tristão de Athayde, publicado no número de julho de 1952 da revista FORMAÇÃO, referente à vida intelectual norte-americana, na qual distingue três aspectos. O primeiro, refere-se a um grupo de "indivíduos extremamente requeimados e isolados", anticonformistas, verdadeira elite intelectual, sem repercussão popular. O segundo, seria constituído pela "maioria da população", de "desoladora mediocridade", sem cultura geral, sem curiosidade intelectual "formada por uma escola secundária, que é o ponto fraco da estrutura educativa" desse grande país. Nesta última expressão sentimos o preconceito intelectualista que herdamos da Europa, pois, pelo simples estudo da distribuição normal dos níveis intelectuais de um grupo humano, outra coisa não seria de esperar, visto que, em regra, para 16% de bem dotados e 16% de indivíduos de inteligência abaixo da média, há 68% de "average man".

A injustiça do julgamento da escola secundária americana torna-se mais patente quando lemos os seguintes trechos, relativos ao terceiro grupo, ou seja, o dos que cursaram as universidades norte-americanas: "nelas se formam esses homens que nem são intelectualmente medíocres, nem intelectualmente inadaptados". ... "delas saem esses numerosos homens fortes e anônimos, que não só fazem extremamente bem o que têm de fazer, como *aliás a, maioria da própria massa faz, mas vão além*".

O grifo é nosso e visa a salientar um dos elementos de nosso raciocínio. Se da escola secundária norte-americana é que provêm os alunos dessas universidades, e se é essa escola que prepara a "massa conformista" *que faz bem* o que lhe compete fazer, como é que a escola secundária é o "ponto fraco da estrutura educativa" dos EE.UU.? Será que ela deveria dar "tinturas" de cultura refinada ao homem mediano, tornando-o inadaptado ao papel que êle deve desempenhar? Ou será que

ela precisa prosseguir em suas atuais diretrizes e formar cidadãos eficientes, preparando ao mesmo tempo seus melhores estudantes para aquelas universidades, cujo valor é reconhecido pelo próprio Tristão de Athayde? Cremos que a resposta a estas perguntas não exige profundas elocubrações mentais e que delas se conclui ser, pelo menos, superficial ou apressada a crítica feita àquela escola secundária, que tão bem concretiza os ideais democráticos da nação que hoje lidera o mundo livre.

A título de subsídio, reforçador dos pontos de vista defendidos neste trabalho sôbre as universidades americanas, transcrevemos alguns trechos do artigo citado. Das universidades provêm os "homens de larga compreensão, de espírito aberto a toda espécie de vida intelectual, que respeitam a verdade e a procuram honestamente e que nos surpreendem, de vez em quando, com sua extraordinária capacidade de liquidar um tema". Há poucos dias, por exemplo, fui assistir a uma conferência sôbre a *Ceia* de Leonardo da Vinci, na Galeria Nacional de Arte, de Washington. O orador, embora um dos conservadores do museu, era um nome perfeitamente desconhecido. Pois bem, ao fim de uma hora de sua estupenda explanação, que representava "30 anos de pesquisa sôbre o assunto", muitos dos quais passados na Itália, e junto à projeção de diapositivos tirados não só dos desenhos de Leonardo, mas de tudo o que o tema da *Ceia* já produziu de importante, saí de lá com qualquer coisa na mente que jamais se apagará. E tenho a impressão de que, em matéria de comentário *scholarly* da *Ceia*, nada de mais perfeito e de mais harmonioso poderei ouvir. Pois bem, esses homens anônimos, que saem das Universidades daqui, e que nelas recebem, pelo menos, a ciência da pesquisa, o espírito aberto para procurar a repercussão dos temas e a capacidade de paciência para ir às suas raízes, esses espíritos é que fazem das Universidades os grandes centros da vida intelectual americana".

## A ORIENTAÇÃO COMO ENSINO EM PROFUNDIDADE

ESTHER LLOYD JONES (\*)  
Pa Universidade de Columbia

Muitas pessoas ponderadas indagam, nos Estados Unidos, cada dia com maior freqüência e insistência, por que a despeito do crescimento da educação universal, não se registra um correspondente progresso na cultura política, social e moral. Muito se tem pensado para saber como podemos continuar a aperfeiçoar os conhecimentos teóricos e técnicos e, ao mesmo tempo, cultivar o caráter e as qualidades afetivas da juventude, de modo a criar uma sociedade onde as virtudes intelectuais se equiparem aos padrões morais, à iniciativa e imaginação. A Fundação Ford afirma inequivocamente que os mais importantes problemas de nosso tempo não se situam no terreno do maior progresso científico mas no reino das relações do homem com o homem. A *Foundation Report* fala da necessidade de "ensino em profundidade" e promete apoiar com dotações generosas as experiências educativas destinadas a contribuir para a solução do problema — como educar o homem para viver com o homem.

Em educação, só os racionalistas empedernidos, limitados em suas opiniões, que pensam que a educação consiste apenas em ensinar disciplinas e em exercitar a razão pura, podem deixar de sentir o apelo lançado pela educação de hoje — desenvolver o indivíduo como ser humano.

Processam-se no momento várias tentativas no sentido de descobrir em que consistiria, exatamente, uma instrução que, ao educar a criança, a conduzisse a uma maturidade mais plena e a maior competência social. Uma dessas tentativas foi feita por um grupo composto sobretudo de elementos da Universidade de Chicago, que tentaram descrever o que denominam "tarefas de desenvolvimento". Partem do presuposto de que aprender — mesmo na escola — é coisa muito mais profunda e mais complicada do que apenas familiarizar-se com o conteúdo de

(\*) Transcrito do n. 20 do volume X da "Revista do Instituto Brasil-Estados Unidos».

livros e adquirir aptidões intelectuais. Estudaram com cuidado as características afetivas e sociais do adulto normal, bem ajustado e socialmente competente, e depois estudaram os estágios por que passam as crianças em sua trajetória para esse tipo de vida adulta. Delinearam esses estágios em termos de experiências que as crianças têm de atravessar com êxito e nas quais devem aprender importantes lições afetivas e sociais, à medida que as atravessam.

O grupo que investigou essa idéia de tarefas de desenvolvimento estendeu seu trabalho apenas até o fim da adolescência. Não é difícil para nós outros, que já estamos bem longe da adolescência, em nosso desenvolvimento, verificar como esse trabalho pode ser prolongado até aos 30 e 40 anos de idade e até mesmo, sem dúvida, até à velhice, com tarefas de desenvolvimento que os velhos devem realizar, para não transformá-la num período da vida patético, infeliz e amargo.

Damos abaixo, esquematicamente, tarefas de desenvolvimento classificadas em dez categorias de comportamento, durante cinco estágios de desenvolvimento:

**FOMENTO DA SAÚDE MENTA! EM MOSSAS ESCOLAS**  
**Tarefas de cinco estágios de desenvolvimento, em dea categorias de comportamento**

	Criança de colo	Primeira Infância	Segunda Infância	Primeira Adolescência	Segunda Adolescência
I  Aquisição de um bom padrão de dependência - independência	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estabelece o eu como ser muito dependente</li> <li>2. Começa a estabelecer a auto-consciência</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ajusta-se a atenção menos privada: torna-se independente fisicamente (embora permanecendo muito dependente emocionalmente)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Liberta o eu da identificação primária com adultos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Liberta-se dos adultos em todas as áreas do comportamento</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Firma o eu como indivíduo, de maneira adulta</li> </ol>
II  Aquisição de um bom padrão dar-receber afeição	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desenvolve senso afetivo</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desenvolve capacidade de dedicar afeição</li> <li>2. Aprende a compartilhar afeição</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprende a dedicar tanto amor quanto recebe; faz amizade c/ os companheiros</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aceita o eu como pessoa digna, realmente digna de amor</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Constrói um laço afetivo forte e recíproco com um companheiro do outro sexo (se possível conjugai)</li> </ol>
III  Relações com grupos sociais mutáveis	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Torna-se consciente de seres vivos em contraposição a inanimados; e de pessoas familiares, em contraposição a estranhos</li> <li>2. Desenvolve rudimentar interação social</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Começa a desenvolver capacidade de interagir c/ companheiros da mesma idade</li> <li>2. Ajusta-se a expectativas que a família alimenta para a criança, como membro da unidade social</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entende melhor o mundo adulto, em contraposição ao mundo da criança</li> <li>2. Estabelece agrupamentos c/ os companheiros e senso de pertencer a esses agrupamentos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comporta-se segundo o código dos companheiros, que sofre constantes alterações</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adapta-se a um quadro de valores sociais padronizado por adultos, aprendendo um novo código de seus companheiros</li> </ol>

	<b>Criança de colo</b>	<b>Primeira Infância</b>	<b>Segunda Infância</b>	Ad	
IV  Desenvolvimento de consciência	1. Começa a ajustar-se às expectativas alheias	1. Desenvolve capacidade para receber instruções e a ser obediente na presença de autoridade	1. Aprende main regras e desenvolve verdadeira moralidade		
V  Aprendizagem do papel psico-socio-biológico		1. Aprende a identificar-se com o papel do macho ou da fêmea adulta	1. Começa a identificar-se c/ os contemporâneos sociais do mesmo sexo	1. Foca pa do 2. Ap pa çõe xu	

	Criança de colo	Primeira Infância	Segunda Infância	Primeira Adolescência	Segunda Adolescência
VI Aceitação e ajustamento a um corpo em transformação	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ajusta-se às exigências de alimentação dos adultos</li> <li>2. Ajusta-se às exigências de higiene dos adultos</li> <li>3. Ajusta-se a atitudes adultas diante de manipulação dos órgãos genitais</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ajusta-se às expectativas resultantes do próprio desenvolvimento da capacidade muscular</li> <li>2. Desenvolve pudor sexual</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reorganiza idéias e sentimentos sobre o eu, em face de significativas transformações físicas e suas conseqüências</li> <li>2. Aceita a realidade do seu aspecto físico</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprende as válvulas apropriadas, para os impulsos sexuais</li> </ol>
VII Cuidado de um corpo em transformação e aprendizagem de novos padrões motores	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desenvolve equilíbrio fisiológico</li> <li>2. Desenvolve coordenação entre a vista e as mãos</li> <li>3. Estabelece ritmo satisfatório entre repouso e atividade</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desenvolve controle dos grandes músculos</li> <li>2. Aprende a coordenar os grandes e pequenos músculos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apura e adquire perícia no uso dos pequenos músculos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Controla e usa um corpo «novo»</li> </ol>	
VIII Aprendizagem, compreensão e controle do mundo físico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explora o mundo físico</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Satisfaz às expectativas dos adultos quanto a uma restrita exploração e manipulação de um ambiente em expansão</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprende maneiras mais realísticas de estudar e controlar o mundo físico</li> </ol>		

	<b>Criança de colo</b>	<b>Primeira Infância</b>	<b>Segunda Infância</b>	<b>P Ad</b>	
IX  Desenvolvimento de um sistema de símbolos adequados e de capacidades conceituais	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desenvolve comunicação pré-verbal</li> <li>2. Desenvolve comunicação verbal</li> <li>3. Rudimentar formulação de conceitos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aperfeiçoa o uso do sistema de símbolos</li> <li>2. Enorme elaboração do padrão conceitual</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprende a usar a linguagem real para trocar idéias ou influenciar seus ouvintes</li> <li>2. Começa a compreender as relações causais reais</li> <li>3. Faz melhores distinções conceituais e reflete</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Usa p/e esci ple</li> </ol>	
X  Relação do indivíduo com o Cosmos		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desenvolve uma noção genuína, embora não crítica no cosmos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desenvolve um ponto de vista científico</li> </ol>		

1. Extraído de um relatório publicado em 1950 *vela Association for Supervision and Curriculum Development.*

2. Não tratamos aqui das tarefas de desenvolvimentos relativas aos grupos sociais "secundários\*". À medida que a criança cresce e se desenvolve, deve ligar-se a outros grupos que não a família e seus companheiros — escola, comunidade, nação, mundo. Ainda não existem dados suficientes para delinear as tarefas específicas de desenvolvimento, nessa área,

Estou certa de que se deixardes a memória esquadriñar vossa própria vida, tomando como base esse quadro tão sugestivo, vos lembrareis de experiências que tivestes durante vários estágios de vosso desenvolvimento e que contribuíram para que aprendesseis as importantes tarefas que representavam vossas atribuições nesse estágio da vida. Ou talvez vossos próprios filhos possam recordar-vos como assimilaram as importantes lições afetivo-sociais que tiveram de aprender, em sua trajetória para a vida adulta.

Vejamos a primeira categoria, por exemplo: "Aquisição de um bom padrão dependência-independência". Os bebês sabem muito bem como fazer os pais darem pulos. Ocasionalmente — e de certo modo então pensamos sempre que é culpa do pai insensível — o bebê não é capaz de apelar para os pais, de se fazer compreender, fica abandonado e depende do pai ou de algum adulto. Nesse caso o pobre bebê tem dificuldade de toda ordem.

Mas logo após o bebê começa a ter consciência da própria pessoa, começa a achar-se interessante: os dedos da mão, os dedos do pé, seu reflexo num espelho, o som da própria voz, certas habilidades e controles que possui sobre si mesmo e que o intrigam e ocupam durante longos períodos de tempo.

Na primeira fase da infância cada pessoa está ocupada — Simultaneamente com outras tarefas de desenvolvimento — em ajustar-se a uma atenção menos privada; dia a dia se torna mais independente fisicamente, embora permanecendo muito dependente, afetivamente. Há pouco tempo fui visitar uns amigos; a filhinha deles, que ainda não completara dois anos, insistia em sair do berço: trepara na grade e caía do lado de fora várias vezes. Os pais resolveram então baixar um pouco um dos lados da grade, de modo que a menina não rolasse sem querer e que a queda não fosse grande, se ela pulasse a grade. Muitas vezes a menina apareceu na sala, brilhando de orgulho com o seu feito: "Levantei sozinha". Todas as vezes os pais tornavam a deitá-la na caminha mas a pequena voltava sempre, desejando que as outras pessoas apreciassem o seu feito, enquanto ela exultava com o crescimento de sua independência.

Lembro-me perfeitamente de um dia em que cheguei ao meu apartamento e encontrei meus filhos e dois amigos de uns 5 a 7 anos agachados debaixo do piano de cauda. Meu filho anunciou-me com orgulho que haviam fundado um Clube-Contra-a-Gente-Grande e que daí em diante se reuniriam em baixo do piano. Evidentemente, como o quadro junto indica acontecer no segundo período da infância, os garotos estavam "libertando-se da identificação primária com adultos"; eram crianças reunidas num lugar em que nenhum adulto poderia graciosamente penetrar; e esse fato lhes proporcionava uma grande

satisfação, exatamente naquele estágio: a sensação de se reunirem com companheiros do mesmo nível, longe dos adultos de quem tanto dependiam, até então.

Foi necessário que os psicólogos dissessem aos pais como quase sempre os adolescentes jovens se afastam dos pais; como quase sem exceção parecem sentir a necessidade de desafiá-los de experimentar as próprias forças contra os pais; e como é necessário que isso aconteça, se se deseja que o jovem adolescente se transforme num adulto forte, tão forte, com o correr dos tempos, quanto os pais, ou mesmo mais forte. Essa afirmação da independência sem dúvida apresenta muitas ciladas e perigos, para os pais e para os próprios rebentos. Professores e conselheiros de jovens muitas vezes servem de substitutos e sentem desviada para si mesmos a espécie de resistência e suspeita que nessa idade os jovens caracteristicamente alimentam contra os pais. Diversos aspectos do papel que pais e professores desempenham durante esse período de crescimento dos jovens são extremamente difíceis. Como dar ao jovem bastante corda, sem soltá-lo numa espécie de abandono; como manter, com firmeza e sem cessar, certos limites em termos de padrões e bom gosto, contra os quais o jovem possa medir-se; como fazer isso de maneira que não ameace em demasia o vigoroso senso de independência que nasce — tudo isso requer grande jeito, segurança e boa vontade, da parte dos adultos contra quem o adolescente procura experimentar sua força. Muitos pais não gozam de estabilidade emocional para superar a crise com bom êxito — sobretudo com seus filhos adorados, por quem sentem tanta ansiedade; e muitos professores, desventuradamente, não possuem a menor idéia do problema pois a limitada instrução que muitos receberam, antes de se tornarem professores, não os habilita para o papel que deles os jovens exigem.

Cumpra aos jovens desempenhar o papel de treinador de box, amigos e enérgicos, para os adolescentes que procuram libertar-se dos adultos em todas as áreas do comportamento. Os adolescentes devem saber que seus treinadores nunca os esgotarão, nunca surrarão sem piedade, mas que os enfrentarão com vigor, deixando que experimentem as próprias forças.

Repetidas vezes, em sessões de aconselhamento com adultos jovens, esses me descrevem a auto-confiança que lhes nasceu quando aprenderam a testar seu próprio julgamento e independência, confrontando-os com o dos pais e de outros adultos respeitadores, que os apoiaram durante os críticos anos de adolescência. Outras vezes, no entanto, um adulto nunca passou por essa experiência: ou os pais eram excessivamente brandos com os filhos ou excessivamente bravos e cruéis, em seus esforços para mantê-los subjugados, ou mantinham os filhos tão presos

que esses não tinham oportunidade alguma de experimentar a própria força. E então vamos encontrar uma pessoa cronologicamente crescida mas que não tem a maturidade, a auto-confiança e a força exigidas de um adulto, homem ou mulher, bem desenvolvido.

Tomemos agora a segunda categoria de comportamento, pela comissão intitulada "Aquisição de um bom padrão de dar-receber afeição".

Muitas das dificuldades da sociedade nascem do fato de muitos adultos, muitos mesmo, não saberem dar e receber afeição. Alguns são tão ansiosos de receber afeição que se tornam patéticos ou exploradoramente vorazes. Posso ilustrar a afirmativa com um caso de fato extremo, sobre o qual fui consultada há pouco por um conselheiro religioso de um de nossos colégios femininos. Contou-me êle que tinha sido procurado por três moças que lhe falaram de um rapaz por quem se interessavam enormemente. Esse moço era aluno de um colégio vizinho e rapaz muito encantador. Conhecera uma das moças, namorou-a, pediu-a em casamento e depois persuadiu-a a demonstrar o seu amor com intimidades físicas que só se justificam no casamento. Logo depois esfriou com a moça e começou a interessar-se por outra do mesmo colégio. Com o desenrolar dos fatos a primeira moça viu que o rapaz seguia com a segunda a mesma tática que adotara consigo mesma e resolveu avisar a segunda moça para ter cuidado pois do contrário se arrependeria. A segunda julgou que a primeira estava com ciúmes, apenas, e não levou o conselho a sério. Aí o rapaz começou a esfriar com a segunda e passou a cortejar uma terceira. Nesse ponto a segunda resolveu procurar a primeira moça e propôs-lhe que ambas procurassem a terceira pois talvez esta se convencesse. Mas — como da outra vez — a moça julgou que as duas estavam despeitadas e enciumadas. Afinal, quando a terceira viu que o rapaz se comportava com ela da mesma maneira que com as duas primeiras, sugeriu fossem as três consultar o conselheiro religioso. Contaram-lhe que o rapaz era de fato bonito, encantador e irresistível; achavam mesmo que o jovem não podia deixar de fazer o que fizera. Não compreendiam, porém, os motivos-que o levavam a isso, e desejavam que o conselheiro o ajudasse.

A teoria que elaboramos para explicar os motivos por que o jovem tinha que adotar uma atitude de gozador era que, a despeito de sua beleza física e de seu encanto pessoal, êle não se aceitava de fato como uma pessoa digna, realmente digna de amor. Em outras palavras, não completara satisfatoriamente as tarefas do desenvolvimento que antecedem a capacidade e o ajustamento adequado a um subseqüente comportamento de

adolescente. Por conseguinte, era impelido, por necessidades interiores, a obter repetidas vêzes prova de que era uma pessoa digna de amor.

O conselheiro religioso, partindo dessa hipótese, convenceu o rapaz de que devia ir vê-lo. Para sua surpresa, verificou que nossa hipótese parecia correta: o rapaz disse sentir que todos o admiravam exclusivamente porque era bonito — que isto não lhe exigia mérito algum — sempre desejara ser amado pelo que era; se não fosse bonito já teria descoberto as pessoas que de fato gostavam dele e as que não gostavam; mas por ser bonito não confiava em ninguém, era muito infeliz. Parece que a única coisa que podia fazer para não ficar tão infeliz era borboletear e procurar obter o máximo de provas de que era amado. Não ocorreu a esse rapaz — pelo menos êle não demonstrava preocupar-se com o fato — que sua conduta, quando procurava atenuar sua infelicidade, era muita injusta para com as outras pessoas e inevitavelmente as fazia extremamente infelizes, também.

O conselheiro religioso e eu discutimos várias vêzes como poderia ter sido evitada aquela situação. Chegamos à conclusão de que se êle no início da infância tivesse recebido dos pais e professores menos admiração pela beleza física e mais experiência em prestar serviços a outras pessoas e obter reconhecimento pela contribuição que fizera com seus próprios esforços para a felicidade e o bem-estar de outras pessoas, talvez conseguisse com maior facilidade sentir que era uma pessoa digna, digna de amor, e não sentisse os impulsos de gozador que resultavam tão desairosos para as mulheres que atraíam sua atenção.

Fizeram-se muitos estudos interessantes para descobrir as linhas segundo as quais a afetividade se padroniza, à medida que o indivíduo passa de criança de colo a menino pequeno, depois a menino crescidinho, primeira adolescência, segunda adolescência de vida adulta. Os psicanalistas ressaltaram a importância das experiências que o bebê passa, sobretudo com a mãe, e que lhe dão a primeira sensação do que é afeição. Há muitos anos, fui no mesmo dia visitar duas amigas minhas que tinham filhos de colo. Uma delas gostava tanto do filho que mantinha o filho consigo durante o máximo de tempo que podia. Evidentemente mãe e filho se entendiam muito bem: sorriam um para o outro, conversavam e pareciam estar em íntima comunhão, embora o bebê fosse muito pequeno para compreender o significado de qualquer palavra. A outra amiga aceitava o filho e tinha confiança e consciência de que o tratava bem. Tinha orgulho do bom desenvolvimento físico da criança, mas não envolvia o bebê com sua afeição, como a primeira mãe. Aos três e quatro meses de idade, os dois bebês já eram intei-

ramente diferentes, quanto à maneira por que aprendiam a reagir emocionalmente. E' provável que na primeira infância foi mais fácil ao primeiro bebê aprender a dedicar e compartilhar afeição com uma irmãzinha que nasceu, porque tivera uma boa professora e aprendera com a mãe o sentimento de amor caloroso, genuíno e generoso.

As crianças de dois e três anos raramente têm umas com as outras relações que não sejam casuais e muito transitórias. Durante a primeira infância começam a dar afeição aos adultos que primeiro lhes dedicaram afeto. Mas aos quatro e cinco anos, começam a estabelecer-se entre elas um certo intercâmbio que poderia denominar-se afeição. A princípio a unidade social é muito pequena: a criança só inclui uma, duas ou três pessoas em seu grupo. E, nessa idade, os grupos infantis se desfazem com facilidade, mudam e se desfazem novamente. Pode-se estudar por meio de trabalhos sociométricos o tamanho, a composição e a persistência desses grupos. Além disso, as professoras de escolas maternas e jardins da infância reconhecem a importância de que a criança sinta o papel que se permite a cada criança desempenhar, nos grupos de que faz parte. A criança que foi rejeitada, ou simplesmente tolerada, ou levada à escola pelos pais, como um dever conscienciosamente cumprido, aos quatro ou cinco anos é possível de ser desprezada por crianças da mesma idade, ou mesmo ativamente repelida. Essa criança não aprendeu as anteriores lições de reação social, não sabe como se ligar de maneira aceitável com os outros e não sabe as pequenas lições que devia ter aprendido, para conquistar a atenção e a simpatia dos outros. Quase todos os grupos de quatro e cinco anos mostram uma ou mais crianças sempre à margem — e em geral essas crianças são sempre as mesmas.

Uma professora de escola maternal compreensiva e bem preparada conhece muitos métodos de que pode lançar mão para atrair essas crianças à experiência social, ajudando-as a aprender as lições emocionais que perderam, evitando assim que fiquem ainda mais atrasadas na importante categoria "Obtenção de um bom padrão de dar-receber afeição".

Mas as lições não terminam com o jardim da infância. As professoras treinadas em orientação são capazes de tudo penetrar e compreender, através de experiências sociais que tiveram com outras crianças, na sala de aula e no pátio de recreio. O conceito que as crianças fazem de si mesmas e sua maneira habitual de sentir em relação a outras pessoas e a sua maneira habitual de ligar-se com outras pessoas modificam-se, confirmam-se e se solidificam dia após dia, à medida que desempenham os papéis que as situações lhes permitem ou de'as exigem.

Um ex-aluno meu fêz um estudo entre mulheres de pouco menos de trinta anos, para descobrir os padrões que a vida de cada uma tinha estabelecido, em termos de freqüência, intensidade e duração dos casos amorosos. Descobriu que desde a idade de 12 anos — data que tomou como ponto de partida em seu inquérito — se verifica grande coerência na maneira por que se desenvolve o padrão de afeição heterossexual de cada mulher. Não sei ao certo, porém, quais as repercussões que essa observação poderá ter sôbre a orientação.

Assim como discutimos as duas primeiras categorias de comportamento, em termos de tarefas de desenvolvimento que os jovens devem realizar, poderíamos discutir as outras oito. Cada seqüência de desenvolvimento tem um papel vital a desempenhar, se se deseja que o indivíduo cresça no sentido de uma vida adulta plenamente desenvolvida, feliz e produtiva. Os pais e professores ainda têm muito que aprender para compreenderem como ajudar as crianças da melhor maneira possível, à medida que estas cumprem suas tarefas de desenvolvimento.

O quadro que escolhi como base desta discussão está longe da perfeição. É passível de muitas críticas. E sofrerá muitas modificações, à medida que nele trabalharmos. Representa, todavia, uma das mais eficazes tentativas já feitas. Desejo, porém, chamar atenção para certos tipos de ensinamentos que nada têm a ver com os ensinamentos dos manuais em que a educação agora focaliza tanto de sua atenção. Parece-me estimular um passo a mais no sentido de um "ensino em profundidade" do qual fala a Fundação Ford no relatório básico sôbre seu programa.

Gostaria de ver esse quadro continuar até sugerir tarefas de desenvolvimento semelhantes, para os 30 anos, os 40 e a velhice. O padrão dependencia-independencia continua a sofrer modificações à medida que se aceitam responsabilidades cada vez maiores. A pessoa que durante a adolescência se emancipou completamente da dependência dos adultos, é levada pela vida a desempenhar com muita habilidade seu papel dependencia-independencia durante a idade adulta, em relação a muitos outros adultos que entram em sua existência e também em relação aos próprios filhos, que dela dependem. Esse padrão pode envolver sentimentos e comportamento em termos de domínio e submissão, autocracia e democracia; pode determinar a maneira como a pessoa tentará deliberadamente ou inconscientemente usar o poder de que dispuser construtiva ou destrutivamente, na vida de outras pessoas.

As tarefas diferenciais que a sociedade estabelece para homens e mulheres, em relação dependencia-independencia, inte-

ressam-me muitíssimo: os padrões e papéis tão diferentes que as diversas culturas elaboraram a esse respeito; como esses papéis afetam a personalidade dos homens e mulheres que irão desempenhá-los na sociedade em que nasceram. Tudo isso está merecendo a atenção de alguns cérebros de primeira ordem. Merece maior atenção, ainda, e sem dúvida a receberá.

E, sempre, à medida que progride o conhecimento teórico, surge a questão da melhor maneira de pôr em prática esses conhecimentos, a fim de formar homens e mulheres emocional, social e intelectualmente mais capazes de resolver os problemas do mundo.

Se extrapolarmos o quadro, em termos da segunda categoria de comportamento, veremos com facilidade que "construir um laço afetivo forte e recíproco com um companheiro do outro sexo (se possível um laço conjugai)" não é o último ato no drama da vida. Após o matrimônio, o dar e receber afeto não decorre automaticamente. Pelo contrário, o desenvolvimento do matrimônio exige mais tato, compreensão e devoção do que os necessários à sua consumação, sobretudo se os cônjuges são ambiciosos e desejam viver uma vida plena e rica. Muito pouco se formulou do que é realmente prudente e acertado em termos do padrão dar-receber afeto, dentro das relações conjugais. Talvez isso aconteça porque aqueles que possuem a necessária compreensão e experiência pessoal estão tão satisfeitos que não andam por aí conversando sobre o assunto. E aqueles que escrevem e fazem muito sobre o casamento muitas vezes são os que se acham completamente absorvidos apenas pelo aspecto físico do casamento.

A expansão da capacidade afetiva que deve ocorrer, quando nascem os filhos; a reestruturação das relações entre marido e mulher, para transformá-las em algo ainda maior e melhor do que antes. E depois o encargo importante mas sutil que tanto o pai quanto a mãe terão que assumir, de conduzir os novos seres através das primeiras lições que descrevemos acima — dar e receber afeto. São tarefas que não cessam.

Além disso, observo com grande interesse, algumas vezes com pena e outras com grande admiração, as pessoas mais velhas — que perdem um cônjuge querido, que vêem os filhos se afastar de sua vida e que assistem à morte de amigos velhos — enfrentarem situações que de certo modo todos teremos de enfrentar, um dia na vida. Existem maneiras mais ou menos satisfatórias para enfrentar essas experiências; suspeito mesmo, com firmeza, que aqueles que se saíram bem nas lições anteriores são os mais capazes de tirar uma boa nota nas novas lições que a velhice deles exige.

No terreno da educação ainda somos de modo geral espantosamente ingênuos. Muitos ainda acreditam que a educação consiste de um certo número de disciplinas em ramos diferentes; que quem aprende a ler, escrever, e a contar, quem aprende línguas estrangeiras, história e ciência será capaz de resolver os problemas de seus dias. Concordo com a Fundação Ford: o problema essencial de nossos dias é "as relações do homem com o homem". Também vejo que necessitamos desesperadamente de um ensino mais profundo do que o ministrado na maioria das instituições.

A ciência de há muito obteve êxito em suas tentativas de analisar a matéria em termos de seus elementos químicos. A física nuclear já atingiu o ponto de provar que energia e matéria constituem uma só e única coisa. À medida que formos compreendendo a natureza da luz, do som, da eletricidade, seremos capazes, com engenho, devoção e esforço, de colocá-los a nosso serviço. Se pudermos compreender como se desenvolve o caráter e personalidade, desde o berço até a velhice, tenho fé em que a devoção, a energia e o engenho humanos estarão à altura de utilizar esse conhecimento para criar uma humanidade melhor.

# IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DIRIGIDO NO CURSO SECUNDÁRIO (\*)

NAIR FORTES ABU-MERHY  
Da Universidade do Brasil

Os alunos do curso secundário ainda não sabem estudar sozinhos. A classe social mais elevada, além de pagar colégio, pode contratar professores particulares, os chamados "repetidores". Mas a maioria não está nessas condições. Alguns pais se improvisam em mestres e "tomam" a lição. Em tudo, seguem a mnemotécnica: "aprenda lá, diga cá".

Esse estado de coisas é insustentável, porque a *decoração* não é aprendizagem. Nesta, a retenção é parte importante, mas considerada sob outro ângulo.

A memorização pura e simples, mecânica, sem um enquadramento dos fatos num todo, sem a percepção de sua significação, é o que cansa o estudante e lhe exaure as forças mentais.

Tenho para mim que a falta de um *método de estudo* por parte do estudante é o maior responsável pelo que hoje chamam de "crise do ensino secundário" para caracterizar a situação de falta de preparo destes alunos no supremo teste que é o "curso de admissão às escolas superiores".

Não podemos ensinar didática aos pais. Os repetidores nem sempre alcançam os seus objetivos, quer por essa falta mesma de preparação pedagógica, quer por outras condições. Temos, pois, que voltar nossa atenção para a escola secundária.

Se admitirmos que, na escola secundária brasileira, já dominem professores com orientação didática, temos que confessar que estão falhando.

Mas a realidade não é essa. Dominam, ainda, apesar do número expressivo de 25 faculdades de filosofia no Brasil, professores sem formação pedagógica. E o pior é que não se interessam por ela. "Ensinar aprende-se ensinando e não lendo livros de como ensinar" — disse-me, há tempos, professor de colégio secundário do Distrito Federal.

(\*) Conferência pronunciada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Campinas.

Com semelhante disposição, estaremos sempre "pregando no deserto..." Mas é de crer que a maioria pensa em auxiliar o estudante e não sabe como fazê-lo.

O estudo pode ser encarado sob dois prismas: amplo e restrito.

No sentido amplo, assim o define LIDA EARHART: "Estudo é um processo de assimilação de matéria, de reorganização da experiência, de elaboração do conhecimento".

A mesma autora concebe estudo, no sentido restrito, da seguinte forma: "Estudo é qualquer atividade mental dirigida para a realização de um certo fim, quer este seja a memorização de fatos, de palavras, de símbolos ou a apreensão de um conteúdo particular".

Os objetivos do estudo são de duas naturezas:

- a) — *educativo* — desenvolvimento de bons hábitos de trabalho mental, expansão da "força de vontade", criação de atitudes desejáveis;
- b) — *instrutivo* — retenção de fatos, idéias ou técnicas.

Apesar de unitário o processo de aprendizagem, há uma certa distinção entre método de ensinar e método de estudar.

Na situação de ensino, há uma interrelação: professor — aluno.

No estudo, o aluno tem que motivar-se a si mesmo e a si mesmo dirigir-se. Daí a necessidade de conhecer as técnicas fundamentais do estudo.

É fácil, porém, a confusão entre "estudo" e "ensino", se partirmos do conceito desses termos. Senão vejamos, apanhando definições ao acaso:

1) "Ensino é a direção da marcha da aprendizagem" DORA BARROS. Ora, tanto este conceito se aplica ao ensino quanto ao estudo.

2) "O ensino é aquilo que causa a aprendizagem" (JACOTOT). De maneira análoga, esta definição continuaria a ser verdadeira se, em lugar de *ensino*, colocássemos *estudo*.

É que, no ensino, se exige, do aluno, a mesma atitude mental requerida no estudo, isto é: atenção, colaboração e, portanto, participação ativa.

Entretanto, o simples bom senso indica logo que entre a arte de ensinar e a de estudar há diferenças capitais.

O ensino requer, antes de mais nada, uma personalidade, um agente com características inconfundíveis, dirigindo, de viva voz, alguém que o escute. Motiva e simplifica a aprendizagem. Atua com a sua personalidade e seu método. O estudo dispensa a voz do mestre. Este é substituído por um livro

ou por materiais. Aqui, é dobrado o esforço do aluno, porque é êle quem se motiva, quem se dirige, quem se examina.

Em resumo, a situação é diferente, mas o objetivo é idêntico. Ensino e estudo visam a aprendizagem ou a aquisição de hábitos, atitudes ou técnicas.

Tanto num como noutro caso, são necessários certos fatores condicionantes: uns tomando maior relevo no ensino; outros, no estudo.

Trataremos agora das condições que tornam eficiente o estudo.

A primeira condição é, sem dúvida, a saúde. Uma boa nutrição, o intervalo entre as refeições e o estudo, o repouso bem distribuído — são fatores essenciais.

O meio familiar ou o escolar também são importantes. Casas de muitas visitas, muitas reuniões, muitos atrativos — tendem a desviar a atenção do estudante.

Nos internatos e semi-internatos, há horas de estudo. Mas por obrigarem o aluno a uma disciplina rígida, nem sempre há o resultado almejado.

O ideal seria que subdividissem os alunos em pequenas turmas, como em classe, permitindo a consulta, o estudo coletivo. Esta situação porém, criaria problemas administrativos, como é óbvio.

As condições mais importantes são as *psicológicas* e as *didáticas*.

O estudo deve ser de acordo com a capacidade do aluno. Não se pode indicar um livro para ser estudado, que esteja além ou muito aquém do estudante.

O interesse é tudo.

Quem estuda *motivado*, com um objetivo definido, atendendo a uma curiosidade natural ou espicaçada, tem os trunfos para vencer.

Muitas vêzes, porém, o assunto precisa ser estudado, mas não se conseguiu a motivação. Então, põe-se em jogo o esforço.

No estudo, a iniciativa tem papel preponderante. Aquele que já tem o dom inato de saber começar tudo, está em boas condições.

Se, por fim, aliado ao controle emocional, tiver o estudante confiança nos resultados, estará nas condições ótimas de atingir o desejado.

É claro que parte dessas condições são propiciadas ao estudante; outras lhe são devidas.

Os pais, mestres ou responsáveis devem exercer vigilância para que não faltem ao estudante condições, senão perfeitas, pelo menos boas para que se realize o estudo.

As condições *didáticas* — as mais importantes — envolvem cinco aspectos, segundo FARIAS DE VASCONCELLOS, a saber:

- 1) Para que estudar?
- 2) Onde estudar?
- 3) Quando estudar?
- 4) Que estudar?
- 5) Como estudar?

f:

Examinemos um a um esses tópicos.

Conforme nos ensina MYRA e LOPEZ, o que define o ato psíquico não é o fato de acusar-se em forma de vivência no próprio indivíduo, senão o de possuir as três características: globalidade, unidade e intencionalidade.

A primeira — *globalidade* — pressupõe a totalidade individual; a segunda — *unidade* — exprime o resultado de uma síntese funcional; a terceira — *intencionalidade* — é a propensão a exprimir-se com unidade de *propósito*.

O homem é um animal teleológico. Saber o fim de tudo é um imperativo. Procurar o fim de tudo é o seu problema crucial. Quem ignora o objetivo de um ato, torna-o mecânico.

É necessário que o estudante saiba para que estuda. Seu fim pode ser imediato ou remoto.

Estuda-se com o fim remoto de obter um diploma, de exercer uma profissão, de conseguir tal ou qual grau de cultura, etc.

Aqui nos preocupa o fim imediato, sobretudo no aspecto de adquirir informações, de dominar certos aspectos das matérias do ensino.

O importante, porém, é que o estudante compreenda que há um *objetivo*, saiba delimitá-lo e sinta a necessidade de ser êle atendido.

Isso só conseguimos mediante um contacto prolongado com o estudante, analisando a carreira que pretende abraçar, o curso que a possibilita e as matérias constitutivas deste. Mostrando quais os alicerces que firmam a cultura, desabrocham a personalidade e fornecem oportunidades à realização de suas tendências ou vocação.

Abordaremos, agora, a segunda questão pela ordem indicada: Onde estudar?

Há autores que entendem que o estudo deve ser feito num determinado lugar. O hábito do lugar reforçaria as conexões nervosas que determinam o hábito de estudar. É uma reação frente ao mesmo estímulo. É bastante estar no lugar de *estudo* para surgir a atitude de estudo.

Assim, no lar, aconselham que se habitue o estudo na biblioteca ou no escritório ou, à falta destes, numa sala destinada sempre a esse fim.

Na escola, indicam *sala de estudo* ou biblioteca como o lugar constante para o estudo.

Outros autores acham que habituar um indivíduo a só estudar em determinado lugar pode conduzir à diminuição de sua plasticidade adaptativa a situações imprevistas. Suponhamos a mudança de uma residência ou mesmo a utilização da biblioteca e do escritório para outros fins e o estudante fica sem encontrar o seu "meio" habitual.

De qualquer forma, o lugar deve ser silencioso, bem adaptado ao fim, atraente, sugestivo.

Os que estudam nos seus próprios quartos em momentos de entra-e-sai ou em salas de passagem tendem a um rendimento menor.

É claro que aqui, como em todo o nosso trabalho, raciocinamos com o elemento médio.

Se os estudantes estiverem bem motivados, o lugar não tem importância capital. O lugar cresce de importância na razão inversa do interesse.

Procuremos, em nossa casa, um cantinho mais quieto onde colocar o estudante e velemos para que estejam satisfeitas as demais condições.

O importante é habituar o estudante a estudar realmente, sozinho ou acompanhado.

Os pais nunca devem tomar as vészes dos filhos, resolver a tarefa escolar por eles. Isso leva o estudante a não esforçar-se, a criar hábitos de vadiagem. Nenhum pai deve pensar que, por apresentar suas tarefas escolares perfeitas, o estudante está fazendo "bonito papel" na escola. É uma ilusão pela qual terão que pagar um preço alto.

O hábito de levar tarefas bem feitas, mas sem a participação do estudante, leva este a considerar-se incapaz, criando-lhe complexo de inferioridade. Por outro lado, não terá iniciativas e, na luta pela vida, sempre procurará colocar o seu fardo nos ombros dos outros. Em resumo, com isso se prepara o homem fracassado.

Os pais podem explicar a matéria, conversar sobre o assunto, mas nunca deverão representar a farsa de realizar, pelos filhos, as tarefas escolares.

Procurem, pois, um lugar ideal para estudo de seus filhos, anime-os, exorte-os e deixe-os a sós. Estejam sempre atentos a seu chamado, mas não fiquem no "lugar de estudo". Reservem-no ao estudante.

Preocupa-nos, agora, a questão da hora de estudo. De fato, "quando estudar" não é questão de pouca importância.

As experiências feitas sobre a curva do esquecimento mostram que este se dá com mais rapidez logo após a aprendizagem.

EBBINGHAUS fez experiências que provaram que cerca de metade do material aprendido é esquecido na primeira hora; dois terços são esquecidos 8 horas depois e mais ou menos quatro quintos no fim de um mês.

O ideal seria que se estudasse a matéria logo após a aula. Entretanto, a organização escolar não o permite.

Não se deve, porém, deixar passar o dia todo sem rever a matéria.

A maior dificuldade dos estudantes reside na falta do hábito do estudo diário. Deixam acumular a matéria que vão estudar nas vésperas das provas parciais ou exames. Aí se esgotam e não conseguem resultados satisfatórios.

Se os pais os tivessem habituado, desde cedo, ao estudo diário, tal não aconteceria.

Fixada, assim, a necessidade de estudo diário, há que atender se o estudante aprende mais facilmente pela manhã ou pela noite. Em regra geral, há preferência pela hora matinal.

O sono repara as energias dispendidas durante o dia. Ao acordar, o indivíduo está descansado. É o momento *optimum*.

Considerados esses e outros fatores, deve-se fazer um *orçamento do tempo*.

Os internatos já resolveram esse problema para o aluno, mediante os *horários* escolares.

Nos externatos, pais e mestres devem encorajar e ajudar o estudante a fazer o seu orçamento de tempo.

O orientador educacional poderá obter bons resultados junto aos alunos medíocres, iniciando-os nesta prática.

O orçamento é a distribuição sistemática do tempo e o registro diário dos desvios ao mesmo. Estabelece-se um "tempo padrão" e depois verifica-se a *variação* entre este e o tempo real consumido, registrando-a.

Esta prática oferece as seguintes vantagens:

- a) exerce forte influência na formação de hábitos de estudo;
- b) estimula o estudo;
- c) permite a concentração da atenção;
- d) evita a dispersão das atividades;
- e) organiza a vida dentro de um plano;
- f) cria o hábito de planejamento das atividades.

No orçamento, devemos levar em conta as atividades do dia, a saber: trabalho, alimentação, sono, recreação, descanso.

Dividido o dia, a parte que fica para *trabalho* é a que será distribuída, no orçamento, entre a escola e o estudo.

Quanto ao tempo de duração do estudo, convém que não seja nem muito *longo*, nem muito *curto*. Muito longo, cansa e aborrece. Muito curto não permite o rendimento real, uma vez que há uma fase *preparatória* em que se consome tempo.

De modo geral, podem ser adotadas as seguintes regras de WHIPPLE:

1.<sup>a</sup> — "Quanto mais elevada fôr a idade, tanto mais pode estudar o indivíduo".

2.<sup>a</sup> — "Quanto mais fácil o assunto, tanto mais longo pode ser o período de estudo".

3.<sup>a</sup> — "Quanto mais lento o "aquecer" (passar da fase preparatória para a de estudo), mais tempo se necessita".

No princípio, dá muito trabalho a organização do orçamento do tempo. Com a prática, será coisa simplíssima.

Os resultados são fantásticos. Experimentem e verão.

A questão do -"que estudar" é a de maior importância para os Pais, Mestres, Orientadores e, sobretudo, para o Estudante.

Essa escolha só é possível quando há variedade de cursos.

Para a escolha do curso, há que levar em conta que o planejamento de uma carreira educacional deve ser feito como um todo.

Aqui, já admitimos o estudante no curso secundário e, portanto, está definido o que estudar, isto é, as cadeiras determinadas pela legislação.

À medida em que o estudante vai progredindo no curso manifesta-se sua predileção por uma ou duas matérias ou por um grupo delas. É, pois, conveniente estar atento para que se multipliquem os estímulos para as cadeiras menos estimadas.

A predileção para certas matérias está na dependência dos seguintes fatores, isolados ou conjugados:

- 1) Vocação para um campo do saber, por exemplo: para as ciências naturais.
- 2) Perícia do mestre na arte de ensinar.
- 3) Simpatia pelo mestre.
- 4) Sentimento de emula o, proporcionado pelo ambiente familiar ou escolar.
- 5) Maior prepara o básica para aquela matéria.

De qualquer forma, deve ser observada e analisada esta predileção, à luz da qual se pode aconselhar uma carreira futura, se os fatores que a determinam são estáveis.

Por outro lado, devemos velar para que não fiquem relegadas a um plano secundário as outras matérias procurando motivar, por toda a forma, o estudante.

Esta é uma arte especial que deve ser do domínio do mestre e do orientador. Os pais, geralmente, não sabem estimular os filhos. Agem quase sempre de maneira negativa. Assim, é comum oferecer ao estudante objetos de sua predileção para superar certas falhas. É muito comum ouvir: "No Natal, dar-lhe-ei uma bicicleta, se você tirar uma boa classificação na matéria tal, (ou no curso); do contrário, nada".

Evidentemente, esse é um recurso extremo.

Devemos procurar meios mais positivos para interessar o estudante. Abrir-lhe os horizontes dessas matérias, procurar que entendam a sua significação e a sua relação com as matérias prediletas do estudante.

Nesse sentido, só os pais cultos podem obter resultados.

De qualquer forma, sempre devemos procurar demonstrar ao estudante a feliz escolha daquilo que êle estuda.

Atingimos, agora, a parte mais importante de nossa palestra — a que focaliza "Como estudar".

Os métodos de estudo variam:

- 1) em função da natureza da matéria
- 2) em função do objetivo do estudo.

#### I) — *Em função da natureza da matéria*

Há matérias que estudamos experimentando (ciências físicas e naturais); outras, só refletindo (matemática); outras, lendo, ouvindo, anotando (história, literatura, etc); outras, praticando (datilografia, etc).

Mesmo as matérias que requeiram sobretudo execução, prática, treino, experimentação, aquelas que exijam simples reflexão — têm um fundo que pode ser apresentado oralmente ou pela leitura (fundamento, princípios, etc).

#### II) — *Em função do objetivo do estudo*

O estudo pode ter 2 objetivos:

- 1) domínio de uma técnica
- 2) aquisição de fatos ou idéias.

Se queremos adquirir dextrezas ou habilidades, o estudo é mais "treinamento".

Se queremos adquirir informação, o estudo é mais reflexivo.

Vejamos os métodos de estudar.

### 1) — *Método de tomar notas*

Questão controvertida: se e um bem ou mal tomar notas em aula.

Somos favoráveis, porque as notas nos auxiliam a reter os fatos (associação de estímulos visuais aos motores; ou de auditivos aos motores; ou de visuais e auditivos aos motores). Além disso, quando queremos consultar determinado assunto, é mais fácil recorrer a notas.

Sugestões para tomar notas:

#### A — *Material*

Caderno grande de folhas soltas  
Fichas  
Caneta-tinteiro

#### B — *Disposição:*

Alguns autores acham que devemos dar maior proeminência ao início que ao fim. A matéria será anotada da seguinte forma:

	<b>e</b>	
	.	
	.	
	<b>não</b>	

O importante, porém, é destacar o início. Deixar boas margens.

#### C — *Sistema:*

Planejar e adotar um sistema, levando em consideração os seguintes pontos:

- a) dar título
- b) adotar uma unidade pequena
- c) acabar a unidade no dorso de uma fôlha ou de uma ficha
- d) atribuir número ou letra às notas, para representar seu lugar no conjunto.

2) — *Método de Ouvir Preleções*a) *Conceito:*

Preleção é exposição oral de um assunto. Vale-se, pois, do método expositivo.

Método expositivo é aquele em que se desenvolve, oralmente, um tema, dentro de uma determinada ordem.

b) *Fases do método ex-positivo e da preleção:*

- 1) Apresentação do tema —) exordio, introdução
- 2) Desenvolvimento do tema —) peroração
- 3) Conclusão —)

c) *Vantagens:*

- 1) Economiza tempo
- 2) É mais informativo
- 3) Permite mais ordem

d) *Desvantagem*

O aluno pode ficar passivo. Só trabalha o mestre, como orador.

Para obviar essa desvantagem, aconselhamos o seguinte:

- 1) *Adaptar o seu processo de ouvir à finalidade da exposição.*

As preleções podem ter as seguintes finalidades:

Umam visam a informar; outras, explicar;  
 Umam procuram convencer; outras, entreter;  
 Umam querem resolver problemas; outras, suscitá-los;  
 Umam dirigem-se à emoção; outras à inteligência;  
 Umam dão orientação para situações práticas da vida;  
 outras só abordam o lado teórico.

- 2) *Adaptar o seu processo de ouvir ao método do expositor*

Uns fazem planejamento seguro e expõem segundo um método; outros falam ao acaso;  
 Uns são rápidos em falar; outros, lentos;  
 Uns partem do geral para o particular (dedução) ; outros, do particular para o geral (indução) ;

- 3) *Adotar as seguintes atitudes ao ouvir preleções:*
- a) atitude de reflexão;
  - b) atitude crítica, mas não contraditória;
  - c) atitude de responsabilidade pessoal, para extrair o máximo da preleção;
  - d) atitude de trabalho (silêncio, calma, controle emocional), vontade de aprender, espírito de cooperação);
  - e) só interromper a preleção para uma pergunta significativa e que não poderia ser adiada para o fim.
- 4) *Como tomar notas das preleções:*
- a) prestar muita atenção na parte *introdutória* que prepara a exposição. Geralmente, nela, o Autor demonstra logo seus "objetivos" e "seu método";
  - b) preocupe-se mais em apanhar as idéias do que as palavras;
  - c) esforce-se por identificar as palavras-chaves;
  - d) apanhe, de preferência, os pontos principais;  
"(Podemos perder os pontos principais se dermos atenção excessiva às minúcias. Mas também podemos não apanhar os pontos principais se descuidarmos, em demasia, das minúcias) ;
  - e) aprenda o vocabulário do expositor, mas traduza-o em seu próprio;
  - f) observe o expositor (é importante a inflexão da voz e o gesto) ;
  - g) reproduza os diagramas e sinopses feitas no quadro negro, pelo expositor;
  - h) pratique a arte de condensar o pensamento (Quando ainda não há segurança, grife as palavras mais expressivas) ;
  - i) adote abreviaturas inteligentes;
  - j) tome nota da bibliografia indicada, para examiná-la ;
  - k) faça uma sinopse no fim da preleção (Cuidado para que a mesma tenha "sucos", porque, conforme disse um autor: "É preferível conteúdo sem forma, que forma sem conteúdo").

&) *Como tirar proveito das preleções:*

a) *preparar-se* para elas, mediante

(a') leitura

(b') discussão;

b) *prosseguir* seu estudo;

c) *reestruturar* as notas dentro de *unidades* mais amplas, tendo em mira:

(a') agrupá-las pela sua ordem de significação ;

(b') ampliá-las com estudos complementares ;

(c') relacioná-las com outros assuntos conhecidos ;

(d') dar-lhes um método, de modo a permitir sua pronta fixação;

(e') comparar suas notas com as de outros colegas ou amigos;

(f) apresentar suas notas à crítica de professores ou orientadores.

Exemplo :

(Assunto principal)

A (Parte deste assunto)

| (Aspecto deste)

a (Tópico deste)

(1) Sub-tópico

(a) Sub-sub-tópico

(a') . . . . .

(a'') . . . . .

(a) . . . . .

(B) . . . . . etc.

e) não taquigrafar, mas usar abreviaturas, deixando espaço para depois reescrever a palavra inteira (se fôr conveniente).

#### D — Regras para tomar notas

Serão dadas, de acordo com o que se anota: se preleções, se trabalho de experimentação, se leitura — nos tópicos que passamos a focalizar.

## MÉTODO DE TRABALHAR EM LABORATORIO

A tendência moderna é adotar o plano de laboratório para todas as matérias do curso primário e secundário. Convém, porém, distinguir *laboratório* — no sentido de organização de trabalho prático, feito individual ou coletivamente, e *laboratório* — conjunto de aparelhos e material para experimentação.

Nossas escolas secundárias, de um modo geral, não foram ainda atingidas pelo sopro renovador dos métodos de laboratório — forma de trabalhar de maneira ativa. Por isso, aqui só trataremos do trabalho em laboratório, como o lugar em que se fazem experiências.

É sabido que a primeira função do laboratório é a *pesquisa*. Esta palavra, porém, é perigosa. W. W. CAMPBELL estabelece a distinção entre pesquisa (research) — como a procura de uma verdade existente mas desconhecida e pesquisa (re-search) — como procura de novo, dos fragmentos da verdade que já foi encontrada. Num e noutro caso, porém, os métodos são os mesmos.

No ensino secundário, não pode haver a intenção de pesquisa no primeiro sentido, mas apenas no segundo.

O trabalho de laboratório deve partir sempre de um problema bem definido, em torno do qual se formulem hipóteses, no caso de desconhecimento de várias partes da verdade. No caso de formulação de hipóteses, há que coligir dados, organizá-los e avaliá-los.

Se, porém, já se conhecem as soluções, isto é, a verdade toda, a preocupação será conhecer os meios, os caminhos que chegaram a elas. Essa é, aliás, a situação mais comum para os alunos do curso secundário.

Entretanto, para que o trabalho possa ser realizado profi-  
camente, duas equipes devem trabalhar de acordo; professor e assistentes de um lado; de outro, alunos.

O professor não deve permitir experiências sem a prévia preparação para as mesmas — que envolve a explanação da matéria, a manipulação de aparelhos e drogas, conforme o caso.

Os alunos devem fazer um esquema do aparelho com que vão trabalhar, bem como do instrumental a ser utilizado.

Além das explicações do professor, devem consultar livro sobre o assunto, preparando-se para a demonstração e a experimentação.

Atentos à demonstração, devem anotar os pontos que lhes parecem mais difíceis. Chegada a sua vez de experimentar, procurar reter os pontos fracos, aqueles que não dominaram.

Se o professor ensinar uma retificação, procurar guardar a sua orientação. Terminando o trabalho de laboratório, o aluno deve anotar as falhas e os êxitos.

Quando possível transformar as realizações em gráficos, é conveniente fazê-lo.

Nenhum trabalho desperta tanto interesse quanto a experimentação. Se os mestres e alunos soubessem tirar dela todo o partido, tomar-se-ia fácil o ensino de diversas matérias.

#### METODO DE LER

Em todas as matérias — teóricas ou práticas, a leitura tem seu lugar. Entretanto, relativamente poucas pessoas lêem com facilidade.

No início do curso secundário a leitura deixa muito a desejar.

O professor de português deve procurar melhorar as condições de leitura dos alunos do curso secundário. De pouco adiantará ministrar-lhes noções completas sobre o mecanismo da língua se eles não dominam a leitura.

Todos os estudantes deviam ser iniciados nos segredos de uma Biblioteca, aprendendo a investigar um livro, uma revista, uma enciclopédia, um dicionário.

Não se deveriam nunca encorajar os alunos a decorar as notas de aula. Nem as do livro "aprovado". O dever do mestre é ensinar a estudar realmente.

Nesse plano, a leitura tem lugar proeminente, porque é o maior instrumento de estudo.

Dever-se-ia obrigar os alunos a sistematizar os assuntos, reestruturando-os sob diversos ângulos. O professor oferece um esquema, a princípio; depois, pede um esquema aos alunos; ante estes planos, retifica-os, aprova-os. No fim de certo tempo, terão adquirido a capacidade de encontrar uma moldura para seus pensamentos.

Só dessa forma os alunos adquirem, praticamente, as regras de uma boa sistematização.

Se no curso secundário os alunos aprendessem a estudar, o curso superior subiria de nível.

Por que não tentá-lo?

Depois que o estudante conseguir ler bem, digamos lá pela 2.<sup>a</sup> série ginásial, deve ser orientado no sentido de aumentar a sua velocidade na leitura.

Uma das cousas que mais auxiliam a ler depressa é a prática da leitura técnica.

Este tipo de leitura exige que o leitor:

1) — investigue bem o Prefácio, a Introdução, o Prólogo, a apresentação do autor ou da obra ;

2) — medite no índice de assuntos;

3) — passe os olhos pelos capítulos, detendo-se nos assuntos de maior interesse e resumindo o livro em rápido tempo.

Como é fácil ensinar esse tipo de leitura e como há tão poucas pessoas que o conhecem!

Não se vai supor que basta a prática de 2 ou 3 livros para se conseguir ler assim. É fácil entender, mas é preciso praticar muito para se chegar a uma leitura desse tipo.

Mas no nosso curso secundário não há prática de leitura comum, e, portanto, seria inadmissível a leitura técnica.

É, pois, de interesse que se criem grêmios escolares que permitam a realização da prática da leitura.

Poderiam ser escolhidos livros pequenos ou mesmo contos, artigos de *Seleções* ou de jornal.

Nessa mesma oportunidade, praticar-se-ia a leitura oral e a leitura silenciosa.

Quem domina essas técnicas, lera com velocidade. Quem não lê depressa, hoje em dia, nada acompanha, pois nunca se escreveu tanto.

Muitos estudantes não se encorajam a estudar porque os livros lhes parecem enormes diante da lentidão com que lêem.. .

Não é bastante ler bem. É preciso saber tomar notas.

É muito pouco comum o uso de tomar notas de leituras no curso secundário. Entretanto, ler sem tomar notas é quase inútil, sobretudo quando a leitura é para esclarecer matérias do curso.

Se tomarmos notas permanentemente, podemos organizar um fichário por assunto. Cada vez que quisermos rever um assunto, vamos à sua ficha e obteremos indicações das fontes.

Essa é a prática ideal, que deveria ser tentada na escola secundária.

Se, porém, tomamos notas avulsas, poderemos distribuí-las em tópicos. A melhor maneira de reter um assunto é dar-lhe uma configuração orgânica. Para isso é bom escolher títulos sugestivos.

Os gráficos são de grande utilidade, auxiliando a retenção dos fatos neles expressos.

Merecem o maior cuidado as notas que sistematizam assuntos. Nenhum professor deveria corrigir tarefa sem aproveitar o ensejo para criticar a sua estruturação.

Quando o estudante não aproveita com essa crítica, o professor deve fornecer um esquema para nele ser reestruturada a matéria.

Essa prática pode ser trabalhosa, mas são fantásticos seus resultados.

Nas aulas de redação, dever-se-ia exigir sempre um *plano* para o desenvolvimento. É por deixarmos os nossos estudantes escreverem ao sabor da inspiração, que temos encorajado o culto à superiicia^dade...

Sejamos vigilantes para que os alunos saibam expressar-se em forma correta, dentro de um plano orgânico, falando do que devem e refletindo no que falam.

#### MÉTODO DE TRABALHAR EM SEMINARIO

O trabalho de seminário é o da discussão livre de um tema. Não que, em aula, não se possa discutir. Mas se o professor orientar seu curso sob a forma de debate, não dará senão ínfima parte do programa.

Assim, deve escolher as questões mais complexas ou as mais controvertidas para objeto de trabalho de seminário.

Esse tipo de discussão só pode ser realizado por pequenos grupos. LOURENÇO FILHO considera o ponto ótimo com 5 a 9 alunos. Assim, as classes secundárias de 40 alunos poderão ser divididas em 4 grupos de 10. Isso reduz a probabilidade de muitos seminários. Entretanto, o professor nunca deve pensar que perde tempo com esse tipo de discussão. Ao contrário, ensinando a refletir e permitindo a expressão oral, o professor está facilitando a sua própria tarefa.

Deve ser proposto um problema ou, melhor, aproveita-se um assunto suscitado em classe.

Deve, porém, ser planejada, controlada e concluída.

WOFFORD sustenta que a discussão livre pode ser usada desde o nível primário (aos 9 anos mais ou menos). O certo é que ela tem inteiro cabimento no curso secundário.

As condições de êxito do seminário são as seguintes:

- 1) — interesse geral pelo assunto;
- 2) — respeito às opiniões alheias;
- 3) — atitude objetiva;
- 4) — não transformar os seminários em exercícios sofisticados;
- 5) — deve ter objetivos bem definidos.

O professor, como guia, não deve monopolizar a palavra. Deve introduzir e ficar de espreita.

É claro que se espera que o seu conhecimento do assunto debatido seja muito acima do grupo. Não deve impacientar-se. Deve saber chamar a atenção, conciliar os pontos de vista e j-esumir. \*

O seminário deve sempre chegar a uma conclusão.

O esquema de COOKINGHAM sôbre os tipos de discussão é muito longo para ser aqui reproduzido, embora seja excelente.

Mostra as modalidades do funcionamento dos grupos.

O importante, porém, é que as pessoas do grupo se vejam mutuamente e estejam colocadas a uma distância que permita audição sem vozes em diapasão alto. Tom de palestra.

Os estímulos são variáveis, bem como os oradores. Ora, uns são ouvintes, ora oradores. Ninguém deve ficar passivo, mas não deve ser permitido que mais de um fale de cada vez.

Há vários tipos de discussão, mas no secundário só deve ser usado o seminário.

Nessa fase, é preciso maior cuidado porque, querendo o adolcente auto-afirmar-se, muitas vêzes se excede, tentando convencer os outros dos seus pontos de vista.

O professor deve sempre estar alerta, no sentido de evitar que se tornem acaloradas as discussões, sobretudo quando eivadas de paixão.

É fácil ir contornando a situação com uma pilhéria, uma anedota, um "caso" a propósito...

Não podemos deixar de pleitear um lugar para os trabalhos de seminário no curso secundário — porque realmente esses ensinam a refletir e, portanto, a estudar.

#### CONCLUSÃO

Admitimos que o curso secundário tem muita coisa errada em si. Mas sem dúvida o que há de mais errado é exigir pura decoração de matérias, a falsa aprendizagem, quando está em nossas mãos obter resultados surpreendentes com um trabalho inicial árduo, mas compensador.

Ensinemos o estudante secundário a ler, a ler bem. Facilitemos-lhe a tarefa, ensinando a tomar notas de aulas, de livros, de conferências, etc.

No laboratório, que lhe seja aberta a rota de como trabalhar eficientemente.

Ao entrar na Biblioteca, que saiba como procurar o que precisa e como achar com facilidade.

Não poupemos esforços em melhorar nossos métodos de ensino. !

Introduzamos os trabalhos de seminário no curso secundário.

Aproveitemos todas as nossas oportunidades para encorajar a reflexão, a crítica, a atividade.

Sacrifiquemo-nos para que as novas gerações saiam da mediocridade em que hoje se encontram, desiludidas, desencantadas... e, sobretudo, desencantadoras...

## PROJETO DE LEI ORGÂNICA DO ENSINO DA BAHIA

Completando a documentação inserida no n. 29 do volume XI, correspondente ao bimestre julho-agosto de 1947, "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" publica a seguir os textos do projeto então apresentado à Assembléia Legislativa Estadual dispendo sôbre a Lei Orgânica de Educação e Cultura do Estado da Bahia, acompanhado do parecer do relator da matéria, Dr. José Marianni, com o respectivo substitutivo, bem como do capítulo da Constituição baiana relativo à educação e cultura.

### CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DA BAHIA DE 1947

#### CAPÍTULO II

#### *Da Educação e Cultura*

Art. 117. A função de educação e ensino compete ao Estado, na forma da Constituição Federal, incumbindo sua superintendência e direção ao Conselho Estadual de Educação e Cultura, órgão autônomo, administrativa e financeiramente, nos termos desta Constituição e da lei orgânica do ensino.

§ 1.º O Conselho Estadual de Educação e Cultura se comporá, além de seu presidente, de seis membros, nomeados pelo Governador com aprovação do Poder Legislativo, dentre pessoas de reputação ilibada, renovando-se, de dois em dois anos, pelo terço. O Conselheiro perderá o mandato nos casos previstos na lei orgânica do ensino.

§ 2.º O Conselho, cujas atribuições serão especificadas na lei orgânica do ensino, funcionará sob a presidência do Secretário de Estado encarregado dos negócios da educação, seu membro nato, ao qual, além das funções definidas na mesma lei, competirá :

I — fiscalizar o fiel e exato cumprimento da lei orgânica do ensino;

II — velar pela boa marcha dos negócios da educação e ensino, de acordo com as deliberações do Conselho;

III — apresentar, anualmente, ao Governador, e, por intermédio deste, à Assembléia Legislativa, completa exposição sôbre os negócios da educação e do ensino.

§ 3.º O Conselho elegerá, por maioria absoluta, três pessoas de notório saber em questões de ensino, dentre as quais o Governador escolherá o Diretor da Educação e Cultura, cujo mandato será de quatro anos, somente sendo permitida sua destituição nas hipóteses reguladas na lei orgânica do ensino.

§ 4.º Ao diretor de Educação e Cultura competem as funções de administração do sistema estadual de ensino e cultura, inclusive o exercício do poder disciplinar, e, nos têrmos da lei orgânica e com aprovação do Conselho, nomear, promover, aposentar, exonerar ou demitir os membros do magistério e funcionários de serviços de educação e cultura.

§ 5.º Os membros do Conselho de Educação e Cultura não poderão, sob pena de perda dos cargos, exercer atividades político-partidárias.

Art. 118. Será facultado ao Conselho delegar, na extensão que entender conveniente e nos têrmos determinados na lei orgânica do ensino, a superintendência do exercício da função de educação e ensino, em cada município, a Conselhos Municipais de ensino.

Parágrafo único. A delegação prevista neste artigo não poderá envolver a competência para a fixação de normas e padrões para o ensino e as condições para o exercício do magistério.

Art. 119. O Estado promulgará lei orgânica do ensino e cultura instituindo, observadas as diretrizes e bases da educação nacional, o sistema do ensino público e as condições do particular, incluindo naquele, além das escolas de todos os graus e ramos, instituições extra-escolares destinadas à promoção e difusão da cultura física, científica, artística, e de informação em geral, bem como de proteção ao patrimônio natural, artístico e histórico.

§ 1.º A lei orgânica do ensino somente será reformada nas seguintes hipóteses:

I — quando se verificarem alterações nas bases e diretrizes nacionais, que importem na necessidade de fazer adaptações no seu texto;

II — quando, e nos pontos a que se referir a proposta, assim o solicitar a maioria absoluta do Conselho Estadual de Educação e Cultura;

III — quando, por iniciativa do Governador ou de um terço da totalidade dos deputados, mediante proposta que obtenha aprovação da maioria absoluta da Assembléia.

§ 2.º O Fundo de Educação será constituído com os recursos provenientes das dotações orçamentárias do Estado e dos Municípios, além de outros que a lei orgânica lhe atribuir e de quaisquer contribuições ou doações.

§ 3.º O Conselho Estadual de Educação e Cultura terá, também, iniciativa para propor à Assembléia Legislativa as leis complementares necessárias ao desenvolvimento dos princípios e diretrizes da lei orgânica do ensino e poderá baixar instruções e, com aprovação do Governador, regulamentos para sua fiel execução, ressalvado, nesta última hipótese, à Assembléia ou à Secção Permanente, o exercício da prerrogativa constante do artigo 27 inciso VII desta Constituição.

§ 4.º O Conselho manterá os serviços que lhe incumbem com os recursos do Fundo de Educação a cujos cofres serão recolhidas as dotações orçamentárias do Estado e dos Municípios nos têrmos da lei orgânica do ensino que regulará, também, as atividades financeiras do Conselho e estabelecerá as condições e normas de aplicação dos seus recursos, bem como, na proposta que deverá ser encaminhada à Assembléia, a especificação das verbas de suas despesas que devam ser incluídas no orçamento geral do Estado, no sentido de assegurar o rigor e a perfeita fiscalização dessa aplicação e a inviolabilidade desses recursos, de exclusiva destinação à obra de educação e cultura.

§ 5.º Constituirão reserva patrimonial do "Fundo de Educação" cinco por cento dos seus recursos anuais.

Art. 120. A lei orgânica do ensino, dentre outras providências, regulará:

I — a obrigatoriedade do ensino primário com a gratuidade de material escolar, inclusive livros, para os alunos reconhecidamente pobres;

II — a criação, manutenção ou subvenção de ensino posterior ao primário, de caráter geral e vocacional, ajustado às condições do meio e suas necessidades educativas;

III — o provimento por concurso de títulos e provas das cadeiras das escolas de formação pedagógica e das escolas secundárias;

IV — a exigência da nacionalidade brasileira para os cargos de direção dos estabelecimentos oficiais de ensino;

V — a situação funcional do magistério e dos auxiliares dos serviços de ensino e cultura, que terão garantias análogas às dos funcionários públicos, sendo os seus direitos e deveres regulados em estatuto próprio.

§ 1.º A educação ministrada pelo Estado será gratuita, em todos os seus graus e modalidades.

§ 2.º Os estabelecimentos particulares de ensino ficam isentos de qualquer taxa ou imposto.

§ 3.º Ficam isentos dos impostos estaduais e municipais desde que se ocupem, exclusivamente, dos trabalhos de suas edições ou informações, as empresas de jornais, revistas, agências telegráficas nacionais e de rádio-difusão, bem como as de distribuição e vendagem avulsa dessas publicações.

## I — PROJETO DE LEI ORGÂNICA DO ENSINO DA BAHIA

### A) MENSAGEM

Senhores Membros da Assembléia Legislativa:

Em obediência às disposições contidas no Capítulo II do Título V da Constituição de 2 de agosto, e de acordo com o preceito do artigo 36 inciso III, da mesma Carta Política, tenho a honra de encaminhar a essa ilustre Assembléia, para sua alta consideração, o anexo Projeto de Lei Orgânica de Educação e Cultura do Estado.

As razões que o ditaram, em conformidade com a letra e o espírito do referido texto constitucional, constam da Exposição de Motivos que acompanha o Projeto, firmada pelo sr. Secretário de Educação e Saúde.

Aproveito a oportunidade para reiterar a V.V. Excias. os meus protestos de elevada consideração e grande apreço.

(ass.) — Octávio Mangabeira, Governador do Estado.

À Comissão de Educação com a urgência necessária. Bahia, 23 de outubro de 1947.

### B) EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS

Senhor Governador:

Bahia, 23 de outubro de 1947.

1 — O ante-projeto de lei orgânica da educação que submeto à apreciação de V. Excia., para ser encaminhado à Assembléia Legislativa, em obediência ao disposto no Capítulo Educação e Cultura da Constituição Estadual, procurou atender à letra e ao espírito do referido texto constitucional.

2 — Todo o ante-projeto é uma afirmação da confiança que o Estado, em pleno renascimento democrático, deposita na

instituição que, por excelência, arma o povo para a conquista da igualdade fundamental entre os homens, a escola. Por isto mesmo, sublinha, com intencional relevo o caráter político da educação, que constitui o direito dos direitos. Todos os outros, com que acena a democracia ao cidadão, seriam vãos, se o homem continuasse ignorante e desaparelhado para gozá-los, ou conquistá-los. A aparente impropriedade de alguns dos seus artigos, talvez demasiado doutrinários, ficaria, assim, justificada pela intenção de pôr em realce esse aspecto muitas vezes esquecido da escola, se também não viesse em apoio dessa insistência por conceituação, no próprio texto da lei, o caráter de nossa época. Longe vai, com efeito, a fase do desenvolvimento democrático em que se supunha que a escola devia ser neutra e apolítica. Hoje, desafiados pela própria evolução das instituições democráticas, precisamos fortalecer aqui e podar e restringir ali, pois aprendemos — e a que preço! — que a democracia não se realiza por si mesma, mas é um produto da vontade organizada e de um propósito lúcido para a conquista dos seus objetivos. Tanto vale dizer que a democracia se faz, dia a dia, mais desenganadamente intencional, consciente e política. Dentre as instituições a fortalecer em sua luta pela eficácia está, mais que qualquer outra, a da escola. Daí, a insistência por definições que marca o ante-projeto.

3 — Não fixa, porém, apenas este aspecto por assim dizer individualista da educação, mas seu caráter social. A educação arma o indivíduo para luta pela vida, mas, por outro lado, o redistribui pelos diversíssimos setores do trabalho na sociedade moderna e, deste sentido, atua como reguladora econômica e social. Sem ela, os homens, ignorantes e inaptos, fariam todos, mais ou menos, as mesmas cousas e o progresso, com o inevitável corolário da divisão do trabalho, tornar-se-ia difícil senão impossível.

4 — Até aqui, estaríamos ainda no geral, mas importava armar o problema no meio local e não esquecer as terríveis condições sociais e econômicas de que desejamos emergir para a democracia. Vemos, então, que o ante-projeto acentua a amplitude de funções que cabe à escola entre nós. A igualdade de oportunidades não é atingida pela escola tradicional de pura instrução. A escola há de se fazer o centro de vida e de formação de hábitos do cidadão, para que o pobre possa vencer a sua terrível desvantagem de não haver nascido no ambiente civilizado e rico de estímulos dos favorecidos da fortuna. Por isto mesmo, os serviços de educação e cultura se afirmam amplos e compreensivos, estendendo sua ação a um sistema regular de escolas, um sistema paralelo de educação supletiva e um sistema de extensão cultural desdobrado em todas as suas modalidades. Não se diga que seja, por isto, demasiado ambicioso. Somos

uma das unidades do país forte e jovem que é o Brasil e nossa lei de educação é a medida do nosso sentido do futuro. Nesta época em que os velhos países buscam numa amplitude maior da educação, o segredo da restauração e do renascimento, como também não lançarmos o nosso dardo o mais longe possível?

5 — Definindo as instituições de cultura, a lei se detém em lineamentos gerais que não possam ferir dispositivos da futura lei de bases e diretrizes do governo federal. Esta lei que, por força da Constituição Federal, deverá ser uma lei descentralizadora, não poderá fixar mais do que os padrões\_\_\_digamos externos — da educação, ficando todo seu conteúdo para o desenvolvimento local, de acordo com os recursos humanos e materiais do Estado. Não há na lei nenhuma fixação de séries nem de articulação entre as escolas, pois todas essas estruturas devem vir nas bases e diretrizes nacionais.

6 — Na educação particular, obedecendo aos dispositivos da Constituição Federal, estabeleceu a lei as condições da sua liberdade, consagrando um sistema de estímulo aos melhores institutos e de ausência de fiscalização direta. Os colégios particulares deverão florescer com perfeita liberdade de desenvolvimento, como uma ala mais flexível do ensino público, naturalmente mais rígido, e sujeitos apenas aos requisitos externos que forem estabelecidos, dentro das limitações do requerido pela legislação federal.

7 — Libertado o ensino particular dos liâmes da equiparação, não se fecham, entretanto, suas possibilidades de sanção oficial, mediante o exame nos estabelecimentos do Estado. A organização de tais exames trará problemas especiais, que valerm ser enfrentados em face das vantagens do sistema. A organização de vários centros de exames e a constituição do corpo de examinadores hão de se impor como duas medidas indispensáveis, sem falar na necessidade de elevar o professorado oficial ao mais alto grau de competência e espírito profissional.

8 — A obrigatoriedade escolar ficou estabelecida, devendo ampliar-se gradualmente até a constituição do completo parque escolar primário do Estado. O problema tem dois aspectos, o da matrícula de todas as crianças e o da conservação de todas as crianças matriculadas na escola, pelos cinco anos regulamentares. Ficou o Conselho com os recursos legais para a solução de ambos os aspectos.

9 — O governo e administração dos serviços de educação tiveram, como era de rigor, um desenvolvimento maior. Além de se fixarem os deveres e atribuições do novo organismo de direção de ensino e de cultura, procurou-se definir o campo de sua ação regulamentar, deixando-se para a flexibilidade dos regulamentos e das instruções muito do que, por falta de um órgão dessa natureza, vinha sendo consagrado em lei, com real

prejuízo do espírito de ensaio e experimentação que deve presidir a implantação e a expansão dos serviços de educação e cultura em nosso país.

10 — O Fundo de Educação, se está previsto com ampla possibilidade de desenvolvimento, por outro lado, tem sua aplicação sujeita ao mais rigoroso controle. Está no crescimento dos recursos do Fundo a esperança de virmos a ficar à altura da gravidade do problema escolar.

11 — O magistério entra na categoria de uma verdadeira profissão, sujeito o seu exercício à licença, por exame de estado, isto é, exame oficial que deverá ser organizado em condições, por um lado, de aproveitar as vocações onde quer que apareçam, e, por outro lado, de consagrar regime em que o candidato possa, sucessivamente, ampliar o campo de seu exercício profissional. Com relação ao magistério oficial, institui o ante-projeto o regime de salário progressivo, pelo qual todo professor pode, por seu mérito, e competindo apenas consigo mesmo, ascender na escala de vencimentos até o máximo da tabela respectiva.

12 — Sendo a lei orgânica da educação, no Estado, uma lei suplementar à legislação federal, natural seria que não se insistisse em pormenores, deixados todos para os regulamentos e as instruções que obedecerão ao previsto naquela legislação e ao que ficou fixado neste projeto de lei.

13 — Será assim a lei estadual apenas uma parte do roteiro, ficando espaço para as demais diretrizes e bases que nos virão do centro. De qualquer modo, a lei não passa de um sistema de faculdades, dependendo a educação do que delas fizerem o magistério e os administradores de ensino. Arte e ciência, como a medicina ou a engenharia, as fontes de educação não estão nas Leis mas na perícia, competência e visão dos seus servidores. Os legisladores baianos confiam nesses servidores baianos da educação que são os seus professores. Deulhes, por isto, a magnífica autonomia consagrada na constituição, autonomia zelosamente guardada neste ante-projeto de lei, cuja largueza de determinações e amplitude de objetivos assim se justificam.

Saúdo respeitosamente a V. Excia.

(as.) ANÍSIO SPINOLA TEIXEIRA, Secretário.

Ao Exmo. Sr. Dr. Octavio Mangabeira.

M. D. Governador do Estado.

Nesta.

Encaminhe-se à Assembléia Legislativa para sua alta consideração.

OCTÁVIO MANGABEIRA.

ANTE-PROJETO DA LEI ORGÂNICA DE EDUCAÇÃO  
E CULTURA DO ESTADO DA BAHIA

## TÍTULO I

## Dos serviços de Educação e Cultura

## CAPÍTULO I

*Dos princípios e dos métodos da Educação e Cultura*

Art. 1.º — Os serviços públicos de educação e cultura buscarão oferecer a todos os habitantes do Estado da Bahia, sem distinção de raça, crença, convicção política, condição econômica ou social, oportunidades iguais para o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade, a fim de habilitá-los à plena participação nos direitos e deveres da sociedade e benefícios da civilização e redistribuí-los de forma adequada às múltiplas e variadas necessidades ocupacionais.

Parágrafo único — Para esse fim a escola:

a) — buscará prover em seus serviços condições que, gradualmente, venham permitir aos indivíduos suprir as deficiências inatas, bem como as do lar e da herança social em relação aos mais favorecidos pela natureza ou pela riqueza;

b) — ministrará, sempre que possível, educação integral, desdobrando-se para o aluno em lar, escola e vida, e, para a democracia, numa instituição promotora da justiça social e igualdade fundamental dos cidadãos;

c) — cuidará da difusão da cultura por meio de serviços apropriados para atender às necessidades populares.

Art. 2.º — Observados os princípios do art. 168, da Constituição Federal, e as bases e diretrizes da educação nacional, a escola pública obedecerá, em sua organização e nos seus métodos, aos seguintes objetivos:

a) — formação integral e equilíbrio da personalidade do aluno, evitando o excesso de desenvolvimento intelectual, bem como do profissional ou especializado, esportivo ou físico;

b) — no ensino de técnicas, conhecimentos, habilidades, aspirações e ideais, terá em vista que não só a preservação de valores tradicionais mas o progresso social constituem sua finalidade;

c) — profundamente enraizada nas condições geográficas, históricas e sociais do Estado e do País, não poderá esquecer.

entretanto, que a natureza humana, regional no seu estilo e em suas formas, tem finalidades universais e visa a completa fraternidade humana;

d) — deverá ser instituição de aprendizagem prática, utilizando os métodos mais recomendáveis de educação ativa e progressiva, oferecendo aos alunos meios hábeis ao seu preparo para a vida de trabalho e de cooperação social e política em uma democracia ;

e) — cultivará a confiança na inteligência e na ciência guiadas pelo ideal da conquista gradual pelo homem do controle do mundo exterior e de sua própria natureza;

f) — em cada um de seus graus, observará os métodos mais eficazes na sua organização, no seu currículo e nos seus cursos, visando sempre adaptá-los às condições locais e aproveitar as experiências bem sucedidas dos outros Estados da federação ;

g) — o ensino primário, posto que acentuadamente geral e comum, procurará, sempre que possível, constituir uma iniciação ao trabalho, assumindo o aspecto rural ou urbano, neste seu caráter de escola pré-vocacional;

h) — o ensino secundário ou pós-primário será uma educação para adolescentes, desdobrando-se em vários ramos, gerais, semi-especializados, técnicos e profissionais, visando oferecer aos alunos uma formação variada mas com equivalência social, cultural e econômica;

i) — o ensino superior ou a educação ulterior à secundária poderá ser de cultura geral, profissional, especializada ou de pesquisa e terá a variedade e a extensão que forem julgadas convenientes para atingir seus objetivos.

## CAPÍTULO II

### *Da compreensão dos serviços de educação e cultura*

Art. 3.º — O Estado organizará um sistema contínuo e progressivo de escolas públicas, compreendendo escolas maternas, infantis, primárias, secundárias e superiores e, paralelamente, escolas de continuação, supletivas ou de educação de adultos, bem como escolas especiais para débeis e para defeituosos físicos e mentais.

Art. 4.º — Para fins de extensão cultural, o Estado manterá museus, bibliotecas, arquivos, serviços de informação, de cinema educativo e rádio-difusão, instituições de cultura científica, artística, literária, musical e dramática, promovendo, dentro de suas possibilidades, a cultura popular, meios de lazer

inteligente e criador e a difusão dos esportes e hábitos de vida espiritual e física, sadia e feliz.

Art. 5.º — Todas as instituições de educação regular e de extensão cultural, definidas em seus objetivos no Capítulo III, serão organizadas pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura, mediante proposta do Diretor de Educação e Cultura, na medida dos seus recursos financeiros e das possibilidades do meio.

### CAPÍTULO III

#### *Das instituições de Educação e Cultura*

Art. 6.º — A educação pré-primária será ministrada em classes maternas e infantis, anexas às escolas primárias ou em escolas independentes, condicionada sua instalação às necessidades reais do meio, decorrentes das condições do trabalho feminino.

Parágrafo único — Além das classes e escolas, serão criadas associações de mães com o objetivo de estudo dos problemas infantis e de assistência às mães na educação dos filhos.

Art. 7.º — A escola primária nos núcleos urbanos de mais de três mil habitantes constituirá o centro cultural da comunidade, mantendo uma biblioteca de finalidade escolar e pública e, sempre que possível, auditório para rádio-difusão e cinema, agência de informações, cursos de adultos e<sup>1</sup> serviços de extensão cultural.

Parágrafo único — Nas escolas isoladas haverá, além da classe, uma pequena biblioteca escolar e área suficiente para trabalhos agrícolas.

Art. 8.º — Nos centros de grande densidade urbana, a escola primária poderá distribuir suas funções entre a "escola-classe", na qual se ministrará o ensino propriamente dito, e o parque escolar onde se proporcionará a educação física e de saúde, compreendendo recreação e jogos, a educação artística inclusive a musical e a de artes industriais. No parque escolar ficarão localizados a biblioteca e o auditório para atividades sociais e artísticas.

Art. 9.º — A escola secundária será uma instituição de educação dos adolescentes de ambos os sexos, com finalidade própria, mantendo cursos gerais e semi-especializados, com a variedade e flexibilidade necessárias para atender às diversas aptidões e tendências do adolescente, visando prepará-lo para a vida econômica e social e dar-lhe todas as condições para o desenvolvimento equilibrado e livre de sua personalidade.

§ 1.º — Dentre os cursos ministrados pela escola secundária haverá, quando julgados necessários, cursos preparatórios para o ensino superior, atendendo-se sempre aos demais aspectos da educação do adolescente.

§ 2.º — O ensino profissional, salvo nos aspectos pré-vocacionais de iniciação ao trabalho, será sempre considerado de caráter secundário desde que ministrado a alunos de mais de 12 anos de idade.

Art. 10 — A escola primária acolherá os alunos entre 7 e 12 anos de idade e a escola secundária entre 12 e 18 anos.

Art. 11 — O ensino especial será ministrado a alunos física ou mentalmente deficientes e, conforme os casos, poderá ser proporcionado em classes anexas aos estabelecimentos comuns ou em institutos independentes.

Art. 12 — O ensino supletivo constituirá um sistema paralelo ao ensino regular e visará dar educação aos alunos de idade superior à legal, ou suprir a educação deficiente acaso por eles recebida durante o período de obrigatoriedade escolar. Terá esse ensino organização particularmente flexível quanto a tempo, horário e programas, buscando adaptar-se às necessidades e conveniências dos alunos.

Art. 13 — As instituições extra-escolares compreenderão:

- a) \_\_\_museus destinados a promover e difundir conhecimentos de história, arte, indústria e ciências naturais, especialmente os relativos à Bahia;
- b) — bibliotecas públicas, centrais e escolares;
- c) — serviços de rádio-difusão, cinema educativo, teatro e difusão cultural e artística;
- d) — parques escolares.

#### CAPÍTULO IV

##### *Da educação particular*

Art. 14 — Todo estabelecimento particular de ensino, de qualquer grau ou ramo, de educação ou de cultura, fica sujeito a registro, que será gratuito, no Conselho de Educação e Cultura.

Art. 15 — O registro será negado, suspenso ou cassado sempre que o estabelecimento não tiver satisfeito os requisitos mínimos estabelecidos ou faltar idoneidade aos proprietários, diretores ou professores, a juízo do Diretor de Educação e Cultura, com recurso para o Conselho Estadual de Educação e Cultura.

Art. 16 — Os professores do ensino particular serão obrigados à licença para o exercício do magistério.

Art. 17 — Ao Diretor de Educação e Cultura cabe proceder ou determinar a inspeção periódica do ensino particular, para o fim de conservação do registro e classificação pedagógica do estabelecimento.

Art. 18 — A classificação do estabelecimento será feita pela verificação do cumprimento dos requisitos mínimos e demais condições atingidas pelo mesmo, devendo ser publicada para efeitos de orientação dos pais e do público.

Art. 19 — Os estabelecimentos acreditados pelo Conselho, nos termos da classificação oficial, expedirão diplomas que o Estado poderá reconhecer para determinados efeitos.

Art. 20 — Os estabelecimentos que desejem dar aos seus cursos valor equivalente ao oficial, providenciarão para que os exames sejam feitos em estabelecimento oficial. Tais exames obedecerão às instruções e normas fixadas pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura.

## CAPÍTULO V

### *Da obrigatoriedade da educação*

Art. 21 — Toda criança, entre 7 e 12 anos de idade, fica obrigada a frequentar a escola pública, em que for matriculada pela autoridade escolar, durante o período mínimo de cinco anos.

Parágrafo único — A matrícula compulsória não se fará se for provado que recebe instrução primária satisfatória, a juízo da autoridade competente.

Art. 22 — Compete à autoridade escolar levantar o censo das crianças em idade escolar e determinar a matrícula compulsória de todas as que as escolas existentes comportarem. Enquanto a matrícula não for total serão preferidas para a matrícula compulsória, as que tiverem menos recursos e forem sadias.

Art. 23 — Os pais ou representantes serão responsáveis pela frequência da criança à escola sob pena de multa de 50 a 1.000 cruzeiros e, na terceira reincidência, de suspensão do pátrio poder na forma estabelecida pela legislação.

Art. 24 — O Conselho de Educação e Cultura regulamentará a obrigatoriedade escolar.

Art. 25 — O ensino primário obrigatório será gratuito e não poderá exceder de oito horas diárias e de mais de 240 dias por ano.

## TÍTULO II

## Do Govêrno e Administração dos Serviços de Educação e Cultura

## CAPÍTULO I

*Do Conselho Estadual de Educação e Cultura*

Art. 26 — O Conselho Estadual de Educação e Cultura, administrativa e financeiramente autônomo, nos termos da Constituição, exerce, como órgão deliberativo, o controle dos serviços de educação e cultura do Estado.

Art. 27 — O órgão executivo do Conselho é o Diretor de Educação e Cultura, nomeado pelo Governador do Estado dentre três pessoas de notório saber em questões de ensino, eleitas pelo Conselho.

Art. 28 — A presidência do Conselho Estadual de Educação e Cultura cabe ao Secretário de Estado encarregado dos negócios de educação que exercerá sôbre as atividades do Conselho e do Departamento de Educação e Cultura a supervisão geral, que lhe é atribuída pela Constituição, de maneira a não interferir na vida administrativa desses órgãos, competindo-lhe, precipuamente :

I — fiscalizar o fiel e exato cumprimento da lei orgânica do ensino;

II — velar pela boa marcha dos negócios de educação e ensino, de acordo com as deliberações do Conselho;

III — apresentar, anualmente, ao Governador, e, por intermédio deste, à Assembléia Legislativa, completa exposição sôbre os negócios da educação e cultura.

Art. 29 — O Conselho Estadual de Educação e Cultura compõe-se, além do seu presidente, de seis membros nomeados pelo Governador, dentre pessoas de reputação ilibada, com aprovação do Poder Legislativo.

Art. 30 — O mandato de conselheiro será de seis anos, renovando-se os seus membros, pelo terço, de dois em dois anos. As primeiras nomeações compreenderão mandatos de dois, quatro e seis anos.

Art. 31 — O Diretor de Educação e Cultura participará das reuniões do Conselho, como seu secretário, sem direito a voto.

Art. 32 — Compete ao Conselho de Educação e Cultura:  
a) — elaborar seu regimento interno ;

b) — aprovar as diretrizes para o ensino público e particular, dentro das limitações expressas na Constituição Federal, nas leis desta decorrentes, na Constituição do Estado e na presente lei, por proposta do Diretor de Educação e Cultura;

e) — discutir e aprovar o plano de educação e cultura para o Estado, elaborado pelo Diretor de Educação e Cultura, graduando sua execução de acordo com os seus recursos financeiros;

d) — discutir e aprovar a organização, os cursos e quadros de pessoal docente e administrativo do Departamento de Educação e Cultura e das escolas de todos os graus e ramos criados por esta lei, bem como de qualquer das instituições, suplementares e complementares, do sistema regular e de extensão de educação e cultura do Estado, conforme proposta do Diretor de Educação e Cultura;

e) — aprovar as nomeações, promoções, aposentadorias, exonerações ou demissões dos membros do magistério e dos funcionários dos serviços de educação e cultura propostas pelo Diretor;

f) — aprovar os estatutos das universidades e das escolas superiores isoladas;

g) — apresentar anualmente à Assembléia Legislativa, por intermédio do Governo do Estado, a proposta orçamentária da despesa relativa à educação e cultura, correspondente às dotações orçamentárias do Estado;

h) — administrar o Fundo de Educação, promovendo o desenvolvimento dos seus recursos e a aplicação de suas reservas patrimoniais;

i) — realizar operações de crédito e contrair empréstimos desde que não gravem mais de 80% do seu patrimônio;

j) — apresentar anualmente ao Governo Federal, por intermédio do Governo Estadual, sugestões sôbre a aplicação no Estado do auxílio federal;

l) — delegar a Conselhos Municipais de Ensino a superintendência do exercício da função de educação e ensino nos respectivos municípios, de acordo com o artigo 118 da Constituição do Estado;

m) — apresentar anualmente um relatório ao Secretário de Estado encarregado dos negócios de educação e satisfazer os seus pedidos de informação e os da Assembléia Legislativa relativamente ao funcionamento dos serviços e instituições educacionais do Estado, salvo casos de urgência, em que tais pedidos serão atendidos pelo Diretor de Educação e Cultura;

n) — propor à Assembléia Legislativa a reforma desta lei e as leis necessárias ao desenvolvimento dos seus princípios e diretrizes.

Art. 33 — O mandato dos Conselheiros será exercido gratuitamente, só podendo ser arbitrada uma compensação em caso de viagens para assistir às reuniões.

Art. 34 — O mandato de Conselheiro será considerado extinto antes do seu termo nos seguintes casos:

- a) — morte;
- b) — renúncia;
- c) — doença que exija o afastamento por mais de dois anos;
- d) — ausência das reuniões por mais de três meses, sem motivo justificado;
- e) — procedimento incompatível com a dignidade da função;
- f) — condenação por crime comum ou de responsabilidade;
- g) — exercício de atividade político-partidária.

Parágrafo único — A mensagem do Governador do Estado submetendo à aprovação da Assembléia Legislativa o decreto de exoneração ou demissão do Conselheiro será acompanhada, no caso dos itens *b* a *e*, da documentação necessária, na qual será incluído o pronunciamento do próprio Conselho, previamente consultado e do decreto de nomeação do substituto.

Art. 35 — No seu relatório anual ao Secretário de Estado, o Conselho dará amplas informações sobre a marcha dos serviços e sobre as despesas efetuadas.

Art. 36 — Os regulamentos, sujeitos à aprovação do Governador do Estado, segundo dispõe o § 3.º do art. 119 da Constituição do Estado, deverão dispor sobre:

- a) — o critério geral a ser observado nas despesas a serem feitas nos diferentes municípios do Estado por conta do Fundo de Educação;
- b) — o plano, renovável periodicamente, do desenvolvimento e aperfeiçoamento dos diferentes graus de ensino e dos serviços extra-escolares no Estado, com indicações para cada município;
- c) — a organização do Departamento Estadual de Educação e Cultura;
- d) — as linhas gerais de organização e administração dos estabelecimentos oficiais do Estado nos quais se ministre educação pré-escolar, primária, especial, secundária, profissional ou normal — incluindo-se nessas linhas gerais o currículo a ser adotado nos mesmos estabelecimentos;
- e) — os requisitos mínimos, sob o ponto de vista educacional e técnico, a serem exigidos dos estabelecimentos municipais ou particulares em que se ministre um dos diferentes graus de educação acima referidos;

f) — os requisitos mínimos sob o ponto de vista educacional e higiênico a serem exigidos dos estabelecimentos estaduais, municipais ou particulares em que se ministre o ensino superior;

g) — a organização de cursos de aperfeiçoamento, estabelecendo quais devam ser obrigatórios para o magistério oficial e para o pessoal do Departamento Estadual de Educação e Cultura;

h) — a organização da assistência aos escolares desprovidos de recursos, a fim de atender às suas necessidades de material escolar, vestuário e de cuidados médicos e alimentares;

i) — a promoção do ensino para menores, além do período obrigatório, e para adultos, através de escolas, cursos de extensão, clubes, bibliotecas e outros meios adequados à promoção e difusão da cultura física, científica, artística e de informações em geral;

j) — a proteção do patrimônio natural, artístico e histórico do Estado;

l) — a constituição e deveres da junta que deverá supervisionar a administração de cada estabelecimento educativo mantido pelo Governo Estadual, onde houver regime de internato;

m) — medidas disciplinares que possam ser tomadas pelo Diretor de Educação e Cultura, relativamente ao professorado e aos funcionários do Departamento;

n) — o estabelecimento de um sistema de bolsas de estudo, no país e no estrangeiro, para suprir as deficiências de ensino superior para o preparo de especialistas e pesquisadores;

o) — os casos omissos na presente lei.

Art. 37 — No decreto de aprovação de um dos regulamentos decorrentes do artigo anterior, não poderá ser alterado o projeto elaborado pelo Conselho, sem aquiescência deste.

Art. 38 — Se dos regulamentos aprovados resultar algum serviço ou cargo que acarrete despesa excedente da dotação orçamentária, o dispositivo em questão só entrará em vigor após aprovação pela Assembléia Legislativa da verba necessária.

Art. 39 — Sobre os ante-projetos de regulamentos elaborados ou a serem elaborados pelo Departamento de Educação e Cultura, o Conselho poderá solicitar, ouvido o Diretor do mesmo Departamento, as opiniões de especialistas, de dentro ou de fora do Estado, reunidos ou não em comissão, bem como o de associações educacionais.

Art. 40 — Os projetos de regulamentos elaborados pelo Conselho serão publicados pelo menos um mês antes da data prevista para a sua apresentação ao Governador do Estado, a fim do mesmo Conselho colher sugestões a respeito.

Art. 41 — Os requisitos mínimos a que se referem os itens e e / do art. 36, serão elevados periodicamente à medida que o progresso do ensino no Estado assim o indicar.

Art. 42 — As instruções elaboradas pelo Conselho dispo-  
rão sôbre:

a) — os programas para as escolas primárias, secundárias,  
especiais, profissionais e normais, mantidas pelo Estado;

b) — compêndios cuja adoção seja recomendada nas refe-  
ridas escolas;

c) — regimentos regulando a administração do Departamen-  
to de Educação e Cultura e dos estabelecimentos oficiais de  
ensino municipais e particulares.

Art. 43 — As diretrizes relativas ao ensino deverão ter a  
necessária flexibilidade, evitando-se moldes rígidos que impeçam  
a experimentação adequada, tanto no domínio do currículo, dos  
programas e da administração escolar, quanto no dos métodos  
de ensino.

## CAPÍTULO II

### *Do Diretor de Educação e Cultura*

Art. 44 — Fica criado o Departamento de Educação e Cul-  
tura do Estado, ao qual competirá:

a) — executar as leis de ensino bem como as diretrizes  
traçadas pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura;

b) — estimular constantemente o desenvolvimento e aper-  
feiçoamento do ensino oficial e particular do Estado;

c) — preparar ante-projetos e estudos que habilitem o Con-  
selho a desempenhar as funções discriminadas no art. 32.

Parágrafo único — A estrutura do Departamento será esta-  
belecida em regulamento elaborado pelo Conselho e aprovado pelo  
Governador do Estado.

Art. 45 — O Departamento será dirigido pelo Diretor de  
Educação e Cultura, o qual será responsável perante o Conselho  
pela administração do sistema estadual de ensino e cultura.

§ 1.º — O Diretor exercerá o seu mandato por quatro  
anos, devendo o mesmo ser renovado se o Conselho assim achar  
conveniente para os interesses do ensino.

§ 2.º — No decurso do mandato do Diretor, o Conselho só  
poderá interrompê-lo pela demissão do mesmo, se tiver verificado  
negligência ou incapacidade no exercício do cargo ou procedimen-  
to menos digno.

§ 3.º — Tal verificação deverá resultar de investigação  
cuidadosa procedida pelo Conselho, sendo seus resultados levan-  
dos ao conhecimento do interessado, que deverá ter oportunida-  
de para sua defesa.

Art. 46 — Ao Diretor de Educação e Cultura cabe:

I — administrar os serviços de educação, ensino e cultura, inclusive exercer o poder disciplinar sobre todo pessoal docente, discente, técnico e administrativo do aludido serviço;

II — nomear, promover, aposentar, exonerar ou demitir, com aprovação do Conselho e de acordo com o respectivo estatuto, os membros do magistério e os funcionários dos serviços de educação e cultura;

III — praticar os demais atos relativos ao pessoal.

Art. 47 — Como autoridade executiva e secretário do Conselho de Educação e Cultura, compete ao Diretor:

I — organizar a agenda do Conselho;

II — elaborar o plano de educação e cultura;

III — planejar e organizar as escolas;

IV — fixar o número de professores e determinar a distribuição do pessoal;

V — praticar todos os atos necessários ao bom funcionamento dos serviços de educação e cultura.

Art. 48 — Como autoridade profissional e técnica, compete ao Diretor de Educação e Cultura definir a política educacional do Estado a ser aprovada pelo Conselho e exercer sobre os serviços de educação e cultura, públicos e particulares, as funções de superintendência, orientação e fiscalização.

Art. 49 — Qualquer ato das autoridades técnicas e administrativas dos serviços de educação e cultura só poderá ser realizado por delegação do Diretor de Educação e Cultura do Estado, que neles pode intervir para os modificar, suspender ou revogar.

Art. 50 — O Diretor de Educação e Cultura apresentará anualmente ao Conselho um relatório dos serviços de educação e cultura do Estado, acompanhado de prestação de contas.

Art. 51 — O Departamento Estadual de Educação e Cultura, ao organizar os projetos de programas a serem submetidos ao Conselho, deverá pedir sugestões ao professorado que os terá de executar e, com a permissão do Conselho, poderá ouvir outras autoridades dentre as mencionadas no art. 39.

Art. 52 — A contabilidade do Departamento Estadual de Educação e Cultura e dos serviços e instituições a ele subordinados, ficará sujeita à prestação de contas anual que fôr exigida dos demais serviços públicos do Estado.

## CAPÍTULO III

*Dos Conselhos Municipais de Ensino*

Art. 53 — Na forma do art. 118 da Constituição, o Conselho no município que assim julgar conveniente, poderá delegar a superintendência do exercício da função de educação e ensino, a um Conselho Municipal de Ensino.

Art. 54 — Os Conselhos Municipais de Ensino, constituídos mediante carta de delegação do Conselho Estadual de Educação e Cultura, nos termos da Constituição e desta lei, compor-se-ão de cinco a sete membros, conforme a população de sua sede, escolhidos pelo Conselho de Educação e Cultura.

Art. 55 — Na carta constitutiva dos Conselhos Municipais ficarão definidos os termos e os limites da delegação conferida pelo Conselho Estadual, bem como o modo pelo qual devam ser exercidas as funções delegadas e todas as disposições consideradas necessárias.

Art. 56 — O fundo de educação municipal será instituído pelo Conselho Estadual com os recursos da respectiva dotação municipal e o auxílio considerado necessário para o exercício das atribuições que lhe forem conferidas.

Art. 57 — Sob pena de revogação de sua carta, o Conselho Municipal de Ensino deverá apresentar até 15 de junho a proposta orçamentária do exercício seguinte e até 30 de janeiro de cada ano, a prestação de contas do exercício anterior, para exame e aprovação do Conselho Estadual.

Art. 58 — Dos atos do Conselho Municipal de Ensino, cabe recurso por intermédio do Diretor de Educação e Cultura, para o Conselho Estadual de Educação e Cultura.

Art. 59 — No Município em que o ensino houver atingido certo desenvolvimento mas que não justifique, a juízo do Conselho, a delegação prevista no art. 55, o Diretor de Educação e Cultura nomeará com a aprovação do Conselho para administrar o ensino estadual no mesmo município, um Diretor Municipal de Ensino e os auxiliares que forem julgados necessários.

Parágrafo único — O Diretor Municipal do Ensino será escolhido pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura mediante concurso de títulos promovido pelo Departamento entre professores conhecedores das questões educacionais e com experiência na gestão das mesmas. À medida que se forem tornando acessíveis os cursos de administração escolar o Conselho poderá juntar aos requisitos mencionados o da aprovação no referido curso.

Art. 60 — Nos demais municípios as funções de Diretor Municipal do Ensino competirão a um delegado escolar residente, nomeado de preferência dentre os professores, com direito à gratificação que lhe for fixada.

### TÍTULO III

#### Do financiamento dos serviços de Educação e Cultura

##### CAPÍTULO ÚNICO

##### *Do Fundo de Educação*

Art. 61 — O "Fundo de Educação" será constituído pelos seguintes recursos:

I — dotações orçamentárias do Estado e dos Municípios;

II — produto de todas as multas do Estado que não tiveram destino especial, das estabelecidas nesta lei e de outras que venham a ser estabelecidas para o cumprimento das leis e regulamentos relativos aos serviços de Educação e Cultura;

III — produto da taxa para fins educativos;

IV — produto do imposto adicional de 10% sobre os impostos de sucessão causa mortis;

V — produto do imposto adicional de 10% sobre o imposto de transmissão de propriedade inter-vivos;

VI — produto de impostos ou taxas que, especialmente destinados a este fim, venham a ser criados por leis.

Art. 62 — A arrecadação dos recursos prevista no art. anterior será feita diretamente pelo Conselho Estadual de Educação ou pelos órgãos arrecadadores do Estado, mediante acordo com o Conselho, caso em que se preverá o modo de sua transferência aos cofres deste.

Art. 63 — Os recursos do Fundo de Educação de origem orçamentária serão postos à disposição do Conselho, por trimestre, com a maior antecedência possível, não podendo em caso algum ultrapassar o nonagésimo dia de cada trimestre, e quanto aos demais recursos logo que forem recebidos pela agência arrecadadora.

Parágrafo único — A violação do prazo estabelecido neste artigo importará para o Estado ou Município infrator na obrigação de emitir em favor do Conselho um título de crédito negociável sob pena de responder pelos encargos decorrentes de

seu retardamento e da ação judicial de cobrança que for intentada.

Art. 64 — Os recursos das dotações municipais, orçamentárias ou não, serão integralmente aplicados nos serviços de educação e cultura do território do Município que as fizer.

Art. 65 — As despesas custeadas pelas dotações orçamentárias estaduais não poderão ser inferiores às que atualmente o Estado faz no território de cada um dos seus Municípios.

Art. 66 — Os recursos do Fundo de Educação poderão ser postos em conta corrente, a render juros em estabelecimentos de crédito de absoluta idoneidade e na parte que constituírem reserva patrimonial, nos termos do parágrafo 5.º do art. 119 da Constituição aplicados à compra de apólices, outros títulos públicos, ou imóveis.

§ 1.º — Nenhuma parcela desses recursos poderá ser aplicada, mesmo provisoriamente, para fins diversos dos previstos na Constituição e nesta lei, sob pena de responsabilidade solidária dos funcionários que ordenarem ou executarem qualquer aplicação indevida.

§ 2.º — Os recursos patrimoniais do Fundo de Educação e os provenientes das rendas especiais previstas nesta lei poderão ser empenhados até 80%, bem como os juros dos restantes 20%, durante os primeiros 30 anos, no pagamento dos juros e amortização de empréstimos contraídos para aquisição de terrenos, construção e reconstrução de prédios escolares e no aparelhamento das escolas públicas.

Art. 67 — Os recursos do Fundo de Educação serão aplicados exclusivamente nos serviços de educação, não podendo a despesa com funcionários administrativos exceder de 10% da fixada para os funcionários técnicos e docentes, e a despesa total do pessoal ser superior a 70% do orçamento do custeio.

Art. 68 — Todos os prédios e terrenos das escolas e instituições públicas de ensino, educação e cultura passarão a constituir patrimônio do Fundo de Educação e terão, para isto, tombamento especial.

Art. 69 — O Conselho, como administrador do Fundo de Educação poderá promover por todos os meios a arrecadação dos seus recursos, propor aos poderes competentes a criação de outros, bem como, por alienação, troca ou permuta, melhorar as condições do Fundo em relação, a seus bens móveis e imóveis.

Art. 70 — Um "Livro de Honra" do Fundo de Educação será criado para o registro dos nomes de todos os que devam ser considerados seus beneméritos, por doações, legados, fundações de qualquer espécie, ou serviço de inestimável valor.

Art. 71 — As autoridades do Estado e dos Municípios, bem como seus funcionários, ficam obrigados a facilitar a administração e o desenvolvimento do Fundo de Educação, prestando ao Conselho toda colaboração que estiver em sua alçada.

Art. 72 — O Conselho Estadual de Educação e Cultura poderá pedir a colaboração de qualquer cidadão ou personalidade de influência social, cuja intervenção possa contribuir para facilitar os seus propósitos, especialmente diretores ou membros de associações de classe, diretores de grandes empresas idôneas, representantes de sociedades científicas ou técnicas e outras.

Art. 73 — O Conselho fará levantar na Capital e em todas as cidades de mais de 3.000 habitantes do Estado o plano diretor de edificações escolares, promovendo a desapropriação, por utilidade pública, dos terrenos julgados necessários para a construção das escolas, estabelecimentos de cultura e parques escolares.

Art. 74 — O Conselho Estadual de Educação e Cultura poderá fazer operações de crédito por antecipação de receita e utilizar em pagamento de juros e amortização de operações de crédito, para construção, reconstrução e aparelhamento de escolas, além dos recursos previstos no art. 61, os recursos especialmente destinados a esse fim no seu orçamento.

Art. 75 — A proposta orçamentária a que se refere o item g do art. 32, será encaminhada ao Governador do Estado, dentro do prazo que fôr fixado para os outros serviços públicos do Estado.

Parágrafo único — A referida proposta conterà a pormenorização exigida dos outros serviços públicos do Estado, e será acompanhada de um mapa demonstrativo da distribuição das despesas com os serviços de sede do Departamento e em cada município, subdivididas pelos diferentes graus de ensino e pelos serviços extra-escolares. Apensa à proposta, deverá vir uma justificativa quanto possível minuciosa dos aumentos de despesas projetados. Toda a proposta terá a necessária publicidade.

Art. 76 — As verbas constantes da lei orçamentária se globais, correspondendo aos seguintes títulos:

- a) — Departamento Estadual de Educação e Cultura;
- b) — ensino pré-escolar;
- c) — ensino primário;
- d) — ensino secundário;
- e) — ensino especial;
- f) — ensino supletivo;
- g) — ensino normal;

- h) — ensino superior;
- i) — serviços de difusão e extensão cultural;
- j) — auxílio aos municípios que tiverem delegação de autonomia de ensino;
- l) — auxílio às instituições particulares;
- m) — diversos.

Art. 77 — Na aplicação das verbas orçamentárias o Conselho deverá cingir-se o mais possível à discriminação constante de proposta, devendo os estornos das subdivisões de cada verba mencionada na mesma proposta ser justificados na proposta que for remetida à Assembléia Legislativa no exercício subsequente.

Art. 78 — O Conselho calculará o custo da educação por aluno em cada grau e ramo de ensino, com indicação dos elementos componentes deste custo, nele incluídas todas as despesas realizadas, a fim de provar a boa e equilibrada aplicação dos recursos à educação e cultura.

Art. 79 — Na constituição de Fundos Municipais de Educação e Cultura se obedecerá ao critério de orçar as despesas de custeio da educação na base de um mínimo por aluno a ser instruído e educado.

Art. 80 — A percentagem prevista no art. 28, do Ato das Disposições Transitórias da Constituição do Estado para pesquisa científica será recolhida aos cofres do Conselho de Educação, que a transferirá para a Fundação Baiana de Ciência, que fica desde já fundada com estes recursos e outros que promover ou obtiver e com os estatutos que forem elaborados pelo Conselho.

#### TÍTULO IV

#### Do Magistério

#### CAPÍTULO ÚNICO

#### *Da licença para exercer o Magistério*

Art. 81 — O sistema escolar incluirá, entre as suas escolas profissionais, as de formação do magistério de nível primário e secundário, funcionando as de formação do magistério primário de preferência no regime de internato.

Art. 82 — As escolas oficiais de formação do magistério visarão dar ao aluno-mestre preparo cabal para seu ministério

e, ainda, a formação moral e espiritual indispensável à eficiência da escola na sua missão democrática e educativa.

Art. 83 — Exigir-se-á para o exercício do magistério, mesmo aos diplomados pelas escolas oficiais, o exame de estado o qual será regulamentado pelo Conselho de Educação e Cultura, para o fim de fixar os casos de concessão das licenças do magistério, tipo ou natureza das mesmas, período de validade, condições de cassação, suspensão e restabelecimento.

## TÍTULO V

### Do Pessoal

#### CAPÍTULO ÚNICO

##### *Dos professores e funcionários*

Art. 84 — O estatuto dos professores e funcionários dos serviços de educação e cultura do Estado será baixado pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura.

Art. 85 — Fica estabelecido o princípio da retribuição progressiva para os funcionários administrativos, técnicos e docentes do Departamento de Educação e Cultura, na forma a ser adotada pelos regulamentos aprovados e de maneira a assegurar remuneração condigna ao magistério e aos funcionários técnicos e administrativos e estímulo eficaz ao seu constante aperfeiçoamento.

## TÍTULO VI

### Da Assistência Educacional

#### CAPÍTULO ÚNICO

Art. 86 — Além da gratuidade da educação ministrada pelo Estado em todos os seus graus e modalidades, inclusive do material escolar, nos termos da Constituição, o Conselho promoverá a assistência social escolar por meio de internatos, de assistência, caixa escolar, cooperativa escolar, caixa econômica escolar, associações pré-escolares e outros meios adequados no intuito de realizar, no mais alto grau possível, o objetivo de minorar a desigualdade econômica e social das crianças e adolescentes do Estado.

## TÍTULO VII

## Dos Menores

## CAPÍTULO ÚNICO

*Do emprego e trabalho de menores*

Art. 87 — O Departamento Estadual de Educação e Cultura manterá um serviço de registro de trabalho ou emprego de menores, com exceção de trabalho rural ou doméstico.

Art. 88 — Ninguém poderá empregar, no Estado, menor que não tenha certificado desse registro, que será concedido gratuitamente, desde que tenha sido cumprida a obrigatoriedade escolar ou seja legal a falta de seu cumprimento.

No último caso, o Conselho, quando houver escola, poderá exigir o cumprimento em escola de continuação ou supletiva.

## TÍTULO VIII

## Disposições Finais

## CAPÍTULO ÚNICO

*Disposições gerais e transitórias*

Art. 89 — Todos os estabelecimentos de ensino e de cultura mantidos pelo Estado, na atual Secretaria de Educação e Saúde, serão transferidos ao Conselho Estadual de Educação e Cultura com os seus prédios e aparelhamento e respectivo pessoal docente.

Art. 90 — A transferência do pessoal administrativo será regulamentada pela Secretaria de Educação e Saúde.

Art. 91 — Os atuais professores primários efetivos serão considerados licenciados para o ensino comum primário, mas deverão submeter-se a exame de estado para todas as classificações especializadas que forem instituídas nesse ensino, a fim de poderem gozar as vantagens criadas para tais profissões.

Art. 92 — Fica o Secretário de Educação e Saúde autorizado a praticar todos os atos necessários à constituição do Conselho, sua instalação, distribuição do pessoal e revisão do orçamento do Estado para atender à reorganização dos serviços de Educação e Cultura.

Art. 93 — O atual ensino municipal, resultado do convênio entre o Estado e os Municípios, será transferido ao Conselho a partir de 1.º de janeiro de 1948, sendo dispensados todos os regentes que, entretanto, poderão ser readmitidos depois de obterem licença para o magistério nos termos desta lei.

Art. 94 — Fica criada uma escola primária em cada localidade de mais de 500 habitantes, a qual terá tantas classes quantas forem necessárias, a serem instaladas e providas gradualmente dentro dos recursos do Conselho de Educação. Nenhum professor poderá ser nomeado para as novas escolas antes de haver prédio e aparelhamento para as mesmas.

## II — PARECER DO RELATOR

### O ESPÍRITO DO PROJETO

A vida do homem público tem estranhos imprevistos. E um deles é o fato de nos encontrarmos relatando o projeto de lei orgânica do ensino, por designação do ilustre Presidente da Comissão de Finanças.

Acreditando que o assunto fosse de técnica educacional, sentimo-nos inclinado, pelo receio natural da incapacidade, a recusar a honrosa incumbência que nos levava a um terreno onde não era pequena a pobreza dos nossos conhecimentos.

Uma frase, porém, de Anísio Teixeira, na sua exposição nos levou a um exame inicial, que prosseguimos com certa fascinação, de logo aumentada pelos magistras esclarecimentos orais do ilustre educador. Ei-la: "Por isto mesmo sublinha (o projeto) com intencional relevo o caráter político da educação, que constitui o direito dos direitos".

Se o problema era político, e Anísio Teixeira assim o disse no mais alto dos sentidos, poderíamos, como representante do povo, examiná-lo e sôbre ele opinar.

E mencionamos este fato para elucidar melhor a Assembléia, e chamar a sua alta atenção para esta face fundamental na compreensão do projeto. A lei orgânica que o governo pede ao legislativo não é um conjunto de normas técnicas sôbre o ensino, mas uma atitude política diante do problema da educação.

Também, não é possível manter as posições iniciais do período da constituinte. Ali, sustentamos o que nos pareceu mais certo, e nós mesmos somos responsáveis por algumas modificações de vulto feitas no projeto primitivo, mas agora o papel do legislador é cumprir honesta e lealmente o texto constitucional. Penetrar, mesmo, o espírito deste texto, a harmonia do conjunto de suas disposições.

Da nossa parte, ficamos, às vezes, vencidos na votação do projeto constitucional. Não importa. O nosso dever é cumprir a Carta Política tal como se nos depara, nos seus escopos fundamentais.

### *SUBSTITUTIVO*

E foi o esforço honesto para chegar a esta compreensão, que nos levou, em longas horas de trabalho, a formular ao Sr. Secretário da Educação, uma série de objeções, de proposta de alteração de textos, de inclusão de outros novos.

Daí nasceu o substitutivo mas seria fútil vaidade querer atribuí-lo exclusivamente à nossa pessoa. Éle é tão nosso quanto do Dr. Anísio Teixeira. Primeiro, porque muitos dos textos refundidos ou inovados tiveram sua colaboração. E, segundo, porque, mesmo aqueles que são de nossa exclusiva autoria tiveram em seu favor a afirmação de S. Excia, de que se harmonizavam plenamente com o espírito do projeto.

E cometeríamos uma injustiça se não realçássemos, naquelas horas em que longamente discutimos, a sua extraordinária tolerância intelectual. S. Excia, esteve sempre pronto a admitir uma objeção, e com enorme receptividade, na maioria das vezes, a sua procedência. Se a tolerância como função da inteligência só pode ser atingida pelo homem de cultura — e não apenas erudito — Anísio Teixeira é uma cultura de escol.

O substitutivo visou dotar o texto legal de maior plasticidade, de maior capacidade de adaptação às circunstâncias. Como veremos, mais adiante, a idéia do Conselho repousa no pressuposto fundamental de que a sociedade deve dirigir diretamente a educação. A opinião pública torna-se, assim, um fator de imediata influência. Foi, sempre, tendo em vista esta idéia básica, que o projeto foi elaborado. Daí certas situações existentes no texto originário, que podiam levar a conflito de atribuições sem solução legal. E quando pusemos o problema diante do Sr. Secretário, S. Excia, observou que se defrontavam na sua redação e nas nossas 'objeções o espírito anglo-saxônico e o sutil espírito lógico dos latinos. É certo, mas o último deve naturalmente prevalecer entre nós.

A idéia de que o direito se encontra intimamente ligado ao costume, tão própria dos anglo-saxônicos, dá, normalmente, grande força às soluções sociais nos problemas jurídicos.

Nos latinos há o hábito de crer na força do estado e no poder da lei.

No Brasil, sobretudo, não podemos tentar a corajosa experiência de Anísio Teixeira, sem certos cuidados que não podem

ser esquecidos, tendo em vista os traços fundamentais da formação do nosso caráter de povo diante dos problemas de interesse social. Nunca tivemos formação municipal robusta. O domínio dos senhores rurais sempre provocou a exclusão do povo dos problemas políticos. E, como num sistema democrático, não se pode prescindir do povo, estes mesmos senhores usaram o poder central como elemento de compressão policial ou administrativa, aperfeiçoada com o bico da pena e a ata falsa.

Daí ter-se formado na consciência brasileira, fator muito mais forte que a herança lusitana, a idéia de que a solução dos problemas vem sempre do governo. E, se acrescentamos a isso, o individualismo rebelde e algo avesso à cooperação, que a rarefação demográfica estereotipou no brasileiro, e que só depois da formação das grandes cidades começa a ser contrabalançado, chegaremos à conclusão de que o mecanismo pretendido no projeto não é o de adaptação normal a complexos culturais existentes, mas, bem ao contrário, uma completa inovação.

Ora, este mecanismo inovador não terá a impulsioná-lo, pelo menos de início, o fator opinião pública, na propulsão necessária ao seu perfeito funcionamento. E, então, a "força da lei" se impõe, para prever na medida do possível os desajustamentos, as potenciais incompreensões, definindo atribuições, fixando competências, especificando soluções.

Além disso, na estrutura legal dos serviços da educação julgamos de melhor alvitre fazer certas modificações mais harmônicas com a técnica do vosso direito administrativo, assim, como na parte das finanças que, aliás, já tivera objeções da comissão de justiça.

Voltaremos a cada um desses assuntos detalhadamente.

### *Dos princípios e métodos da educação e cultura*

Nessa parte o substitutivo praticamente nada alterou. No parágrafo único do art. 1.º, acrescentou-se um novo inciso, *d*, por transposição para aqui da letra *f* do art. 2.º.

No art. 2.º, salvo ligeiros retoques, modificou-se a letra *a* para evitar pequena redundância; substituiu-se na letra *b*, o termo "aspirações" por "atitudes", numa, aliás, felicíssima expressão encontrada pelo Sr. Anísio Teixeira.

Nem haveria, realmente, o que modificar, da nossa parte, naquela grande página que são os dois primeiros artigos da lei. Subscrevemo-los em toda a sua extensão. Estão ali condensados os grandes ideais da cultura moderna sem as pelas da reação: o grande princípio de que o social está acima do nacional, a idéia de que a técnica deve ser utilizada para superar o grande

dualismo da atitude do espírito no passado, e de que o homem, em si, utilizando-a é fator determinante e não só determinado; o pensamento de que a educação depois de se ter tornado igual para todos deve conduzir o homem socialmente à divisão do trabalho e individualmente ao equilíbrio que afasta o intelectualismo excessivo que se esteriliza, o profissionalismo excessivo que embota a personalidade, ou a cultura física excessiva que embrutece.

Não se trata de normas vãs. Todas as instruções, regulamentos ou bases e diretrizes têm que ser norteados por esta bússola. No passado, a democracia lutou pela difusão do ensino. Hoje, quando se procura aluir seus fundamentos, é essencial compreender a necessidade de uma atitude de defesa. Não é suficiente instruir, mas educar as consciências, melhor, esclarecê-las de modo a levá-las à compreensão dos ideais democráticos. Ensinar a liberdade de consciência, chave essencial da compreensão de tudo mais. Ensinar a tolerância que é a consequência natural daquela. Ensinar a humanização da conduta social que eliminará tudo quanto de odioso contém o mundo de hoje. Ensinar que a força é apenas instrumento da inteligência e que esta não se deve aviltar a serviço daquela.

Creemos que é isto que Anísio Teixeira sintetizou na expressão "ensinar atitudes e ideais" "com equilíbrio da personalidade". E se assim é, só poderíamos subscrever aqueles conceitos que representam os nossos mais caros ideais.

#### *Da compreensão dos serviços da educação*

Nada foi alterado. Nos artigos 3, 4 e 5 está fixada a órbita da ação do Departamento de Educação e Cultura.

#### *Das instituições de educação e matura*

Quase nada foi alterado no texto primitivo.

No parágrafo único do art. 6, ao invés de criação de associações, previu-se apenas o seu estímulo, por sugestão do próprio Sr. Secretário. Acha S. Excia que elas devem ter caráter eminentemente privado. Devem brotar da consciência coletiva e não do poder do estado. Este dará, sim, todo o auxílio necessário.

A redação do art. 10 estava demasiado rígida. Foi adicionado um parágrafo que, admitindo escolares além das idades previstas no corpo do artigo, subordina esta admissão a normas especiais.

Como § 2.º vem o art. 94 do projeto, para aqui naturalmente deslocado. Não era uma disposição transitória, mas norma permanente à qual estará sujeito o D. E. C.

*Da educação particular*

O capítulo foi inteiramente respeitado. Apenas no art. 14 acrescentou-se um parágrafo único ressaltando o ensino superior, por ser matéria da competência da União.

*Da obrigatoriedade escolar*

Foram refundidos os textos do cap. V do Tit. I e do Cap. único do Tit. VII.

O art. 22 representava algo como uma aspiração. Foi substituído pela norma obrigatória da remessa, pelos oficiais do registro, da relação anual dos menores de 7 anos. É dado o primeiro passo destinado a aparelhar os serviços de educação no sentido de fazer cumprir a obrigatoriedade escolar.

O art. 23 resulta de fusão dos arts. 22 e 23 do projeto. É atendida, aqui, a ponderação da Comissão de Justiça a respeito da cassação do pátrio poder. Esta só pode vir do juiz sendo o processo no caso iniciado pelo Ministério Público.

Substituiu-se o registro de emprego de menores pelo de obrigatoriedade escolar, (art. 25).

Foi mantida a obrigação de certificado para emprego de menores.

O assunto é delicado. A douta Comissão de Constituição inclinou-se pela inconstitucionalidade. *Data venia*, somos de parecer contrário. A Constituição Federal, repetida pela Estadual, institui a obrigatoriedade do ensino primário. Ao estado cabe regular esta matéria. Se não se lhe concede o poder de traçar normas coativas, o texto constitucional é palavra vã.

Cumprе salientar que a Consolidação traça normas de proteção ao trabalho do menor, coisa muito diversa da norma proibitiva prevista no projeto e substitutivo.

Além disso, se estabelece nas disposições transitórias que o dispositivo só entra em vigor em 1955.

*Da administração dos serviços de educação*

Aqui começa, propriamente, o substitutivo.

A primeira modificação substancial é feita na estrutura legal dos serviços da educação.

Felizmente o texto da Constituição do Estado foi redigido de modo a deixar à lei orgânica as linhas administrativas fundamentais.

A nossa Carta política previu a existência do Conselho com atribuições de superintendência da função de educação e ensino, na qualidade de "órgão autônomo administrativa e financeiramente nos termos da Constituição e da lei orgânica". Além disso, ali se diz que "ao diretor de educação e cultura competem as funções de administração do sistema estadual de ensino."

Ficou para a lei orgânica a função de entrosar as atribuições destes dois órgãos basilares.

A verdade é que o texto da Constituição afastou-se da pureza do projeto primitivo, admitindo a intervenção do Estado sob várias formas a cuja apreciação ainda voltaremos. Tal circunstância criou novos ângulos de visão do problema. A ponto de surgirem dúvidas do porte das contidas nos itens *b* e *e* do voto em separado do Sr. Amarílio Benjamim na Comissão de Justiça, pelas quais, salvo engano, se deduz que o seu ilustre autor acredita que os cargos e funções da educação serão empregos públicos do Estado, e que a "superintendência" do art. 117 é a de qualquer outra repartição pública.

Precisamos recapitular rapidamente as linhas gerais do problema para sua melhor compreensão.

O sistema originariamente proposto no projeto constitucional se inspira na organização norte-americana dos serviços de educação. Mas, não há, no direito administrativo brasileiro, nada que se lhe assemelhe. Os *Board of Education* ou *Board of Regents* são como um governo ao lado do governo estadual ou municipal. Arrecadam os impostos que a legislatura específica, fixam e cobram as taxas de fins educativos. Na aplicação das suas rendas têm completa autonomia. E o próprio *Commissioner* ou sai do seu seio ou é por êle livremente escolhido.

O processo de sua constituição se faz, outrossim, à margem do organismo estatal comum. Os Conselheiros são escolhidos por eleição, salvo ultimamente na Califórnia, por um *referendum* popular.

A velha herança inglesa do caráter privatístico do ensino, evoluiria, sob pressão de fatores novos no além-mar, para aquela fórmula admirável. O robusto municipalismo, a ausência do preconceito aristocrático na vida das comunas e o senso de organização da empresa colonial que sobreviveu na mentalidade americana, levariam àquele equilíbrio entre o individualismo e a ação da sociedade.

As fórmulas genéricas das Constituições americanas permitiriam esta solução. Não o rígido sistema escrito do nosso direito público e administrativo.

A Constituição baiana adotou uma fórmula que poderíamos chamar "temperada". Nela a intervenção do Estado, quer atra-

vés do Executivo, quer do Legislativo, se faz sentir. Mas, não podemos perder de vista que, não obstante esta circunstância, o escopo fundamental subsiste: tirar os serviços da educação da engrenagem burocrática da máquina estatal, normalmente emperrada e morosa.

Nestas condições, a solução mais lógica e harmônica era a constituição de uma autarquia. A noção de autarquia no direito pátrio é sensivelmente plástica. Podemos dizer que seu escopo basilar é a descentralização por serviços, exatamente o que se objetiva no caso. O problema da forma é relativamente secundário.

Com isto a natureza jurídica dos serviços de educação ganha contornos nítidos e estaremos dentro da tradição do nosso direito. A autonomia está garantida sem margem para dúvidas: os funcionários já não serão funcionários públicos; o Diretor não é um chefe de repartição; os atos deliberativos não sofrerão a ação de certas interpretações demasiado presas a tradições ou preconceitos da nossa formação jurídica; a vida financeira liberta-se de peias oriundas das dúvidas sobre capacidade do agente público ou inalienabilidade dos bens públicos, a vida administrativa sacode a sombra da burocratização que se quer evitar.

O substitutivo cria, assim, sob forma autárquica, o Departamento da Educação e Cultura tendo como órgão deliberativo o Conselho e como órgão executivo o Diretor.

### *O Conselho da Educação*

Não é o Conselho, propriamente, um *board of education*.

Os conselheiros são nomeados pelo Governador. A sua presidência cabe ao Secretário da Educação.

O deputado Basílio Catalá, a quem rendemos o preito de nossa admiração pela sua viva inteligência, criticou o projeto primitivo por deixar esbatida e sem contornos a figura do Secretário. *Data venia*, porém, só podemos aceitar a crítica em certa dose.

O Secretário representa, apenas, um dos fatores de transição, melhor diríamos de adaptação. Se a experiência seguir a sua evolução normal, é possível que êle venha, no futuro, a desaparecer da cena. Por isso sua ação é discreta e suave. Mas, é verdade que, não obstante isso, é importante o seu papel de ligação entre o governo e o novo organismo.

Contudo a crítica tem certa procedência. O substitutivo procurou atendê-la. O texto primitivo se limitou a repetir a Constituição. Agora o Secretário aparece com direito de voto, nos casos de desempate e votação secreta. A êle compete fixar

o "jeton" dos conselheiros e diretor. Ainda lhe cabe ação importantíssima no processo de destituição dos conselheiros. É de sua competência — sem exclusão da do conselho — pedir inquérito contra o diretor. É o autor do relatório e o veículo de prestação de contas aos poderes do estado, podendo, nestas peças, apontar lacunas ou definir divergências. Tem poder disciplinar sôbre o funcionalismo do conselho.

Na engrenagem é uma espécie de poder moderador, sem ação executiva própria, mas podendo, com sua autoridade moral auxiliar o desenvolvimento normal da instituição, sem esquecermos que a sua presidência do Conselho, aparelha o governo a ter sempre completa ciência do que vai pelo Departamento.

Passemos ao Conselho propriamente dito. A parte final do art. 30 saiu para disposições transitórias.

Ainda, *data venia*, não aceitamos a crítica do Dep. Basílio Catalá, quando diz que ao requisito de reputação ilibada (art. 29) se devia adicionar o da competência técnica.

O Conselho não é de técnicos. Técnico é o Diretor. O Conselho representa a sociedade na sua ação fiscalizadora sôbre aquele. Pelo contrário, é preferível não se nomear técnicos e principalmente pseudo-técnicos, aqueles que com certa mordacidade se pode chamar de donos do assunto. A não se seguir esta orientação corre-se o risco de quebrar a unidade na diretriz de técnico. Se o Conselho, isto é, a opinião pública, não está de acordo, sai o Diretor e outro é escolhido, mas não se confundem atribuições.

De modo que basta a reputação ilibada. As outras qualidades não podem ser pesadas objetivamente: inteligência, bom senso e espírito de cooperação.

Além dos Conselheiros ficou prevista a existência de suplentes, tanto mais necessária quanto se evita que as substituições ocasionais fiquem sem critérios legais.

Na parte da competência alguma coisa foi alterada. As referências à proposta do Diretor foram eliminadas, porque, como veremos adiante, será sempre dele a iniciativa das deliberações. Em conseqüência, a locução "realizar" da letra *i* do art. 32 foi substituída por "autorizar". Desapareceu, como redundante, a locução "discutir" das letras *e* e *d*. Esclareceu-se na letra *l* que as universidades e escolas superiores são as do Estado. Suprimiu-se a letra *m*, passando ao Secretário a atribuição do Relatório.

Vários acréscimos foram feitos, sendo alguns por transposição de textos do art. 36. Neste a letra *a* saiu para a parte de finanças. As letras *b*, *g*, *h*, *i* constituem matéria rigorosamente técnica enquadrada na autonomia administrativa. Vieram para o art. 35 do substitutivo. A letra *m* desapareceu.

Além dessas transposições, é especificada a competência para:

a) — elaborar o estatuto dos funcionários e membros do magistério. Desde que o D. E. é autarquia nenhuma dúvida legal pode surgir. Os direitos dos atuais professores e funcionários são assegurados nas disposições transitórias;

b) — fixar o vencimento do Diretor, O mesmo argumento se aplica aqui, sobremodo fortalecido pela autonomia financeira assegurada pela Constituição. O Diretor não é chefe de repartição, é órgão do D.E.;

c) — elaborar normas de classificação dos estabelecimentos particulares de ensino;

d) — com o desaparecimento da letra *h* do art. 32, surgem três novos incisos dando ao Conselho o poder de autorizar operações de crédito e alienação ou gravame de ônus reais sobre imóveis do patrimônio.

O atual art. 36 ficou algo reduzido. Vacilamos na localização da letra *c*. A dúvida persiste no nosso espírito, se a organização do D. E. deve ser aprovada pelo Governador ou se deve prevalecer a auto-organização. Assim a prudência mandava deixar o texto onde está.

A locução "particulares" da letra / foi supressa, tendo em vista a competência federal em matéria de ensino superior.

Foi acrescido um inciso, visando a aprovação do Governador nos regulamentos da biblioteca e museu.

Os conselheiros passaram a ser remunerados. Na América, até hoje, o assunto não é pacífico. Há argumentos pró e contra. Mas se, como temos dito e repetido, o fator tradição, o complexo cultural, para o caso, não existe no Brasil, não podíamos ter fé no espírito público nosso em função de instituições novas. O Sr. Secretário concordou.

O delicado problema da destituição foi amplamente regulamentado, num mecanismo em que se visou um justo equilíbrio (arts. 38 a 42).

### *Da elaboração das normas deliberativas*

Criou-se um capítulo novo com a epígrafe supra.

A medida se impunha.

O Conselho vai ser como um pequeno poder legislativo. Era necessária a fixação de certas normas gerais e básicas sobre a elaboração das suas "leis".

Em primeiro lugar visar a enumeração das deliberações:

- a) bases e diretrizes;
- b) regulamentos ;
- c) regimentos ;

- d) resoluções;
- e) instruções;
- f) atos administrativos.

A iniciativa dos projetos é privativa do diretor. Chegamos a princípio a vacilar neste ponto. Mas, acabamos concluindo por esta solução que o Sr. Anisíó Teixeira sempre pleiteou sem hesitação. E assim procedemos tendo em vista motivos técnicos e razões de interpretação.

A responsabilidade técnica das questões de ensino é do diretor. A êle cabe traçar os planos, o programa do seu desenvolvimento, a forma da sua execução. Ao Conselho cabe aprovar ou não esta diretriz. Mas, note-se, aprovar ou desaprovar e não orientar e interferir.

Além disso, devemos ter sempre presente que a Constituição do Estado criou o Diretor como um dos órgãos dos serviços de educação. Isto significa que o legislador constituinte se filiou a certas tendências norte-americanas, — que repetidamente invocamos, porque numa experiência inteiramente nova, temos de procurar as fontes estrangeiras inspiradoras da medida — de reação contra a ação direta, executiva do Conselho. Assim é que se tem procurado reforçar o poder do *commissioner*, evitando a administração direta de órgãos coletivos. É uma espécie de evolução paralela à dos organismos municipais em que as funções administrativas saem do conselho para o *manager-city*. Acrescente-se a isso, que o Diretor não é, como o *commissioner*, nomeado pelo conselho, e chegaremos à conclusão de que o espírito do texto constitucional é o de lhe assegurar toda autoridade.

Exatamente porque o Conselho não é de técnicos, o direito de emenda aos projetos **foi** restringido dentro da medida do possível, isto é, sem o tornar vão. Não se trata aqui do amplo poder político das assembleias legislativas. Assim é que as emendas não poderão ser objeto de deliberação se não tiverem parecer de especialistas. Nem cause espécie o fato do interstício ser de três dias. Os projetos sôbre normas gerais devem ser sempre publicados com trinta dias de antecedência. E se, mesmo assim, nenhum parecer foi obtido, é facultado ao conselheiro pedir ao Conselho que promova a consulta. E só por 2/3 o Conselho pode negá-lo.

O processo de votação é simplificado. Não há relator. O Diretor — que comparece obrigatoriamente às sessões — é ouvido sôbre todas as emendas. Quando qualquer delas tem parecer seu, favorável, dispensa-se audiência de especialista e *quorum* qualificado.

No que toca aos regulamentos a que se refere o art. 119, § 3.º da Constituição, dispos-se sôbre a matéria, de modo a con-

tornar um eventual conflito de atribuições que podia surgir do texto do art. 37.

Submetido o regulamento ao Governador, se este lhe negar aprovação parcial, devolverá o processado ao Secretário, indicando os pontos da recusa. Não concordando o Conselho, o Secretário encaminhará ao Governador as minuciosas razões dá divergência. Não as aceitando este, fará publicar o regulamento com exclusão das partes recusadas.

Chegamos a pensar que, quando a recusa fosse unânime, devesse prevalecer a decisão do Conselho. Seria o ideal. Sob o aspecto de unidade orgânica e de harmonia do conjunto, não foi feliz o texto constitucional que deu ao Governador o poder de aprovação — e vai aqui a nossa penitência por têmos sido um dos grandes responsáveis pela sua existência — "tanto mais quanto ficava expresso que a Assembléia Legislativa exerceria sôbre esses regulamentos o poder previsto no art. 27, VII da Constituição".

Não o podíamos, porém, honestamente, admitir. Desde que sujeitos à aprovação do Governador, tratava-se de decretos, e a autoridade deste teria que, forçosamente se sobrepor à outra, simplesmente elaboradora do texto promulgado.

### *O Diretor da Educação*

Por muitas passagens deste tosco relatório, já perpassou quase conceituada a figura do Diretor.

Deve ser um técnico de reconhecida competência. A nomeação que não atenda a este pressuposto desnaturará por completo as finalidades do mecanismo organizado.

O § 1.º do art. 45 do projeto visou o princípio da continuidade. Não nos foi possível, infelizmente, mantê-lo. Seria retirar do Governador uma atribuição que a constituição expressamente lhe confere. Foi substituído pelo § 2.º do art. 60 do substitutivo, que visa alertar o Chefe do Estado para a apreciação da opinião pública sôbre o diretor.

A destituição do Diretor foi regulada. Era demasiado lacônico o § 2.º do art. 45 do projeto.

O art. 61 do substitutivo previu os casos de destituição. Na hipótese de condenação por crime comum ou de responsabilidade ela se dá automaticamente. Nos de abandono de cargo e procedimento incompatível com a dignidade da função haverá inquérito administrativo em moldes normais. No de negligência ou incapacidade o julgamento é de plano. Não cause surpresa o fato, mesmo partindo de nós a assertiva, nós que temos conhecida opinião doutrinária sôbre a extensão do conceito de

defesa no direito processual administrativo. É que no caso há o conflito entre a orientação técnica e a opinião pública personificada no Conselho. Esta prevalece. Mas não que o mecanismo seja arbitrário. A destituição exige fundamentação e o altíssimo *quorum* de 5/6 do órgão deliberativo para que se torne efetiva.

O inquérito será presidido por um dos Conselheiros escolhido por seus pares. Concluído o processo será submetido a julgamento sendo relator o mesmo presidente. Aliás não haveria outro alvitre. Salvo o Conselho, todos os integrantes do D. E. estão hierarquicamente abaixo do Diretor.

Também se modificou substancialmente a parte relativa à ação do Diretor em Conselho. Não havendo, como várias vezes ficou dito, a unidade estrutural dos *Board of Education*, e sendo o Diretor um órgão de direção do D. E., desaparece a sua condição de Secretário, prevista no s,rt. 46 do Projeto. Êle comparece ao Conselho, assim como — o exemplo, todavia, não é perfeito — o ministério público perante o Tribunal. Não há subordinação funcional .

Assim é que o Diretor:

- a) — organiza a agenda do Conselho quando fôr de sua autoria a convocação;
- b) — apresenta e justifica projetos;
- c) — apresenta emendas;
- d) — relata as emendas dos Conselheiros;
- e) — opina sôbre recursos de atos dos Conselheiros Municipais de ensino;
- f) — presta os esclarecimentos solicitados pelos conselheiros.

A matéria de competência foi regulamentada com certas alterações. Reunidas ficaram num só artigo as letras *a, b e e* do art. 44. os incisos I e II do art. 46 e os incisos II, III e IV do &rt. 47. Acrescentou-se:

- a) — a iniciativa privativa;
- b) — o poder de convocar o Conselho;
- c) — a representação do D. E. em júzo ou fora dele.
- d) — definição da política educacional do estado a ser aprovada pelo Conselho;
- e) — a superintendência, fiscalização e orientação dos serviços de educação e cultura.

Desapareceu o art. 49. Os arts. 50 e 51 foram modificados e o art. 52 saiu para o cap. de finanças.

### *Os Conselhos Municip<vis*

O capítulo foi inteiramente respeitado, salvo modificação no texto do art. 58 do projeto.

### *O Fundo de Educação*

A parte relativa às normas financeiras também foi alterada. O art. 61 do projeto foi refundido no art. 74 do substitutivo. O inciso I desapareceu por desnecessário, bem como o n.º V. Neste caso julgamos não ser de boa política, *data venia*, onerar a transmissão inter-vivos numa região do país, como a nossa, que mal se alteou até um processo econômico agrário e mercantil.

Foi supressa a arrecadação direta pelo Conselho. Impossível reproduzir no nosso direito esta atribuição dos *board of education*.

Também o parágrafo único do art. 63 desapareceu pelas mesmas razões. Estabeleceu-se uma conta corrente garantida, até o valor do trimestre, e que será movimentada em caso de atraso no recolhimento dos recursos de origem orçamentária.

Quanto aos municípios, deixou-se que o recolhimento fosse feito após a arrecadação, tendo em vista a pobreza das nossas comunas. As sanções contra o Prefeito que desobedeça ao dispositivo, e já agora não terá razões para fazê-lo, estão consubstanciadas no art. 79 do substitutivo.

Foi supressa a permissão de empenhar os juros dos 20% disponíveis do fundo de reserva.

### *Do Orçamento*

Foi criado um capítulo novo com três secções. A primeira regula a remessa de proposta ao Governo. A segunda a elaboração orçamentária interna. A terceira a prestação de contas.

Não só se visou harmonizar a parte referente às finanças com a estrutura do projeto em geral, como a especificação rigorosa de certas normas que não deveriam ficar para o direito costumeiro.

### *Do Magistério*

O art. 81 foi mantido (substitutivo, art. 101). O art. 82 passou a parágrafo 1.º e acresceu-se mais um parágrafo por

sugestão do Sr. Secretário. Também ficou o art. 83. O princípio da remuneração progressiva — verdadeiros adicionais com base no merecimento — foi para aqui transplantado.

Ficou expressa a exigência de concurso de títulos e provas para os concursos de docente e catedrático.

### *Assistência educacional*

Respeitado inteiramente o projeto nessa parte.

Foi supresso o Título VIII

\* \* \*

Este o substitutivo apresentado à alta consideração da Comissão de Finanças. Êle reflete — e esperamos que não seja ilusão da nossa parte — a impessoalidade com que examinamos a matéria.

Em assunto dessa delicadeza êle não pode representar um compromisso intelectual definitivo com o conteúdo sociológico do sistema. Estamos em observação.

Uma cousa, porém, estamos certos de ter realizado: o pensamento contido na Constituição Baiana.

DR. JOSÉ MARIANNI

Deputado Estadual pela Sahla

## III — SUBSTITUTIVO AO PROJETO DE LEI ORGANICA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DA BAHIA

### TÍTULO I

#### Dos serviços de Educação e Cultura

#### CAPÍTULO I

#### *Dos princípios e dos métodos de Educação e Cultura*

Art. 1.º — Os serviços públicos de educação e cultura buscarão oferecer a todos os habitantes do Estado da Bahia, sem distinção de raça, crença, convicção política, condição econômica

ou social, oportunidades iguais para o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade, a fini de habilitá-los à plena participação nos direitos e deveres da sociedade e benefícios da civilização e redistribuí-los de forma adequada às múltiplas e variadas necessidades ocupacionais.

Parágrafo único — Para esse fim, a escola:

a) — buscará prover em seus serviços condições que, gradualmente, venham permitir aos indivíduos suprir as deficiências inatas, bem como as do lar e da herança social, em relação aos mais favorecidos pela natureza ou pela riqueza;

b) — ministrará, sempre que possível, educação integral, desdobrando-se para o aluno em lar, ensino e vida, e, para a democracia, numa instituição promotora da justiça social e igualdade fundamental dos cidadãos;

c) — cuidará da difusão da cultura por meio de serviços apropriados para atender às necessidades populares;

d) — observará, em cada um de seus graus, os métodos mais eficazes na sua organização, no seu currículo e nos seus cursos, visando sempre adaptá-los às condições locais e aproveitar as experiências bem sucedidas dos outros Estados da federação.

Art. 2.º — Observados os princípios do artigo 168, da Constituição Federal, e as bases e diretrizes da educação nacional, a escola pública obedecerá, em sua organização e nos seus métodos, aos seguintes objetivos:

a) — formação integral e equilíbrio da personalidade do aluno, promovendo o desenvolvimento intelectual, bem como o profissional, especializado, esportivo ou físico;

b) — no ensino de técnicas, conhecimentos, habilidades, atitudes e ideais, terá em vista que não só a preservação de valores tradicionais mas o progresso social constituem sua finalidade;

c) — profundamente enraizada nas condições geográficas, históricas e sociais do Estado e do País, não poderá esquecer, entretanto, que a natureza humana, regional no seu estilo e em suas formas, tem finalidades universais e visa a completa fraternidade humana;

d) — deverá ser instituição de aprendizagem prática, utilizando os métodos mais recomendáveis de educação ativa e progressiva, oferecendo aos alunos meios hábeis ao seu preparo para a vida de trabalho e de cooperação social e política em sua democracia ;

e) — cultivará a confiança na inteligência e na ciência guiadas pelo ideal da conquista gradual pe^ homem do controle do mundo exterior e de sua própria natureza;

f) — o ensino primário, posto que acentuadamente geral e comum, procurará, sempre que possível, constituir uma inicia-

ção ao trabalho, assumindo o aspecto rural ou urbano, neste seu caráter de escola pré-vocacional;

g) — o ensino secundário ou pós-primário será uma educação para adolescentes, desdobrando-se em vários ramos, gerais, semi-especializados, técnicos e profissionais, visando oferecer aos alunos uma formação variada mas com equivalência social, cultural e econômica;

h) — o ensino superior ou a educação ulterior à secundária poderá ser de cultura geral, profissional, especializada ou de pesquisa e terá a variedade e a extensão que forem julgadas convenientes para atingir seus objetivos.

## CAPÍTULO II

### *Da compreensão dos serviços de educação e cultura*

Art. 3.º — O Estado organizará um sistema contínuo e progressivo de escolas públicas, compreendendo escolas maternas, infantis, primárias, secundárias e superiores e, paralelamente, escolas de continuação supletivas ou de educação de adultos, bem como escolas especiais para débeis e para defeituosos físicos e mentais.

Art. 4.º — Para fins de extensão cultural, o Estado manterá museus, bibliotecas, arquivos, serviços de informação, de cinema educativo e radiodifusão, instituições de cultura científica, artística, literária, musical e dramática, promovendo, dentro de suas possibilidades, a cultura popular, meios de lazer inteligente e criador e a difusão dos esportes e hábitos de vida espiritual e física, sadia e feliz.

Art. 5.º — Todas as instituições de educação regular e de extensão cultural, definidas em seus objetivos no Capítulo III, serão organizadas pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura, mediante proposta do Diretor de Educação e Cultura, na medida dos seus recursos financeiros e das possibilidades do meio.

## CAPÍTULO III

### *Das instituições de Educação e Cultura*

Art. 6.º — A educação pré-primária será ministrada em classes maternas e infantis, anexas às escolas primárias ou em escolas independentes, condicionada sua instalação às necessidades reais do meio, decorrentes das condições do trabalho feminino.

Parágrafo único — Além das classes e escolas, será estimulada a criação de associações de mães com o objetivo de estudo dos problemas infantis e de assistência às mães na educação dos filhos.

Art. 7.º — A escola primária nos núcleos urbanos de mais de três mil habitantes constituirá o centro cultural da comunidade, mantendo uma biblioteca de finalidade escolar e pública e, sempre que possível, auditório para radiodifusão e cinema, agência de informações, cursos de adultos e serviços de extensão cultural.

Parágrafo único — Nas escolas isoladas haverá, além da classe, uma pequena biblioteca escolar e área suficiente para trabalhos agrícolas.

Art. 8.º — Nos centros de grande densidade urbana, a escola primária poderá distribuir suas funções entre a "escola-classe", na qual se ministrará o ensino propriamente dito, e o parque escolar onde se proporcionará a educação física e de saúde, compreendendo recreação e jogos, a educação artística, inclusive a musical, e a de artes industriais. No parque escolar ficarão localizados a biblioteca e o auditório para atividades sociais e artísticas.

Art. 9.º — A escola secundária será uma instituição de educação dos adolescentes de ambos os sexos, com finalidade própria, mantendo cursos gerais e semi-especializados, com a variedade e flexibilidade necessárias para atender às diversas aptidões e tendências do adolescente, visando prepará-lo para a vida econômica e social e dar-lhe todas as condições para o desenvolvimento equilibrado e livre de sua personalidade

§ 1.º — Dentre os cursos ministrados pela escola secundária, haverá cursos preparatórios para o ensino superior, atendendo-se sempre aos demais aspectos da educação do adolescente.

§ 2.º — O ensino profissional, salvo nos aspectos pré-vocacionais de iniciação ao trabalho, será sempre considerado secundário desde que ministrado a alunos de mais de 12 anos de idade.

Art. 10 — O estabelecimento educativo, em que houver regime de internato, poderá funcionar com autonomia financeira e administrativa, sob a supervisão de uma junta de curadores.

Art. 11 — A escola primária acolherá os alunos entre 7 e 12 anos de idade e a escola secundária entre 12 e 18 anos.

Parágrafo único — A matrícula de alunos de mais de 12 anos na escola primária e de mais de 18 na secundária será objeto de instruções especiais.

Art. 12 — O ensino especial será ministrado a alunos física ou mentalmente deficientes e, conforme os casos, poderá ser

proporcionado em classes anexas a estabelecimentos comuns ou em institutos independentes.

Art. 13 — O ensino supletivo constituirá um sistema paralelo ao ensino regular, e visará dar educação aos alunos de idade superior à legal, ou suprir a educação deficiente acaso por eles recebida durante o período de obrigatoriedade escolar. Terá esse ensino organização particularmente flexível quanto a tempo, horário e programas, buscando adaptar-se às necessidades e conveniências dos alunos.

Art. 14 — As instituições de extensão cultural compreenderão:

a) — museus destinados a promover e difundir conhecimentos de história, geografia, ciências naturais, arte e indústria, especialmente os relativos à Bahia;

b) — bibliotecas públicas, centrais e escolares;

c) — serviços de radiodifusão, cinema educativo, teatro e difusão cultural e artística;

d) — parques escolares.

#### CAPÍTULO IV

##### *Da educação particular*

Art. 15 — Todo estabelecimento particular de ensino de qualquer grau ou ramo de educação ou de cultura fica sujeito a registro, que será gratuito, no Conselho Estadual de Educação e Cultura.

Parágrafo único — O registro de estabelecimento particular de ensino superior visará fornecer ao Departamento Estadual de Educação e Cultura elementos de estatística educacional.

Art. 16 — O registro será negado, suspenso ou cassado sempre que o estabelecimento não tiver satisfeito os requisitos mínimos estabelecidos ou faltar idoneidade aos proprietários, diretores ou professores, a juízo do Diretor de Educação e Cultura, com recurso para o Conselho Estadual de Educação e Cultura.

Art. 17 — Os professores do ensino particular serão obrigados à licença para o exercício do magistério.

Art. 18 — Ao Diretor de Educação e Cultura cabe proceder ou determinar a inspeção periódica do ensino particular, para o fim de conservação do registro e classificação pedagógica do estabelecimento.

Art. 19 — A classificação do estabelecimento será feita pela verificação do cumprimento dos requisitos mínimos e demais

condições atingidas pelo mesmo, devendo ser publicada para efeitos de orientação dos pais e do público.

Art.20 — Os estabelecimentos acreditados pelo Conselho, nos termos da classificação oficial, expedirão diplomas que o Estado poderá reconhecer para determinados efeitos.

Art. 21 — Os estabelecimentos que desejem dar aos seus cursos valor equivalente ao oficial providenciarão para que os exames sejam feitos em estabelecimento oficial. Tais exames obedecerão às instruções e normas fixadas pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura.

## CAPÍTULO V

### *Da obrigatoriedade de educação*

Art. 22 — É obrigatória a freqüência à escola pública de toda criança entre 7 e 12 anos, durante o período mínimo de cinco anos (Constituição Federal art. 168, I).

Parágrafo único — A matrícula acima referida só não se fará compulsoriamente, uma vez provado que a criança recebe instrução primária satisfatória, a juízo da autoridade escolar competente.

Art. 23 — A autoridade escolar determinará a matrícula compulsória das crianças que as escolas comportarem.

§ 1.º — Enquanto a matrícula não fôr total, serão preferidas para a matrícula compulsória as crianças que tiverem menos recursos e forem sadias.

§ 2.º — Os pais ou representantes serão responsáveis pela freqüência da criança à escola, sob pena de multa de Cr\$ 50,00, que poderá ser elevada até Cr\$ 1.000,00, em caso de reincidência.

§ 3.º — Em caso de terceira reincidência, o Diretor de Educação e Cultura representará ao Ministério Público para promover a suspensão do pátrio poder, na forma da legislação federal. [

Art. 24 — Ficam os oficiais do registro civil obrigados a remeter em janeiro, ao Departamento de Educação, na Capital e no interior, à mais alta autoridade escolar do município, a relação das crianças de 7 anos de idade, registradas no seu cartório. ;

Parágrafo único — Além das informações assim obtidas, usará o Diretor de Educação e Cultura de todos os meios ao seu alcance para levantar o censo das crianças em idade escolar.

Art. 25 — O ensino primário obrigatório será gratuito e não poderá exceder de oito horas diárias e 240 dias letivos por ano.

Art. 26 — O Departamento Estadual de Educação e Cultura manterá um serviço de registro individual do cumprimento da obrigatoriedade escolar.

Art. 27 — Ninguém poderá empregar, no Estado, menor que não tenha certificado desse registro, de expedição gratuita e obrigatória, desde que tenha sido cumprida a obrigatoriedade escolar ou seja legal a falta de seu cumprimento.

Parágrafo único — Na última hipótese, acima prevista, o Departamento onde houver Escola concederá o certificado a título condicional, exigindo, porém, realização do curso em escola de continuação ou supletiva, para concessão do certificado definitivo.

Art. 28 — O empregador que não cumprir o disposto no artigo anterior estará sujeito às multas, previstas em regulamento.

## TÍTULO II

### Do Governo e Administração dos Serviços de Educação e Cultura

#### CAPÍTULO I

##### *Do Departamento Estadual de Educação e Cultura*

Art. 29 — O controle e administração dos serviços de educação e cultura do Estado incumbem ao Departamento Estadual de Educação e Cultura, organizado sob forma autárquica, com autonomia técnica, administrativa e financeira.

Art. 30 — Constituem o Departamento:

- a) — o Conselho Estadual de Educação e Cultura, como órgão deliberativo;
- b) — o Diretor de Educação e Cultura, como órgão executivo.

Art. 31 — A presidência do Conselho Estadual de Educação e Cultura cabe ao Secretário de Estado, encarregado dos negócios da educação, que exercerá sobre as atividades do Departamento de Educação e Cultura a supervisão geral, que lhe é atribuída pela Constituição, de maneira a não interferir na vida administrativa dos seus órgãos, competindo-lhe, precipuamente :

I — fiscalizar o fiel e exato cumprimento da lei orgânica do ensino;

II — velar pela boa marcha dos negócios de educação e ensino, de acordo com as deliberações do Conselho ;

III — apresentar, anualmente, ao Governador, e, por intermédio deste, à Assemblêia Legislativa, completa exposição sôbre os negócios da educação e cultura;

IV — exercer o direito de voto nos casos de desempate e votação secreta.

Art. 32 — No uso das atribuições previstas nos números I e II do artigo anterior, cabe ao Secretário solicitar os inquéritos administrativos previstos nos artigos 39 e 62.

## CAPÍTULO II

### *Do Conselho Estadual de Educação e Cultura*

#### Secção I

##### Da organização e competência

Art. 33 — O Conselho Estadual de Educação e Cultura compõe-se, além do seu presidente, de seis membros nomeados pelo Governador, dentre pessoas de reputação ilibada, com aprovação do Poder Legislativo.

§ 1.º — Serão ainda nomeados seis suplentes, em condições idênticas, indicando o decreto a ordem de substituição provisória ou definitiva.

§ 2.º — O suplente, salvo nas substituições, por impedimento ocasional, completa o mandato do conselheiro substituído, nos casos de morte, renúncia ou destituição.

Art. 34 — O mandato de conselheiro será de seis anos, renovando-se os membros, pelo têtço, de dois em dois anos.

Art. 35 — O Diretor de Educação e Cultura participará das reuniões do Conselho, sem direito a voto.

Art. 36 — Compete ao Conselho de Educação e Cultura:

- a) — elaborar seu regimento interno;
- b) — aprovar, por proposta do Diretor de Educação e Cultura, as diretrizes para o ensino público e particular, dentro das limitações expressas na Constituição Federal, nas leis desta decorrentes, na Constituição do Estado e na presente lei;
- c) — aprovar o plano de educação e cultura para o Estado, elaborado pelo Diretor de Educação e Cultura, graduando sua execução de acordo com os seus recursos financeiros;
- d) — aprovar o Estatuto dos professores e funcionários dos serviços de educação e cultura do Estado;
- e) — aprovar a organização, os cursos de estudos e os quadros de pessoal docente e administrativo do Departamento de

Educação e Cultura e das escolas de todos os graus e ramos, bem como de qualquer das instituições, suplementares e complementares, do sistema regular e de extensão de educação e cultura do Estado;

f) — aprovar as nomeações, promoções, aposentadorias, exonerações ou demissões dos membros do magistério e dos funcionários dos serviços de educação e cultura;

g) — aprovar os estatutos das universidades e escolas superiores estaduais;

h) — apresentar anualmente à Assembléia Legislativa, por intermédio do Governo do Estado, a proposta orçamentária da despesa relativa à educação e cultura, correspondente às dotações orçamentárias do Estado;

i) — fixar o vencimento do Diretor de Educação e Cultura pelo período do seu mandato;

j) — autorizar operações de crédito e empréstimos desde que não gravem mais de 80% do seu patrimônio;

l) — apresentar anualmente ao Governo Federal, por intermédio do Governo Estadual, sugestões sôbre a aplicação no Estado do auxílio federal;

m) — delegar a Conselhos Municipais de Ensino a superintendência do exercício da função de educação e ensino, nos respectivos municípios, de acordo com o artigo 118 da Constituição do Estado;

n) — aprovar as normas de classificação dos estabelecimentos particulares de ensino;

o) — autorizar o Diretor de Educação e Cultura a fazer operações de crédito por antecipação de receita;

p) — autorizar o Diretor de Educação e Cultura a utilizar em pagamento de juros e amortização de operações de crédito para construção, reconstrução e aparelhamento de escolas, além dos recursos previstos no artigo 62, os recursos destinados no orçamento à construção e reconstrução de prédios, nos casos em que o Diretor de Educação e Cultura assim o julgar conveniente;

q) — autorizar o Diretor a alienar ou gravar de ônus reais os imóveis do Departamento de Educação;

r) — julgar recursos de atos dos Conselhos Municipais de ensino;

s) — propor à Assembléia Legislativa a reforma desta lei e as leis necessárias ao desenvolvimento dos seus princípios e diretrizes.

Parágrafo único — A autorização prevista na letra *q* só poderá ser concedida por votos de 2/3 do Conselho.

Art. 37 — Os conselheiros serão remunerados por sessão em quantia a ser fixada pelo Secretário da Educação de quatro em quatro anos.

Art.38 — O mandato de Conselheiro será considerado extinto antes do seu termo nos seguintes casos:

- a) — morte;
- b) — renúncia;
- c) — doença que exija o afastamento por mais de dois anos;
- d) — ausência das reuniões por mais de três meses, sem motivo justificado;
- e) — procedimento incompatível com a dignidade da função;
- f) — condenação por crime comum ou de responsabilidade;
- g) — exercício de atividade político-partidária.

Parágrafo único — Considera-se atividade político-partidária o desempenho de funções de direção dos partidos políticos ou exercício de mandato eletivo.

Art. 39 — Nos casos em que haja indícios de que algum conselheiro tenha incorrido no disposto na letra e, o Secretário promoverá investigação reservada para apuração dos fatos.

Art. 40 — Confirmados que sejam os indícios, referidos no artigo anterior, solicitará o Secretário ao Governador a instauração de inquérito administrativo, sob a presidência de autoridade por este nomeada, pedindo ao mesmo tempo a suspensão do conselheiro, por prazo não excedente de noventa dias.

Parágrafo único — Suspenso o Conselheiro, assumirá o cargo o respectivo suplente.

Art. 41 — Concluído o inquérito, assegurada a instrução contraditória, o seu presidente remeterá o respectivo processo ao secretário.

§ 1.º — Se a conclusão do inquérito fôr pela inocência do acusado e o Secretário também assim o julgar, mandará arquivá-lo.

§ 2.º — Se a conclusão fôr pela culpabilidade, ou, sendo pela inocência, julgar o Secretário ter sido a conclusão contra a prova dos autos, submetê-lo-á a parecer do Conselho, com o seu respectivo relatório.

Art. 42 — Concluindo o Conselho pela culpabilidade, fará o Governador a demissão.

Art. 43 — Se o parecer do Conselho concluir pela inocência do acusado e o Secretário não se conformar com essa decisão, proporá ao Governador a demissão.

Parágrafo único — Neste caso, o decreto de demissão será submetido à aprovação da Assembléia Legislativa,

## Secção II

## Da elaboração das normas deliberativas

Art. 44 — As deliberações do Conselho de Educação e Cultura compreenderão :

- a) — bases e diretrizes;
- b) — regulamentos;
- c) — regimentos;
- d) — resoluções;
- e) — instruções;
- f) — atos administrativos.

Art. 45 — São de iniciativa privativa do Diretor de Educação e Cultura os projetos submetidos à deliberação do Conselho de Educação, salvo o seu regimento interno.

Art. 46 — O direito de modificação e emenda dos projetos será exercido pelo Conselho, nas seguintes bases:

- a) — em se tratando de diretrizes e bases, obtendo a emenda aprovação de 5/6 do Conselho;
- b) — nos casos das letras *b*, *d*, *e*, *f* do art. 86 com o voto de dois terços;
- c) — nos demais casos, por maioria.

Art. 47 — O Diretor de Educação e Cultura poderá apresentar emendas à deliberação do Conselho e deverá ser necessariamente ouvido sôbre as emendas dos Conselheiros.

Parágrafo único — As emendas do Diretor ou as dos Conselheiros, com as quais concorde o Diretor de Educação e Cultura, serão aprovadas por simples maioria, não se lhes aplicando a exigência do *quorum* qualificado.

Art. 48 — Na discussão dos projetos, não haverá relator. Recebido pelo Presidente do Conselho o projeto e distribuídas cópias aos Conselheiros, designará aquele o dia do julgamento, com três dias, pelo menos, de interstício, no qual poderão ser apresentadas emendas escritas.

Art. 49 — O julgamento será iniciado com uma exposição do Diretor de Educação e Cultura.

§ 1.º — Antes de pôr a votos o projeto, o presidente submeterá à apreciação do Conselho as emendas, inclusive as formuladas oralmente no ato, decidindo, com audiência do Diretor de Educação e Cultura, se alguma dentre elas deve ser objeto de consulta a especialista, ficando então, adiado o julgamento.

§ 2.º — Obtidos os pareceres, com a possível urgência, serão submetidos a votos, sucessivamente, o projeto e as emendas.

§ 3.º — Só por 2/3 do Conselho poderá uma emenda não ser objeto de deliberação.

Art. 50 — As bases e diretrizes, regulamentos e instruções só entrarão em vigor depois de publicados no Diário Oficial.

Parágrafo único — A obrigatoriedade das deliberações do Conselho, quando não fixam outro prazo, começará trinta dias depois da publicação.

Art. 51 — Os regulamentos, sujeitos à aprovação do Governador do Estado, segundo dispõe o § 3.º do art 119 da Constituição do Estado, deverão dispor sôbre:

a) — a organização do Departamento Estadual de Educação e Cultura;

b) — as linhas gerais de organização e administração dos estabelecimentos oficiais do Estado, nos quais se ministre educação pré-escolar, primária, especial, secundária, profissional ou normal;

c) — os requisitos mínimos, sob o ponto de vista educacional e técnico, a serem exigidos dos estabelecimentos municipais ou particulares em que se ministre um dos diferentes graus de educação acima referidos;

d) — os requisitos mínimos, sob o ponto de vista educacional e higiênico a serem exigidos dos estabelecimentos estaduais ou municipais em que se ministre o ensino superior;

e) — a extensão do ensino para menores, além do período obrigatório, e para adultos, através de escolas, cursos de extensão, clubes, bibliotecas e outros meios adequados à promoção e difusão da cultura física, científica, artística e de informações em geral;

f) — a proteção do patrimônio natural, artístico e histórico do Estado;

g) — a organização das instituições de extensão cultural;

h) — os casos omissos na presente lei.

Art. 52 — Os regulamentos elaborados pelo Conselho serão, por intermédio do Secretário, submetidos à aprovação do Governador, acompanhados de exposição de motivos.

Art. 53 — Aprovado o regulamento pelo Governador, baixará este o decreto respectivo.

Parágrafo único — O silêncio do Governador, dentro de quinze dias da data do recebimento do regulamento na Secretaria do Governo, importará na aprovação tácita, devendo o Conselho fazê-lo publicar no Diário Oficial, com a assinatura de todos os seus componentes.

Art. 54 — Negando o Governador a sua aprovação, ao todo ou em parte, o Secretário submeterá a parecer do Conselho as razões da recusa.

§ 1.º — Não concordando o Conselho com as alterações propostas pelo Governador, devolverá o Secretário a este o processado respectivo com minuciosas razões da divergência.

§ 2.º — Recusando o Governador as razões do Conselho, fará a publicação do regulamento, com as alterações a que se refere o parágrafo anterior.

Art. 55 — Se dos regulamentos aprovados resultar algum serviço ou cargo que acarrete despesa excedente da dotação orçamentária, o dispositivo em questão só entrará em vigor após aprovação pela Assembléia Legislativa da verba necessária.

Art. 56 — Sobre os projetos de regulamentos elaborados pelo Diretor de Educação e Cultura, o Conselho poderá solicitar parecer de especialistas, de dentro ou de fora do Estado, reunidos ou não em comissão, bem como o de associações educacionais.

Art. 57 — Os projetos de normas deliberativas de interesse geral elaborados pelo Diretor de Educação e Cultura serão publicados, pelo menos um mês antes da sua inclusão em pauta para deliberação, a fim do mesmo Conselho colher sugestões a respeito.

Art. 58 — Os requisitos mínimos a que se referem os itens o e c do art. 51, serão elevados, periodicamente, à medida que o progresso do ensino no Estado assim o indicar.

Art. 59 — As instruções aprovadas pelo Conselho disporão sobre :

a) — os programas para as escolas primárias, secundárias, especiais, profissionais e normais, mantidas pelo Estado;

b) — compêndios cuja adoção seja recomendada nas referidas escolas;

c) — regimentos regulando a administração dos estabelecimentos oficiais de ensino estaduais e municipais.

Art. 60 — As diretrizes relativas ao ensino deverão ter a necessária flexibilidade, evitando-se moldes rígidos que impeçam a experimentação adequada, tanto no domínio do currículo, dos programas e da administração escolar, quanto no dos métodos de ensino.

### CAPÍTULO III

#### *Do Diretor de Educação e Cultura*

Art. 61 — O Diretor de Educação e Cultura será nomeado pelo Governador do Estado, dentre três pessoas de notório saber em questão de ensino, eleitas pelo Conselho em voto secreto.

§ 1.º — O Diretor exercerá o seu mandato poi quatro anos..

§ 2.º — No caso de ser o Diretor, cujo mandato se findou, novamente incluído na lista tríplice a que se refere este artigo, o Conselho esclarecerá ao Governador a votação obtida por aquele.

Art. 62 — O Diretor será destituído nos seguintes casos:

- a) — condenação por crime comum ou de responsabilidade;
- b) — abandono do cargo por mais de trinta dias;
- c) — procedimento incompatível com a dignidade da função;
- d) — não prestar ou prestar mal as contas anuais de sua gestão;
- e) — negligência ou incapacidade.

§ 1.º — No caso da letra *a*, passada em julgado a sentença condenatória, o Conselho organizará a lista tríplice a ser enviada ao Governador do Estado, para nova nomeação.

§ 2.º — Nos casos das letras *b* e *e*, a destituição será precedida de inquérito administrativo, assegurada ao acusado instrução contraditória.

§ 3.º — No caso da letra *e*, a destituição independe de inquérito mas para se tornar efetiva exigirá fundamentação e os votos de 5/6 do Conselho.

§ 4.º — O inquérito a que se refere o § 2.º será presidido por um dos Conselheiros que, após sua conclusão, o submeterá, como relator, à decisão do Conselho.

Art. 63 — O Diretor comparecerá obrigatoriamente às sessões do Conselho, nelas lhe competindo:

- I — organizar a agenda das sessões de sua convocação;
- II — apresentar e justificar os projetos;
- III — relatar as emendas dos Conselheiros;
- IV — apresentar emendas;
- V — opinar sobre os recursos de atos dos Conselhos Municipais de ensino;
- VI — prestar quaisquer esclarecimentos que lhe forem solicitados pelo Secretário ou Conselheiros.

Parágrafo único — O Diretor perceberá, por comparecimento à sessão do Conselho, quantia fixada pelo Secretário de Educação e Cultura no início de sua gestão.

Art. 64 — Compete ao Diretor de Educação e Cultura:

- a) — iniciativa privativa de projetos e estudos que habilitem o Conselho a desempenhar as funções discriminadas no art. 36;
- b) — executar as leis de ensino, bem como as deliberações ao Conselho Estadual de Educação e Cultura;
- c) — promover constantemente o desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino oficial e particular;

d) — realizar os estudos que habilitem o Conselho a desempenhar as funções discriminadas no art. 36;

e) — administrar os serviços de educação, ensino e cultura, inclusive exercer o poder disciplinar e administrativo sobre todo pessoal docente, discente, técnico e administrativo do Departamento;

f) — nomear, promover, aposentar, exonerar ou demitir, com aprovação do Conselho e de acordo com o respectivo estatuto, os membros do magistério e os funcionários dos serviços de educação e cultura;

g) — representar o Departamento em juízo ou fora dele;

h) — convocar o Conselho;

i) — elaborar o plano de educação e cultura;

j) — planejar e organizar as escolas;

l) — fixar o número de professores e determinar a distribuição do pessoal;

m) — definir a política educacional do Estado a ser aprovada pelo Conselho;

n) — exercer sobre os serviços de educação e cultura, públicos e particulares, as funções de superintendência, orientação e fiscalização;

o) — designar seu substituto nos impedimentos ocasionais;

p) — praticar todos os atos necessários ao bom funcionamento e desenvolvimento dos serviços de educação e cultura.

Art. 65 — O Diretor de Educação e Cultura apresentará anualmente no mês de janeiro ao Conselho um relatório dos serviços de educação e cultura do Estado.

Art. 66 — O Diretor de Educação e Cultura, ao organizar os projetos de programas de ensino a serem submetidos ao Conselho, deverá pedir sugestões ao professorado que os terá de executar.

#### CAPÍTULO IV

##### *Dos Conselhos Municipais de Ensino*

Art. 67 — Na forma do art. 118 da Constituição, o Conselho poderá delegar a superintendência do exercício da função de educação e ensino, no município em que assim julgar conveniente, a um Conselho Municipal de Ensino.

Art. 68 — Os Conselhos Municipais de Ensino, constituídos mediante carta de delegação do Conselho Estadual de Educação e Cultura, nos termos da Constituição e desta lei, compõem-se de cinco a sete membros, conforme a população de sua sede, e escolhidos pelo Conselho de Educação e Cultura.

Art. 69 — Na carta constitutiva dos Conselhos Municipais ficarão definidos os termos da delegação conferida pelo Conselho Estadual, bem como o modo pelo qual devem ser exercidas as funções delegadas e todas as disposições consideradas necessárias.

Art. 70 — O fundo de educação municipal será instituído pelo Conselho Estadual com os recursos da respectiva dotação municipal e o auxílio considerado necessário para o exercício das atribuições que lhe forem conferidas.

Art. 71 — Sob pena de revogação de sua carta, o Conselho Municipal de Ensino deverá apresentar até 15 de junho a proposta orçamentária do exercício seguinte e até 30 de janeiro de cada ano, a prestação de contas do exercício anterior, para exame e aprovação do Conselho Estadual.

Art. 72 — Dos atos do Conselho Municipal de Ensino cabe recurso para o Conselho Estadual de Educação e Cultura.

Art. 73 — No Município em que o ensino houver atingido certo desenvolvimento mas que não justifique, a juízo do Conselho, a delegação prevista no art. 67, o Diretor de Educação e Cultura nomeará, em comissão, com a aprovação do Conselho, para administrar o ensino estadual no mesmo município, um Diretor Municipal de Ensino e os auxiliares que forem julgados necessários.

Parágrafo único — O Diretor Municipal do Ensino será escolhido, mediante concurso de títulos promovido pelo Departamento, entre professores conhecedores das questões educacionais e com experiência na gestão das mesmas. À medida que se forem tornando acessíveis os cursos de administração escolar, o Conselho poderá juntar aos requisitos mencionados o da aprovação no referido curso.

Art. 74 — Nos demais municípios, as funções de Diretor Municipal de Ensino competirão a um delegado escolar residente, nomeado de preferência dentre os professores, com direito à gratificação que lhe fôr fixada.

### TÍTULO III

#### Do financiamento dos serviços de Educação e Cultura

#### CAPÍTULO I

##### *Do Fundo de Educação*

Art. 75 — O "Fundo de Educação" será constituído de dotações orçamentárias do Estado e dos Municípios, no limite mí-

nimo a que se refere o art. 169 da Constituição Federal, e mais do:

I — produto de todas as multas do Estado que não tiveram destino especial, das estabelecidas nesta lei e de outras que venham a ser estabelecidas para o cumprimento das leis e regulamentos relativos aos serviços de Educação e Cultura;

II — produto das taxas para fins educativos;

III — produto do adicional de 10 % sôbre os impostos de sucessão causa mortis;

IV — produto das taxas que, especialmente destinadas a este fim, venham a ser criadas por leis.

Art. 76 — Os recursos do Fundo de Educação de origem orçamentária serão postos à disposição do Conselho, por trimestre, com a necessária antecedência.

Parágrafo único — O Estado abrirá, em estabelecimento bancário idôneo, conta corrente garantida até o limite do adiantamento trimestral, a favor do Departamento de Educação e Cultura, para ser por este movimentada, sempre que o recebimento trimestral previsto, neste artigo, não fôr feito dentro dos primeiros oito dias do trimestre.

Art. 77 — Os Municípios, nos têrmos do art. 169 da Constituição Federal, destinarão à educação nunca menos de 20 % da renda proveniente dos impostos.

Art. 78 — Até o terceiro dia útil do mês seguinte à arrecadação efetivamente realizada, o município recolherá às coletorias estaduais a percentagem que fôr estabelecida pelos orçamentos municipais.

Art. 79 — Sempre que o Estado e os Municípios não recolherem, no prazo devido, os recursos a que se refere o art. 76, poderá o Diretor de Educação e Cultura fazer operações de crédito por antecipação de receita para pagamento do pessoal e custeio dos serviços.

Art. 80 — Não fazendo o Prefeito o recolhimento, a que se refere o artigo 78, no prazo por êle estabelecido, o Diretor da Educação oficiará ao promotor público da Comarca mais próxima daquela a que pertença o município (Constituição do Estado, artigo 98, § 2.º), solocitando a instauração de processo de responsabilidade para a perda do cargo, com fundamento no artigo 37, ns. 6 e 7, combinado com o artigo 98, n. 2, todos da Constituição do Estado.

Art. 81 — Os recursos das dotações municipais serão integralmente aplicados nos serviços de educação e cultura do território do Município que as fizer.

Art. 82 — As despesas custeadas pelas dotações orçamentárias estaduais não poderão ser inferiores às que, atualmente, o Estado faz no território de cada um dos seus Municípios.

Art. 83 — Os recursos do Fundo de Educação poderão ser postos em conta corrente, a render juros em estabelecimentos de crédito idôneos e, na parte que constituírem reserva patrimonial, nos termos do parágrafo 5.º do artigo 119 da Constituição, aplicados à compra de apólices, outros títulos públicos, ou imóveis.

§ 1.º — Nenhuma parcela desses recursos poderá ser aplicada, mesmo provisoriamente, para fins diversos dos previstos na Constituição e nesta lei, sob pena de responsabilidade solidária dos funcionários que ordenarem ou executarem qualquer aplicação indevida.

§ 2.º — Os recursos patrimoniais do Fundo de Educação e os provenientes das rendas especiais previstas nesta lei poderão ser empenhados até 80 %, no pagamento dos juros e amortização de empréstimos contraídos para aquisição de terrenos, construção ou reconstrução de prédios escolares e no aparelhamento das escolas públicas.

Art. 84 — Os recursos do Fundo de Educação serão aplicados exclusivamente nos serviços de educação o cultura, não podendo a despesa com funcionários administrativos exceder de 10 % da fixada para os funcionários técnicos e docentes, e a despesa total de pessoal ser superior a 70% do orçamento de custeio dos referidos serviços.

Art. 85 — Todos os prédios e terrenos das escolas e instituições públicas do ensino, educação e cultura constituirão patrimônio do Fundo de Educação e terão, para isto, tombamento especial.

Art. 86 — Ao Diretor, como administrador do Fundo de Educação, incumbe promover por todos os meios o recolhimento dos seus recursos, propor aos poderes competentes a criação de outros, bem como, com aprovação do Conselho, por alienação, troca ou permuta, melhorar as condições do Fundo em relação a seus bens móveis e imóveis.

Art. 87 — O Diretor de Educação e Cultura poderá, com autorização do Conselho, fazer operações de crédito para construção, reconstrução e aparelhamento de escolas, utilizando os recursos especialmente destinados a este fim no seu orçamento.

Art. 88 — Um "Livro de Honra" do Fundo de Educação será criado para o registro dos nomes de todos os que devam ser considerados seus beneméritos, por doações, legados, fundações de qualquer espécie, ou serviço de inestimável valor.

Art. 89 — As autoridades do Estado e dos Municípios, bem como seus funcionários, ficam obrigados a facilitar a administração e o desenvolvimento do Fundo de Educação, prestando ao Departamento toda colaboração que estiver em sua alçada.

Art. 90 — O Conselho Estadual de Educação e Cultura poderá pedir a colaboração de qualquer cidadão ou personalidade de influência social, cuja intervenção possa contribuir para facilitar os seus propósitos, especialmente diretores ou membros de associações de classe, diretores de grandes empresas idôneas, representantes de sociedades científicas ou técnicas e outras.

## CAPÍTULO II

### *Do orçamento*

#### Secção I

##### Da apresentação da proposta ao Governo

Art. 91 — A proposta orçamentária, a que se refere o item *h* do artigo 36, será encaminhada ao Governador do Estado, dentro do prazo que fôr fixado para os outros serviços do Estado.

Art. 92 — As verbas constantes da lei orçamentária serão globais, correspondendo às seguintes especificações:

- a) — Departamento Estadual de Educação e Cultura;
- b) — ensino pré-escolar;
- c) — ensino primário;
- d) — ensino secundário;
- e) — ensino especial;
- f) — ensino supletivo;
- g) — ensino normal;
- h) — ensino superior;
- i) — instituições de cultura;
- j) — serviços de difusão e extensão cultural;
- l) — auxílio aos municípios que tiverem delegação de autonomia de ensino;
- m) — auxílio às instituições particulares;
- n) — diversos.

Art. 93 — A proposta orçamentária será acompanhada de fundamentação pormenorizada.

#### Secção II

##### Da elaboração orçamentária interna

Art. 94 — Publicada a lei orçamentária, o Diretor de Educação, até o dia 1.º de fevereiro, submeterá ao Conselho a pro-

posta orçamentária com a discriminação das verbas e consignações, tanto quanto possível obedecendo à técnica orçamentária vigente para o poder público.

Art. 95 — Fica o Departamento das Municipalidades obrigado a apresentar ao Departamento de Educação, até 15 de janeiro, a relação das receitas municipais, com indicação das percentagens relativas à educação previstas nos orçamentos para o exercício.

Art. 96 — Recebidas pelos Conselheiros cópia da proposta, referida no artigo 94, sem prejuízo das emendas orais, terão os mesmos três dias para apresentação de emendas.

Art. 97 — Relatadas oralmente as emendas pelo Diretor, serão as mesmas submetidas à discussão única.

Art. 98 — As emendas com parecer contrário exigirão, para sua aprovação, *quorum* de 2/3.

Art. 99 — Aprovado o orçamento, será o mesmo publicado no Diário Oficial até 1 de março.

Art. 100 — Na execução do orçamento não poderá o Diretor, sem autorização do Conselho:

- 1) — praticar estorno de verba;
- 2) — aplicar a receita decorrente da percentagem constitucional sôbre o excesso da arrecadação;
- 3) — aplicar saldo de verba.

### Secção III

#### Da Prestação de Contas

Art. 101 — Até o dia 1.º de abril, o Diretor fará a prestação de contas ao Conselho.

§ 1.º — Examinando a prestação, o Conselho poderá pedir os esclarecimentos que julgar necessários ao Diretor, que, se não puder prestá-los no ato, pedirá prazo razoável para atendê-los.

§ 2.º — Não aprovadas as contas, o Conselho destituirá o Diretor (artigo 62, letra *d*) sem prejuízo das ações penais e cíveis cabíveis no caso.

§ 3.º — Aprovadas as contas, serão encaminhadas à Assembléia por intermédio do Governador.

§ 4.º — Não aprovando a Assembléia as contas, será o Diretor destituído, sem prejuízo das mesmas sanções do § 2.º.

## TÍTULO IV

## CAPÍTULO ÚNICO

*Do magistério*

Art. 102 — O sistema escolar incluirá, entre as suas escolas profissionais, as de formação do magistério de nível primário e secundário, funcionando as de formação do magistério primário de preferência no regime de internato.

§ 1.º — As escolas oficiais de formação do magistério visarão dar ao aluno-mestre preparo cabal para seu ministério e, ainda, a formação moral e espiritual indispensável à eficiência da escola na sua missão democrática e educativa.

§ 2.º — A formação do professor secundário atenderá, além das condições estabelecidas pela legislação federal, a outras que forem determinadas pelo Conselho.

Art. 103 — Exigir-se-à para o exercício do magistério, mesmo aos diplomados pelas escolas oficiais, o exame de estado o qual será regulamentado pelo Conselho de Educação e Cultura, para o fim de fixar os casos de concessão das licenças do magistério, tipo ou natureza das mesmas, período de validade, condições de cassação, suspensão e restabelecimento.

Art. 104 — Fica estabelecido, sem prejuízo das gratificações adicionais, o princípio da remuneração progressiva para os funcionários administrativos, técnicos e docentes do Departamento de Educação e Cultura, na forma a ser adotada em regulamentos, de maneira a assegurar remuneração condigna ao magistério e aos funcionários técnicos e administrativos e prêmio ao seu constante aperfeiçoamento.

Art. 105 — A carreira do professor de ensino secundário, médio e superior será de preenchimento por concurso de títulos « provas na primeira investidura e na investidura de catedrático.

## TÍTULO V

## CAPÍTULO ÚNICO

*Da assistência educacional*

Art. 106 — Além da gratuidade da educação ministrada pelo Estado em todos os seus graus e modalidades, inclusive do material escolar, nos termos da Constituição, o Conselho promoverá a assistência social escolar por meio de internatos, de

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS 149  
assistência, caixa escolar, cooperativa escolar, caixa econômica escolar, associações peri-escolares e outros meios adequados, no intuito de realizar, no mais alto grau possível, o objetivo de minorar a desigualdade econômica e social das crianças e adolescentes do Estado.

## TÍTULO VI

### CAPÍTULO ÚNICO

#### *Disposições transitórias*

Art. 107 — Ficam transferidos, para o patrimônio do Departamento, os prédios do Estado, onde funcionem escolas e instituições públicas de educação e cultura de qualquer grau ou natureza e autorizado o Governo a transferir os que julgue conveniente ao funcionamento dos serviços de educação e cultura.

Art. 108 — Fica o Secretário de Educação e Saúde autorizado a praticar os atos necessários à constituição do Conselho e sua instalação.

Art. 109 — O atual ensino municipal será transferido ao Departamento a partir de 1.º de janeiro de 1950.

Art. 110 — Se, na organização inicial do Departamento de Educação e Cultura, a que se refere o artigo 29 desta lei, a verba pessoal do funcionalismo do Departamento, adicionada à despesa destinada ao pagamento do funcionalismo do Estado posto à disposição do Departamento, exceder os limites previstos no artigo 84, não poderá haver novas nomeações até que a devida percentagem seja atingida.

Art. 111 — As primeiras nomeações de Conselheiros se farão por 2, 4 e 6 anos.

Art. 112 — O disposto no artigo 27 da presente lei só entrará em vigor em 1955.

Art. 113 — Os atuais funcionários administrativos, técnicos e docentes dos serviços de educação e cultura serão transferidos ao Departamento Estadual de Educação e Cultura, nos termos desta lei.

§ 1.º — Será permitido aos aludidos funcionários requerer sua permanência nos quadros do Estado, dentro do prazo de trinta dias, a contar da publicação desta lei.

§ 2.º — Estes funcionários poderão, a juízo do Diretor de Educação e Cultura, ser postos à disposição do Departamento de Educação e Cultura.

Art. 114 — Revogam-se as disposições em contrário.

## INFORMAÇÃO DO PAÍS

### BAHIA

Por ocasião do encerramento da III Semana de Orientação Técnico — Pedagógica do Ensino Comercial, que se realizou em Salvador, foi aprovada pelo plenário a seguinte declaração de princípios:

«A III Semana de Orientação Técnico-pedagógica de Ensino Comercial, — reunindo educadores dos Estados da Bahia, Espírito Santo, Alagoas e Sergipe, e traduzindo o pensamento de seus colegas de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina que participaram das Semanas anteriores, — o sentindo ao vivo os grandes problemas nacionais sobretudo no setor da educação, — Delibera: — conclamar todos os educadores patrióticos para a ampla campanha de recuperação nacional anunciada em nome do Senhor Ministro da Educação e Saúde — Professor Antônio Balbino de Carvalho, por seu representante;

— desenvolver, na realização da citada Campanha, todos os seus esforços no sentido do fortalecimento dos princípios democráticos, da manutenção de nossas tradições de civismo e liberdade e, sobretudo, propugnar pelo incentivo cada vez maior do regime da livre iniciativa em todos os setores da atividade nacional e essencialmente no da educação;

— lançar veemente apelo objetivando a preservação das coisas públicas através do cumprimento fiel dos textos legais, e principalmente criando condições especiais na psicologia popular para que haja, efetivamente, uma vigilância impeditiva e permanente para evitar exemplos nefastos à formação moral e cívica das novas gerações».

### DISTRITO FEDERAL

Na solenidade de instalação, no Gabinete do Senhor Ministro da Educação, da Assistência Técnica da Educação e Cultura, criada pela Portaria n. 557, de 1/8/953, o Senhor Ministro Antônio Balbino, titular da pasta, teve ocasião de definir os trabalhos daquele órgão de planejamento com as seguintes palavras:

«Ao lado do plano geral de educação, que considero as diretrizes e bases da formação do indivíduo para a vida, em função das motivações fundamentais do cidadão, lembro a necessidade de ser apreciado, em toda sua significação, o relevo que assumiu, em nossos dias, o desenvolvimento econômico do país, impondo ao reconhecimento de que cabe à Educação maiores responsabilidades no sentido de prover as exigências do nosso próprio progresso e os reclamos prementes dos instrumentos humanos indispensáveis a esse esforço intensivo da Nação.

Por outro lado, é preciso interpretar, no seu verdadeiro significado, a tendência que se vem observando, no sentido de dar ênfase especial a ensinamentos capazes de ajudar as populações a superar a pressão dos efeitos mais diretos da conjuntura. Alarga-se no campo educacional a adoção de esquemas especiais para atender as emergências de crise de desenvolvimento que atravessa o país, dentro do quadro das transformações do mundo moderno. Educação de adultos visando a recuperação das massas marginais para as atividades produtivas do país, a educação de base, especialmente, no âmbito rural, com a finalidade de acelerar a integração da gente de campo e criar condições mais favoráveis à expansão das técnicas do progresso no meio rural; a preocupação de levar às áreas sujeitas aos rigorosos ciclos das secas, planos de preparo das populações para os hábitos de previdência e de defesa de sua economia, tão importantes como as obras de engenharia e os esforços da organização agrícola.

Ao lado dessas considerações de sentido geral, quero deixar sobre a mesa dos estudos, como anotações reveladoras do meu direto interesse nos trabalhos que vão ser iniciados e inspirado pelas recomendações que nos transmitiu o Sr. Presidente da República, para a execução de idéias que constituem compromissos do seu governo, as seguintes indicações:

1 — De um modo geral entendo que devemos definir, no programa mínimo, as medidas capazes de atender, nos limites das possibilidades do país, aos reclamos da vida social brasileira no que concerne à educação e cultura, consubstanciando, não

só as providências que dependem do Poder Executivo, como as que devam ser sugeridas ao Congresso, quando dele fôr a competência.

2 — Estudos de interesse para a regulamentação e o cumprimento dos dispositivos constitucionais em matéria de educação e cultura, assim como dos concernentes à competência federal para legislar sobre o exercício das profissões técnico-científicas e liberais.

3 — Estudo dos problemas relativos ao ensino de todos os graus, e, especialmente a sistematização dos subsídios a serem encaminhados ao Congresso sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para o que recomendo seja constituída imediatamente a sub-comissão que deverá se colocar à disposição das comissões especializadas do Congresso para a assistência que fôr julgada de interesse.

4 — Estudo das soluções indicadas para que se possa obter o máximo de rendimento dos recursos materiais, técnicos e humanos de que dispõe o país para corresponder à crescente demanda de ensino, assistência educativa e melhores condições de aperfeiçoamento técnico e cultural.

5 — Estudo de novas formas de assistência supletiva da União aos Estados, Municípios, nos diversos graus de ensino.

6 — Campanha de recuperação no campo educacional, com indicação das providências para a ampliação da rede escolar em todo o país e que favoreçam a incorporação de maiores parcelas de população aos benefícios da cultura e da educação, especialmente aos menos favorecidos.

7 — Revisão e formulação de novos planos de ação da Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes Analfabetos; reexame do programa de construção de escolas rurais, de modo a estabelecer um sistema de pleno aproveitamento das unidades já construídas, dando-lhes, tanto quanto possível, um sentido técnico — profissional.

8 — Reforma profunda do ensino industrial, de modo a interessá-lo num sistema de ensino médio flexível que, ao lado da função reformatória geral, assegure a diferenciação dos caminhos necessários a atender as vocações individuais, o ingresso dos jovens no ensino superior, e os prepare para as novas atividades do país que estão a reclamar homens capacitados, com educação acima da primária. E dentro dessa linha assegurar a êsse tipo de ensino, o apreço e o prestígio social do mesmo plano que o secundário comum.

9 — Estruturação de planos, em maior escala, para a Campanha de Educação Rural, não só analisando as experiências já levadas a efeito com as missões rurais, como estabelecendo as bases de uma penetração mais rápida e efetiva dos seus benefícios no ('hinterland').

10 — Estudo, em colaboração com o Congresso, para a instituição de um amplo sistema de bolsas para estudantes de todos os graus e que contribua para auxiliar a iniciativa privada e pública e, ao mesmo tempo, represente uma ajuda de largo alcance às classes economicamente mais necessitadas.

11 — Estudo do problema do livro didático, sob todos os aspectos, inclusive as medidas que possam ser

adotadas no sentido de reduzir seu custo e criar facilidades para edição dos mesmos em bases econômicas mais favoráveis.

12 — Urgente reforma do sistema de registro de diplomas de ensino superior, de modo a reduzir, ao mínimo, as formalidades burocráticas que são exigidas para o referido registro, com desnecessário retardamento para a incorporação dos diplomados à atividade profissional, descentralizando-se, ao máximo, sem prejuízo, apenas, dos pressupostos de moralização, a responsabilidade por esses atos formais.

13 — Nova organização de regime vigente para inspeção do ensino, em todos os graus, dando nova conceitualização mais expressiva à função fiscalizadora e promovendo-se não só a descentralização administrativa e técnica do processo adotado, como melhor entrosamento com os respectivos sistemas estaduais, de modo a obter maior entendimento e cooperação entre as organizações locais e R federais.

14 — Estudos para a constituição do Fundo de Cultura, destinado a assistir a animar a atividade científica, cultural e artística do país, em bases mais amplas e sob critérios mais eficientes.

15 — Providências para difusão, em larga escala, de livro, facilitando-lhe todas as fases, as condições de maior expansão no seio do povo, estudando-se a contribuição que os serviços especializados do Ministério poderão dar a esse programa.

16 — Organização de uma rede de bibliotecas populares, diretamente ou por meio de convênios e acordos em locais acessíveis, inclusive em instalações de modesto custo, nos

bairros, e fornecendo livros a domicílio, através de bibliotecas volantes, e providências no sentido de facilitar ao povo o acesso aos recursos da cultura e da arte de que dispõem os serviços do Ministério: Biblioteca, Teatro, Museus, Patrimônio Artístico e Cultural, Livro, Rádio, etc. l'ara isso, cumpre estudar um sistema administrativo e financeiro de maior flexibilidade para os nossos museus, de modo a facilitar-lhes a adaptação a esses objetivos».

### MINAS GERAIS

Ao assumir o cargo de Secretaria de Educação do Estado o Sr. Cândido Ulhoa pronunciou o discurso que transcrevemos a seguir:

<Passando o olhar pela galeria de retratos que ornaram as paredes deste salão e atentando na grandiosa obra realizada pelos ilustres varões que por aqui passaram, honrando a administração pública mineira, bem sinto a imensa responsabilidade que assumo ao receber de suas mãos, Sr. Dr. Odilon Behrens, o cargo de Secretário da Educação do Estado de Minas Gerais.

São assoberbantes os problemas que desafiam a argúcia e o patriotismo dos titulares desta pasta, que sempre esbarram na exigüidade dos recursos materiais em relação à magnitude da tarefa a realizar.

Desde o angustiante problema de proporcionar o ensino primário a todas as crianças mineiras que dele necessitam até o de aprimoramento-cultural e técnico do professorado, teremos de percorrer toda uma gama de questões que estão clamando por uma solução satisfatória: o

aparelhamento dos estabelecimentos de ensino, a assistência aos alunos pobres, a reestruturação do serviço de fiscalização e orientação técnica do ensino e a melhor articulação entre esta Secretaria e o Magistério — são algumas das mais prementes.

Vossa Excelência, no entanto, com a sua visão percuciente, superou as dificuldades, dando solução aos problemas mais urgentes e equacionando outros para ulterior e adequada decisão.

Difundindo o ensino primário, desde esta Capital até o mais afastado rincão do vasto território mineiro, especialmente na zona rural, onde se localiza o maior coeficiente de população, e onde se faz sentir, com mais premência, a necessidade de assistência educacional, V. Excia. cuidou também do aprimoramento cultural e técnico do professorado, ampliando os cursos de férias e os de treinamento e aperfeiçoamento.

O ensino normal e o ginásial mereceram, igualmente, a sua desvelada atenção, por constituírem as bases da formação do professorado e da cultura em geral.

Sob a sua clarividente orientação, esta Secretaria prestigiou e amparou todos os movimentos culturais que se processaram no Estado e, ainda agora, ultimava a revisão das leis e programas de ensino com o objetivo de aperfeiçoá-los e adaptá-los às exigências do momento.

Este estimavo! trabalho, confiado a uma comissão de renomados professores e técnicos, terá enorme influência no desenvolvimento do ensino.

Sr. Dr. Odilon Behrens:

Seu estrenuo labor à frente desta Secretaria e o seu infatigável devo-

tamento à causa pública, à qual V. Excia, dedica todos os predicados de talento, cultura e probidade que exornam a sua marcante personalidade, consagraram-no na estima e na gratidão do povo mineiro.

Não é fácil a tarefa que me foi cometida pelo preclaro Governador Juscelino Kubitschek de Oliveira de sucedê-lo nesta Pasta.

No entanto farei da fraqueza força para não desmerecer a confiança em mim depositada pelo eminente Governador, e levar a bom termo a missão que me foi conferida.

Para isso, espero contar com a eficiente colaboração do honrado funcionalismo desta Casa e com a abnegação do heróico professorado mineiro no seu entranhado amor à causa do ensino.

Não poderia, neste momento, delinear um programa de ação à frente desta Secretaria, senão declai'ar o firme propósito, que me anima, de servir o meu Estado, com dedicação e honradez, mantendo a causa do ensino no pedestal de respeito e dignidade que lhe são devidos, como fator precipuo do engrandecimento de um povo.

O Partido Trabalhista Brasileiro sente-se no dever de emprestar o seu concurso ao governo do Exmo. Sr. Dr. Juscelino Kubitschek de Oliveira, como já o vinha fazendo na Assembléia Legislativa, quando sua Excia, se entrega, de corpo e alma, à tarefa ciclopica de reerguimento de nosso Estado, com o veemente desejo de colocá-lo à vanguarda das unidades federativas da nação.

Minas reclama de todos os seus filhos o quinhão de desprendimento è de sacrifício, em prol dos seus supremos interesses, nesta hora de

transformações e de crise, e quando o seu governo, animado do mais sadio patriotismo, se empenha a fundo na solução dos seus magnos problemas.

E, pois, com o pensamento em Minas e no Brasil, que procurarei inspirar-me no ideal de justiça, harmonia e progresso, consubstanciado no programa do meu Partido, para prestar a minha modesta e leal co-operação à administração do Governador Juscelino Kubitschek de Oliveira, no seu denodado esforço pela felicidade do povo mineiro, identificando-se ao eminente Presidente Getúlio Vargas, no seu anseio pelo bem estar do povo brasileiro.

No recôndito de minha alma, suplico a Deus que me inspire e guie no serviço a Minas Gerais».

## PARANÁ

Ao instalar-se o I Congresso dos Reitores das Universidades Brasileiras, em Curitiba, o titular da Educação, prof. Antônio Balbino de Carvalho Filho, proferiu o seguinte discurso:

«Venho ao vosso encontro com sincera emoção, não só pelo empenho de testemunhar o apreço do Governo da República aos trabalhos do vosso Congresso, de tanto interesse para a cultura universitária do País, como pela oportunidade de realizar a promessa que fiz de dar ao meu espírito a satisfação de conhecer este belo Estado, na descoberta deste mundo novo, que o olhar deslumbrado do homem do Norte não se cansa de absorver.

Para quem traz na formação a perspectiva de uma terra estratifi-

cada em profundas camadas do tempo histórico e envolta na veneranda patina das tradições e da lenda, o Paraná tem alguma coisa de seara nova, de manhã recente, de alvoroço de adolescência em frêmito de criação.

Contemplar esta rica natureza, rara na graça de seus relevos e matizes, seria razão bastante para nutrir de orgulho o coração brasileiro, tão sensível sempre aos favores com que a Providência nos tem abençoado, nos múltiplos aspectos do nosso encantado cosmos nativo.

Mas, o Paraná não é apenas a paisagem, o espaço, o cenário natural. a terra, o sol, as águas, os vales e as colinas, os verdes prados da gleba apenas oferecida ao calor da vida humana.

Diante da obra de Deus, vejo, também a obra do homem, as lavouras cobrindo os campos, as cidades nascendo e crescendo, os tetos surgindo na trilha dos novos bandeirantes, as máquinas vibrando nas fábricas e usinas, um povo animoso, votado aos labores construtivos, o trigo das novas esperanças, as famílias antigas e os lares dos recém-chegados, tantas conquistas coletivas, heróis. lembranças, instituições, realizações benfazejas dos governos, e, por fim, a sua valorosa Universidade.

Aqui, podemos sentir, em toda a sua plenitude, o que representa, no quadro dos elementos que influenciaram a nossa formação, o concurso deste núcleo de civilização, tão intrinsecamente brasileiro e tao peculiar no milagre de sua harmonia sociológica.

E' de fato um fenômeno singular, nos desajustamentos generalizados por que passa o mundo, o espetáculo

desta comunhão, absorvendo, disciplinando, incorporando, num admirável processo de integração e cultura, talvez o mais agressivo e impetuoso surto de desenvolvimento orgânico de que se tem notícia em nosso tempo.

Este milagre é fruto da predestinação para criar e produzir, da capacidade de conciliar e adaptar, de uma mentalidade progressista e ordeira, alicerçada no espírito de pioneirismo aliado ao gosto de desenvolver e valorizar, virtudes positivas de um povo simples que encontrou na generosidade do meio natural, a ambiência propícia ao pleno rendimento de suas inclinações civilizadas.

Foram essas características que tornaram possível a tão brava gente desencadear tão intenso surto de progresso, e ao mesmo tempo ordená-lo dentro das linhas de disciplina e de cultura pública que é a conquista maior de sua evolução histórica.

Se todos esses motivos satisfazem a curiosidade do meu espírito, renovando a capacidade de admirar a obra do labor paranaense, posso igualmente confirmar a convicção em que me encontro de que, sob pena de planejar no vago plano das formulações sem realidade, não é possível traçar um programa de renovação de diretrizes e de métodos para a educação e a cultura de nossa gente, sem ter sob os olhos a lição do Paraná.

Assim entendo porque, como já tenho enunciado mais de uma vez, e não me cansarei de repeti-lo, como se isso fosse um eco das vozes de minha consciência, não devemos ignorar, ao projetarmos as linhaa

novas do nosso sistema educativo, o fato, sem dúvida, predominante de nossa época, que é o desenvolvimento social e econômico do Brasil.

Se, em verdade, cabe à Educação o dever de considerar esse reclamo de nossa conjuntura, interpretando-lhe os imperativos da evolução, que se opera por força da própria vitalidade da Nação em crescimento, e preparar as gerações para a missão que lhes incumbe conduzir, sob a tutela dos ideais solidários da grei comum, esse movimento que nos está impelindo para a frente — é aqui, ao lado de vossas chaminés recentes e de vossas terras cultivadas, aqui, ouvindo o batido das máquinas novas e o rumor do progresso animando vossos caminhos, aqui, onde o Brasil mais uma vez se inspira no anseio de crescer e prosperar, que devemos recolher a mensagem de orientação para os novos rumos que nos cabe traduzir em termos de diretrizes e princípios, dando-lhes o conteúdo de verdade social e a imprescindível consonância com os postulados maiores da Nação.

Os mesmos fatores que criaram a riqueza e a força deste patrimônio econômico, condicionaram também o seu desenvolvimento universitário.

Em verdade, a Universidade do Paraná não foi uma dádiva da lei, foi uma conquista, pois este é o signo sob o qual vive esta terra, fundada no trabalho de seus filhos.

Antes de ser uma estrutura formalizada, foi um fato social .

Toda a sua história reflete a força de realidade que a inspirou. Fundada no reclamo social autêntico, a sua jornada é a edificante expressão da tenacidade fervorosa de seus patronos e líderes, para vencer as as-

perezas e as resistências que uma obra de tal natureza, nascida da iniciativa privada, tem que superar, em nosso meio.

E' a Universidade do Paraná uma instituição de raízes profundas. Quando a lei não pôde consagrar a sua permanência, na forma em que vinha se desenvolvendo, ela permaneceu viva até a sua restauração. E' que, como disse um dos seus mestres, extinta, de jure, a Universidade continuou de fato a existir.

Tem, aí, a nobre instituição uma láurea que ainda mais a identifica com o pioneirismo paranaense. E' que foi ela a primeira Universidade fundada no Brasil.

A semente lançada como um voto de idealismo frutificou ao calor da confiança que aqui se respira, teve a nutri-la a seiva de uma mocidade ansiosa de educação e cultura.

Com uma tradição de seriedade e de devotamento aos seus nobres fins, amparada pelo apoio das forças representativas do Estado, a Universidade tomou forma definitiva nos atos que lhe deram a integração federal, tornando realidade o «sonho visionário de 1912».

E já que estamos em plena comunhão universitária, reunidos para avaliar, em conjunto, o acervo de experiências adquiridas na prática dos sistemas vigentes pelas várias corporações do país, seja-me permitido reafirmar o propósito em que estou de reclamar, na direção do Ministério que me foi entregue pela honrosa confiança do Sr. Presidente da República, a constante e valiosa cooperação de quantos representem uma parcela das Universidades brasileiras, cujo concurso considero imprescindível ao ajuste de uma co-

ordenação fundamental do programa a que nos devemos dedicar.

Propício e oportuno se torna, por certo, este encontro de Reitores no ambiente da Universidade do Paraná. Estou certo de que de vossos debates e estudos, hão de surgir soluções para importantes problemas com que se defrontam as instituições do país, dispondo-me, desde logo, a considerar as sugestões ou medidas que sejam julgadas de interesse para as Universidades e que, porventura, dependam do Ministério da Educação.

E' que a Universidade, como instituição, sofre, neste lance da história de nosso tempo, o desafio à sua capacidade criadora, às suas responsabilidades de adaptação e de sobrevivência, lançado pelas solicitações mais intensas do que em outra qualquer época e nas quais se exprimem as exigências reveladas pelas novas condições de vida dos povos.

Este fenômeno característico dos tempos modernos, assumiu, hoje em dia, um aspecto tão agudo e imediato, que se tem constituído o centro da ampla mobilização dos elementos mais categorizados do meio universitário internacional para a discussão do problema e o encaminhamento das soluções.

A Universidade brasileira, nova no seu revestimento formal, mas condensada da experiência de lutas e vicissitudes no campo do ensino superior, conheceu bem cedo o impacto desta situação.

E' a esse processo, em que se reflete sobretudo a inquietação intrínseca da Universidade em procura de sua própria substância e de adaptação às novas condições de vida hu-

mana, que se tem preferido denominar a crise da Universidade.

Crise seja, no entanto, se nesse conceito considerarmos implícito o pressuposto auspicioso de que se trata de um fenômeno de crescimento, em cuja gênese se apuram as energias de evolução e de progresso de que dependem o próprio aperfeiçoamento institucional e o encontro das soluções para os problemas que a afligem.

E' preciso lembrar sempre que a história de todos os países que floresceram e se desenvolveram e a história da sua cultura se encontram na própria história das suas Universidades, disse um dos nossos consagrados educadores.

Por isso mesmo é que a sorte dos valores que almejamos preservar depende, em grande parte, da Universidade, pois é ela que recolhe a experiência do passado e a formula, na complexidade intelectual com que hoje se apresenta.

Antes de mais nada, cumpre desfazer equívocos que, a todo instante, truncam a verdade sobre os fenômenos que envolvem a posição das Universidades.

Uma das observações mais constantes, entre os exegetas do problema, é a de que a demanda do ensino superior por uma massa cada vez mais ávida de acesso à Universidade representa, apenas, a busca desenfreada e frívola ao diploma e ao título com todas as implicações mágicas de que se revestem em nosso meio. Considerando-se que o número dos estudantes ultrapassa largamente as possibilidades naturais e técnicas da ministração do ensino compatível com os fatores universi-

tários, a situação de crise, desde logo, se deduz.

A verdade, entretanto, é que a mocidade de hoje não bate às portas da Universidade, como nos dias fáceis e simples de outras eras, para recolher, com os títulos e diplomas, ornatos indispensáveis ao prestígio social das elites.

O vínculo que liga, agora, os moços à Universidade é mais profundo e autêntico. Em primeiro lugar reclamam os instrumentos de cultura e de aperfeiçoamento profissional que lhes permitam desenvolver suas vocações e assumir, na sociedade, a posição condigna com as suas aspirações de elevação social. Com a democratização do preparo universitário e com a própria diversificação da vida contemporânea, a exigir o concurso do homem em múltiplos setores de atividade profissional e intelectual, tornam-se necessários ensinamentos igualmente diferenciados que atendam ao interesse dos que a procuram e é a própria vida moderna que está a reclamar uma maior especialização de cada técnico e uma mais ampla educação geral de conjunto.

Por outro lado, o progresso do nosso tempo, apoiado, em grande parte, pelas conquistas tecnológicas, ligadas às ciências físico-naturais, traz, como conseqüência, que as forças produtivas da nação, seus transportes, suas comunicações, seus métodos assistenciais, sua administração e mesmo sua segurança interna e externa repousem, cada vez mais, no emprego de instrumentos e métodos que nasceram de descobrimentos científicos e se desenvolveram à sombra das mesmas cogitações que nutrem a Vida "universitária. Por

sua vez as mutações lentas mas constantes dos padrões da cultura vêm impondo às Universidades uma função social mais ativa.

Assim, ao lado da sua nobre destinação de manter uma atmosfera de saber pelo saber, com o relevo das preocupações pela ciência pura e as verdades universais, elas se vão transformando, pela força irresistível da evolução, num instrumento vivo de atividade social e elemento atuante dentro da coletividade humana.

Em outras palavras — cabe-lhe formular, intelectualmente, a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.

E' necessário, igualmente, que a Universidade possa absorver o seu desenvolvimento quantitativo de modo a reduzir os efeitos de sua rápida expansão sobre o teor qualitativo da cultura do país, para, enfim, não perder, ao contacto revitalizador das novas camadas humanas que a procuram, a sua faculdade de a todos elevar aos excelentes níveis em que deve permanecer o seu ensino.

Não é possível, outrossim, à Universidade fugir a um maior ritmo de cooperação com a vida produtiva do país, não só restabelecendo uma dupla corrente de interesses através da qual melhor se identifique com a realidade social, como abrindo suas portas para que o povo possa verificar que a antiga casa dos doutores, se transforma numa oficina de cultura e de trabalho, onde homens sem privilégios, com suas vidas e interesses ligados aos de todos o» outros homens de seu país, cuidam não só dos transcendentais problemas do espírito, como também em

corresponder, pela investigação o pelo ensino, às expectativas que os estimulam de elevar-se na escala social e econômica.

Recordo as palavras de Fernando de Azevedo quando disse que não há outro meio de conservar ou restabelecer a energia pioneira, a força criadora, livre, a vida intensa e fecunda das Universidades, senão tornando-as permeáveis às influências da vida social e do momento histórico e tão contemporâneas de nossa civilização como as antigas o foram das sociedades para as quais se organizaram. Elas não somente não podem manter-se fechadas a essas influências e às novas correntes de idéias, como devem reestruturar-se de maneira a favorecer uma circulação de corrente contínua entre a vida exterior e as suas próprias instituições. Ou, como se disse, «sejam um laboratório em que os teóricos trabalham para os práticos e o que aqui fôr fabricado tenha todas as possibilidades de ser aplicado ou experimentado sôbre todos».

Se é verdade que a Universidade não deve ser apenas a alçada necessária para os jovens que ingressam nos cursos secundários, pois a ela só devem chegar as vocações verdadeiras para os altos conhecimentos e especializações próprias a esse nível de ensino, também não é mais possível entendê-la como um órgão de cúpula, sob a qual se segreganti as elites da própria comunidade, criando áreas estanques na circulação de valores dentro da vida social.

Acentua-se, assim, para a Universidade, a tendência de melhor entrosá-la com a totalidade dos problemas do país, fazendo-a dedicar-

se ao estudo do meio em que vive e formular as soluções para as suas necessidades.

Criada esta corrente de interesses que lhe permita sentir mais de perto a palpação social e atrair para sua órbita de influência parcelas mais amplas do povo, terá a Universidade superado o seu isolamento clássico e encontrado a seiva vivificadora de que necessita para se adaptar aos dias que vivemos.

Fixado este objetivo, cumpre não deixar fugir o ensejo de dar-lhe forma e realidade, para que o ideal não nos apareça como a sombra de Patroclo que os braços de Achilles tentavam, em vão, prender por entre a névoa em que se desfazia pela terra a dentro.

Acredito que muito há de concorrer para isso a reforma das bases e diretrizes em que se assenta ainda a legislação que a disciplina e ordena.

E' preciso renovar-lhe a estrutura, liberar as normas que a regem do espírito de desconfiança e suspeição prévia que domina quase toda a nossa legislação de ensino, sem prejuízo dos resguardos recomendáveis em face dos interesses superiores em causa, de modo a impedir que esta atitude permaneça cerceando a atividade criadora e estiolando a vida universitária no confinamento dos acanhados padrões e numa uniformização excessiva e niveladora.

A oportunidade de um congresso de Reitores está a lembrar, por sua vez, a possibilidade de uma maior cooperação entre as universidades!, nos múltiplos setores de suas atividades específicas, seja no que se refere às suas possibilidades pedagógicas, seja no intercâmbio dos el»-

mentos que permitam o estudo dos aspectos regionais de um mesmo problema. Antes de concluir estas considerações gerais que aqui deixo como sinal do meu interesse pelos vossos trabalhos, gostaria que me acompanhassem num pensamento de alto apreço e confiança à figura do educador brasileiro que, no anonimato do seu labor apostolar, ou no brilho de suas encarnações exponenciais, constitui o exemplo inigualável do devotamento e da sinceridade a este ideal que a todos nos irmana.

Se me fosse permitido ferir a vossa modéstia, haveria de resumir este louvor, na expressão humana daquele que é o educador por excelência — o Reitor.

Envolto na legenda severa da imagem antiga, encarnando a herança da tradição e a magnificência do símbolo, o Reitor tem sido, sem dúvida, o animador admirável das organizações que dirige, unindo ao prestígio emblemático de sua expressão ideal, a operosidade, o descortínio, a capacidade de ação, a autoridade e a compreensão, a diligência e a discrição, a austeridade e a simpatia humana; êle é, sem dúvida, o principal operário da obra comum e ao mesmo tempo a própria matriz humana do espírito universitário,

No convívio ainda tão recente que com eles tenho tido, sinto que já é do meu dever traduzir, numa palavra de intimidade em que o Ministro de Estado se esforça por não ceder o passo ao professor universitário, esse reconhecimento.

Aqui ficam meus votos pelo êxito de vosso congresso e com êles, mais uma vez, o meu agradecimento que envolvendo a todos, se dirige também ao Exmo. Sr. Governador do

Estado, meu eminente amigo Dr. Munhoz da Rocha, a cujo espírito público rendo sinceras homenagens, ao Magnífico Reitor da Universidade do Paraná, de cuja eficiência já posso dar testemunho, aos magníficos Reitores das demais Universidades, a todos os quais trago, no cumprimento de grata determinação do Presidente Getúlio Vargas, o empenho do Governo de contribuir, no que estiver ao seu alcance, para o desenvolvimento harmônico e fecundo da instituição universitária *ao Brasil*».

#### RIO GRANDE DO SUL

Por ocasião de sua posse no cargo de Secretário de Educação e Cultura do Estado, o novo titular, dr. José Mariano Beck, pronunciou uma oração, de que publicamos os seguintes trechos:

«Vamos, pois, tão somente, levar à prática aqueles princípios integradores e fundamentais de nossa vida pública.

Vamos, pois — atendendo, evidentemente, ao nível mental relativo à idade — falar à nossa juventude, como quer o pensador francês, sôbre direitos e liberdades da pessoa humana; direitos sociais e liberdades sociais; direitos e deveres de pessoas que participam de uma sociedade familiar, bem como obrigações dessa última em relação ao corpo social. Vamos falar à nossa juventude sôbre o governo do povo e a função da autoridade numa democracia política e social; sôbre a Constituição que é a garantia das liberdades populares; sôbre a igualdade humana, a liberdade religiosa,

a devoção cívica e o amor à Pátria; sôbre a reverência e cultivo das tradições; sôbre a obrigação de cada pessoa para com o bem comum e, finalmente, sôbre a unidade do mundo e a existência de uma comunidade de povos».

"O que acabo de dizer, meus senhores, vale como uma declaração de princípios. De acordo com os mesmos, aliás resultantes de nossa formação cristã, orientarei a minha administração e tudo empenharei para levá-los à prática».

Mais adiante, com relação ao setor cultural, disse o seguinte:

«Até hoje, esta Secretaria se tem preocupado apenas com a administração do ensino, não tendo desenvolvido atividade alguma no setor propriamente de cultura. Entendo que o Estado não pode continuar alheio à vida cultural dos seus cidadãos. Se é de sua obrigação promover o bem-estar geral, não pode ignorar o desenvolvimento do espírito. Para bem prever sôbre o bem comum, deve interessar-se por todos os aspectos da vida humana. E cultura é, essencialmente, vida. «Viver não é, apenas, correr, digerir, produzir, praticar esportes, — viver é pensar, viver é também amar».

«E se a vida é um movimento imanente, há muito mais vida no labor intelectual do que numa corrida ou na agitação de uma existência que se desperdiça em futilidades exteriores».

"Tendo em vista dar relevo a este setor da Secretaria, que agora deverá desenvolver-se, autorizado pelo Exmo. Sr. Governador Ernesto Dorneles, na ocasião oportuna, convocarei os grandes nomes da intelectualidade gaúcha, para emprestarem a

sua colaboração e o seu prestígio a essa iniciativa.

Com a mesma finalidade, solicitei ainda a contribuição das entidades culturais já existentes, tanto oficiais como particulares, tais como as Universidades Federal e Pontifícia, o Instituto da Ordem dos Advogados, o magnífico «35, Centro de Tradições Gaúchas», as Sociedades de Engenharia e Medicina, as revistas «Província de São Pedro» e «Estudos», as Associações ou Grêmios de Professores, a Imprensa e as Rádios da capital e do interior».

#### SAO PAULO

Na solenidade em que tomou posse do cargo de Secretário de Educação e Cultura do Estado de São Paulo o Sr. José de Moura Rezende pronunciou as seguintes palavras:

«Ao tomar posse do cargo de secretário da Educação bem avalio a grande responsabilidade que assumo perante a opinião pública do meu Estado. Sei o quanto este setor da administração exige de vigilância, de esforço e de trabalho. De minha rápida passagem por esta casa, em 1950, guardo bem nítida a lembrança de como ela se conserva distanciada da organização que lhe seria indispensável para que correspondesse às solicitações dos complexos e sempre crescentes problemas do Ensino. Estou informado dos louváveis esforços que o titular, que hoje deixa a pasta, o dr. Antônio de Oliveira Costa, desenvolveu para reorganizar e atualizar o aparelhamento desta Secretaria.

A tarefa não foi e não será fácil'. E, porém, imprescindível e inadiá-

vel. Basta atentar para o elevadíssimo número de unidades escolares dos diversos graus, e para os problemas que lhe são correlatos, para se concluir pela impossibilidade de se manter com êxito, na atualidade, uma organização administrativa que já deu excelentes frutos no passado, mas que necessita ser adaptada às exigências atuais. Essa providência está prevista no Plano Quadrienal de Administração. E o exmo. sr. governador Lucas Nogueira Garcez a considerou irrelegável, notadamente em face da multiplicação dos estabelecimentos de ensino secundário, normal e profissional, e o crescente aumento de unidades escolares destinadas ao ensino pré-primário e primário. Como bem salientou o sr. governador do Estado em seu programa de governo, não é mais possível atender às deficiências da Secretaria da Educação com medidas de emergência, de caráter precário, assim como não é aconselhável criarem-se funções, ainda que para satisfazer a necessidades reais, sem que se lhes dê existência legal.

Manter esta Secretaria dentro do extraordinário ritmo de desenvolvimento do ensino bandeirante, a fim de que melhor se difunda e democratize a cultura, conforme preconizou o sr. governador em seu programa educativo, é tarefa que me proponho executar, contando com a valiosa e indispensável colaboração dos técnicos que dignificam as tradições desta casa. É fato incontestável que as deficiências da atual organização da Secretaria vêm sendo, em grande parte, compensadas pela abnegação, pelo esforço e pelo sacrifício de leais e dedicados servidores. Tal esforço, tal sacrifício,

tal abnegação terão por certo maior produtividade, quando orientados o disciplinados, de acordo com o planejamento elaborado pelo governo para este setor da administração.

Força é reconhecer que entre os magnos problemas, que hoje avultam, preocupando os homens públicos, se acha o da educação. É que estamos atravessando esse momento dramático em que os povos experimentam os ruinosos efeitos da última guerra, em que assistimos, estarrecidos, ao desgaste das mais caras conquistas morais e espirituais da humanidade, e em que um individualismo feroz e egoísta se sobrepõe ao interesse coletivo. Nesse transe difícil é para o educador que se voltam nossos olhos, e com eles nossas mais ardentes esperanças de que, através da missão sublime que lhe é reservada, possa êle restabelecer, no espírito das novas gerações, o império do bem, do justo e do honesto. E para que não falte estímulo ao desempenho de tão nobre apostolado, cumpre, ao Poder Público, rodear o educador do garantias essenciais, que lhe assegurem uma situação de austeridade e de respeito perante os seus concidadãos. Na observância de tais princípios, que se enquadram perfeitamente no Plano Quadrienal do exmo. sr. governador do Estado, e com a ajuda de Deus, desenvolverei minha ação nesta Casa, sem que me abatam as naturais dificuldades da empresa. Para tanto, espero também contar com a colaboração de todos que aqui trabalham e de todos os que se sintam no dever de prestigiar a ação governamental, neste importante setor da administração do Estado.

Escusado é proclamar que, como político, sou homem de partido, vinculado que estou ao Partido Social Progressista. Tal circunstancia, porém, não impede conserve fraternal contacto com elementos das demais legendas partidarias, uma vez coincidentes nossos propósitos de bem servir a São Paulo e ao Brasil

Nessa disposição de espírito assumo, neste instante, as elevadas funções da investidura, com que houve por bem s. exa. o sr. governador me distinguir. Nelas me conservarei enquanto, na medida de minhas forças, puder corresponder a tão honrosa escolha».

## INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

### AUSTRALIA

O Conselho da Universidade da Austrália Ocidental aprovou a criação de um curso de administração escolar que prepare para o doutorado. Os candidatos devem ser diplomados por uma universidade reconhecida, possuir o registro de ensino primário ou um diploma de pedagogia, e ter lecionado pelo menos durante cinco anos.

Esses estudos de administração poderão fazer-se em regime de tempo parcial. No fim do curso os candidatos prestarão exame e apresentarão uma tese.

### BÉLGICA

Inaugurou-se em Marchienne-au-Pont um instituto especial destinado às crianças que, em consequência de perturbações da inteligência ou do caráter, não podem tirar nenhum proveito da escola comum. Trata-se de uma escola especial para deficientes mentais, dos dois sexos, educáveis e semi-educáveis, de 6 a 21 anos. Consta de duas seções: primária e profissional. Funciona com pessoal especialmente preparado e se utiliza dos novos métodos de educação. As crianças e os adolescentes recebem aí os cuidados necessários a um tratamento individual, do ponto de vista pedagógico, médico e social, de-

pois de observação e seleção. O Instituto trabalha em colaboração com a Liga de Higiene Mental.

### EGITO

O segundo Centro de Educação de Base, criado pela Unesco, instalou-se na pequena cidade de Sirs-el-Layan, perto do Cairo. Seis países árabes —• Egito, Jordânia, Iraque, Arábia Saudita, Líbano e Síria — poderão nele formar seu pessoal docente. Esse Centro, como o que já funciona em Patzcuaro, no México, desde 1951, forma professores para educação de base, convocados para trabalhar especialmente nos domínios da luta contra a doença, a pobreza e a ignorância. Os estudantes farão estágios práticos nas aldeias vizinhas a fim de adquirirem a experiência necessária.

### ESTADOS UNIDOS

A Semana da Educação foi comemorada pela 32ª vez em todo o país, de 9 a 15 de novembro. «As crianças no mundo de hoje» era o tema geral dessa manifestação. Os pais e o público tiveram oportunidade de visitar as escolas e ficaram a par das tarefas atuais da educação por meio de transmissões radiofônicas, projeção de filmes, artigos de jornais, cartazes, etc.

## FRANÇA

Um ônibus convertido em museu ambulante será enviado pelo Centro de Documentação de Paris, através da França, para pôr em dia os professores e alunos das regiões afastadas com os fatos e as últimas experiências realizadas no domínio da educação. Além de um pequeno museu, o ônibus compreenderá uma sala de leitura para 24 pessoas, uma pequena livraria, uma discoteca e um aparelho de cinema que servirá para organizar sessões ao ar livre, para grandes auditórios. Uma das preocupações do «museu-ônibus» será a de comunicar a Paris informações de primeira mão sobre os problemas e as necessidades peculiares às regiões isoladas do país.

## HUNGRIA

Um grande número de escolas adotaram uma nova fórmula de cooperação entre pais e mestres. Em vez de reuniões mensais de pais e mestres, tentou-se uma experiência que consiste em convidar também os alunos, pelo menos para a primeira parte da reunião. O programa compreende, em primeiro lugar, uma parte recreativa organizada pelos alunos, depois um relatório, feito por um deles, sobre as atividades da classe durante o mês decorrido, e, por fim, a crítica dos trabalhos realizados, feita primeiro pelo profes-

sor e em seguida pelos alunos. Constatou-se que a discussão entre pais e mestres, que se realiza após a retirada dos alunos, é muito mais animada e viva, uma vez que os pais têm ocasião de perceber o comportamento de seus filhos como membros de uma comunidade escolar.

## INGLATERRA

Os candidatos ao diploma de psicologia da infância e ao diploma de psico-pedagogia podem adquirir uma experiência prática no Centro de Psico-pedagogia de Birmingham. Esse Centro, que depende ao mesmo tempo do Instituto Pedagógico dessa cidade e das autoridades escolares de Birmingham e de Smethwick, orienta nesse momento suas pesquisas na observação do atraso escolar entre as crianças de inteligência normal e mesmo super-normal e sobre os métodos educativos e curativos a se utilizar em tais crianças. A maior parte das crianças tratadas são enviadas pela direção das escolas locais. Uma colaboração estreita é realizada entre os professores, os psicólogos escolares, que examinam a criança, e os assistentes psiquiátricos que fazem visita aos pais. O Centro organizou também exposições itinerantes e fez projetar um filme relacionado com estes problemas. Após esses programas foram realizadas sessões regulares de debates, a pedido dos pais.

## ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

### PROGRAMA DE GEOGRAFIA PARA O CURSO SECUNDÁRIO

”1

Os jornais noticiaram amplamente que o sr. ministro da Educação deliberou levar a efeito, ainda este ano, uma revisão dos atuais programas para o curso secundário, no sentido de torná-los menos extensos e menos eruditos. Embora estejamos convencidos de que não são os programas os responsáveis pela situação lamentável em que se encontra o ensino secundário em nosso País, queremos de público aplaudir a deliberação do ilustre titular da Educação, pois julgamos que, no setor da Geografia, muita coisa poderá ser feita, para o bem da mocidade que frequenta as escolas de nível médio.

Ignoramos se os responsáveis por essa anunciada revisão pretendem ouvir as opiniões daqueles que vivem em contato direto com o ensino e com os alunos. Seria muito útil se assim fosse feito, sobretudo tendo em vista a vastidão do território brasileiro (com todos os problemas que daí decorrem) e para que se procurasse obter a média das opiniões, sem que tal afirmativa possa ser considerada um menoscabo à autoridade e à competência da comissão que fôr designada para tão delicada missão. Os professores que vivem na Capital Federal, embora muito doutos e conhecedores do

assunto, hão de sentir-se mais bem informados a respeito do problema se procurarem ouvir colegas de outras regiões brasileiras, que podem ter outras aspirações e apresentar idéias resultantes de sua experiência no meio geográfico em que vivem.

Dentro desse ponto de vista, tomamos a liberdade de oferecer nossa modesta contribuição, com o propósito único de colaborar na resolução acertada do problema. Que outros colegas do magistério tenham a coragem de fazer o mesmo. Nenhum mai poderá resultar dessa atitude, ao mesmo tempo que ficaremos tranquilos com a nossa consciência, porque não poderemos ser acusados de apenas criticar sem colaborar...

O problema da seriação da matéria, no ciclo ginasial. — Bem sabemos que existem opiniões autorizadas que se manifestam pela idéia de iniciar-se o ensino secundário com a Geografia do Brasil, para, a seguir, estudar-se a Geografia Geral. Partem do princípio de que devemos tomar primeiramente o que é mais fácil de ser conhecido (o nosso País), para, depois, estudar o que está mais afastado da nossa vista e da nossa compreensão. Esquecem-se, porém, os que assim opinam, que já no curso primário o aluno entrou em contato com a Geografia Geral, seguindo a trilha agora preconizada para o curso secundário: estudo do

local da escola, do município, do Estado, do País, do mundo. Esquecem-se, também, de que, no vestibulo do ciclo ginasial, o aluno precisa receber certas noções básicas de Geografia Física e de Geografia Humana, como também de Geografia dos Continentes, com as quais deverá realizar o estudo de detalhe e poderá fazer úteis comparações, nos anos posteriores.

Somos, por isso, inteiramente partidários do statu-quo atual: a Geografia Geral deverá continuar a ser estudada nas duas primeiras séries do curso, reservando-se a Geografia do Brasil para a terceira e quarta séries ginasiais.

Os programas para a primeira e a segunda séries ginasiais. — O programa de Geografia Geral destinado à primeira série ginasial é, talvez, o que mais necessita de uma revisão. Como está, o ensino tem de apresentar-se deficiente, por maiores esforços que venham a fazer os professores. Cumpre lembrar que 03 alunos dessa série, mai saídos do curso primário, crianças de 11 e 12 anos, não podem assimilar a massa de matéria que lhes foi destinada. Positivamente, o programa atual é demasiado extenso para ser cumprido em sua totalidade. Por outro lado, torna-se imprescindível ministrar toda a parte referente à Geografia Humana (quatro «unidades»), porque jamais terão os alunos a oportunidade de estudá-la como um todo, no decorrer do curso. Por incrível que possa parecer, ao passo que a Geografia Física se vê novamente estudada na primeira série colegial, a Geografia Humana ficou reduzida ao que figura nas quatro unidades da primeira série ginasial!

Quer-nos parecer que, em tal série, o aluno deveria receber apenas certas noções essenciais referentes à Geografia Física e à Geografia Humana e Econômica, com o objetivo de muni-lo das bases e da terminologia necessárias para a compreensão dos assuntos a serem estudados nos anos posteriores. O programa poderia ser algo como o que se segue:

I. Noções de geografia física. — 1. A Terra no espaço. — 2. Representação gráfica da Terra. — 3. Estrutura da Terra. — 4. O relevo terrestre e seus fatores. — 5. Aguas do mar. — 6. Águas continentais. — 7. Climas. — 8. Paisagens vegetais.

II. Noções de geografia humana. — 1. População da Terra. — 2. Povos, línguas e religiões. — 3. Tipos de habitação. — 4. Cidades. — 5. Gêneros de vida.

III. Noções de geografia econômica. — 1. Transportes. — 2. Riquezas agrícolas. — 3. Os animais e o homem. — 4. Indústrias extrativas. — 5. Indústrias de transformação. — 6. Comércio.

Já o programa da segunda série ginasial (Geografia dos continentes), por sua própria natureza, não necessita de grandes alterações. Bastaria que se reunissem, numa só unidade, a África e a Oceania, conservando-se as demais; e que o estudo de cada uma das partes do mundo fosse realizado dentro de dois pontos de vista: os aspectos físicos e a vida humana.

Os programas para a terceira e a quarta séries ginasiais. — O programa destinado à terceira série ginasial (Geografia física e humana do Brasil) pode sofrer grandes reduções. Atualmente, a geografia física

de nosso País vê-se estudada na unidade I; a parte referente à geografia humana stritu sensu corresponde à unidade II; seguindo-se o estudo da «organização política e administrativa» (unidade III) e nada menos de três outras unidades (IV, V e VI) destinadas ao estudo da Geografia econômica. Há, evidentemente, um desequilíbrio, que precisa ser corrigido. Por outro lado, não nos parece justificável a ênfase dada à organização político-administrativa (cuja importância foi equiparada à Geografia física e à Geografia humana), quando é evidente que o assunto escapa à Geografia pura e só pode interessar-lhe, quando muito, como resultante da formação territorial. Além disso, aqui, como em programas destinados a outras séries, houve um silêncio impressionante quanto à vegetação, exatamente um dos elementos naturais que mais fortemente caracterizam a paisagem: desprezo pelo assunto ou simples esquecimento?

O programa da terceira série ginasial conteria o essencial, se assim dispusesse:

I. O território brasileiro. — 1. Aspectos gerais. — 2. Relevo e estrutura. — 3. O litoral. — 4. Os climas. 5. Rios e lagos. — 6. Vegetação e fauna.

II. O homem brasileiro. — 1. A população. — 2. Os tipos étnicos. — 3. O habitat rural. — 4. As cidades. — 5. A formação territorial e a organização político-administrativa.

m. A economia brasileira. — 1. Os transportes. — 2. A evolução econômica. — 3. As riquezas agrícolas. — 4. A criação. — 5. As indústrias. — 6. O comércio.

O programa destinado à quarta série ginasial (Geografia regional do Brasil) poderá ser mantido em suas linhas mestras. Embora não concordemos inteiramente com as divisões regionais admitidas, podemos aceitá-las a título precário, até que maior número de estudos analíticos tenham sido realizados sobre o nosso País e uma síntese mais exata possa vir a ser feita. Apenas sugerimos que cada uma das regiões brasileiras venha a ser estudada dentro do seguinte esquema:

- a) Aspectos físicos.
- b) População e povoamento.
- c) Divisões políticas e cidades.
- d) Vida econômica.

Os programas para o curso colegial. — Os programas destinados ao curso colegial necessitam de passar por alterações mais profundas, embora a seriação e o espírito que os norteou possam ser mantidos.

Em nossa opinião, o atual programa para a primeira série colegial (Geografia física) deveria ser destinado aos que frequentam o curso científico e precisa sofrer uma completa revisão de sua estrutura, a fim de que seja posto em dia com a moderna orientação seguida pelos mestres da ciência geográfica. Resistirá, por exemplo, a uma crítica competente o conteúdo da unidade V, relativa ao relevo?... Por outro lado, parece-nos que a unidade I deveria ser destinada ao estudo da evolução da Geografia, seu conceito e suas divisões. Poderiam ser as seguintes as grandes unidades desse programa:

I. A ciência geográfica e sua evolução.

II. O Sistema Solar e a Terra.

III. A atmosfera e os climas.

IV. As águas terrestres.

V. O relevo terrestre.

VI. A vida terrestre. — AROLDO DE AZEVEDO — (*Fôlha de Minas*, Belo Horizonte).

1 — determinar a freqüência e os modos de expressão destes fenômenos em crianças;

2 — designar os pontos de onde se pode combater as tensões intra e inter-psíquicas;

3 — fornecer diretrizes para o estabelecimento de um equilíbrio psíquico no indivíduo ou no grupo.

## ANSIEDADE E AGRESSIVIDADE EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES

### 1» — Fatores prejudiciais à paz

Ansiedade e agressividade são dois fenômenos considerados causadores de tensão e desarmonia no indivíduo e num grupo de indivíduos. Parece-nos necessário a todos que trabalham no campo das ciências biopsíquicas ter um conhecimento destes fenômenos.

Um dos principais papéis da educação moderna é o de levar a pessoa a um equilíbrio psíquico interior, de modo que possa enfrentar situações conflitivas sem medo ou sem adotar atitudes agressivas. Ainda mais, é preciso que o educador desenvolva na personalidade infantil aquelas qualidades que contribuam para um melhor conhecimento e compreensão entre pessoas e grupos.

Fornecendo fatos, por meio de estudos psicológicos, o psicólogo contribui para o bem-estar humano.

A ansiedade e agressividade foram observadas em milhares de adultos e crianças, durante a guerra; também podem ser observadas em tempos de paz, em grupos de crianças pequenas.

Estudos psicológicos de crianças pequenas podem ajudar a:

### 2' — O Medo

Foram observadas 208 crianças, de 5 Jardins de Infância públicos, de diferentes distritos de São Paulo, a fim de estudar a ansiedade e o medo em crianças pré-escolares.

O relatório que se segue, baseia-se nos resultados das entrevistas com as mães, da observação das crianças e do estudo de seus desenhos, bem como nos resultados de testes de personalidade.

A lista dos «medos» é encabeçada por: medo de homens, vindo a seguir, medo de escuridão, de estar só, de animais, de tempestades com relâmpago e trovão, medo de seres imaginários, de briga entre os pais, de tratamento médico, de morte, de castigo, e outros.

O medo de «homens» é dominante nas crianças estudadas. É o medo do «homem da rua», mendigo, bêbado, coletores de garrafas, que põe em perigo a vida da criança que está longe da casa. Em parte, este medo é devido às ameaças da mãe proletária que, conforme nos declararam algumas mães em entrevistas, «assustam» a criança para que não vá com desconhecidos à rua, ou fique lá brincando, seguindo seu impulso de sair do seu mundo limitado para a liberdade na rua perigosa. Porém, não é possível generalizar. É interessante notar que, em geral,

as crianças não dão grande importância a ameaças, de modo que seu medo de pessoas estranhas deve ter um significado mais profundo. De acordo com resultados de estudos feitos durante a guerra, sobre crianças evacuadas, verificou-se que a resistência da criança enfraquece quando está longe da atmosfera protetora de sua casa, ficando ela, assim, mais exposta ao medo e aos seus efeitos. Outro fato, conhecido de educadores e aqueles familiarizados com a psicanálise, é o medo de pessoas que representam a força, o poder, o «superego» na vida da criança.

35% de nossas crianças de Jardim da Infância têm medo de pais (geralmente do pai), policiais ou médicos. Pessoas de cor e de idade representam um grupo bem menor, porém interessante, para estudos sobre diferenças raciais ou de geriatria.

Verificou-se, outrossim, que o medo se transmite de mãe ao filho. Assim, 1 de 3 crianças, cujas mães são medrosas, também o é, contra 1 em 13 crianças de mães «sem medo».

Achamos que as mães mostram maior compreensão do problema do medo, do que em relação a outros problemas educacionais. Assim, 56% das mães tiveram uma reação positiva ao medo dos seus filhos, se bem que apenas 7% ajudam a criança a enfrentar a situação, enquanto que as outras 49% nada fazem para combater o medo dos filhos. 26% das mães adotam uma atitude passiva e deixam a criança sozinha com sua dificuldade. Em geral, estão satisfeitas com sua atitude, justificando-se dizendo que não castigam as crianças, como o fazem 18% das

mães entrevistadas. Estas castigam a criança, ameaçam-na, gritam com ela, às vezes deixando o castigo a cargo do pai quando este volta para casa, ou de um santo que não gosta de crianças medrosas.

### 3» — Popularidade e impopularidade

Um estudo sobre as causas de popularidade e impopularidade de crianças entre crianças foi feito em 7 Jardins da Infância públicos, de vários distritos de São Paulo, tendo sido observadas 127 crianças de 4 a 7 anos.

Escalas, considerando: aparência, comportamento social, atividades lúdicas, aptidões especiais, etc, completaram os resultados da observação.

Das 127 crianças observadas, 71% são populares, 9% impopulares, sendo a atitude para com os 20% restantes de indiferença. Este resultado mostra que, aparentemente, a maioria das crianças consegue aprovação dos companheiros. É necessário, porém, pensarmos nos 29% de crianças não populares e que serão solitárias, isoladas e até rejeitadas.

Para verificarmos o que faz uma criança «popular» ou «impopular», fizemos este estudo. Os principais motivos de popularidade são: habilidade para brincar, isto é, crianças que sabem brincar, imaginar e dirigir jogos diversos. Em segundo lugar encontramos atração física, ou seja, beleza e vitalidade. Em terceiro e quarto lugares aparecem qualidades psíquicas como: adaptabilidade, meiguice, bom-humor, espírito de cooperação. As «especialistas», isto é, as cantoras, declamadoras e «sabe-todos», vêm em quinto lugar.

E' interessante notar que encontramos no grupo das crianças populares a maioria dos «líderes de grupos». Um estudo especial sôbre liderança entre crianças de Jardins de Infância, evidenciou que, já nesta idade, encontramos toda espécie de líderes, o «aceito», o «problemático», o «ocasional» e o «rejeitado».

Indiferença é demonstrada, principalmente, a membros passivos do grupo, crianças que não contribuem aos jogos, que ficam à parte (37%), crianças com inferioridade física e falta de higiene pessoal, crianças com característicos psíquicos prejudiciais à formação e vida de grupo, como egoístas, supersensitivas e deladoras. As professoras observaram um grande número de crianças que «estão observando outras», ou que sempre brincam sozinhas, ou com uma criança escolhida da vizinhança. Sentimentos de inferioridade, muitas vêzes provocados por mãos superprotetoras, falta de vitalidade, irregularidade na freqüência do Jardim, são fatores que tornam a criança um «outsider» na vida do grupo.

Crianças que, convidadas a participar de um jogo, sempre lutam pelos melhores lugares, são em breve deixadas fora, e quando são constantemente agressivas, briguentas e mandonas, como o são 49% das crianças impopulares, as crianças as excluem por si mesmas. Outros fatores que podem levar à exclusão de grupo são o egoísmo e o choramíngar. Crianças deste tipo não são apenas impopulares, trazem também tanta tensão ao grupo que a atmosfera fica insuportável, finalizando com a dissolução do grupo lúdico.

#### 4» Conclusões

Resumindo os resultados dos estudos sôbre medo e popularidade entre crianças, concluímos:

- Conhecendo as condições que produzem medo e ansiedade nas crianças, como perda do ambiente seguro do lar, transmissão de medo por mais velhos, certas condições de ambiente sócio-econômico — somos capazes de aliviar o medo das crianças.
- Considerando as qualidades pessoais do ponto de vista infantil, ao invés de vê-las como adultos — podemos desenvolver nas crianças as qualidades que as tornarão mais populares e felizes, no meio de outras crianças, como sejam: habilidade de brincar, vitalidade, bom-humor, espírito de cooperação, entre outras.
- Ajudando, assim, as crianças a vencer seu medo e seus" característicos impopulares, estamos trabalhando no sentido de diminuir as tensões na sua vida psíquica, trazendo-lhes segurança e felicidade ao seu mundo infantil e, quiçá, um dia, também à sua vida de adulto. — BETTI KATZENTEN — (*Revista de Educação*. São Paulo).

#### COMO EDUCAR ADULTOS

Uma das preocupações constantes do professor de cursos elementares para adultos é, sem dúvida, a questão do método. Não me refiro às técnicas de aprendizagem da leitura e escrita. Penso nos métodos qu\*

me permitam realmente educar adultos, que logrem diminuir as resistências que se levantam quando pretendemos mudar atitudes fundamentais, métodos enfim que me permitam ajudá-los a vencer os seus temores, a sua dependência e a dar-lhes um sentido de responsabilidade forte e construtivo.

Não faz falta uma longa experiência em ensino de adultos para saber que, enquanto as técnicas e os conhecimentos são de um modo geral facilmente recebidos pelos alunos, o seu comportamento, no entanto, modifica-se em ritmo lento, desigual, e, raramente, no sentido que procuramos imprimir-lhe.

Tenho ouvido mais de um professor queixar-se da falta de lógica do comportamento de seus alunos, principalmente no que se refere à prática de vida higiênica e a hábitos alimentares.

Não há, dizia-me uma professora, nenhuma relação lógica entre os conhecimentos de higiene e alimentação que têm os meus alunos e os seus hábitos de vida.

Eu deveria responder à minha professora que o homem não é primordialmente um animal lógico e que seus hábitos não se modificam apenas sob o impacto de conhecimentos, por melhor memorizados que eles tenham sido.

Antes de mudar seus hábitos, o adulto deverá ter podido modificar sua atitude diante da situação correspondente. E aqui abordamos um dos mais fascinantes problemas de educação. O que é que leva um indivíduo a agir desta ou daquela maneira? Até que possamos ver claro dentro do mistério dos motivos

humanos, o pouco que conseguimos em educação dependeu muito pouco do nosso esforço consciente e proposital.

Numa tentativa de compreender o complexo de forças motivadoras que determinam o comportamento do homem, ser biológico e social, partamos da afirmação de que esse comportamento não é primordialmente governado pelo conhecimento e pela lógica. O homem segue seus impulsos — seus afetos e naturalmente seus ódios; êle busca incessantemente, incansavelmente, satisfação às suas necessidades. O comportamento humano é determinado essencialmente pelos motivos relacionados com as necessidades básicas do indivíduo — desde as necessidades biológicas de alimentação e sexo até às mais complexas de afeto, auto-expressão, aprovação social.

O homem não age, porém, apenas sob o impulso das suas necessidades biológicas, emocionais e sociais do momento. pela sua capacidade de experimentar, de lembrar, de pensar, pela sua fantasia, tem êle um dilatado universo de tempo e de espaço. Vive, por isso, em função de um futuro onde coloca seus objetivos e alvos. Objetivos e alvos que não são os produtos lógicos de seu raciocínio, embora freqüentemente os racionalize para dar-lhes uma aparência lógica e aceitável, mas que estão irremediavelmente ligados à sua experiência anterior.

Experiência que vale como êle a sentiu e a interpretou, consciente ou inconscientemente.

E tocamos, aqui, um ponto importante na problemática do comportamento do homem — o papel das atitudes na vida humana e a significa-

ção do conceito de atitude na compreensão da motivação. A atitude, como o instinto no animal, é um estado de disposição para agir de um modo típico numa situação particular. A atitude no ser humano eclipsou o instinto e é dinamicamente um derivativo da experiência emocional.

Se a atitude é potencialmente a responsável pelo comportamento humano e se ela deriva dinamicamente da experiência emocional, podemos avaliar, embora de forma grosseira, a importância do papel da emoção no comportamento humano.

E' êsse um ponto que o educador freqüentemente negligencia.

No entanto, se queremos que os nossos ensinamentos tenham alguma influência sôbre as atitudes e o comportamento de nossos alunos, temos que relacioná-los com o senso de valores e os objetivos de cada um. E o julgamento de valores dos indivíduos e a valorização de seus objetivos estão essencialmente ligados a processos emocionais.

E aqui retorno à nossa preocupação inicial. Que métodos utilizar na educação de adultos?

Antes de qualquer consideração sôbre métodos gostaria de lembrar que a primeira atitude a ser modificada deve ser, muitas vêzes, a do próprio professor. E' preciso que êle goste de seus alunos, que se prenda a eles. Que os conheça, que se preocupe com as suas intenções e propósitos, que procure saber alguma coisa da sua experiência passada. Cada aluno é um indivíduo que está vindo de algum lugar e indo para algum lugar, dirigindo-se para um objetivo. O professor deve estar

atento para ajudá-lo a vencer seus temores, a confiar em si mesmo e nos outros.

Se o professor consegue estabelecer um clima de simpatia e confiança entre êle e os alunos, então poderemos aconselhar um método. Não é nenhuma fórmula mágica e não chega a ser um método.

E' apenas permitir e estimular a *participação* dos alunos. Participação no planejamento dos trabalhos escolares, participação no planejamento de atividades de grupo. E, tanto quanto possível, trabalho de grupo bem orientado, onde todos tenham oportunidade de expressar suas idéias e de trabalhar em cooperação. E dar oportunidades de trabalho criador — desenho espontâneo, modelagem, etc, tudo dentro de planos em que os alunos tenham tido oportunidade de participar ativamente. — HORTÊNCIA H. DE HOLLANDA — (*Minas Gerais, Belo Horizonte*).

#### A EDUCAÇÃO NA EVOLUÇÃO CONSTITUCIONAL DO BRASIL

Se analisarmos os textos das muitas constituições que o Brasil tem possuído nas diversas situações políticas por que tem passado, poderemos ter uma idéia do nosso progresso em matéria de educação. Os governos, à proporção que aumentava a complexidade de suas administrações, iam encarando, cada vez com maior cuidado, o problema educacional do povo brasileiro e dando-lhe maior importância nas constituições.

Estudaremos, neste trabalho, como a educação foi encarada em

cada uma das constituições que tivemos, a começar pela do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarve, que, embora não tenha vigorado aqui serviu de base à constituição do Império.

Dizia a Constituição acima referida no seu art. 20:

«Art. 20. A nação portuguesa é a união de todos os portugueses de ambos os hemisférios.

O seu território forma o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarve, e compreende:

I — Na Europa, o reino de Portugal, que se compõe das províncias de Minho, Trás-os-Montes, Beira, Extremadura, Alemtejo, e reino de Algarve, e das ilhas adjacentes, Madeira, Porto Santo e Açores.

II — Na América, o reino do Brasil, que se compõe das províncias do Pará e Rio Negro, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Bahia e Sergipe, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Goiás, Mato Grosso e das ilhas Fernando de Noronha, Trindade e das mais que são adjacentes àquele reino.

III — Na África Ocidental, Bissáo e Cacheu; na Costa de Mina, o forte de São João Batista d'Ajuda, Angola, Benguela, e suas dependências, Cabinda e Molembo, as ilhas de Cabo Verde, e as de S. Tomé e Príncipe e suas dependências; na costa oriental, Moçambique, Rio de Sena, Sofala, Inhambase, Quelimane, e as ilhas do Cabo Delgado.

IV — Na Asia, Salsete, Bardez, Goa, Damão, Dio, e os estabelecimentos de Macau e das ilhas de Solor a Timor.

A nação não renuncia o direito que tenha a qualquer porção de território não compreendida no presente artigo.

Do território do reino unido se fará conveniente divisão".

O art. 103, que estabelecia a competência das Cortes, sem dependência da sanção real, estipulava no seu item II como atribuição destas:

«Reconhecer o Príncipe real como sucessor da coroa e aprovar o plano de sua educação».

A educação do príncipe real era, pois, objeto de matéria constitucional. Vejamos agora o que nessa Carta existia com referência à educação do povo.

O capítulo IV tratava «Dos estabelecimentos de instrução pública e de caridade». Comportava os quatro últimos artigos da constituição e que são os seguintes:

"Art. 237. Em todos os lugares do reino, onde convier, haverá escolas suficientemente dotadas, em que se ensine a mocidade portuguesa de ambos os sexos a ler, escrever e contar, e o catecismo das obrigações religiosas e civis.

Art. 238. Os atuais estabelecimentos de instrução pública serão novamente regulados, e se criarão outros, onde convier, para o ensino das ciências e artes.

Art. 239. E' livre a todo cidadão abrir aulas para o ensino público, contanto que haja de responder pelo abuso desta liberdade nos casos e pela forma que a lei determina.

Art. 240. As cortes e o governo terão particular cuidado da fundação, conservação e aumentos de casas de misericórdia, e de Hospitais civis e militares, especialmente daqueles que são destinados para os

soldados e marinheiros inválidos, e bem assim de rodas de expostos, montepios, civilização dos índios e de quaisquer outros estabelecimentos de caridade".

Kssa Constituição foi promulgada em Lisboa a 23 de setembro de 1822, isto é, 16 dias após a proclamação da independência por Pedro I, independência essa que Portugal, a princípio, não reconheceu.

Os artigos 237, 238 e 239, como acabamos de ler, notadamente o primeiro, deixam entrever a luta que então se começava a travar contra o analfabetismo. O art. 237 torna bem clara a situação, quando especifica: «em que se ensine a mocidade portuguesa de ambos os sexos a ler, escrever e contar»...

A Constituição Política do Império do Brasil, promulgada a 25 de março de 1825, ao contrário do projeto da Carta Constitucional de 1823, que previa «além das escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca e universidades nos mais apropriados lugares», foi bastante lacônica com referência à educação. No Título Vili — Das disposições gerais e garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros — o item 32 do art. 179 apenas assegurou a gratuidade do ensino primário a todos os cidadãos. Antes de dar o teor de tal disposição, julgamos interessante citar os dois primeiros artigos, que têm a seguinte redação:

«Art. 1». O Império do Brasil é a associação política de todos os cidadãos brasileiros. Eles formam uma nação livre e independente, que não admite, com qualquer outro, laço algum de união ou federação, que se oponha à sua independência.

Art. 2'. O seu território é dividido em províncias na forma em que atualmente se acha, as quais poderão ser subdivididas como pedir o bem do estado".

Eis o corpo do art. 179: «A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte"; e o item 32 dizia: «A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos».

O Ato Adicional, de 12 de agosto de 1834, veio estabelecer nos seus artigos 9' e 10":

«Art. 9" Compete às assembléias legislativas provinciais propor, discutir e deliberar, na conformidade dos arts. 81, 83, 84, 85, 86, 87 e 88 da Constituição.

Art. 10' Compete às mesmas assembléias legislar:

2' Sôbre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes, e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral».

Assim, o ensino primário e o secundário foram descentralizados e entregues à responsabilidade das províncias, conservando o poder central o direito de legislar sôbre o ensino superior.

Proclamada a república, o Decreto n. 510, de 22 de junho de 1890, apresenta a Constituição Provisória da República,

Os três primeiros artigos tinham o seguinte teor:

«Art. 1». A Nação Brasileira, adotando, como forma de governo, a República Federativa, proclamada pelo Decreto n. 1, de 15 de novembro de 1889, constitui-se por uma união perpétua e indissolúvel entre as suas antigas províncias, em Estados Unidos do Brasil.

Art. 2». Cada uma das antigas províncias formará um Estado, e o antigo município neutro constituirá o Distrito Federal, continuando a ser a capital da União, enquanto outra coisa não deliberar o Congresso.

Parágrafo único. Se o Congresso resolver a mudança da capital, escolhido, para este fim, o território mediante o consenso do Estado ou Estados de que houver de desmembrar-se, passará o atual Distrito Federal de per si a constituir um Estado.

Art. 3". Os Estados podem incorporar-se entre si, subdividir-se, ou desmembrar-se, para se anexarem a outros, ou formarem novos Estados, mediante aquiescência das respectivas legislaturas locais, em dois anos sucessivos, e aprovação do Congresso Nacional».

No capítulo IV, que trata «Das atribuições do Congresso», o art. 33 em seu item 34, estabelece:

«Art. 33. Compete privativamente ao Congresso Nacional:

34. legislar sobre o ensino superior no Distrito Federal».

E o artigo seguinte acrescentava:

«Art. 34. Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

1' Animar, no país, o desenvolvimento da educação pública, a agricultura, a indústria e a imigração;

2». Criar instituições de ensino superior e secundário, nos Estados;

3\*. Prover à instrução primária e secundária no Distrito Federal.

Parágrafo único. Quaisquer outras despesas de caráter local, na Capital da República, incumbe exclusivamente à autoridade municipal». O

A Seção II, do Título IV (Doa cidadãos brasileiros), que tem por epígrafe «Declaração de Direitos», no parágrafo 6º do art. 72 determina:

«Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos termos seguintes:

§ 6". Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos».

Pelos dispositivos constitucionais que acabamos de ler, a União tomou a si a instrução primária e secundária no Distrito Federal e a competência de legislar no mesmo sobre o ensino superior.

A 24 de fevereiro de 1891, é finalmente promulgada a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Com referência à educação essa Carta Constitucional traz algumas pequenas modificações. Vejamo-las:

«Art. 34. Compete privativamente ao Congresso Nacional:

30. Legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o governo da União».

"Art. 35. Incumbe, outrossim, ao Congresso mas não privativamente:

2» Animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria, e o comércio, sem privilégios que tolham a ação dos governos locais;

3" Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4' Prover à instrução secundária no Distrito Federal».

O § 6' do art. 72 foi mantido com a mesma redação: "Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos».

Deste modo, o ensino primário no Distrito Federal passa a ser encargo do governo municipal, conservando-se as demais disposições da Constituição precedente.

A reforma Constitucional de 1926 nenhuma alteração traz aos assuntos relacionados com a educação, a não ser, no art. 34, a matéria subordinada ao item 30, por modificações na numeração, que passa a figurar sob item 29. Todos os demais artigos, parágrafos e itens conservam o mesmo texto e numeração.

A Constituição seguinte foi a promulgada a 16 de julho de 1934, com os seguintes dispositivos sobre educação:

«Art. 5\*. Compete privativamente à União:

XIV — traçar as diretrizes da educação nacional;

§ 3'. A competência federal para legislar sobre as matérias dos ns. XIV ..... não exclui a 'legislação estadual supletiva ou complementar sobre as mesmas matérias.

As leis estaduais, nestes casos, poderão, atendendo às peculiaridades locais, suprir as lacunas ou deficiências da legislação federal, sem dispensar as exigências desta».

«Art. 7º. Compete privativamente aos Estados:

III — Elaborar leis supletivas ou complementares da legislação federal, nos termos do art. 5º, § 3º».

"Art. 10. Compete concorrentemente à União e aos Estados:

VI — Difundir a instrução pública em todos os seus graus".

"Art. 39. Compete privativamente ao Poder Legislativo, com a sanção do Presidente da República:

8) legislar sobre:

e) todas as matérias de competência da União, constantes do art. 5º ou dependentes da lei federal, por força da Constituição».

«Art. 113. A Constituição assegura a brasileiros e estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à subsistência, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

(36) Nenhum imposto gravará diretamente a profissão de escritor, jornalista ou professor».

"Art. 138. Incumbe à União, aos Estados e Municípios, nos termos das leis respectivas:

b) estimular a educação eugênica;

e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual».

Os artigos 148 a 158, que constituem o Capítulo II, do Título V, tratam «Da educação e da cultura» e têm o seguinte teor:

«Art. 148. Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do país, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.

Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art. 150. Compete à União:

a) 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;

b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;

c) organizar e manter, nos Territórios sistemas educativos apropriados aos mesmos;

d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário;

e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o país, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

Parágrafo único. O plano nacional de educação constante da lei federal, nos termos dos arts. 5, n. XIV, e 39, n. VIII, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos;

b) tendências à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;

c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;

d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;

e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;

f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurem aos seus professores a estabilidade enquanto bem servirem e uma remuneração condigna.

Art. 151. Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.

Art. 152. Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elabo-

rar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único. Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas, e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino.

Art. 153. O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

Art. 154. Os estabelecimentos particulares de educação gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos do qualquer tributo.

Art. 155. E' garantida a liberdade de cátedra.

Art. 156. A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Art. 157. A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão **uma** parte dos seus patrimônios territo-

riais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1\*. As sobras das dotações orçamentárias, acrescidas das doações, percentagens sôbre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais," que serão aplicados exclusivamente em obras educativas determinadas em lei.

§ 2°. Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito do material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas.

Art. 158. E' vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento.

§ 1». Podem, todavia, ser contratados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionais ou estrangeiros.

§ 2". Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade dos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em caso de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra, em qualquer que se mostre habilitado".

Como acabamos de verificar, a Constituição de 1934 foi demais prolixa, incluindo em seu texto matéria que forçosamente deveria figurar em lei especial.

Convém que seja destacado o item XIV, do art. 5», que estabelece ser competência privativa da União

«traçar as diretrizes da educação nacional». A alínea a do art. 150 atribui à União o encargo de «fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados», A 17 de maio de 1937, o projeto desse plano foi encaminhado ao ministro da Educação e Saúde pelo Conselho Nacional de Educação, e, no dia imediato, apresentado ao Presidente da República para ser remetido ao Poder Legislativo. Tal plano, como é do conhecimento de todos, não chegou a ser posto em execução.

O art. 151 dá competência aos Estados e ao Distrito Federal para «organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União». E a alínea d do art. 150 atribui à União o encargo de «manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário». Em consequência deste dispositivo, quando a Reforma Francisco Campos (Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, consolidado pelo Decreto n. 21.241, de 4 de abril de 1932) exigiu a existência do curso complementar previsto, foi criado o Colégio Universitário, extinto quando a Reforma Capanema (Decreto-lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942), na parte referente ao segundo ciclo, entrou em vigor.

A alínea b do art. 150 tratou da matéria já versada em lei especial, pois os arts. 50 a 62 do Decreto n. 21.241, de 4-1-1932, cogitavam detalhadamente de tal assunto.

Outra modificação importante foi a referente ao ensino ministrado nos estabelecimentos públicos que de obrigatoriedade logo passou a admitir o ensino religioso, de frequência

facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, constituindo matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (art. 153).

Analisemos agora a Constituição, outorgada pelo Sr. Getúlio Vargas a 10 de novembro de 1937.

Eis os dispositivos que direta ou indiretamente dizem respeito à educação:

"Art. 15. Compete privativamente a União:

IX — Fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude».

"Art. 16. Compete privativamente à União o poder de legislar sobre as seguintes matérias:

XXIV — Diretrizes da educação nacional».

«Art. 125. A educação integral da prole é o primeiro dever e direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, pura facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular».

"Art. 127. A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades.

O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude

importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las de conforto e dos cuidados indispensáveis à sua preservação física e moral.

Art. 128. A arte, a ciência e o seu ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas, públicas e particulares.

É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.

Art. 129. À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e

subsídios a lhe serem concedidos pelo poder público.

Art. 130. O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula será exigida aos que não alegarem ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica mensal para a caixa escolar.

Art. 131. A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência.

Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Art. 133. O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigações dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.

Art. 134. Os monumentos históricos, artísticos e naturais, assim como as paisagens ou locais particularmente dotados pela natureza, gozam da proteção e dos cuidados especiais da Nação, dos Estados e dos Municípios. Os atentados contra eles come-

tidos serão comparados aos cometidos contra o patrimônio nacional".

Os itens IX do art. 15 e XXIV do art. 16. reclamam para a União o direito de orientar a educação integral da infância e da juventude.

Pelo art. 125 o Estado compromete-se a agir supletivamente, auxiliando os pais, de modo que supra as possíveis falhas na educação completa de seus filhos.

O art. 127 cria para o Estado a obrigação de prestar toda assistência social àqueles que, abandonados pela sorte, não puderem cumprir os seus deveres em relação à prole. Outrossim, adverte, ameaçando punir, os que, por desídia ou incompreensão, não souberem desempenhar o papel de chefe de família.

Assegura o art. 128 a contribuição direta ou indireta do Estado ao estímulo e desenvolvimento da arte, da ciência e do seu ensino, dando, ao mesmo tempo, plena liberdade à iniciativa individual.

O art. 129 cria, como o primeiro dever do Estado, a obrigação de assegurar, às Classes menos favorecidas, o ensino pré-vocacional e profissional, atribuindo às indústrias e aos sindicatos econômicos a fundação de escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou filiados.

A obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário são mantidas pelo art. 130.

pela primeira vez na nossa história, a educação física é, especificamente, considerada matéria constitucional, juntamente com o ensino cívico e o de trabalhos manuais. Esse dispositivo esclarece que nenhum estabelecimento de grau primário, normal ou secundário poderá ser autorizado ou reconhecido sem que esteja em con-

dições de cumprir a obrigatoriedade estabelecida.

Baseado no art. 132, o Decreto-lei n. 2.072, de 8 de março de 1940, instituiu a Juventude Brasileira, cujo programa de atividades não foi pôsto em execução. Essa instituição foi extinta logo após o golpe de 29 de outubro de 1945.

Relativamente ao ensino religioso, é admitida pelo art. 133 a sua inclusão no currículo das escolas primárias, esclarecendo-se, no entanto, não «constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de freqüência compulsória por parte dos alunos».

Finalmente o art. 134 defende os monumentos artísticos e naturais, assim como as paisagens ou locais «particularmente dotados pela natureza».

A Constituição atualmente vigente foi promulgada a 18 de setembro de 1946, publicada no «Diário da Assembléia» e no «Diário Oficial» a 19 e reproduzida no «Diário do Congresso Nacional» e no «Diário Oficial» de 25 do citado mês e 15 de outubro respectivamente, tudo do citado ano de 1946.

O art. 5<sup>o</sup> estabelece como competência da União:

«XV — Legislar sôbre:

d) diretrizes e bases da educação nacional».

O capítulo II, intitulado «Da Educação e Cultura», compreende dez artigos (166 a 175) com a redação que se segue:

"Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167. O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I) o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II) o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III) as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV) as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V) o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por êle, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI) para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigirse-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

VII) é garantida a liberdade de cátedra.

Art. 169. Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos

de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 170. A União organizará o sistema federal de ensino e dos Territórios.

Parágrafo único. O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o país nos estritos limites das deficiências locais.

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.

Art. 172. Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art. 173. As ciências, as letras e as artes são livres.

Art. 174. O amparo à cultura é dever do Estado.

Parágrafo único. A lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior.

Art. 175. As obras, monumentos, e documentos de valor histórico e artístico, bem como os monumentos naturais, as paisagens e os locais dotados de particular beleza ficam sob a proteção do poder público".

Se compararmos o art. 166 da atual Constituição com os arts. 125 e 127 da de 1937, verificamos que foi modificado o aspecto com o qual o Estado deverá encarar o problema da educação integral.

O art. 168 compreende sete itens; o primeiro estabelece a obrigatoriedade do ensino primário ser minis-

trado em língua nacional; o segundo assegura o caráter oficial e a gratuidade desse grau de ensino, completado com o disposto no item II pelo qual as empresas industriais, comerciais e agrícolas ficam com o encargo de manter ensino primário gratuito para os filhos de seus servidores; o item V corresponde ao art. 133 da Constituição anterior e avança um pouco mais na introdução do ensino religioso na Escola, transformando-o em disciplina nas escolas oficiais, embora de frequência facultativa e de acordo com a confissão religiosa do aluno; o item VI assegura a exigência de concurso de títulos e provas para o provimento das cátedras, quer no ensino secundário oficial, quer no superior oficial ou livre, enquanto o item VII assegura a liberdade de cátedra.

Pelo art. 169, a União se obriga a aplicar pelo menos 10% e os Estados, Distrito Federal e Municípios nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos no ensino, enquanto o artigo seguinte atribui à União o sistema federal de ensino e o dos territórios aquele com caráter supletivo em face de deficiências locais.

Os arts. 171 e 172 tratam da organização dos sistemas de ensino, enquanto o 173 declara que as ciências, letras e artes são livres e o 174 que o amparo à cultura é dever do Estado.

Finalmente o art. 175 coloca sob proteção do poder público as obras, monumentos e documentos de valor histórico e artístico, assim como as paisagens e locais de particular beleza.

Nenhum dispositivo aparece especificamente para a Educação Física,

como ocorria com o artigo 132 da Constituição precedente.

Vemos que, de todas as constituições que acabamos de analisar na parte de educação, as mais objetivas nos seus propósitos foram, sem dúvida, as de 1937 e 1946. A de 1934 se apresenta por demais prolixa, entrando em detalhes que, indubitavelmente, deveriam constituir matéria de leis especiais, como, de fato, mais tarde se verificou.

*Resumo das principais disposições sobre educação nas constituições do Brasil*

Constituição de 23 de setembro de 1822:

1. Existência de escolas, nos lugares do reino onde convier, que ensinem a ler, escrever e contar.
2. Ensino do catecismo das obrigações religiosas e civis.
3. Liberdade de abertura de aulas para o ensino público.

Constituição de 25 de março de 1824:

1. Instrução primária gratuita a todos os cidadãos.

Ato Adicional de 12 de março de 1834:

1. Competência às assembleias legislativas provinciais para legislar sobre instrução pública e os estabelecimentos destinados a promovê-las, excetuados os cursos jurídicos, faculdades de medicina e outras academias existentes.

2. Descentralização do ensino primário e secundário, cuja responsabilidade foi entregue às províncias.

3. Centralização do ensino superior.

Constituição Provisória de 22 de junho de 1890:

1. Competência ao Congresso Nacional para legislar sobre o ensino superior no Distrito Federal.

2. Descentralização completa do ensino.

3. Provisamento por parte da União, da instrução primária e secundária no Distrito Federal.

4. Ensino leigo nos estabelecimentos públicos.

Constituição de 24 de fevereiro de 1891:

1. Competência ao Congresso Nacional para legislar sobre o ensino superior no Distrito Federal.

2. Descentralização completa do ensino.

3. Provisamento, por parte da União, da instrução secundária no Distrito Federal.

4. Atribuição à municipalidade do ensino primário no Distrito Federal.

5. Ensino leigo nos estabelecimentos públicos.

Reforma Constitucional de 1926:

1. Nenhuma alteração do disposto pela Constituição de 1891.

Constituição de 16 de julho de 1934:

1. Competência privativa da União para traçar as diretrizes da educação nacional, fixando o plano nacional de educação.

2. Isenção de impostos para a profissão de professor.

3. Incentivo por parte da União, Estados e Municípios às ciências, artes, letras e cultura em geral e proteção aos objetos de interesse histórico e ao patrimônio artístico do país.

4. Provisamento, por parte da União, do ensino secundário, complementar deste e superior do Distrito Federal.

5. Ação supletiva da União onde se tornar necessária.

6. Competência aos Estados e ao Distrito Federal para organizar e manter seus sistemas educativos, respeitadas as diretrizes da União.

7. Ensino religioso de frequência facultativa, de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis.

8. Liberdade de cátedra.

9. Aplicação de dez por cento por parte da União e dos Municípios e de vinte por cento pelo Distrito Federal e os Estados da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos.

Constituição de 10 de novembro de 1937:

1. Competência à União para fixar as bases, determinar os quadros e legislar sobre as diretrizes da educação nacional.

2. Ação supletiva do Estado na educação integral da prole.

3. Liberdade à iniciativa individual ou de associações para a arte, a ciência e o seu ensino.

4. Ensino pré-vocacional e profissional para as classes menos favorecidas, como primeiro dever do Estado.

5. Ensino primário obrigatório a gratuito.

6. Educação Física, ensino cívico e o de trabalhos manuais obrigatórios nas escolas primárias, normais e secundárias.

7. Fundação de instituições por parte do Estado ou proteção às fundadas por associações civis, que tenham por finalidade organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas.

8. Ensino religioso admitido como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias não constituindo objeto de obrigações por parte dos mestres ou professores, nem de frequência obrigatória por parte dos alunos.

9. Proteção aos monumentos históricos, artísticos e naturais, assim como às paisagens ou locais dotados pela natureza.

Constituição de 18 de setembro de 1946:

1. Competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional e organizar o sistema federal de ensino.

2. A educação como direito de todos, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

3. Ensino primário oficial obrigatório em língua nacional e gratuito para todos.

4. Obrigação das empresas industriais, comerciais e agrícolas de manter ensino primário gratuito para os filhos de seus servidores.

5. Ensino religioso como disciplina nos horários das escolas oficiais, com matrícula facultativa.

6. Provisão das cátedras por concurso de títulos e provas no ensino secundário oficial e superior oficial ou livre.

7. Liberdade de cátedra.

8. Aplicação de dez por cento por parte da União e de vinte por cento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

9. Competência aos Estados e Distrito Federal para organizarem seus sistemas de ensino.

10. Liberdade para as ciências, letras e artes.

11. Amparo à cultura como dever do Estado.

12. Proteção dos poderes públicos aos monumentos históricos, artísticos e naturais, assim como às paisagens ou locais dotados de particular beleza.

*Situação atual dos diversos graus e ramos de ensino no Brasil*

Ensino primário — a cargo dos Estados e municípios; no Distrito Federal atribuído à municipalidade.

Ensino secundário — fiscalizado pela União em todo o território nacional e mantido, no Distrito Federal, o Colégio Pedro II.

Ensino normal — a cargo dos Estados e municípios; no Distrito Federal atribuído à municipalidade.

Ensino superior — fiscalizado pela União nos estabelecimentos ou universidades particulares; subvencionadas pela União as Universidades do Brasil, no Distrito Federal, Recife, Bahia, Paraná, Porto Alegre, São Paulo e Belo Horizonte.

Ensino comercial — fiscalizado pela União em todo território nacional.

Ensino industrial — mantido supletivamente pela União no Distrito Federal e nos Estados.

Educação Física — fiscalizado pela União em todo território nacional. — INEZIL PENA MARINHO — (*Revista do Serviço Público*, Rio).

### UM PROBLEMA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Na impossibilidade de abordar, dentro do limitado espaço destinado a este trabalho, um problema específico de administração escolar, resolvi dirigir a minha preferência para um aspecto político e social do problema da educação — que se enquadra naquela administração, mas transpõe também os seus limites — de par com o fato de que começa a ser uma das preocupações generalizadas, imposta pela renovação que os conflitos violentos de nosso século estão promovendo.

A escola primária já vem sendo tida, entre nós, há longo tempo, como a escola de todos, que nenhuma criança deve deixar de cursar, embora a realidade diste, ainda, sensivelmente, desse ideal tão veementemente desejável. A escola secundária, porém, era, não há muito, uma escola de seleção, indicada apenas aos que dispusessem dos meios econômicos suficientes para prolongar sua educação nessa segunda etapa.

Não que a escola primária não fosse — e não seja ainda — negada a grandes segmentos da população, igualmente por motivos econômicos adversos, mas o problema era mais agudo nos cursos subsequentes aos das escolas elementares. A mudança que se vem operando deriva — é

interessante frisá-lo — quase exclusivamente da iniciativa dos interessados; ela é quase totalmente de origem privada, pois o poder público tem se limitado a reconhecer a situação e acudir apenas com seus aparelhamentos controladores. Aqui, no Distrito Federal, esboça-se, felizmente, uma reação salutar. O governo da cidade, inspirado talvez na evolução sofrida pelo estatuto político básico, descentralizador, em matéria de educação, dispõe-se a fazer mais que fiscalizar, incumbindo-se de ministrar o próprio ensino de grau secundário em escala muito maior do que vinha sendo feito.

Poder-se-á objetar que sua atuação não deveria enveredar por esse caminho antes que estivessem esgotadas todas as necessidades do ensino elementar, sua obrigação fundamental, mas o argumento é de pequeno valor. Raciocínio semelhante impediria que um governo pensasse em criar escolas superiores ou fomentar seu aparecimento enquanto não pudesse atender à necessidade de dar ensino médio a todos os jovens de sua jurisdição, além de que nada impede que se cuide concomitantemente, na escola adequada, de todos os graus de ensino.

Nos últimos dez ou quinze anos, os jovens do Brasil fizeram pressão sobre a adversidade que circunda a enorme maioria deles, para prosseguirem nos seus estudos. Como os governos responderam tardiamente, organizou-se, porém, porque doutra forma seria impossível, um sistema claudicante. Os jovens forçam suas carreiras em escolas particulares, mas como estas não se fundam senão com o compreensível intuito de lucro, o benefício dos estudantes é

em grande parte ilusório. Pensam aprestar-se para um futuro melhor e decepcionam-se perante a realidade, com a agravante de que muitos conseguem forçar também seu ingresso em postos para os quais não estão habilitados, aumentando a ineficiência! de todo o aparelhamento do progresso do país.

E' indispensável que os governos estaduais sigam o exemplo do Distrito Federal, procurando multiplicar suas escolas de grau médio, para atender em condições apropriadas essa clientela sempre crescente.

O poder público pode e deve dar esse ensino gratuitamente. Dir-se-á que as despesas ultrapassarão todas as possibilidades. A verdade é que outros países o conseguiram em proporção substancial e também que não é indispensável passar de um a outro extremo de uma só vez. O indispensável é que se firme essa política e se lhe assegure continuidade. Por outro lado — e aqui reside o ponto crucial da questão — não é necessário que o governo acuda com seu sistema para atingir a todos os que queiram esse ensino oficial. E' desejável, mesmo, que assim não seja, para reservar à iniciativa privada a parte que a Constituição lhe destina e numerosos fatores aconselham preservar.

Isto gera a necessidade de um aparelhamento suplementar, firmado nas escolas elementares e supervisionado pelos diretores de educação. Como os seres são biologicamente diversificados e as leis da hereditariedade independem das condições econômicas, as crianças e os jovens bem dotados estarão entre pobres e ricos, indiferentemente; muito mais entre os primeiros, porque eles são bem mais numerosos. O Estado de-

ve beneficiar os bem dotados que são pobres; os ricos, ou remediados bem dotados ou não, encarregar-seão de si próprios. As escolas secundárias do Governo devem ser seletivas, não no sentido primitivo da expressão — de seleção econômica ou posição social — mas precisamente no de capacidade intelectual aliada à precariedade das condições econômicas. Mesmo, assim, o ônus financeiro dos governos será grande, até mesmo porque não bastará a gratuidade. Para os realmente capazes, deveria o Governo atender também com vestuário e alimentação, pelo menos; em casos especiais, o Estado deveria ir mais longe, subvencionando o estudante, para compensar o desfalque financeiro que sua manutenção na escola pudesse acarretar aos seus pais.

O aparelhamento suplementar a que me referi se encarregaria de vigiar os estudantes das escolas primárias, para indicar aqueles que conviria encorajar e recomendar ao sistema educativo oficial e até que ponto. Dele se encarregariam as diretoras, em conexão com os supervisores do sistema, a quem caberia cotejar as indicações e decidir sobre elas perante a carência — que sempre haverá — de meios suficientes para todos os recomendados. Esse aparelhamento teria igualmente como função essencial velar pela efetividade do amparo oficial, que apresenta faces numerosas, a exigir especialistas para o seu trato. Não são apenas as dificuldades econômicas que impedem o acesso dos capazes, embora preponderem, no quadro geral, a insuficiência financeira dos responsáveis pelas crianças e jovens, num grau que só os administradores da educação podem avaliar, na

dramaticidade de sua extensão. No Instituto de Educação afluem esses casos a se revelar a cada instante. Por motivos provavelmente econômicos ali acorrem, na disputa de vagas, jovens, que tudo sacrificam para assegurar-se uma carreira e se o conseguem, o que não é raro, prosseguem numa luta continuada e sem tréguas, por vários anos, numa preparação que tem de ser longa. Há organizações para ampará-las, mas sua capacidade está longe de ser bastante ampla para satisfazer todas as suas necessidades e muitas têm que perecer no caminho, ou chegar ao termo da jornada insuficientemente apercebidas para sua missão. O caso daquela instituição apresenta aspectos particulares porque se trata, ali, de preparar professores para o próprio sistema educativo local, de interesse precípua do Governo, mas situações semelhantes, em outras escolas, também afetam, mais ou menos remotamente, os interesses gerais.

As dificuldades econômicas, a que venho aludindo, geram outros óbices, que aos especialistas que mencionei cabe remover. Refiro-me aos conflitos emocionais que povoam os lares pouco prósperos, embora possam abundar, igualmente, dentro dos abastados. Um sistema completo não pode prescindir de considerá-las.

» » »

A difusão do ensino de grau médio que se vem operando no país não poderá ser bem encaminhada e corrigida apenas com o propiciamento de ensino gratuito oficial, ainda que atinja a todos. Outro aspecto existe, de capital importância,

para consideração dos administradores escolares e dos diretores de educação. A expansão desse ensino exige que o mesmo se possa fazer em Linhas extremamente flexíveis, que levem as escolas secundárias à renovação de métodos da escola primária. Se o ensino de grau médio deve ser dado a muitos, é indispensável que êle ofereça uma diversidade bem maior que a da educação clássica que tem dominado no nível respectivo. Não acorrendo à escola secundária apenas os que possam resistir a um ensino acadêmico, divorciado da realidade palpável, o insucesso estaria assegurado, ainda que todas as demais condições houvessem sido consideradas e preenchidas. As inteligências são extremamente diversificadas e isto exige que a escola o reconheça e se prepare para cultivá-las, cada qual em seu ambiente, como as flores que querem umas sol e outras sombra. E' assunto extremamente importante, que exigiria por si só um artigo à parte. Nosso escopo limitou-se a uma sô face de um só problema, mas é preciso que as professoras dele fiquem conscientes, se quiserem auxiliar com sea poderoso contingente a nossa campanha. •— MÁRIO DE BRITO — (*Educação*, Rio).

#### DEFICIÊNCIAS DO ENSINO NORMAL

Assim como o ensino normal contemporâneo oferece aspectos positivos, tem também seus pontos baixos, que comportam exame acurado.

Dentre os aspectos francamente negativos da escola normal de nossos dias, situam-se a extensão quan-

titativa da rede de escolas, desenvolvida em detrimento do cultivo qualitativo do ensino, e a facilitação oficial de ingresso de candidatos que, de todas as procedências, demandam as casas de formação do professor e ali podem entrar sem o mínimo de exigências que seria de desejar.

Em tese, a criação de uma escola é sempre um bem. Mas, nas condições em que algumas escolas normais estão sendo instaladas pelo poder público ou autorizadas a funcionar, quando mantidas por particulares, elas não podem ser computadas como crédito daqueles que obtêm sua criação ou funcionamento.

A quantidade de escolas normais não pode continuar a crescer indiscriminadamente, como vem sendo feito, mesmo porque não há mais professores disponíveis para exercerem cátedras nessas casas de ensino. Os professores existentes já estão entregues ao trabalho docente nas escolas instaladas. Os concursos levados a efeito em princípios deste ano para recrutamento de novos elementos destinados ao exercício das cadeiras vagas no ensino normal acusaram baixo índice de aprovação. Houve até uma disciplina, biologia educacional, em que as reprovações atingiram a totalidade dos candidatos. Das dezenas que se apresentaram, não foi aproveitado um. Todos foram inabilitados pela comissão de concurso. Como pensar, pois, na criação e instalação de novas escolas, se não existem professores em condições?

Ponto em que regredimos, incontestavelmente, é o da supressão dos exames vestibulares, medida que sempre existiu no ensino normal

paulista e que ùltimamente foi afastada das escolas no afã de facilitar, cada vez mais, a formação profissional do professor primário, como se estivéssemos lutando com alguma crise, como se não houvesse em São Paulo professores diplomados em número suficiente.

O exame vestibular precisa ser restabelecido para seleção de candidatos ao ingresso na escola normal. E' preciso verificar se os candidatos querem mesmo cursar a escola ou entram porque a porta lhes está aberta. E' preciso verificar se eles têm maturidade para suportar o ensino das matérias próprias da formação pedagógica. Se têm um mínimo de cultura geral indispensável ao curso, bem como se dominam suficientemente o vernáculo. Enquanto não fôr restabelecido o exame vestibular, a escola normal lutará com a heterogeneidade do corpo discente, perdendo muito da eficiência que poderia ter. Venham os candidatos de onde vierem, (como quer a moderna tendência de ampla articulação dos cursos de nível médio entre si), mas que se submetam à prova do vestibular.

Outra deficiência das escolas normais de hoje é a ausência de bibliotecas especializadas, como as tinham as escolas do passado. Em tempos idos, os poderes públicos, quando criavam uma escola desse gênero, preocupavam-se não apenas com a nomeação do pessoal, mas inclusive com a edificação do prédio e a dotação de material didático a começar pela biblioteca própria. Hoje, as bibliotecas se formam ao acaso, ficando quase sempre na dependência da iniciativa e operosidade dos dirigentes, professores e alunos das escolaa.

Por outro lado, os programas oficiais já superados precisam ser atualizados. Muitos professores praticamente já fizeram essa atualização por sua própria conta. Mas, oficialmente os programas ainda são os mesmos de tempos que já vão longe e comportam uma reforma de molde a pô-los em consonância com a atualidade.

Falta um entendimento maior com a escola primária. E falta con-

sideração especial pelo meio rural, onde o professorado inicia sua carreira docente. Nestes dois aspectos, muita coisa ainda há por fazer, e nunca se terá feito demais.

No entanto, o que faria bem ao ensino normal, mas está faltando ao ensino de todos os graus, níveis ou ramos, é o estímulo, que não existe praticamente. — SÓLON BORDES DOS REIS — (*Correio Paulistano*, São Paulo).

## ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI N. 1.889 — DE 13 DE JUNHO  
DE 1953

Dispõe sobre os objetivos do ensino do Serviço Social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos portadores de diplomas de Assistentes Sociais e Agentes Sociais

O Congresso Nacional decreta e eu promulgo, nos termos do artigo 70, § 4º, da Constituição Federal a seguinte Lei:

Art. 1º. O ensino do Serviço Social tem os seguintes objetivos:

I — Prover a formação do pessoal técnico habilitado para a execução e direção do Serviço Social;

II — Prover a formação do pessoal habilitado para execução e direção de órgãos do Serviço Social e desenvolvimento de seus ramos especiais.

Art. 2º. O ensino do Serviço Social é feito em nível superior em três séries, no mínimo, de duração de um ano cada uma.

Art. 3º. Dentro da orientação metodológica compatível com o nível superior do curso a formação teórica e prática de Assistentes Sociais compreenderá o estudo das seguintes disciplinas, no mínimo:

I — Sociologia e Economia Social;  
Direito e Legislação Social;  
Higiene e Medicina Social;  
Psicologia e Higiene Mental;  
Ética Geral e Profissional.

II — Introdução e fundamentos do Serviço Social;

Métodos do Serviço Social;

Serviço Social de Casos — de Grupo — Organização social da Comunidade;

Serviço Social em suas especializações;

Família — Menores — Trabalho — Médico.

III — Pesquisa Social.

Parágrafo único. As aulas de Serviço Social deverão atingir 1/4 no mínimo do total das aulas e as Escolas de Serviço Social deverão organizar os seus programas, atendendo a que no 1º ano haja preponderância da parte teórica, no 2º ano seja observado o equilíbrio entre a parte teórica e prática e no 3º ano haja preponderância da parte prática.

Art. 4º. As Escolas poderão manter ainda cursos de post graduação, destinados a especialização e aperfeiçoamento de Assistentes Sociais.

Parágrafo único. O certificado de curso de especialização somente será expedido mediante apresentação de diploma ordinário, registrado na forma da lei.

Art. 5º. O provimento de cadeira nas Escolas de Serviço Social será feito por meio de professores contratados, assegurada a regência das cadeiras ou disciplinas de Serviço Social exclusivamente a Assistentes Sociais que tenham diploma»

registrados na Diretoria do Ensino Superior, ou, excepcionalmente, por profissional estrangeiro especializado.

Parágrafo • único. No provimento das cadeiras de Serviço Social referidas neste artigo, fica ressalvado o direito daqueles que as venham lecionando pelo menos há três anos.

Art. 6'. As Escolas de Serviço Social, em sua organização e funcionamento, regem-se pelo disposto nos Decretos-leis ns. 421, de 11 de maio de 1938, e 2.076, de 8 de março de 1940.

Art. 7°. São condições para matrícula inicial no curso do Serviço Social:

I — Prova de registro civil, que comprove a idade mínima de 18 anos;

II — Prova de conclusão de curso secundário completo;

III — Atestado de idoneidade moral;

IV — Atestado de sanidade física e mental.

Parágrafo único. A exigência constante do inciso II poderá ser suprida por uma das seguintes provas:

a) diploma de curso superior, registrado na Diretoria do Ensino Superior;

b) pelo disposto no § 2º do art. 31 do Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, conforme a redação que lhe deu o art. 1º do Decreto-lei n. 8.195, de 20 de novembro de 1945.

Art. 8'. Até três anos após a regulamentação desta lei, a exigência constante do item II do art. 7', poderá ser suprida pela prova de promoção à 2ª série do curso colegial.

Art. 9'. As Escolas de Serviço Social já em funcionamento são obri-

gadas a requerer seu reconhecimento dentro do prazo de 120 dias a partir da regulamentação desta lei, sob pena de serem proibidas de continuar funcionando.

Parágrafo único. Os atuais alunos das Escolas a que se refere este artigo poderão nelas prosseguir, se oportunamente atenderem às condições então exigidas pelo regulamento da Escola, verificadas, em cada caso, pelo Conselho Nacional de Educação, na hipótese de vir o Curso a ser reconhecido.

Art. 10. Ao aluno que houver terminado o curso ordinário e sido aprovado no trabalho final de sua exclusiva autoria será conferido o diploma de Assistente Social.

Art. 11. Os portadores de diplomas expedidos por Escolas de Serviço Social em funcionamento na data da publicação desta lei e que vierem a obter o reconhecimento, deverão requerer seu registro dentro do prazo de 150 (cento e cinquenta) dias, à Diretoria do Ensino Superior.

§ 1". Este órgão processará o pedido, encaminhando-o ao Conselho Nacional de Educação, que decidirá, à vista do disposto no parágrafo único do art. 9'.

§ 2". Quando verificada irregularidade sanável no histórico escolar, pode o Conselho Nacional de Educação determinar a validade do Curso, especificando os exames.

Art. 12. Às Assistentes Sociais portadoras de diplomas expedidos por escolas oficiais ou oficializadas, já extintas, são assegurados os direitos e vantagens previstos nesta lei, desde que tenham defendido tese e contem mais de cinco anos de exercício da profissão.

Art. 13. Poderão requerer registro de Assistentes Sociais os diplomados

por Escolas de Serviço Social estrangeiras, desde que tenham seu diploma revalidado pela autoridade competente.

Art. 14. Ficam resguardados os direitos dos atuais Agentes Sociais com função nos vários órgãos públicos, sendo-lhes facultado obter o diploma de Assistente Social, mediante provas prestadas nas Escolas de Serviço Social, das matérias constantes do currículo escolar e não incluídas nos cursos que hajam frequentado.

Parágrafo único. Aos Agentes Sociais, qualquer que seja sua denominação, serão assegurados os direitos e vantagens previstos nesta lei, desde que venham, em caráter de assistente social, exercendo a profissão há mais de cinco anos.

Art. 15. O Poder Executivo subvencionará as Escolas de Serviço Social já existentes e as que forem fundadas, desde que sejam reconhecidas pelo seu órgão competente.

Art. 16. O Poder Executivo distribuirá bolsas de estudo aos Estados que não possuam Escolas de Serviço Social, obrigando-se o bolsista, mediante assinatura de termo de compromisso, a exercer a profissão nos dois anos após o término do curso, no seu Estado de origem.

Art. 17. O Poder Executivo expedirá, dentro de 90 (noventa) dias, a regulamentação básica desta lei.

Art. 18. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Senado Federal, em 13 de junho de 1953.

JOÃO CAFÉ FILHO

(Publ. no D. O. de 20-6-953).

LEI N. 1.893 — DE 30 DE JUNHO  
DE 1953

Denomina Biblioteca Murilo Braga à Biblioteca do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

O Congresso Nacional decreta e eu promulgo, nos termos do artigo 70, parágrafo 4º, da Constituição Federal, a seguinte Lei:

Art. 1». A Biblioteca do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos passa a denominar-se Biblioteca Murilo Braga.

Art. 2». Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Senado Federal, em 30 de junho de 1953.

JOÃO CAFÉ FILHO

(Publ. no D. O. de 6-7-953).

LEI N. 1.919 — DE 24 DE JULHO  
DE 1953

Dispõe sobre registro de diplomas expedidos por estabelecimentos de ensino superior.

O Congresso Nacional decreta e eu promulgo, nos termos do artigo 70, parágrafo 4', da Constituição Federal, a seguinte Lei:

Art. 1». Os diplomas expedidos por estabelecimentos de ensino superior, ao tempo não reconhecido e posteriormente tornado federal, serão admitidos a registro na Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação.

Art. 2º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Senado Federal, em 24 de julho de 1953.

JOÃO CAFÉ FILHO  
(Publ. no D. O. de 30-7-953).

#### LEI N. 1.923 — DE 28 DE JULHO DE 1953

Cria a Escola Agrícola de Urutaí, no Estado de Goiás, e dá outras providências.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º. E' criada, nos moldes das atuais, a Escola Agrícola de Urutaí, no Estado de Goiás.

Parágrafo único. A Escola será subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário.

Art. 2º. A Escola Agrícola de Urutaí terá por objetivo ministrar os cursos de Iniciação Agrícola e de Mestría Agrícola (art. 7, 8 e 12 do Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946 — Lei Orgânica do Ensino Agrícola), e observará o Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola baixado pelo Decreto n. 21.667, de 20 de agosto de 1946.

Art. 3º. A Fazenda de Criação de Urutaí passará a constituir o Núcleo de Zootecnia da Escola.

Art. 4º. As diversas séries dos cursos da Escola serão instaladas progressivamente, começando-se pela primeira série do curso de iniciação

agrícola. No segundo ano de funcionamento, será instalada a segunda série e, no terceiro e quarto anos, a primeira e segunda séries, respectivamente, do curso de mestría agrícola. Daí por diante, a Escola funcionará na plenitude dos seus cursos.

Art. 5º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 28 de julho de 1953; 132» da Independência e 65» da República.

GETÚLIO VARGAS  
João Cleofas.  
(Publ. no D. O. de 31-7-953).

#### DECRETO N. 32.886 — DE 28 DE MAIO DE 1953

Concede prerrogativas de equiparação à Universidade do Distrito Federal e aprova seu Estatuto.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, número I, da Constituição, e nos termos do Regulamento aprovado pelo Decreto n. 24.279, de 22 de maio de 1934, decreta:

Artigo único. São concedidas à Universidade do Distrito Federal, mantida pela Prefeitura do Distrito Federal, as prerrogativas de equiparação e fica aprovado o seu Estatuto, que com este baixa, assinado pelo Ministro da Educação e Saúde.

Rio de Janeiro, 28 de maio de 1953; 132» da Independência e 65» da República.

GETÚLIO VARGAS  
E. Simões Filho.

## ESTATUTO DA UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL

(a que se refere o Decreto n. 32.886, de 28 de maio de 1953)

### CAPITULO I

#### Da organização e fins

Art. 1º. A Universidade do Distrito Federal, com sede na cidade do Rio de Janeiro, organizada na conformidade do artigo 6º do Decreto número 19.581, de 11 de abril de 1931, e das leis federais posteriores, instituição de ensino superior da Prefeitura do Distrito Federal, tem personalidade jurídica, com autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar.

Parágrafo único. A Universidade não se responsabilizará pelas obrigações assumidas anteriormente à Lei municipal n. 547, de 4 de dezembro de 1950, por organismo similar, on pelas unidades universitárias a ela incorporadas, nem estas pelos compromissos que a Universidade assumir.

Art. 2º. A Universidade do Distrito Federal é constituída, inicialmente pelos seguintes estabelecimentos de ensino, reconhecidos pelo Governo Federal:

a) Faculdade de Ciências Jurídicas (atual Faculdade de Direito do Rio de Janeiro), a que se refere o decreto n. 3.772, de 28 de fevereiro de 1939;

b) Faculdade de Ciências Médicas (decreto n. 5.166, de 23 de janeiro de 1940);

c) Faculdade de Ciências e Letras (atual Faculdade de Filosofia do Instituto Lafayette, a que se refere

o Decreto n. 7.173, de 13 de maio de 1941);

d) Faculdade de Ciências Econômicas (atual Faculdade de Ciências Econômicas do Rio de Janeiro, a que se refere o Decreto n. 30.371, de 9 de janeiro de 1952).

Parágrafo único. E' assegurada a personalidade jurídica própria dessas unidades, assim como a sua autonomia financeira, administrativa e patrimonial, que será exercida em harmonia com os interesses da Universidade e com este Estatuto.

Art. 3º. A Universidade promoverá, junto aos poderes competentes, quando julgar oportuno, com a aprovação do Conselho Nacional de Educação, na forma da lei, a criação ou incorporação de outras Faculdades, Institutos ou organizações, ainda não existentes na Universidade.

Parágrafo único. Para a incorporação de que trata este artigo, as novas unidades deverão possuir patrimônio próprio, estar legalmente organizadas e em funcionamento, além de provarem capacidade de auto-manutenção.

Art. 4º. A Universidade do Distrito Federal tem por finalidade a educação, o ensino e a pesquisa, e dessa forma:

a) contribuirá para o aprimoramento da cultura e da educação;

b) estimulará a investigação e a pesquisa, em órgãos especializados, e incentivará a publicação de trabalhos científicos, filosóficos, literários e didáticos;

c) preparará profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores;

d) concorrerá para a formação moral, social e física dos seus alunos;

e) incentivará o intercâmbio universitário.

## CAPITULO II

### Do regime patrimonial e financeiro

Art. 5º. O patrimônio da Universidade será constituído:

a) pelos bens móveis e imóveis que receber da Prefeitura do Distrito Federal;

b) pelos bens e direitos que adquirir;

c) pelos legados e doações regularmente aceitos, com ou sem encargos;

d) pelos saldos de rendas próprias ou de recursos orçamentários, quando transferidos para a conta patrimonial.

Parágrafo único. O patrimônio da Universidade, assim constituído, não se confundirá com os bens que já tenham ou venham a ter as unidades universitárias que integram a Universidade ou dela venham a participar, as quais continuarão na posse e na administração dos mesmos bens.

Art. 6º. A aquisição de bens patrimoniais por parte da Universidade independe da aprovação do Prefeito, mas a alienação desses bens somente poderá ser efetivada após autorização expressa daquela autoridade, ouvido, num e noutro casos, o Conselho de Curadores.

Art. 7º. Os bens e direitos pertencentes à Universidade somente poderão ser utilizados para a realização de objetivos próprios à sua finalidade, na forma da Lei e do seu Estatuto, permitida, porém, a inversão de uns e de outros para obtenção de rendas destinadas ao mesmo fim.

Art. 8º. Os recursos financeiros da Universidade serão provenientes de:

a) dotações que, por qualquer título, lhe forem atribuídas nos orçamentos do Distrito Federal, da União, dos Estados e dos Municípios;

b) doações e contribuições concedidas, a título de subvenção, por autarquias ou quaisquer outras pessoas físicas ou jurídicas;

c) rendas de aplicação de bens e valores patrimoniais;

d) rendas eventuais;

e) receitas que lhe sejam atribuídas por lei;

f) todos os bens atribuídos ao Distrito Federal, em virtude do Decreto-lei federal n. 8.207, de 22 de novembro de 1945.

Parágrafo único. Constituirão o patrimônio inalienável da Universidade os bens referidos na letra f deste artigo, que a esse patrimônio forem destinados pelo Conselho de Curadores, o qual poderá, a todo tempo, transformá-lo em imóveis para uso da Universidade.

Art. 9º. O regime financeiro da Universidade obedecerá aos seguintes preceitos:

a) o orçamento obedecerá aos princípios de universidade e unidade;

b) os saldos de cada exercício serão transferidos para um fundo de desenvolvimento cultural e material;

c) toda a receita será recolhida aos cofres da Universidade, diretamente ou por intermédio de estabelecimento bancário;

d) toda a despesa será paga diretamente pela Universidade ou por intermédio de estabelecimento bancário.

Art. 10. O orçamento da Universidade, elaborado pela Reitoria, com o parecer do Conselho Universitário,

será submetido ao Conselho de Curadores.

Art. 11. No decorrer do exercício financeiro poderão ser abertos créditos adicionais, desde que as necessidades do serviço o exijam e haja recursos disponíveis.

§ 1º. Consideram-se recursos disponíveis, para efeito deste artigo, somente os saldos de reais economias, resultantes de cancelamentos de dotações orçamentárias.

§ 2º. Os pedidos de créditos adicionais obedecerão também ao processo previsto no artigo anterior.

Art. 12. Para a realização de planos cuja execução possa exceder a um exercício, as despesas previstas serão aprovadas globalmente, consignando-se nos orçamentos seguintes as respectivas dotações.

Parágrafo único. Os planos de que trata este artigo serão organizados pelo Conselho Universitário e aprovados pelo Conselho de Curadores.

Art. 13. Serão incluídas no orçamento da Universidade, especificadamente, além das importâncias destinadas ao seu funcionamento e desenvolvimento, inclusive através da ampliação de suas instalações, as quantias necessárias a atender ao pagamento de subvenções às diversas unidades universitárias, bem como ao que dispõe o artigo 15.

Art. 14. As subvenções às unidades universitárias serão concedidas para auxílio ao custeio do ensino, eficiente funcionamento didático e administrativo, bem como para redução dos encargos financeiros dos alunos, não podendo redundar em lucro ou aumento do patrimônio particular dessas unidades.

Parágrafo único. As unidades universitárias prestarão contas da apli-

cação das subvenções ao Conselho de Curadores.

Art. 15. A Universidade porá à disposição das unidades universitárias, imóveis, recursos financeiros, equipamentos e instalações adequadas de que necessitem para a melhoria das condições do ensino.

Parágrafo único. As unidades universitárias compensarão, na medida de suas possibilidades, a percepção desses benefícios com a redução dos encargos financeiros dos alunos, com a prestação de serviços, ampliação de atividades para a difusão da educação e da cultura, e melhoria do pessoal docente.

Art. 16. O Tribunal de Contas processará e julgará as contas da Universidade do Distrito Federal.

Art. 17. A prestação anual de contas conterà, além de outros, os seguintes elementos:

- a) balanço patrimonial;
- b) balanço financeiro;
- c) quadro comparativo entre a receita estimada e a receita realizada;
- d) quadro comparativo entre a despesa fixada e a despesa realizada.

### CAPITULO III

#### Da Administração

Art. 18. A Universidade do Distrito Federal será administrada:

- a) pelo Reitor;
- b) pelo Conselho Universitário;
- c) pelo Conselho de Curadores;
- d) pela Assembléia Universitária,

Art. 19. O Prefeito do Distrito Federal é o chanceler da Universidade e presidirá, quando presente, o Conselho de Curadores, a Assembléia Universitária e as solenidades, a que comparecer.

## CAPITULO IV

## Do Reitor

Art. 20. O Reitor, nomeado pelo Prefeito, pelo prazo de três anos, exercerá a função executiva suprema da Universidade, podendo ser reconduzido.

§ 1º. Constituem requisitos para ser provido no cargo:

a) ser brasileiro nato e Professor Catedrático;

b) ser Diretor de uma das Faculdades integrantes da Universidade.

§ 2º. O exercício do cargo de Reitor é incompatível com o de outro na Universidade.

§ 3º. Não se aplica a disposição do parágrafo anterior nas substituições do Reitor por prazo não superior a 30 dias.

Art. 21. Constituem atribuições do Reitor:

I — representar e dirigir a Universidade;

II — convocar e presidir o Conselho Universitário e o Conselho de Curadores;

III — assinar, com o Diretor de cada unidade universitária, os diplomas expedidos pela mesma;

IV — administrar as finanças e o patrimônio da Universidade de acordo com o parecer do Conselho de Curadores;

V — nomear, contratar, licenciar, suspender, exonerar e demitir o pessoal administrativo e técnico da Universidade;

VI — superintender todos os serviços da Universidade;

VII — nomear ou contratar professores para os cursos organizados pela Universidade;

VIII — dar posse aos Diretores e professores catedráticos;

IX — exercer o poder disciplinador e fiscalizador;

X — desempenhar todas as demais atribuições inerentes ao cargo, e que não sejam especificamente conferidas a outros órgãos da Universidade;

XI — submeter, anualmente, ao Prefeito do Distrito Federal relatório minucioso sobre a vida universitária dele enviando cópia ao órgão próprio do Ministério da Educação;

XII — elaborar o orçamento da Universidade, encaminhando-o oportunamente ao Conselho Universitário, para posterior apreciação do Conselho de Curadores.

Art. 22. O Reitor usará, nas solenidades universitárias, vestes talares com a medalha distintiva de suas altas funções.

Art. 23. Ao Reitor, em todas as reuniões a que presidir, caberá o direito de voto, inclusive o de qualidade, respeitado o disposto no parágrafo único do artigo 31.

Art. 24. O Conselho Universitário elegerá, entre os professores catedráticos e eméritos, o vice-Reitor, que substituirá o Reitor em seus impedimentos temporários.

Parágrafo único. O Reitor e o vice-Reitor não poderão pertencer à mesma unidade universitária.

## CAPITULO V

## Do Conselho Universitário

Art. 25. O Conselho Universitário, órgão consultivo e deliberativo da Universidade, presidido pelo Reitor, com direito de voto, será constituído, além do vice-Reitor, dos membros a que se refere o art. 22, do

Decreto federal n. 19.851, de 11 de abril de 1931.

Art. 26. Reunir-se-á o Conselho Universitário mensalmente e, extraordinariamente, com indicação precisa da matéria a tratar, quando convocados pelo Reitor ou a requerimento de dois terços dos seus membros.

Art. 27. O Conselho Universitário deliberará com a presença da maioria de seus membros e por decisão da maioria dos presentes.

Art. 28. O Conselho Universitário terá uma Comissão Permanente, constituída pelo Reitor e pelos Diretores das Faculdades, à qual será afeto o estudo, e respectivo parecer, de toda matéria enviada em grau de recurso ou considerada omissa no Estatuto e Regimentos da Universidade e das unidades universitárias.

Art. 29. O comparecimento dos membros do Conselho Universitário é obrigatório, pretere a qualquer serviço e será remunerado.

§ 1º. O conselheiro eleito que faltar a 3 sessões consecutivas, sem motivo justificado, a critério do Conselho, será dispensado de suas funções.

§ 2º. Aos membros dos corpos docente e discente, quando partes, será assegurado o direito de se fazerem representar na sessão do Conselho.

Art. 30. Ao Conselho Universitário compete:

I — exercer como órgão deliberativo, a jurisdição superior da Universidade;

II — eleger, entre os professores catedráticos ou eméritos, o vice-Reitor;

III — aprovar o seu Regimento, o da Universidade e o de cada uma

das unidades universitárias, respeitados a autonomia dessas unidades e os princípios estatutários da Universidade;

IV — deliberar, em grau de recurso, sobre toda a matéria que lhe fôr presente e seja de sua competência;

V — autorizar acordos ou contratos entre as unidades universitárias e pessoas naturais ou jurídicas para realização de trabalhos e pesquisas;

VI — resolver, na forma da lei federal, em grau de recurso, sobre concurso para o provimento do cargo de catedrático ou de docente, e sôbre o contrato de professores pela Reitoria;

VII — deliberar, por iniciativa própria ou de unidade universitária, sôbre assunto didático de ordem geral, e aprovar inovações ou modificações no regime escolar de pesquisas ou de trabalhos, não determinadas em lei ou regulamentos, atendidas as condições em que se exercita a autonomia da Universidade e das unidades universitárias;

VIII — decidir, por proposta de 2 dos seus membros, e por 4/5 dos votos do Conselho, após parecer da Comissão Permanente, sôbre a concessão do título de Doutor ou de Professor «honoris causa»;

IX — criar e deliberar sôbre a concessão de prêmios honoríficos ou pecuniários, destinados a estimular e recompensar atividades universitárias;

X — resolver sôbre o comparecimento, subvencionado ou não, de Professor a Congressos ou Conferências no país ou no estrangeiro, representando a Universidade;

XI — deliberar, em grau de recurso, sôbre a penalidade de elimi-

nação, Imposta pelo Reitor ou pelo Diretor da unidade universitária;

XII — resolver, em grau de recurso, sôbre questões omissas no Estatuto e nos Regimentos da Universidade e das unidades universitárias;

XIII — referendar por 2/3 de seus membros o título de Professor Emérito concedido pela Congregação, pelo mesmo número de votos;

XIV — deliberar sôbre providências destinadas a prevenir ou corrigir atos de indisciplina coletiva, inclusive sôbre fechamento de cursos, e mesmo de qualquer das unidades universitárias, exigida para esta última providência a aprovação de 4/5 da totalidade de seus membros;

XV — opinar sôbre a proposta orçamentária da Universidade, elaborada pelo Reitor;

XVI — organizar os planos de que trata o artigo 12.

## CAPITULO VI

### Do Conselho de Curadores

Art. 31. Os Curadores serão nomeados pelo Prefeito entre pessoas de alta distinção social.

Parágrafo único. O Reitor é o Presidente do Conselho de Curadores, mas sempre que o Chanceler da Universidade estiver presente à reunião, este a presidirá.

Art. 32. Ao Conselho de Curadores, órgão de fiscalização financeiro-patrimonial, compete, especialmente:

- a) aprovar o seu regimento;
- b) aprovar os pedidos de subvenção das unidades universitárias, ouvido o Conselho Universitário;
- c) aprovar o orçamento da Universidade;

d) aprovar a prestação de contas da aplicação das subvenções concedidas às unidades universitárias;

e) opinar sôbre a prestação de contas anual da Universidade;

f) aprovar as normas administrativas para aquisição de material, execução de obras e prestação da serviços;

g) opinar sôbre a aceitação de legados e donativos;

h) deliberar sôbre a administração do patrimônio da Universidade;

i) aprovar a tabela do pessoal administrativo e as normas propostas para a sua admissão .

## CAPITULO VII

### Da Assembléia Universitária

Art. 33. A Assembléia Universitária será constituída:

a) pelo Chanceler da Universidade, que será o seu Presidente;

b) pelo Reitor, que na ausência do Chanceler o substituirá na presidência;

c) pelo vice-Reitor;

d) pelo Presidente da Câmara dos Vereadores;

e) pelo Presidente do Tribunal de Contas do Distrito Federal;

f) pelo Secretário de Educação e Cultura;

g) pelo Corpo Docente de todas as unidades universitárias;

h) pelos Curadores;

i) pelo Presidente do Diretório Central dos Estudantes;

j) pelos Presidentes dos Diretórios Acadêmicos das unidades universitárias.

Art. 34. A Assembléia Universitária realizará anualmente uma reunião solene, destinada:

I — a tomar conhecimento, por uma exposição do Reitor, das principais ocorrências da vida universitária e dos progressos e aperfeiçoamentos realizados em qualquer dos institutos da Universidade;

II — assistir à entrega dos diplomas de doutor e de títulos honoríficos.

§ 1º. Na reunião solene de que trata este artigo, para a qual serão convidadas as altas autoridades da República, um dos professores, designado pelo Conselho Universitário, dissertará sobre tema de interesse geral, concernente à educação em qualquer dos seus múltiplos aspectos.

§ 2º. Em casos excepcionais, o Reitor poderá convocar, com aprovação de 4/5 da totalidade dos membros do Conselho Universitário, reunião extraordinária da Assembléa Universitária para assunto de alta relevância, que interesse à vida conjunta dos institutos universitários.

## CAPITULO VIII

### Das Faculdades

Art. 35. A direção e a administração das Faculdades, respeitados os princípios gerais de uniformização, obedecerão ao disposto em seus Regimentos, no que não colidir com este Estatuto.

Art. 36. Na organização didática e nos métodos pedagógicos serão atendidos, a um tempo, as necessidades reais da vida atual e o objetivo de ministrar ensino eficiente dos conhecimentos adquiridos, e de estimular a publicação e a investigação original, indispensáveis ao progresso da ciência e das letras.

Art. 37. A Universidade terá o seguintes cursos:

- a) de formação;
- b) de aperfeiçoamento;
- c) de especialização;
- d) de extensão;
- e) de pós-graduação;
- f) de doutorado.

§ 1º. Esses cursos serão programados, com senso de realidade, o primeiro pelos Regimentos das unidades universitárias e os outros pela Universidade.

§ 2º. Os cursos organizados pela Universidade terão a cooperação das unidades universitárias naquilo em que fôr julgada útil e necessária.

Art. 38. O corpo docente das Faculdades obedecerá à seguinte graduação:

- I — professor emérito;
- II — professor catedrático;
- III — professor interino;
- IV — professor contratado;
- V — docente livre;
- VI — assistente.

§ 1º. Professor emérito será aquele a quem, depois de aposentado, a Congregação e o Conselho Universitário concederem esse título por 2/3 de votos, podendo, então, ser-lhe permitida a superintendência ou participação em outros cursos, exceto o de formação.

§ 2º. Professor catedrático, responsável direto pelo curso de formação, será o escolhido de acordo com a legislação do ensino em vigor, ressalvados os direitos adquiridos dos atuais catedráticos das Faculdades reconhecidas que integram a Universidade do Distrito Federal.

§ 3º. Professor interino será aquele que, sem prazo determinado, fôr indicado para reger a cadeira, na ausência temporária do respectivo titular.

§ 4'. Professor contratado será o que for escolhido pelo prazo máximo de 2 anos, que poderá ser renovado, entre profissionais de reconhecido valor, constituindo motivo de preferência ser docente de cadeira na Universidade do Distrito Federal.

§ 5». Docente livre será o que for selecionado em concurso de títulos e provas, de acordo com a legislação do ensino em vigor, com a atribuição de colaborar no ensino do curso de formação ou de outros, e dirigir esses cursos, quando para tal for indicado, ex-officio ou a requerimento.

§ 6». Assistente será o auxiliar dos cursos, com participação direta na parte prática e sempre da confiança imediata do professor.

Art. 39. No fim de 20 anos de exercício de magistério ou de função diretiva na Universidade ou nas unidades universitárias integrantes, o professor catedrático, a pedido e por decisão de 2/3 da Congregação, homologada pelo Conselho Universitário, também por 2/3 de seus membros, poderá ser dispensado, temporária ou definitivamente, da regência de sua cadeira, sem prejuízo de suas regalias e vantagens, para ser encarregado do ensino dos outros cursos referidos no artigo 37.

Art. 40. O regime escolar será determinado nos regimentos da Universidade e das unidades universitárias.

Art. 41. O regimento da Universidade e das unidades universitárias estabelecerá o regime disciplinar a que ficará sujeito o pessoal docente, discente e administrativo. As penas disciplinares, a serem regulamentadas, são as seguintes:

- a) advertência;
- b) repreensão;

c) suspensão;

d) eliminação.

Parágrafo único. Ao Reitor e aos Diretores caberá a aplicação das penalidades, com recurso «ex-officio» para o Conselho Universitário ou Congregação, quando se tratar de eliminação.

## CAPITULO IX

### Das disposições gerais

Art. 42. A Universidade promoverá, como centro de estudos e pesquisas, a criação de Institutos que abrangerão as cadeiras similares ou afins de uma ou de várias Faculdades. O Regimento desses Institutos será sujeito à aprovação do Conselho Universitário.

Art. 43. Obedecidos os preceitos legais, fica assegurado o direito de transferência de professores, pertencentes ou estranhos à Universidade, quando tal for aconselhado pelos altos interesses do ensino.

Art. 44. A Universidade, consultado o órgão administrativo competente, poderá requisitar funcionário municipal que for julgado útil à realização de suas finalidades.

Parágrafo único. Fica assegurada ao Professor e ao estudante, de acordo com o parágrafo único do artigo 8<sup>o</sup> da Lei municipal n. 547, a frequência aos Hospitais, Escolas e outros estabelecimentos da Prefeitura, para melhor ensino e aprendizagem.

Art. 45. Quando não for estabelecido o regime integral para o exercício do magistério, a remuneração do corpo docente obedecerá ao princípio de retribuição condigna por aula efetivamente dada e por trabalho realizado.

Parágrafo único. O corpo docente terá direito a aposentadoria, a férias e licenças remuneradas, estabelecidas em lei.

Art. 46. Serão criadas facilidades financeiras para estudantes em caso de falta ou insuficiência de recursos, devendo, também, ser levado em conta, na distribuição das regalias, o grau de merecimento e aproveitamento do aluno.

§ 1<sup>o</sup>. Para a concessão das facilidades a que se refere este artigo será constituída, para cada unidade universitária, uma comissão integrada por um representante do" corpo docente, outro do corpo discente e por um Curador.

Art. 47. O Diretório Central dos Estudantes será o órgão de defesa dos interesses estudantis e de incentivo das relações sociais e desportivas.

Art. 48. O regime escolar e o sistema de provimento de cargo no magistério obedecerão à legislação federal, sem prejuízo de outras exigências ou condições estabelecidas na Universidade.

Art. 49. O regimento da Universidade será elaborado por uma comissão composta do Reitor, dos Diretores das Faculdades, e sujeito à discussão e aprovação do Conselho Universitário.

Art. 50. Os casos omissos neste Estatuto serão resolvidos de acordo com o disposto no artigo 28.

Art. 51. O presente Estatuto só poderá ser alterado por força de lei ou por proposta de 2/3 e pelo voto de 4/5 dos membros do Conselho Universitário, e as alterações ou modificações só entrarão em vigor depois de aprovadas na forma da legislação vigente.

#### Disposição transitória

Artigo único. O mandato do atual Reitor é contado a partir da publicação deste Estatuto.

Rio de Janeiro, 28 de maio de 1953. — E. Simões Filho.

(Publ. no D. O. de 3-6-953).

#### PORTARIA N. 367, DE 9 DE JUNHO DE 1953

Instruções para execução dos exames pelo art. 91.

O Ministro de Estado, interino, de Educação e Saúde resolve baixar as seguintes Instruções para execução dos exames previstos no artigo 91 da Lei Orgânica do Ensino Secundário:

Art. 1<sup>o</sup>. Os exames previstos no artigo 91 do Decreto-lei n. 4244, de 9-4-1942, com a redação que lhe deu o Decreto-lei n. 8.347, de 10 de dezembro de 1945, poderão ser realizados em estabelecimentos de ensino federais, equiparados, e nos mantidos pelos Poderes Públicos Municipais, uma vez obedecido o disposto nas presentes Instruções.

Art. 2<sup>o</sup>. Os exames de que trata o artigo precedente poderão ser realizados em duas épocas: a primeira no mês de outubro e a segunda antes do início do ano letivo.

Parágrafo único. Nos exames de segunda época poderão ser inscritos candidatos que tenham sido reprovados nos exames de primeira época ou que a eles não tiverem concorrido.

Art. 3<sup>o</sup>. Deverão ser exigidos dos candidatos:

a) prova de idade mínima de dezessete anos completos;

- b) prova de identidade;
- c) prova de quitação com o serviço militar;
- d) atestado de residência passado por autoridade competente.

Parágrafo único. O atestado de residência deverá provar que a localidade em que residiu o candidato durante o ano anterior aos exames é aquela em que esses se realizam ou é a mais próxima dela.

Art. 4<sup>o</sup>. Poderão candidatar-se aos exames de que tratam as presentes Instruções os portadores de diploma de auxiliar de escritório, mesmo que tenham idade inferior a 17 anos, e desde que satisfaçam as demais condições exigidas nas Instruções.

Art. 5<sup>o</sup>. Não poderá, sob pena de nulidade, tomar parte nas bancas examinadoras professor que tenha ensinado ao examinando em caráter particular, como tal entendido todo aquele que não tenha seguido curso regular federal, reconhecido ou equiparado.

Art. 6<sup>o</sup>. O número de candidatos que num dado estabelecimento e numa determinada época pode ser inscrito para prestar os exames previstos nestas Instruções não poderá ser superior a dez por cento do total das matrículas no curso médio do mesmo estabelecimento.

Art. 7<sup>o</sup>. Os exames de que tratam as presentes Instruções deverão obedecer aos seguintes dispositivos:

a) o exame de cada disciplina constará de uma prova escrita de duração de 90 minutos e na qual é vedada a consulta de livros (a não ser o dicionário na prova de latim) e de uma prova oral na qual o candidato será argüido por tempo não inferior a dez minutos nem superior a vinte para cada um dos examinadores;

b) os programas dos exames serão os relativos às quatro séries de ginásio, aprovados pela Portaria n. 966. de 2-10-1951, ou aquela que a substitua;

c) as questões da prova escrita conterão, em todas as disciplinas em que seja possível, problemas com dados diferentes para cada grupo de candidatos, sorteados esses grupos na ocasião da prova;

d) tanto para a prova oral como para a prova escrita será organizada, na ocasião da prova, pela banca examinadora e com aprovação da comissão de inspetores, uma lista de vinte pontos, compreendendo detalhadamente cada um vários pontos do programa e entre os quais será sorteado o de que deve constar a prova.

Art. 8<sup>o</sup>. Será considerado aprovado o candidato que obtiver nota igual ou superior a quatro em todas as disciplinas e simultaneamente nota igual ou superior a cinco no conjunto das disciplinas.

§ 1<sup>o</sup>. Para o cálculo da nota média no conjunto das disciplinas serão computadas, na forma do § 1<sup>o</sup> do artigo 1<sup>o</sup> da Lei n. 15, de 7-2-1947, as notas obtidas pelo candidato em cada disciplina em que tenha sido aprovado, em primeira ou em segunda época.

§ 2<sup>o</sup>. A nota das disciplinas cujo exame constar de prova escrita e prova oral será a média aritmética simples das notas atribuídas a essas duas provas.

Art. 9<sup>o</sup>. Aos candidatos que se habilitarem nos exames a que se referem as presentes Instruções será concedido certificado de conclusão de curso ginásial.

Art. 10. As comissões examinadoras dos exames a que se referem as

presentes Instruções serão submetidas, com antecedência de um mês à aprovação da Diretoria do Ensino Secundário ou do órgão estadual por esta designado.

Parágrafo único. A indicação das bancas previstas neste artigo incluirá para cada disciplina um ou dois examinadores suplentes que funcionarão, caso falte algum dos membros da banca efetiva proposta.

Art. 11. Os exames a que se referem as presentes Instruções deverão ser fiscalizados por comissões de três inspetores, designados pela Diretoria do Ensino Secundário.

Art. 12. Os exames a que se referem as presentes Instruções poderão ser realizados, em dois anos, não sendo permitida a prestação de exames em menos de cinco disciplinas, em cada ano.

Parágrafo único. Os candidatos que desejarem gozar da faculdade contida neste artigo deverão, por ocasião da inscrição, indicar as disciplinas em que pretendem ser examinados.

Art. 13. As presentes Instruções substituem, para todos os efeitos, as Instruções baixadas com a Portaria número 546, de 19 de novembro de 1942.

Rio de Janeiro, 9 de junho de 1953.  
— Péricles Madureira de Pinho.

(Publ. no D. O. de 12-6-953).

PORTARIA N. 557, DE 1 DE  
AGOSTO DE 1953

Institui a Assistência Técnica de Educação e Cultura.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura

Atendendo à conveniência de sistematizar a documentação e promo-

ver os estudos indispensáveis para que possam ser alcançados os objetivos de renovação que inspiram a administração pública, nos setores a cargo deste Ministério;

Atendendo a que é necessário obter o máximo de rendimento dos recursos financeiros, técnicos e humanos de que dispõe o aparelhamento administrativo do Ministério, o que impõe a coordenação das atividades, dentro de uma orientação sistemática e a adoção de medidas capazes de disciplinar o esforço comum em benefício do programa a ser cumprido;

Atendendo a que o vulto da tarefa que se impõe ao administrador, no campo dos problemas básicos da educação e da cultura, exige a mobilização dos competentes e dos estudiosos, ainda que alheios aos quadros do serviço público;

Atendendo a que, ao lado das pesquisas e dos planejamentos essenciais à reforma básica de nossas condições educativas e culturais, e do desenvolvimento regular e progressivo dos aparelhamentos técnico e administrativo do Ministério, torna-se recomendável a elaboração de um programa mínimo constante de objetivos de segura viabilidade e de predominante interesse público;

Resolve:

Art. 1º. Funcionará no Gabinete do Ministro a Assistência Técnica de Educação e Cultura (A.T.E.C), com as seguintes atribuições:

a) o exame das medidas que se tornem aconselháveis para favorecer a regulamentação e o cumprimento dos dispositivos constitucionais em matéria de educação e cultura, bem como o exercício das profissões técnico-científicas; colaboração entre o Governo da União e os Estados e

os Municípios e quaisquer organizações de direito público ou privado, no campo da educação e cultura;

b) o estudo dos assuntos de ordem geral pertinentes à solução dos problemas a cargo do Ministério e que sejam submetidos ao seu exame, pelo Ministro ou por determinação deste; e a coordenação das atividades dos diversos órgãos do Ministério; a sistematização dos estudos necessários à elaboração de um programa mínimo inspirado no empenho de dar solução rápida e eficaz a alguns dos mais agudos problemas que oneram a sociedade brasileira e que dependam da ação da administração pública, nesse setor.

Art. 2º A A.T.E.C., que será presidida pelo Ministro de Estado, constituir-se-á de Setores de acordo com as respectivas especializações, ficando, desde logo, instituídos os seguintes: 1) de Educação; 2) de Cultura; 3) de Serviço Social e Assistência; e 4) de Organização.

Parágrafo único. O Chefe do Gabinete presidirá a A.T.E.C., nos impedimentos do Ministro, e será o seu Secretário Geral.

Art. 3º. Cada Setor contará com um Assistente, incumbido da coordenação dos trabalhos, e deverá ser integrado pelos Chefes ou representantes dos Serviços relacionados

com a matéria em exame, e de consultores de notório saber e reconhecida experiência.

Art. 4º. Dentro de 40 dias, a A.T.E.C. apresentará ao Ministro um relatório preliminar, que deverá servir de base aos estudos definitivos, após aprovação do Sr. Presidente da República.

Art. 5º Os serviços da A.T.E.C. deverão ser organizados sem aumento de despesa e com servidores do próprio Ministério ou de outros órgãos da Administração, requisitados na forma da legislação vigente.

Parágrafo único. Os servidores que vierem a ser recrutados para a A.T.E.C. serão considerados como no exercício de atividades de natureza relevante.

Art. 6º. Os Chefes de Serviços deverão prestar à A.T.E.C. a máxima cooperação, no que deles depender para o bom desempenho de suas atribuições, cabendo ao Secretário Geral estabelecer as ligações entre os mesmos e a A.T.E.C.

Parágrafo único. Integrarão a A.T.E.C., como membros natos, o Presidente do Conselho Nacional de Educação e os Diretores dos Serviços especializados do Ministério. — Antônio Balbino.



★      Impresso na      ★  
EMPRESA GRÁFICA DA  
"REVISTA DOS TRIBUNAIS" LTDA.  
★      São Paulo      ★

**REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XX OUTUBRO-DEZEMBRO, 1953 N.º 52

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, 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 congrega os estudiosos dos fatos educacionais no país, e refletir o pensamento de seu magistério. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra, cada mês, resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e dos Departamentos Estaduais de Educação; mantém seção bibliográfica, dedicada aos estudos pedagógicos nacionais e estrangeiros. Tanto quanto possa, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

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

REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XX OUTUBRO-DEZEMBRO, 1953 N.º 52

# INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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



## *DIRETOR*

ANÍSIO SPINOLA TEIXEIRA

## *CHEFES DE SEÇÃO*

ELZA RODRIGUES MARTINS

*Documentação e Intercambio*

EVA GAPINKEL

*Inquéritos e Pesquisas*

ELZA NASCIMENTO ALVES

*Organização Escolar*

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ

*Orientação Educacional e Profissional*

LÚCIA MARQUES PINHEIRO

*Coordenação dos Cursos*

HADJINE GUIMARÃES LISBOA

*Biblioteca Pedagógica*

MILTON DE ANDRADE SILVA

*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*

ANTÔNIO LUÍS BARONTO

*Secretaria*

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

# REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XX

Outubro-Dezembro, 1953

N.º 52

## SUMARIO

	Págs.
<i>Idéias e debates:</i>	
A. BRANDÃO FILHO, Sugestões e críticas ao Projeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional . . . . .	3
ANÍSIO TEIXEIRA, Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro. . . . .	27
A. V. HILL, O controle social e ético dos resultados da descoberta científica . . . . .	43
CARLOS DELGADO DE CARVALHO, OS estudos sociais no curso secundário . . . . .	54
LOURENÇO FILHO, Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. . . . .	61
PIERRE PÉRÈS, A reforma do ensino na França . . . . .	105
 <i>Documentação:</i>	
Plano de distribuição de recurso federais para o ensino primário e normal dos Estados. . . . .	126
 <i>Vida educacional:</i>	
Informação do país. . . . .	143
Informação do estrangeiro. . . . .	164

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: *Carmen Pereira, Alonso*, Do valor da observação e da experimentação dirigida, na aprendizagem das ciências físicas e naturais; *Humberto Leal*, O descalabro do ensino e a direção da aprendizagem; *Libânio Guedes*, O ensino de história do Brasil no ciclo colegial; *Paulo Sonnewend*, O método Montessori; O Instituto de Tecnologia da Universidade de Minnesota . . . . . 167

Atos oficiais :

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei n.º 1.976, de 4 de setembro de 1953 — *Institui, no Ministério da Educação e Cultura, o Prêmio Nacional de Literatura, o Prêmio Nacional de Ciência e o Prêmio Nacional de Arte*; Decreto n.º 34.078, de 6 de outubro de 1953 — *Aprova o Regimento da Divisão de Educação Extra — Escolar do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura*; Decreto n.º 34.330, de 21 de outubro de 1953 — *Regulamenta a Lei n.º 1.881, de 12 de março de 1953. . . . . 190*

## SUGESTÕES E CRÍTICAS AO PROJETO DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A. BRANDÃO FILHO  
Da Universidade do Brasil

### I. CARREIRA DE MAGISTÉRIO SEM ÔNUS PARA O TESOURO

Não fosse a impressão que me causou o atual Ministro da Educação, Prof. Antônio Balbino, de ser um homem de ação pronta e decisiva, e não um contemplativo de idéias platônicas e inconsistentes, certamente não viria a público para ocupar-me mais uma vez da questão atinente à carreira do magistério, até hoje incompreensivelmente descurada pelas autoridades competentes, não obstante as diversas investidas por mim feitas no sentido de uma solução que me parece acertada.

A carreira do professorado, de acordo com o disposto no atual Estatuto da Universidade do Brasil, é inconcebível, é absurda e, por mais paradoxal que pareça, não existe. Acresce que não representa a competência incontestável, a capacidade cultural e didática, enfim, o valor comprovado de quem a realiza, mas sim o triunfo retumbante da maior das pragas de há muito implantada em nossa pátria: o filhotismo.

Senão, vejamos. Os cargos sucessivos da carreira são: a) instrutor; b) assistente; c) professor adjunto; d) professor catedrático. Percorre-se este caminho mostrando valor e qualidades por meio de provas, como manda o bom senso e a mezinha lógica? Absolutamente não. O titular da cadeira, consultando os interesses pessoais, os impulsos de seu coração, isto é, obedecendo tão somente aos favoritismos, é quem indica o nome do usurpador do primeiro posto, do segundo posto, do terceiro posto, e não o faz para o último porque a Constituição lho veda terminantemente no item VI do art. 167.

Ora, isso positivamente não está certo, e é verdadeiro contrasenso, pois os degraus da escada devem ser galgados pelo esforço do interessado, e de nenhum modo por mero sentimentalismo ou por interesses dos catedráticos.

A carreira não existe, porque em qualquer posto, dos que precedem o seu término, o ocupante, por simples penada do catedrático, poderá ser alijado de seu lugar e, por conseguinte, passará, da noite para o dia, do posto em que estiver para o marco zero da carreira.

Onde a carreira do magistério? O interessado permanece cinco, dez ou mais anos em exercício ativo e, um belo dia, acorda fora da carreira, por ter sido dispensado pelo catedrático, o qual, por motivos fáceis de justificar, necessitou do posto para aquinhoar novo afilhado, ou afastado por nóvel catedrático com o fito de conseguir vaga para seu protegido. A carreira do magistério não existe, é uma burla.

E tudo isso porque houve lamentável confusão entre coisas dispares: cargos do professorado e auxiliares de ensino. Uma coisa nada tem que ver com a outra, muito embora seja desejável que o auxiliar de ensino se interesse pelo magistério. Os detentores daqueles postos são pretendentes à cátedra, não se acham incorporados a ela; ao passo que o assistente faz parte integrante dela, e atua no ensino de acordo com as instruções recebidas do catedrático, enquanto que os auxiliares de ensino lhe devem obediência ilimitada, já preparando o material para as aulas, já cumprindo as determinações dos professores no que se refere aos trabalhos de laboratório ou marcha das pesquisas em andamento. Auxiliares diretos do catedrático, serão de sua inteira e irrestrita-confiança e, como tais, admitidos e demitidos *ad nutum*. por sua inteira e exclusiva iniciativa.

Ora, a inclusão dos assistentes na carreira do magistério tirou-lhes o caráter de auxiliares de inteira confiança, visto como só poderá ser nomeado assistente um dos instrutores, restrição essa suficiente para invalidar o cunho de confiança do assistente.

Do que ficou dito, não se deve concluir que haja incompatibilidade entre a função dos assistentes e as atribuições inerentes ao magistério. Os auxiliares de ensino deverão, quando possível, seguir a carreira professoral, sem, entretanto, ser-lhes obrigatória a conquista do título de Livre-docente, conforme impunha a Lei Francisco Campos.

Devemos não esquecer que um indivíduo poderá ser ótimo auxiliar de ensino, mas não possuir qualidades de professor. Basta, para não haver dúvidas a respeito, citar o caso de um nóvel assistente americano que não conseguiu ingressar no magistério pelo simples fato de ser gago!

O útil, entretanto, não é destruir o que está feito, mas ajudar a construir e propor outras normas. É o que vou tentar, provavelmente pela última vez, no setor em apreço.

A carreira do professorado no ensino superior deve existir, é uma necessidade que se impõe, mas não nos moldes do atual Estatuto da Universidade do Brasil. Julgo que os postos deveriam ser, sucessivamente, os seguintes:

- a) — estagiário
- b) — livre-docente
- c) — professor adjunto
- d) — professor catedrático

Para o posto inicial — Estagiário — o pretendente diplomado há mais de três anos e com aptidão para o magistério, inscrever-se-á na Cátedra oficial ou no serviço de um professor adjunto, mediante requerimento ao Diretor da unidade universitária em que pretenda seguir a carreira professoral. Fará o estágio de um, dois ou mais anos (de acordo com o que dispuser o Regimento da unidade), sem direito a tomar parte nos trabalhos da cadeira, salvo deliberação em contrário do respectivo titular. Findo esse prazo, submeter-se-á ao exame indispensável à sua promoção ao posto imediatamente superior, isto é, o de Livre-docente. Se não lograr o seu intento, terá direito, dois anos mais tarde, a uma segunda oportunidade, que será a última e definitiva. Essa etapa inicial da carreira do magistério poderá, entretanto, ser facultativa, de acordo, com o que for estabelecido no Regimento de cada unidade universitária, mas em nenhuma hipótese será obrigatória para os Livres-docentes de outras Escolas ou Faculdades oficiais ou equiparadas, os quais iniciarão a carreira pela obtenção do título de Livre-docente mediante apenas prova de habilitação.

A promoção ao segundo posto — Livre-docente — far-se-á, como ficou dito, pela conquista do título mediante exame de habilitação, o qual constará de uma prova prática e de uma prova oral. É descabida a exigência da prova de títulos e trabalhos a um profissional recém-formado e desejoso de seguir uma carreira para a qual se julga com aptidão. A fim de iniciar-se no magistério, bastam-lhe as provas concretas de sua vocação e de conhecimentos indispensáveis para abraçar e prosseguir na carreira almejada. Assim sendo, não poderá, evidentemente, ditar cursos equiparados, mas apenas cursos livres, de

repetição, e ainda auxiliar o catedrático no curso normal, quando para isso convidado. A prova de títulos deve ser reservada para a promoção ao posto de Catedrático.

O posto de Livre-docente constitui o viveiro de onde deverão sair os professores adjuntos e, indiretamente, os catedráticos, como se verá mais adiante. Quanto maior o viveiro, tanta maior a possibilidade de boas mudas. Os livres docentes serão, por conseguinte, em número ilimitado, aliás como preceitua o atual regime.

O terceiro posto da carreira será constituído pelos Professores Adjuntos, escolhidos entre os Livres-docentes, da mesma disciplina e da mesma unidade universitária, mediante concurso, que constará de prova escrita, de prova prática e de prova oral. Nesse concurso não figurará ainda a prova de títulos e trabalhos, pois, enquanto Livre-docente, deverá tão somente aprofundar seus conhecimentos e aprimorar sua cultura, ser, enfim, um verdadeiro erudito na exata acepção desta palavra, para fazer face ao concurso que o elevará definitivamente ao posto de Professor. Professor Adjunto, mas Professor. Na Argentina, onde presumo estar ainda em vigor o sistema proposto, alguns Professores Adjuntos contentam-se com o título adquirido e jamais concorrem ao posto de Catedrático. Esquivam-se assim dos compromissos fatigantes dos cursos normais. Citarei, por exemplo, o caso do Professor Enrique Finnochietto, de renome mundial.

Exigir provas de títulos e trabalhos para a promoção ao posto de Professor Adjunto, é incentivar, de um lado, o desenvolvimento do método do *caça-título* em franca evolução na universidade, e de outro, a produção de obras medíocres, sem valor científico, feitas *ad hoc* para avolumar a produção do candidato. além das desvantagens de concorrer para a egressão de milhares de dólares, despendidos com a aquisição de papel de imprensa.

Já Professores, poderão reger curso equiparado, e constituirão seus direitos: reger curso equiparado, fazer parte das mesas examinadoras dos alunos do curso normal e concorrer ao marco final da carreira — ao posto de Catedrático.

Por impedimento de idade, o Adjunto passará automaticamente a Professor Honorário, medida que se impõe para evitar o afastamento definitivo de um membro do magistério pelo simples fato de ter atingido a idade legal.

O número de Professores Adjuntos deve ser limitado. Não se trata mais de obter um grande viveiro, como no caso dos Livres-docentes, e sim de reunir pequena coleção de mudas sele-

cionadas para, em última e definitiva escolha pela comparação meticulosa dos frutos de seu saber, irem formar no cume da escala do magistério, o grupo excelso dos Catedráticos. Para as disciplinas de uma só cadeira o número de Professores Adjuntos será de 8 (oito) ; de 10 (dez) para as disciplinas de duas cadeiras e de 15 (quinze) para as matérias de três ou mais cadeiras. Não será obrigatório o preenchimento de todas as vagas.

Com o fim de evitar inscrições em massa por parte dos Livres-docentes em caso de vaga de Adjunto, cada Livre-docente só poderá concorrer três vês ao posto de Adjunto da sua especialidade e da mesma unidade universitária. No caso de três insucesso?, permanecerá *ad perpetuum* na segunda etapa da carreira.

O Professor Catedrático será escolhido entre os Adjuntos da respectiva unidade universitária e os Professores Catedráticos da mesma disciplina de outras Escolas e Faculdades oficiais ou equiparadas.

De acordo com o espírito do sistema em apreço, o ideal para a seleção do Catedrático, seria submeter os adjuntos apenas à prova de Títulos e Trabalhos, tendo em vista que todos já prestaram concurso do qual faziam parte as demais provas. Repeti-las não me parece de bom alvitre, pois, nessa altura da carreira só traria desvantagens. Desvantagens porque o Adjunto deverá estar livre do pesadelo de novas provas para poder, com sossego e serenidade, dedicar-se à ciência, à pesquisa e à elaboração de trabalhos de valor que o recomendem no momento de sua possível passagem a Catedrático, e que virão, certamente, enriquecer o patrimônio do país, com indiscutíveis proventos para o renome das letras médicas brasileiras.

Há ainda uma circunstância que parecendo de somenos, merece especial atenção. Quero referir-me ao fato de o concurso de provas, com sua espetacular publicidade afastar candidatos de grande valor e inegável competência, pelo receio de que os azares das provas públicas venham influir na sua consolidada reputação, se, por infelicidade, não obtivessem o primeiro lugar no cômputo final. É possível que nas demais unidades universitárias tal circunstância não pese na balança mas na Faculdade de Medicina, sobretudo no setor das clínicas, ela tem importância capital, pois trará, pelo afastamento das sumidades médicas, influência prejudicial ao ensino e, em consequência, no que tange ao grave problema da saúde e da vida de milhões de brasileiros.

A seleção do Catedrático pelo método ideal, isto é, pelo concurso de Títulos e Trabalhos, infelizmente não pode ser encarada porque a Constituição determina imperativamente: para o provimento das cátedras no ensino superior oficial, *exigir-se-á concurso de títulos e provas*.

Nestas condições, nenhum candidato poderá furtar-se a mais um concurso, salvo se predominar a opinião dos que sustentam que, já contando um concurso, o Adjunto poderá ser promovido a catedrático se com isso concordarem dois terços da Congregação. Não me parece, entretanto, viável esse critério em face do recente decreto n.º 33.460, de 3 de agosto de 1953, que diz textualmente: "Art. 2.º — O resultado do concurso prevalecerá apenas para o preenchimento da vaga constante do edital, sem prejuízo da atribuição ao candidato não escolhido para preenchê-la do título de livre-docente, na forma da Lei".

Para contornar o impasse, julgo que o concurso para Catedrático deverá constar de três provas, no máximo: prova de títulos, prova oral e defesa de um trabalho inédito. Digo trabalho e não tese porque hoje não é mais uma tese a dissertação apresentada, mas uma monografia sobre determinado assunto.

Um ponto passível de discordância é o que se refere ao julgamento do concurso para provimento dos diversos postos da carreira professoral e que deverá, segundo penso, obedecer ao seguinte critério: para Livre-docente por comissão composta de cinco professores da unidade universitária; para Professor Adjunto por comissão composta de três elementos estranhos à unidade universitária e dois escolhidos entre os catedráticos da respectiva Congregação; para Professor Catedrático o julgamento será feito pela Congregação, que deverá nomear uma comissão de três catedráticos para emitir parecer sobre os títulos e trabalhos, e arguir as monografias inéditas. Esta comissão não dará notas às provas, mas cada membro votará como parte integrante da Congregação.

A escolha do Catedrático deve ser uma prerrogativa da Congregação, pois somente ela poderá decidir qual dos candidatos merece assento entre seus pares, não só pelo valor dos respectivos títulos, trabalhos e provas, como também pela apreciação de sua vida pregressa, no que respeita à sua moral, à sua ética profissional e à sua projeção social. Não basta apenas o saber. É imprescindível o complemento de outros predicados que o recomendem no momento de sua escolha para ocupar o alto posto ao qual se candidatou. A inscrição dos Adjuntos, em caso de vaga de catedrático, não será obrigatória.

Com este sistema, a carreira do magistério será uma realidade, e os diferentes postos galgados graças ao esforço individual do candidato, sem a interferência indecorosa do preceito do favoritismo, tão perniciosamente adotado no Estatuto da Universidade.

*E tudo isso note-se bem, sem custar um só centavo aos anemidos cofres do Tesouro Nacional!*

Como contribuição à legislação da matéria, sugiro as seguintes alterações dos artigos 80, 81, 82, 83, 84, 85 e 86 do atual Estatuto da Universidade do Brasil, que passarão a ter a seguinte redação:

Art. 80 — Os cargos sucessivos da carreira do professorado definidos pelo Regimento das unidades universitárias, serão os seguintes :

- a) — estagiário;
- b) — livre-docente;
- c) — professor adjunto;
- d) — professor catedrático.

Art. 81 — Além dos titulares enquadrados nos diversos postos da carreira do professorado, farão parte do corpo docente:

- a) — assistente;
- b) — professores contratados;
- c) — pesquisadores;
- d) — técnicos especializados ;
- e) — auxiliares de ensino.

Art. 82 — O ingresso na carreira do professorado far-se-á pelo posto de Estagiário, para o qual serão nomeados por ato do Diretor, os diplomados há mais de três anos, com vocação para o magistério e que satisfizerem as condições estabelecidas pelo Regimento da respectiva unidade universitária.

Parágrafo único — O número de estagiários será ilimitado.

Art. 83 — O título de Livre-docente será concedido, por ato do Diretor da unidade universitária, ao estagiário aprovado em exame de habilitação, o qual constará de prova prática e de prova oral na forma do Regimento.

§ 1.º — O julgamento será feito por uma comissão de cinco catedráticos, escolhidos entre os professores da matéria e das disciplinas afins da mesma unidade universitária.

§ 2.º — O número de Livres-docentes será ilimitado.

§ 3.º — Os Livres-docentes poderão ditar cursos livres, de repetição, de extensão universitária e, ainda, auxiliar o professor do curso de graduação, quando para isso convidado pelo respectivo catedrático.

§ 4.º — Os atuais Livres-docentes terão o direito de ministrar cursos equiparados.

Art. 84 — O título de professor adjunto será concedido, por ato do Reitor, ao Livre-docente classificado em primeiro lugar em concurso realizado entre os Livres-docentes da mesma disciplina e da mesma unidade universitária, o qual constará de prova escrita, de prova prática e de prova oral, de acordo com o estabelecido no Regimento da respectiva unidade.

§ 1.º — O julgamento do concurso será realizado por uma comissão composta de cinco membros, dos quais três elementos estranhos à unidade e dois escolhidos entre os catedráticos da respectiva Congregação.

§ 2.º — Cada Livre-docente só poderá concorrer três vezes à vaga de professor adjunto da mesma disciplina.

§ 3.º — O número de professores adjuntos será de 8 (oito) para as disciplinas de uma só cadeira; de 10 (dez) para as disciplinas de duas cadeiras e de 15 (quinze) para as disciplinas de três ou mais cadeiras.

§ 4.º — Por impedimento de idade o Professor Adjunto passará automaticamente à Professor Honorário, e sua vaga será preenchida na forma da lei presente.

§ 5.º — O Professor Adjunto poderá ditar curso equiparado, cursos livres de extensão universitária e auxiliar o professor no curso de graduação, quando para isso convidado pelo respectivo catedrático.

Art. 85 — Os Professores Catedráticos serão nomeados por decreto do Presidente da República e escolhidos mediante concurso de títulos, de prova oral e de defesa de um trabalho inédito, ao qual poderão concorrer os Professores Adjuntos da unidade universitária, os Professores Catedráticos da mesma

disciplina de outras Escolas ou Faculdades Oficiais ou reconhecidas, e os atuais Livres-docentes da mesma disciplina e da mesma unidade universitária.

Parágrafo único — O julgamento será feito pela Congregação da unidade, em votação secreta, e nomeado o candidato que obtiver maioria absoluta de votos.

Art. 86 — Os Estagiários, os Livres-docentes e os Professores Adjuntos não serão remunerados, salvo quando exercerem atividade didática, por determinação da Congregação e do Conselho Universitário e neste caso perceberão gratificação atribuída pelo Conselho de Curadores.

Art. 87 — Os Livres-docentes de outras Escolas ou Faculdades oficiais ou equiparadas poderão inscrever-se diretamente no exame para obtenção do título de Livre-docente, sem a exigência do estágio do primeiro posto da carreira do professorado.

Art. 88 — Os atuais instrutores passarão automaticamente a Assistentes ; aos atuais Livres-docentes habilitados em concurso para Professor Catedrático, na vigência do Estatuto "Universitário aprovado pelo decreto n.º 21.321, de 18 de junho de 1946, será concedido o título de Professor Adjunto, por ato do Reitor e a pedido do interessado; os atuais Professores Interinos com mais de três anos de exercício consecutivo, poderão inscrever-se no concurso para Professor Catedrático da respectiva disciplina, sem passar pelos postos de Livre-docente e de Professor Adjunto.

Art. 89 — O exercício da docência-livre não constitui acumulação vedada por Lei, assim como as atividades didáticas, dos Professores Adjuntos de acordo com o disposto no parágrafo 5.º do art. 84.

É bem possível, ou melhor, quase certo, que a norma proposta seja inaplicável a todas as unidades universitárias. O mal, entretanto, não está no sistema alvitrado, mas na adoção da mesma lei a situações diferentes. Em face de tal conclusão, impõe-se um recurso ao legislador: para a solução de casos diversos soluções diversas. O problema terá, pois, de ser resolvido encarando-se as condições peculiares de cada Escola ou Faculdade.

Em mais de uma oportunidade venho de público debatendo o assunto. Julguei, entretanto, asado o momento para fazê-lo de novo, quando se encontra à frente da pasta da Educação e

Cultura um moço esclarecido, também professor universitário, e que, no curto período de sua administração, se há revelado mais realizador que fantasista.

## II. A PROMOÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Acha-se em plena ebulição o problema relativo às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, visando a satisfazer o imperativo criado pela Constituição de 18 de setembro de 1946, que atribuiu à União a tarefa de legislar sobre o ensino superior e secundário no território brasileiro.

O momento é, pois, mais que oportuno para o debate de sugestões que procurem a solução de problemas obscuros das leis vigentes ou inabordados no anteprojeto submetido pelo Governo à apreciação do Poder Legislativo.

Em publicação anterior, toquei numa tecla já por mim ferida mais de uma vez. Ocupar-me-ei hoje de um ponto em aparência de somenos, mas de importância capital e absolutamente inadiável.

Entre os benefícios trazidos ao ensino superior pela reforma de Francisco Campos, avulta, sem dúvida, a transformação profunda e radical do sistema de promoções. O exame final deixou de ser prova única e exclusiva na avaliação do aproveitamento do aluno, ao terminar o ano letivo.

Bem o disse o autor da reforma: "o antiquado systema de exame final, como unica e exclusiva prova annual, estúpido, desonesto e degradante systema intellectual e moral de apuração de conhecimentos, tão propicio á improvisação e á fraude, ao triumpho fácil e deseducativo de qualidades muitas vezes secundarias e subalternas, pessimo, do ponto de vista da educação porque, incutindo na juventude uma falsa noção do systema de premios e recompensas que funciona na vida fora da escola, em que a victoria exige fundamentos mais solidos e tests mais demorados e exigentes, o systema de exame foi fundamente transformado. O exame final não é a prova unica. Haverá, durante o ano, provas parciais, notas e trabalhos práticos, arguições, debates. Para chegar ao exame final, o alunno terá atravessado todas essas provas intermediarias, de maneira que a prova de fim de anno apresenta mais garantia à seriedade do julgamento de que as tão precarias que actualmente offerece, as quaes se cifram, no maior numero de casos, à felicidade no sorteio e à

tolerancia dos examinadores, que fundam a sua displicencia no facto de ser serodia, extemporanea e inapplicavel, como remedio, a reprovação".

Tenho a impressão que esta crítica do sistema de antanho, sobretudo se levarmos em conta as grandes notabilidades que sob êle se formaram nos últimos decênios do Império e nos primeiros da República, foi bastante exagerada pelo pessimismo descritivo do autor e pelas cores fortes discricionariamente empregadas. De fato, grandes médicos, advogados, engenheiros, literatos e políticos honraram e elevaram o nome do Brasil, nos períodos evocados, a um alto nível cultural que muito nos desvanece. Poderia citar inúmeros exemplos, contentar-me-ei apenas com um: Francisco Campos.

Isso não me impede, entretanto, de reconhecer as reais vantagens nas alterações introduzidas e consubstanciadas na adoção das provas parciais, trabalhos práticos, arguições e debates. O que é bom, sempre pode ser melhorado. Tal ocorreu no caso em apreço. O aproveitamento do aluno passou a ser considerado através de uma dupla rede de malhas mais finas e num crescendo até a última etapa: o exame final. Lucrou o ensino e lucraram os alunos.

Ao assinar o Decreto-lei n.º 8.342, de 10 de dezembro de 1945, o Presidente José Linhares mostrou ter compreendido muito bem o valor do exame final, pois conservou, no seu art. 1.º, a judiciosa medida adotada pela reforma de 1931, conforme se infere da leitura da seguinte passagem: "Nos estabelecimentos de ensino superior em que o regime de promoções depender de duas provas parciais e uma oral final, as duas primeiras serão realizadas, respectivamente, na primeira quinzena do mês de junho e na segunda do de novembro".

Este decreto, cujo fim era uniformizar o regime de promoção nas faculdades e escolas superiores, atingiu em pleno o seu alvo. Mostrando argúcia e grande dose de bom senso, o Presidente Linhares houve por bem não alterar, com um fortuito decreto, uma reforma sagazmente elaborada. Tudo continuou, por conseguinte, cento por cento O. K.

Infelizmente, porém, vivemos num país em que tudo, mesmo as decisões as mais acertadas, sofrem os efeitos deletérios da mentalidade da maioria dos seus filhos, das injunções políticas, dos interesses pessoais e da incapacidade de muitos de seus homens. Foi exatamente o que aconteceu quanto às promoções pelo novo método. Um ano mais tarde, em 1946, uma lei feita às

caladas pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente Dutra, suprimiu *ex abrupto* a salutar medida introduzida no ensino universitário, e implantou um processo *mais estúpido, mais desonesto, mais degradante* do que o existente antes da reforma do notável juriconsulto mineiro.

Com efeito, essa péssima lei, chamada Lei n.º 7, diz no 1.º parágrafo de seu 2.º artigo, textualmente o seguinte: "a média igual ou superior a sete (7), nas provas parciais isenta o aluno da prova final". Não é preciso muito esforço de raciocínio para se concluir que, em virtude dessa lei absurda e desastrosa, o aluno é, hoje em dia, promovido sem um ato escolar que apure, com a precisão de um compasso geométrico, o seu aproveitamento, mas unicamente amparado e guindado pela média de duas provas parciais, quase sempre escritas, de valor real muito duvidoso, as quais se condicionam, as mais das vezes, à felicidade no sorteio do ponto, à fraude, à cola e à proverbial tolerância de examinadores apáticos, displicentes e alheios às conseqüências da benevolência concedida a rodo.

Isso positivamente não está certo, é um sistema péssimo, lamentável e de funestos resultados para o ensino. A média das provas parciais durante o ano, as notas dos trabalhos práticos e, ainda, o grau de estágio, são elementos preciosos no julgamento do exame final. Este, entretanto, compreendendo toda a matéria, constitui uma precaução que se impõe, uma garantia da seriedade do julgamento do aluno que atravessou, bem ou mal, as provas intermediárias. Resulta imprescindível, pois, restabelecer quanto antes a salutar e sábia medida, combatida como prova única, mas não proscriita pela lei Francisco Campos.

Vale ainda lembrar uma circunstância que agrava sobremodo tal situação, já por si bastante calamitosa. Na prova parcial só entra a matéria dada em aula e, como freqüentemente o programa não é esgotado, o aluno só dará conta de parte da respectiva disciplina.

Está no timão do Ministério da Educação e Cultura um moço de idéias hodiernas e que me dá a impressão de querer acertar e, sobretudo, melhorar o que vai de mau nos misteriosos meandros do ensino superior. O ponto em apreço não deve escapar à sua argúcia e esclarecida inteligência.

## III. A VOCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

"O meu filho há de ser médico, disse a mãe do petiz em reunião de família, é a mais bonita de todas as profissões". E o menino, aos trancos e barrancos cheio de reprovações, galgou o ginasial, percorreu as seis séries da Faculdade de Medicina e, finalmente, surpreso e inconsciente, conseguiu o diploma tão suspirado por sua progeneritura.

Outra mãe dedicada asseverava: "o meu filho há de seguir a profissão do pai, será por este encaminhado mais tarde na vida prática". E acrescentou: "é uma linda profissão e poderá, graças a ela, chegar a Presidente da República". E a criança obteve o diploma de Bacharel em Direito.

O garoto não foi ouvido, nem consultado, mesmo porque na idade em que se encontrava não poderia opinar sobre assunto assim relevante. Salvo ligeira nuance, é o critério adotado entre nós, aliás com justíssima razão, pois nada mais humano do que os pais se interessarem pelo destino dos filhos, e ninguém de boa fé poderá discordar deste modo de agir.

Resultam desta irrefletida intromissão do amor maternal, e mesmo do paternal, tentando resolver um problema complexo e transcendente, as freqüentes inaptações observadas em todos os ramos da atividade humana. Os pais que são, na feliz frase de Levi Carneiro, "os mais temerosos inimigos da criança", intervêm, por ignorância ou por autoridade, em desfavor desta, embora levados pela melhor das razões.

Até aqui tudo está bem.

O que não me parece justo, é que o Estado cruze os braços diante de tal situação e permita, nas escolas, e faculdades, a matrícula de aluno sem um exame prévio, a fim de prescrutar-lhe as inclinações ou as disposições favoráveis a um determinado tipo de estudo superior. Não há a menor tentativa para dar-lhe um bom rumo ou orientá-lo no melhor sentido.

A bem da verdade, devo dizer que encontrei uma alusão ao assunto no anteprojeto que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Realmente, reza o art. 33 do referido documento: "O ensino superior, ministrado em prosseguimento ao ensino médio, e destinado exclusivamente aos que possuírem nível intelectual e *aptidões adequadas*, tem por objetivo. . .". Conforme se conclui das palavras deste trecho por mim grifadas, há uma vaga e acidental referência ao tema, sem a indicação de medidas concretas e de caráter prático.

A necessidade de avaliar a vocação do indivíduo torna-se dia a dia mais evidente e não há como negar-lhe valor substancial.

No que se refere à engenharia e à arquitetura, a escolha faz-se de acordo com a sabedoria popular e obedecendo ao conceito: o indivíduo tem queda para a matemática. Julgamento esse muita falaz e sem nenhuma base científica.

A profissão médica, mais do que qualquer outra, necessita aptidão vocacional. Para bem exercer a medicina e afrontá-la sob os seus múltiplos aspectos e encargos, tornam-se indispensáveis qualidades que não se adquirem, não se ensinam e não se aprendem na escola. Nas aulas estuda-se a pesquisar um sinal, a perceber um sintoma, a determinar uma síndrome, enfim a fazer um diagnóstico, o qual, diga-se de passagem, nem sempre corresponderá à verdade.

Mas para o trato pessoal do doente, para captar-lhe a confiança, para suportar as agruras e as atribuições que a clínica exige há necessidade de algo especial, que não se adquire, mas nasce com o indivíduo, faz parte integrante da sua mentalidade e que se convencionou chamar — vocação.

Em tempos idos, quando o ensino superior era menos amplo, menos difundido, e a procura de matrícula não alcançava as necessidades da coletividade, poder-se-ia admitir que o apuro na seleção do corpo discente fosse imperfeito, constituindo um mai compreensivo. Hoje em dia, porém, o ambiente acha-se muito modificado e as condições apresentam-se diametralmente opostas às de outrora. Sendo, na atualidade, o número de matriculandos superior ao de vagas prefixadas, torna-se possível, se não aconselhável, uma escolha obtida com o maior rigor possível. Se em outras épocas apelava-se para o número em detrimento da qualidade, hoje, impõe-se o inverso, a qualidade sempre deverá prevalecer sobre a quantidade.

Devido à avalanche de candidatos ao ingresso nos institutos oficiais ou oficializados, foi mister estabelecer-se o concurso vestibular com o fito de resolver o impasse da seleção. No corrente ano inscreveram-se na Faculdade de Medicina cerca de 900 alunos para preencher somente 200 vagas do 1.º ano, o que indica a possibilidade de uma escolha mais severa, em que sejam computados todos os itens da escala pedagógica.

Poder-se-ia alegar que o grupo contemplado não era tão vultoso quanto o número total dos inscritos faria supor, pois a grande maioria se compunha de estudantes possuidores de instrução mais que deficiente do curso secundário e, por conse-

giunte, inadequados para uma seleção mais apurada. O imperfeito apresto dos alunos do curso médio, entre nós, é um fato indiscutível. Não há nisso exclusividade do Brasil, trata-se de um fenômeno universal, constatado em todos os países. Os futuros vestibulandos, ao contrário dos 900 que, em 1953, deixaram de apresentar na generalidade condições favoráveis de preparo e de conhecimentos, revelando um decepcionante índice cultural, seguramente se mostrarão mais aptos e à altura da carreira médica, se providências acertadas forem introduzidas no projeto ora em andamento. Não há, nem pode haver reforma salutar do ensino, se não forem nela introduzidas modificações sábias e radicais do sistema pedagógico.

Quanto à vocação, aplausos merece o Prof. Roberto Masferrer quando afirma: "La pedagogia universitaria debe proveer medios adecuados para que la selección de candidatos a la Escuela de Medicina sea racional y, en lo posible, científica. La psicopedagogia cuenta a estas alturas com técnicas eficaces para diagnosticar capacidades vocacionales en el amplio sentido de "areas" o campos de disposiciones intelectuales, emocionales y prácticas. No se trata pues, de medir arbitrariamente una vocacionalidad específica, sino más bien de encontrar disposiciones favorables para um determinado tipo de estudios superiores. Asi se evitaria, a lo menos, el ingreso multitudinario de los mediocres y, con ello um pesado lastro de incapacidades aglomeradas en el Primer Curso de la Escuela de Medicina".

Assim como se exige ao matriculando a apresentação do certificado de saúde, de vacina, etc., também exija-se a sua passagem pelo crivo de um organismo competente que estude as condições de sua mentalidade, de suas reações emocionais e lhe aponte o roteiro a tomar na vida prática. Digo — um organismo competente — porque os testes enganam os leigos no assunto. Cito um fato em abono do alegado: dois meninos da mesma idade foram induzidos, pelas respectivas progenitoras, a estudar piano. Um deles desistiu ao fim de 3 anos, tornou-se o outro um exímio pianista e compositor. Cresceram, estudaram medicina e colaram grau no mesmo ano. Atendendo à grande habilidade manual do segundo, tudo levava a crer que êle se dedicaria à cirurgia, enquanto o outro abraçaria a clínica médica. Exatamente o contrário aconteceu: o pianista fêz-se notável Professor de Clínica Médica e o outro um hábil Professor de Clínica Cirúrgica. Tudo ao contrário do que se poderia supor. O teste inicial, para os não entendidos, fora de molde a sugerir um erro.

Faz parte integrante da Universidade do Brasil o Instituto de Psicologia. Talvez esteja no seu âmbito de ação o problema em apreço.

Eis outra medida que julgo da máxima importância e de resultados benéficos para o aprimoramento das nossas elites, motivo por que ousou tomar a liberdade de sugerir-lá à esclarecida mentalidade do Sr. Ministro de Educação e Cultura.

P. S. — Para satisfazer os curiosos identifico os meninos: Professor Aloysio de Castro e o autor destas linhas.

#### IV. RESPIGANDO PONTOS ESPARSOS DAS DIRETRIZES E BASES

Por que foi mudado o nome da Universidade do Rio de Janeiro para Universidade do Brasil? Não sei. Disseram-me que concorreu para isso o fato de pertencer a esta Universidade um instituto que funciona fora do Rio de Janeiro a Escola Nacional de Minas e Metalurgia. No meu entender, de nada serviu a mudança do nome, pois a Escola de Metalurgia continua em Ouro Preto, com o primitivo nome, e a Universidade na heróica cidade de São Sebastião. Note-se que todas as unidades têm sua designação subordinada à universidade padrão, ao passo que a mineira aberrava deste critério. Assim temos:

Faculdade de Medicina da Universidade do Brasil  
 Escola de Engenharia da Universidade do Brasil  
 Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil  
 Escola de Ed. Física e Desportos da Universidade do Brasil  
 Faculdade de Farmácia da Universidade do Brasil  
 E no entanto, e destoando de tudo isso:  
 Escola de Minas e Metalurgia de *Ouro Preto!!!*  
 A única *vantagem*, sem dúvida, foi estabelecer a confusão.

De fato, quando, em Madrid, anunciei-me pelo meu cartão de visitas, o professor que gentilmente me recebeu, perguntou-me a queima roupa:

- De onde o colega é? o seu país é tão grande!
- Da Universidade do Brasil. Disse sem perceber o motivo da pergunta.
- E as demais acaso não o são?
- Embarcei-me e, sem resposta plausível a dar, fi-lo com um gesto de mãos e cabeça.

Percorrida a magnífica Cidade Universitária de Madrid, dirigi-me à Itália para ver o que de bom por lá havia. Chego a Roma e a cena reproduz-se com pequena variante :

— Em seu país só há uma universidade?

— Não, há dez.

— E as demais, não são do Brasil?

\_\_\_ !!!!!?????

Resolvi substituir o cartão de visitas por um antigo, no qual se lia bem claro: da Faculdade de Medicina da Universidade do Rio de Janeiro. Tudo mudou como por encanto: cessaram as perguntas descabidas, mas compreensíveis. E a minha viagem continuou *comme sur des roulettes*.

No mundo inteiro designa-se a universidade pelo nome da cidade em que funciona: universidade de Paris, de Buenos Aires, de Coimbra, de Kioto, etc. Sabe-se logo a sua sede exata. Em condições idênticas, além da nossa, existem apenas duas, das 355 catalogadas pelo Prof. Souza Campos, antes da segunda guerra mundial: a de Malta e a da Islândia. Compreende-se a exceção destes dois casos, pois, quanto a elas, a duplicidade nunca será um fato. Nos Estados tinidos notam-se as de Columbia, de Harvard, de Johns Hopkins, de Cornell, etc, que não têm nome de cidades, mas o dos respectivos doadores, merecida homenagem àqueles que, por sua munificência, fizeram jus a que lhes perpetuasse a memória.

Os maus exemplos, entretanto, proliferam. Estão implantando, entre nós, o péssimo hábito de dar às universidades os nomes dos Estados. Assim temos a de Minas Gerais, a da Bahia, a do Paraná, a do Rio Grande do Sul. Conseqüência: recebi há dias um ofício do Diretor da Faculdade de Medicina de *Belo Horizonte* da Universidade de *Minas Gerais*. A Faculdade tem um nome e a Universidade outro! Dizem que há quem prefira o método confuso...

Acho, entretanto, que devemos voltar à designação primitiva: Universidade do Rio de Janeiro.

No projeto das Diretrizes e Bases, os redatores, repetindo maquinalmente o assinalado nas leis anteriores, insistem em escrever: *concurso para Livre Docência*. No caso, não se trata de concurso na acepção da palavra.

Há, sim, uma *prova de habilitação*. O número desses docentes é ilimitado, não existe, por conseguinte, vaga a preencher, cada candidato fará as provas de acordo com o que determinar a própria sorte. Se dois ou três as fazem juntos, isso resulta da conveniência na organização das comissões examinadoras. É mister não insistir no erro porque uma lei, dessas feitas para proteger afilhados, poderá criar sérios embaraços para o futuro.

\*  
\* \* \*

Dispõe o parágrafo 1.º art. 50 das Diretrizes e Bases que somente os professores Catedráticos farão parte da lista triplíce para a indicação de Reitor, e o inciso XVI do art. 39 faz a mesma restrição quanto aos Diretores das unidades universitárias. Em ambos os casos os Professores Aposentados e os Eméritos estão excluídos da possibilidade de ocupar os cargos de direção, o que é permitido pela legislação vigente.

Sou Diretor da Faculdade de Medicina e, portanto, suspetíssimo para manifestar-me sôbre o assunto, mas aberra êle tanto do bom senso que não tenho constrangimento em abordá-lo de frente. Só quem desconhece as inumeráveis atribuições do Reitor da Universidade do Brasil e do Diretor da Faculdade de Medicina pode esposar tal idéia. Torna-se impossível o exercício simultâneo dos dois cargos: Professor e Reitor ou Diretor. Um deles há de ser sacrificado; ou o ensino passa a segundo plano, o que não é admissível, ou a administração fica descurada, o que talvez seja pior. Está claro que não se poderá argumentar com o dinamismo excepcional de Pedro Calmon. Refiro-me aos casos normais. Para comprovar o que digo, não tenho a menor dúvida em declarar o seguinte: se fôsse catedrático em exercício, já teria eu abandonado o cargo de Diretor há muito tempo; somente a minha inatividade no magistério e na clínica me permite arcar com a honrosa, mas pesada tarefa. Não se conclua que advogo a proibição dos catedráticos em exercício ocuparem cargos administrativos. Proponho que se conserve a atual legislação, que estende aos aposentados a possibilidade em apreço.

Acresce ainda que o aposentado, sem cátedra, não terá interesse próprio a servir. Fará administração imparcial e em benefício de todos, disso redundando lucro para o ensino. Te-

nho a impressão que, para Diretor de uma unidade, o aposentado foi feito sob medida.

\*  
\* \*

Há ainda no parágrafo 1.º do art. 50 uma novidade. O Reitor e o Vice-Reitor e, por conseguinte, os Diretores também, serão nomeados por escolha de uma lista tríplice "...mediante votação uninominal, em um só escrutínio..." Espantoso! Os legisladores, pensando tratar-se de uma assembléia política, ou em apego aos princípios democráticos, julgaram de grande alcance a representação da minoria da Congregação. Não há representantes, mas um Diretor que, para bem administrar, deverá ser amparado pela maioria de seus pares, a fim de ter o apoio dela pelo menos.

Para que os legisladores se convençam da necessidade de três escrutínios, citarei um fato autêntico, pois foi narrado em plena congregação da Faculdade de Medicina por um acatado Catedrático. Tratava-se de eleição em outra unidade, da qual o referido professor também fazia parte. Votou êle em si mesmo e o resultado final foi:

Catedrático A . — 8 votos  
Catedrático B . — 6 votos  
Catedrático C . — 1 voto

E o catedrático, com o próprio e exclusivo voto, figurou na lista tríplice e foi escolhido pelo Governo para Diretor da unidade universitária!!! Não se iludam. A votação deve ser uninominal e em três escrutínios.

\*  
\* \*

O inciso I do art. 39 das Diretrizes e Bases exige duas condições para a matrícula nos estabelecimentos de ensino superior: a) conclusão do curso do colégio universitário, com aprovação plena ou distinta, na média geral, e a aprovação em todas as disciplinas; b) aprovação no concurso de admissão.

Ponderemos separadamente sôbre cada uma dessas letras.

Letra A. — Se o colégio universitário — ou curso propedêutico, ou curso de articulação, ou curso pré-universitário, o

nome pouco importa — representa "um crivo por onde deverão passar, em seu começo de formação seletivo, todos os altos intelectuais brasileiros e todos os que se destinam às carreiras liberais", conforme preceitua o relatório da Comissão de Estudos das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não vejo necessidade de que essa passagem seja com aprovação plena ou ótima. Deve-se exigir a aprovação com alta média sem dúvida, assim como aprovação em cada uma das disciplinas do curso do colégio universitário. O fato de um aluno ter mostrado grande preparo em certa matéria, não serve de justificativa para que se consinta a ignorância nas demais. O aluno que não obtiver média suficiente em uma das matérias, não poderá ser classificado. A letra A deverá, pois, ter a seguinte redação: *conclusão do curso do colégio universitário com aprovação na média geral, e aprovação de todas as disciplinas.*

Letra B. — A habilitação em concurso de admissão é uma exigência desnecessária e sumamente prejudicial. *Desnecessária* porque, ao terminar o curso universitário, os alunos aprovados deverão ser classificados em ordem numérica, de acordo com as médias obtidas em provas parciais, estágios, trabalhos práticos e exame final, e obedecendo a um critério semelhante ao adotado nas escolas de guerra. Serão matriculados, nas vagas prefixadas no regimento da unidade universitária, os alunos que obtiveram classificação e na respectiva ordem. *Prejudicial*, como disse, porque, adotado o concurso de admissão, iria êle acarretar todos os tropeços observados nos atuais exames vestibulares: retardamento em consequência dos exames de segunda época, por causa dos dependentes do C. P. O. R., por motivo do carnaval, em virtude dos *treze* dias da chamada segunda *quinzena* do mês de fevereiro. Só quem assistiu e acompanhou a marcha de um exame vestibular, pode aquilatar os inconvenientes que êle acarreta. Senão, atentem no seguinte: em 1953 as matrículas na Faculdade de Medicina só começaram a 23 de março, isto é, 23 dias após a data em que deveriam ter início as aulas, isto é, 1 de março; em 1952 as matrículas foram iniciadas a 27 de março, com perda de 27 dias de aulas e, em 1950, as matrículas foram abertas no dia *12 de abril*, isto é, um mês e meio após a data designada para a abertura das aulas. Note-se que digo início das matrículas e não início das aulas.

O Colégio Universitário, portanto, deverá obedecer a um duplo objetivo: selecionar e classificar. Para tanto uma condição há de ser respeitada, o colégio forçosamente será especifi-

co para cada estabelecimento de ensino superior, do contrário a classificação ao término do curso seria impraticável. Não há nesta condição nenhuma falta de lógica. Assim como atualmente são específicos os concursos vestibulares, os cursos pré-universitários também o seriam. O art. 36, que regula a matéria, terá de ser alterado no seu parágrafo único, que passará a ter a seguinte redação: Os cursos do colégio universitário, com a duração mínima de uma, e máxima de duas séries anuais, e compreendendo de quatro a seis disciplinas, funcionarão anexos aos estabelecimentos de ensino superior e supervisionados por estes.

A comissão acima referida estabeleceu que "o colégio universitário representa o curso específico e de preparação para cada uma das escolas superiores". No momento entretanto de situar o colégio — "no âmbito do ensino superior ou no do secundário" — a comissão dividiu-se, mas achou que a questão não tem importância fundamental, e prevaleceu a classificação no curso secundário. Acho que os colégios deverão funcionar sempre anexos às escolas superiores, em semelhança ao que já se faz nos Estados Unidos e propõe a reforma francesa de Langevín.

No sistema atual de exame vestibular, o candidato não contemplado tem a possibilidade e o direito, no ano seguinte, de entrar em novo concurso. Vigorando o sistema do colégio, isso não será possível. Aos aprovados e não matriculados por falta de vaga, a lei deverá ampará-los, ou dando-lhes preferência à matrícula no ano próximo, medida não aconselhável, ou garantindo-lhes a matrícula automática no colégio universitário, a fim de, repetindo o curso, alcançarem colocação melhor.

Penso que o problema do vernáculo poderá ter solução conveniente na época da matrícula no colégio universitário, se o art. 37 obedecer à seguinte redação: "As condições de matrícula, o currículo, o regime de aulas, de provas parciais e de exames finais do colégio universitário, serão estabelecidos no regimento de cada escola superior, em que venha a funcionar o colégio, devendo figurar entre as condições de matrículas a capacidade do candidato, apurada no concurso de admissão, de redigir corretamente na língua vernacula".

\*

\* \*

Diz o relatório das Diretrizes e Bases, no capítulo relativo à educação superior: "O conteúdo do currículo, que o anteprojeto se abstém de fixar, será determinado pela congregação, tendo em vista os propósitos do curso", e posteriormente aprovados pelo Conselho Universitário. E acrescenta, linhas adiante: "Permite-se, deste modo, extensa variação entre escolas do mesmo tipo, fechando-se a porta, todavia, à possibilidade de seriações e currículos absurdos ou insuficientes".

Em outro ponto refere-se ao temor que os anti-autonomistas têm "de que as universidades, uma vez autônomas, se diferenciem entre si, deixem de imitar os padrões centrais". E exulta: "Pois é justamente, — nessa esplêndida possibilidade de diferenciação — que reside o grande alcance da medida". Em apoio desta afirmativa, transcreve frases do Prof. Souza Campos, menciona o pensamento de Raymond Poincaré, lembra o que asseverava F. Labouriau, citam João Macedo Filho, Pandiá Calógeras, Rodrigo Otávio, Tobias Moscoso, uma decisão do Conselho Universitário de Minas Gerais e ainda trechos de uma conferência pronunciada por Fernando de Azevedo e chega à seguinte conclusão: "Aplique-se o que acima ficou dito a respeito das universidades, com as necessárias adaptações, às escolas superiores isoladas, e ter-se-á, em relação a ambos os tipos de institutos, a justificativa cabal desses princípios fecundos e dignificadores que são a autonomia e a flexibilidade".

Será, pois, segundo os autores da reforma, banido o irrecomentável padrão único universitário, e adotado o princípio da autonomia e flexibilidade nas instituições de ensino superior. Estou perfeitamente de acordo e nenhuma objeção tenho a fazer.

E, como corolário de tudo isso, redigiram o inciso IV do art. 39 das Diretrizes e Bases, cujo texto é o seguinte: "currículo que contenha *no mínimo*, as disciplinas *essenciais* ao propósito de cada curso, dispostas em conveniente seriação, e submetido à aprovação do Conselho Nacional de Educação, no caso de escola superior isolada ou à aprovação do Conselho Universitário respectivo, no caso de escola integrante de Universidade". O grifo é meu.

Aqui começo a dissentir do projeto das Diretrizes porque o disposto neste inciso contém o pomo da discórdia e da confusão que será lançado na tranquila e pacata Universidade do Brasil. O currículo conterà *no mínimo as disciplinas essenciais a cada curso!!* Eis aí matéria suficiente para intermináveis discussões, debates acalorados, propostas e contrapropostas e, por fim, um perpétuo desacordo entre os professores. Os 36 catedráticos da

Faculdade Nacional de Medicina não têm a menor dúvida de que a respectiva disciplina é a mais importante do curso médico. No início do ano que finda, tive de suprimir, por motivo orçamentário, uma dúzia de auxiliares de ensino. Dirigi-me a cada um dos professores que seriam prejudicados com a medida e obtive invariavelmente a mesma resposta: "mas logo na minha cadeira! é a mais importante e aquela em que mais se trabalha!"

O tal *mínimo essencial* tem de ser prefixado em lei, em seu próprio benefício e, estou certo, não ferirá a autonomia e a flexibilidade tão cara aos ilustres elaboradores do Projeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mesmo porque a própria comissão já praticou a nociva acutilada contra a autonomia universitária quando prefixou o curso médico em 6 séries anuais, no mínimo; o de direito, de engenharia, de arquitetura e outros em 5 séries anuais, no mínimo; o de farmácia e de odontologia e outros em 4 séries anuais, no mínimo. Mais um mínimo, por conseguinte, não tem a menor importância.

E, se não fixarem os tais mínimos essenciais, teremos, então, de afrontar coisa muito pior, bastante complexa e talvez insolúvel. Vejamos.

Se couber às congregações fixar os mínimos, teremos, de certo, currículos inteiramente diversos uns dos outros. Como resolver o caso das transferências? Elas são obrigatórias por lei.

Não é problema fácil, como muitos poderão pensar. Segundo a legislação atual, com equivalentes currículos e seriação desigual, já se torna difícil a solução de certos casos, pois algumas vezes há necessidade da concessão de duas dependências em séries diferentes. Exemplo: matrícula no 4.º ano, com uma dependência no terceiro e outra no primeiro, hipótese essa não permitida aos alunos do curso de graduação. Constitui ela exceção odiosa, pois só beneficia aos alunos transferidos nacionais ou estrangeiros. Imagine-se o que será se os currículos não forem harmônicos.

É curioso observar a solução dada, pelos organizadores das Diretrizes, ao caso das transferências. O art. 69 estabelece: "Será permitida a transferência de alunos de um para outro estabelecimento de ensino, inclusive de escola estrangeira de reconhecida idoneidade, feitas as necessárias adaptações do regime escolar, de acordo com o que dispuseram os poderes locais, em

relação ao ensino médio; os Conselhos Universitários, em relação às respectivas escolas, e o Conselho Nacional de Educação, em relação aos estabelecimentos de ensino superior isolados".

Resolveram, como se verifica, com muita habilidade e grande inteligência, isto é, desapertando para a esquerda. Em verdade, não solucionaram nada, apenas descalçaram a bota. Legislar assim é bastante fácil. A saída para o caso das transferências está na fixação em lei do *mínimo essencial*. Do contrário teremos a repetição do caos existentes na Universidade do Brasil que é autônoma, observados os *mínimos legais*. Até hoje ninguém sabe quais são os mínimos legais.

Repito : a lei deverá fixar os mínimos se não quiser criar um caso de conseqüências imprevisíveis, senão insolúvel, para os executores das disposições legais. O imprescindível, entretanto, é que o mínimo seja de fato um mínimo e não um máximo, como na organização atual, em que os currículos estão sobrecarregados em excesso.

# SÔBRE O PROBLEMA DE COMO FINANCIAR A EDUCAÇÃO DO POVO BRASILEIRO (\*)

BASES PARA DISCUSSÃO DO FINANCIAMENTO  
DOS SISTEMAS PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO

ANÍSIO TEIXEIRA  
Diretor do I. N. E. P.

Aqui estou para mais uma vez examinar, de público, o problema em que muito tenho pensado, sôbre o qual muito já tenho falado e que reputo crucial, cada vez mais instante: *de como financiar a educação pública* no Brasil e para todo o povo brasileiro.

Ainda há pouco, convidado pelo Rotary Club do Rio de Janeiro a versar ali assunto da minha especial e prolongada responsabilidade na vida pública, não hesitei no tema a expor aos Rotarianos, de improviso, mas à base de constantes e sedimentadas investigações e reflexões, como dirigente da Educação, por várias vêzes, no meu Estado de nascimento e no Distrito Federal, e ora à frente do I.N.E.P. (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), no Ministério da Educação e Cultura.

Traspondo-me agora com o mesmo tema essencial para esta audiência, especialmente credenciado para debatê-lo, entregando-lhe ao estudo o levantamento procedido pela Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) relativo às despesas e custeio da educação, ao qual servem estas minhas palavras de breve apresentação preliminar. De educadores para educadores, de responsáveis para responsáveis por serviços de educação em todo o Brasil, aqui reunidos, debatê-los, na esperança de que todos poderemos colher de todos novas luzes e contribuições úteis.

De muito tempo, repito, o fundamental problema me absorve atenção e diligência indagadoras, à procura da solução de

(\*) Trabalho a ser apresentado ao XI Congresso Brasileiro de Educação, a realizar-se em Janeiro de 1954, em Curitiba, Paraná.

base, indispensável. Convento, entretanto, em que a sua pre-mência nunca me feriu tanto e tão amplamente como no exercício do cargo de diretor do I.N.E.P., que, na administração federal, é sobretudo uma espécie de catalisador de soluções emergentes, mediante apelos, instâncias, solicitações diuturnas e até súplicas dos próprios poderes públicos locais (Estados e Municípios), dos mandatários políticos ou de simples particulares, que ali vão bater, de todos os quadrantes, em busca de auxílios para instituições e empreendimentos parciais, enquanto a obra educacional geral, integrativa, — que é preciso empreender, que urge empreender a todo custo, — fica à espera da solução básica, em que se deverá apoiar. E como as soluções de emergência não bastam, as injunções de *expediente*, no I.N.E.P., não me impediram, antes me desafiaram ao máximo, aquelas minhas amadurecidas reflexões sobre o *problema dos problemas* quanto ao sistema educacional brasileiro, seus fundamentos construtivos, sua organicidade e sua efetividade.

\* \* \*

Antes de tudo, devemos convir em que o fenômeno mais significativo, talvez do desenvolvimento do Brasil, nos últimos vinte anos, é a tendência crescente para o que já podemos chamar a unificação ou integração do povo brasileiro, em que pesem fatores de diversificação, velhos e novos, divisões e estratificações, às vészes artificial ou artificiosamente exacerbadas, quando menores poderiam ser ainda os seus acentos, que, entretanto, dir-se-ia, mais estimulam e aguçam as aspirações e afirmações reivindicativas daquela unificação ou integração em marcha. É certa já a impossibilidade de reviver as épocas em que podíamos dizer — "Nós e o povo"... Estamos sendo instados a declarar sempre — "*Nós, o povo*"... E, mais ainda: somos agora obrigados a agir em conformidade com o que declaramos, sem possíveis enganos, engodos ou ilusionismos diversionistas, cuja eficácia, seja dito, vai diminuindo a olhos vistos.

As tendências unificadoras, integrativas, nos dias em que vivemos, representam já um estado de consciência comum dos direitos e legítimas aspirações do povo brasileiro. E é no campo da educação, sobretudo, que essas reivindicações, legítimas como as que mais o possam ser, se revelam em maior extensão e com intensidade maior de clamor público — o povo todo, por todas as suas camadas, a desejar e a exigir que lhe sejam proporcionados meios de educar-se: educar-se para viver.

Até o século passado e, quanto a nós, muito especialmente, até as primeiras décadas deste, cuja metade já transpusemos, a

educação (e não me refiro só à educação pública ou dita popular) era um problema que, impregnado de idealismo, tudo ou muito tinha de paternalista e assistencialista. Era, precipuamente, uma dádiva, uma concessão dos que achavam que podiam fazê-la e, podendo, deviam outorgá-la, aureolando o estrito fervor com as galas de filantropia ou a glória da benemerência pública.

Vem a propósito lembrar o resumo a que nas práticas se reduzia o grande ideal — ideal populista — de então, em quantidade e qualidade reais, bastando-nos para tanto recordar as palavras do Sr. Fidelino de Figueiredo, em seu recente livro *Um Colecionador de Angústias* (página 85), onde diz que "entre os latinos" (generalização sua) a palavra democracia (aspeada ou grifada) significava "a massa esquecida como incapaz, perpétua criança que nada reclama e nada merece ou só merece o que lhe queria dar um ministro português de educação: ler, escrever e contar, mas sem ter depois de ler, nem escrever, nem contar..."

Resumindo, pelo melhor, essa educação-concessão, educação-dádiva, educação-assistência, até os primórdios deste século, diremos que, então, *queríamos educar o Brasil* e que, hoje, — *é o Brasil que exige ser educado*. E é tempo de reconhecer que não há empreendimento maior e mais indeclinável para uma democracia — mesmo uma simples democracia política que não seja uma burla ou uma fraude grosseira — que educar toda uma nação, ou todo o povo para ser efetivamente a nação.

Vejamos, portanto, desenganadamente, o que isso, posto por obra ou transposto para a realização efetiva, representa de encargo e custo a serem providos.

Nas atuais condições demográficas brasileiras, a distribuição por idades da população leva-nos ao cômputo de nunca menos de oito milhões de crianças na idade da instrução primária. A este mínimo de obrigação legal e ao mínimo dos oito milhões de credores dessa obrigação, mesmo não computando seus sucessivos acréscimos, temos necessidade de adicionar os adolescentes, os jovens na idade da instrução secundária. Da soma resulta pelo menos um total de dez milhões de brasileiros a educar, por obrigação legal, constitucional, ou por necessidade social, contingente. Eis a preliminar — a primeira das preliminares — do nosso problema.

Não fica aí, entretanto, o ônus da democracia brasileira. Examinando mais analiticamente, e comparativamente, as nossas condições demográficas, relativamente à distribuição da população brasileira por idades, verificamos: que 51% desta população

je encontram na área de idade de 0 a 19 anos; que apenas 43% se encontram na idade de 20 a 59, constituindo este o núcleo propriamente produtivo e ativo do Brasil; e que de 60 anos para cima temos os 6% restantes. Vê-se, assim, que a nação brasileira se encontra sobrecarregada, relativamente a outros países, por não contar senão com um grupo pequeno de população ativa, a qual compete educar e sustentar a maior parte da população, ainda inativa, constituída dos habitantes de 0 a 19 anos, além dos encargos de assistência aos de mais de 60 anos.

A situação brasileira, em relação a outras nações, é sensivelmente agravada por uma tal conjuntura. Os próprios Estados Unidos, onde o crescimento demográfico também é extraordinário, têm 34% de população jovem até 19 anos, 54% de população ativa e 12% de população idosa. De maneira que é mais fácil aos EE. UU. suportar o ônus de educar a população jovem, por ser esse grupo demográfico relativamente menor. E a situação da Inglaterra ainda é mais favorável: apenas 29% da população pertencem ao grupo de 0 a 19 anos, 56% ao de 20 a 59 anos e 15% ao de 60 e acima.

Mas, a despeito de ser para o Brasil particularmente pesado o encargo de educar, está o nosso país se desincumbindo dele melhor, aparentemente, do que poderíamos talvez pensar. Com efeito, despendemos, em 1950, com a educação pública e particular, mais de seis bilhões de cruzeiros. Estes seis bilhões ou, para ser mais preciso, Cr| 6.400.000.000,00, contadas também as despesas particulares com a educação, representam 2% da renda nacional brasileira, proporção muito significatica, porque importa em percentagem igual à das melhores e mais bem educadas nações do mundo. Apenas, a nossa renda nacional não é suficientemente grande para que este mesmos 2% nos dêem o que seria necessário para educar toda a população brasileira, em condições adequadas. E aqui temos outro gravame para a solução do nosso problema, decorrente do subdesenvolvimento da riqueza, em que nos dispensamos de insistir.

É diante de tudo isso que se torna urgente verificar, se não poderíamos administrar melhor os seis bilhões e tanto de cruzeiros que já se despendem em nosso país com a educação.

E não há somente a obrigação de manter todas as crianças na escola primária. Há também, depois de dar a instrução que é obrigatória, a necessidade de proporcionar a secundária e a conveniência, também socialmente indiscutível, de ministrar a superior a número considerável de habitantes brasileiros.

Cumpre-nos, assim, insistimos, verificar se um melhor modo ce administrar tais despesas, se melhor inteligência na aplicação

de tais recursos não poderia levar-nos a tirar melhor proveito da mesma soma na solução do magno problema que defrontamos.

Presentemente, teríamos a obrigação de manter nas escolas primárias uns oito milhões de crianças. Já mantemos, bem ou mal, cinco milhões, em escolas de dois e três turnos e em cursos supletivos com horários muito reduzidos, para só falar nas deficiências quantitativas e, decorrentemente, qualitativas de mais vulto.

No curso médio, já mantemos seiscentas mil crianças. A rigor, deveríamos manter, pelo menos, 20% da população que frequenta a escola primária, o que daria, no mínimo, um milhão e meio de alunos.

No curso superior, temos, presentemente, trinta e sete mil estudantes e, segundo a proporção verificada em países de desenvolvimento semelhante ao do Brasil, deveríamos dar educação superior a cerca de sessenta mil estudantes, ou seja, a quase o dobro.

Como, porém, poderia o Brasil conseguir recursos para financiar este tremendíssimo serviço social? — Eis o ingente e instantane desafio, de ordem cívica, política e social, que nos cabe enfrentar e que não comporta mais delongas.

Primeiramente, gostaria de vos mostrar, Senhores Congressistas, como as nossas despesas com a educação realmente se distribuem entre a União, os Estados, os Municípios e os particulares. Em 1950, de modo geral, e nas órbitas oficiais, estávamos gastando :

— <i>no Ensino Primario :</i>		
os Estados . . . . .	2.400.000.000,00	
os Municípios . . . . .	451.000.000,00	
a União . . . . .	16.000.000,00	
		2.867.000.000,00
— <i>no Ensino Médio :</i>		
os Estados . . . . .	1.110.000.000,00	
os Municípios _____	26.000.000,00	
a União . . . . .	463.000.000,00	
		1.599.000.000,00
— <i>no Ensino Superior:</i>		
os Estados . . . . .	452.000.000,00	
os Municípios _____	4.000.000,00	
a União . . . . .	489.000.000,00	
		945.000.000,00

Vê-se, por tal demonstrativo, que as três órbitas do governo cooperaram nessas despesas e como cooperaram.

Quanto ao ensino particular, mantido pelas taxas de matrícula dos próprios alunos, vamos ver que o seu orçamento não é, ao lado dos gastos com o ensino público, tão grande quanto poderíamos pensar.

Com o ensino primário as três órbitas do Poder Público despenderam Cr\$ 2.867.000.000,00, enquanto os gastos particulares foram apenas de Cr\$ 117.000.000,00 — menos de 5% do dispêndio público. Veja-se como, realmente, o encargo é público, é do Estado, ficando certos todos nós de que a educação brasileira é dever, e não favor, que só se cumprirá com os recursos do poder público.

Com o ensino médio, a despesa particular (a maior notem bem, de tal procedência) foi apenas de Cr\$ 860.000.000,00, enquanto a das três órbitas do poder público subiu a cerca de um bilhão e seiscentos milhões de cruzeiros, ou seja quase o dobro. É preciso esclarecer que, neste ensino médio, estão compreendidos o ensino industrial, o comercial, o agrícola e o secundário ou acadêmico, e que os gastos particulares, no nível do ensino médio, são feitos predominantemente com o secundário acadêmico. Ainda aqui o ônus maior é, indubitavelmente, dos poderes públicos, porque com eles ficaram as escolas mais dispendiosas, que são as industriais, as agrícolas ou técnicas em geral.

Com o ensino superior, os gastos públicos montam a Cr\$ . . . 944.000.000,00, enquanto os particulares são apenas de Cr\$ . . . 55.000.000,00 — pouco mais de 5% daqueles.

É evidente que o empreendimento só poderá ser levado a termo pela decisão e a providência dos poderes públicos, em co-operação. Só eles poderão arcar com o ônus de financiar, do manter o imenso sistema de educação que a democracia brasileira já está a exigir. Quando declaro que "está a exigir", não o digo por eufemismo, mas porque, na realidade, está a fazê-lo e vai consegui-lo, de um modo ou de outro. Notemos ainda que os brasileiros estão se transferindo, em virtude de intenso movimento de migração das populações rurais, para as cidades. É fenômeno fatal no desenvolvimento de qualquer nação: a crescente urbanização da vida que decorre do progresso da industrialização. No Brasil, o aumento da população urbana foi de 50%, nos últimos dez anos. Quer dizer, as cidades brasileiras receberam um acréscimo de 50% em sua população. Em 1950, possuíamos 36% da população brasileira nas cidades e apenas 64% no campo, enquanto há trinta anos passados tínhamos apenas 27% jaas cidades e 73% no interior.

Tôda essa população que vem para a cidade começa a exigir educação, como necessidade absoluta, idêntica à da alimentação. Não é mais uma questão de paternalismo, como no caso das populações rurais, que ainda não exigem imperiosamente a educação escolar, que, entretanto, lhes é devida. Para a população urbana, ocupada em níveis de trabalho mais especializado, a educação escolar é condição essencial para ganhar a vida. Os habitantes urbanos passarão, estão passando a exigir a criação, cada vez mais numerosa, de escolas, públicas ou particulares, em boas ou más condições, — contanto que se lhes dê alguma educação, pois dela precisam para que possam encontrar trabalho. Pelo menos, a educação primária se faz assim indispensável. Ora, dar ensino primário a todos os habitantes, pelo menos da cidade, constitui encargo, ônus tremendíssimo para os orçamentos públicos.

A democracia brasileira, pela Constituição de 1946, não se revelou desatenta a esse dever. Antes o encarou, explicitamente, estabelecendo um regime de percentagens tributárias, pelo qual não será impossível financiar o sistema público de educação nacional.

Há dois processos, em geral, nos países civilizados, para financiar a educação. Um deles é o de impostos privativos e específicos para o custeio da escola. Outro é o de percentagem da renda tributária geral para manter as escolas.

O sistema adotado pela América do Norte é o de impostos privativos. Alguns impostos foram escolhidos para custear o sistema público de educação. Um americano, habitualmente, paga, além de seus impostos federais, estaduais e municipais, os seus impostos escolares. Tais impostos foram e são lançados ali pelos Conselhos Locais de Educação, e não pelo Governo, havendo, por isso mesmo, boa vontade extrema para seu pagamento, dada a consciência da necessidade de utilidade da educação, que prevalece naquele país. Podem, assim, crescer na proporção devida, para manutenção efetiva do sistema de escolas necessário.

Entre nós, a Constituição preferiu o regime de percentagens, determinando que 10% da tributação federal, 20% da estadual e 20% da municipal sejam aplicados na educação. Mas a despeito do dispositivo constitucional referente à aplicação de 10% da receita tributária federal e 20% das receitas tributárias estaduais e municipais nos serviços educativos oficiais, forçoso é reconhecer que a nação, com a utilização que vem fazendo dos recursos assim auferidos não alcançou ainda os meios de estender a educação a todos, segundo dispõe essa mesma Constituição.

Impõe-se-nos (e já não é sem tempo) o exame acurado da questão e um fundamentado plano, realístico, de aplicação, nas bases que a Constituição de 1946 estabeleceu, como previsão e provisão de inegável descortino. Impõe-se-nos, portanto, verificar se a manipulação mais inteligente dos recursos constitucionais básicos não nos poderia levar a um plano crescente de desenvolvimento escolar, capaz de estender a educação a todos e prover condições para seu gradual e constante aperfeiçoamento.

Outro não é o objetivo do que alinhiei para vos dizer, no intuito, repito, de provocar debate, que mais ainda focalize e esclareça o problema que a todos nós desafia, tendo em vista que as três órbitas de governo se articulem e se coordenem no empreendimento vital, que é o da escola pública brasileira, e não se tripliquem, com desperdício de dinheiro e outros lamentáveis desperdícios.

\* \* \*

Focalizados até aqui os delineamentos preliminares e mais gerais do problema, com sumários elementos de análise demográfica, estatística e comparativa, subentendidos os econômicos e sociais (subentendidos porque óbvio) e referências à delimitação constitucional dos recursos previstos em percentagens de receitas da União, dos Estados e dos Municípios, cremos que poderemos recapitular e passar a outros delineamentos, mais específicos, que formulamos como postulados numerados, embora ainda esclarecedores ou iluminativos do que virá a constituir um ante-projeto formal de plano concreto ou definitivo, para convênios entre os vários poderes públicos entre si e a eles correspondentes.

1. Declara a Constituição Brasileira que a educação é um direito de todos.

Para ser atendido esse direito, torna-se indispensável a manutenção de um sistema de escolas públicas e gratuitas, para toda a população, que ofereça o mínimo de educação reputado necessário para a vida normal do brasileiro.

2. Esse "mínimo" está condicionado pelo desenvolvimento brasileiro e pelos recursos disponíveis da nação para a educação.

O desenvolvimento brasileiro impõe a escola primária de cinco anos para toda a população urbana e, para a população rural, uma modalidade quiçá e provisoriamente menos longa de educação fundamental. Além disso, cumpre aos poderes públicos promover a educação pós-primária e a superior para certo nú-

mero de alunos aptos e sem recursos para custear a sua educação mais prolongada, além da obrigatória gratuita.

3. A manutenção de um sistema público e gratuito de escolas em toda a nação representa um considerável esforço econômico, não se podendo conceder, portanto, nenhum desperdício, qualquer gasto supérfluo ou evitável em empreendimento de tal natureza e magnitude.

A experiência dos países mais bem sucedidos nesse empreendimento tem consistido em confiar aos poderes locais a manutenção das escolas, auxiliando-os com subsídios oriundos de outras ordens governamentais.

4. Temos, presentemente, cerca de 19 milhões de população urbana e 33 milhões de população rural. Para os primeiros, será indispensável um sistema escolar de cinco anos, que atenderá a cerca de quatro milhões de crianças, e para os segundos a educação menos extensa, talvez, ou de três anos, no mínimo, deverá atender a outros quatro milhões de crianças, pelo menos ou aproximadamente.

Um tal empreendimento exigirá: um exército de 130 000 professores, no mínimo, para as escolas urbanas, outros 130 000 para as escolas rurais; uma rede de prédios com 260 000 salas de aulas e com equipamento e material didático e comum para oito milhões de alunos. Admitido o custo mínimo por aluno de 600 cruzeiros por ano, teríamos que a nação precisaria despende 4 bilhões e oitocentos milhões de cruzeiros para o exclusivo custeio das suas escolas, primárias ou elementares, de 5 e de 3 anos mínimos fundamentais de currículo, sem levar em conta as necessidades de inversão de capital e todas as demais despesas de um modesto sistema escolar.

5. Trata-se, assim, de empresa que não pode ser atacada globalmente, mas pela unidade local (na órbita do município), em torno dela conjungando-se os demais esforços, estaduais e federais, e que se ajuste a escola às condições econômicas locais — contingência a que não há fugir na realidade — e que os recursos das demais ordens governamentais se acrescentem a esses recursos, e não os dupliquem ou não os desmoralizem dado o maior vulto dos seus montantes.

O empreendimento se desenvolverá gradualmente à medida que as condições locais venham a tornar possível a sua expansão e melhoramento, numa situação real e não artificialmente imposta. Com efeito, aqueles números gerais acima indicados sofrem as alterações decorrentes das condições diversas de desenvolvimento,

exigindo aqui mais e ali menos, já na zona urbana, devido aos diferentes níveis de progresso das cidades, já nas zonas rurais, devido à dispersão da população. Importa muito mais criar um serviço que tenha em si mesmo as possibilidades de desenvolvimento progressivo do que, de jato, dar escolas perfeitas e acabadas, como simples amostras não estendidas, equitativamente, a toda a população brasileira.

6. Presentemente, despende a nação cerca de dois bilhões e quatrocentos milhões de cruzeiros na educação primária, o que não deixa de ser substancial.

Pretendemos conseguir a aplicação mais adequada destes recursos pela instalação de um mecanismo de financiamento de nosso sistema escolar capaz de lhe dar forças para um desenvolvimento automático e progressivo.

7. As despesas da educação representam o custo da manutenção das escolas e as inversões em prédios e respectivo aparelhamento permanente.

Teríamos progressos a fazer na aplicação dos recursos existentes, tanto em um campo quanto em outro.

8. Antes do mais, caberia transformar tais recursos em *fundos de educação*, com administração especial e autônoma.

Esta providência permitiria tratar esses recursos como o patrimônio das crianças do país, a ser administrado para o seu máximo proveito e dentro de regras especiais, que tornassem difícil, senão impossível, qualquer desvio dos seus estritos objetivos educacionais.

9. O *Fundo Federal de Educação*, representado pelos 10% da receita tributária federal, constituiria a verba global mínima ou irredutível do Ministério da Educação e Cultura, que se veria, deste modo, transformado em sua estrutura, para poder atingir os seus objetivos com a flexibilidade e a autonomia necessárias.

Competindo-lhe administrar esse *fundo*, destinado a custear o programa federal de educação, não poderia o dito Ministério ter a organização convencional dos demais, mas a de um órgão autônomo, com suas normas próprias e uma grande amplitude de ação no cumprimento dos seus fins de velar pela melhor formação nacional possível.

10. Os Estados e os Municípios, por sua vez, também passariam a administrar os seus recursos — 20% de suas receitas tributárias — como *fundos* respectivamente *estaduais* e *municipais de educação*.

Assim, em cada Estado, como em cada município, se transformariam os respectivos órgãos de educação em órgãos autônomos, com orçamentos próprios, mínima organização técnica adequada e autonomia administrativa, para gerir as partes correspondentes da renda e patrimônio do educando brasileiro.

11. Estabelecida, por esse conceito de *Fundo de Educação*, a necessária autonomia de todos os recursos, — como iríamos multiplicá-los para levar avante o plano do desenvolvimento crescente das escolas?

— *Primeiro*, separando-os em verbas de investimento e verbas de custeio, podendo estas representar as despesas com empréstimos escolares. Os orçamentos da educação, elaborados pelos órgãos autônomos, previriam uma parcela dos recursos dos respectivos fundos para empréstimos escolares de modalidades diversas, inclusive os de capitalização e, deste modo, se multiplicariam as possibilidades de inversão e constituição dos seus patrimônios de prédios e equipamentos.

— *Segundo*, pelo ajustamento do custo das escolas às condições dos recursos locais. As escolas seriam municipais e o seu custeio se fundaria nos recursos dos fundos municipais, ajudados pelos auxílios estaduais e federal.

12. Duas idéias estariam contidas nessa sugestão de *fundos de educação* ou *fundos escolares*: a da integração dos recursos de origem federal, estadual e municipal em uma só obra conjunta de educação e a do ajustamento das escolas às condições econômicas locais. Tanto uma quanto outra concorreria para a maior produtividade dos recursos existentes.

Com efeito, as escolas passariam a ser locais e, desse modo, a ser mantidas em condições desiguais, segundo os recursos dos municípios, mas, por isso mesmo, a serem mais numerosas pois umas custariam menos do que outras. O Estado, por sua vez, não constituiria outro sistema escolar mais caro e paralelo ao municipal, mas ajudaria o município com um auxílio por aluno matriculado, destinado a elevar o nível do seu ensino. E o governo federal, do mesmo modo, acorreria ainda em auxílio do município, dando-lhe algo que nem o Estado nem êle próprio poderia dar com os seus exclusivos recursos.

13. Já se pode ver, por aí, que ocorreria uma verdadeira multiplicação dos atuais recursos, constitucionalmente providos à educação nacional, já pelo ajustamento básico das escolas às condições econômicas de cada município, já pela utilização da

idéia de empréstimo, que poderia ser aplicada em conjunto com financiamentos garantidos pelos três poderes, federal, estadual e municipal.

14. Necessário se faz, entretanto, indicar desde logo o funcionamento básico do sistema municipal de ensino. Cada município teria, como vimos, seu fundo escolar municipal. Este fundo seria dividido pelo número de crianças escolarizáveis do mesmo município. As escolas deveriam ser mantidas dentro dessa quota individual por aluno; isto é, o ensino deveria custar, por aluno, o que representasse a aludida quota. Essa quota-aluno responderia, pois, pelos salários ou vencimentos dos professores e pessoal de ensino, pelos prédios e sua conservação, pelo material didático, pelas atividades extra-classe e pelas despesas de empréstimo ou patrimoniais, na proporção que fosse estimada mais adequada.

Tal seria o *soalho* do sistema escolar municipal. O *teto* seria o que pudesse ser atingido com os "*auxílios por aluno*" do Estado e da União. Estes últimos auxílios concedidos uniformemente a todas as crianças do Estado e do Brasil, conforme o caso, atuariam como forças uniformizantes ou equalizadoras do sistema, de todo o sistema escolar nacional.

15. Criado, em cada município, nessas bases, o sistema de escolas primárias necessário para as suas crianças, com os recursos municipais, o Estado partiria em seu auxílio por três meios: formando-lhe o professor e, deste modo, assegurando a sua equivalência com o sistema dos outros municípios; dando-lhe assistência técnica e orientação, por meio de um corpo de inspetores escolares, com a missão antes de guiar e aconselhar que a de fiscalizar, e concedendo-lhes o "auxílio financeiro" por aluno destinado a permitir melhorar a qualidade do ensino e dar sentido real e eficácia à sua ação. Por último, o governo federal atuaria sobre esses serviços estaduais, com um mecanismo de assistência técnica e de auxílios financeiros destinado a melhorar e sistematizar a ação dos Estados, assim como a dos Estados já melhora e sistematiza a ação dos municípios.

16. Pode-se ver que todo o país se estaria empenhando em um esforço comum pela escola fundamental brasileira, que, administrada pelo município será em verdade, Simultaneamente, municipal, estadual e federal, pois todos os três governos estariam a cooperar no seu desenvolvimento.

17. O sistema pode e deve expandir-se, gradualmente, à escola secundária e à superior, sempre, entretanto, conjugados os esforços comuns das três órbitas de governo.

A escola secundária, que já vem entrando nos hábitos da administração municipal, poderia, de logo, ficar com o município, e as superiores, organizadas sempre com uma larga autonomia, ficariam a cargo dos Estados e da União. A esta caberia, ainda, a obrigação de criar e manter centros superiores de estudos de educação e a preparação ou o aperfeiçoamento de pessoal de alto nível para os Estados.

O ensino particular, sempre que organizado com o espírito de cooperar com o poder público, isto é, em empreendimentos sem intuito de lucro e com estatutos que não discriminem a sua clientela de alunos, seria considerado parte integrante do sistema público de ensino e auxiliado por um sistema de bolsas para alunos desprovidos de recursos.

18. A máquina administrativa desse amplo, complexo e harmônico sistema compreenderia o *Conselho Escolar Municipal*, com o seu respectivo órgão executivo; o *Conselho Estadual de Educação e Cultura*, com um Departamento Estadual de Educação e Cultura, como órgão executivo; e o *Ministério da Educação e Cultura* organizado fundamentalmente sob a forma de um *Conselho*, com os respectivos órgãos executivos.

Os conselhos seriam, precipuamente, conselhos de administração dos fundos de educação, cabendo-lhes funções semi-legislativas, como a de aprovar os orçamentos e planos de trabalho e a de nomear os chefes dos respectivos órgãos executivos, com exceção do federal, em que o Ministro de Estado seria o presidente do Conselho, com os poderes de propor ou nomear diretores dos órgãos de estudo e execução.

19. Os princípios de aplicação dos fundos de educação seriam os de sua melhor e mais equitativa distribuição pelos seus beneficiários — que são as crianças, os adolescentes e os estudantes de todos os níveis e ramos de ensino.

Sendo o ensino primário gratuito e obrigatório, a criança de 6 a 12 anos é a mais geral e a primeira beneficiária do fundo, devendo os recursos do fundo municipal serem divididos pelo seu número no município. A restrição admissível, por contingência, seria a de considerar somente a criança escolarizável, isto é, a criança residente em núcleos de povoação que possibilitem a criação de uma escola isolada.

20. Achada a quota municipal atribuída a cada aluno, o orçamento do ensino seria feito de modo que suas despesas não

ultrapassassem aquela quota, criando-se, assim, um limite para os vencimentos de pessoal e para as despesas de conservação e material.

A quota-auxílio do Estado, por aluno, seria um acréscimo ao orçamento municipal, que iria permitir um melhoramento proporcional de cada item do orçamento municipal.

Exemplificando: o município Z tem Y de recursos globais e o seu número de crianças escolarizáveis é X. Logo, dispõe por

criança de  $\frac{Y}{X}$ . A sua escola será mantida por tantas vezes

$\frac{Y}{X}$  — quantos alunos tiver de matricular. Imaginemos um muni-

cípio com Cr\$ 1.000.000,00 de renda tributária. O seu fundo de educação será de Cr\$ 200.000,00 e a sua população escolarizável é, digamos, de 1.000 crianças. A cada criança corresponderão 200 cruzeiros para a sua educação. Uma escola isolada, de uma só classe, com 40 alunos de matrícula, deverá ser mantida com a despesa de Cr\$ 8.000 anuais. Estes oito mil cruzeiros deverão responder pelos vencimentos do professor, administração do ensino, prédio e sua conservação, material didático e assistência ao escolar, em percentagens devidamente estabelecidas. Admitamos que a despesa de pessoal não possa exceder de 60%, a de manutenção material de 30% e a de investimento de 10%. Teríamos: 4.800 cruzeiros para o pessoal, 2.400 para material e 800 cruzeiros para inversão, por meio de empréstimos escolares, nos prédios escolares. Dos 60% de pessoal, deduzamos que até o máximo de 70% poderia caber ao professor e os restantes 30% à administração e pessoal auxiliar. A professora, portanto, nesse município não poderia perceber do fundo municipal mais de 3.360 cruzeiros anuais e a administração geral e o pessoal auxiliar 1.440 cruzeiros anuais. Essa escola teria mais 2.400 cruzeiros anuais para material e lhe corresponderiam 800 cruzeiros para o fundo de investimento.

A quota-auxílio do Estado, por aluno, viria melhorar esse *soalho* e promover o enriquecimento de todos os fatores da escola, dando, ao mesmo tempo, ao Estado, perfeitas condições de controle desse progresso.

21. A *quota-auxílio* do Estado seria achada depois de abatas do seu Fundo Estadual de Educação as despesas gerais, que iriam competir ao Estado, com a preparação do professorado, a supervisão e assistência técnica aos sistemas municipais e a cria-

ção de órgãos de cultura em geral e de escolas a seu cargo. O teto para tais despesas devia ser fixado em certa percentagem do fundo estadual de educação que, ao meu ver, não deverá exceder de 30% a 40% do Fundo.

Restariam, assim, 60% a 70% do Fundo Estadual para ser distribuído pelos municípios, na proporção de suas crianças matriculadas em escolas primárias e secundárias sempre que também estas existissem. Digamos que o município lembrado se encontra em um Estado em que a quota-auxílio, assim calculada por crianças, forneça outros 200 cruzeiros por criança matriculada. Teremos cada classe com mais outros 8 000 cruzeiros para custeá-la. O salário do professor será aumentado de mais 3 360 cruzeiros, os seus recursos materiais de mais 2 400 cruzeiros e o fundo de investimento do município aumentado em relação a essa escola de mais 800 cruzeiros.

\* \* \*

Embora julguemos pouco esse lastro ou fundamento geral, o importante é notar que se criaria um sistema de progresso permanente e de possibilidade de previsões e planejamentos inteligentemente progressivos, em que todos os itens da despesa escolar estariam acautelados. E isso concluímos sem levar mais adiante as correlações e etapas da geral coordenação de todo o dinâmico sistema planejado.

A articulação entre os três fundos, mediante convênios e entendimentos, poderia permitir ações conjuntas para a construção de prédios, a compra de equipamento e o fornecimento a tempo de material de consumo.

A superioridade e independência dos recursos do Estado permitiria, por outro lado, a ascendência do ponto de vista mais desenvolvido dos Estados nesses esforços cooperativos, uma vez que fosse estabelecido nos planos para cada um o cumprimento por parte dos Municípios de determinadas condições para a recepção do auxílio do Estado. E a ação da União Federal, partindo ainda de mais alto, viria ajuntar a sua experiência à do Estado, no esforço conjunto de elevar a educação, fosse a de nível primário, secundário ou superior, a cargo dos Municípios ou dos Estados, — mediante auxílio direto ou instituições de demonstração, ou a preparação em alto nível de pessoal especializado para a supervisão de todo o sistema nacional de educação.

Sem querer examinar, aqui, todas as virtualidades do plano, aqui delineado e introdutôriamente esboçado, permiti-me, entretanto, que saliente quanto de unidade orgânica e não imposta se

poderia obter com essa orientação, entre as três áreas de governo da República, a federal, a estadual e a municipal. Apesar da administração de ensino ficar confiada a cerca de 2 000 municípios e 20 Estados, o plano seria um só. E nele os Municípios, os Estados e a União estariam conjunta e solidariamente empenhados em esforços que mutuamente se enriqueceriam. Presentemente, tais esforços, paralelos e por vezes dispersados ou dispersivos, quando não antagônicos, no mínimo se duplicam estérilmente e até se prejudicam ou se anulam.

Não estamos em condições de retardar este ou outro plano equivalente, pelo qual possamos, não somente estender a educação a todas as crianças que dela precisem e que a estão exigindo, mas ensinar aquele mínimo de condições adequadas, por meio do qual a escola pública venha a constituir a verdadeira solução do problema de educação e não ela própria mais um problema para a nação.

Euclides da Cunha afirmava que a nossa alternativa era "Progredir ou perecer". Hoje, nossa alternativa é "Progredir e perecer" ou "Progredir e... não perecer", o que só conseguiremos se nos dispusermos a preparar e planejar as etapas sucessivas do nosso progresso espontâneo e acelerado. Do contrário o próprio progresso, desordenado e anárquico, nos fará submergir no caos.

## O CONTRÔLE SOCIAL E ÉTICO DOS RESULTADOS DA DESCOBERTA CIENTÍFICA (\*)

A. V. HILL

Prêmio Nobel

O Estado moderno foi edificado sôbre alicerces técnicos diretamente derivados da descoberta científica. Seria um convite ao sono fosse eu fazer um retrospecto minucioso de como a engenharia em todos os seus aspectos, a agricultura, a telecomunicação, a medicina, a higiene, a metalurgia, a química e dezenas de outros ramos de ciência aplicada transformaram a natureza de nossa civilização. Toda essa transformação é o resultado de uma longa história, iniciada com a invenção do modo de fazer fogo, a domesticação dos animais e o uso das rodas; e que se encaminha, num próximo futuro, para a produção de energia pelo aproveitamento da energia interna do núcleo atômico e o controle biológico não somente dos animais e plantas, mas até do próprio homem e da estrutura da sociedade. Parece que não haverá limite para a descoberta e a invenção, para as suas aplicações técnicas, para o impacto que elas causarão na vida humana. A não ser que algum desastre de grandes proporções aconteça à humanidade, esse processo tende a prosseguir — gostemos ou não — e provavelmente em velocidade crescente. Haverá possibilidade de controlá-lo pelo esforço humano, moral e intelectual? Ou estaremos sendo arrastados, pela máquina por nós mesmos criada, involuntária e inexoravelmente, por bem ou por mal, para destino ignorado? Não quero dizer que disponha da resposta. Não obstante, presumo que ela depende principalmente de que a sabedoria, a força moral e a generosidade tenham suficiente vigor para guiar a máquina.

A descoberta científica e suas aplicações técnicas encerram **um** processo de autopropulsão, cada novo passo criando os meios ou o impulso para o próximo. Trata-se de algo semelhante **ao que se chama em física ou química de reação em cadeia. Uma**

(\*) Conferência pronunciada na Academia Nacional de Ciências, em 18 de outubro de 1953.

reação em cadeia pode morrer quando cada um de seus elementos não tem a força necessária para excitar outro elemento igual e impulsioná-lo para frente. Ou pode crescer indefinidamente em velocidade e intensidade, quando os seus elementos são bastante fortes para produzir outros elementos ainda mais vigorosos. Pode ainda ser submetida a um controle inteligente, por meio do qual a ação incitadora de cada elemento é mantida dentro de limites necessários para uma operação contínua. A descoberta científica no passado teve fases de florescimento e declínio; mas vista numa perspectiva mundial, sua marcha média, durante séculos, tem sido de crescimento gradual e geral. Nunca o processo, entretanto, se expandiu sistematicamente. Em nossos dias, porém, quando é de âmbito mundial o esforço pela ciência, quando é rápida a comunicação, e quando estão em jogo o bem estar individual, de um lado, e, de outro, o prestígio e a segurança nacionais, há evidentes indícios de mudança na velocidade e caráter do progresso científico. Será que a velocidade e a intensidade da descoberta científica, e suas aplicações técnicas, terão chegado agora ao limiar além do qual o homem seja incapaz, moral, senão intelectualmente, de controlá-las? Será que os produtos do engenho humano e de sua capacidade técnica, acumulando-se com velocidade sempre crescente, se aliarão à irresponsabilidade humana para determinar alguma enorme explosão na qual a civilização venha a perecer? Eis aí o maior problema dos dias que vivemos.

Há diversos exemplos, na história, de civilizações regionais que se desenvolveram e floresceram, para de repente entrarem em crise e desaparecerem. Análoga demonstração pode ser feita, recorrendo-se à paleontologia, em relação a espécies biológicas — como o pterodáctilo — que prosperaram por algum tempo e se extinguiram. O espírito humano tem uma forte tendência, especialmente nos países desenvolvidos e afortunados, a pensar que "isto jamais nos acontecerá!" Todavia, talvez seja esta a lição mais imperiosa dos últimos quinze anos; isto esteve a pique de acontecer conosco; não há nenhuma necessidade lógica de que nossa civilização, ou mesmo a própria humanidade, deva continuar a existir. As condições da sobrevivência do homem como espécie biológica, com a sua civilização, envolve um fator totalmente novo em biologia, o uso da razão organizada e do conhecimento acumulado. Foi isso que tornou possíveis as várias civilizações antigas, e foi a sua perversão que as levou à destruição. Pensamos otimistas que a razão e o conhecimento inevitavelmente aumentam o progresso humano e a estabilidade

da sua vida. Se o conhecimento e a razão fossem usados simplesmente para o bem comum é para a luta comum contra as forças da natureza, certamente eles reforçariam a estabilidade da sociedade. Mas é muito fácil usá-los no sentido oposto, para conquistar vantagem temporária de riqueza ou poder, levando o prejuízo e a desordem a outros povos. É muito fácil utilizar a razão e o conhecimento para produzir e propagar o irracional e a desconfiança; empregar seus recursos não para manter a lei mas para organizar o arbítrio ou, usando uma metáfora física, para aumentar em vez de diminuir a entropia da sociedade humana. Essa noção do progresso inevitável é uma das ilusões mais perigosas, fundada em um desprezo romântico dos fatos. Ao contrário, inevitável é a degradação e a desordem gerais — a não ser que homens decentes, honestos e inteligentes, em todos os países, trabalhem em conjunto para preservar e melhorar nosso legado comum da civilização.

A descoberta científica e as realizações técnicas proporcionaram-nos largas oportunidades hoje em dia para a melhoria e alargamento da vida humana. A despeito, porém, das conquistas passadas e das oportunidades presentes, nem tudo está róseo em nossos dias, e os acontecimentos mundiais, especialmente a partir de 1933, impuseram aos homens de ciência muitas questões que, em última análise, são antes éticas que científicas; e grande parte da comunidade científica, quer entre a moderna quer entre a velha geração, preocupa-se gravemente com esses problemas. Nada reconheço que mais apreço mereça à sociedade humana do que as descobertas científicas e a atitude científica, e, quanto a mim, nada me faz mais feliz do que trabalhar num laboratório. Mas a ciência, tanto quanto o patriotismo, não bastam. Acima de tudo, estão os valores morais, sem os quais a civilização seria um embuste. Talvez seja uma compensação para quem se aproxima da velhice, a circunstância de que a crescente incredulidade, quanto às panacéias para a cura dos males humanos, nos traga de volta à realidade.

Há dois anos o Duque de Edimburgo assim concluía sua Alocução Presidencial na Associação Britânica: "É evidentemente nosso dever de cidadãos fazer com que a ciência seja usada em benefício da humanidade. Pois, de que servirá a ciência, se o homem não sobreviver".

No ano passado, como seu sucessor, tomei como tema de debate saber qual tem sido até aqui a contribuição da ciência para o aperfeiçoamento humano, e que problemas novos, perigos e dificuldades ela tem provocado. Nessa mesma ocasião,

esbocei sugestões graças às quais todos os que lidam com a ciência poderão, como cidadãos, agir no sentido de que seus efeitos sejam na realidade benéficos.

Disse *como cidadãos* e me explico: os cientistas como tais nenhum título possuem de sabedoria ou virtude superior, e, fora de seu campo de especialização, eles são, como quaisquer outros, sujeitos a serem iludidos.

Todos afirmam que estamos numa "era científica", querendo significar, sem maior justificação, que a maioria atual pensa e age cientificamente; e, sem qualquer justificação, que a ciência pode substituir os velhos motivos de conduta humana. Não há dúvida que as circunstâncias externas da vida foram largamente alteradas pelas aplicações da descoberta e invenções científicas, embora por enquanto isso só aproveite a uma minoria da humanidade. Só o futuro poderá decidir se os recursos naturais e o engenho humano serão suficientes, com governo adequado e generosidade, para as mesmas transformações graduais de toda a sociedade humana. Caso contrário, serão possíveis afinal condições de estabilidade? Ou haverá sempre o perpétuo conflito entre os que possuem e os deserdados da fortuna? É verdade também que os métodos, as idéias e os resultados da investigação científica já penetraram largamente, se não de modo profundo, os pensamentos e crenças do povo: ao menos o jargão científico está difundido, e a mágica e a superstição vão gradualmente, perdendo, se não o uso, ao menos a respeitabilidade. Todavia, tais transformações podem ter pequena influência real nas formas básicas da conduta humana, e, se as feiticeiras já não são caçadas e mortas, a intolerância política e racial pode conduzir a excessos ainda mais selvagens e cruéis. O aperfeiçoamento dos haveres humanos pela aplicação do conhecimento científico é uma das aventuras mais sublimes; mas a crença de que ela pode ser realizada exclusivamente por métodos científicos, sem uma base moral para a sociedade, é a mais perigosa das ilusões.

O desenvolvimento científico, ao qual se deve o intenso despertar da consciência pública, hoje em dia, para os problemas éticos em relação aos avanços do conhecimento, deu-se no campo da física nuclear; e, nos países livres do mundo, os homens de ciência entram vigorosamente no debate de suas várias conseqüências, entre as quais particularmente o segredo ligado a armas novas e devastadoras como as derivadas da explosão nuclear. A física atômica, no entanto, é apenas uma das muitas conquistas da ciência que estão a produzir conse-

qüências boas e más sôbre as quais temos de formar os nossos juízos de valor. Não há segredo a respeito dessas conseqüências, pois estão ocorrendo gradual e continuamente sob os nossos olhos, e tendemos a aceitá-las sem discussão, como se fossem fenômenos naturais. Sem embargo, uma delas suscita o mais importante problema de nosso tempo. Eis aqui o dilema. Todos os impulsos da humanidade decente, todos os princípios religiosos e todas as tradições da medicina insistem em que o sofrimento humano deve ser aliviado, as doenças curáveis curadas, e outras prevenidas. É este um dever incondicional; qualquer outra atitude acarretaria a degradação de padrões da humanidade, pela qual a civilização seria permanente e indefinidamente empobrecida.

Ora, em muitas partes do globo, os progressos em saúde pública, a melhoria das condições sanitárias, a prevenção das epidemias, a luta contra as doenças produzidas por insetos, a diminuição da mortalidade infantil e a prolongação da duração da vida resultaram num grande aumento de população. Não somente a população está aumentando, mas também, em muitos lugares, a sua taxa de aumento está crescendo porquanto a taxa de mortalidade decresce; e esses processos levarão tanto tempo a inverter-se que, por muitos anos, a escassez de recursos naturais, em particular de alimentos, está destinada a acarretar crescentes privações e distúrbios. É fácil responder que uma elevação do padrão de vida trouxe, em muitos países, uma queda gradual dos nascimentos; mas isso não vem ao caso, porquanto um padrão mais elevado requer carga muito maior sôbre os recursos naturais de toda espécie, a qual não pode ser atendida enquanto a própria pressão da população não for reduzida. Além disto, há mais do que perigo de que a crise atual resulte num desgaste dos recursos naturais, que pela erosão das terras, pelo deflorestamento, e por outro fatores, poderá conduzir-nos a perdas permanentes e irremediáveis. Isso já tem acontecido no passado, e está visivelmente acontecendo agora em muitas partes do globo. A malária ainda cobra um tributo anual de milhares de vidas, mas o uso decidido de inseticidas e drogas anti-maláricas poderá cedo reduzir a perda à cifra desprezível. Ninguém ousará afirmar que não se deve dar prioridade absoluta às medidas para combater essa doença e outras, como o cólera, para melhorar a saúde das populações rurais e industriais, para aumentar o suprimento de drogas, serviços e instalações médicos. Mas não se deve deixar de encarar a conseqüência imediata que trarão essas providências: um

maior aumento anual de milhões na população. Assim, a ciência, — biológica, médica, química, e de engenharia, — aplicada por motivos de humanidade absolutamente aceitáveis sem qualquer mistério, colocou-nos diante de um problema de maior gravidade pública, para cuja solução se exigem todos os recursos da ciência do espírito de humanidade e da técnica de governo.

Mas, não é somente uma questão de alimento. Para que um padrão mais elevado de vida se torne universal, com educação, comunicações, habitações, confortos razoáveis e saúde pública, impõem-se necessidades maiores de certos recursos naturais, como energia, produtos químicos, minérios, metais, água e madeira. As suas reservas resistirão ainda por muito tempo às nossas necessidades? Poderemos sustentar os fornecimentos, se as atuais exigências *per capita*, por exemplo, dos Estados Unidos, tiverem de ser multiplicadas em proporção que cubra as mesmas necessidades em toda a parte — mesmo sem qualquer aumento da atual população? E, se assim for, por quanto tempo? Fala-se muito, hoje em dia, sobre os direitos do homem. Até que altura podemos elevar a voz nesse debate? Esses e outros problemas devem ser encarados de frente, não somente com boa vontade e espírito de humanidade, mas também com integridade e coragem.

Graças a importantes melhoramentos na técnica das comunicações, que tornaram o mundo tão pequeno, a ciência aplicada tornou-se um dos principais agentes da atual fermentação de pensamento político e econômico. Poder-se-á, porventura, lamentar sobre o acontecido e confessar que foi um erro, e que teria sido mais acertado que a maioria da humanidade houvesse permanecido isolada e ignorante? Ao tornar tecnicamente possível a guerra mundial, a ciência aplicada ajudou a pôr em movimento ambições nacionais e revoluções sociais que, se a pobreza e a penúria continuarem, podem levar às maiores catástrofes mundiais. Deveríamos, por isso, renunciar ao emprego da ciência na defesa da liberdade e resignar-nos a um estado policial universal? Temos o direito de declarar que, em investigações científicas, certos assuntos são proibidos por medo das conseqüências? A quem, então, competiria decidir e graças a que autoridade internacional? E será prático insistir em que todo conhecimento científico deverá ser completa e abertamente divulgado, sem segredo ou reserva de qualquer sorte, de natureza militar ou industrial? Eis aí questões que não se resolvem pela retórica ou qualquer fórmula simples; nem se resolverão por si mesmas.

Eu vos conduzi, assim, ao dilema ético que atormenta muitos homens da ciência, por meio de um exemplo no qual não pode haver dúvida quanto aos motivos dos que realizaram as descobertas científicas ou à humanidade de sua aplicação. É fácil dizer agora que, ao lado do controle da doença, deveria ter havido um igual e paralelo esforço em educar, especialmente a mulher como cidadã responsável; pois, não haverá possibilidade, se a mulher permanecer ignorante e analfabeta, de inteligente planejamento e controle da família. Mas a educação sozinha não teria sido bastante, ou, de certo, possível, sem uma substancial melhoria social e material; e a despesa e esforço nisso empregados teria sido infinitamente maior do que na aplicação da medicina e da higiene, a qual afinal de contas foi relativamente pouco dispendiosa. Se tivesse sido possível prever o enorme êxito dessa aplicação, ter-se-iam os homens conformado com a decisão de limitar o progresso em saúde para o efeito de ajustá-lo a outros progressos paralelos, e se obter, assim, um desenvolvimento planejado e ordenado? Alguns se inclinariam a responder pela afirmativa, tomando o ponto de vista puramente biológico de que, se o homem insiste em multiplicar-se como os coelhos, devemos deixar que morram como os coelhos, até que, gradativamente, melhor educação e um padrão superior de vida lhes ensinem a corrigir-se. Muita gente, porém, responderia pela negativa. Mas suponhamos que seja certo que a pressão do incessante aumento da população, livre de doenças, venha acarretar não somente a exaustão geral da terra e de outros recursos capitais, mas também a continuação e fomento da tensão e desequilíbrio internacionais, tornando difícil a própria sobrevivência da civilização: qual seria a atitude da maioria dos homens razoáveis e generosos?

O dilema é real, e não pode ser resolvido por simples expediente. Por outro aspecto, está pondo em estado de perplexidade muitos dos cientistas empenhados no desenvolvimento da física nuclear. Pode o serviço último da física nuclear, revelar-se, talvez essencial, caso o nosso atual tipo de civilização deva continuar quando outras fontes de energia se esgotarem assim como já são substanciais os seus benefícios à medicina e à indústria. Mas, a fissão nuclear produziu a ameaça de violências sem precedentes, com a possível destruição de inúmeras vidas, e dos tesouros morais e materiais acumulados pela civilização. A nossa consciência individual pode segredar-nos que nada temos com isso: é fácil, pois há muitas outras coisas interessantes a fazer, mas o problema não fica assim resolvido. A contribuição histórica e

única da ciência ao bom entendimento entre os homens no passado consistiu em fazer com que partilhem do conhecimento todos os homens sem restrição de raça e fronteira, e a satisfação maior do trabalho científico, a condição de seu florescimento, é o franco e livre debate. Todo o esforço deve ser feito, no sentido do acordo internacional quanto à livre participação no conhecimento científico e técnico e no controle das armas atômicas: e isto, tanto quanto a própria paz, é dever de todo cidadão, não apenas dos cientistas.

O progresso científico e técnico tem muitas vezes levado a perigos e dificuldades inesperadas. Sem o nosso atual conhecimento da bacteriologia e da medicina preventiva, exércitos gigantescos nunca poderiam ser mantidos no campo de batalha, e a guerra em terra, na escala em que a tivemos ultimamente, seria impossível: deve ser a ciência médica, por isso, responsabilizada pela guerra no século XX? O uso indiscriminado de inseticidas, produzindo um desequilíbrio na balança da natureza, pode causar, muito breve, mais prejuízos que benefícios. A comunicação radiofônica pode ser usada para espalhar mentiras e desordem, tanto quanto verdade e boa vontade. Os conhecimentos bacteriológicos, a muitos respeitos benéficos, poderiam ser utilizados para a guerra microbiana, cujos efeitos não nos é dado, no momento, prever. Seria fácil multiplicar a lista, pois todos estamos conscientes de que a cada novo benefício para a humanidade corresponde seu reverso de perigos, seja à custa de conseqüências inesperadas, seja por deliberado uso pernicioso. A ciência, por certo, não está sozinha nisso: a liberdade pode degenerar em licença, a religião é passível de ser usada para inflamar paixões, as leis se exploram na proteção de atos dolosos. Se os cientistas forem induzidos a examinar suas consciências, tanto melhor; todavia não precisam imaginar-se os únicos a terem de fazê-lo.

Uma vantagem da ciência, como profissão, é a força universal de seus métodos e resultados. Todos os homens razoáveis podem entrar em acordo sobre os fatos; e a raça, as opiniões religiosas e políticas nenhuma influência têm sobre eles, ou sobre a sua interpretação. Tal certeza é impossível em muitos outros juízos, e, quanto aos valores éticos, estão na dependência das tradições de grupo e da experiência individual. Todos os homens honestos, contudo, concordarão que certos valores morais são necessários numa sociedade estável e livre, haja vista os da honestidade, da bondade, da tolerância e da coragem. E se os cientistas não querem tornar-se os agentes e instrumentos da lou-

cura que impedirá a humanidade de entrar na terra da promessa, da paz e da boa vontade, devem ponderar sobre os imperativos éticos de sua tarefa. Doutro modo, a reação em cadeia do desenvolvimento científico, explorada em propósitos desarrazoados e egoísticos, pode dar conosco no caos. Nas atuais circunstâncias, não nós é lícito esperar que fiquemos onde estamos, confiando na magia das palavras, no feitiço da política ou na ilusão do progresso inevitável. Os guias únicos para a salvação residem numa moralidade positiva e numa corajosa decisão de aplicar seus preceitos. Aí está, com certeza, a única segurança contra a tragédia.

Há cerca de 17 séculos, como resultados de muitos séculos de experiência das necessidades éticas da medicina, formulou-se o conhecido juramento hipocrático. O cuidado dos doentes e feridos, de mães e crianças, de velhos e enfraquecidos; a santidade da vida humana; o apelo constante em favor do sofrimento e contra o perigo; eis aí algumas noções do patrimônio ético da medicina. Alguns de seus executores podem não estar à altura da responsabilidade moral do compromisso; mas, ao menos, essa falha é olhada como desonrosa, e o lugar ocupado pelo médico na sociedade mostra como, geral e largamente, esse dever de humanidade é preenchido. É difícil imaginar qualquer espécie de civilização sem uma base ética no exercício da medicina, sem os imperativos e restrições dos costumes e tradições médicas. A medicina, como a astronomia, foi a primeira das ciências naturais. Foi mesmo a mãe de muitas delas; e permanece a mais difícil. É, por isso, seguramente, de extrema significação que a tradição haja ligado ao mesmo nome o Juramento hipocrático e o Método hipocrático, a injunção ética, de um lado, a exigência científica da autoridade da observação e da experiência, do outro. De fato, a Medicina foi construída, durante dois mil anos, sobre a tradição conjunta da obrigação moral e do método científico.

As outras ciências ficaram muitos séculos atrás da medicina no que tange à atitude ética de seus praticantes em relação à profissão. Talvez isso se deva ao fato de que a ciência no passado era praticada principalmente por si mesma, encerrando um interesse intelectual em si mesmo, não como uma vocação de valor social e prático para a humanidade. Tinha, todavia, seus próprios deveres para com a verdade e a integridade, e, por muitos séculos, a ciência e a cultura eram aceitas pelo homem civilizado como uma fonte natural entre as nações. Assim pode continuar a ser, se os cientistas de todos os países decidirem

trabalhar em conjunto e manter um código ético comum para o seu ofício. Sem isso, temos direito de prever o tempo em que a descoberta e a invenção científicas, em vez de proporcionar uma ponte entre as nações, será um dos maiores empecilhos à cooperação internacional e o principal meio de mútua destruição.

Decorreram séculos para o estabelecimento do código de deontologia médica. Não será justo esperar a fixação de um código de ética científica da noite para o dia. Toda a sorte de dificuldades se apresentarão, algumas advindas das barreiras políticas e da ausência da liberdade, outras dos próprios homens de ciência. Não se infira que ao cientista como tal se exige que gaste seu tempo em política. Na verdade, é até melhor evitar misturarem-se as questões da ética científica com as ideologias políticas. Os cientistas têm sua contribuição específica a dar ao bem estar público e internacional, e sua experiência nas ciências naturais não lhes dá nenhuma autoridade especial para pronunciamentos estranhos à sua matéria. Semelhantemente aos outros cidadãos, eles têm seus direitos políticos e deveres sociais; esses, porém, eles os exercem como cidadãos, não como cientistas. Contudo, como cientistas, eles têm o direito, mais do que isso, o dever, de indagar a natureza de sua própria profissão, a contribuição especial dela decorrente, seus perigos, para o bem-estar nacional e internacional. Deverão julgar honrosa e indestrutível a obrigação de manter o credo científico da franqueza, da honestidade, da coragem e da sinceridade; para, assim, tratar todos os homens de ciência, em toda a parte, como cooperadores em uma causa comum; para não explorar o patrimônio comum da ciência com propósitos indignos e egoísticos; e para repelir condições de emprego ou proveito, mesmo que sejam atraentes, que não sejam consentâneas com as exigências éticas do que pode e deve ser um dos mais importantes interesses comuns da humanidade.

É possível que os realistas cubram de remoques tais princípios. No entanto, a mais verdadeira forma de realismo, hoje em dia, é reconhecer que a felicidade humana, e qualquer esperança de atingir a terra prometida da saúde, do desenvolvimento ordeiro da sociedade humana, dependem muito mais de aperfeiçoamentos da moralidade, da honestidade, da tolerância e da equidade, de que de quaisquer inventos novos de máquinas ou organização. Aos cientistas deve a humanidade o conhecimento e os meios, físicos e biológicos, tanto para a destruição e eliminação mútua, quanto para a melhoria da saúde, da riqueza e **da felicidade, que ultrapassaram toda a experiência e previsões.**

Somos, por outro lado, grandemente responsáveis pela produção de uma crise na história da humanidade. É mister que forneçamos, também, pelo nosso exemplo, um código comum de conduta ética e de afirmação corajosa da franqueza e da cooperação. Mas, perguntar-se-á: "qual a sua sugestão sôbre que se deve fazer?"

Tenho minhas próprias dúvidas sôbre se algo haverá de mais eficaz do que a insistência junto aos homens de ciência de todo o mundo para que façam sempre uma consulta solene a suas consciências, em particular e em público, sôbre o assunto. O resultado nos casos individuais não se pode garantir, e a própria consciência científica se sentiria ultrajada diante de qualquer sugestão de que todos fossem compelidos, mesmo se isso fosse possível, a pensar igualmente. Mas tenho poucas dúvidas de que a opinião da grande maioria, dentro de limites mais ou menos estreitos, seria idêntica. Pois a ciência é o mais internacional de todos os motivos de interesse, com uma tradição comum de liberdade e tolerância, um respeito comum pela honestidade e a lealdade, um cepticismo comum em relação à autoridade estabelecida, uma independência comum de espírito, um desprezo comum pela propaganda, uma convicção comum sôbre a beleza e a bondade da verdade. O que importa, acima de tudo, é que o cientista indague e debata o problema da ética científica como um dos de maior urgência e importância para eles próprios e para a humanidade; com a mesma honestidade e o mesmo respeito pelos fatos que eles denotam no seu trabalho científico.

Assim termino o que poderá parecer mais um sermão do que uma alocação científica. Mas se é verdade que a descoberta científica e os progressos técnicos põem em movimento hoje uma reação em cadeia que pode facilmente libertar-se do controle humano, então o mais importante problema do mundo é como guiada para um destino razoável. E tal direção envolve juízos de valor tanto quanto juízos de fato, e nós nos estaríamos iludindo a nós mesmos se imaginássemos que o problema moral teria solução por exclusivos meios científicos. Como acontece na medicina, a ciência e a moral hão que associar-se para decidir sôbre o caminho a seguir.

# OS ESTUDOS SOCIAIS NO CURSO SECUNDÁRIO

CARLOS DELGADO DE CARVALHO

Da Universidade do Brasil

O termo "Estudos Sociais" se refere aqui ao conjunto das matérias de ensino cujo conteúdo científico é proporcionado aos educandos de grau secundário pelas "Ciências Sociais" propriamente ditas, isto é, a Geografia, a História, a Política, a Sociologia e a Economia.

Segundo os países de adiantada cultura que incluem cotas materiais em seus currículos, oferece grande variedade a literatura pedagógica.

No Brasil, a não ser a Geografia, na sua parte teórica, os estudos sociais são dotados de programas antiquados, ministrados por métodos atrasados e, na sua quase totalidade alheios às necessidades dos educandos, aos interesses do momento histórico e às realidades sociais.

A aplicação do artigo 5.º § XV, item d da Constituição de 1946, relativo às "diretrizes e bases da educação nacional" despertará oportunamente alguma atividade no setor de Estudos Sociais. É pois essencial que sejam preliminarmente esclarecidos certos pontos de pedagogia, a respeito *do que SOLO* em realidade estes estudos, do que vêm a ser os *seus objetivos*, do que deles *deve ser ensinado*, no grau secundário, e, por fim, dos *métodos* mais adequados a seu ensino.

## I. O CAMPO DOS ESTUDOS SOCIAIS

Só depois de lutas seculares, conseguiram as disciplinas de caráter social se incorporarem nos currículos modernos. A razão de semelhante demora pode ser atribuída a uma imitação demasiadamente estrita das épocas clássicas da Antigüidade. De fato, um currículo funcional na Grécia deixou de sê-lo num mundo evoluído. Os gregos eram educados para uma sociedade em que estavam destinados a tomar parte ativa na vida pública.

Necessitavam, antes de tudo de gramática, lógica e retórica, em seguida de matemáticas, astronomia e música, a fim de saber calcular, raciocinar e compreender, apreciar o ritmo e a cadência das danças. Na ordem profissional, o homem era afastado de qualquer indústria ou trabalho manual abandonado às classes servis. A aprendizagem prática era ocasional; as ocupações sedentárias eram tidas por prejudicial ao corpo humano. As tentativas de Pitágoras de introduzir o ensino da geografia, da física e da medicina não vingaram por serem disciplinas que envolviam objetivos concretos, inferiores ao intelecto puro. Roma herdou essas idéias, mas teve de estudar a língua grega. A Idade Média combinou prudentemente os estudos clássicos à filosofia cristã e à dialética para a formação de elites religiosas. A estabilidade da era feudal, com a sua economia agrária limitada e local e seu comércio restrito, constituía um estado social fraco para exercer pressão econômica e construir, no ensino, currículos funcionais.

Um tímido afastamento dessa imitação servil da Antigüidade só foi possível com o Renascimento, isto é, com novos contatos humanos, novas riquezas, novos lazeres e novas necessidades econômicas. Daí a influência das cidades italianas no movimento de renovação dos estudos. Mesmo assim, não deixou de persistir, no mundo moderno, uma curiosa *decolagem*, um *cultural lag* entre a educação formal e os imperativos funcionais. Peias, brilhantes talvez, estorvam a nossa marcha, sob pretexto de constituir ornamentos do espírito.

É no campo dos estudos sociais que se fazem sentir de modo mais significativo estas falhas de nossos currículos e programas. O resultado é claro: a educação atual, em muitos países, não consegue prender o espírito dos educandos, nem despertar sua curiosidade e seu interesse pelas matérias do ensino secundário, porque lhes ministra ensinamentos tradicionais e antiquados que não refletem as preocupações do momento histórico em que vivemos.

O quadro geográfico, os precedentes históricos, as feições sociais do momento, os interesses em jogo, os princípios políticos invocados, tais são os elementos que constituem os imperativos funcionais que podem e devem servir de critérios para tornar o homem do século XX o equivalente social do grego do século do Péricles.

## II. OS OBJETIVOS DOS ESTUDOS SOCIAIS

A vida em sociedade é *una*, complexa e formada de elementos interdependentes. A sua essência sociológica é "interação" ou "interrelação"; isto é, a vida social, em momento nenhum, é exclusivamente geográfica, exclusivamente histórica ou exclusivamente econômica. A sua variedade resulta, em grande parte, da dosagem desses elementos, em cada caso. Por isso mesmo, um só deles não é suficiente para explicá-la.

Logicamente, por conseguinte, deveríamos visar ensinamentos que restituíssem ao educando a complexidade, a realidade da vida social. Os estudos sociais, pois a eles cabe esta disciplina, deveriam, no currículo, constituir uma única matéria. É possível que, quando o nosso magistério secundário tiver sido instruído neste sentido e treinado na sua aplicação, é possível que os nossos currículos venham a ser então o reflexo da realidade social, isto é, funcionais. Por enquanto, porém, é mais prudente observar a divisão por disciplinas que tem duas vantagens, no momento atual: a primeira de dividir e classificar os fenômenos para apreendê-los mais facilmente, a segunda de permitir um exame mais aprofundado de cada um deles. O fato de respeitarmos, por simples conveniência, estas disciplinas, Sociologia, Geografia, Economia, História e Política não nos deve levar a esquecer que cada uma delas só nos dá da vida social uma parte da explicação, uma visão parcial, um aspecto das cousas. O mesmo se dá, aliás, com as ciências físicas e naturais. Ora, o objetivo moderno da educação é a visão global dos fenômenos, porque desta visão, tão completa quanto possível, é de ressaltar a significação dos fatos e a sua explicação. A simples memorização dos fatos é talvez recomendável, mas, em si, é inútil, visto que a sua utilidade está subordinada a suas relações com outros fatos da mesma ordem ou de ordem diferente.

É exatamente esta dependência de um fato histórico, por exemplo, de fatores geográficos e de circunstâncias econômicas, em certas condições culturais, que o ensino dos professores de estudos sociais não consegue, na hora presente, explicar e interpretar claramente, por falta de elementos de informação, por deficiência de treino e preparo ou por pura rotina. Um dia virá que a vida social levará as suas exigências até a sala de aula; por enquanto, vejamos de que modo podem ser atenuados os inconvenientes de disciplinas isoladas, aparentemente independentes e que, na orquestração em que se deveriam integrar como instrumentos complementares, tocam um, uma valsa, outro, uma mar-

cha, o terceiro, uma ária de ópera, sem preocupação da cacofonia resultante, à qual se dá o nome glorioso de Educação.

O primeiro passo, que se impõe para remediar a esta situação, é uma revisão dos valores.

### III. O QUE DEVE SER ENSINADO

Do conjunto dos Estudos Sociais, separemos, em primeiro lugar, a *História*, para o exame rápido dos valores que apresenta.

No tempo em que vivemos, neste XX.<sup>o</sup> século, já percorrido pela metade, a acumulação de documentos históricos, a precipitação dos acontecimentos, sua importância e significação constituem complexos sociais sem número que tornam impossível uma restituição integral do Passado. Uma cousa a respeito deste Passado, podemos porém afirmar: maiores são os vestígios que êle deixa entre nós e maior a influência que êle exerce ainda sobre nós, maior também é o interesse que desperta nas novas gerações. É pois este um dos valores da História que a Educação não pode desprezar. Nestas condições, o problema do que deve ser ensinado se reduz a uma questão de escolha dos temas históricos. Vejamos, pois, de que maneira:

a) A primeira medida que se impõe, entre nós, é atenuar o *enciclopedismo* de nossos programas. É enciclopedismo barato e de má fé. Barato porque não traduzem uma erudição sóbria e esclarecida, mas apenas uma acumulação de exigências. De má fé, porque nunca são levados os alunos a estudá-los na íntegra. Em História Contemporânea, são raras as turmas que foram além da Revolução Francesa. No fim do curso ginásial como no fim do colegial, deixaram de tomar conhecimento dos dois séculos mais importantes para a compreensão da vida moderna. É um prejuízo intelectual que se inflige anualmente a cada geração, por falta de técnica e de consciência. A dosagem da matéria deveria ser mensal e caberia à inspeção fazê-la respeitar.

b) Fatos, nomes, datas e lugares não podem ser totalmente dispensados, mas devem ser cuidadosamente escolhidos para que a eles sempre se prenda uma explicação, uma circunstância decisiva ou um precedente de importância. É preferível substituir à abundância dos fatos a memorizar, *idéias gerais*, claras e precisas, não preconcebidas nem improvisadas. Como a Geografia deixou de ser exclusivamente descritiva para se tornar também explicativa, assim a História deve moderadamente recorrer

à descrição, sob pretexto de reconstituir o Passado, e procurar multiplicar as interpretações com argumentos comprovados.

c) A riqueza inesgotável das situações históricas do Passado é uma tentação para o Historiador, mas o professor de história deve se restringir a uns poucos *momentos históricos* escolhidos. Deverão estes ser como quadros sucessivos da evolução dos povos, selecionados pelo interesse que oferecem e o alcance que tiveram os acontecimentos. Há aí uma questão de perspectiva histórica que determina o valor educativo de certas fases da História da humanidade. O critério das escolhas é talvez o problema mais delicado do ensino da matéria.

d) Mais variadas são as lembranças que certos fatos despertam em nós, mais sugestivas e integradas são, em nosso espírito, as circunstâncias em que se deram. Por este motivo deveriam existir, no currículo, conexões entre cadeiras de estudos sociais. Não sendo possível, as repetições, o "overlapping" não apresenta maiores inconvenientes. Que mal há que o professor de História apele para *outras disciplinas nas suas explicações*? Não deve haver de sua parte receio de "pisar nos canteiros do vizinho" como dizem os franceses. Uma explicação geográfica, uma informação econômica são invasões do campo alheio que só podem projetar novas luzes sobre os assuntos, isto é, multiplicar as lembranças que melhor integram os fatos em nossa mente.

e) No ensino da História deve ser observado o meio ao qual se destina este ensino, o estado cultural desse meio e seus interesses. Na época atual, a História que se estudava, há cinquenta anos, num Brasil "essencialmente agrícola", situado a mais de quinze dias da Europa, dotado de poucas notícias telegráficas e desinteressado da política internacional, esta História que ainda figura nos nossos programas antiquados, acadêmicos e despidos de interesse, precisa passar por certas alterações. A mais urgente talvez seja de *dosagem*: à medida que vamos nos aproximando dos acontecimentos contemporâneos deve ser mais circunstanciado o quadro apresentado e o tempo de estudo a eles consagrado mais demorado.

A conclusão do que foi dito a respeito do que deve ser ensinado é a seguinte: no currículo secundário, a História do Brasil, além de um ano ginásial exclusivo, deve ser incluída na História Moderna e Contemporânea. O último ano do currículo colegial deve comportar um programa de *Relações Internacionais* incluindo os principais aspectos do Mundo Moderno como sejam: A Evolução dos Estados nestes últimos séculos, sua Es-

estrutura e Segurança; a Diplomacia e o Direito; a Política Exterior das Grandes Potências; o Imperialismo e a Colonização; a Economia Internacional, Trabalho, Comércio e Comunicações e, por fim, as Grandes Organizações Internacionais como o Panamericanismo, a Liga Árabe, as Nações Unidas e os Pactos diversos. Outros assuntos relativos à Ciência e à Arte de nossos dias podem completar a necessária visão do Mundo Atual.

"Um dos pontos mais importantes na preparação de currículos, diz Sir Cyril Burt, professor de Psicologia na Universidade de Londres, será de dar aos educandos uma visão ativa na estrutura detalhada do mundo em que vivem e uma segurança esclarecida de que poderão tomar parte eficientemente nas suas várias atividades. Oferecer apenas conhecimentos por meio de unidades de matéria isolada não é suficiente. O ensinamento será falho sem o seu conteúdo dos problemas atuais de cada dia. Os educandos de hoje precisam de um curso que lhes traga experiências devidamente concatenadas. Dar uma perspectiva histórica, sem dúvida, é uma volta ao Passado, mas deve ser igualmente ligada intimamente com a vida e a estrutura social do momento presente..."

#### IV. COMO PODE SER ENSINADO

O processo de ensinar História por meio de preleções sempre foi e provavelmente será o mais usado. Cabe ao mestre, com a sua habilidade, despertar interesse e atenção; mas seria imprudente entregar exclusivamente à vivacidade e presença de espírito dos docentes o cuidado de animar uma aula de História. O aluno de hoje, que vive num mundo em perpétuo sobresalto, acostumado às diversões mais violentas, às emoções de toda ordem, para ser interessado, precisa de contatos com a realidade; tudo que lhe dará explicação da sociedade de seu tempo, das circunstâncias em que vive sua comunidade despertará a sua curiosidade, se ele é medianamente inteligente. Daí a dupla necessidade, no ensino da História, de motivar estes contatos e de fornecer-lhes o seu quadro, isto é, os acontecimentos a focalizar na sua perspectiva histórica.

1. *A Motivação*, no grau secundário, pode ser uma preparação da lição por meio de perguntas que interessem os discentes, porque, a este respeito sabem ou pensam saber alguma coisa, ou ouviram falar e discutir. A curiosidade de nosso espírito é despertada mais freqüentemente a respeito de cousas

sôbre as quais já temos noções e que nos interessam mais do que o desconhecido porque queremos saber mais a seu respeito.

2. *A Perspectiva Histórica* é uma introdução geral ao assunto a fim de revelar a sua importância, suas relações com outras situações, talvez situações atuais. A boa vontade de uma turma pode ser levada a tomar parte com o professor na elaboração de um plano de unidade; sente-se assim responsável pela sua boa execução.

3. *O Método dos Blocos*, em História, consiste em pôr à disposição dos mestres as dosagens que o grau de compreensão e de aplicação de seus alunos lhes permitem utilizar. O mesmo tópico no ginásio e no colégio não se apresenta do mesmo modo. Nos próprios graus ginasiais pode haver a modalidade 1 e 2 para os mais adiantados e mais atrasados. O essencial é indicar ao mestre o que convém focalizar, dosando a matéria.

4. *As Relações Concomitantes*, ministradas quando se apresenta a oportunidade, completam o quadro histórico com explicações econômicas, políticas, sociais e outras. O estado científico e artístico do período estudado deve ser levado em conta.

5. *Os Contatos com a Realidade* representam no ensino moderno da História o que os exercícios e as experiências são para as ciências físicas e naturais. Constituem a parte mais importante do ensino, mas não podem deixar de ser precedidos pela apresentação cronológica dos fatos. Consistem em *mapas* para a localização geográfica dos acontecimentos, em *datas* tidas por essenciais, em curtas *biografias* de personagens representativos, em *ilustrações* e possíveis *documentos*, *leituras* e *textos a explicar*. Muitos conselhos sôbre *bibliografia* e verificação da aprendizagem podem ser dados aos mestres.

# PREPARAÇÃO DE PESSOAL DOCENTE PARA ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAIS (\*)

LOURENÇO FILHO  
Da Universidade do Brasil

## CONSIDERAÇÕES GERAIS

Para a formação do pessoal docente destinado a *escolas rurais*, consideráveis esforços vêm sendo realizados, no Brasil, desde algum tempo. Experiências pioneiras houve nesse sentido, antes da lei orgânica do ensino normal, que é de janeiro de 1946; em consequência dessa providência do governo federal é que, no entanto, o movimento tomou maior firmeza e expansão. Já no ano de 1951, funcionavam 121  *cursos normais regionais*, de par com as  *escolas normais comuns*, então, em número de 434. A maioria desses cursos regionais ainda não apresenta perfeitas condições de organização e funcionamento; muitos deles, porém, estão realizando trabalho digno de ser conhecido e analisado. Deles destacaremos dois, para descrição especial: o da  *Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte*, no Estado do Ceará, o mais antigo, pois que seus trabalhos datam de 1934; e os serviços de treinamento, formação e aperfeiçoamento da Fazenda do Rosário, no município de Betim, Estado de Minas Gerais, iniciados em 1948.

Antes de descrevê-los, convirá examinar a situação do problema da formação do magistério primário no país, em geral. Ao contrário do que pensam muitos, a formação especializada de mestres rurais, não é senão um dos aspectos desse problema mais amplo.

Nosso país foi dos primeiros na América a criar escolas normais mantidas pelo poder público; a Escola Normal de Ni-

(\*) Estudo preparado por solicitação da UNESCO, e por essa Organização publicado em francês e em inglês, na obra intitulada  *La Formation Professionnelle du Personnel Enseignant Primaire*.

terói, na então província do Rio de Janeiro, data de 1834. Não obstante, há enorme *deficit* de pessoal em face das necessidades sempre crescentes do ensino. Um inquérito, não há muito levantado em todo o país, mostrou que 48% dos mestres em serviço nas escolas primárias não tiveram oportunidade de receber qualquer preparação pedagógica. Existem, é certo, grandes variações de uma para outra região. Na do sul, mais densamente povoada, de maior capacidade econômica e em curso de rápida industrialização, há Estados nos quais a taxa de mestres que não passaram por escolas normais desce a 10% ; num deles, o de São Paulo, já os estabelecimentos de educação primária mantidos pelos poderes estaduais não mais abrigam *regentes leigos*, como são chamados tais mestres improvisados. Mas, Estados há, no Norte, Nordeste e Centro-Oeste, em que a percentagem é da ordem de 70 a 80%. Não só em grande número de escolas primárias das zonas rurais, mas também em numerosas escolas de pequenas cidades e vilas, nessas unidades, o ensino não está entregue a pessoal devidamente habilitado.

A que se deverá esse fato, impeditivo de boa organização da escola, e assim de seu maior rendimento pedagógico e social?...

A vários fatores, dos quais cumprirá destacar dois, principalmente. O primeiro é o da *dispersão demográfica*. Com mais de oito e meio milhões de km<sup>2</sup>, tem o país 52 milhões de habitantes, o que dá a média teórica de 6 habitantes por Km<sup>2</sup>. A distribuição real, porém, está muito longe de ser uniforme; em duas terças partes do território, ou seja, em toda a área das regiões norte e centro-oeste, a densidade demográfica é inferior a 1 habitante por km<sup>2</sup>. A região mais habitada, a do sul, conta 21 habitantes por km<sup>2</sup>; a região leste, 15, e a região nordeste, 13.

Acresce o tipo dispersivo do povoamento. Na maior parte do país, os processos primitivos de exploração da terra (agricultura extensiva, atividades pastoris e indústrias extrativas), levam a uma como que atomização demográfica. A população rural se dispersa em casas isoladas, ou núcleos de poucas habitações, muito distanciados uns dos outros. Em conjunto, revelou o recenseamento de 1940 que as aglomerações de mais de 5 mil habitantes não somavam senão um quinto da população, e esse estado de coisas pouco se alterou nos resultados do censo geral de 1950.

Em cerca de 10% dos núcleos chamados *sedes de distritos*, que representam situação de passagem dos *quadros rurais* para os *urbanos*, a população não era superior a 100 habitantes. Há, assim, extensas zonas do país não susceptíveis de receber organização escolar de tipo comum. Muitas zonas, como as chamamos em estudo publicado em 1942, representam espaços não *escolarizáveis* (1). Funcionalmente, uma escola é um *centro de comunidade*, razão por que um sistema escolar só bem se estabelece quando também represente laço funcional entre escolas de várias comunidades, para fins de organização, administração e medidas de previsão nos serviços de ensino, entre os quais o da formação de seu pessoal.

A essa condição negativa têm-se juntado outras, decorrentes das tradições naturais e normas político-administrativas. O regime de produção nos três séculos em que o Brasil foi colônia portuguesa, e o trabalho servil em que se baseava, (escravidão índia a princípio, e escravidão negra, até 1888) não podiam estimular as aspirações culturais do povo, ou sequer admiti-las, senão para pequenos grupos privilegiados. As comunidades locais, por si mesmas, não chegavam a ter iniciativa nesse sentido; esperavam, como ainda esperam, na maioria, pela decisão dos governos regionais ou do governo central. Desde 1889, o Brasil é república federativa; antes, a partir de 1822, foi império constitucional, de tipo unitário. Quer num, quer noutro desses regimes, os negócios da educação popular têm estado entregues aos governos regionais, (*províncias* no império, *Estados* na república). A divisão territorial dessas unidades, mantida pela tradição, é de todo irracional quanto à área, população e recursos econômicos. Bastará dizer, a esse respeito, que a tributação geral *per capita*, de uns para outros Estados, tem variado segundo índices de 1 para 100. E ainda mais: a participação dos tributos arrecadados não considera a soma dos encargos das administrações locais, ou dos municípios, e a das administrações regionais, ou dos Estados. Na realidade, os municípios têm recebido 10% apenas da renda pública; os Estados menos de 40%; o governo central, mais de 50%.

A carência de recursos da parte de muitos Estados, a que tem cabido sempre o encargo da formação do *pessoal docente*

(1) LOURENÇO FILHO, *Tendências da Educação Brasileira*, Ed. Melhoramentos, São Paulo, 1942.

*primário*, pode explicar as profundas diferenças regionais nas realizações educativas, no número de escolas, tipos de instalações escolares, sistema de retribuição dos mestres, seu recrutamento e preparação; e, com isso e em tudo isso, o insuficiente desenvolvimento do ensino nas zonas rurais.

Pelo recenseamento de 1940, a taxa geral de analfabetismo, nos grupos da população brasileira de dez e mais anos, subia a 57%. Na região sul, era de 42%; nos estados do norte, 56%; na parte leste, 58%; nos estados do centro-oeste, 67%, elevando-se na região do nordeste a 72%. Não estão publicados todos os dados do recenseamento de 1950, mas pelos que já o foram, pode-se concluir que houve sensível redução da taxa de analfabetos (2). Ainda assim, essa redução se terá dado especialmente nas cidades, não nas zonas rurais. Se tomarmos os resultados relativos a um dos Estados de melhor situação educacional, o do Rio Grande do Sul, encontramos a taxa de 25% de analfabetos nas cidades e vilas, e a de 50% nos quadros rurais; se considerarmos, ao contrário, o Estado do Maranhão, que figura entre os de pior situação, achamos a taxa de 41% de analfabetos nas cidades, e a de 85% nas zonas rurais.

Tanto num como noutro recenseamento, a população dos quadros rurais representava mais que duas terças partes da população total. No entanto, o total de alunos inscritos nas zonas rurais não tem alcançado senão metade da matrícula total do ensino primário: em conseqüência a desproporção das oportunidades educacionais é enorme.

Nos Estados mais providos de escolas, ainda assim há dificuldades em fazê-las funcionar com mestres que hajam passado por escolas normais, sobretudo nas zonas rurais. A razão é simples. Esses centros de preparação pedagógica têm sido em número insuficiente; estão mal distribuídos do ponto de vista regional, pois vários Estados só os possuem nas capitais; a maior parte deles (69%) são mantidos por entidades particulares, com fiscalização pouco eficiente de parte dos poderes públicos, e ensino pago pelos pais dos alunos. As escolas normais, que funcionam em cidades, possuem cursos desenvolvidos, com sete anos de estudos após a conclusão do curso primário, ou, pelo menos,

(2) Segundo os dados publicados, a taxa geral de analfabetismo nas idades de 15 e mais anos, reduziu-se a 50%, em grande parte por efeito da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, iniciada em janeiro de 1947.

seis. A clientela, na quase totalidade, é de alunos do sexo feminino.

Estabelecimentos até certo ponto satisfatórios para a formação de mestres destinados ao *ensino das cidades*, essas escolas não vêm satisfazendo, porém, na quantidade, e em certos requisitos, na qualidade, aos reclamos do ensino nas escolas rurais. O primeiro desses aspectos, mais que o segundo, tem sido notado em pequenos Estados, de escassos recursos; o segundo, ainda em alguns deles, e em outros de maior capacidade econômica. Mas, ainda que dispusessem de mestres de boa formação pedagógica, obtida em escolas normais conceituadas, a verdade é que as escolas rurais não dão, nem nas condições atuais de organização podem dar, o rendimento pedagógico e social desejado. A capacidade de matrícula raramente é esgotada; restam sempre lugares vagos, muito embora haja crianças em idade escolar no círculo de dois ou três quilômetros de raio, previsto para a obrigatoriedade de ensino. Se os alunos se matriculam, não são freqüentes às aulas. Ainda que freqüentes, contentam-se em ir à escola por um ano, na grande maioria. (3)

Esse baixo rendimento passou a ser visto, por alguns administradores de ensino, sobretudo como expressão de mau trabalho dos mestres. Para sanar o mal, pensaram, dever-se-ia dar preparação específica aos mestres das escolas rurais, o que não se pode contestar; mas, também, baseá-la em conhecimento de técnicas agrícolas, conclusão, no entanto, que exige maior análise.

Essa maneira de ver começou a manifestar-se sobretudo depois de 1930, apoiada na observação da migração interna de grandes grupos de população das zonas rurais para as cidades, e ainda de grupos urbanos ou rurais, de estados do nordeste, (nas zonas sujeitas a secas periódicas) dessa região para outras. Em 1929, num desses Estados, o do Ceará, uma reunião de administradores municipais concluiu pela necessidade de transformar a escola primária, a fim de que ela cumprisse a sua missão, "fixando o homem ao campo". Em 1932, o Ministério da Agricultura, por seu Serviço de Fomento Agrícola, na mesma ordem de idéias, começou a estabelecer acordos de cooperação

(3) A escolaridade média das crianças brasileiras, ou seu tempo de freqüência à escola, figura entre as menores do mundo; *um ano e quatro meses*. A distribuição percentual da matrícula pelos cinco anos do curso tem sido a seguinte: 1º ano, 55%; 2º ano, 24%, 3º ano, 14%; 4º ano, 6%; 5º ano, 1%.

entre as inspetorias agrícolas regionais e os grupos escolares de vários Estados, robustecendo, assim, a idéia de que os mestres primários devem possuir preparação em *técnicas agrícolas*. Por outro lado, desde 1922, o governo federal, que vinha desenvolvendo alguns esforços no sentido da melhoria sanitária das populações rurais, verificava que as medidas postas em prática só poderiam alcançar pleno êxito quando apoiadas em maior extensão pela educação popular. A idéia da preparação técnico-agrícola dos mestres rurais vinha assim juntar-se à de maior preparação em higiene e profilaxia. Dando corpo a esse pensamento é que surgiu a experiência pioneira de Juazeiro do Norte, no Estado do Ceará, e, assim também, em vários Estados, um movimento de propaganda, que se veio chamar de *ruralização do ensino* (4).

No entanto, tendência diversa, com relação à matéria, começava a formar-se e a ser exposta por alguns professores universitários e outros pensadores sociais. Para estes, o complexo problema da educação rural era de natureza muito mais complexa. Não se poderia admitir a fórmula simplista de que a escola elementar pudesse "fixar o homem no campo", desde que ensinasse, ou se pretendesse ensinar às crianças, rudimentares técnicas agrícolas e de defesa da saúde. Muito embora toda e qualquer escola primária deva ter em conta o ambiente em que trabalhe, e seja desejável e necessária a preparação dos mestres nesse sentido, não se deverá pretender fazer nela *nenhum ensino de caráter profissional*. Para boa solução, o problema deveria exigir medidas de muito maior envergadura: reforma do regime agrário; desenvolvimento não só dos serviços de fomento da produção agrícola como de distribuição de crédito e defesa da produção; melhoria das vias de comunicação e serviços de assistência; serviços de educação de adolescentes e adultos anal-fabetos; "missões rurais" com o emprego de processos técnicos modernos de difusão, como os do cinema; e, enfim, melhoria das instalações escolares, construção de casas de residência para os professores, organização regional de sua formação, com atenção às necessidades gerais de vida em cada ambiente. De modo geral, esse segundo grupo tem defendido programa muito simi-

(14) Essa idéia tinha sido exposta, aliás, já no começo do século por pensadores sociais tais como Sílvia Romero e Alberto Torres. Deram-lhe maior eco o sanitarista Belizário Pena e o educador Sud Mennucci.

lar àquele que a Unesco, mais tarde, veio a definir como de *educação de base* (5).

As idéias defendidas por um e outro dos grupos têm-se revelado, por alguns aspectos, úteis ao progresso do pensamento pedagógico e social do país. Ademais, essas idéias se tocam, por vários pontos, como se pode ver dos anais dos trabalhos da I *Conferência Nacional de Educação*, reunida pelo Ministério da Educação, em 1941, no Rio de Janeiro, e nos do *VII Congresso Brasileiro de Educação*, realizado em Goiânia em 1942, por iniciativa da *Associação Brasileira de Educação*, cujo programa versou sobre a educação primária fundamental, especialmente nas zonas rurais. Em ambas essas reuniões defendeu-se também a idéia de maior auxílio por parte do governo federal ao ensino primário, dadas as condições de variação da capacidade econômica de cada região do país, e a obtenção, assim, de melhores níveis de organização escolar.

#### n. A PREPARAÇÃO DOS MESTRES PRIMÁRIOS EM GERAL

Como já dissemos, os serviços de ensino primário e os de preparação de seu pessoal docente têm estado entregues aos governos regionais. Políticos do Império e do começo da República já haviam defendido, porém, projetos de participação do governo central nesses serviços; mas as realizações tardaram, e só depois da revolução nacional de 1930 foram praticamente iniciadas, ainda que lentamente.

Em fins de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde. Na Constituição política de 1934, determinava-se que o governo federal fixasse um *plano nacional de educação*, compreensivo de todos os graus e ramos de ensino, e no qual o governo da República viesse a concorrer com ação suplementar, onde houvesse falta de recursos ou de iniciativa. Esse plano não chegou a ser organizado. No entanto, em 1938, criou-se o *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos*, em consequência de cujas investigações vinha a ser estabelecido, em 1942, o *Fundo Nacional de Ensino Primário*, cujos recursos começaram a ser distribuídos em 1946, sobretudo para aplicação nas zonas caren-

es) Figuram entre esses os professores Fernando de Azevedo e A. Almeida Júnior, da Universidade de São Paulo e Abgar Renault, da Universidade de Minas Gerais. Igualmente o Dr. M. A. Teixeira de Freitas, em seus mais recentes trabalhos.

tes (6). A Constituição política de setembro desse mesmo ano incorporou aos seus princípios a idéia do fundo nacional e da ação federal complementar.

Antes mesmo disso, ou em janeiro de 1946, expediu o governo federal duas importantes leis, a *lei orgânica do ensino primário* e a *lei orgânica do ensino normal*, assuntos de que a União não havia tratado antes.

Como se vê do texto das duas leis, (decreto-lei n.º 8 529, de 2 de janeiro de 1946, e decreto-lei n.º 8 530, da mesma data), bem como da exposição de motivos, que as acompanham, diferentes aspectos de organização do ensino primário e do ensino normal são aí tratados solidariamente. A lei do ensino primário insiste na necessidade da adaptação regional do trabalho escolar; determina se faça adequado *planejamento* para equitativa distribuição das escolas, segundo os contingentes de população infantil; dá especial relevo ao *ensino supletivo*, destinado aos adolescentes e adultos analfabetos; estabelece como condição para percepção de auxílio federal, pelos Estados, também o planejamento da formação do pessoal de ensino, segundo as necessidades do número das escolas primárias e de sua distribuição geográfica; cria, enfim, obrigações para as empresas agrícolas e indústrias quanto a facilidades que devem ser concedidas à instalação e ao funcionamento de escolas e da residência para os mestres.

A exposição de motivos da lei de ensino normal diz, textualmente: "A coordenação dos serviços de ensino primário, por lei orgânica, exige como natural consequência igual coordenação do ensino normal, que provê à formação do pessoal de ensino necessário àquele grau de ensino". Depois de referir-se aos estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a respeito do assunto, esclarece essa exposição: "Dois níveis são julgados necessários na formação docente de grau primário, em virtude das diferenças de ordem econômica e cultural existentes entre as várias regiões do país, e, ainda, dentro dessas regiões,

(6) A distribuição dos recursos desse *fundo nacional* tem sido feita na proporção de 70% para a construção de escolas primárias em zonas rurais e construção de escolas normais regionais, ou rurais; 25% para a campanha de educação de adolescentes e adultos analfabetos, cujos serviços se desenvolvem, na maior **parte, em zonas rurais**, e 5% para a realização de cursos de aperfeiçoamento de mestres e de administradores de ensino primário. O programa de construções rurais, com residência para o mestre, de 1946 a 1950, compreendeu auxílio para 6160 escolas, das quais já se construíram mais de quatro mil.

em zonas claramente determinadas por essas condições. O primeiro desses níveis corresponde ao ciclo inicial dos cursos de segundo grau, em quatro anos de estudos, e habilitará *regentes de ensino primário*; o outro, correspondente ao segundo ciclo desse mesmo grau, e a fazer-se em três anos, após a conclusão do primeiro, (ou após a conclusão do ginásio) formará *mestres primários*. O projeto adota essa estrutura, que é a de todas as leis orgânicas do segundo grau, a fim de não manter o isolamento do ensino normal, em relação ao plano geral de estudos vigorante no país, como até agora tem acontecido" (7).

A seguir explica: "Neste particular, deve ser observado que, havendo sentido o problema dessa diferenciação necessária na preparação do magistério, alguns educadores têm propugnado pelo estabelecimento de *escolas normais rurais*. O projeto não repudia essa maneira de ver, antes a amplia, admitindo o estabelecimento de cursos normais *regionais*, de estrutura flexível, segundo as zonas a que devam servir, e que tanto poderão ser de sentido nitidamente agrícola como de economia extrativa, ou ainda de atividades peculiares às zonas do litoral. Foi essa também uma das conclusões do recente *IX Congresso Brasileiro de Educação*, reunido no Rio de Janeiro, pela Associação Brasileira de Educação."

Os dois níveis, ou ciclos, estabelecidos para a formação de pessoal docente primário assim se caracterizam:

a) *1.º ciclo, de formação de regentes de ensino primário*, em cursos de quatro anos, de sentido nitidamente regional; a matrícula neles exige idade de 13 anos e certificados de estudos primários completos (cinco anos); esses cursos regionais deverão ter orientação variada segundo seja a região de atividades agrícolas, pastoris, de mineração ou de indústria extrativa vegetal;

b) *2.º ciclo, de formação de professores primários*, com estudos de três anos após a conclusão do curso de regentes, ou após a conclusão do 1.º ciclo do curso secundário geral; não se estabelece idade mínima como condição para matrícula; onde haja conveniência, o curso poderá ter realização intensiva, em dois anos apenas.

(7) A estrutura geral do ensino de 2º grau, no Brasil, apresenta hoje, perfeita simetria em todos os ramos. Quer no ensino secundário geral, quer no comercial, industrial e agrícola, há dois ciclos de estudos, um *básico*, de 4 anos; outro *colegial* ou *técnico*, de 3 anos.

As disciplinas mínimas exigidas na organização dos cursos de 1.º ciclo, ou normais regionais, são as seguintes:

- 1.º ano: português, matemática; geografia do Brasil; ciências naturais; desenho e caligrafia; trabalhos manuais e economia doméstica; canto orfeônico e educação física;
- 2.º ano: português; matemática; geografia do Brasil; ciências naturais; desenho e caligrafia; trabalhos manuais e atividades econômicas da região; canto orfeônico e educação física;
- 3.º ano: português; matemática; noções de anatomia e fisiologia humana; história geral; desenho; trabalhos manuais e atividades econômicas da região; canto orfeônico; educação física, recreação e jogos;
- 4.º ano: português, psicologia e pedagogia; noções de higiene; história do Brasil; didática e prática de ensino; desenho; canto orfeônico; educação física, recreação e jogos.

No espírito da lei ocupa a disciplina *trabalhos manuais e atividades econômicas da região*, papel central, ou dominante. Deverá desenvolver trabalhos práticos para conhecimento das técnicas regionais de produção e exercícios de observação e investigação, quanto à vida dos grupos de população, seus costumes e possibilidades de melhoria por influência da escola. A legislação de cada Estado poderá acrescentar outras disciplinas, se isso for julgado conveniente, e deverá, em cada caso, definir o caráter especializado dos cursos regionais que estabeleça.

Os programas de ensino, declara a lei orgânica, deverão ser simples, claros e flexíveis. Em sua realização, deverão ser atendidos os seguintes pontos: a) adoção de processos pedagógicos ativos; b) a educação moral e cívica deverá resultar do espírito e execução de todo o ensino; c) as aulas de metodologia tratarão dos objetivos de cada disciplina do ensino primário, sua articulação e integração, formas e procedimentos aconselháveis; d) a prática de ensino deverá ser feita em exercícios de observação e participação real no trabalho docente; e) as aulas de desenho, trabalhos manuais, canto, educação física e recreação e jogos compreenderão, também, no último ano de estudos,

a orientação metodológica de cada uma dessas disciplinas no grau primário, com especial atenção às necessidades regionais; f) o ensino religioso poderá ser estabelecido com caráter facultativo, não constituindo objeto de frequência compulsória por parte dos alunos.

Ainda determina a lei que, entre alunos e professores, haja regime de ativa e constante colaboração. Como atividade complementar, os estabelecimentos de ensino normal deverão promover entre os alunos a organização e o desenvolvimento de instituições *para-escolares*, destinadas a criar espíritos de cooperação e *serviço social* entre os futuros mestres.

Todos os estabelecimentos de ensino normal deverão manter escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino; no caso dos cursos regionais haverá, pelo menos, duas escolas, de um só professor, para o mesmo efeito.

O curso normal de 2.º ciclo, que se fará para candidatos que hajam concluído o curso de regentes, ou o curso de ginásio (1.º ciclo dos estudos secundários), compreende as seguintes disciplinas :

- 1.º ano : português; matemática; anatomia e fisiologia humana; física e química; desenho e artes aplicadas; música e canto; educação física, recreação e jogos;
- 2.º ano: biologia e psicologia aplicadas à educação; higiene e educação sanitária; metodologia do ensino primário; desenho e artes aplicadas; música e canto; educação física, recreação e jogos;
- 3.º ano: psicologia e sociologia aplicadas à educação; noções de história e filosofia da educação; higiene e puericultura; metodologia e prática do ensino primário; desenho e artes aplicadas; música e canto; educação física, recreação e jogos.

No ano de 1951, funcionaram no Brasil 546 estabelecimentos de ensino normal, dos quais 434 escolas normais e 112 cursos normais regionais. A distribuição desses estabelecimentos pelos Estados, Territórios e Distrito Federal é a que se vê no Quadro I. Neles estavam matriculados 35 mil alunos; o número de mestres diplomados não excedeu 10 mil.

## QUADRO I

DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS NORMAIS E CURSOS NORMAIS REGIONAIS PELOS ESTADOS, TERRITÓRIOS E DISTRITO FEDERAL EM 1951.

	Cursos regionais	Escolas normais	TOTAL
Alagoas .....	2	4	6
Amazonas .....	6	4	10
Bahia .....	2	12	14
Ceará .....	12	12	24
Espírito Santo .....	1	13	14
Goiás .....	6	16	22
Maranhão .....	1	1	2
Mato Grosso .....	-	3	3
Minas Gerais .....	9	124	133
Pará .....	2	4	6
Paraíba .....	8	8	16
Paraná .....	8	16	24
Pernambuco .....	9	11	20
Piauí .....	1	4	5
Rio Grande do Norte .....	-	2	2
Rio Grande do Sul .....	2	27	29
Rio de Janeiro .....	-	20	20
Santa Catarina .....	38	12	50
São Paulo .....	-	135	135
Sergipe .....	2	2	4
T. do Acre .....	2	2	4
T. do Amapá .....	1	-	1
T. do Guaporé .....	1	1	2
T. do Rio Branco .....	1	-	1
Distrito Federal .....	-	11	11
<b>TOTAIS</b>	112	434	546

O mais simples confronto entre os números transcritos e os dados da superfície e população dos Estados e Territórios mostra, na maioria deles, que os estabelecimentos de ensino normal são insuficientes. O Estado do Maranhão, por exemplo, com mais de 300 mil km<sup>2</sup> de superfície e população superior a um milhão e meio de habitantes, só possui 2 estabelecimentos de ensino normal. O Estado de Mato Grosso, com mais de um milhão e 200 mil km<sup>2</sup>, e um milhão e trezentos mil habitantes, só dispõe de três escolas normais, localizadas em sua capital. Estão, no entanto, em excelente situação, quanto ao número de estabelecimentos, o Estado de São Paulo com 135, para uma superfície de 260 mil km<sup>2</sup> e oito milhões de habitantes; Minas Gerais com 133, e o pequeno Estado de Santa Catarina, cuja superfície é apenas de 95 mil km<sup>2</sup> com 50 estabelecimentos, dos quais 38 são cursos regionais, bem distribuídos. Deve ser lembrado que este último Estado é também o que melhor proporção apresenta entre a matrícula das escolas primárias urbanas e a das escolas rurais, como aliás seria de prever.

A política federal para o desenvolvimento do ensino normal regional, ou rural, realizada a partir de 1947, tem consistido em auxílios distribuídos a 16 Estados e 4 Territórios, para a construção de 51 edifícios, e ampliação ou reforma de outros 19; esses auxílios totalizam 120 milhões de cruzeiros. Tem a ação federal contribuído também para a estimulação de cursos regionais de treinamento e aperfeiçoamento de mestres rurais, quer eles hajam passado, anteriormente, quer não, por escolas normais.

Por esse modo, os dois aspectos têm sido focalizados: o da *formação de novos mestres*, com preparação de cunho regional, e o *treinamento de mestres já em serviço*, para coordenação de seu trabalho à nova orientação que se procura firmar.

### III. A EXPERIÊNCIA DE JUAZEIRO DO NORTE

A primeira experiência de preparação especializada de pessoal de ensino para escolas rurais, no Brasil, surgiu em 1934, na cidade de Juazeiro do Norte, Estado do Ceará (8).

(8) O Estado do Ceará, na região nordeste, de clima semi-árido, sujeita a secas periódicas, estende-se de 2° 45' a 7° 52' S, e de 40 00 W Gr. Superfície de 153 mil km<sup>2</sup>. e população de 2.750 000 habitantes. O município de Juazeiro do Norte, a 600 km de distância do litoral, está ao sul do estado, em zona fértil, tem 60 mil habitantes, dos quais 42 mil vivem

A idéia foi levantada pelo então diretor geral do ensino desse Estado, o Sr. Joaquim Moreira de Sousa que, já em 1931, havia apresentado ao IV Congresso Nacional de Educação um estudo relativo à organização do ensino normal; sugeriu esse técnico que o ensino normal tivesse organização federal, isto é, fosse disciplinado pelo governo central, e que na preparação dos mestres se incluísse o estudo de higiene rural, a prática da agricultura e a de indústrias rurais. Em suas próprias palavras, seria preciso "formar na alma do povo, por intermédio do mestre primário, a consciência sanitária e a consciência agrícola, de que está a depender a grandeza do Brasil". Logo depois, propunha êle ao governo do Estado do Ceará que o ensino da agricultura e de indústrias rurais passasse a ser feito em todas as escolas normais; em 1933, considerando mais de frente o problema, propôs a criação de uma *escola normal rural*, a ser instalada num dos municípios do interior.

Não havendo recursos de parte do governo, insistiu o Sr. Moreira de Sousa com as autoridades estaduais no sentido de que fosse expedido um decreto pelo qual se admitisse a realização do projeto por entidade privada, com pequeno auxílio dos poderes públicos. Isso foi afinal aceito. Graças aos esforços de uma dedicada professora, Amélia Xavier de Oliveira, criou-se, então, em Juazeiro do Norte, uma associação privada, que se ofereceu para fazer instalar e manter a escola normal rural prevista. Desde logo oferecia casa, terreno e material didático. Lavrou-se acordo entre a associação e o governo do Estado, vindo a organização a iniciar seus trabalhos em 1934, com um curso primário, e outro de adaptação ao curso normal pròpriamente dito, ou intermediário. A direção esteve primeiramente entregue ao Dr. Plácido Castelo, logo porém substituído pela professora Amélia Xavier de Oliveira, que nessas funções tem permanecido.

Os fins propostos para a escola normal rural, de que o primeiro ano de estudos veio a funcionar em 1935, com cinco alunos apenas, assim foram expressos em seu regulamento, datado do ano anterior:

na cidade, situação essa que é excepcional na região, e no país, em geral. Tal aglomeração urbana explica-se por ser Juazeiro um centro religioso. Aí viveu o famoso Padre Cícero Romão Batista, tido como traumaturgo, e cuja vida e atuação o A. estudou no livro *Juazeiro de Padre Cícero*, Ed. Melhoramentos, São Paulo, 1928.

- a) preparar mestres para o ensino primário das zonas rurais do Estado, de maneira a torná-los aptos a orientar racionalmente as novas gerações para as tarefas agrícolas, dando-lhes a conhecer os meios de defesa da saúde e de incentivo do progresso nos campos;
- b) contribuir, através do preparo conveniente dos mestres, para que a escola primária rural se torne um centro de iniciação econômica e profissional;
- c) dar, pels mestres, consciência agrícola e sanitária às populações rurais, além da compreensão do valor da previdência e da economia, como condição de felicidade individual e coletiva;
- d) despertar, por meio dos mestres primários, nos futuros agricultores e criadores, a consciência do valor de sua classe, que, organizada e liberta de toda influência estranha dominadora, deve colaborar ao lado das demais classes no engrandecimento e no governo do país.

Dados esses elevados fins, o curso normal rural projetado deveria exigir, como condição de admissão dos alunos, maior preparação prévia que a dos estudos primários. Por essa razão estabeleceu-se um curso intermediário, de dois anos, com as seguintes disciplinas:

- 1.º ano: matemática; geografia; francês; música; educação física; desenho; trabalhos manuais e práticas agrícolas.
- 2.º ano: português; matemática; história do Brasil; francês; música; educação física; desenho; trabalhos manuais e práticas agrícolas.

Aprovados, nesse curso, os alunos matriculavam-se no curso normal rural, propriamente dito, com três anos de estudos, a saber:

- 1.º ano: português; matemática; noções de fisiogeografia geral e do Brasil; história do Brasil; antropogeografia; desenho; trabalhos manuais; música; educação física;
- 2.º ano: português; matemática; fisiografia do Brasil; antropogeografia; ciências físicas e naturais; desenho e trabalhos manuais; música; educação física ;

3.º ano: educação sanitária; psicologia e metodologia; agricultura e indústrias rurais; educação econômica; desenho e trabalhos manuais; música; educação física.

Como se vê, as *práticas agrícolas* são iniciadas no curso intermediário, e, em todos os três anos do curso normal, como explica o regulamento, deverão acompanhar o estudo teórico com trabalhos de campo, duas vezes por semana. Todo o ensino deve "ter feição essencialmente prática e utilitária, orientada sempre para o maior desenvolvimento e melhor produção das riquezas do solo, e, conjuntamente, para mais racional valorização do indivíduo e de seu trabalho" (art. 3.º do Regulamento). Os exercícios físicos e as aulas de canto são administradas diariamente, devendo utilizar o folclore nacional, dramatizações e atividades recreativas. A escola deve manter um museu pedagógico e agrícola, gabinetes de ciências físico-naturais, química e higiene rural. Para cada disciplina do curso, consigna o horário, pelo menos, três horas de trabalho semanal.

Toda vez que ao ensino convier, diz ainda o Regulamento, as lições devem ser ministradas nos gabinetes e museus escolares, ou em visitas a lavouras, fábricas e oficinas, a fim de que o ensino se torne realmente prático. Recomenda-se a adoção de métodos ativos, em que o aluno aprenda a fazer fazendo; em todos os trabalhos escolares devem predominar os interesses e ocupações da região. O ensino de demonstração que se fizer para os futuros mestres, na escola primária anexa, deve obedecer a técnicas modernas de ensino, especialmente "centros de interesse" e "projetos". Deve funcionar com a colaboração dos alunos um clube agrícola, um círculo de pais e professores, uma caixa escolar, uma cooperativa e um clube de saúde.

Inicialmente, a escola dispôs de uma casa adaptada e pequeno terreno. Em 1937, foram construídas outras instalações, ainda no perímetro urbano, mas ligadas a 18 hectares de terras férteis e irrigáveis. O novo edifício, para o qual a sociedade mantenedora da escola obteve auxílio do governo federal, compreende cinco salas de aulas, dependências para secretaria e biblioteca, museu pedagógico e museu agrícola, serviço médico e dentário, e almoxarifado. Um pátio coberto, destinado aos exercícios de educação física, e um auditório suficientemente amplo para reuniões sociais, completam as instalações. A escola desde seu início funciona em regime de externato.

Os professores foram recrutados na cidade de Juazeiro, entre médicos, agrônomos, advogados e mestres primários diplomados pela escola normal da capital do Estado. Em 1952, o corpo docente contava 12 professores. Os funcionários da administração eram 6. Certo número variável de trabalhadores agrícolas, contratados, completavam o pessoal. As despesas de manutenção, no mesmo ano, foram de 91 mil cruzeiros, dos quais cerca de metade representavam salários de professores. As contribuições pagas pelos alunos (inclusive os de curso primário e intermediário) somaram pouco mais de 64 mil cruzeiros; a venda de produtos agrícolas foi de 3 mil cruzeiros. O *deficit* alcançou cerca de 23 mil cruzeiros, a ser coberto com o resultado de subvenções do município e do Estado.

O material de ensino, rudimentar a princípio, gradativamente tem sido melhorado. Para as disciplinas teóricas tem consistido em mapas, quadros rurais, aparelhos de demonstração, similares aos que se encontram nas escolas secundárias para o ensino de ciências naturais. Para a prática agrícola, existia, segundo o relatório de 1948, o material seguinte: 20 plantadores, ou pequenas enxadas; 12 enxadas; 10 ancinhos; 8 trenaplantadores; 6 escarificadores; 1 grade de dentes; 1 grade de repicagem; 1 tesoura de podar; 1 pulverizador de inseticidas; 15 regadores, além de uma máquina de debulhar milho e outra de extinguir formigueiros.

O plantel de animais, variável de ano para ano, apresentava-se em 1948 bastante reduzido: 2 suínos, 6 caprinos, duas dezenas de galináceos, algumas colmeias.

Embora com esse pequeno material, os trabalhos práticos de agricultura e pequena criação têm sido sempre realizados. No curso intermediário compreendem horticultura e criação de pombos; no curso normal, pomicultura, galinocultura, suinocultura, apicultura e sericicultura. A produção agrícola indicada nos relatórios, de que parte é vendida, não se encontra, no entanto, discriminada quanto a que resulte do trabalho de *alunos* e do trabalho do *pessoal contratado*.

O exame atento dos relatórios de anos sucessivos parece demonstrar certa variação do tipo de ensino para tratamento mais teórico que prático. Assim, em 1944, a própria estrutura do curso foi aumentada, com a introdução de *álgebra* e *inglês* no 1.º ano do curso normal, e de *álgebra*, *história nuhcral* e *história da civilização* no 2.º ano. A introdução dessas disciplinas não se teria feito em atenção aos fins inicialmente firmados mas, é de

crer, em atenção à clientela de alunos da cidade, desejosos de estudos mais próximos dos do ensino secundário geral.

Não terá essa circunstância influído também na composição dos programas, que manifestam tratamento mais conceitual que de integração aos problemas práticos da futura missão dos mestres?. .. Veja-se, por exemplo, o programa de *antropogeografia*, no 2.º ano normal: Definição de antropogeografia, objeto e divisão; o homem e o meio; gêneros de vida; grau de civilização; população do globo; movimentos de população e expansão do homem sobre a terra; a nacionalidade e seus elementos; direitos das nações; a sociedade e sua classificação; o Estado e suas formas; modalidades de Estado; formas de atividades econômicas do homem; culturas alimentícias; agricultura e solo agrícola; caça, pesca e exploração de minerais; meios de comunicação e transporte; o Brasil, sua população, raça e língua; o Brasil, religião, forma de governo e posição entre as demais nações; a agricultura no Brasil; meios de transporte; a civilização brasileira; a capital federal sob o aspecto político, econômico e cultural.

O mesmo com relação ao programa de *educação sanitária*, assim composto: Importância da higiene, seus fins e divisão; conceito de normalidade em saúde, e fatores que sobre ela influem; doença, hereditariedade mórbida, endemias e epidemias; parasitismo, comensalismo e simbioses; microparasitos; vermes prejudiciais ao organismo humano; infecções e toxinas; alimentação e sua importância higiênica; alimentação e suas funções; importância higiênica do solo; parasitos do solo; saneamento natural do solo; nitrificação; a água na natureza e sua importância higiênica; depuração natural e artificial das águas; importância higiênica do ar, pressão atmosférica e ar confinado; higiene da habitação; evolução da habitação humana; orientação e insolação; iluminação natural e artificial; coleta dos defectos humanos; esgoto, fossas e mictórios; higiene individual; pele, mucosas e suas funções; higiene da boca, língua e dentes; puericultura, cuidados com os recém-nascidos; noções de higiene escolar; etiologia e profilaxia das principais endemias da região.

Ainda o programa de *educação econômica* atende a uma orientação elevada, pois que, assim se apresenta: I. *Conceitos fundamentais*: o problema econômico e as necessidades humanas; leis decorrentes do problema econômico; definição da economia, objeto e importância; II. *Economia de consumo*: a verdadeira economia; necessidade de economizar; previdência e prodigalidade; imprevidência e sobriedade; III. *Economia da*

*produção*: inteligência, fator de produção; o trabalho e o salário; o capital, o juro e o crédito; a natureza e a renda da terra; a empresa e o lucro; a máquina; IV. *Economia rural*: conceito de economia rural; a escolha de propriedade rural; lavoura e criação; modos de exploração da propriedade agrícola; a irrigação artificial e a lavoura mecânica; a rotação das culturas e sua importância econômica; culturas extensivas e intensivas; o capital agrário; o crédito agrícola; a empresa rural; a escrituração rural.

O ensino da *agricultura*, a ser ministrado no 3.º ano do curso normal, tem o seguinte programa: Objeto e importância da agricultura; o clima e a agricultura; o solo e o subsolo; propriedades físicas, químicas e biológicas do solo; principais tipos de solo; papel da água na vida das plantas; nutrição dos vegetais; desbravamento dos terrenos; derrubada, queimada; destacamento; instrumentos e máquinas empregadas nessas operações; preparo do solo; lavras, gradagem e rolagem; estudo de semente do ponto de vista agrícola; semeadura; adubação orgânica e química; rotação e consociação de culturas; irrigação e drenagem; colheita, beneficiamento e conservação dos produtos; noções sobre a cultura do milho, arroz, feijão, mandioca, mamona, algodão e cana de açúcar.

É certo que esse programa aparece como o coroamento do ensino já realizado em *práticas agrícolas e de pequena criação*. Tais práticas se estendem por todos os três anos do curso normal, da seguinte forma:

1.º ano: I. *Horticultura e jardinagem*: a horticultura e seus fins; hortas intensivas e extensivas; localização; sementeiras; repicagem e transplantação; organização de jardins; escolha e preparo do terreno; gramados, tratamento e adubo; utensílios indispensáveis ao jardineiro. II. *Zootecnia*: Apicultura; utilidade das abelhas e das colmeias; distribuição do trabalho nas colmeias; enxames; extração do mel.

2.º ano: I. *Horticultura e Pomicultura*: Pragas das hortas e sua classificação; inseticidas; combate às formigas; culturas de diferentes espécies de couve; cultura de laranjeira, banana e manga; II. *Zootecnia* (galinocultura); raças de galináceos, classifica-

ção; localização e instalação de galinheiros; gramados, sombras e quebraventos; abrigos, ninhos, incubação artificial; poleiros; comedouros e bebedouros; cuidados higiênicos; seleção de poedeiras; rações; relação nutritiva dos diversos alimentos; doenças e parasitas dos galináceos.

- S.º ano: I. *Horticultura*: revisão dos estudos feitos anteriormente; utilidade das verduras na alimentação; propriedades medicinais dos vegetais; conservação dos vegetais; pragas que atacam as lavouras; modos de combatê-las.
- II. *Zootecnica*: Noções de sericicultura; cultura de amoreira, biologia do bicho da seda; alimentação e higiene; suinocultura; vantagens da criação dos suínos; raças; pocilgas higiênicas; alimentação.

O ensino da preparação pedagógica centraliza-se em uma disciplina: *psicologia aplicada á educação e metodologia*, ministrada no 3.º ano normal. O programa, grandemente desenvolvido, inclui noções sôbre reflexologia, hereditariedade, secreções internas, afetividade, inteligência, atividade, aprendizagem, métodos gerais e especiais, sistemas de "projetos" e de "centros de interesse". De modo geral, esse programa não se distingue dos que são desenvolvidos nas escolas normais do 2.º ciclo.

É certo, porém, que o regulamento declara que, no último ano de estudos, "os alunos se exercitarão na prática de ensino, sob a direção do professor de metodologia". Uma vez por semana, haverá exercícios didáticos no curso primário, os quais constarão de aulas dadas pelos alunos, crítica dessas aulas, pelos demais estudantes, e redação de relatórios sôbre trabalhos da escola primária. Também essa forma de prática de ensino não difere, na essência, das normas adotadas nas escolas normais de 2.º ciclo.

Ao serem examinados os relatórios e outras publicações referentes à experiência de Juazeiro, tem-se nítida impressão de uma obra de grande entusiasmo e boa-fé por parte de sua direção e professores, prejudicados, no entanto, pela localização da escola na cidade, e o recrutamento dos alunos, também, na sua maioria, do centro urbano.

Durante dezoito anos de funcionamento, a escola diplomou dezesseis turmas de mestres, as quais perfazem um total de 358

jovens, na maior percentagem do sexo feminino. Não tem o estabelecimento, infelizmente, atraído maior número de rapazes; de 1937 a 1941, apenas 2 aí se diplomaram. A média anual dos diplomados tem sido 22.

Pelo acordo celebrado com o governo do Estado, esses mestres têm preferência para a regência de escolas rurais. No entanto, segundo uma publicação feita no ano de 1942, com a indicação dos lugares ocupados pelos diplomados até o ano anterior, verificava-se que mais de metade deles estavam em serviço em *escolas urbanas*, e um terço do total, na, *própria cidade de Juazeiro*; entre estes, quatro ensinavam numa escola de comércio. Dos mestres até então diplomados, 16 ensinavam em municípios vizinhos, mas nem todos em escolas rurais.

A que se deverá esse resultado, algo contraditório com os fins da instituição?... Em primeiro lugar, à circunstância, já apontada, de serem os alunos, na sua maioria, da própria cidade; depois, à carência de mestres diplomados, na região, mesmo para as escolas urbanas. O aproveitamento de diplomados em escolas de ramo muito diverso daquele para o qual se havia preparado, como ensino comercial, é explicado pela orientação de cultura geral dos programas, que a escola vem ministrando.

Fato digno de especial menção, no entanto, é que a experiência de Juazeiro estimulou a criação de outras escolas normais rurais no Estado. Assim, no ano de 1942, já aí se contavam quatro outros estabelecimentos da mesma espécie, instalados nos municípios de Limoeiro, Iguatu, Ipu e Quixadá; nos três primeiros mencionados, encontraram trabalho três antigas alunas da escola de Juazeiro.

Deve-se observar que, expedida a lei orgânica de ensino normal, em janeiro de 1946, que apresenta curso de formação de mestres para escolas rurais meno3 longo e com estrutura mais simples, continuou, no entanto, a Escola de Juazeiro com a estrutura inicial, sensivelmente enriquecida, em 1944, como já se viu. É que essa lei, como todas as leis orgânicas do país, estabelece apenas a extensão e a organização *mínima* que devam ter os cursos para efeitos de reconhecimento oficial de seus diplomas. A redução dos estudos para quatro anos, após a conclusao dos estudos primários, já no entanto, em 1935, era defendida por um educador da região, o professor Hugo Catunda, que, nesse ano publicava um trabalho a respeito.

Serviços inegáveis, por certo, tem a Escola Normal Rural de Juazeiro prestado à educação do Estado. Não há infelizmente

documentação com relação aos contatos que tenha mantido com os mestres diplomados, nem mesmo de oportunidades que haja oferecido a mestres já em serviço nas escolas rurais da região. Serviu a Escola, no entanto, no ano de 1935, de sede a uma *Semana Ruralista*, promovida pela Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, sob o patrocínio do Ministério da Agricultura; nela funcionou, em 1944, um Congresso de Ensino Rural, promovido pelo Departamento Geral de Educação do Estado; ainda aí se reuniu em 1948, uma nova *Semana Ruralista* promovida pelo Ministério da Agricultura.

Em 1952, o governo do Ceará enviou à Assembléia legislativa do Estado mensagem com projeto de lei no sentido de reforma do *ensino normal rural*. Propõe esse projeto que a Escola de Juazeiro, como as demais do mesmo tipo, passem a ter *sete anos de estudos*, após, a conclusão do curso primário; ou, por outras palavras, que adotem a estrutura do ensino normal de 2.º grau, com um curso de estudos secundários básicos, de 4 anos, e um curso de formação pedagógica, em 3. A orientação geral do projeto, muito embora nele se conserve a denominação de ensino *normal rural*, é a de elevação dos estudos no sentido de cultura geral. Nada mais.

Não teve o projeto até agora maior andamento, e recente reunião de estudos sobre educação rural contra êle se manifestou, de forma veemente, inclusive pelo voto do criador da experiência de Juazeiro, o Sr. Moreira de Sousa (9).

#### IV. A EXPERIÊNCIA DA FAZENDA DO ROSARIO

Experiência em moldes mais amplos é a que se vem realizando desde 1948, no Estado de Minas Gerais. Tem ela como órgão propulsor o Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural, dependência da Secretaria de Educação do Estado, e como principal centro experimental a Fazenda do Rosário, no Município de Betim (10).

(9) I Seminário de Estudos Rurais, reunido em Belo Horizonte, de 13 a 20 de novembro de 1952.

(10) O Estado de Minas Gerais acha-se na região leste. Estende-se de 14° 13' a 22° 54' S, e de 39° 52' a 51° 02' W Gr. Tem 582 mil km<sup>2</sup> e população quase igual a oito milhões de habitantes, dos quais cinco milhões vivem em zonas rurais. A produção do Estado é agrícola, pastoril e de mineração. O município de Betim, que limita suas terras com o da Capital do Estado, tem 17 mil habitantes, dos quais mais de duas terças partes vivem em zonas rurais.

Certas condições, realmente excepcionais, confluíram em sua organização e marcha dos trabalhos, as quais valerá a pena indicar, embora de modo rápido. Em 1947, assumiu o posto de Secretário de Educação de Minas Gerais, o Sr. Abgar Renault, que dantes havia desempenhado as funções de Diretor do Departamento Nacional de Educação. Ao examinar a situação do ensino primário, no Estado, verificou que as escolas rurais, em número superior a sete mil, estavam na maioria entregues à administração dos municípios; que os mestres, nessas escolas, em 91% delas, eram regentes *leigos*, ou desprovidos de qualquer preparação anterior em escolas normais; e, ademais, que tais mestres, inteiramente desprovidos de orientação com que pudessem melhorar seu trabalho, recebiam salários ínfimos. Procurando corrigir esses males, fixou o Sr. Abgar Renault uma política de colaboração do governo do Estado com os municípios, em convênios a serem celebrados com cada um, de que os pontos capitais são os seguintes:

- a) orientação, direção e fiscalização das escolas rurais pelas autoridades escolares do Estado;
- b) melhoria dos salários com suplementação pelo Estado, desde que os mestres rurais se submetam a provas de suficiência para admissão ao serviço de ensino, e venham a participar de cursos de suficiência, treinamento e aperfeiçoamento.

Daí, a criação do Serviço de Orientação Técnica, ao qual incumbiria a organização do ensino nas zonas rurais e a direção de cursos para os mestres. Aceitou a direção desse serviço a Professora Helena Antipoff que havia colaborado nele por parte da *Fazenda do Rosário*, pertencente à Sociedade Pestalozzi do Brasil. A professora Antipoff foi fundadora dessa Sociedade e é a sua Diretora-técnica (11).

(11) A Sra. Helena Antipoff foi Assistente do Professor Ed. Claparède, na Universidade de Genebra, tendo vindo para o Brasil no ano de 1927, com um grupo de professores europeus contratados para a organização da *Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico*, que funcionou em Belo Horizonte cerca de vinte anos. Radicada no Brasil, sua atuação tem sido das mais profundas e benéficas, pela influência na formação de mestres primários, direção dos serviços no Departamento Nacional da Criança, e, nos últimos anos, no Serviço de Orientação do Ensino Rural, em Minas Gerais. A *Associação Brasileira de Educação* propôs, em 1951, ao governo da República fosse o seu nome inscrito no *Livro de Mérito Nacional*.

Que é a *Fazenda do Rosário*!... É a sede de um conjunto de realizações da Sociedade referida, cujo fim principal é o de readaptação das crianças e adolescentes deficitários, em ambiente rural. A fazenda, de mais de cem hectares, está a poucos kms. da vila Ibirité, e a 25 de Belo Horizonte, Capital do Estado. Seu ambiente aproxima-se do que se poderia chamar um "Instituto de Organização Rural", sem que, no entanto, já lhe tenha sido conferida oficialmente essa denominação. Aí funcionam estabelecimentos destinados ao ensino de deficitários, em regime de internato; escolas primárias comuns; um posto médico e um outro de puericultura; uma floricultura, organizada por um grupo de especialistas húngaros; uma pequena cerâmica, dirigida por um artista competente; uma oficina de tecelagem rústica e outra de tapeçaria; e ainda várias instituições que congregam habitantes de propriedades agrícolas vizinhas, para fins de cooperativismo, desportos e recreação em geral. Desde 1950, aí funciona também, em regime de internato, um *Curso Normal Regional*, criado e mantido pelo governo do Estado, para maior desenvolvimento do plano.

A Fazenda dispõe de campos de cultura, aproveitadas no treinamento dos alunos, e de lavouras especializadas organizadas para exploração industrial, inteiramente apartadas daquelas. Em épocas diversas do ano, aí se realizam exposições de produtos agrícolas, de artefatos de arte popular, de indústrias domésticas, e concursos de práticas agrícolas, como trabalhos de arado puxado a boi ou a trator, etc. A Fazenda anima também a realização de festas populares, religiosas e tradicionais, com representações teatrais, de cunho folclórico ou de significação cívica.

Todas essas iniciativas, que se dão com a cooperação espontânea de habitantes de Ibirité e das propriedades rurais vizinhas, emprestam à Fazenda uma função de obra de estruturação social e de alevantamento do nível cultural, moral e cívico, que já se estende por muitas dezenas de quilômetros ao redor (12). Fácil é compreender assim, porque devia ser desejada a sua colaboração no plano de melhoria e formação do pessoal docente rural, pois o seu ambiente viria não só facilitar

(12) Pode-se notar, por exemplo, a Influência que tem exercido nos trabalhos da Granja Caio Martins, no município de Esmeraldas, onde funciona um estabelecimento de readaptação de menores abandonados, e nas da *Escola Média de Agricultura de Florestal* no município de Pará de Minas.

a organização dos cursos e estágios para isso necessários, como também inspirá-los de forma produtiva.

Os cursos de fomação deveriam representar, no entanto, apenas um dos aspectos da grande obra a ser tentada. Dada a elevada percentagem de mestres *leigos*, seria necessário deles cuidar, com prioridade. Em face das realidades do ensino rural do Estado, foi estabelecido todo um sistema de cursos, pelos quais a ação do Serviço de Orientação se pudesse exercer, de forma ampla, a saber:

- I. *cursos intensivos de férias, ou de suficiência;*
- II. *cursos regionais de treinamento;*
- III. *cursos de aperfeiçoamento;*
- IV. *cursos regulares de formação.*

I. Os *cursos intensivos de férias* são realizados nas sedes dos municípios do Estado, cada ano, pelo prazo de um mês. Visam, a um só tempo, estimular os mestres rurais na melhoria de seu nível cultural e selecionar elementos para os cursos de treinamento e aperfeiçoamento. A direção de cada um desses cursos compete à diretora do grupo escolar do município, desde que tenha passado pelo curso da antiga Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico; seus professores são duas mestras do grupo escolar, e médicos e agrônomos para isso convidados. Os cursos compreendem português, aritmética, e noções de geometria, geografia e história do Brasil, ciências naturais, e higiene, noções de economia doméstica, instrução moral e cívica, tudo de forma a fazer ressaltar o tratamento metodológico, ou profissional a ser dado nas escolas primárias rurais.

Assim, o *programa de português* é indicado nestes itens:

1. Como contar uma história para as crianças do campo, ou relatar um episódio histórico, ou fato da vida comum, em linguagem clara, correta e expressiva.
2. Leitura corrente, oral e silenciosa, e interpretação do sentido. Uso do dicionário; capacidade para bem utilizar compêndios e consultar livros.
3. Redação de cartas, convites, bilhetes; resumos de trechos lidos; descrição de uma excursão, relatório e diário de ocorrências na Escola.

O *programa de geografia* tem como primeira unidade: I. A Escola na localidade; distância das habitações próximas, caminhos; área construída e área não construída; sua representação no papel; a vizinhança; estradas. 2. A localidade e o dis-

trito: aspecto físico, social, econômico e histórico; possibilidades agrícolas e industriais; traçado de croquis com fazendas, estradas, escolas, culturas, localidades vizinhas; reflexo na vida do município. 3. O município; recursos naturais; agricultura, indústria e comércio; aspectos sociais; fundadores e beneméritos dos municípios; governo municipal. 4. O município no Estado; localização, zona a que pertence; outras zonas; produção dominante em cada uma.

Marcha idêntica é seguida com relação ao estudo do Estado, e quanto ao estudo do país, etc. Os programas das demais disciplinas obedecem à orientação similar.

De 1949 a 1952, foram realizados cursos intensivos de férias em 361 municípios do Estado, com inscrição total de 7 281 mestres rurais. Após esses cursos, foram os mestres submetidos a provas de suficiência para verificação dos que poderiam seguir cursos de treinamento regional. Em qualquer caso, porém, as escolas rurais onde servem passaram a ser orientadas pela diretora do grupo escolar do município, segundo instruções periodicamente expedidas pelo *Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural*.

As despesas de cada curso intensivo de férias, com matrícula de 25 a 30 mestres-alunos, têm orçado por trinta mil cruzeiros, inclusive as de alimentação dos alunos.

II. Os *cursos regionais de treinamento* compreendem quatro meses de trabalho, em regime de internato, e são realizados em propriedades rurais onde existam escolas primárias e instalações convenientes para alojamento de professores e mestres-alunos. Destinam-se a habilitar mestres rurais a melhor desempenho de suas funções junto às crianças e suas famílias, através da escola primária, considerada como centro de difusão cultural e de "serviço social de grupo". Nêles se matriculam mestres que hajam revelado bom aproveitamento nos cursos intensivos de férias, bem como maior interesse e gosto pelo ensino rural. Realizados a princípio apenas na Fazenda do Rosário, passaram a ser feitos depois em outros cinco centros regionais, sob a direção de pessoal técnico que tivesse participado dos trabalhos daquele centro e tivesse sido julgado apto a difundir-lo com o mesmo espírito (13).

(13) O governo federal, por intermédio do *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* tem auxiliado a realização desses cursos regionais.

A própria denominação de  *cursos de treinamento*  mostra que são eles considerados como de  *formação em serviço* , dado que os mestres-alunos não tiveram oportunidade de receber, anteriormente, em escolas normais, a necessária preparação para o ensino. O trabalho de treinamento se desenvolve sob a forma de "problemas" e de "projetos", que aos mestres-alunos levem a sentir as realidades  *sobre*  a qual  *devam agir* . É-lhes concedida grande autonomia e solicitada ativa colaboração na própria organização e administração de cada curso.

Os programas visam consolidar e desenvolver conhecimentos de língua materna, aritmética, ciências naturais e higiene, mas de forma a pô-los ao serviço das capacidades profissionais, capacidade de liderança e espírito de serviço social. Desdobram-se nos seguintes setores de trabalho, mais que disciplinas formais, e que aqui se indicam com as horas semanais a eles destinadas: português e metodologia da língua materna, 5; aritmética, noções de geometria e sua metodologia, 4; ciências naturais e sua metodologia, 3; geografia e história e sua metodologia, 2; atividades agrícolas, 6; economia doméstica e indústrias rurais, 3; desenho, trabalhos manuais e arte popular, 4; atividades recreativas e artísticas (dança, canto e teatro) 3; educação física, 30 minutos cada manhã; higiene rural e enfermagem, 4; atividades sociais e educação cívica, 3. Para trabalhos práticos de cozinha, horta, pomar, enfermagem, carpintaria, etc. são também organizados grupos de 5 a 10 alunos com horário especial,

III. Os  *cursos de aperfeiçoamento*  destinam-se aos mestres que já hajam passado por escolas normais, os quais representam pequena percentagem dos mestres rurais dos Estados (9%). Em sua organização geral e espírito, não se diferenciam dos cursos de treinamento; apenas, neles se podem intensificar os trabalhos de natureza prática, visto que os alunos já possuem maior base de conhecimentos gerais. Dão-se também em regime de internato e seus estudos duram três meses. Só se Realizam na Fazenda do Rosário.

Nos anos de 1948 a 1952, foram realizados 23 cursos regionais de treinamento e aperfeiçoamento, os quais reuniram 823 mestres-alunos, como se vê no Quadro IL

## QUADRO II.

CURSOS REGIONAIS DE TREINAMENTO E APERFEIÇOAMENTO DE MESTRES RURAIS NO ESTADO DE MINAS GERAIS.

CURSOS	NÚMERO DE ALUNOS EM CADA ANO					
	1948	1949	1950	1951	1952	Total
1. Na Fazenda do Rosário .....	23	163	114	102	113	515
2. Em outros centros .....	—	—	93	67	148	308
<b>TOTAL</b> .....	<b>23</b>	<b>163</b>	<b>207</b>	<b>169</b>	<b>261</b>	<b>823</b>

IV. Os *curtos de formação regular*, ministrados diretamente pelo Estado, funcionam em dois cursos normais regionais, um instalado na Fazenda do Rosário, em 1950, e outro, em Conselheiro Mata, no município de Diamantina (14). Esses cursos, com quatro anos de extensão, seguem a estrutura da lei orgânica do ensino normal, já anteriormente descrita. Funcionam em regime de internato. Recebem alunos de ambos os sexos, de mais de 13 anos de idade, mas menores de 25 e que hajam concluído os estudos primários, tenham boa saúde e sejam escolhidos entre candidatos dos vários municípios da região. O ensino e pensão são gratuitos, o que vale dizer que esses estudantes são bolsistas. Os primeiros mestres só serão diplomados por esses cursos em fins de 1953.

Dada a influência dos cursos de *treinamento* nesses novos cursos de formação regular, e o seu vulto, pois, como já se viu, em quatro anos por eles passaram 823 mestres-alunos, dos quais 515 na Fazenda do Rosário, convirá que sôbre sua organização e funcionamento nos detenhamos.

Os mestres-alunos matriculados na Fazenda do Rosário têm apresentado idade variável, entre 19 e 50 anos, com maior frequência entre 22 e 26 anos. Logo ao se matricularem são sub-

(14) O município de Dinamantina, ao norte do Estado, tem 60 mil habitantes. Outros cursos *normais regionais*, mantidos por municípios ou por entidades privadas, e sempre fiscalizados pelas autoridades do Estado, funcionam atualmente nos municípios de Abaeté, Belo Horizonte Ferro, Formiga, Guanhães, Matosinho, Paraguaçu, Rio Novo, Sabará e Serro.

metidos a cuidadoso exame médico, e, durante os trabalhos, permanecem sob observação clínica. Cada semana é verificado seu peso, para orientação quanto ao regime alimentar. A direção dos cursos recebe comunicação dos alunos que não possam realizar tarefas pesadas ou longas caminhadas.

Do ponto de vista psicológico são submetidos a testes de inteligência e ao questionário de Strong, para verificação de interesses e preferências.

Com base nesses elementos, e ainda outros, tem-se apurado o seguinte:

a) os mestres *leigos* provêm, na maioria, do meio rural, sendo filhos de médios e pequenos agricultores, razão por que estão familiarizados com a vida do campo e seus interesses; em consequência gostam de trabalhar ao ar livre, de lidar com plantas e animais; sabem andar a cavalo e apreciam conversar com lavradores e pessoas de suas famílias;

b) falta-lhes, no entanto, maior instrução: 64% deles não possuem conhecimentos correspondentes ao 4.º ano do curso primário, e preparação acima do 5.º ano de estudos primários só foi encontrada em 5% dos mestres rurais inscritos;

c) quando transplantados para o meio urbano, revelam certa timidez ou sentimento de insegurança, ao menos nas primeiras semanas; na maioria, porém, mostram real desejo de progredir, recebendo a idéia de novos estudos com entusiasmo;

d) de modo geral, esses mestres revelam atitudes de compreensão pela tarefa humana da escola rural; demonstram sentimentos altruísticos, gosto pela economia, interesses religiosos e amor pelas crianças; muitos denotam também manifestas tendências pelos trabalhos de expressão artísticas (desenho, modelagem, música, representação teatral).

A vida do internato organiza-se com o auxílio de um *conselho de estudantes*, subdividido em várias comissões (alojamento, alimentação, estudos, relações sociais, compras e comunicações). Cada comissão funciona durante um mês, procedendo-se então à nova eleição em assembléia geral dos mestres-alunos.

Segundo uma escala, previamente organizada, cada aluno se incumbem de preparar o relatório dos trabalhos de cada dia, o qual é lido ao fim de uma das refeições do dia seguinte, em presença de todos e por todos discutido. Nesse diário se anotam tanto os fatos naturais, os do tempo, quanto os de estudos e de vida social. Cada aluno, para uso pessoal, recebe também uma ca-

derneta, na qual anota as suas impressões pessoais, dia a dia, com a maior liberdade; ao fim do curso, essas cadernetas são entregues à direção dos cursos, que delas faz cuidadosa análise. A influência desses exercícios sobre o domínio da língua e a capacidade de observação é muito grande; por outro lado, a direção dos cursos e os professores deles têm retirado anotações de maior valor e interesse para renovação dos métodos de administração e de ensino.

A avaliação dos trabalhos escolares e das tarefas de que se incumbem os alunos é deixada, na maior parte, a eles próprios, em fichas e gráficos, que estabelecem espírito de auto-emulação. Há gráficos semanais e mensais.

A não ser pela manhã, quando há um toque de despertar, o trabalho não é regulado por sinais de camapinha. A distribuição do tempo nos dias úteis é a seguinte:

- 6 horas — Despertar, banho, arranjo dos dormitórios;
- 6,45 — Primeira refeição;
- 7 horas — Revisão dos trabalhos do dia anterior; preparação das tarefas do dia;
- 8 às 11 — Estudos do dia;
- 11,15 — Preparo para o almoço;
- 11,30** — Almoço;
- 12,30 às 14 hs. — Descanso e preparo dos trabalhos da tarde;
- 14 às 17 horas — Aulas e trabalhos práticos, interrompidos às 15,30 por meia hora, para merenda;
- 17,30 — Banho e mudança de roupa;
- 18 horas — Jantar;
- 20 horas — Reunião do Conselho de Estudantes e das Comissões; entretenimentos sociais;
- 22 horas — Silêncio.

Os programas têm caráter flexível; mais que seu conteúdo formal, interessa aplicar observações e conhecimentos na solução dos problemas e projetos que visam servir à escola rural, ao lar de cada criança nela matriculada, e à comunidade de que a escola faça parte. Na medida em que esses problemas e projetos são propostos, os mestres-alunos vão reconhecendo as deficiências de sua preparação, sendo levados a supri-las, segundo um plano individual que elaboram. Muito raramente esse plano

poderá ser vencido no curso, reconhecendo os mestres-alunos que deverão continuar a estudar ainda depois que regressem a suas escolas, para o que serão orientados mediante correspondência com professores da Fazenda do Rosário.

Eis os problemas centrais sôbre que giram as atividades e preocupações de estudos nos cursos de treinamento e aperfeiçoamento, ou afinal, de *formação em serviço* :

1. Quais os fins práticos da educação e quais as funções da Escola Rural?
2. De que procedimentos se poderá valer a Escola Rural de Minas Gerais para que possa produzir mais, no sentido dos fins educativos que deve ter?
3. Como organizar a vida numa propriedade rural a fim de torná-la mais propícia ao bem-estar dos que nela vivem e ainda dos vizinhos e que poderá, para isso, fazer a Escola?
4. Na vida do homem do campo, que representam o clima, a água e o solo ?
5. Como vivem os alunos das Escolas Rurais próximas à Fazenda do Rosário? Quais as suas condições de saúde, trabalho e estudo, aspirações de cultura, interêsse e ideais?
6. Conhecidas as condições que impeçam maior progresso, que deve e que pode fazer a Escola Rural para modificá-las ?
7. Quais os caracteres distintivos do reino vegetal e do reino animal na região e de que forma será possível aumentar o rendimento do trabalho em benefício da população ?
8. Que formas culturais existem na região (organização da família, religião, costumes, nível de instrução, administração) e de que modo a Escola poderá nelas intervir para melhorá-las, sem desvirtuá-las?
9. Que representa o município, como um todo, na vida do Estado de Minas Gerais?

Dentro desses problemas centrais, ou afinal, dentro dessa orientação realista e pragmática, é que se propõe o ensino, e que

se organizam os programas, Exemplifiquemos com o programa de *geografia*, que corresponde a um estudo monográfico da região :

1. Introdução; delimitação do campo a estudar, sobretudo em função do raio de ação da Escola (moradores, caminhos, formas de trabalho, habitação) ;
2. Relevo da região; aspectos gerais; confronto com regiões vizinhas;
3. Solo; extensão do território em estudo; colheita de amostras de diferentes espécies de solo; nomes populares, fertilidades ou não; plantas de vegetação espontânea; culturas; erosão; vantagens e desvantagens dos solos estudados; como tentar corrigir as desvantagens;
4. Subsolo; exame de amostras em cortes de estradas, poços, túneis, escavações; noções de geologia da região, sempre sob forma prática ; idéia de fosséis ;
5. Cima; influência no homem e na agricultura; variação de temperatura; ventos dominantes; chuvas; enchentes de rios; nível normal e anormal das águas; tempestades, sua freqüência e direção, épocas do ano em que se dão; estações;
6. Diferentes formas de ocupação do solo; espaços aproveitados para as culturas e sua relação com o relevo; principais atividades agrícolas segundo o trabalho observado; calendário rural da região; observar se as datas correspondem ou não a festas tradicionais, costumes folclóricos, deslocamento da mão de obra ; aparelhamento da lavoura; métodos de trabalho; custo da produção; rebanhos da região; procurar dados sôbre tipos de animais, raças, origens, alimentação, doenças, produção e destino da produção; composição dos pastos; produção animal e indústrias caseiras;
7. Vegetação; plantas nativas; as matas e sua devastação na região; conseqüências; reflorestamento; plantas frutíferas, ornamentais e medicinais;
8. Hidrografia; fontes, ribeirões, lagoas, pântanos, águas potáveis e não potáveis; captação; análise química e

- bacteriológica; profundidade dos lençóis de água; água corrente e produção de energia mecânica, pela água;
9. Tipos de habitações, numerosas ou não; agrupadas ou não; razões da dispersão; a casa do dono da terra e dos trabalhadores; material empregado; cobertura; arquitetura; condições de higiene;
  10. Regime agrário; propriedades pequenas e grandes; os donos da terra, residentes ou não nas propriedades; trabalho assalariado; trabalho em participação; salários; abundância ou falta de mão de obra; causas dessa situação; crédito agrícola; cooperativas;
  11. Saúde; moléstias existentes na região; tentativa de interpretação de sua origem (gênero de vida das populações, situação econômica dos trabalhadores, alimentação, etc.) idéias sobre doenças; profilaxia e processos de cura; curandeirismo e magia;
  12. Exportação dos produtos da região; formas de embalagem e de transporte; preço do transporte; coleta de dados reais a esse respeito;
  13. População; número; crescimento ou diminuição nos últimos anos; causas dessa flutuação; natalidade; êxodo rural; para onde vão os que emigram e porque emigram;
  14. Usos e costumes da região; formas de recreação.

De estudo assim orientado, têm resultado relatórios redigidos em colaboração, por vários alunos, e que servem de modelo para as monografias que deverão realizar depois com relação à região da escola em que sirvam. Trabalhos desse tipo, recebidos mais tarde pelo *Serviço de Orientação do Ensino Rural*, estão constituindo excelente material de estudos. Para maior uniformidade na coleta e apresentação dos dados, esse Serviço tem recomendado também as sugestões de Godier e Cuneo, sobre o estudo do meio, em seu livro *Vademecum pour les activities dirigées*.

Orientação similar ao do estudo da geografia é adotada no estudo da higiene e enfermagem. O trabalho é iniciado com a tentativa de preenchimento de uma ficha de saúde das crianças, e que contém os elementos essenciais que levam à pro-

posição dos problemas a serem examinados no curso, deficiência de alimentação, parásitos, endemias da região, etc. Ao mesmo tempo, é mostrado o limite da ação educativa da Escola, o de ação curativa do médico, e os da ação de saneamento geral, por pequenas ou grandes obras de engenharia.

A capacidade de preencher essa ficha habilitará os mestres-alunos de volta à sua escola, e aí tentar compreender os problemas de saúde e a orientar a população sobre eles. Nessa tarefa são os mestres auxiliados, por meio de correspondência, pelo professor de higiene da Fazenda do Rosário, o qual, quando necessário, recorre ainda aos serviços de saúde pública do Estado. Por sua vez, esse dedicado professor tem prestado informações valiosas à Saúde Pública, com relação à presença de certos parásitos, ou animais vetores, em determinadas localidades do Estado (15).

Pode-se imaginar o alto sentido de espírito social que de tudo isso resulta. Por outro lado, é bem certo que isso desperta intensa curiosidade para o estudo do ciclo biológico de certos animais, úteis e nocivos, e para o das práticas agrícolas, estimulando o interesse pelo estudo das plantas. Nas plantas e animais, tudo deve ser estudado em relação ao homem, e, em particular, em relação à criança. O estudo objetivo da criança, em cada região, é assim também acoroçoado pelos cursos da Fazenda do Rosário, que nesse particular se têm servido da orientação geral difundida pelo Departamento Nacional da Criança, do Ministério da Educação.

Tal orientação compreende os seguintes itens:

1. Composição do núcleo familiar da criança;
2. Habitação, mobiliário, utensílio, asseio, ornamentação;
3. Alimentação da família e participação da criança no preparo das refeições;
4. Trabalho da criança na casa e no campo; participação nos rendimentos da família;
5. Recreação e brinquedos da criança;
6. Tradições e festejos religiosos;
7. Tratamento das crianças pelos pais, na saúde e na doença; castigos, recompensas, etc.;
8. Percursos que faz a criança da casa à escola; interesses suscitados pelos aspectos da estrada, do campo, da mata, flora e fauna;
9. Influência que pode ter a escola rural sobre a vida da criança e, por seu intermédio, na vida e prosperidade das famílias.

(15) Assim, a presença de moluscos transmissores de esquistomose, e de insetos transmissores do mal de Chagas, endemias muito graves.

Essa orientação social, nos cursos da Fazenda do Rosário, é que nos parece digna de ser, especialmente, salientada. O ensino que venha a referir-se à agricultura e à pequena criação, surge nesse conjunto do estudo do meio físico e biológico, como expressão da vida humana na luta para dominar o meio, e, afinal, elevá-lo pela cultura. Não que essa fórmula ou esquema seja dada de forma conceitual aos mestres e futuros mestres. Tal orientação deverá *ser vivida*, sentida como alguma coisa de substancial na formação pedagógico-social dos alunos, e por eles próprios. Mais que simples preparação agro-técnica, o que se lhes procura dar é essa compreensão. É pelo aspecto da saúde, por exemplo, mediante alimentação mais adequada, que a idéia das hortas escolares pode e deve ser apresentada; é pelo aspecto de melhoria econômica geral da população que a idéia de melhoria da exploração da terra deve surgir; e assim por diante.

Dentro desse espírito, os mestres-alunos procuram resolver, nas atividades práticas de agricultura, a princípio, problemas muito simples como estes: onde localizar a horta da escola; como preparar o terreno (drenagem, adubação, irrigação); onde e como adquirir as sementes; como e quando semear; como transplantar; como irrigar. Fazem-no sob a forma de um clube, o clube da horta, que mais tarde se alarga sob a forma de um clube agrícola, incluindo então fruticultura, enxertia, poda, preparação de terreno para pomares. Tais clubes são instituições que devem servir não tanto à preparação técnico-rigorosa, a qual só a especialista deve caber, mas ao exercício da ação social, ensaio de qualidades de liderança, serviço social.

Orientação idêntica é a que resulta de ensaio de cooperativismo. Cada grupo de alunos é logo levado a estabelecer uma *cooperativa de consumo*, para aquisição mais econômica de seu próprio material escolar e artigos de uso diário. Assim também com o seu clube social, ou de recreação. Prática mais ampla é obtida na participação dos trabalhos de instituições sociais permanentes da Fazenda do Rosário, como o círculo de donas de casa, o ambulatório de saúde, o posto médico. Por essa forma, a experiência social se alarga e o exercício de qualidades de liderança encontra oportunidades de expressão.

As dificuldades para que assim se proporcione aprendizagem aos mestres já em serviço, ou mesmo aos futuros mestres, no curso normal regional, são evidentes. Será preciso obstar a rotina, o formal, o postiço, e daí, a inexistência de programas rígidos. "Nenhum curso — diz a Sra. Helena Antipoff, num de seus relatórios — tem repetido exatamente o programa de ati-

vidades recreativas, ou o de serviços sociais que os outros cursos tenham realizado. Ao contrário, cada turma de alunos elabora seus próprios planos de vida e seus projetos, podendo tomar dos anteriores aquilo que haja demonstrado bons resultados. Cada curso tem liberdade de programar tudo aquilo que os professores e alunos julgarem necessário, de comum acordo. Os centros de treinamento funcionam em regime de experimentação permanente, e isso certamente constitui uma de suas qualidades".

Outra condição fundamental para tais resultados é a da limitação do número de alunos em cada curso, 25 a 30, e em regime de internato, na forma já descrita. Forma-se o conhecimento íntimo entre seus componentes, espírito de grupo, e regime de forte sanção dele sobre os seus próprios membros.

A terceira condição é a do ambiente de um "centro de organização rural", que a Fazenda do Rosário realmente representa, e no qual a capacidade dos professores pode demonstrar-se. São eles, na maioria, pedagogos, não apenas especialistas agro-técnicos, e de sua ação e exemplo emana uma profunda fé na obra que estão realizando.

Para a formação desse clima, ou desse espírito, logo nos primeiros cursos de treinamento, em 1948 e 1949, teria concorrido inegavelmente o exemplo de devoção integral da Sra. Helena Antipoff, como também o de muitas de suas antigas alunas, formadas na extinta Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico. Por outro lado, a ação de esclarecido apoio por parte do Secretário de Educação, Sr. Abgar Renault, antigo Diretor do Departamento Nacional de Educação, e dos dirigentes da Sociedade Pestalozzi do Brasil, explicam a continuidade da obra e seu desenvolvimento progressivo (16).

Só depois de dois anos de trabalho, e já realizados quatro cursos sucessivos de treinamento na Fazenda do Rosário é que aí veio a ser instalado o *curso normal regional*, ou a Escola para

(16) O presidente da Sociedade Pestalozzi do Brasil, que é uma federação de sociedades regionais, é o Desembargador Augusto Sabóia Lima, antigo Juiz de Menores na Capital Federal, e que, pessoalmente, nos últimos anos, organizou e vem dirigindo estabelecimento modelar de readaptação de menores desamparados. O presidente da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, ao tempo do acordo com o governo desse Estado, era o Dr. Sandoval Soares de Azevedo, falecido em 1950. O governo do Estado, em reconhecimento a seus serviços, deu o seu nome ao curso normal regional da Fazenda do Rosário, que assim oficialmente se chama CURSO NORMAL REGIONAL SANDOVAL DE AZEVEDO. O atual governo do Estado de Minas Gerais continua a prestigiar os trabalhos da Fazenda do Rosário.

a formação regular de mestres rurais. Pode-se compreender que êle viria a encontrar terreno devidamente preparado. Para a sua instalação foram construídos, com auxílio federal de cerca de dois milhões de cruzeiros, amplos edifícios para aulas, oficinas, e internato, que dispõem de um terreno de 35 hectares. Depois, pelos próprios alunos, foram construídos um hangar para carpinteiro, ripado para mudas, galinheiro, coelheiras, etc.

O corpo docente consta de um grupo básico de cinco professores que residem no internato, participando da vida escolar desde manhã à noite; e de outro grupo, de três especialistas (professor de higiene, de geografia e de música) que residem na capital do Estado, a 25 km. A direção está entregue à professora Olga Costa Coelho, educadora de excepcionais qualidades. Um técnico agrícola, residente no local, dirige as plantações e ministra aulas práticas de agricultura; um mestre carpinteiro, também residente, trabalha com os alunos na construção de móveis, utensílios, cercas e abrigos rústicos.

O trabalho e vida social decorrem de 6 horas da manhã às 9 horas da noite, com distribuição de tempo similar à indicada para os cursos de treinamento, com maiores pausas para descanso e recreação.

Os alunos, de ambos os sexos, foram selecionados em diferentes municípios do Estado; recebem ensino e pensão gratuita, com a obrigação de voltarem às zonas de onde procedem para a regência de escolas rurais, conforme acordo com as prefeituras locais. Os alunos, cuja idade varia entre 15 e 25 anos, são distribuídos por grupos de rotação quinzenal, para participação direta em serviços domésticos e escolares. Nenhum inconveniente foi até agora observado quanto ao fato da existência, no mesmo regime de internato, de alunos dos dois sexos. Os alunos do sexo masculino não excedem, porém, de 10% da matrícula total.

A prática escolar é feita em escolas de um só professor, em pontos próximos de sede do curso regional; por vêzes, dá-se mesmo ao ar livre em excursões dos alunos dessas escolas.

Nada é possível dizer dos resultados dessa formação regular no *curso normal regional* da Fazenda do Rosário, por isso que os primeiros mestres rurais só concluirão seus estudos em fins de 1953. Contudo, é possível afirmar que a sua preparação está sendo feita com o mesmo espírito que tem presidido aos cursos de treinamento dos mestres em serviço. E, desses cursos, pelos quais, na Fazenda do Rosário, nos anos de 1948 a 1952

passaram 515 mestres-alunos, existe farta documentação que permite aquilatar dos bons resultados obtidos.

Tal documentação consta de correspondência epistolar, de caráter quase confidencial, entre antigos alunos dos cursos e professores da Fazenda do Rosário; de correspondência oficial entre os mestres-rurais assim preparados e o *Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural*; e, ainda de relatórios e informes de inspetores escolares, prefeitos municipais e outras autoridades.

A primeira parte desses documentos fala, sobretudo, da *compreensão moral e cívica* que os cursos de treinamento têm inculcado aos mestres rurais. Evidencia a convicção de que eles se sentem ligados a uma obra comum, razão por que não se sentem sós na tarefa que empreendem. Mostra o anseio de grande número de mestres por mais e melhor cultura, a fim de melhor servirem às populações rurais. Há cartas realmente comovedoras por qualquer desses aspectos.

A correspondência oficial denota o desenvolvimento geral de uma *consciência técnica*, dantes quase inexistente. Demonstra, por outro lado, uma nova confiança nas autoridades de ensino do Estado. Essa atitude decorre, sem dúvida, também de outras modificações da vida dos mestres, como a de melhoria de salários, por suplementação do Estado, e a instalação de muitas escolas em novos edifícios construídos nas zonas rurais, com residências para o professor e sua família (17).

Mas, verdade se diga, ela se manifesta mesmo em numerosos mestres que ainda não tenham sido beneficiados nem com uma nem com outra dessas providências. Condição de ordem geral são os esforços do *Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural*, que têm chegado a todos os professores, por intermédio da publicação periódica *Escola Rural*, editada por esse serviço.

Os relatórios de inspetores e orientadores de ensino rural reafirmam as impressões que se podem ter através da correspondência direta com os mestres. Por vêzes, são eles acompanhados de ensaios monográficos sôbre a escola ou a região onde a escola funciona. Outras vêzes, de relatos mais simples, nos quais se dá notícia de dificuldades encontradas no trabalho, erros e acertos.

(17) A melhoria de salários provém dos convênios celebrados entre o governo do Estado e numerosos municípios, mas, infelizmente, ainda não com todos eles. Os novos edifícios são os do programa de construções escolares do Ministério da Educação, através do INEP, com aplicação de parte dos recursos do *Fundo Nacional de Ensino Primário*.

Muito típico é o relato da professora da Escola Rural de Varginha, município de Brazópolis, referente ao segundo semestre do ano de 1949. Essa mestre havia trabalhado antes, em outra escola, durante dez anos, sem que para seu trabalho tivesse recebido qualquer orientação. Após o curso de treinamento pôs em prática os novos conhecimentos e técnicas aprendidas. Começou, diz ela, por organizar a "sopa escolar", que logo atraiu maior freqüência de crianças à escola. O interesse pela refeição facilitou o preparo de uma pequena horta, trabalhada pelos alunos. O Prefeito municipal, sabedor das dificuldades com que contava a professora para o preparo da sopa, ao ar livre, mandou construir uma pequena cozinha junto à escola. Um fazendeiro vizinho, vendo que as terras da escola não se prestavam à horta, permitiu que, em parte de suas terras, fossem as plantações dos alunos estendidas. Por sua vez, os alunos verificaram que podiam obter maiores recursos vendendo parte da produção, e assim também objetos que passaram a fabricar sob a orientação da mestra. Com parte desses recursos, foi montada uma pequena farmácia de urgência, a qual passou a contar com a assistência de um enfermeiro habilitado, uma vez por semana. Desde que montada a farmácia, novo e redobrado interesse da população dos arredores foi demonstrado pela Escola. "Hoje" — diz o relatório, simples, minucioso, quase ine-ênuo da mestra de Varginha — "temos fartura, alegria, freqüência e saúde". Seu caso foi aqui citado por ser deveras expressivo, não é, porém, senão um, dentre muitos.

Dos documentos que pudemos examinar, verifica-se, em alta percentagem, que os mestres que hajam passado pelos cursos de treinamento da Fazenda do Rosário, estão revelando firme decisão de realizar "serviço social" pela escola; que, em conpeoiência, estão mudando o tipo de relações dantes existentes entre a escola e as famílias dos alunos; que têm procurado difundir conhecimentos e bons hábitos de higiene e puericultura; que estimulam, nos alunos, o gosto pela vida do campo, sobretudo graças à organização de atividades recreativas e de caráter produtivo.

Quanto ao aumento do rendimento do ensino, expresso por índices de aprovação anual dos alunos, não há ainda dados numéricos suficientes para aquilatar, em boa técnica, das flutuações de amostra. Contudo, fato muito alentador a esse respeito, é o sensível aumento da freqüência dos alunos, observada em quase todas as escolas de que os mestres tenham passado por

curso de treinamento, ou de formação em serviço, na Fazenda do Rosário.

Certo é, porém, com relação a um ou outro dos aspectos apontados, que o trabalho dos mestres rurais mais rapidamente frutifica, quando na localidade ou em localidade próxima, existem serviços de assistência sanitária, ou serviços de fomento da produção, ou quando também as autoridades do município, ou o pároco, lhes compreendam os esforços e com eles, ao menos simbolicamente, cooperem. Ou, então, quando o regente da escola rural tenha também a seu cargo a escola noturna para adolescentes e adultos analfabetos e, por intermédio dela, obtenha maior participação da população na reforma da escola.

Essa observação não invalida, porém, de nenhum modo os resultados que já se documentam quanto ao trabalho dos egressos de cursos da fazenda do Rosário. Pelo contrário, a documentação revela que os mestres que por eles tenham passado estão sabendo *procurar a cooperação de outros serviços e pessoas*, e que estão envidando esforços, enfim, para que nas escolas rurais a seu cargo se instale verdadeiro espírito de *educação de base*.

#### CONCLUSÕES

Das duas experiências anteriormente descritas, será possível retirar algumas conclusões de ordem geral, válidas com relação ao problema da formação do professor rural no Brasil? ..

Parece-nos que sim, desde que bem enquadremos os dois ensaios em suas condições de origem, e nas de evolução educativa e de transformação econômica do país, nos últimos tempos.

1. Ambas as experiências, apoiadas por entidades privadas, denotam profundo interesse pela organização da vida rural no país, refletindo tanto preocupações de ordem pedagógica quanto de ordem econômico-social. A experiência de Juazeiro do Norte parece refletir, em sua origem, pelo menos, certa inquietação de um grupo de homens cultos da região do nordeste, em face dos escassos resultados de grandes e custosas obras que nessa região se fizeram, com o fim de combater os males das secas periódicas, escassez de resultados que deve ser atribuída à falta de maior esclarecimento do povo, ou carência de educação. A experiência da Fazenda do Rosário, aspecto de um plano de maior extensão, terá refletido, entre outras, a preocupação de obstar o deslocamento de grandes grupos da população de Minas

Gerais para os Estados vizinhos, os de leste e do sul, que reclamam braços para a industrialização, e os de centro-oeste, nos quais a ocupação econômica está procedendo a uma mudança de "fronteiras".

2. As bases técnicas de uma e de outra das experiências são diversas. As de Juazeiro do Norte decorreram da aceitação do princípio de que bastará juntar ao currículo das escolas normais de cidades o ensino de práticas e técnicas agrícolas para que os mestres, assim formados, venham a sentir entusiasmo pelo trabalho nas escolas rurais, e para que essas escolas, com tais mestres, passem a representar eficiente instrumento de "fixação do homem ao campo". As da Fazenda do Rosário parecem ter mais claramente entrevisto que o problema da *formação do pessoal docente rural* está intimamente ligado ao de *seu recrutamento*. Aceitando o recrutamento por assim dizer natural, já existente, têm tratado de adaptar, ou de readaptar os mestres, que encontrou em serviço, a uma nova filosofia e a uma nova pedagogia de cunho acentuadamente *social*; ao mesmo tempo, procedendo ao estudo desses elementos, acabou por concluir que o problema de formação regular não poderá ser desvinculado do da origem dos candidatos ao ensino nas zonas rurais. Em termos mais claros, estabeleceu que os mestres rurais devem proceder de ambiente rural, e que só em ambiente rural, devidamente penetrado de condições que inspirem o progresso social, poderão ser eficientemente preparados. Não havia de começar essa experiência, com efeito, pelos cursos de formação regular, mas, sim, por esforços de recuperação de mestres improvisados e já em serviço.

3. Essa seqüência teve um benéfico efeito, deliberadamente procurado, ou não, e que foi o seguinte: o de fazer chegar ao ambiente da Fazenda do Rosário, pela presença de centenas de mestres, em grupos sucessivos, os mais prementes problemas e as necessidades reais do ensino rural do Estado. A experiência pôde assim receber, desde o início, um cunho de inconfundível realismo e de forte compreensão humana, e de que os cursos de formação, só mais tarde instalados, recebem agora os benefícios.

4. Ademais, a idéia desde o início defendida, de que o ambiente dos cursos deveria ser "um centro de organização rural", para que pudesse inspirar o *espírito de comunidade*, parece ter encontrado na prática, comprovação muito eficiente. Faltou ao ensaio de Juazeiro do Norte um ambiente do mesmo gênero, como lhe faltou o preenchimento de condições essenciais com re-

lação ao recrutamento dos alunos, ao menos, na sua maioria; é sem dúvida também a existência de um centro de tal natureza que permite manter um corpo de professores, que vivam em regime de internato, participando da vida social dos alunos, condição que parece ser decisiva em empreendimentos da espécie.

5. O confronto dos resultados já obtidos em um e outro dos ensaios e o exame das condições sociais e econômicas da maioria das populações do país indicam que a duração dos cursos de formação do pessoal de ensino deve ser breve, e sua estrutura deve ser simples e pouco ambiciosa. Quatro anos de estudos após a conclusão do curso primário, para alunos de 14 a 15 anos de idade, parece ser a duração satisfatória. Nenhuma razão há para a inclusão, no curso, de línguas estrangeiras, ou de disciplinas de elevado tratamento conceitual. As atividades extra-curriculares, pelas quais se organize um ambiente de vida social, que crie verdadeiro espírito de serviço, deverão ter, no entanto, grande desenvolvimento; também, para esse efeito, o regime de internato torna-se indispensável.

6. Certamente, os cuidados no recrutamento dos alunos, na organização dos programas e adoção de métodos ativos constituem condições fundamentais. Seus resultados de formação não se estabilizarão, porém, se os egressos dos cursos *forem abandonados à sua própria sorte*, isto é, se perderem todo contacto com os centros de formação, e se não tiverem a guisa-los serviços de orientação" técnica do ensino, que, entre outras providências, estimulem a associação dos esforços educativos da Escola com os de outras instituições. O permanente contacto com egressos dos cursos levarão os centros de formação, ou treinamento, a rever de modo contínuo seus planos, programas e métodos. Mas, para isso, cursos breves, nos mesmos centros, destinados a mestres já em serviço, produzirão excelentes resultados, como a experiência da Fazenda do Rosário o demonstra. Em países de alta percentagem de mestres improvisados, como o Brasil, esta providência deveria ser generalizada, pelo que podem representar no esforço de elevação do pessoal docente rural.

7. Quer a experiência de Juazeiro do Norte, que vem de 1934, quer a do centro da Fazenda do Rosário, mais recente, têm exercido sensível influência no estudo dos problemas da educação rural do país. Alguns Estados vizinhos ao Ceará têm enviado mestres para estágio na Escola Normal Rural de Juazeiro; bolsistas de muitos Estados têm sido enviados também para cursos de treinamento na Fazenda do Rosário. Aquela tem sido sede de

reuniões de estudo da vida rural; nesta, ainda há pouco se reuniu o I *Seminário de Estudos Rurais*, do qual participaram representantes de 16 Estados brasileiros. Entre as conclusões desse Seminário figura a sugestão para criação de um *Instituto de Educação Rural*, destinado a pesquisas sobre o assunto, e à formação dos professores de Escolas Normais Regionais. Essa mesma idéia, aliás, já antes fora agitada por uma comissão organizada pelo *Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura*, que é, no Brasil, a comissão nacional da UNESCO.

8. O interesse pela formação, treinamento e aperfeiçoamento de pessoal docente para as escolas rurais tem freqüentemente crescido, nos últimos anos. Ensaio valiosos têm sido realizados em vários Estados, além dos descritos neste artigo (Pernambuco, Rio Grande do Sul, São Paulo, Santa Catarina). O esforço direto dos educadores está sendo valorizado por uma nova consciência geral, com relação aos problemas da vida rural, provocada, especialmente, pelo desequilíbrio entre a produção agrícola e a produção industrial do país. Em junho de 1951, o presidente da República enviou ao Congresso Nacional uma mensagem, na qual pede a criação de um *Serviço Social Rural*, similar ao *Serviço Social da Indústria* e ao *Serviço Social do Comércio*, já existentes. Entre os objetivos dessa nova entidade figuram "a educação e a assistência sanitária às populações rurais, o incentivo à organização e reorganização das comunidades rurais, e a realização de inquéritos e pesquisas para conhecimento e divulgação das necessidades econômicas e sociais do homem do campo". Um mês depois, o presidente da República expediu um decreto que institui a *Comissão Nacional de Política Agrária*. Por outro lado, já em 1950, revogou o Ministério da Educação, em cooperação com o da Agricultura, os primeiros ensaios de *Missões Rurais de Educação de Base*. Desde então, tem aquele Ministério desenvolvido também pequenos centros para formação de líderes de serviço social rural, em vários pontos do país. De 25 de janeiro a 14 de fevereiro de 1953, reuniu-se, na Universidade Rural, nas proximidades do Rio de Janeiro, o *Seminário Latino-Americano de Bem Estar Rural*, sob os auspícios das Nações Unidas e do Governo Brasileiro.

9. No conjunto dessas realizações e iniciativas, tem-se verificado sempre a necessidade da melhoria da formação do pessoal docente rural, sem prejuízo, é certo, de outras medidas que possam vir a situar a Escola Rural num sistema orgânico de "educação de base", no amplo sentido que a esta expressão vem dando a UNESCO.

## BIBLIOGRAFIA

- A *Escola Rural* (Boletim dos cursos de aperfeiçoamento para professores rurais, Imprensa Oficial, Belo Horizonte, n°s 1 e 2, 1948; nos 3 e 4, 1949; n° 5, 1950; n° 6, 1951.
- ALMEIDA JUNIOR, A. de, "Objetivos da Escola Primária Rural", in *Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio. Vol. 1, n° 1, junho 1944, pág. 29-35.
- ANAIS DA SEMANA RURALISTA DO JUAZEIRO, Imprensa Oficial, Fortaleza, Ceará, 1938.
- AZEVEDO, Fernando de, "O problema da educação rural", in *A educação e seus problemas*, Cia. Ed. Nacional, S. Paulo, 1946.
- CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, *Atividades de 1950*, Departamento Nacional de Educação, Janeiro de 1951 (mimeografado).
- ESCOLA NORMAL RURAL DO JUAZEIRO, *Programa*, Tip. Minerva, Fortaleza, Ceará, 1944.
- ESTADO DO CEARA, *Regulamento da Escola Normal Rural*, Imprensa Oficial, Fortaleza, Ceará, 1934.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, *Organização do Ensino Primário e Normal*, (20 fascículos.) Serviço do IBGE, Rio. 1939 — 1945.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, *Situação Geral do Ensino Primário*, publicação n° 13, Serviço Gráfico do IBGE, 1941.
- KING-HALL, Robert, "Observações e impressões sobre o ensino rural no Brasil", in *Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio 'Vol. XIV, n° 38) janeiro-abril 1950, págs. 110-125.
- LOURENÇO FILHO, M. B., *Education in Brazil*, Ministério das Relações Exteriores, Rio, 1951.
- MENNUCCI, Sud, *A Crise Brasileira de Educação*, São Paulo, 1930.
- MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, *Reforma agrária no mundo e no Brasil*, (Estudos e ensaios, n° 4) Rio, 1952.
- MINISTERIO DA AGRICULTURA, *Missões rurais de educação: a experiência de Itaperuna*, Serviço de Informação Agrícola, Rio de Janeiro, 1952.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, *Cursos intensivos de férias e cursos de treinamento para professores rurais*. Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural, Belo Horizonte, 1952 (mimeografado).
- SEMINARIO DE ESTUDOS RURAIS DE MINAS GERAIS, *Síntese das conclusões*, Belo Horizonte, 1952 (mimeografado).
- SEMINÁRIOS INTERAMERICANOS DE EDUCAÇÃO, n° 1, Rio de Janeiro, 1949, *La educación fundamental del adulto americano*, OEA, UNESCO, BRASIL, Division of Education, Union Panamerican, Washington D. C. 24, julho-dezembro, 1951, Rio.
- SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL, *Boletim semestral*, Ano VII. n° 24, julho-dezembro, 1951 — Rio.
- SOUSA, Joaquim Moreira de, "Memória sobre as humildes origens da Escola Normal Rural do Juazeiro no Ceará", in *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação* (Goiânia, 1942) Serviço Gráfico do IBGE, Rio, 1944.

## A REFORMA DO ENSINO NA FRANÇA

PIERRE PÉRÈS

Por unanimidade, a 23 de julho de 1953, o Parlamento pediu que fossem sustados os projetos de reforma elaborados pelo Ministério da Educação Nacional e por seus organismos consultivos.

Os oradores dos diversos partidos políticos não se restringiram a exprimir a reprovação da Câmara dos Deputados, por ela ter sido colocada, pela Administração, diante de um fato consumado. Recusando-se a aceitar que fossem sancionados por decretos e portarias os projetos parciais da reforma, que o Ministro tencionava pôr em execução desde a abertura das aulas, eles levantaram o debate, chamando a atenção para os problemas de ordem cultural e social cuja solução julgavam, em nome do interesse geral do país, indispensáveis em qualquer reforma.

N. da R. — O presente artigo do Prof. Pierre Peres, publicado na revista *Pedagogie* (nº 8), consta de três partes: a primeira é a exposição do Sr. Ministro da Educação Nacional da França sôbre os pontos essenciais da reforma do ensino francês, que foi elaborada pelo Ministério da Educação, com audiência do Conselho Superior de Educação; a segunda representa uma coletânea dos debates parlamentares sôbre a referida reforma e, finalmente, breves observações do autor, à guisa de conclusão a que se pode chegar com relação aos debates.

Ao leitor que desconhece o sistema de educação da França e a nomenclatura a êle concernente chama-se a atenção para alguns pontos que possibilitariam dúvidas, como, por exemplo, a palavra ano, na maioria das vezes, empregada como tempo de escolaridade, em qualquer nível por que passou o aluno, e não no sentido estrito de série letiva.

Falta ao trabalho unidade em vista de ser, em sua maior parte, uma coletânea dos trechos mais interessantes dos debates parlamentares. A quem desconhece a reforma só é útil nos excertos em que os debates se encaminham para problemas gerais, que preocupam educadores e legisladores de todo o mundo na conjuntura em que se encontram no esforço de adaptação do ensino às peculiaridades de nossa época.

## O PROJETO MINISTERIAL

O Sr. André Marie, Ministro da Educação Nacional, definiu, em algumas palavras felizes, as características da reforma do ensino de que êle cogitava.

os *PRÍNCIPIOS*

O ensino superior está saturado, o ensino técnico deficientemente freqüentado:

O drama é que, atualmente, nosso ensino técnico é deficiente, em número, e não raramente em qualidade quanto a seus alunos, enquanto que — é um *leitmotiv* que ouvi por toda parte — nosso ensino secundário está atravancado de jovens que, atraídos pelo prestígio do bacharelado — prestígio talvez excessivo, não discordo — querem, sob a pressão das famílias, obter esse diploma e se demoram em nosso ensino superior, enquanto que melhor orientados, seguindo um caminho mais de acordo com suas aptidões *on* suas tendências, poderiam ser esplêndidos técnicos na indústria, no comércio, ou numa série de outros serviços e empreendimentos que, precisamente, repito, reclamam esta colaboração de qualidade.

qual o remédio a dar a essa situação? O projeto ministerial pretende estabelecer, entre os três ramos do ensino de segundo grau (técnico, moderno, clássico) e os cursos complementares, — *uma coordenação completa* a fim de que seja possível uma *orientação* permanente e contínua, permitindo a cada jovem, ao longo de toda a escolaridade, encontrar a forma de estudos e a carreira profissional que lhe convenham.

Este texto constitui a primeira tentativa verdadeira de *coordenação* completa entre os três ensinos paralelos que atraem e retêm os jovens entre onze e dezoito anos.

... O texto, que vos apresento, tem o grande mérito de colocar em sua própria base a necessidade da *orientação contínua* ...

... Acredito na necessidade de uma orientação permanente, contínua. Imaginemos que um jovem do campo ou da cidade, que está no curso primário, esteja na iminência de entrar para o sexto ano de escolaridade. Quem pode, então, dizer com segurança, se êle deve ingressar neste sexto ano no ensino secundário ou preparar o certificado de estudos, ou entrar no curso complementar? Quem pode dizer nessa tenra idade, qual será sua vocação definitiva?

Não é possível condenar esse jovem a seguir obrigatoriamente o caminho que me fora traçado, nessa idade, onde as aptidões são ainda indecisas.

Quisemos, e acredito que seja útil, — numa colaboração permanente dos mestres, que vêem o menino, que vivem dia e noite a seu lado, com os pais, que conhecem suas tendências, suas possibilidades normais intelectuais e físicas — permitir não somente uma orientação básica, mas, igualmente, à proporção que *se* façam os estudos, uma correção possível para os jovens que foram orientados inadequadamente e nos quais se perceba, talvez, com a idade, o despertar de novas aptidões.

#### AS MEDIDAS DE COORDENAÇÃO

1. O ensino dos *dois primeiros anos de estudos* será o mesmo para qualquer aluno, quer provenha de escola de cidade ou aldeia e entre para o "curso complementar", quer continue no liceu, ou no colégio, após o curso primário (classes dos sexto e quinto anos).

Essas medidas requerem uma reorganização dos *curtos complementares* :

Teremos então duas formas de cursos complementares. Uns durarão dois anos e não comportarão matérias diferentes daquelas do ensino secundário.

Durante esses dois anos, poder-se-á fazer vir professores do ensino secundário para darem especialmente os cursos de línguas vivas, para assemelhar, o máximo possível, a qualidade e o valor dos cursos complementares aos das classes de sexto e quinto anos do ensino secundário.

Ao fim desses dois anos, vamos, pelos cursos complementares, recolher nos campos a elite de todas as crianças que aí se encontram. Poder-se-á orientá-las para o secundário a qualquer momento. Se elas se sentem mais atraídas para o técnico, poder-se-á enviá-las para ali, pois este último ajustará seu ensino aos dois anos do curso complementar.

Todavia, nas classes de sexto e quinto anos subsistirá uma *seção clássica* (com latim).

2. Após êsses dois primeiros anos, estão previstas as seguintes formas de ensino:

- a) ingresso no *ensino técnico*;
- b) ingresso no novo *ensino secundário breve*:

- seja por continuação nos *cursos complementares* (quarto e quinto anos),
- seja entrando nas novas secções dos liceus e colégios (quarto e terceiro anos do ensino breve) ;
- c) ingresso no *ensino secundário longo*: secção moderna dos liceus e colégios (quarto e terceiro anos) ;
- d) permanência nas *secções clássicas* (quarto e terceiro A e B).

Todos os alunos do ensino secundário, breve e longo, passam, ao fim do 3.º ano, pelo exame do B.E.P.C.

3. Após esses quatro anos, os estudos podem ser continuados, para preparar os exames seguintes:

- a) No ensino técnico (segundo, primeiro, filosofia) os *bacharelados técnicos* (1.ª e 2.ª parte) ;
- b) No ensino breve, no segundo especial, o exame final intitulado *bacharelado elementar* ou *diploma do ensino de segundo grau*.

A solução para o problema mais urgente me pareceu ser, como aliás para a unanimidade dos votantes do conselho superior da educação nacional, a criação, após um ciclo de orientação em dois anos, incluindo as classes de sexto e quinto anos, de dois ensinos paralelos : um ensino breve e um ensino longo, com todas as passagens desejáveis de um para outro, em cada ano, de modo a retificar, a cada instante, a orientação inicial, se esta se mostrar defeituosa. Ao fim do terceiro ano, isto é, após quatro anos de estudo secundário, os professores e os pais estarão habilitados a dar aos alunos uma orientação definitiva. Os menos dotados para as classes teóricas, poderão receber, então, em quinto ano — do qual se tem querido reconhecer as vantagens — o ensino do nível do segundo ano, que seria então um ano letivo final, um complemento de cultura geral que seria coroada por uma sanção que se poderia chamar *bacharelado elementar*, ou, se a palavra choca ou se se receia uma confusão, um diploma do ensino de segundo grau.

... Os alunos de todas as origens tendo seguido o ensino breve de cinco anos, receberiam em seguida, ao mesmo tempo, uma formação geral, orientada para a profissão que eles tenham escolhido, e a formação técnica exigida por esta profissão;

c) No ensino longo, no segundo, primeiro, filosofia e matemáticas, as duas partes do *bacharelado do ensino de segundo grau*, com múltiplas opções (A, A', B, C, C', M, M', Econômica e social).

Poderão apresentar-se aí, os alunos que seguiram o ensino "longo". Suas provas serão realizadas nos mesmos prazos do atual bacharelado: primeira parte no fim do primeiro ano, e segunda parte à saída da classe final de matemáticas ou de filosofia. Esse diploma outorgado pelo ensino de segundo grau será suficiente para os alunos que se destinam a estudos em faculdades isentas do ano "propedêutico" e para aqueles que entram numa classe preparatória de liceu. (*Protocolo de acordo concluído entre as Direções do Ensino superior e de segundo grau*).

3. Após a obtenção dos dois bacharelados são dadas as seguintes possibilidades :

— seja a de se preparar nos liceus para um novio exame: o *bacharelado do ensino superior*, com opções de letras e ciências.

— seja o de inscrever-se na Universidade para adquirir o mesmo diploma, mas de uma maneira diferente, visando entrar nas faculdades ou "grandes écoles".

#### AS MEDIDAS DE ORIENTAÇÃO E SELEÇÃO

A coordenação estrita entre os ramos do ensino deve permitir uma orientação contínua, na qual deverão colaborar, segundo as escolas, os membros dos diferentes ramos do ensino: primário, técnico, moderno, clássico, reunidos em "Comissões de orientação".

Esta orientação contínua será ao mesmo tempo uma seleção contínua porque para cada curso, e quase cada ano, são previstos os exames que deterão os que não se revelem capazes de continuar num ramo dado notadamente no ensino secundário propriamente dito, clássico ou moderno.

Este texto assegura, a todos os alunos, conforme suas aptidões, a escolha dos estudos que mais lhes convenham, e permite, em qualquer época dos estudos, as readaptações necessárias.

... O curso complementar deve ser o serviço de recrutamento do secundário, o serviço de recrutamento do técnico, para os meninos que, sem êle, não seriam orientados para estas formas de ensino...

... Além disso, a reforma vai permitir a revalorização, evidente, incontestável, dos estudos secundários.

Trata-se, para nós, de manter, no ensino secundário, todos aqueles que podem, com proveito, seguir os cursos, para prepará-los ao ensino superior, por intermédio do bacharelado.

Não se trata de fechar uma porta qualquer do ensino secundário. Trata-se de não conservar aí senão aqueles que têm a possibilidade de ingressar no ensino superior, de estudar aí com proveito, e de utilizar, em caso contrário, em outros caminhos, por um ensino breve ou pelo ensino técnico, aptidões que não encontrariam normalmente, de outra maneira, sua satisfação.

O ensino breve e o seu certificado teriam assim deslocado para os quadros médios os alunos que não poderiam destinar-se aos estudos superiores. Desse modo os liceus e colégios poderiam então proporcionar um verdadeiro ensino secundário, preparatório para o ensino superior, para os realmente mais bem preparados, provindos do secundário como dos cursos complementares, e, portanto, da escola primária. É, assim, um recrutamento singularmente democrático que abrimos, que ampliamos aos alunos mais bem preparados para receber o ensino secundário.

\* \* \*

O projeto ministerial retoma, pois, para acentuá-las, as medidas de uniformização já indicadas em 1938 pelas reformas de Jean Zay, entre os diferentes ramos clássicos, modernos e técnicos, do ensino de segundo grau, e incorpora a este último os "cursos complementares".

Como nas referidas reformas da "Escola Unica" de 1938, é por uma orientação, tornada eficaz por uma seqüência de exames, quer dizer, por uma seleção progressiva, que se prevê a distribuição dos alunos nos diferentes ramos e secções, e o equilíbrio dos seus efetivos.

Se, na base, procura-se a uniformidade dos ensinos, no ápice tende-se, por múltiplas opções, a acentuar a diferenciação dos estudos, para assegurar, por esta especialização, as orientações profissionais.

#### A OPINIÃO DO PARLAMENTO

*A — O projeto ministerial põe em perigo o ensino secundário que deve permanecer um ensino de cultura geral.*

Minhas senhoras, meus senhores, minha interpelação tem por fim obter, de S. Ex.<sup>a</sup> o Sr. Ministro da Educação Nacional

que êle recue em certas medidas que tomou e renuncie a quaisquer outras de que êle tem manifestado a intenção de tomar, porque, todas, me parecem de natureza prejudicial à boa marcha do ensino secundário.

*O que caracteriza um verdadeiro ensino secundário*

— Todos nos rejubilamos, com efeito, em reconhecer que, de todos os países, a França é aquele onde o ensino secundário está melhor concebido e melhor organizado para distribuir a cultura geral. Tem por fim essencial a formação do espírito, como a educação física tem por fim a formação do corpo. Êle visa todas as manifestações do espírito. Êle ensina a julgar, a raciocinar, a imaginar, a sentir.

Os fins utilitários não o preocupam; êle não visa, de maneira alguma, oferecer aos adolescentes os conhecimentos especialmente necessários ao exercício de tal ou qual profissão. Esforça-se por conduzir seu espírito a uma cultura de onde êle? dominarão o conjunto das atividades sociais estando inteiramente imbuídos de princípios e de métodos que facilitarão o seu êxito em qualquer ramo que seja.

Mas os meios práticos de obter este êxito jamais foram objeto de cogitação durante os sete anos de liceu ou colégio. Quando os alunos do ensino secundário exercerem mais tarde uma profissão, eles não se deixarão absorver por ela; mas eles próprios a absorverão na sua visão do mundo e na sua participação da realização do ideal humano.

... Isso, dir-se-á, todos o reconhecemos, assim como a excelente ginástica do espírito que constituem os exercícios gregos e latinos; mas o ensino greco-latino não conseguiria ser útil tal como êle é, para a formação do homem de hoje.

... Eis aqui a grande censura. Na realidade, o ensino secundário convém à formação do homem de todos os tempos. É graças às obras-primas dessas duas línguas que chamamos mortas, mas que são imortais, que inúmeros escritores franceses têm podido descrever os traços do homem perpétuo.

... A mais alta idéia de nossa cultura, implica, portanto, a formação pelo grego e latim. Mas esta formação não é o único elemento. Existe um outro que é da maior importância: o estudo da língua e da literatura francesas.

... É preciso, pois, que se mantenha na França, larga, profunda e rigorosa, a tradição clássica. Todavia, não é desejável que ela reine sozinha.

... "Existem — disse um dos mais zelosos campeões das humanidades clássicas — campos que talvez não convenha cultivar com essa admirável semente, porque outras searas, mais pressentidas hoje, são susceptíveis de germinar aí".

... É preciso, ao lado das humanidades clássicas, humanidades modernas, com a condição de que sejam verdadeiras humanidades, isto é, com a condição de que o seu caráter essencial seja o de ser uma excelente ginástica intelectual, e que o seu objetivo seja o de formar os alunos e disciplinar os espíritos.

Como no ramo clássico, é preciso, pois, proceder no ramo moderno seguindo os métodos de lenta impregnação e aprofundamento progressivo. Deve-se mesmo estar aí mais vigilante ainda, porque a concepção utilitária tem aí mais tendência a se sobrepor à concepção liberal.

*Não é senão pouco a pouco e em longo prazo que podem produzir seu pleno efeito: a explicação dos textos franceses conduzidos segundo um escrupuloso método analítico visando purificar o espírito e dar o sentido do humano e do universal; o ensino científico dado de maneira a persuadir os alunos a reconhecer por eles mesmos a marcha dos teoremas e a reviver, na sua evolução, as grandes descobertas das ciências experimentais; o ensino humano da história e da geografia, e os métodos educativos do estudo das línguas vivas, das quais o grande humanista que era Jean Jaurès exprimia eloqüentemente a necessidade, a 24 de novembro de 1896, da tribuna da Câmara, acrescentando, como se êle previsse as deploráveis conseqüências do "método direto", que "o conhecimento das línguas vivas sendo em si mesmo praticamente útil, dever-se-ia temer que os alunos e mestres fossem tentados a tomar como finalidade última este conhecimento prático". (Sr. Hippolyte Ducos).*

*Pelos seus primeiros anos de orientação, o Projeto quebra a continuidade dos estudos secundários, pela multiplicidade de suas opções, êle introduz prematuramente a especialização utilitária.*

A seção clássica continuará a funcionar a partir do sexto ano mas, ao lado dela, estará a multidão confusa dos alunos que não saberão senão ao fim de quatro anos, se estão destinados ao ensino breve ou ao ensino longo. (Sr. H. Ducos).

... É certo que a preocupação constante da orientação, lançará a desordem e a confusão no ciclo dos ensinos comuns. Tudo se tornará indigesto pela incerteza em que estarão os mestres e

alunos sobre a natureza e a qualidade dos alimentos intelectuais que deverão ser oferecidos e absorvidos.

O ensino moderno, especialmente, perderá seu caráter. Não comportaria mais humanidades modernas do que humanidades clássicas sem um ensino longo e que continue longo após o sexto ano. (Sr. H. Ducos)

... instituindo dois ciclos claramente distintos e separados um do outro no ensino secundário, V. Ex.<sup>a</sup> julgaria, sem dúvida, estar facilitando a orientação dos alunos, mas transformaria, na realidade, um todo vivo em duas partes mortas, porque faria refluir e desaparecer esta seiva de humanidades que não conseguiria conservar sua vida e sua fecundidade senão com a condição de se infiltrar de um modo lento e contínuo, de ano em ano, ao longo da grande árvore do ensino secundário.

Se demolirmos o ensino secundário por baixo, demoliremos também a parte alta. A todo custo quer-se-lhe impor, em toda sua extensão, o que lhe é incompatível, a especialização. (Sr. H. Ducos)

— O que foi consumado e para o que se exige a revogação sem demora, é a incorporação, no ensino secundário, de disciplinas que não estão de acordo com seus princípios essenciais.

Outorgar às duas seções novas das ciências experimentais e das ciências técnicas o mesmo diploma que às quatro outras, é fazer entrar, na contextura do ensino secundário, a especialização, que terminará por invadi-la inteiramente, porque, do mesmo modo que a moeda má expulsa a boa, desse mesmo modo o bacharelado depreciado expulsará o bacharelado de alta cultura e de difícil aquisição. (Sr. H. Ducos).

... É ainda porque se quer diminuir a cultura geral, ovelha negra de todos os governos reacionários, que se é inclinado para a criação desses bacharelados estreitamente delimitados e especializados, dessas opções múltiplas que recortam e que deslocam a formação intelectual.

Deve ser instituído um bacharelado, é o que se depreende, que se apoie essencialmente em ciências tão formadoras como a estatística! (Sr. G. Cogniot)

*Para coordenar ramos de ensino diferentes, o Projeto introduz um nivelamento por baixo: os estudos secundários tor-*

*navi-se um ensino de conhecimentos, enciclopédico. Esses inconvenientes são reforçados pela multiplicação dos exames porque êle produz um bacharelismo apressado e estéril.*

Todos os nossos colegas assinalaram — e todos os pais de família que estão aqui poderiam confirmá-lo — as dificuldades inconcebíveis que se impõem às crianças nesta corrida de obstáculos que constituem os diferentes exames.

Ora, nós nos encontramos colocados diante de uma multiplicação considerável dos exames, com intervenção de conselhos de classe, conselhos de classe comuns ou prestigiados por diversas autoridades, conselhos de classe para os 5.º e 6.º anos, onde o inspetor da academia intervém, conselhos de classe para o 4.º e 5.º anos, conselhos de classe para o 8.º ano, de tal modo que tantos exames nos propõem que mais parece uma profunda renovação dos cérebros, freqüentemente realizada pelos professores, transformados em verdadeiros administradores, que não puderam mesmo conhecer alguns de seus alunos, os quais eles serão chamados a julgar. É o teste absoluto!

Não me parece que se deva dissimular assim uma das falhas essenciais do regime atual.

... O que salta aos olhos é o terrível acúmulo de exames. Conte bem:

Ao sair do segundo ano, com a idade de 16 anos aproximadamente, diploma de estudos secundários, que se chamará talvez de bacharelado especial ou bacharelado elementar, com a finalidade, penso eu, de se embrulhar num belo papel uma mercadoria que vale pouca coisa.

... Depois, haverá as outras duas partes do bacharelado, como hoje, e em quarto lugar, esta espécie de bacharelado superior que se lhe dependura por volta dos vinte anos.

Não se deve duvidar de que numerosos adolescentes conseguirão passar nestes exames. É absolutamente evidente, com efeito, que as famílias mais modestas preferirão tomar providências contra certas circunstâncias aleatórias da vida, apresentando primeiro seus filhos aos exames para estudos secundários no fim do segundo ano. Depois do que, os melhores alunos, se as condições são favoráveis para eles, do ponto de vista material, continuarão seus estudos. Enfrentarão então entre 16 e 20 anos tantos júbis quantos aniversários natalícios festejarem. É o sistema de exames repetidos. Em cada ano seu pergaminho e seu bacharelado apressado; é a isso que conduz a pedagogia ultra-moderna cuja glória é colocada em altas pompas. (Sr. G. Cogniot)

Há um segundo preconceito para o qual ainda não encontramos remédio, é a concepção enciclopédica dos estudos.

Com relação a isso, V. Ex.<sup>a</sup> diz que não se deve sobrecarregar a memória das crianças, que não se devem acumular os conhecimentos. Ora, eu constato que as crianças, a partir do terceiro ano, não dispõem, em verdade, de nenhum ócio propício ao livre desenvolvimento de seu espírito e que lhes permita encaminhar-se num ritmo próprio a esse desenvolvimento.

Tais medidas teriam marcado a reforma, bem como aquelas referentes aos exames.

V. Ex.<sup>a</sup> pretende levantar-se contra o bacharelado estendido a um grande número de indivíduos. Eu também. V. Ex.<sup>a</sup> não poderia levantar-se igualmente — pois isso sim, é nocivo à nossa cultura — contra essa sucessão de exames? Já não é tempo de se substituir a noção de exame pela de atestado de fim de escolaridade que permitiria à criança um desenvolvimento livre, sem angústias, sem inquietação?

9ei que a aplicação de uma tal medida importaria em grandes dificuldades e apresentaria pontos delicados. Mas, eu próprio me pergunto se os atuais inconvenientes dessa espécie de bacharelado apressado, que se estende a todas as classes dos diversos ramos de ensino, não são mais graves que a deficiência que poderia apresentar um atestado de fim de escolaridade. (Sta. Marie-Madeleine Dienesch)

A preocupação essencial hoje deve ser de manter a possibilidade de uma formação de cultura e, por conseqüência de evitar uma sobrecarga dos programas. Ora, essa sobrecarga existe atualmente e origina, de fato, uma aquisição puramente passiva de conhecimentos reduzidos a simples amostras. (Sr. Raymond Schmittlein)

É preciso estabelecer, como princípio, que a média dos alunos de nossos liceus e de nossos colégios não pode Simultaneamente beneficiar-se de uma cultura literária e de uma cultura científica. Ora, a escolha atual, a que V. Ex.<sup>a</sup> estabelece em seu decreto, se faz essencialmente entre as línguas clássicas e as línguas modernas, como se houvesse uma oposição entre essas línguas, como se umas e outras não concorressem para a chamada formação literária, humanista, como se, do ponto de vista do pedagogo, não fossem todas elas essencialmente línguas estrangeiras.

Não se vê por que razão, a não ser por motivos de querelas ultrapassadas de antigos e modernos, o estudo do inglês e do alemão esteja ligado ao estudo das matemáticas e das ciências, numa seção chamada moderna, com exclusão do latim e do grego.

Se o ensino secundário é uma aquisição de cultura, é preciso deixar a nossos alunos tempo suficiente para se desenvolver na especialidade escolhida e não os obrigar a utilizar esse tempo livre na aquisição de noções forçosamente desagradáveis, de especialidade que eles não escolheram.

A todos é preciso deixar tempo suficiente para reflexão e para a leitura. É inconcebível que no bacharelado um grande número, para não dizer a maioria dos candidatos, não tenha lido um centésimo das obras que lhes seria indispensável conhecer, enquanto que não se lhes perdoa ignorar a opinião de Brunetière ou de Lanson sobre tal ou qual de nossos grandes escritores.

Em suma, senhor ministro, tem-se um pouco a impressão de que não se ousa deixar as classes populares atingirem um ensino de cultura, mas, de fato, nem aqueles que são por ela beneficiados a possuem, porque este ensino não proporciona mais uma aquisição de cultura.

A primeira crítica técnica que eu me permitirei então fazer a sua reforma do ensino, é que ela não reforma os dois maiores erros de nosso ensino secundário atual, a saber: a pretendida oposição entre as línguas clássicas e as línguas modernas e a acumulação de um amontoado enciclopédico emprestado das duas formações, com o resultado de impedir o aprofundar-se em qualquer uma dessas duas formações. (Sr. R. Schmittlein)

*B. — A orientação continua prevista pelo projeto conduz a uma seleção constante, prejudicial à maioria dos alunos; não proporciona benefícios senão àqueles cujos pais possam, custear longos estudos.*

Depois da primeira seleção pelo dinheiro, mantida atualmente ao nível do 6.º ano e cuja função, admiravelmente preenchida, é de afastar os filhos da classe trabalhadora, far-se-á agora, se é que o compreendo, ao nível do 2.º ano, uma segunda seleção cuja função social será a de afastar o mais possível os filhos das classes médias da educação posterior. Todos compreendem, com efeito, que aqueles que abandonarem o liceu aos 16 anos, aqueles que se satisfizerem aos 16 anos com o novo diploma depreciado, serão sobretudo os que tiverem pressa em ganhar a sua própria vida.

Nós assistimos, na realidade, a um aperfeiçoamento do caráter do ensino do segundo grau como um ensino de "seleção". Ora, quem não percebe que a noção de seleção pode significar a melhor ou a pior das coisas, que esta noção se torna eminentemente reacionária à medida que se queira servir-se dela contra o ideal de democracia — eu já não falo do ideal do socialismo; explico-me: o ideal da democracia conseqüente — que é o prolongamento da escolaridade obrigatória e a ampliação de um ensino de segundo grau a todos os adolescentes.

O objetivo da reforma, no fundo, é o de relegar o maior número de crianças para o mais baixo nível possível.

Compreende-se, desde então, os meios mecânicos, automáticos, que se procurarão para esta finalidade, compreende-se o valor dos testes e de todo este aparelho de orientação um pouco caricatural. Nas altas esferas, pretende-se fazer com que os testes desempenhem o papel de seleção que desempenhava outra, mecanicamente, o ensino do latim, quando só eram bacharéis unicamente os jovens que tinham aprendido o latim, o qual era, objetivamente, um símbolo de classe, a marca distintiva das pessoas que pertenciam a uma determinada classe social.

Hoje em dia o latim não representa esse papel. Por isso inventam-se instrumentos mais modernos. É uma tintura psicológica que dissimulará agora a lei do dinheiro. (Sr. G. Cogniot)

*A junção entre um ensino de 2.º grau e o ensino primário não se realizou.*

O projeto não encara nem a modificação de um exame de admissão no 6.º ano, aos 11 anos, nem a das classes finais do ensino primário, que proporciona aos 14 anos o certificado de ensino primário.

Com essa pretensa reforma, poderá haver, ainda um filho de operário nos liceus? Não haverá mais nenhum. Será com o atual exame de admissão ao 6.º ano que se recrutarão os alunos chamados do "ciclo de orientação". A esse respeito nada foi modificado. O ciclo de orientação, destinado — pelo menos é o que se pretende — a fazer uma triagem das crianças e a dividi-las entre o ensino secundário normal, ensino secundário especial e ensino técnico, funcionará exclusivamente nos mesmos moldes que hoje para os 5.º e 6.º anos, isto é, para uma elite selecionada de antemão, — rompamos com a hipocrisia — segundo o critério do dinheiro.

.. . Guardamos, por um lado as classes finais de ensino primário, e de outro lado as classes iniciais do ensino secundário, para camadas sociais diferentes, sem coordenação e sem interdependência. Por isso, nada nessa reforma nos aproxima da escola única. (Sr. G. Cogniot)

V. Ex<sup>a</sup>. está de tal maneira obcecado pela invasão de seus liceus e a preocupação de impedi-lo é tal que não lhe passa pela idéia que excelentes elementos serão deles excluídos. V. Ex<sup>a</sup>. admite como estabelecido o atual exame de admissão ao 6.º ano, o que já foi realizado, e é nesta base, se o seu projeto se concretiza, que V. Ex<sup>a</sup>. espera recrutar para outubro os alunos de suas classes de orientação.

Mas, eu lhe pergunto, como se efetuou a seleção dos candidatos desse exame? São, primeiramente, alunos vindos de classes primárias, dos liceus e colégios, isto é, as crianças que foram orientadas arbitrariamente pela residência, pela profissão quando não foram pelos preconceitos de seus pais. Vêm também os alunos da escola primária, aqueles cujos pais pelo menos não se assustam com as perspectivas de estudos longos e caros, crianças que não têm necessidade de ganhar a vida, o que em nosso regime sanciona todo mercado da mão de obra juvenil.

Em resumo, as famílias, que já hesitam em confiar seus filhos aos centros de aprendizagem, continuarão, como já se disse, a consultar suas posses antes de enviá-los ao liceu.

Sua *orientação*, senhor Ministro, ficará precedida de um exclusivismo injusto, ceifando candidatos perfeitamente válidos. Ainda uma vez, segundo as palavras de Pascal, o acaso terá disposto uma das coisas mais importantes da vida. (Sr. Maurice Deixonne)

C. — *A unificação artificial dos ensinos, com pretexto de assegurar uma teórica igualdade, diminui as possibilidades que cada um deveria ter de adquirir uma cultura real mas diversificada segundo suas aptidões e suas condições de vida (ensino secundário, mas também ensino técnico, formação rural, artesanal, doméstico, etc).*

Imaginemos por um instante... que cada criança tenha a obrigação e a possibilidade de prosseguir seus estudos, seja num ciclo clássico, seja num ciclo técnico, seja num ciclo correspondente ao ensino dos cursos complementares.

Senhor Ministro, é um erro pensar que o fato de haver sobre o papel esses três ensinamentos justapostos dê às famílias a inteira possibilidade de escolha. V. Ex.<sup>a</sup> sabe que outras condições o definem.

Tome, por exemplo, o filho de um operário. Escolheria ele o ensino técnico ou o ensino clássico? Instintivamente ele desconfiará da fórmula atual de nosso ensino clássico, mesmo de nosso ensino moderno, do qual em nada seu projeto prevê modificações.

Ele verá que o jovem bacharel atual não está melhor armado do que ele para enfrentar a vida, para corresponder às suas responsabilidades, para desempenhar seu papel na sociedade.

... Tomemos um outro exemplo, o de um jovem operário que hesita entre o C. A. P. e o curso profissional. Que vai ele escolher?

Ele pensará, naturalmente, as várias fases dos diferentes exames. Ele procurará determinar qual dos dois ensinamentos poderá trazer-lhe mais facilidades para vencer, para alcançar sua posição na vida econômica.

Examinemos o caso de um jovem do campo que hesita entre um curso completamento — todas as condições iguais em toda a parte — e um ensino moderno do segundo grau. A família, a que asseguram que o jovem tem espírito bem formado para fazer humanidades clássicas, hesitará certamente em enviá-lo a um liceu da cidade onde o desconhecimento total do ensino atual, com respeito às questões rurais, arriscaria desequilibrar sua personalidade e desviá-lo talvez da idéia de voltar para sua casa onde ele poderia certamente desempenhar papel útil na evolução de nossos campos.

As falhas do atual ensino, tanto clássico quanto moderno, impedem desse modo a livre escolha dos jovens, operários ou camponeses, e é preciso, senhor Ministro, propormos um movimento novo e profundo, sugerir à nossa universidade um outro estilo que permitisse aperfeiçoar, não somente a estrutura, mas o próprio conteúdo do ensino. (Sta. M. M. Dienesch)

A escola é ou uma entidade no seio da qual se justapõem fórmulas de ensino sem articulação real malgrado a simetria das instituições, ou um todo, uma sociedade viva, no seio da qual cada criança encontra seu lugar e sua satisfação.

Concebe V. Ex.<sup>a</sup> as etapas do ensino como correspondendo a uma delimitação rigorosa e implacável dos espíritos, ou sô-

mente como graus, diferentes no tempo, do desenvolvimento da criança e dos diversos métodos que exigem os estágios de seu crescimento? V. Ex<sup>a</sup>. não o esclarece.

No primeiro caso, é preciso admitir a necessidade de dois ciclos paralelos que levem a duas direções diferentes encaminhando os alunos da mesma idade, elevando-os aos mesmos títulos.

No segundo caso, é preciso fazer todos os esforços para que o ensino primário e o ensino secundário, em vez de se justaporem se sucedam naturalmente sem que um invada o domínio do outro.

Estou certo, senhor Ministro, de que é preciso optar em favor da fórmula de uma cultura comum. Não há várias culturas, não há culturas de estilos diferentes, não há senão uma cultura. A cultura não é, e nisso estamos todos de acordo, uma acumulação de conhecimentos. Ela não é também um hábito do espírito. É o desenvolvimento das aptidões, é o apelo às forças criadoras do indivíduo para enfrentar a vida, encontrar sua arte de viver e reagir diante dos problemas tão diversos que se lhe apresentarão desde que êle entre em contacto com a sociedade e seu próprio destino.

Essa exigência é absoluta. A própria cultura deve ser o objetivo do ensino primário, do secundário, do técnico; é sempre a mesma aptidão que devemos desenvolver em todas as nossas crianças.

Eu retirei do texto a definição que dela dava um relator do Congresso das Associações de Pais de Alunos dos Liceus e Colégios. Ela visa unicamente o ensino do segundo grau.

Tomarei a liberdade de lê-la:

"Este, disse êle, forma os espíritos para um método de trabalho desde que não os atravanque de conhecimentos dogmáticos."

Isso quer dizer claramente, senhor Ministro, que nenhum ensino na França deve dar conhecimentos dogmáticos e com eles atravancar os espíritos.

"Êle não conduz a uma profissão determinada".

Mas, de certo modo, nenhum ensino, nenhuma orientação o deve fazer! É próprio da vida propor continuamente à criança uma possibilidade de diversificação, de crescimento num ou noutro sentido.

"O ensino secundário se distingue pelo fato de poder dar àqueles que formou uma especialidade qualquer. Por sua formação e à luz dos conhecimentos adquiridos, eles poderão apre-

ender a complexidade do mundo moderno, pesar os novos problemas, adaptar-se às técnicas constantemente em evolução, a situações novas de qualquer espécie que elas sejam, sociais ou econômicas, tirar partido, em face da ação das mais imprevisíveis circunstâncias e assimilar corretamente, quando for o caso, tudo o que lhes será indispensável conhecer ou que simplesmente lhes pareça interessante.

Afastados de qualquer diletantismo, preparados para a vida, eles poderão intervir de um modo útil nas questões estranhas à sua especialidade e à sua preocupação habitual e desempenhar um papel importante na atividade de seu país."

Segundo creio, isso não se deve limitar somente ao ensino do segundo grau, o que queremos é estender esse modo de ver, por medidas que examinaremos, a todos os ramos de ensino.

É preciso estabelecer que, em todas as formações técnicas e profissionais, se dê à criança, ao mesmo tempo que a especialização o que também lhe seja necessário para ultrapassar esta especialização. O ensino deve ter o mesmo fim, o mesmo espírito, o mesmo clima.

Não se deveria desejar tanto e imaginar-se reformas de estruturas enquanto o próprio conteúdo do ensino está pesadamente marcado por hábitos que, atualmente, esclerosam nossa universidade. Senhor Ministro, fazendo-se menos barulho e sendo-se mais eficaz, seria preciso atacar o problema da uniformidade, o da centralização napoleônica dos programas.

Um clima secundário, diz V. Ex<sup>a</sup>., um clima de cultura em toda a parte! Sim, mas com a condição de respeitar a liberdade da criança — onde cada um é diferente, e que praticamente se respeita muito pouco — e também a liberdade dos professores.

Mas, praticamente nós tratamos nossos professores como se eles fossem incapazes de certas iniciativas. As que V. Ex<sup>a</sup>. determinou aos diretores de estabelecimentos são mais ou menos nulas. V. Ex<sup>a</sup>. os trata como agentes da administração, sem reflexão e sem capacidade de julgamento.

Nossa universidade foi sempre muito uniforme para permitir esta expansão, esta liberdade, este clima indispensável à verdadeira cultura. (Sta. M. M. Dienesch)

*Consequência inesperada do Projeto: o ensino técnico estará na iminência de parecer destinado a receber os inaptos ao ensino secundário.*

Ora, eu sou daqueles que crêem que não há graus de valor em si mesmo no ensino. Há ensinos que se adaptam a diferentes formas de espírito, mas julgo que não haja uma superioridade intrínseca do ensino secundário sobre o ensino técnico.

Esse projeto, qualquer que seja o seu pensamento — e espero sobre este ponto, senhor Ministro, suas explicações — agravaria a situação atual, porque o ensino técnico não é aí senão um bastardo do ensino secundário, para onde são enviados aqueles que não são capazes de acompanhar regularmente o ensino secundário, aos quais se dá por outro lado, para apaziguar seus remorsos de um tal exílio, a possibilidade de retornar ao ciclo bendito.

V. Ex.<sup>a</sup>. disse, senhor Ministro, que prefere um bom contra-mestre a um mau bacharel. Quanto a mim penso que não há diferença de valor entre o contra-mestre e o bacharel, do ponto de vista humano. Por isso não creio que essa subordinação do curso técnico ao secundário seja feliz.

Insistirei ainda alguns momentos sobre o aspecto pedagógico de sua reforma. Um certo número de problemas essenciais não foram fundamentalmente colocados. (Sr. Michel Raingard)

Ou bem o ensino de cultura geral e desinteressada dado nas seções de humanidades clássicas ou modernas, ou bem o ensino de base prática com uma cultura elevada, mas adaptada.

Suprimamos o pântano intermediário, em que já se envolve há algum tempo, a seção que conduz ao certificado técnico.

Ora, em vez de remediar neste sentido a situação atual, bastante má, prepara-se ao contrário um agravamento considerável, adicionando às duas seções, que denunciemos como parasitárias, uma seção muito mais afastada ainda das normas do ensino secundário, a do ensino especial.

Será, com efeito, uma verdadeira seção. Ela terminará no fim do segundo ano, mas com um diploma ao qual a orientação geral do segundo grau propunha dar o nome de bacharelado, e que finalmente chamar-se-ia "Diploma de Conclusão do Segundo Grau".

Muito ingênuo seria aquele que não tivesse a convicção de que esta mudança de denominação não é senão uma concessão temporária e que dentro em pouco nós teremos um sétimo bacharelado na primeira parte. Isso equivaleria, um ano depois, a que houvesse um nono na segunda parte, onde haveria então oito.

No fundo para que tudo isso? Para que, embora se tenha impedido em tempo a execução, o projeto de reforma falsamente democrático, que foi elaborado depois da libertação, domine ainda alguns espíritos.

Eu digo "falsamente democrático". O que exige, com efeito, a igualdade democrática, que consiste em eliminar diante de todas as disciplinas o que ainda resta das antigas separações do privilégio de fortuna, sem contudo fazer-se nivelamento por baixo, é manter com muita preocupação o mais elevado nível das diversas formas de ensino para que elas sejam desde agora acessíveis e cada vez mais franqueadas a todas as crianças do povo que estejam aptas a recebê-las.

Que belo presente fariam os autores do projeto à elite das inteligências democraticamente livres frustrando-as da alta cultura que dava o ensino secundário! Pois eles retiravam todo o valor das disciplinas que o constituem, tornando simples matérias de opção, depois do ciclo de orientação que, de 11 aos 15 anos, daria em estabelecimentos comuns o mesmo ensino para todos.

Este projeto de bloco único e integral até uma idade em que seria muito tarde para se operar, de um modo útil, a diferenciação dos ensinos, veio surpreender-me quando o constatei preconizado na exposição de motivos de seu projeto de decreto de reorganização do ensino técnico.

Em todo caso, se quisermos deixar as humanidades clássicas intactas, isto é, como sempre foram, e ao mesmo tempo quisermos construir um ensino comum, então que jamais se ultrapasse o sexto ano. Seria muito inconveniente conduzirmos moços e moças, já feridos em seu sentimento, ao ensino profissional, como ao pior; seria vago, e poderiam julgar-se indignos de uma forma superior de instrução, sobretudo ao sentirem que dentro de um certo prazo lhes concederiam um certificado de terceira classe e sobretudo um pseudo-bacharelado.

Não se deve deixar encarar o ensino técnico como uma instrução sem valor intelectual; o ensino técnico pede jovens inteligentes, mas de uma inteligência dirigida para o concreto, enquanto as formas superiores, as altas formas de saber inclinam-se àqueles que têm uma tendência para o abstrato. É preciso, de qualquer modo, evitar um julgamento prejudicial a respeito do ensino técnico. (Sr. H. Ducos)

## ALGUNS ELEMENTOS DE CONCLUSÃO

Para o Sr. Georges Cogniot (Partido Comunista), é preciso oferecer não somente a uma elite, mas à massa um ensino de alta qualidade, sem seleção de espécie alguma, com a única condição de que exista uma possibilidade suficiente para o desenvolvimento das aptidões. Isto só seria realizável quando a duração da escolaridade obrigatória se prolongasse até os 17 anos e se o ensino fosse gratuito para todos os graus, recebendo ainda as famílias substanciais mesadas para estudo.

Belo programa, cuja realização certamente não é para nossos dias!

Para o Sr. Deixonne (Partido Socialista, S. F. I. C. ), a escola única integral desde o ensino primário, com a mistura de crianças de todos os meios sociais, durante os primeiros anos do ensino secundário, deve permitir que se dê a cada um uma oportunidade igual em face das seleções sucessivas que deveriam realizar-se de um modo obrigatório. Por isso a Sra. Rachel Lempereur (Partido Socialista, S. F. I. O. ) preconiza uma orientação profissional generalizada na idade de 11 anos, e o Sr. Maurice Deixonne, a criação de centros especiais de orientação escolar que receberiam, durante dois anos, sexto e quinto, todas as crianças, antes que se encaminhassem aos diversos ramos, técnico, moderno, clássico.

Esses projetos rígidos de escola única têm um ar muito artificial para que a psicologia e a pedagogia neles possam ter êxito. Sua realização suporia a infalibilidade dos meios de orientação entre os 10 e 13 anos, e teria o inconveniente de deslocar as crianças, retirando-as muito jovens ainda de seu meio natural de vida, sob o pretexto de melhor descobrir suas aptidões profundas: o que seria pelo menos paradoxal! Na prática, ela orientaria grande massa de crianças para um ensino ideal, para filtrar pelo caminho um grande número por meio de medidas de seleção. Isso seria o mesmo que fazer florescer com espírito funcional um mandarinato e multiplicar rapidamente párias da cultura e descontentes.

Para o Sr. Hippolyte Ducos (Partido Radical — socialista), é preciso salvaguardar os valores da cultura para aqueles que possam ter acesso a ela, e não reduzi-la ou pervertê-la por motivos demagógicos. Mas é preciso desenvolver um ensino técnico vigoroso e voltar a um ensino primário superior, modesto mas sólido, para preparar bons quadros médios e profissionais identificados com a sua profissão.

É o caminho do bom-senso. Mas essa solução implica uma evolução social muito lenta e ela subestima as possibilidades de cultura que se deve esperar de uma pedagogia melhor em todos os ramos do ensino que conduzam ou não ao bacharelado.

Vários oradores, Sr. Raymond Schmittlein, Sta. Marie-Madeleine Dienesch, Sr. Charles Viatte, Sr. Michel Raingeard, mostraram que uma reforma do ensino não poderia mais contentar-se em traçar as vias que conduzem ao bacharelado e à universidade, ou em medir-lhes o acesso. Qualquer reforma deveria preocupar-se com o ensino primário que cada vez se tornasse mais "secundarizado" no seu espírito e rigidamente articulado, por um lado com o ensino secundário, por outro lado com os ensinamentos técnicos, rurais, domésticos, artesanais; o que supõe, senão a supressão do "certificado de estudos" primários, pelo menos sua reorganização.

A reforma deveria harmonizar os ensinamentos doméstico, rural ou urbano e, em geral, o ensino profissional, distinguindo-o do ensino técnico.

É preciso igualmente zelar para que os exames e os diplomas, bem como os meios de subsistência sejam postos à disposição de todas as crianças, qualquer que seja a categoria dos estabelecimentos, públicos ou privados, escolhidos por suas famílias.

O cuidado em se favorecer cada ramo e cada forma de ensino para que produza todos os benefícios culturais e educativos deverá prevalecer sobre o de criar planos de coordenação com multiplicação de exames e diplomas. Porque, por uma correlação fatal, estas medidas chamadas "justas e igualitárias" pervertem a noção de cultura, e iludem a opinião pública bem como um pequeno número de seus beneficiários e sacrificam finalmente a formação do maior número.

Tais são as conclusões que se podem tirar do conjunto dos debates parlamentares. Elas dão-nos a impressão de imprimir ao novo projeto de reforma, que deve ser estudado logo após a reabertura da Câmara, amplitude e eficácia.

## PLANO DE DISTRIBUIÇÃO DE RECURSOS FEDERAIS PARA O ENSINO PRIMÁRIO E NORMAL DOS ESTADOS

Estabelecendo novo critério para a distribuição dos recursos consignados no orçamento vigente para a ampliação e melhoria da rede escolar primária e normal do país, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos elaborou um plano, que, submetido à apreciação do Exm<sup>o</sup>. Sr. Ministro da Educação pelo Ofício n.º 275A, de 25 de maio de 1953, mereceu aprovação, tendo sido, em seguida, levado à consideração do Exm<sup>o</sup>. Sr. Presidente da República pela Exposição de Motivos n.º 1.517, de 30 de julho de 1953, do Departamento Administrativo do Serviço Público, que exarou igualmente despacho favorável. "*REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS*" tem a oportunidade de publicar a seguir os textos do ofício e da exposição de motivos em apreço.

a) *Ofício 275A, de 25 de maio de 1953*

Senhor Ministro:

Tenho a satisfação de submeter à aprovação de Vossa Excelência o plano para a distribuição dos recursos, consignados a este Instituto, no atual orçamento, para a ampliação e melhoria da rede escolar primária e normal do país.

Essa distribuição vinha sendo feita em obediência a um plano baseado no critério de deficit escolar por unidade da federação. O deficit escolar era, entretanto, calculado de forma um tanto simplista. Tomava-se a população em idade escolar e verificava-se a matrícula existente nas escolas. O deficit correspondia ao número de alunos não matriculados.

Importava tal critério em consider-se toda a população do país com algo de perfeitamente homogêneo e perfeitamente distribuído pela sua extensão geográfica, o que é falso. Dadas as diferenças de nível cultural e as diferenças de concentração de população, o problema do deficit escolar precisa de ser analisado à luz dessas diferenças. Uma cousa é o deficit escolar em uma concentração urbana, realmente carente de educação escolar, e outra, o deficit de matrícula em uma população dispersa, inatingível pela escola e dela, na realidade, ainda não necessitando senão secundariamente.

Por outro lado, como o auxílio do Fundo Nacional do Ensino Primário é muito pequeno e se destina, primordialmente, à construção de prédios escolares, o deficit a ser considerado para a aplicação desse auxílio deve levar em conta os recursos da unidade da federação, para a manutenção da escola construída.

À luz dessas considerações e observando ainda que a ausência de recursos é uma das maiores, senão a maior causa do deficit escolar, procuramos examinar os Estados do ponto de vista dos recursos para a educação em relação à população escolar a ser educada.

Tomando, em cada Estado, os seus orçamentos estadual e municipais e estimando que, nos termos da Constituição, devem aplicar no mínimo 20% das suas respectivas receitas na manutenção e desenvolvimento do ensino, verificamos que as unidades da federação dispõem de recursos profundamente desiguais para resolver o seu problema educacional. Esses recursos vão de Cr\$ 112,66 por aluno escolarizável, no Estado do Maranhão a Cr\$ 1.366,56 no Estado de São Paulo.

Considerando em essa condição representa uma causa primordial das diferenças no deficit escolar registrado entre as diferentes unidades da federação, a distribuição do auxílio, na razão diretamente proporcional à população escolar e inversamente proporcional aos recursos por aluno, pareceu-nos obedecer a critério razoável de justiça redistributiva. O auxílio iria, deste modo, concorrer para corrigir, embora modestamente, dada a sua pequenez, o profundo desequilíbrio entre as unidades da federação, do ponto de vista dos seus recursos.

Aplicado isoladamente, porém, esse critério não levaria em conta o esforço da unidade federada em sua luta para solução do problema escolar e, além disto, poderia determinar em certos casos, um auxílio desproporcional ao que a unidade da federação estaria em condições de absorver, uma vez que o auxílio se

destina a construção de prédios escolares, a serem mantidos e custeados pelos estados ou municípios.

No estudo do critério que deveria medir esse coeficiente de esforço ou de expansão do sistema escolar, depois da análise de múltiplos e variados aspectos, fixamo-nos nos dados relativos ao aumento da percentagem de pessoas alfabetizadas sobre a população do Estado, de 10 a 19 anos, entre 1940 e 1950. Apresentava este critério, além do mais, a vantagem de ser, assim, o esforço ou expansão educacional obtido pela unidade federal, medido por um serviço estranho à própria escola, o recenseamento da República. Trata-se, com efeito, de um dado final, sobre que não incidiam os possíveis erros e variações da apuração escolar em cada Estado e, deste modo, melhor refletiria os resultados definitivos da ação da escola sobre a população.

A distribuição dos Estados à vista dessa expansão escolar revelou-se muito esclarecedora das condições reais do seu desenvolvimento educacional, conforme se poderá ver pelo quadro n.º II anexo, permitindo medir, por esse grau de expansão, o esforço de cada unidade na solução do problema do ensino fundamental.

De posse, assim, dos dois critérios para a distribuição do auxílio federal, isto é, o da distribuição inversamente proporcional aos recursos financeiros disponíveis por aluno e o da distribuição diretamente proporcional ao esforço de cada Estado, na solução do problema educacional, medido pelo seu progresso nos últimos dez anos, entre 1940 e 1950, na alfabetização da população de mais de dez anos, restava estabelecer a proporção em que os dois critérios deveriam atuar para uma distribuição não só equitativa quanto útil e estimulante.

Os estudos realizados a respeito levam-nos a propor a Vossa Excelência a proporção de 60% e 40% para cada um dos critérios.

O auxílio será distribuído em 60% pelo critério inversamente proporcional aos recursos do Estado por aluno e em 40% pelo critério diretamente proporcional ao do seu esforço na solução do problema escolar. O equilíbrio e correção obtidos pelo jogo desses dois critérios, na proporção registrada, fazem-nos crer que conseguimos uma distribuição objetiva, sem, com isso, torná-la tão abstrata que importasse em algo de pouco razoável.

Os recursos a serem distribuídos são os constituídos pelas seguintes consignações orçamentárias:

- |   |                    |
|---|--------------------|
| a) Verba 3 (Subconsignação 21-item 27/nº1).....     | Cr\$ 20.000.000,00 |
| b) Verba 3 (Subconsignação 53-item 27/nº1).....     | Cr\$ 45.500.000,00 |
| c) Verba 3 (Subconsignação 53-alínea 3 item 27/nº1) | Cr\$ 23.100.000,00 |
|   | Cr\$ 88.600.000,00 |
| d) Verba 3 (Subconsignação 21-item 27/nº2).....     | Cr\$ 20.000.000,00 |

Dessas dotações, a primeira é especificamente consignada no orçamento para a construção de escolas primárias. As segunda e terceira são quotas provenientes dos recursos destinados ao Fundo Nacional de Ensino Primário, dos quais 70% se destinam ao programa de construções escolares. Ainda, de referência a essas duas parcelas do Fundo Nacional do Ensino Primário, cumpre esclarecer que o total da verba da primeira é de Cr\$ 65.000.000,00, sendo 25%, (Cr\$ 16.250.000,00) destinados à Campanha de Alfabetização de Adultos a cargo do Departamento Nacional de Educação, 5% (Cr\$ 3.250.000,00) para o aperfeiçoamento do magistério mediante o regime de bolsas, e a 70% (Cr\$ 45.500.000,00) para construção de escolas primárias, e os Cr\$ 23.100.000,00 da terceira parcela são correspondentes a 70% do Total de Cr\$ 33.000.000,00, que é o montante destinado ao reforço das Campanhas do Departamento Nacional de Educação e à suplementação do Fundo Nacional do Ensino Primário, a cargo do I.N.E.P.

A quarta dotação se destina à ampliação e melhoria do ensino normal.

Retirada das três dotações a importância de ..... Cr\$ 8.600.000,00, para aplicação a auxílios aos Territórios e ao Distrito Federal, que não podem ser tratados, dadas as suas condições particularíssima?, do mesmo modo que os Estados, e à administração e fiscalização da execução do plano, temos que propor a distribuição de Cr\$ 80.000.000,00, para o ensino primário e Cr\$ 20.000.000,00 para o ensino normal.

Em obediência aos critérios estabelecidos, a distribuição será a seguinte:

ESTADO	Auxílio em Cr\$ (60% do total) Crit. invers. proporcional à disponibilidade orçamentária.	Auxílio em Cr\$ (40% do total) Crit. proporcional à expansão da alfabetização, no grupo de idade de 10 a 19 anos.	Total de auxílio
Amazonas .....	583.000,00		583.000,00
Pará .....	1.237.000,00	298.000,00	1.535.000,00
Maranhão .....	4.376.000,00	—	4.376.000,00
Piauí .....	2.8-13.000,00	424.000,00	3.267.000,00
Ceará .....	7.030.000,00		7.030.000,00
R. G. do Norte ..	1.548.000,00	327.000,00	1.875.000,00
Paraíba .....	2.827.000,00	2.267.000,00	5.094.000,00
Pernambuco .....	3.071.000,00	1.698.000,00	4.769.000,00
Alagoas.....	2.160.000,00	344.000,00	2.504.000,00
Sergipe .....	825.000,00	317.000,00	1.142.000,00
Bahia .....	5.508.000,00	4.882.000,00	10.390.000,00
Minas Gerais ....	6.259.000,00	7.069.000,00	13.328.000,00
Espírito Santo ...	493.000,00	168.000,00	661.000,00
Rio de Janeiro ...	1.193.000,00	1.762.000,00	2.955.000,00
São Paulo .....	1.922.000,00	7.216.000,00	9.138.000,00
Paraná .....	663.000,00	916.000,00	1.579.000,00
Sta. Catarina ....	1.509.000,00	1.063.000,00	2.572.000,00
Rio. G. do Sul ...	1.300.000,00	1.500.000,00	2.800.000,00
Mato Grosso .....	619.000,00	376.000,00	995.000,00
Goiás .....	2.034.000,00	1.373.000,00	3.407.000,00
Total .....	48.000.000,00	32.000.000,00	80.000.000,00

Quanto à aplicação desses recursos, cumpre-nos esclarecer que o plano em desenvolvimento de construções escolares compreende escolas isoladas rurais, à razão de Cr\$ 80.000,00 cada uma, grupos escolares, à razão de Cr\$ 350.000,00, . . . . . Cr\$ 500.000,00 e Cr\$ 1.000.000,00 conforme o número de salas necessárias, à vista da população escolar local. Para a aplicação, portanto, do auxílio acima, faz-se mister o entendimento com os respectivos governos estaduais, para assentar os detalhes da escolha dos tipos de prédios a serem construídos. O montante do auxílio e a existência dos tipos de escolas são as condições e os limites para a fixação do convênio específico com

os Estados, reconhecido o direito a uma certa flexibilidade, por parte do INEP e dos Estados, para que os recursos possam ser aplicados, tendo-se em vista o melhor e maior resultado.

Assim é que em São Paulo, por exemplo, que já possui uma rede escolar considerável, a construção do Instituto do Professor Primário, já programado pelo Governo Federal para constituir a sua contribuição ao quarto centenário da sua Capital, pode vir a ser considerado o objetivo do acordo para a aplicação do auxílio. O I. P. P. será uma instituição de aperfeiçoamento do seu magistério primário, destinado a atuar, indiretamente, em todo o seu sistema de educação fundamental<sup>1</sup>. Do mesmo modo, em outros Estados, poderá o INEP, em entendimento com os seus respectivos governos, se inclinar para a aplicação do auxílio na expansão ou desenvolvimento de obras do Estado, destinadas ao melhoramento qualitativo e não somente quantitativo do seu ensino público e particular.

Quanto à aplicação do auxílio para ampliação da rede de escolas normais, a importância prevista no orçamento de .... Cr\$ 20.000.000,00 deverá ser distribuída, como auxílio para a construção de Institutos de Educação nos Estados que ainda não os possuem, para o Centro de Aperfeiçoamento de Professores Rurais, em Minas Gerais e para o prosseguimento das construções já em curso, com auxílio do INEP, em outros Estados.

Caso Vossa Excelência se dignar de aprovar os critérios e o plano correspondente da distribuição do auxílio federal ora proposto, torna-se necessário levámos à consideração do Senhor Presidente da República para seu pronunciamento final.

Saúdo muito respeitosamente a Vossa Excelência.

**ANÍSIO TEIXEIRA**

*Diretor do I. N. B. P.*

I. Demonstrativo da distribuição de 60% dos recursos consignados no Orçamento Federal para a melhoria e ampliação do ensino primário, pelo critério inversamente proporcional aos recursos do Estado por aluno e diretamente proporcional à população escolar. (Dados de 1950).

ESTADOS	R Receita Es- tadual + municipais	20% R	Pop. escolar 7 a 11 anos recense- mento de 1950	Recursos do Estado por aluno Cr\$	q—P. esc. r	Valor de au- xílio — Cr\$	Auxílio fe- deral por aluno Cr\$
Amazonas .....	90.547	18.109	69.260	261,46	284,30	583.000,00	8,42
Pará .....	199.409	39.882	149.807	266,22	562,72	1.237.000,00	8,26
Maranhão .....	126.299	25.260	224.218	112,66	1.980,22	4.376.000,00	19,52
Piauí .....	87.840	17.568	150.700	116,58	1.292,67	2.843.000,00	18,37
Ceará .....	226.356	45.271	380.415	119,00	3.196,76	7.030.000,00	18,48
Rio Grande do Norte .....	119.734	23.947	129.817	184,47	703,73	1.548.000,00	11,92
Paraíba .....	216.960	43.392	236.173	183,73	1.285,44	2.827.000,00	11,97
Pernambuco .....	708.753	141.751	444.933	318,59	1.396,57	3.071.000,00	6,90
Alagoas .....	120.003	24.001	153.554	156,30	982,43	2.160.000,00	14,07
Sergipe .....	103.583	20.717	88.146	235,03	375,04	825.000,00	9,36
Bahia .....	897.457	179.491	670.503	287,70	2.504,68	5.508.000,00	8,21
Minas Gerais .....	1.921.878	384.376	1.045.942	367,49	2.846,18	6.259.000,00	5,98
Espirito Santo .....	312.297	62.459	118.291	528,01	224,03	493.000,00	4,17
Rio de Janeiro .....	773.667	154.733	289.794	533,94	542,75	1.193.000,00	4,12
São Paulo .....	8.159.929	1.631.986	1.194.227	1.366,56	873,83	1.922.000,00	1,61
Santa Catarina .....	1.269.269	253.854	276.692	917,46	301,58	663.000,00	2,40
Paraná .....	328.062	65.612	212.203	309,19	686,32	1.509.000,00	7,11
Rio Grande do Sul .....	2.323.170	464.634	524.026	836,66	591,01	1.300.000,00	2,43
Mato Grosso .....	94.020	18.804	72.743	288,50	924,85	619.000,00	8,51
Goiás .....	158.123	31.625	171.023	184,92	924,85	2.034.000,00	11,89

Σ q = 21.827,17 48.000.000,00

Σ q = 21.827,17 = 2.199

Σ q = 48.000

II. Demonstrativo da distribuição de 40% dos recursos consignados no Orçamento Federal para a melhoria e ampliação do ensino primário, pelo critério diretamente proporcional à população escolar e ao progresso relativo da alfabetização, obtido pelo Estado, no grupo de idade de 10 a 19 anos, no período de 1940 a 1950.

ESTADOS	Prof. relativo da alfabetização no grupo de idade de 10 a 19 anos	Pe População escolar	Pa x E	Valor do auxílio em Cr\$	Auxílio por aluno em Cr\$
Amazonas .....	—	69 260	—	—	—
Pará .....	5.83	149 807	873 374.81	298.000,00	1,99
Maranhão .....	—	224 218	—	—	—
Piauí .....	8.25	150 700	1 243 275.00	424.000,00	2,81
Ceará .....	—	380 415	—	—	—
R. G. do Norte ..	7.33	129 817	958 049.46	327 000,00	2,52
Paraliba .....	28.14	236 173	6 645 908.22	2.267 000,00	9,60
Pernambuco ....	11.19	444 933	4 978 800.27	1.698 000,00	3,82
Alagoas .....	6.57	153 554	1 008 849.78	344 000,00	2,24
Sergipe .....	10.54	88 146	929 058.84	317 000,00	3,60
Bahia .....	21.35	670 503	14 315 239.05	4.882 000,00	7,28
Minas Gerais ....	19.82	1 045 942	20 730 570.44	7.069 000,00	6,76
Espirito Santo ..	4.17	118 291	493 273.47	168 000,00	1,42
Rio de Janeiro ..	17.83	289 794	5 167 027.02	1.762 000,00	6,08
São Paulo .....	17.72	1 194 227	21 161 702.44	7.216 000,00	6,04
Paraná .....	9.70	276 692	2 683 912.40	916 000,00	3,31
Sta. Catarina ....	14.68	212 203	3 115 140.04	1.063 000,00	5,01
R. G. do Sul ....	8.39	524 026	4 396 573.14	1.500 000,00	2,86
Mato Grosso ....	15.16	72 743	1 102 783.88	376 000,00	5,17
Goias .....	23.53	171 023	4 024 171.19	1.373 000,00	8,03

$$\sum \frac{P}{A} \times \frac{P}{A} = 93.827.714,45 = 32.000.000,00 = 0,341$$

$$93.827.714,45 = 93.827.714,45$$

III. Demonstrativo do valor total do auxílio federal aos Estados.

ESTADOS	Auxílio em Cr\$ (60% do total) Crit. inver. pro- porcional à dis- ponibilidade orça- mentária.	Auxílio em Cr\$ (40% do total) Crit. proporcionai à expansão da alfabetização, no grupo de idade de 10 a 19 anos	Total do auxílio
Amazonas .....	583.000,00		583.000,00
Pará .....	1.237.000,00	298.000,00	1.535.000,00
Maranhão .....	4.376.000,00	—	4.376.000,00
Piauí .....	2.843.000,00	424.000,00	3.267.000,00
Ceará .....	7.030.000,00	—	7.030.000,00
R. G. do Norte ..	1.548.000,00	327.000,00	1.875.000,00
Paraíba .....	2.827.000,00	2.287.000,00	5.094.000,00
Pernambuco ....	3.071.000,00	1.698.000,00	4.769.000,00
Alagoas .....	2.160.000,00	344.000,00	2.504.000,00
Sergipe .....	825.000,00	317.000,00	1.142.000,00
Bahia .....	5.508.000,00	4.882.000,00	10.390.000,00
Minas Gerais ....	6.259.000,00	7.069.000,00	13.328.000,00
Espírito Santo ..	493.000,00	168.000,00	661.000,00
Rio de Janeiro ..	1.193.000,00	1.762.000,00	2.955.000,00
São Paulo.....	1.922.000,00	7.216.000,00	9.138.000,00
Paraná .....	663.000,00	916.000,00	1.579.000,00
Sta. Catarina ....	1.509.000,00	1.063.000,00	2.572.000,00
R. G. do Sul....	1.300.000,00	1.500.000,00	2.800.000,00
Mato Grosso ....	619.000,00	376.000,00	995.000,00
Goiás .....	2.034.000,00	1.373.000,00	3.407.000,00
<b>TOTAL.</b>	48.000.000,00	32.000.000,00	80.000.000,00

IV. Demonstrativo do auxílio federal *por aluno* aos Estados.

ESTADOS	Auxílio por aluno em Cr\$ (60% do total) Crit. invers. proporcional à disponibilidade orçamentária.	Auxílio por aluno em Cr\$ (40% do total) Crit. proporcional à pop. escolar da expansão da alfab. no grupo do idade de 10 a 19 anos.	Total por aluno em Cr\$
Amazonas .....	8,42	—	8,42
Pará .....	8,26	1,99	10,25
Maranhão .....	19,52	—	19,52
Piauí .....	18,87	2,81	21,63
Ceará .....	18,48	—	18,48
R. G. do Norte ..	11,92	2,52	14,44
Paraíba .....	11,97	9,60	21,57
Pernambuco ....	6,90	3 85	10,72
Alagoas .....	14,07	2,24	16,31
Sergipe .....	9,36	3,60	12,86
Bahia .....	8,21	7,28	15,49
Minas Gerais ....	5,98	6,76	12,74
Espírito Santo ..	4,17	1,42	5,59
Rio de Janeiro ..	4,12	6,08	10,20
São Paulo .....	1,61	6 04	7,65
Paraná .....	2,40	3,31	5,71
Sta. Catarina....	7,11	5,01	12,12
R. G. do Sul....	2,48	2,86	5,34
Mato Grosso.....	8,51	5,17	13,68
Goiás .....	11,89	8,03	19,92

b) *Exposição de Motivos n.º 1.517, de 30 de julho de 1953.*

Excelentíssimo Senhor Presidente da República:  
 Encaminhou Vossa Excelência à apreciação deste Departamento o processo anexo, em que o Ministério da Educação e Saúde submeteu à aprovação de Vossa Excelência o plano, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, para o emprego de recursos orçamentários na importância de Cr\$ 108.600.000,00, consignados na vigente Lei de Meios, e destinados a ampliar e melhorar a rede de ensino primário e normal do país.

2. O plano organizado adota dois critérios — primeiramente, o da distribuição inversamente proporcional aos recursos financeiros disponíveis por aluno, e, em segundo lugar, o da distribuição diretamente proporcional ao esforço despendido pelo Estado na solução do problema educacional, o que é avaliado pelo progresso obtido ao decênio 1940-1950 na alfabetização da população de idade superior a dez anos.

3. Examinando o assunto, verifica este Departamento, preliminarmente, que a importância aludida obedece à seguinte classificação orçamentária conforme se observa no Anexo 18 — Ministério da Educação e Saúde, da Lei n.º 1.737, de 10 de dezembro de 1952, que estima a Receita e fixa a Despesa da União para o exercício financeiro de 1953:

Verba 3 — Serviços e Encargos.

Consignação 3 — Serviços em Regime Especial de Financiamento.

Subconsignação 21 — Acordos.

Inciso 27 — Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Cr\$

- 1) Construção, reconstrução e equipamento de escolas primárias rurais, nos termos do Decreto n.º 25.667, de 15 de agosto de 1948 (Lei n.º 59, de 11 de agosto de 1947). . . . . **20.000.000,00**
- 2) Construção, reconstrução e equipamento de escolas normais rurais nos termos do Decreto n. 25.667, de 15 de agosto de 1948 (Lei n.º 59, de 11 de agosto de 1947) 20.000.000,00

Subconsignação 53 — Fundos Especiais.  
Inciso 1) Fundo Nacional de Ensino Primário.

Item 27 — Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

- 1) Cota do produto de imposto adicional de 10% sobre o consumo de bebidas para construção de escolas rurais e aperfei-

çoamento de pessoal (Decretos n.ºs 6.785, de 11 de agosto de 1944 e 8.349, de 11 de dezembro de 1945). . . . . 48.750.000,00

Inciso 3) Fundo para as campanhas extraordinárias de Educação e Saúde.

Item 27 — Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

1) Para suplementação do Fundo Nacional de Ensino Primário (Decreto-lei n.º 9.486, de 18 de julho de 1945). . . . . 24.750.000,00

113.500.000,00

4. Quanto ao *Fundo Nacional do Ensino Primário*, cuja dotação orçamentária importa em Cr\$ 65.000.000,00, (Verba 3 — Consignação 3 — Subconsignação 53 — 1) 17,01, 1) ; 27,1) salienta o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos que 25% (Cr\$ 16.250.000,00) se destinam à Campanha de Alfabetização de Adultos, a cargo do Departamento Nacional de Educação; 5% (Cr\$ 3.250.000,00) para o aperfeiçoamento do magistério mediante o regime de bolsas; e 70% (Cr\$ 45.500.000,00) para a construção de escolas primárias. Estas duas últimas parcelas perfazem a cota acima registrada de Cr\$ 48.750.000,00.

5. Relativamente ao *Fundo para as campanhas extraordinárias de educação e saúde*, convém esclarecer que, da dotação global (Verba 3 — Consignação 3 — Subconsignação 53 — 17/01/1) ; 27/1) de Cr\$ 100.000.000,00, se reservam, para a Suplementação do Fundo Nacional de Ensino Primário, Cr? 33.000.000,00, atribuindo-se, para esse fim, à Diretoria Geral do Departamento Nacional de Educação Cr\$ 8.250.000,00 e ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Cr? 24.750.000,00, acima referidos.

6. Verifica-se, destarte, que a imrjortância a ser utilizada pelo plano apresentado é inferior em Cr\$ 4.900.000,00 às dotações de que dispõe o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Do total de Cr\$ 168.600.000,00 que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos pretende mobilizar, a parcela de Cr\$ . . . . 8.600.000,00, se destina a aplicação em auxílios aos Territórios e ao Distrito Federal, que não podem ser tratados, em atenção às suas condições peculiaríssimas do mesmo modo que os Esta-

dos. A parcela restante de Cr\$ 100.000.000,00 será distribuída entre o ensino primário e ensino normal, cabendo Cr\$. . . . . 80.000.000,00 ao primeiro e Cr\$ 20.000.000,00 ao segundo.

7. Pesquisando as razões que levaram à fixação dos novos critérios propostos para a distribuição dos créditos, verifica-se que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos julga inadequado e pouco realista o critério usado anteriormente, argumentando com motivos de ordem metodológica e de ordem pragmática.

8. Constitui erro de método estabelecer o montante da assistência financeira, a ser prestada pela União aos Estados, no *déficit* escolar por unidade federada. Na verdade, sobre ser um tanto simplista, resulta de premissa falsa, qual seja a de considerar a população do país algo de perfeitamente homogêneo e uniformemente distribuído pela sua extensão geográfica. Ante a evidência dessa impropriedade, impunha-se um corretivo, pois "uma coisa é o *déficit* escolar em uma concentração urbana, realmente carente de educação escolar, e outra, o *déficit* de matrícula em uma população dispersa, inatingível pela escola e dela, na realidade, ainda não necessitando senão secundariamente".

9. Os motivos pragmáticos decorrem de que o auxílio do Fundo Nacional de Ensino Primário, sendo "muito pequeno e destinando-se primordialmente à construção de prédios escolares, o *déficit* a ser considerado para a aplicação desse auxílio deve levar em conta os recursos da unidade da Federação, para a manutenção de escola construída". Convém, pois, que a distribuição do auxílio federal não se inspire unicamente em razões de equidade; é preciso que se transforme em verdadeiro estimulante, promovendo atividade de fecundo significado social, de modo a corrigir insuficiências de natureza fiscal.

10. Desse modo, atendendo a que, nos termos da Constituição, Estados e Municípios devem aplicar um mínimo de 20% de suas respectivas receitas na manutenção e desenvolvimento do ensino, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, ao examinar os seus orçamentos, verificou, em relação às disponibilidades por aluno escolarizável, enorme disparidade de recursos, oscilantes entre Cr\$ 112,66, no Estado do Maranhão, e Cr\$ 1.366,56, no Estado de São Paulo.

11. Ante esse fato, pareceu ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos que a distribuição de auxílios consoante critério diretamente proporcional à população escolar e inversamente proporcional aos recursos por aluno, seria muito mais razoável e concorreria, embora modestamente para corrigir o desequilíbrio entre as unidades da Federação, se se atentar nos recursos de que elas podem dispor para a resolução desse problema educacional.

12. Havia, entretanto, que considerar o esforço despendido pelas unidades da Federação em sua tentativa de encontrar solução para o problema da alfabetização de adultos e de adolescentes, atendendo, ainda, à capacidade de cada uma delas para aplicar de modo útil o auxílio federal, que se destina à construção de prédios escolares, cuja conservação e funcionamento devem ser custeados com recursos próprios dos Estados e dos Municípios em que estejam localizados.

13. A apreciação desse coeficiente, não somente de esforço, senão também de expansão do sistema escolar, foi feita com base no aumento da porcentagem de alfabetizados na população estadual, compreendidos estes entre os grupos de 10 a 19 anos, no período de 1940 a 1950. Utilizaram-se, para tal, elementos fornecidos pelo Censo de 1950, conforme o segundo quadro transcrito paralelamente ao item 16 desta Exposição de Motivos.

14. Estabelecidos assim os dois critérios de proporcionalidade inversa, aos recursos do Estado por aluno, e direta, ao esforço que despenderam na solução do problema escolar, tornava-se necessário estabelecer a proporção em que deveriam atuar. Os estudos realizados a respeito pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos levaram-no a prefixar em 60% e 40% a participação respectiva de cada critério na distribuição do auxílio federal. O equilíbrio e correção, obtidos pela compenetração desses dois critérios, indicam que se obteve a distribuição objetivada, sem que ficasse viciada por um caráter de abstração, o que a tornaria pouco aceitável.

15. pela utilização desses critérios, a distribuição do auxílio financeiro a ser prestado pelo Governo Federal aos Governos Estaduais, no corrente exercício, far-se-á do modo indicado no quadro abaixo transcrito:

ESTADOS	Auxílio em Cr\$ (60% do total) Crit. inver. pro- porcional à dis- ponibilidade or- çamentária	Auxílio em Cr\$ (40% do total) Crit. proporcional à ex- pansão da alfabeti- zação, no grupo de idade de 10 a 19 anos	Total de auxílio
Amazonas .....	583.000,00		583.000,00
Pará .....	1.237.000,00	298 000,00	1.535 000,00
Maranhão .....	4.376.000,00	—	4.376.000,00
Piauí .....	2.843 000,00	424.000,00	3.267.000,00
Ceará .....	7.030.000,00	—	7.030 000,00
R. G do Norte .....	1.548 000,00	327.000,00	1.875.000,00
Paraíba .....	2.827.000,00	2.287.000,00	5.094.000,00
Pernambuco .....	3.071.000,00	1.698.000,00	4.769 000,00
Alagoas .....	9.160.000,00	344.000,00	1.304.000,00
Sergipe .....	845.000,00	317.000,00	1.142.000,00
Bahia .....	5.308.000,00	4.882 000,00	10.390.000,00
Minas Gerais .....	0.759.000,00	7.069.000,00	13 328.000,00
Espírito Santo .....	493.000,00	168.000,00	661.000,00
Rio de Janeiro .....	2.193.000,00	1.762.000,00	2.955.000,00
São Paulo .....	1.922 000,00	7.216.000,00	9.138.000,00
Paraná .....	663.000,00	916.000,00	1.579.000,00
Sta Catarina .....	2.509.000,00	1.063.000,00	2.578.000,00
R. G. do Sui. ....	1.300.000,00	1.500.000,00	2.200.000,00
Mato Grosso .....	619.000,00	376.000,00	995.000,00
Goiás .....	2.034.000,00	1.373.000,00	3.407.000,00
Total .....	48 000.000,00	32.000.000,00	60.000.000,00

16. A determinação desses valores é suficientemente elucidada pelos quadros demonstrativos anexos.

17. Justificados os critérios e expostos os resultados de sua aplicação, convém salientar que o plano de construções escolares em desenvolvimento compreende escolas rurais isoladas, ao preço unitário de Cr\$ 80.000,00, e grupos escolares, à razão de Cr\$ 330.000,00, Cr\$ 500.000,00 e Cr\$ 1.000.000,00, na dependência do número de salas de aula necessárias, à vista da população escolar local. A aplicação dos recursos orçamentários pressupõe entendimento com os governos estaduais objetivando assentar normas para a escolha dos tipos de prédios a serem construídos. O montante do auxílio e a existência dos tipos de escolas são as condições e os limites para a fixação do convênio específico com os Estados, reconhecido o direito a uma certa flexibilidade, por parte do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e dos Estados, para que os recursos possam ser aplicados, tendo-se em vista melhor e maior resultado.

18. Particularmente, quanto ao Estado de São Paulo, possuidor de rede escolar considerável, a construção do Instituto do Professor Primário, programado como contribuição do Governo Federal aos festejos comemorativos do IV Centenário da Capital daquele Estado, pode vir a ser considerada o objetivo do acordo para a aplicação do auxílio. Trata-se de instituição de aperfeiçoamento do magistério primário, destinada a atuar, indiretamente, em todo o seu sistema de educação fundamental. Do mesmo modo, em outros Estados, poderá o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em entendimentos com os respectivos governos, inclinar-se à aplicação do auxílio na expansão ou desenvolvimento de obras educacionais, nesses Estados, em que haja o propósito de se alcançar melhoramentos qualitativos e não somente quantitativos do seu ensino público e particular.

19. No que concerne à aplicação dos recursos financeiros para a ampliação da rede de escolas normais, a importância prevista no orçamento deverá ser distribuída a título de contribuição para a construção de Institutos de Educação nos Estados que ainda os não possuam, para o Centro de Aperfeiçoamento de Professores Rurais, em Minas Gerais e para o prosseguimento de construções já em curso, financiadas total ou parcialmente pelo Governo Federal em outros Estados.

20. Nestas condições, ao submeter o assunto à elevada deliberação de Vossa Excelência, este Departamento tem a honra de opinar pela aprovação do plano ora descrito de distribuição dos recursos orçamentários reservados à ampliação e à melhoria da rede escolar primária e normal em todo o país e de sugerir a publicação na íntegra desta exposição de motivos no *Diário Oficial*.

Aproveito a oportunidade para renovar a Vossa Excelência os protestos do meu mais profundo respeito.

*Arizio de Viana*, Diretor-Geral.

I. Demonstrativo da distribuição de 60% dos recursos consignados no Orçamento Federal para a melhoria e ampliação do ensino primário, pelo critério inversamente proporcional aos recursos do Estado por aluno e diretamente proporcional à população escolar. (Dados de 1950).

ESTADOS	R Receita dual + mun- cipais	R 20%	Pop. escolar 7 a 11 anos recensa- mento de 1950	Recursos do Estado por aluno Cr\$	q—P esc. r	Valor do auxílio Cr\$	Auxílio fe- ral por alu- no no Cr\$
Amazonas .....	90 547	18 109	69 280	261,46	254,90	583.000,00	8,42
Pará .....	199 409	39 882	149 807	256,22	562,72	1.237.000,00	8,26
Maranhão .....	126 299	25 268	224 218	112,66	1.990,22	4.376.000,00	19,52
Piauí .....	87 840	17 568	150 700	116,58	1.292,67	2.843.000,00	18,87
Ceará .....	226 356	45 271	380 415	119,00	3.196,76	7.089.000,00	18,48
R. G. do Norte ..	119 734	23 947	129 817	184,47	703,73	1.548.000,00	11,92
Paraíba .....	216 960	43 392	236 173	183,73	1.285,44	2.827.000,00	11,97
Pernambuco .....	708 752	141 751	444 933	318,59	1.396,57	3.071.000,00	6,90
Alagoas .....	120 093	24 001	153 554	156,30	982,43	2.160.000,00	14,07
Sergipe .....	103 583	20 717	88 146	235,03	375,04	825.000,00	9,86
Bahia .....	897 457	179 491	670 503	267,70	2.504,68	5.508.000,00	8,21
Minas Gerais .....	1 921 878	384 376	1 045 942	367,49	2.846,18	6.259.000,00	5,98
Espirito Santo ..	312 297	62 459	118 291	528,01	224,03	493.000,00	4,17
Rio de Janeiro ..	773 687	154 733	239 794	533,94	542,75	1.193.000,00	4,12
São Paulo .....	8 159 929	1 631 986	1 194 227	1.366,56	873,89	1.922.000,00	1,61
Paraná .....	1 269 269	253 854	276 692	917,46	301,58	663.000,00	2,40
Sta. Catarina .....	328 062	65 612	212 203	309,19	686,32	1.509.000,00	7,11
R. G. do Sul .....	2 323 170	464 634	524 026	886,68	591,01	1.300.000,00	2,48
Mato Grosso .....	94 020	18 804	72 743	253,50	281,50	619.000,00	8,51
Goiás .....	158 123	31 625	171 023	184,92	924,85	2.084.000,00	11,89

$$\frac{48\ 000}{\Sigma q}$$

$$= \frac{48\ 000}{21\ 827,17}$$

$$= 2\ 199$$

$$\Sigma q$$

$$=$$

$$21\ 827,17 = 48\ 000,000,00$$

H. Demonstrativo da distribuição de 40% dos recursos consignados no Orçamento Federal para melhoria e ampliação do ensino primário, pelo critério diretamente proporcional à população escolar e ao progresso relativo da alfabetização, obtido pelo Estado no grupo de idade de 10 a 19 anos, no período de 1940 a 1950.

ESTADOS	Prog. relativo da alfabetização no grupo de idade de 10 a 19 anos	Pe População escolar	$P \times \frac{P}{E}$	Valor do auxílio em Cr\$	Auxílio por aluno em Cr\$
Amazonas .....	—	69.280	—	—	—
Pará .....	5,53	149.807	873.374,81	298.000,00	1,99
Maranhão .....	—	224.218	—	—	—
Piauí .....	8,25	160.700	1.243.275,00	424.000,00	2,81
Ceará .....	—	380.415	—	—	—
Rio Grande Norte	7,38	129.817	958.049,46	327.000,00	2,52
Paraíba .....	28,14	236.173	6.645.908,22	2.267.000,00	9,60
Pernambuco .....	11,19	444.935	4.978.800,27	1.698.000,00	3,82
Alagoas .....	6,57	153.554	1.003.843,78	344.000,00	2,24
Sergipe .....	10,54	88.146	929.053,34	317.000,00	3,60
Bahia .....	21,35	670.503	14.315.239,05	4.882.000,00	7,28
Minas Gerais .....	19,82	1.045.942	20.730.570,44	7.069.000,00	6,76
Espirito Santo .....	4,17	118.291	498.273,47	168.000,00	1,42
Rio de Janeiro .....	17,83	289.794	5.167.027,02	1.762.000,00	6,08
São Paulo .....	17,72	1.194.227	21.161.702,44	7.216.000,00	6,04
Paraná .....	5,70	276.692	2.683.912,40	916.000,00	3,31
Sta. Catarina .....	14,68	212.203	3.115.140,04	1.063.000,00	5,01
Rio Grande Sul .....	8,39	524.026	4.396.578,14	1.500.000,00	2,86
Mato Grosso .....	15,16	72.743	1.102.783,88	376.000,00	5,17
Goias .....	23,53	171.023	4.024.171,19	1.373.000,00	8,03

$$\Sigma \frac{P}{A} \times \frac{P}{A} = 98.827.714,45 = 0,341$$

$$32.000.000,00 = 0,341$$

$$98.827.714,45 = 0,341$$

## III. Demonstrativo do valor total do auxílio federal aos Estados.

ESTADOS	Auxílio em Cr\$ (60% do total) Crit. inver. pro- porcional à dis- ponibilidade orça- mentária.	Auxílio em Cr\$ (40% do total) Crit. proporcional à expansão da alfabetização, no grupo de idade de 10 a 19 anos	Total do auxílio
Amazonas .....	583.000,00	—	583.000,00
Pará .....	1.237.000,00	298.000,00	1.535.000,00
Maranhão .....	4.376.000,00	—	4.376.000,00
Piauí .....	2.843.000,00	424.000,00	3.267.000,00
Ceará .....	7.030.000,00	—	7.030.000,00
R. G. do Norte ..	1.548.000,00	327.000,00	1.875.000,00
Paraíba .....	2.827.000,00	2.267.000,00	5.094.000,00
Pernambuco .....	3.071.000,00	1.698.000,00	4.769.000,00
Alagoas .....	2.160.000,00	344.000,00	2.504.000,00
Sergipe .....	825.000,00	317.000,00	1.142.000,00
Bahia .....	5.508.000,00	4.882.000,00	10.390.000,00
Minas Gerais .....	6.259.000,00	7.069.000,00	13.328.000,00
Espírito Santo ..	493.000,00	168.000,00	661.000,00
Rio de Janeiro ..	1.193.000,00	1.762.000,00	2.955.000,00
São Paulo .....	1.922.000,00	7.216.000,00	9.138.000,00
Paraná .....	663.000,00	916.000,00	1.579.000,00
Sta. Catarina .....	1.509.000,00	1.063.000,00	2.572.000,00
R. G. do Sul .....	1.300.000,00	1.500.000,00	2.800.000,00
Mato Grosso .....	619.000,00	376.000,00	995.000,00
Goiás .....	2.034.000,00	1.373.000,00	3.407.000,00
<b>TOTAL</b>	<b>48.000.000,00</b>	<b>32.000.000,00</b>	<b>80.000.000,00</b>

IV. Demonstrativo do auxílio federal *por aluno* aos Estados.

ESTADOS	Auxílio por aluno em Cr\$ (60% do total) Crit. invers. proporcional à disponibilidade orçamentária.	Auxílio por aluno em Cr\$ (40% do total) Crit. proporcional à pop. escolar da expansão da <b>alfab.</b> no grupo de idade de 10 a 19 anos.	Total por aluno em Cr\$
Amazonas .....	8,42		8,42
Pará .....	8,26	1,99	10,25
Maranhão .....	19,52		19,52
Piauí .....	18,87	2,81	21,68
Ceará .....	18,48		18,48
R. G. do Norte ..	11,92	2,52	14,44
Paraíba .....	11,97	9,60	21,57
Pernambuco ....	6,90	3,82	10,72 •
Alagoas .....	14,07	2,24	16,31
Sergipe .....	9,36	3,60	12,96
Bahia .....	8,21	7,28	15,49
Minas Gerais ....	5,98	6,76	12,74
Espírito Santo ..	4,17	1,42	5,59
Rio de Janeiro ..	4,12	6,08	10,20
São Paulo.....	1,61	C,04	7,65
Paraná .....	2,40	3,31	5,71
Sta. Catarina ....	7,11	5-01	12,12
R. G. do Sui _____	2,48	2,86	5,34
Mato Grosso ....	8,51	5,17	13,68
Goiás .....	11,89	8,03	19,92

b) *Exposição de Motivos n.º 1.517, de 30 de julho de 1953.*

Excelentíssimo Senhor Presidente da República:

Encaminhou Vossa Excelência à apreciação deste Departamento o processo anexo, em que o Ministério da Educação e Saúde submeteu à aprovação de Vossa Excelência o plano, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, para o emprego de recursos orçamentários na importância de Cr\$ 108.600.000,00, consignados na vigente Lei de Meios, e destinados a ampliar e melhorar a rede de ensino primário e normal do país.

## INFORMAÇÃO DO PAÍS

### BAHIA

Segundo dados apurados pelo Centro Regional do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, no corrente ano, estão matriculados nas 15 escolas superiores do Estado 2630 estudantes, dos quais 2.297 (87,34%) pertencem às 9 unidades integrantes da Universidade da Bahia e 333 (12,66%) às 6 escolas reconhecidas ou sob inspeção federal. Desses 2.630 alunos, 1.854 (70,40%) são do sexo

masculino e 776 (29,60%) do feminino.

Dos 2.297 alunos da Universidade, 1665 (72,50%) são do sexo masculino e 632 (27,50%) do feminino, enquanto que nas Escolas não incorporadas à Universidade, o número de alunos ó de 189 (56,70%) e o de alunas, 144 (43,30%).

A distribuição dos alunos segundo o sexo e as unidades escolares, em ordem decrescente de sua matrícula é a seguinte:

Alunos pertencentes à Universidade:	Masculino	Feminino	Total
1) Faculdade de Medicina . . . . .	682	<b>104</b>	686
2) Faculdade de Direito . . . . .	336	63	399
3) Escola Politécnica . . . . .	309	9	318
4) Faculdade de Filosofia . . . . .	65	<b>181</b>	216
5) Faculdade de Odontologia . . . . .	136	73	209
6) Faculdade de Farmácia . . . . .	87	90	177
7) Fac. de Ciênc. Econômicas . . . . .	90	14	<b>104</b>
8) Escola de Belas Artes . . . . .	60	22	82
9) Escola de Enfermagem . . . . .		76	76
Alunos não pertencentes à Universidade :			
10) Fac. Católica de Filosofia . . . . .	71	86	157
11) Ese. Agronômica da Bahia . . . . .	48	—	48
12) Ese. de Med. e Saúde Pública . . . . .	32	11	43
13) Escola de Med. Veterinária . . . . .	37	1	38
14) Inst. de Música da Bahia . . . . .	1	31	32
15) Ese. de Música da Bahia . . . . .	—	15	15
	<b>1.854</b>	<b>776</b>	<b>2.630</b>

— Por iniciativa da Sociedade Unificadora dos Professores Primários do Estado será realizado, em Salvador, no período de 14 a 20 de dezembro do corrente ano, o Primeiro Congresso Nacional de Professores Primários, o qual nos termos do seu "Regimento Interno", terá por objetivo: a união dos professores primários do país; o estudo dos problemas educacionais referentes a este grau de ensino e o exame dos direitos e prerrogativas do magistério primário em todo o território brasileiro.

#### *Temário*

I — *Educação* — a) — O problema cultural do Professor Primário; b) — Métodos e Programas de Ensino. As reformas ortográficas; c) — Problemas básicos da Educação no campo. A formação do professor rural; d) — As instituições escolares.

II — *Assistência* — a) — Federalização do Ensino; b) — O ensino primário no Brasil; 1) — Condições de trabalho; 2) — Assistência ao escolar pobre: material, alimentação, medicamentos, etc; c) — O professor e a política; d) — Associações de classe; Intercâmbio, correspondência; e) — A Casa do Professor; f) — A escola e a "criança problema"; g) — O papel da escola em face as transformações sociais; h) — Aposentadoria do professor primário. Gratificação quinzenal.

III — *História* — *Biografia e Estatística* — a) — Nível econômico do professor nas diversas Unidades da Federação, b) — O ensino primário

no Brasil: Colônia, Império e República; Fases decisivas; c) — Vultos do magistério primário.

#### DISTRITO FEDERAL

Com a presença do Exm<sup>o</sup> Sr. Presidente da República, do Exm<sup>o</sup> Sr. Ministro da Educação e Cultura, do magnífico Reitor da Universidade do Brasil e de destacadas figuras do meio educacional e da administração federal, foi inaugurado em 1<sup>o</sup> de outubro do corrente ano, o Instituto de Puericultura, que é o primeiro estabelecimento da Cidade Universitária da Universidade do Brasil a entrar em funcionamento. Depois da alocação do professor Martagão Gesteira, Diretor do Instituto de Puericultura, que fez o histórico da instituição, o Exm<sup>o</sup> Sr. Dr. Getúlio Vargas, Presidente da República, pronunciou o seguinte discurso:

"Senhores — Nesse recanto tranquilo da Guanabara destinado a abrigar os labores da inteligência e do saber, vemos hoje concretizar-se, na inauguração do primeiro edifício da futura Cidade Universitária, um anseio da cultura nacional a que procurei dar realidade.

Foi há oito anos passados que o meu governo tomou as providências iniciais para levantar aqui o mais importante centro educacional do país. Compreendeu a necessidade de reunir e sistematizar, num conjunto de instalações apropriadas, os diversos institutos de ensino superior que constituem a Universidade do Brasil, ampliando-os nos seus cur-

riculos e objetivos. Era preciso promover condições materiais para que mestres e estudantes viessem encontrar, no convívio de todos os dias, a verdadeira atmosfera da vida universitária.

Obra de grande vulto e longo alcance, muitos descreveram de suas possibilidades. Agora, entretanto, já podemos ver que as nossas esperanças não foram frustradas. Se muito ainda resta a fazer, não foi pouco, decerto, o que já fizemos. Os trabalhos de preparação do terreno estão praticamente concluídos. Na grande Ilha Universitária, que resultou de tarefa tão árdua e tão custosa, 30.000 alunos e professores encontrarão o ambiente propício às suas atividades culturais e às solicitações do esporte e do recreio sadio.

Não obstante as dificuldades financeiras do país, que levaram o meu governo a adotar uma severa política de compressão de despesas, foram levadas avante estas obras de tão alta destinação. Dos 470 milhões de cruzeiros empregados na construção da Cidade Universitária desde 1945, cerca de 400 milhões o foram durante o meu governo, no período de 1951 a 1953. A proposta orçamentária para 1954 consigna uma dotação de 350 milhões de cruzeiros àquela mesma finalidade.

Já se evidenciaram, na imponência das suas estruturas, os primeiros frutos desse arrojado empreendimento. Dentro em breve estarão concluídos, sucessivamente, a Faculdade Nacional de Arquitetura, blocos residenciais com capacidade para 1.200 estudantes, a Escola Nacional de Engenharia e o Estádio Univer-

sitário. Já vai também adiantada a construção do grandioso Hospital de Clínicas, que disporá de 1.600 leitos, distribuídos por 16 clínicas e mais 336 quartos individuais.

A cerimônia que ora me é dado presidir, inaugurando o Instituto de Puericultura, tem para mim uma particular significação. Desde há muitos anos tem sido uma preocupação constante do meu governo possibilitar a execução de um programa de assistência à maternidade e à infância e de higiene infantil, em bases técnicas modernas e racionais. Em 1936, durante uma visita à Bahia, tive a satisfação de conhecer a notável obra que o professor Martagão Gesteira vinha realizando naquele terreno. Convidei-o então para dirigir atividades federais de amparo à maternidade e à infância. Desde essa ocasião tem sido um abnegado batalhador pela causa do estabelecimento de uma orientação científica avançada para a puericultura no Brasil.

O Instituto de Puericultura que hoje entra em atividade dotado de moderno aparelhamento técnico e instalações adequadas, compreende o Abrigo Maternal, a Pupileira, o Banco de Leite, o Centro de Prematuros e Enfermarias de Clínicas da Primeira Infância. Seu papel, quer no que toca às atividades assistenciais, quer no que diz respeito à preparação de especialistas, marcará o início de uma nova fase na história do amparo à infância no Brasil.

Devemos esperar que obras como essa avivem na alma dos moços a fé no Brasil e a confiança nos seus governantes.

Pois o país trabalha e o seu governo se empenha na causa do progresso nacional, a despeito das campanhas insidiosas dos que nada constroem e apenas procuram difundir a descrença amarga e o pessimismo dissolvente.

A sabedoria dos mestres e o entusiasmo dos moços hão de reunir-se aqui, para fazer deste núcleo universitário um centro vivo e palpitante de crença noa destinos da pátria".

—Sob a presidência do diretor do Ensino Industrial, professor Flávio P. Sampaio, vêm-se reunindo, no Ministério da Educação, os diretores das Escolas de Ensino Industrial do país. As reuniões têm por objetivo estabelecer contato entre os diretores e as novas diretrizes que o titular da pasta vem infligindo à educação industrial.

Durante as reuniões serão debatidos os seguintes assuntos: a) discussão do anteprojeto de Portaria Regulamentadora das atividades dos cursos ordinários e extraordinários; b) discussão do Deceto que regula a seriação das disciplinas dos cursos Industrial, Técnico e Mestria; c) o Diretor e a Supervisão da atividade curricular; d) o Diretor e a Orientação Educacional-Profissional; e) Séries Metódicas; f) Cursos de Aperfeiçoamento; g) Prédios Escolares e Equipamento; h) Problemas jurídicos, administrativos, etc.

Além dos diretores dos estabelecimentos de ensino industrial, participarão, como relatores dos diferentes assuntos, os srs. Leoni Kaseff, Lycerio Schreiner, Stanley Kruszy-

na, Edward Berman, Hermann Steffen e Toledo Piza, técnicos da Diretoria do Ensino Industrial e da CBAI.

### MATO GROSSO

Segundo dados absolutos do Departamento Estadual de Estatística do Estado de Mato Grosso, o ensino primário está sendo incentivado de maneira promissora naquela unidade da Federação, malgrado a escassas disponibilidades financeiras de que dispõe o governo de Cuiabá.

No período de 1948 a 1951 foi u seguinte o movimento total no Estado:

Ano	Unidades		Efetiva
	Escolares	Geral	
1948	738	37.527	35.471
1949	803	42.039	38.295
1950	839	44.013	39.751
1951	855	46.807	40.618

Não estão incluídos nos totais acima os dados referentes às escolas de iniciativa particular, que são numerosas, notadamente no norte e no centro do Estado, a maioria delas sob a direção de religiosos.

Há a assinalar que o município de Aripuanã só dispunha, até fins de 1951, de escolas particulares. E' o que possui maior área, mas fica situado bem ao norte do Estado, em uma região de difícil acesso.

No município de Cáceres verificou-se declínio nos totais de alunos e nos números de unidades escolares, nos referidos anos de 1948 a 1951, e êsse fato deve-se atribuir ao desmembramento do distrito de Barra do Bugres e também ao desenvolvi-

mento que tiveram, no referido município, as escolas particulares. Na região centro-oeste do Estado o município de Cáceres desfruta atualmente de situação privilegiada. Além de escolas oficiais, bem instaladas, possui numerosas outras particulares, e dois ginásios sob inspeção federal, um mantido pelo governo estadual, com frequência mista, e outro mantido pela Congregação da Imaculada Conceição, só para estudantes do sexo feminino. O ginásio estadual funciona anexo ao grupo escolar Esperidião Marques, mas, brevemente, passará a ocupar moderno edifício, que já está em construção, com capacidade para quinhentos alunos em cada turno. As obras foram orçadas em cinco milhões de cruzeiros.

O município de Barra do Bugres, antigo distrito de Cáceres, está em fase de grande progresso devido à afluência considerável de novos povoadores, notadamente famílias de japoneses que ali estão iniciando com êxito grandes plantações de café.

Em dezembro de 1952 havia, em todo o Estado, 38 grupos escolares, funcionando com três períodos, e 34 escolas reunidas, além de escolas rurais distribuídas na periferia dos municípios e distritos.

As despesas do Estado com o ensino primário foram de Cr\$ ..... 11.073.898,50 em 1951 e de Cr\$ .... 14.077.629,30 em 1952. Verificou-se, por conseguinte, aumento considerável nas dotações.

Nos referidos anos foram despendidas mais as seguintes verbas com o ensino primário:

Ano	Ensino Supletivo (Cr\$)	Ensino Subvencionado (Cr*)
1951	11.549,20	443.900,00
1952	7.789,80	1.179.010,00

Nesse domínio da atividade instrutiva o governo federal, por intermédio dos órgãos competentes, concedeu ao Estado de Mato Grosso substancial auxílio, razão pela qual as verbas governamentais são relativamente pequenas.

#### MINAS GERAIS

Ao ensejo da inauguração da nova sede da Faculdade de Odontologia e Farmácia da Universidade de Minas Gerais, em 15 de setembro do corrente ano, o professor Antônio Balbino de Carvalho Filho, Ministro da Educação e Cultura, teve a oportunidade de pronunciar o seguinte discurso:

Quem se aproxima de Minas Gerais vindo das planas regiões do Litoral, recebe, como eu neste momento, nos sentidos e no espírito, a inspiração da altura, que alimenta o sentido de sua vida.

Em verdade, temos a impressão de que ao entrar em território mineiro ultrapassamos uma fronteira moral, atingimos a uma atmosfera diferente, chegamos a uma paisagem brasileira onde alguma coisa de especial e peculiar inspira o viver dos homens e o entendimento das cousas.

Em nenhum lugar é, talvez, tão forte a presença do Brasil como em Minas, centro orgânico do país. Em

seu seio, entretanto, reconhecemos o estilo mineiro, sua natureza específica e sua civilização singular, os traços próprios de sua face moral, a originalidade e a força de expressão de sua personalidade cívica.

Desde que me encontro em Minas, sou levado, a todo instante, a conferir impressões de leitura sobre a terra e o homem de Minas, os conceitos de seus intérpretes sobre o fenômeno de sua civilização, sentindo cada vez mais viva a sedução de compreender a complexa equação de suas inspirações formadoras.

E por vir de outras plagas, é que, com emoção, bem posso reconhecer, na síntese da realidade nacional, a impressionante contribuição mineira, a que devemos, sem dúvida, influências fundamentais à nossa condição histórica.

A ela devemos, não só as conquistas materiais que enriquecem o patrimônio coletivo, o arrojo de suas epopéias desbravadoras, no campo econômico, social e político.

Devemos-lhe, antes de tudo, como já tem sido tantas vezes assinalado pelos seus exegetas, — mais valiosa ainda do que o seu ferro, o seu ouro e seus diamantes, — a sua experiência de vida, a filosofia mineira de conduta humana, o feitio de sua civilização que não decorre apenas dos estágios clássicos de desenvolvimento econômico, as influências que nos permitiram dosar a ardência litorânea com o equilíbrio e a moderação; a sedução pelo fácil e novo com o amor ao substancial, ao autêntico; o senso do positivo, do real, o culto das virtudes

que asseguram aos povos o respeito aos valores essenciais do Homem, de que tão fundamente se impregna na sua concepção de vida. Já se disse que as virtudes cardiais do povo mineiro são *continuidade, fidelidade, temperança*, bens de valor inestimável num país que teve de vencer as sugestões dos trópicos e as inclinações da sensibilidade de raças votadas ao devaneio e ao mito.

Aqui, a aventura e o extravagante se constroem, a sofreguidão e o alvoroço se moderam nas combinações de suas retortas, afeitas à disciplina e à estabilidade.

Em nosso êxito histórico, creditamos muito de nossas vitórias a essa parcela mineira do Brasil, que nos tem permitido combinar o ímpeto com a reflexão, a fantasia com a realidade.

Minas é a Montanha. Quantas vezes ouvi essa definição tão pouco sensível ao brasileiro do imenso litoral que é o Brasil.

É a montanha, "com um coração de ouro num peito de ferro", onde os homens aprenderam a combinar, com equilíbrio, o amor ao progresso e o respeito ao seu destino como criaturas de Deus.

Tudo em Minas é função de alturas. A sua história uma cordilheira de acontecimentos em relevo. A cada lance, uma culminância humana abrindo perspectivas ao caminho do país.

Como Ministro da Educação que se envaidece com a circunstância tão honrosa de ocupar a mesma cadeira que tanto souberam enobrecer mineiros ilustres como Francis-

co Campos e Gustavo Capanema, aos quais renovo, neste instante, o testemunho do meu apreço, sinto em vosso meio a perplexidade de sentimentos contraditórios. De um lado, falar de Educação em Minas Gerais é falar em casa, em ambiente familiar, aquecido pelo interesse fervoroso e constante pelo problema,

De outro, não é possível esquecer a responsabilidade que decorre da tradição dos esforços despendidos pelas gerações mineiras na renovação educacional, dos créditos que Minas acumulou perante a cultura brasileira pela sua dedicação e zêlo pelas questões do ensino, em todas as fases de sua história política.

Em verdade, Minas tem na história de nosso desenvolvimento educativo uma posição pioneira e vigorosa. Desde a reforma João Pinheiro, aqui tem a escola brasileira um padrão de nobre teor, sendo uma das suas páginas mais significativas a que foi escrita pelo seu professorado exemplar e pelos seus grandes estadistas educadores. A todos esses movimentos, emprestou Minas a positividade de seu espírito, a sua capacidade objetiva, a solidez do seu caráter coletivo, inimigo da inconsistência, do postigo, dos equívocos e das aparências.

Nesses esforços, revelaram os seus pró-homens a intuição das transformações que se vinham processando no meio social e político e que, em verdade, traduziam uma procura de identificação de nossa realidade social com os sistemas educativos que, entre nós, quase sempre, representam cópia dos modelos de além-mar, trasladados pelo nosso mimetismo.

Minas, protegida pelas suas montanhas, abrigada mais que as regiões litorâneas, da influência dos centros de exportação de modelos da moda, pôde encontrar na sua concentrada autenticidade, as forças necessárias para reagir contra o formalismo educativo.

Entenderam os mineiros, bem cedo, que educação é um fenômeno de civilização. E que como tal, há de atuar como o principal agente de incorporação dos valores e forças que se renovam, através o curso incessante e profundo da atividade civilizadora.

Estamos assistindo, hoje, no Brasil, à generalização de uma consciência desse problema, não, apenas, como tendência de reforma imposta pela variação dos figurinos que nos habituamos a acompanhar.

Um acontecimento de mais alta importância preside a esse reclamo por novos métodos e processos educativos. É a compreensão pelo povo de que a Educação é um instrumento indispensável de ascensão social, de melhoria de padrão de vida, de conquista democrática dos bens espirituais e materiais que estimulam o trabalho humano.

A Educação já não é mero ornato para as elites privilegiadas, nem os rótulos de preparação de pequenas parcelas de sociedade para o brilho dos salões ou o acesso aos diplomas de nível superior.

Ela é reclamada cada vez por maior número de brasileiros, como um utensílio de dignificação humana, como meio de ação social, como chave de novas oportunidades

para o conforto, o bem-estar e o progresso de cada um e de todos.

Atingimos a um momento em que a Educação é chamada a descer de seus *jardins suspensos*, para assumir, na vida social, a sua nobre função de servir ao homem na sua procura de adaptação e de rumo dentro da sociedade. O povo a descobriu como aliada, compreendeu o bem que ela lhe pode dar efetivamente, incorporou-a como uma companheira na luta pela elevação social e pela alegria de viver.

Por isso mesmo, pelo conteúdo de verdade humana que adquiriu hoje, o problema da educação assume sentido patético e severo.

Houve época em que a Educação foi um processo de evasão das naturezas contemplativas ou sensíveis, um refúgio de inteligência desinteressada do próprio fenômeno da vida. Estudar era desenraizar-se, desintegrar-se do seu meio, abstrair-se dos estímulos da vida prática e construtiva.

Em um país novo, dominado por impulsos de progresso e de força adolescente, como o Brasil, gerações inteiras viveram carpindo desencantos e reproduzindo atitudes românticas apenas compreensíveis em países venerandos e amadurecidos pela experiência da vida e de cultura.

fi o fim desse encantamento brasileiro, desse período de irrealidade que estamos conhecendo na crise de nossos dias.

Desceram os cenários. Apagaram-se as luzes da ribalta distante, a conjuntura enriqueceu a tempera de nossa mocidade, os lares sentiram a pressão das exigências econômica\*

as indústrias reclamam material humano instruído e educado, as profissões absorvem maior número de técnicos, o progresso convoca homens, mulheres e jovens para as tarefas criadoras, o enriquecimento coletivo acena promessas a uma imensa legião de pretendentes aos benefícios, a técnica e a ciência abrem novos campos de atividade ao trabalho do homem. Todo ês3e alvoroço de vida nascente, toda essa massa de aspirações em marcha, toda essa animação de Brasil crescendo depende de Educação. Não mais a educação convencional, artificiosa e falsa dos dias fáceis e cômodos do passado, mas sim Educação que realmente ensine, que prepare o cérebro, o coração e o braço para essa competição trepidante, Educação que habilite o moço a realizar seus anseios, que signifique eficiência e valor, que multiplique a capacidade do jovem, e integre o grupo social na harmonia de sistema democrático de vida, em que haja oportunidade para todos.

Educação que não traduza a experiência, que não reflita a conquista do homem dentro da vida, que não se exprima em consonância com a verdade de um povo, nas palpitações de seu anseio de cultura, será, apenas, verniz de superfície, superestrutura de fórmulas vagas e frágeis, exauridas de substância e de vida.

Diante dessa realidade, imensa é a nossa responsabilidade. Estamos convocados para dar forma a esses pressupostos, encontrar fórmulas e técnicos capazes de atingir a esses objetivos, reajustar a educação à

nossa realidade social, de modo que esta possa aperfeiçoar-se sob a inspiração daquela.

Aqui estamos, pois, para ouvir Minas, pedir-lhe os seus conselhos e levar as suas sugestões para o estudo e o debate que estamos realizando, com ajuda dos mais altos expoentes da cultura pedagógica do país e de que deverão sair as normas variadas e flexíveis que irão conduzir a experiência diversificada e rica da escola brasileira, uma nos seus fins e objetivos mas variada e flexível nos seus meios e caminhos.

A educação já não é problema que se resolva pela imposição de soluções niveladoras, mas, por uma Imensa convergência voluntária e cooperativa de esforços, em torno de idéias e pensamentos comuns.

Essa comunhão de idéias, esse consenso de opinião é que o Ministério está procurando traduzir no esforço de sistematização em que se empenha.

• \* \*

Neste edifício cujas linhas arquitetônicas e cuja estruturação funcional revelam a competência dos seus idealizadores e construtores, traduzindo uma promessa de eficiência e ampliação de seu campo de atividade, nesta obra nova, em que se levanta, num bairro novo, um prédio novo, encontramos ainda uma forma simbólica da expressão mineira, uma lição do seu feitio, um testemunho de sua capacidade de renovar sem se desintegrar.

Tudo nos levaria a crer que estamos diante de uma realidade nova,

que começa desligada no espaço e no tempo, sem vinculação antiga. Sabemos, no entanto, que a história desta Faculdade, que hoje se apresenta no viço inaugural de sua nova sede, consagra a sucessão de longos e contínuos esforços, numa cristalização de entusiasmos e de energias empenhados numa luta meritória que teve início em 1907, quando então se fundou, a Escola Livre de Odontologia de Belo Horizonte.

Cromos de tradição, pétalas secas de emoções afetivas enfeitam a cada instante marcos como este da vocação realizadora de Minas Gerais. É fácil sentir a emoção de vosso Magnífico Reitor ao evocar, nesta solenidade, o vulto pioneiro de Manuel Teixeira de Magalhães Pennido, fundador desta Casa. O presente se une ao passado, quando imaginamos esta Faculdade nascendo na pequena casa da Rua Guai-curús, ao calor dos ilustres varões que lhe integraram a Congregação na sua primeira hora. Desde esse instante o destino desta Instituição foi assinalado pelos sacrifícios, pelas dificuldades, pelas lutas contra o meio descrente, contra a resistência passiva das forças de conservação, contra os obstáculos da rotina. O sonho, porém, frutificou, com instalação, na capital recente, da nova Faculdade votada ao ensino de uma profissão que, na época, ainda não atingira pleno desenvolvimento.

Tudo é lição em Minas Gerais, permiti que vos repita esta verdade. Na sobrevivência desta obra há um ensinamento de tenacidade e de con-

fiança na força construtiva da vontade humana. Se hoje formos capazes de animar as nossas aspirações e os nossos anseios dessa vitalidade desbravadora, desse senso de continuidade que é o elo mais forte do progresso moral de Minas Gerais, teremos conquistado o segredo de prosperar e de prosseguir. A Universidade de Minas Gerais realiza, também, essa admirável conciliação entre o antigo e o novo, entre a inspiração e a realidade, entre as características de origem e as transformações da evolução, entre as forças da permanência e da imutabilidade e o sucessivo processo de sobrevivência e de renovação. Antes de ser o que é hoje, mansão arejada e clara da cultura moderna, — a Universidade de Minas Gerais foi um sonho dos Inconfidentes. Antes de ser uma conquista do homem, foi um voto do coração de Tiradentes.

Ainda aí Minas Gerais imprime o signo representativo não só de sua natureza como de sua mentalidade. É dela ainda o lema que serviria para significar o amplo desenvolvimento de reforma que sopra, hoje, na Universidade brasileira em todos os cantos do país. Centenas de outros edifícios como este estão sendo erguidos para abrigar antigas faculdades de cunho profissional e novas instituições de sentido cultural ou científico. São corpos novos que estão a exigir uma nova alma para sua vivificação. Por isso mesmo tomemos de empréstimo o emblema da vossa Universidade: incipit *vita nova*. Ele serve não apenas ao próprio sentido das Universidades, pois elas começam sempre para os seus

próprios destinos como para o país uma vida nova, destinada a atender aos reclamos de uma realidade que dela necessita. Nova também como expressão de reforma, como anseio de se tornar intérprete de mais amplos apelos da vida social.

Vivemos uma era propícia a esse exame de consciência sobre o destino das Universidades; vivemos uma era universitária por excelência, em que o fardo material acumulado, a soma de experiências já vividas, a multiplicação vertiginosa das entidades recém-criadas, a ampliação dos limites e dos recursos do patrimônio universitário no país estão a exigir uma avaliação metódica e ponderada, de modo a extrair do alvoroço e da riqueza que floresce no *campus universitarius* o que é essencial e definitivo, o que se incorpora ao patrimônio comum, o que está vivo e palpitante.

Dentro desse pensamento, estamos elaborando os estudos com que acreditamos ser possível reajustar não só o aparelhamento educacional do país, como o próprio espírito que o anima, às novas condições criadas para o nosso desenvolvimento e ao processo de integração social que se opera em nossa realidade.

Não basta, porém, a disposição dos poderes públicos ou o zelo dos técnicos para que se complete a tarefa a que\* nos convoca o próprio apelo da Nação ansiosa por poder contar com os recursos que só a educação pode oferecer.

Lembro o velho Andrada, a formular votos para que a Conferência Nacional de Educação suscitasse no Brasil uma verdadeira emula-

ção entre os povos e governos, emulação aberta e permanente pela instauração, entre nós, de um sistema educacional cujas linhas e dimensões nos permitam prefigurar no Brasil de hoje, o grandioso Brasil que há de ser o das próximas gerações!

Devemos nutrir a consciência do problema desse calor de confiança e de sinceridade que é um dos atributos da vossa serena vocação de construir.

Aqui ficam os meus agradecimentos pela generosa acolhida e pelos estímulos que recolho em vosso grato convívio.

E que a recordação das horas felizes desse encontro inesquecível, neste ambiente que foi o berço do espírito universitário brasileiro, sirva de permanente incentivo ao esforço e à dedicação de um servidor que, investido em funções de responsabilidade, nesta hora tão grave, conserva a íntima convicção de que o seu dever será bem cumprido se não se afastar da inspiração que caracteriza a presença das virtudes mineiras no campo das atividades que visam ao serviço da causa pública.

#### RIO GRANDE DO SUL

O Secretário da Educação, dr. José Mariano Beck, de acordo com o que havia anunciado em seu discurso de posse, elaborou, com a assistência de uma comissão, o projeto de criação do setor cultural da referida repartição. Com o objetivo de expor aos líderes dos partidos, com assento no legislativo estadual, o critério seguido na organização do

referido plano, o dr. José Mariano Beck esteve, ontem, à tarde, na Assembléia, onde se demorou em palestra com os deputados, no gabinete do presidente João Caruso, fazendo-se acompanhar do diretor-geral da Secretaria e do professor Enio de Freitas e Castro.

Falando sobre a criação da Divisão Cultural da Secretaria da Educação, o dr. José Mariano Beck disse o seguinte:

— "O projeto se destina a ter repercussão, de vez que o Estado não possui nada organizado, em tal sentido, pois, que a Secretaria, até o momento, tem-se preocupado com os problemas relacionados com a educação e o ensino, devendo notar-se que já em 1942, quando a Secretaria da Educação e Saúde passou a denominar-se Secretaria da Educação e Cultura, o titular da pasta, na época, dr. Coelho de Souza, declarou, na exposição enviada ao governo, propondo a reorganização da Secretaria, que só por motivo de economia deixava de organizar um departamento de Divisão Cultural. É de se notar, ainda, que os órgãos de cultura da Secretaria são os mesmos que existiam em 1935".

O projeto elaborado pelo atual Secretário da Educação e Cultura diz que a Divisão de Cultura, a ser criada, compor-se-á de um conselho, de um gabinete de 3 diretorias: ciências, artes e letras. Por sua vez, as diretorias estão divididas em diversos setores, que são os seguintes: a) — Diretoria de Ciência: Instituto de Estudos Científicos e Filosóficos; Instituto de Tradições e Folclore; Museu Júlio de Castilhos e **Arquivo**

Histórico do Rio Grande do Sul; Museu Histórico Farrroupilha; b) — Diretoria de Artes: Museu de Arte do Rio Grande do Sul; Teatro São Pedro; Discoteca Pública; c) — Diretoria de Letras: Instituto Estadual do Livro; Biblioteca Pública; Biblioteca Pública Infantil.

O Conselho de Cultura do Estado será dividido em três Conselhos técnicos que assistirão as diretorias respectivas. Para eles serão convidados expoentes da vida intelectual do Estado, a fim de que a divisão se torne permeável à contribuição das atividades culturais, de ordem privada .

O plano, inicialmente, devido a dificuldades, tanto de pessoal, como de ordem financeira, prevê a criação e a organização apenas dos órgãos indispensáveis a um serviço de tal natureza. Assim, ficará organizado apenas o Instituto de Tradições e Folclore; Museu de Arte do Rio Grande do Sul; Discoteca Pública e a Biblioteca Pública Infantil.

O Instituto de Estudos Científicos será organizado pelo Conselho de Orientação Científica. O Museu Júlio de Castilhos, o Museu Piratini, a Biblioteca Pública e o Teatro São Pedro serão transformados, pela Divisão de Cultura, e sofrerão transformações radicais, a fim de melhor cumprirem com as suas finalidades. Dessa maneira, o Teatro São Pedro deverá se tornar, realmente, o centro das atividades artísticas do Estado. E pensamento da Secretaria da Educação retirar do referido Teatro, as repartições públicas que

hoje lá funcionam, e, assim, fazê-lo voltar aos seus tempos áureos.

Na reunião havida com os líderes das bancadas o dr. José Mariano Beck comunicou que o governo enviará, ainda, à Assembléia Legislativa, outros projetos oriundos da Secretaria da Educação, como seja o que diz respeito à criação da Superintendência da Educação e Orientação Especial, além daquele que se relaciona com a criação de cargos no magistério normal e secundário, destinado a regularizar a situação de estabelecimentos oficiais de ensino, que vêm funcionando de forma precária.

—Pelo transcurso do Dia do Professor, comemorado em todo o país em 15 de outubro, o professor Elísea Paglioli, Reitor da Universidade do Rio Grande do Sul, publicou a seguinte mensagem alusiva à data:

Nos fastos do ensino, procurou-se convenientemente fixar a data que hoje transcorre, como ensejo feliz para exaltação do Professor.

Em verdade, motivos sobram para que, em meio ao tumulto social, se faça sobressair a figura evangelizadora do Mestre, que, nos vários setores das atividades educacionais, esquecido de si mesmo, sobranceiro, altruísta, sente e vive com orgulho a missão que elegeu por vocação e exerce com amor e idealismo.

O Professor, pela exemplaridade da conduta, pela diligência e zelo postos no exercício do magistério, impõe-se à admiração, à estima e ao deferencioso respeito da comunidade.

Por suas qualidades morais e intelectuais, em constante e ascendente

evolução, é o Professor símbolo e paradigma: lição perene para as novas gerações.

A Universidade — como instituição de cultura, fulcro do sistema educacional tem por dever assinalar a efemeride. E o faz menos com o sentido de mero registro formal, do que para consignar que o voto admirativo e de louvor e a consagração do magistério correspondam à nobre função social e formadora do Mestre e dos deveres correlatos.

Essa é a mensagem que o Reitor da Universidade endereça aos Professores do Rio Grande e, em particular, aos Professores Universitários, na qual está expressa, com as suas congratulações e solidariedade, a confiança na verdadeira força moral que representam.

Sejam os Professores a energia criadora de autênticos valores, base da Civilização e da Humanidade. que se transforma e evolui.

#### SÃO PAULO

Acompanhada de um quadro estatístico sobre o número de alunos matriculados, no corrente ano letivo, no Instituto de Educação Caetano de Campos, o jornal "A Gazeta" publicou a seguinte entrevista do professor Mário Marques de Oliveira, Superintendente do citado educandário, sobre as modificações que lá se realizaram :

#### *Capacidade do Instituto "Caetano de Campos"*

— "Segundo cálculos elevados a efeito por autoridades federais, por ocasião do levantamento da ficha de

verificação das condições materiais e pedagógicas do Instituto de Educação "Caetano de Campos", necessária para julgar da procedência ou não do pedido de equiparação que a Superintendência da casa fizera à Diretoria do Ensino Secundário, do Ministério de Educação, no intuito de legalizar o funcionamento das classes do Colégio, que ali se instalaram em caráter precário, ficou apurado que o Instituto, com as atuais instalações, só poderá comportar um máximo de 3.200 alunos em todos os seus cursos. E porque a sua matrícula atingira, no momento, quase à cifra dos 8.000, negou o Conselho Nacional de Educação a medida que pleiteara, negativa que, em outras circunstâncias, teria importado no alijamento imediato das classes colegiais que vinham funcionando no prédio. Entretanto, a falta de tal reconhecimento não obstou que a situação permanecesse inalterada, com patente prejuízo para todos os cursos mantidos pelo Instituto. Posteriormente, quando o mai veio a furo, arrastando o Instituto para a rua da amargura, valeu-se daquela negativa a Diretoria do Ensino Secundário para impor a saída do Colégio. Mas, não se suponha ter sido esse o motivo maior daquela determinação. Ao assumirmos a direção da casa, em abril de 1951, tivemos de reconhecer a necessidade imperiosa e inadiável daquela medida, para início de reabilitação do Instituto, trabalho que nos fora confiado pelo governo. 32 que os alunos daquele curso procuravam, como é natural, por intermédio do seu Centro, liderar os de todos os outros, inclusive os dos cursos nor-

mal e pedagógico, com o que tumultuavam por completo o ambiente, tornando-o impróprio, inadequado e incompatível à formação e aperfeiçoamento do mestre primário que constituem a viga mestra dos trabalhos que ali se processam.

*Choque entre ditas mentalidades*

O choque constante, por isso que diário, entre as duas mentalidades, a dos colegiais, erradamente admitidos sem o rigor de uma seleção que ali, sobretudo, se impunha, e a dos normalistas, só poderia concorrer para deturpar a obra de formação dos elementos destinados ao magistério público, cuja conduta mister se faz seja orientada, desde os bancos escolares por uma disciplina capaz de fazê-los compreender e, mais do que isso, de fazê-los sentir, de maneira nítida e perfeita, a responsabilidade das funções que, de futuro, irão exercer. Em muito difere o ambiente dos normalistas dos colegiais. Aos 18 anos, enquanto estes são apenas colegiais, já se atribuem responsabilidades que os colegiais longe estão ainda de compreender. E, não fora o fato de achar-se o Instituto com a sua vida desmantelada pelo excesso de matrícula, que supera, de muito, a sua capacidade material, este motivo bastaria, por si, para justificar a remoção das classes do "Roosevelt" que ali funcionavam. Há mais ainda. Tomando as classes do Colégio, durante a noite, as salas disponíveis dos andares superiores do prédio, obrigavam, com isso, o funcionamento das classes do Ginásio noturno em salas

ocupadas, durante o dia, pelo curso primário, com todos os males decorrentes da situação, dos quais os mais acentuados eram as inscrições indecorosas que as crianças encontravam pela manhã em suas carteiras e o uso pelos mesmos ginásianos adultos das instalações sanitárias reservadas às crianças.

*Ação educativa da Escola*

Convenhamos que a escola deve ser, por excelência, instituição educativa. A sua ação se exerce no sentido de melhor aproveitamento dos elementos que lhe são confiados. Ou ela se organiza de maneira a beneficiar os alunos e, neste caso, deve ser mantida e prestigiada, ou deixa de exercer aquela ação benéfica para que foi criada e, então, fecha-se porque deixa de ser escola. Daí a necessidade de transferência do Colégio; daí a proibição de matrícula do elemento feminino nos cursos noturnos; daí a, luta que vimos mantendo para reduzir o número de classes que ali funcionam, até atingir o Instituto o limite de matrículas compatível com as condições materiais de que dispõe, de maneira a favorecer o trabalho dos mestres, dando a estes e aos alunos ambiente propício ao desenvolvimento normal e eficiente das suas atividades. Por muito menos do que isso que aí está, ou seja apenas porque se forçaram as portas de aces30 do Instituto do Distrito Federal, onde, aliás, as exigências de ingresso são bem mais fortes que as nossas, o comentarista pedagógico Djalma Cavalcanti, diretor da revista "Formação", que se publica no Rio,

referindo-se ao fato em artigo sob a epígrafe "Deformado o Instituto de Educação", entre outras coisas diz: "Não tendo os pais das alunas assim entendido, nem os vereadores, numa incompreensão obstinada, reveladora de uma falta alarmante de espírito público, o que se viu todos nós sabemos: uma anarquia incontável dentro e fora do Instituto".

#### *Trabalho de recuperação do Instituto*

Contudo, o trabalho de recuperação do Instituto, contra o qual, de quando em vez, investem os menos avisados em matéria de educação, não se concluirá tão cedo, a menos que, de pronto, nos oferecessem elementos materiais de que não dispomos. A sua matrícula ainda não anda pela casa dos 4.000, o que deve ser tida como excessiva, se considerarmos a existência de 40 classes do curso primário e 10 do pré-primário encurraladas, durante os recreios, em áreas livres suficientes apenas para 10. Essa deficiência de espaço, que rouba às crianças a liberdade de movimentos, com reflexos danosos para a disciplina escolar, atinge em cheio ginásianos e normalistas aos quais é quase proibitivo o acesso aos pátios, em face da situação.

A despeito, entretanto, da carência de espaço, que se faz sentir não apenas nas áreas de recreação, mas também na parte interna do edifício, inteiramente lotada, dificultando sobremaneira os trabalhos docentes e administrativos e impedindo a con-

cretização de iniciativas de valor, quer docentes, quer discentes, a ordem passou a imperar no Instituto, possibilitando a reorganização do serviço de orientação educacional que, num prodígio de boa vontade, ganhou terreno e se vai impondo à consideração dos pais e respeito dos alunos. Os professores se desdobram em realizações de caráter educativo, ensejando aos alunos oportunidades de melhor aproveitamento nos estudos através dos clubes de Frances, de Inglês, História e Desenho, etc, que estimulam a criação de pequenas bibliotecas especializadas e favorecem o intercâmbio entre alunos de classes diferentes e professores da mesma disciplina.

#### *Atividades docentes*

As exposições se sucedem durante o ano, revezando-se por matéria, numa demonstração contínua de esforços de docentes e discentes de todos os cursos. Criaram-se classes, tipo de escola isolada, para maior eficiência da prática de ensino, pois, em tais escolas, irão os futuros mestres, em sua «.aioria, iniciar o magistério. E como o fariam, com o desembaraço que se lhes deve dar no curso, se apenas no papel e pela rama conheciam o seu funcionamento? Instalou-se uma classe primária de recuperação, para onde são encaminhados os alunos-problemas, ou sejam, aqueles que, por qualquer motivo, não se ajustam ao aprendizado em classes comuns. Tais crianças passam, de contínuo, pelo con-

trõe médico, prevenindo-se os desajustamentos oriundos de outras causas que não as de ordem pedagógica. O serviço médico, lamentavelmente lançado ao olvido, como se fosse possível mantê-lo à margem da vida escolar, maxime num Instituto de Educação, voltou às suas atividades, ampliando o campo de pesquisa das deficiências escolares de fundo biológico. Há em esboço, funcionando com a regularidade que o tempo e o espaço permitem, um gabinete de Psico-Pedagogia, reunindo em trabalhos dessa natureza os alunos do curso de Administradores. Em pesquisas contínuas a orientação educacional procura descobrir, entre os alunos do ginásio, as suas dificuldades nas diferentes matérias do currículo, encaminhando-os, quando possível, com o respectivo relatório, a professores que se dispõem a recuperá-los e, quando não, põem os pais ao corrente dos fatos para que auxiliem os filhos e a escola naquele trabalho de reabilitação. E já se inicia, nas últimas séries ginasiais, a aplicação de testes, cujos resultados auxiliarão a direção do estabelecimento na seleção, embora incipiente, dos elementos que se destinarão ao curso normal.

#### *Formação ética dos alunos*

Temos, nestes últimos tempos, descuidado em excesso, da formação dos mestres primários e será esta, necessariamente, uma das causas do estropiamento a que se acha relegado o curso de primeiras letras. Não queremos, com esta afirmativa, fazer referência, apenas, ao pouco preparo

dos normalistas nas disciplinas básicas do curso primário, falha absurda, proclamada, sem rebuços, pelos professores de Prática mas, sobretudo, à formação ética dos alunos para o exercício não de uma profissão e sim de um sacerdócio, tão elevado quanto os que mais o sejam. E esta incúria é tanto mais criminosa quando é certo que, de longa data, vem sendo incriminada por quantos, com sinceridade de propósitos, insistem em alertar os responsáveis para os males que decorrem de tal situação. Aquela velha disciplina de compreensão e renúncia, que foi apanágio e orgulho da nobre classe, e que constituiu a coluna mestra do prestígio que desfrutou em outros tempos, quer perante as autoridades maiores, quer perante o povo, cercado o professor de uma aureola de respeito, indispensável ao mister a que se dedica, ruiu quase que por completo, atingindo a um clima tal que, por mais de uma vez, ouvimos, entristecido, falar em greve no seio da classe, como se isto fosse possível àqueles que têm sobre os seus ombros a responsabilidade de formar gerações. Por outro lado, é patente o desespero dos diretores que se vêem, a cada passo, desprestigiados quando tomam iniciativas que visam beneficiar o estabelecimento, desprovido quase sempre de verbas que assegurem a regularidade do seu funcionamento. O magistério foi sempre, em outros tempos, uma classe orgulhosamente pobre, mas nunca uma pobre classe, conceito a que, infelizmente, está quase reduzida no momento, com

incalculável prejuízo para a obra de educação que deve realizar.

*Movimento de reabilitação*

No movimento de reabilitação que nos incumbe levar de vencida, não busquemos senão em nossas próprias forças os elementos de defesa; não esmolemos ajuda de ninguém. Que nô-la dêem agora os bem intencionados, que os outros hão de vir mais tarde quando, mercê de um esforço sadio e pleno de confiança, tenhamos incorporado às nossas hostes a imensa falange dos novos, a cuja formação começemos, desde já, prestar assistência honesta e sincera, de maneira a formá-los com a consciência do dever como um imperativo de ordem. Este o espírito que norteia as atividades em desenvolvimento nesta grande escola que é o Instituto de Educação "Caetano de Campos". E que sacrificio terá custado a reconquista do Instituto? Nenhum, se considerarmos que as classes do Colégio que dali saíram para desafogar o ambiente se instalaram também com maior largueza, em prédio próprio, com instalações próprias; que o ensino, mercê dessa providência, melhorou em qualidade quer num, quer noutro estabelecimento. E, mesmo sem tais vantagens quando, por conseguinte, tal sacrificio se impusesse, valeria a pena tê-lo feito para salvaguarda dos interesses do mais credenciado estabelecimento de São Paulo.

*"Pretendemos qualidade e não quantidade"*

Não somos, como se alardeia ainda hoje, inimigo do Colégio. O professor não pode assumir a atitude antipática que nos quiseram imputar. Um 2º ciclo pequeno, com classes rigorosamente selecionadas, onde o ensino possa ser cuidadosamente ministrado, inspirando confiança absoluta de funcionamento regular. contará, por certo, com o nosso beneplácito, ou melhor, com a aquiescência da casa, desde que se obtenham ali condições que se enquadrem nas exigências legais estabelecidas pela União. O que se pretende para o Instituto, como, aliás, para qualquer escola dessa natureza, é qualidade e não quantidade. Antes o pouco bom do que o muito mau. A democratização do ensino secundário não está, como alguns o entendem e erradamente proclamam, no abrirem-se as portas da escola para todos, quando esses todos não tenham capacidade para fazê-lo, e sim facultá-lo aos que, ricos ou pobres, grandes ou pequenos, brancos ou pretos, religiosos ou não, estejam em condições de o receber.

Admitindo-se mesmo a hipótese de um número avultado de capacitados às escolas secundárias incumbiria ao Estado promover a abertura de novas unidades que atendessem àquela circunstância, nunca, porém, sobrearregar as existentes, mutilando nelas o aspecto educativo pani transformá-las em fábricas de desardens, de conseqüências nefastas à 'ormação da nossa juventude".

Alunos matriculados no Instituto de Educação "Caetano de Campos"

— 1953 — . . .

DIURNO NOTURNO

	<i>Mase. Fern.</i>		<i>Mase. Fern.</i>		<i>Total</i>
Curso Pré-Primário . . . . .	165	133	—	—	<b>298</b>
Curso Primário . . . . .	734	742	—	—	1476
Curso Ginásial . . . . .	323	558	226	—	<b>1107</b>
Curso de Formação de Professores Primários . . . . .	2	252	34	80	368
Curso de Administradores Escolares . . . . .	8	48	—	—	56
<b>Curso</b> de Aperfeiçoamento . . . . .	2	54	—	—	G6
Curso de Especialização Pré-Primário . . . . .	—	17	—	—	17
Curso de Especialização de Ensino de Cegos . . . . .	1	9	—	—	10
Curso de Especialização de Desenho Geral e Pedagógico . . . . .	3	13	—	—	16
Curso de Especialização de Trabalhos Manuais e Econ. Doméstica . . . . .	—	15	—	—	15
Curso de Especialização de Canto Orfeônico . . . . .	1	8	—	—	9
<b>TOTAIS</b> . . . . .	1239	1849	260	80	3428

## INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

### ALEMANHA

No Estado federado de Bade-Wurtemberg foi criado um conselho consultivo escolar, por decreto deste ano. A principal tarefa desse órgão será a de assessorar o Ministério da Educação, quando da elaboração das leis escolares ou outros acontecimentos importantes. Esse conselho será composto de 36 membros, a saber: a) 9 membros representantes dos pais dos alunos (5 para as escolas primárias e médias, 2 para as escolas secundárias superiores e 3 para as escolas profissionais e técnicas); b) 10 membros representantes do magistério (3 para a escola primária, 1 para a escola média, 1 para o ensino especial, 1 para o ensino secundário superior, 1 por universidade); c) 3 membros propostos pela Câmara comunal; d) 2 representantes do clero (um católico e um protestante); e) 5 representantes das grandes organizações profissionais; f) um representante das organizações da juventude; g) 6 membros do Ministério da Educação. Em todas as escolas do país está prevista a criação de associações de pais bem como conselhos de alunos.

### ARGENTINA

Um decreto governamental prevê, no quadro do plano quinquenal, a próxima abertura de vinte e seis novos estabelecimentos de ensino do

segundo grau, a saber: nove colégios nacionais, duas escolas normais, nove escolas de comércio e três escolas profissionais.

### ÁUSTRIA

A Semana da Educação realizada este ano deu lugar, mais uma vez, a que se estreitassem os laços que ligam a escola à comunidade. Na pequena cidade de Melford, Saskatchewan, cerca de dois terços da população tomou parte nas atividades da semana, e vinte e cinco organizações locais estavam representadas no comitê de organização. Em sete igrejas os membros do clero falaram de educação em seu sermão de domingo. Aos habitantes adultos da cidade bem como aos alunos das escolas secundárias, solicitou-se o preenchimento de um questionário onde entre outras coisas indicavam o que julgavam primordial no trabalho da escola. As respostas foram computadas pelos estudantes, e os resultados irradiados e discutidos em diversas reuniões. Uma semana mais tarde os estudantes haviam elaborado uma estatística concernente às atividades comerciais e profissionais em sua cidade. Os estudantes de Melford votaram quais os benefícios complementares que esperavam receber da escola e um grupo de homens de negócios foi encarregado de determinar o custo dessas atividades. Nas duas últimas reu-

niões da semana, a assistência discutiu os meios de reunir os fundos necessários e estudar como alcançar os objetivos que se propuseram atingir.

#### CUBA

Foi necessário tomar determinadas medidas para vencer as resistências que foram opostas à aplicação da lei que exigiu a aposição de uma estampilha especial nos livros quando se tratem de manuais escolares ou quaisquer outras obras vendidas em livrarias. O produto dessa taxa, que representa 5% do valor da venda, é destinado aos fundos para aposentadoria do magistério.

#### ESPANHA

A Universidade de Salamanca festeja durante o ano acadêmico de 1953-1954 o sétimo centenário de sua fundação. Essa, data, em realidade, de 1243, mas a guerra mundial impediu a celebração desse centenário. Comemora-se então a outorga da primeira constituição da Universidade, pelo rei Afonso X, o sábio, em 8 de maio 1254.

#### ESTADOS UNIDOS

A Universidade Cornell facilita o ensino da física elementar pela utilização da televisão. *Écrans* colocados em vários lugares do anfiteatro permitem que os estudantes sigam os menores detalhes das experiências comentadas pelo professor. Esse método é sobretudo utilizado para demonstrações de certos fenômenos físicos. Ao contrário do que se fazia, os alunos não têm mais

necessidade de ficar à espera de sua vez, para se servir do microscópio, pois uma câmara-miniatura de televisão, adaptada ao microscópio, transmite para o *écran* uma imagem ampliada, visível por toda a assistência.

#### FRANÇA

O horário do ensino de francês, este ano, no curso secundário, terá mais meia hora por semana. Essa meia hora suplementar deve dar ao professor possibilidade de tirar, de um modo amplo, lições morais dos textos por êle estudados em classe.

#### INGLATERRA

A Associação das sociedades escolares de História Natural, — fundada em 1947, organizou sua 4ª exposição no Museu de História Natural, de South Kensington, em Londres, o que despertou muito interesse, tanto entre os organizadores como entre os visitantes. O número do sociedades filiadas à associação quadruplicou desde sua fundação. Elas são constituídas, na maioria, de alunos das escolas públicas e das encolas secundárias.

#### ÍNDIA

A modesta escola primária criada em 1901, em Pilani, Jaipur, no Rajasthan, deu origem, no decorrer de cinqüenta anos, a uma cooperativa de educação rural conhecida sob o nome de Birla Trust. Ela conta atualmente com 200 escolas primárias (entre as quais uma escola Montessori), escolas secundárias, uma escola superior para moças, institutos

técnicos e uma faculdade de engenharia. Constitui uma verdadeira colônia educacional e agrícola, com habitações para o seu magistério e para estudantes, um centro de produção agrícola, uma leiteria, um armazém cooperativo, etc. Em 1948 fundou-se em Pilani uma nova colônia chamada Birla Vidya Bihar. Esta compreende faculdades para engenheiros e ciências, biblioteca central, museu e edifícios para a administração. A cooperativa escolar de Birla é também um empreendimento onde se processam numerosas experiências no domínio da educação social. Ela instruiu aldeias inteiras e fundou escolas de adultos. Sua importância é universalmente reconhecida e foi para Pilani que se transportaram as cinzas de Mahatma Gandhi.

#### PORTUGAL,

Foi publicado recentemente um decreto-lei com a finalidade de proteger as crianças contra a influên-

cia perniciosa de certos espetáculos. Esse decreto estipula que o acesso aos cinemas é inteiramente proibido às crianças de menos de seis anos. As crianças entre seis e treze anos só poderão assistir aos espetáculos especiais para crianças, que não poderão realizar-se depois das oito horas da noite. As crianças entre treze e dezoito anos poderão assistir aos outros espetáculos que não tenham classificação especial. Aqueles que tiverem mais de dezoito anos só poderão assistir aos espetáculos reservados a adultos. A Comissão de Censura dos Espetáculos é incumbida da sua classificação em colaboração com a Comissão de Literatura e Espetáculo para Menores. A lei prevê também as condições para o controle das idades à porta dos estabelecimentos e a afixação, em suas entradas, da categoria do espetáculo; torna os pais responsáveis pelas infrações, bem como tutores, educadores e a administração dos estabelecimentos.

## ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

### DO VALOR DA OBSERVAÇÃO E DA EXPERIMENTAÇÃO DIRIGIDA, NA APRENDIZAGEM DAS CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS

Permitam-me que lhes conte o **fruto** de uma experiência que me veio confirmar a justeza das aspirações dos novos pedagogos, no setor do ensino das ciências físicas e naturais.

Certa feita, era eu, então, professora de uma turma de 5ª série da antiga Escola Nair da Fonseca, veio parar-me as mãos, nem mesmo me lembro como, um pequeno aparelho de construção bastante simples. Segundo uma ficha que o acompanhava, pretendia êle explicar a força do vapor d'água e seu aproveitamento na produção de movimento.

Recém-formada, com a cabeça cheia das novas idéias que, então, se difundiam, relativas ao valor da experimentação dirigida e da observação no estudo das ciências naturais, vi, imediatamente, que um novo campo se abria à minha argúcia e ao meu desejo de aplicar, na íntegra, tudo quanto aprendera ao contacto dos grandes livros e dos grandes mestres.

O aparelho, pela sua singeleza, despertou minha curiosidade. E pus-me a observá-lo.

Constava êle de um rodo metálico, destes que, passado o carnaval, se jogam fora, por inaproveitáveis. Este

rodo assentava-se sôbre dois suportes de arame, de modo a ficar a uns 10 centímetros de uma pequena táboa, onde se prendiam os suportes, e que sustentavam, também, uma pequena lamparina de áK cool, improvisada de um vidro vazio de tinta. Em cima e à direita, fora feito um pequeno orifício de 1 cm. aproximadamente de diâmetro, que era vedado por uma rolha destacável. Bem ao centro, um pequeno orifício, pouco maior que uma cabeça de alfinete, e, sôbre êle, engenhosamente dispostas, duas pequenas hélices, Cruzando-se ao centro.

Enchendo-se quase totalmente de água o recipiente, no caso o rodo metálico, — diziam as instruções — e aquecendo-se esta água, o vapor d'água, que saía, sob pressão, pelo pequeno orifício, acabaria por imprimir um movimento giratório à hélice.

Curiosa, fiz a experiência, sozinha, em casa, temendo uma possível decepção frente aos alunos. Êxito absoluto! Entusiasmei-me com o resultado e, logo no dia seguinte, repetia a experiência diante das crianças.

Fui crivada por uma série de perguntas: "Mas por que essa **crúz**, que estava parada, está agora rodando?" "Que foi que a senhora botou aí dentro?" e outras, e muitas outras .

Súbito, um, mais observador, exclama: "Ah! fi essa fumacinha que está empurrando essa cruz".

Fora capaz de observar, fora capaz de sentir que aquele fenômeno se processara por força de uma causa que o determinara. Tinha descoberto a relação científica de causa e efeito, de antecedente e consequente. Redescobrirá, por si mesmo, um fenômeno físico que era já, de há muito, do domínio das verdades científicas. Não o definira nos justos termos, mas o sentira. Não o compreendia ainda, mas o observara.

Era quanto me bastava para o levar às fontes bibliográficas que o explicariam devidamente. Era quanto queria para que, feita a pesquisa, a registrasse de uma maneira sucinta e precisa. Era quanto pedia para que viesse a meditar nas imensas aplicações científicas e práticas de um fenômeno tão banal: a força do vapor d'água comprimido e seu aproveitamento nas máquinas a vapor.

fisse filão descoberto, tornava-se fácil o acesso à grande mina. E, breve, tínhamos instalado na própria sala de aula o Laboratório Osvaldo Cruz, e tínhamos também, em mãos, um excelente pretexto para o estudo da vida e da obra desse insigne brasileiro, e, num relacionamento estreito com as ciências sociais, uma oportunidade invulgar para o estudo das condições sanitárias de nossa metrópole nos primeiros tempos da República.

A engenhosidade de meus alunos e a minha própria criaram um sem número de pequenos aparelhos —> simples, duráveis, exatos, confecio-

nados com material inaproveitável para outros misteres. E, no afã de construírem — pois o trabalho manual sempre interessa à criança, — pesquisavam os livros, buscando novos elementos e punham-se à cata de objetos que para isto servissem.

Estudando Osvaldo Cruz — patrono do laboratório — foram levados a atentar na sua obra de higienista, de microbiologista. Como consequência, de um par de lentes velhas da vovó de um aluno, surgiu em breve um pequeno microscópio, pela simples adaptação dessas lentes a uma caixa cilíndrica de remédios. Nesse microscópio viam as moscas aumentadas em seu tamanho; farelinhos de pedra pareciam quase pedregulhos. Sobretudo, tinham apreendido o princípio científico que rege sua construção e, pela inteligência, facilmente compreendiam que um sistema de lentes apropriadas tornaria possível a visão do infinitamente pequeno.

Como me pareceu fácil, também, explicar a formação das chuvas, fenômeno um tanto complexo de ser atingido pelos alunos, por um método meramente expositivo. Uma lâmpada queimada, de que tiramos a rosca, permitiu-nos isto. Prendemo-la a um suporte, a uns 20 cm. de altura, e enchemo-la d'água fria. Embaixo dela, água era posta a ferver numa forminha de empada que um aluno, bem avisado, lembrara-se de trazer para o nosso "arsenal" — como chamávamos ao depósito de material que tínhamos em reserva. Breve a água entrava em ebulição, passava ao estado de vapor, o qual, subindo e encontrando as paredes frias da lâmpada, se condensava.

Quando um certo grau de saturação estava alcançado, começava a pingar, gota por gota — era a chuva que se formava à semelhança da que desce das grandes nuvens que revelam a condensação da água evaporada nas altas camadas frias da atmosfera.

E, assim, outras e muitas outras experiências eram feitas. Fabricamos — incrível que pareça — um pequeno anel de Gravesande, uma balança, um rudimentar pirômetro de quadrante, um disco de Newton, uma bússola, uma rosa dos ventos, e muitos outros instrumentos. Até mesmo uma modesta aparelhagem de Química foi objeto de nossas cogitações: com tubos velhos de Cafiaspirina improvisamos pequenos tubos de ensaio a frio e os sais, ácidos e bases usados na prática culinária ou doméstica eram o material de nossas experiências. Nossas pinças eram simplesmente grampos de roupa, E se tal ênfase dávamos a esta parte era, tão somente, para cumprir exigências do programa então vigente.

Só adquiríamos o material que de todo não pudéssemos improvisar. E o fazíamos numa perfeita globalização do ensino, por meio de cartas redigidas pelos alunos a pessoas por mim indicadas, que eu sabia que lhes poderia fornecer (como os meus ex-professores do Instituto de Educação).

Essa aplicação da linguagem não parava aí. Como parte integrante do laboratório, encontrava-se um pequeno fichário — uma caixa de Mate Leão — onde eram colecionadas as fichas relativas a cada aparelho e onde se explicava seu manejo, o princípio científico que demonstravam e as suas aplicações industriais. As

aulas de leitura e redação surgiam assim, normalmente, dentro do projeto de classe, e em função desse mesmo projeto, utilizando-se a linguagem como um autêntico instrumento de expressão.

Com este trabalho acreditamos ter atingido os objetivos específicos que Adolf Rude, em "La enseñanza de las ciencias exatas e naturales" (em excelente tradução espanhola de Domingos Tirado Benedi) tão sabiamente expõe, isto é: levar os alunos a uma investigação dos fenômenos vulgares e leis ou princípios a que obedecem, bem como a apreciação dos serviços prestados pela ciência e pelos grandes cientistas.

E, sobretudo, mais que meras noções livrescas, adquiriram os alunos uma atitude ativa de trabalho, de observação direta e acurada dos fatos e um desejo de participação em experiências construtivas.

Informações livrescas, o tempo as consome, da mesma forma que o livro, se não manuseado, é devorado pelas traças. Conhecimentos adquiridos através da experiência ativa das cousas incorporam-se à personalidade do educando estruturando-lhe, quando menos, uma atitude de trabalho que se transferirá a novas situações. Pelo prazer da descoberta, aumenta a vontade de trabalho, o interesse e o desejo de pesquisar e de atingir o "como" e o "porquê" das cousas. Torna-se a criança ativa do ponto de vista intelectual, e não ingenuamente passiva, aceitando, com uma credulidade primitiva, os fatos de que ela mesma sofre os efeitos, como elemento que é do cosmos universal. Habitua-se a pensar

o a agir reflexivamente numa busca incessante de causas, que lhe estruturam num todo o pensamento difuso pelas partes.

Esse, a nosso ver, o valor maior do estudo das ciências físicas e naturais. E atente-se em seu vasto campo, de que focalizamos apenas uma parte, para bem sentirmos seu alto valor educativo. Toda manifestação vital está aí enquadrada — seja nas espécies animais como vegetais. Isto só é, já por si, um largo manancial de educação. — CARMEN PRREIRA ALONSO — (*Educação*, Rio).

#### O DESCALABRO DO ENSINO E A DIREÇÃO DA APRENDIZAGEM

Comentando nestas colunas, há poucos dias e sob o título supra, a precária situação do ensino secundário no país, entre outros fatores de menor monta, responsabilizamos, de modo genérico, a errônea concepção de postulados pedagógicos, agravada pela falta inexplicável de uma permanente assistência técnica ao professorado em geral.

Ninguém mais duvida de que a extensão quantitativa da rede escolar, ao invés de acoroçoar o correspondente aprimoramento do ensino, comprometeu-o seriamente, ocasionando uma verdadeira balbúrdia, uma grande confusão.

As reprovações em massa, nos exames de admissão ao curso superior, que deveriam constituir severa advertência de que os certificados ginásiais são de todo improficuos, quando não traduzem o preparo real, parece terem provocado, antes de tudo, desnorteante pavor-pânico. Daí

a lamentável derrocada no ensino médio, originando, como já dissemos, a célebre terapêutica, aplicada em doses maciças, do *SimiOa Similibus Curantur*.

Reprovar no ginásio, para que não sejam reprovados no ingresso ao curso superior, tornou-se então o "slogan" dos divorciados da Pedagogia, comprovado friamente pelo vultoso número de notas baixas em certas disciplinas, como vimos escancaradamente afixadas num Colégio e Escola Normal do Estado. Trata-se, por certo, de cadeiras regidas por docentes que, ou erraram a vocação, ou, o que é mais provável, jamais tiveram o ensejo de uma benéfica assistência técnica.

Ora, assistência técnica!... dizem, no comodismo da sombra fresca e da bota larga, os que deveriam dá-la aos professores inexperientes. Di-«m c logo acrescentam num desafogo de persuasiva hermenêutica: — a Constituição assegura a liberdade de cátedra e, por isso, não se pode interferir nas aulas!...

Eis porque insistimos em que se respeite a Constituição, mas que não se confunda liberdade de cátedra ou autonomia didática com a liberdade de deseducar. Eis porque é preciso, antes de tudo, que se reforme essa mentalidade com a sólida persuasão de que o que a Lei assegura é apenas o direito à escolha de meios adequados para se obter o aproveitamento racional das aulas, ou, em uma palavra, para se obter a aprendizagem. Ora, o professor que não consegue um rendimento plausível, por isto ou por

aquilo, ignora os meios indispensáveis que a Pedagogia ensina, estando, portanto, deslocado no posto que ocupa.

Em sã consciência e em posse de mediana intuição, não há, não pode haver quem não pense assim.

E', portanto, a ignorância ou a concepção estrábica dos ensinamentos pedagógicos a causa primordial do caos reinante sobretudo no curso ginasial.

Reunem-se, em mesa redonda, homens de valor indiscutível; realizam-se Congressos de capacidades nacionais e internacionais; técnicos e autoridades do próprio Ministério da Educação porfiam em debates sérios e interessantíssimos; organiza-se um "Centro de Estudos dos Problemas Brasileiros" com homens de cultura, como Rubens do Amaral; todos, enfim, buscando meios de corrigir a triste situação, unânimes se mostram em reconhecer a mesma causa precípua, palpável, evidentiíssima que se deduz da imutável verdade do aforismo que diz que "a escola é o mestre".

Todavia, pesa dizê-lo, mau grado isso tudo, ainda há pouco, lemos o manifesto com que a Congregação de um Colégio Estadual faz uma sugestão, em caráter oficial, simplista demais para a elevação do nível de ensino médio no país.

Para essa douta Congregação, de conformidade com o seu manifesto, a causa da decadência do ensino médio não reside na deficiência de professores, não reside na impropriedade dos programas, não reside na errônea conceituação da Pedagogia, mas sobretudo **na falta** de com-

preensão e cooperação de um certo número de pais de alunos, muito embora jamais tenha cogitado tal Congregação de fundar no estabelecimento a utilíssima Associação de Pais e Mestres.

Nessas condições, na reunião solemne especialmente convocada para o estudo metuculoso da situação do ensino médio no país, após debates calorosos, ficou resolvido "sugerir ao governo do Estado, por intermédio do sr. secretário da Educação, se faça uma campanha ampla, por todos os meios publicitários possíveis, que leve aos pais dos alunos, ao recesso dos lares, a importância de sua cooperação, bem orientada e sadia, para a elevação do nível do ensino, principalmente demonstrando que a finalidade do curso é o aproveitamento real e não a aprovação pura e simples."

Isso quer dizer, na opinião da Congregação em apreço, que o aproveitamento real no ensino médio do Brasil depende principalmente da compreensão e cooperação de alguns pais, mesmo não existindo, como nunca existiu no estabelecimento, a Associação de Pais e Mestres.

Trata-se, por certo, de uma exortação aos pais para que ensinem, eles próprios, ou que contratem professores particulares para ensinarem a seus filhos o que no Colégio Estadual não souberam ensinar.

O governo do Estado, recebendo essa sugestão extravagante, concluirá certamente que não há mais razão para gastar tanto dinheiro público com professores que pretendem impingir aos pais a responsabilidade de tarefas privativas de

quem, para executá-las, recebe bons ordenados no fim de cada mês.

A direção da aprendizagem depende ou não da mentalidade do professor?

Deve-se ou não o descalabro do ensino à concepção errônea dos postulados pedagógicos? HUMBERTO LEAJ. — (*Correio Paulistano*, São Paulo)

#### O ENSINO DE HISTORIA DO BRASIL NO CICLO COLEGIAL

No ciclo colegial, um dos problemas mais delicados do ensino da História do Brasil é o que diz respeito ao livro de texto ("textbook"), a ser adotado em função da gradação que se faz necessária.

E' um equívoco lamentável considerar o ensino da História no colégio mera repetição do que foi lecionado no ginásio.

Não há dúvida que esse equívoco persiste na prática mais ou menos generalizada de nossos educandários.

Convém, contudo, insistir, na necessidade de ser extirpada essa rotina, na verdade condenável.

A divisão do curso secundário em dois ciclos deriva de fundamentos psicológicos que não devem ser esquecidos.

A adolescência, em sua evolução, apresenta duas fases bem nítidas: a primeira é a fase do conflito, do início da puberdade, com os seus múltiplos interesses e até mesmo antagonismos, por vezes agudos. Nesse momento, a educação é de natureza *heteronômica*. A segunda fase, ao contrário, é o período do ajustamento vocacional do educando às

suas aspirações. O adolescente adquire maior equilíbrio psíquico. E a educação, agora, é de natureza *autonômica*.

*Heteronomia* e *autonomia* presidem esses dois momentos evolutivos da adolescência. Daí a fundamentação, perfeitamente aceitável da divisão do ensino secundário em dois ciclos: o ginásial e o colegial.

Essa divisão, como se vê, não é nenhum artifício pedagógico. Atende, de fato, a um critério científico, que o estudo da psicologia do adolescente aconselha.

Já por aí se compreende e se avalia que o ensino de uma mesma disciplina num e noutro ciclo não pode ser a mesma coisa.

Admitir a repetição é incidir no mais perigoso erro pedagógico. Não há fator mais negativo para o estudo que impor a repetição do ensino, já superado. E' a ausência quase total da motivação.

O que se deve estabelecer, como orientação fundamental, é separar essencialmente o método do ensino no ginásio do método do ensino no colégio.

No que tange ao ensino da História, essa discriminação metodológica é capital e sem ela a tarefa pedagógica será sacrificada.

O ensino da História, no ciclo ginásial, é eminentemente *analítico*.

Já, no ciclo colegial, o ensino dessa disciplina deve ser, ao contrário,  *sintético*.

E' que, na fase do ajustamento vocacional e do equilíbrio anímico do adolescente, este revela propensão para as idéias gerais e maior

percepção das grandes perspectivas da evolução humana.

Na fase ginásial, os interesses dos adolescentes ainda não alcançaram esse alargamento e essa extensão de horizontes.

Só posteriormente, essa conquista se faz e deve ser aproveitada pelo educador.

Nesse segundo período, o ensino exige que já não se faça mais história analítica, mas história de síntese.

Aí tocamos num ponto bastante significativo para a orientação didática do professor.

Impõe-se uma verdadeira revolução metodológica.

O professor do ciclo colegial deve, pois, estar preparado para esse mister, que, diga-se de passagem, exige requisitos especiais.

A história analítica é fácil de ser ensinada, pois, não oferece dificuldade expositiva e facilmente pode ser *motivada* (visita a museus, pro"- cinematográficas, pinacoteca, etc.).

O problema da motivação da história de síntese já é mais intrincado.

A síntese histórica só pode ser motivada através do livro de texto (o "textbook") e as leituras extra-curriculares

A verdade é que o adolescente, na fase do ajustamento, se inclina para as leituras. Ler representa um hábito fácil de ser estimulado na adolescência.

O pedagogo, que deve existir dentro de todo professor, não deve perder ocasião para fomentar esse hábito entre os alunos.

A dificuldade está, sobretudo, na indicação dos textos.

Nesse ponto, a biouografia didática brasileira não é rica.

A leitura em língua estrangeira (francês, inglês, espanhol) oferece vantagens no que se refere a história universal.

Já no que diz respeito à História do Brasil, e bibliografia não pod« deixar de ser nacional.

E aí temos de reconhecer que história de síntese sobre a nossa evolução histórica só foi tentada, com êxito, por um historiador: o inesquecível mestre João Ribeiro.

Nenhum outro historiador patricio conseguiu revelar tão alta capacidade de apanhar, em traços gerais, as tendências de nossa formação e as características do nosso mundo histórico.

João Ribeiro realizou uma verdadeira revolução copernicana no estudo do nossa história.

Ao contrário de todos os seus antecessores, encarou o nosso passado sobre um novo prisma. Reconstituíu-o segundo uma nova síntese escrevendo esta obra, com esse plano, rico de idéias gerais, João Ribeiro deu o melhor livro de texto, adequado ao espírito que deve presidir ao ensino da História do Brasil no ciclo colegial.

Esse valor pedagógico da obra de João Ribeiro precisa ser proclamado com a devida atenção.

Embora escrito muitos anos antes do atual programa de ensino, o livro de João Ribeiro ainda hoje é o melhor compêndio para a juventude do colégio. Nesse ponto, o professor João Batista de Melo e Sousa, com

a alta visão de pedagoga, já, no regime anterior à presente reforma, o adotava na quinta série como obra adequada à graduação do curso final de história pátria no período secundário.

Obedecendo ao propósito de realizar uma síntese histórica João Ribeiro, pela sua virtude de generalizar, organizou uma obra que ainda hoje não foi superada.

Patenteia-se essa verdade quando verificamos o êxito da última edição do famoso livro. A 14ª edição, pela rapidez com que foi organizada, naturalmente está sujeita a retificações, mas inegavelmente veio prestar um enorme serviço ao estudo de história.

Não se compreendia a razão de não se reeditar esse livro tão útil e proveitoso.

Em boa hora coube a Joaquim Ribeiro completá-lo, com louvável sobriedade. Além disso, acrescentou algumas notas relativas ao período colonial, aproveitando sempre as contribuições esparsas do próprio João Ribeiro.

Para o ensino, esta 14ª edição vem preencher uma lacuna.

Não tínhamos, para o curso colegial, uma História do Brasil, um livro de texto adequado à graduação.

O trabalho de João Ribeiro atende às nossas necessidades pedagógicas.

E' curioso observar que a "História do Brasil" de João Ribeiro, desde o seu aparecimento, exerceu inegável papel renovador.

Nesse ponto, o crítico Araripe Junior soube apontar, com segurança, essa significação pedagógica.

As suas palavras são bastante expressivas:

"Talvez seja o seu compêndio o primeiro que encontro sobre o Brasil, com a vibração do verdadeiro manual de história moderna".

E mais adiante:

"Neste ponto João Ribeiro abriu, se não estou enganado, uma fase nova para o ensino de história no país; e oxalá que o seu exemplo não fique esterilizado diante da indiferença dos que estudam essas questões".

Esse depoimento foi confirmado por todos que, com competência, analisaram a bibliografia dos nossos compêndios de história.

O ciclo colegial encontra nesse livro de texto um manual adequado para os estudantes do curso secundário. A história de síntese aí, tem a sua expressão mais eloquente. LIBÂNIO GUEDES — (Diário de *Notícias*, Rio).

## O MÉTODO MONTESSORI

I. *A Atuação de Montessori* — Maria Montessori (1870-1952) nasceu em Chiaravalle, próximo de Roma. Originária de família modesta, à custa de dificuldades e esforços, conquistou, em 1894, o título de doutora em Medicina pela Universidade de Roma, sendo digno de nota o fato de ter sido a primeira mulher italiana a obter esse grau. Em seguida, passou a ajudante na clínica psiquiátrica da Universidade por onde se formou, tendo, por conseguinte, oportunidade de se pôr em contacto com crianças anormais. Conhecedora e estudiosa dos trabalhos de Itard e Séguin, participando, em

1898, do Congresso Pedagógico de Turim, ao qual concorreram cerca de três mil educadores, propôs um método de educação moral para anormais. O Ministro da Instrução, Sr. Guido Bacelli, encarregou-a de fazer conferências, em Roma, a professores, acerca da educação de crianças deficientes. Deste curso resultou a Escola Normal Ortofrênica, dirigida durante dois anos por Montessori. Integrava o estabelecimento uma classe para alunos externos, da qual faziam parte os menores tidos como ineducáveis pelas escolas comuns. A Escola Normal Ortofrênica transformou-se em Instituto Pedagógico, que abrigou também as crianças do manicômio de Roma. De 1898 a 1900, a educadora entregou-se com zelo ao cuidado dos "atrasados", como também ao preparo de seus professores. Convicta ficou Montessori de que suas práticas podiam ser aplicadas a normais, e, por isso, além de se aprofundar no estudo da Ortofrenia pedagógica, dedicou-se ao estudo da Pedagogia comum, terminando por matricular-se na Faculdade de Filosofia, da Universidade de Roma. Ao mesmo tempo que fazia seu curso, seguia os processos de ensino em voga nas escolas e delas colhia dados referentes à Antropologia Pedagógica, disciplina que, finalmente, em curso livre, lecionou na referida Universidade. O desejo que alimentava de aplicar seu método a crianças normais foi satisfeito e, para isso, não deixou de concorrer o acaso. O Instituto dos "Beni Stabili" para atender à falta de habitações dos menos favorecidos economicamente, construiu, em Roma, grandes pavilhões.

O engenheiro-diretor dos "Beni Stabili", Dr. Eduardo Talamo, teve a idéia de reunir os pequenos, entre 3 e 7 anos, desses edifícios, dispensando-lhes trato conveniente. A Dra. Montessori foi encarregada de pôr em prática o projeto. A primeira escola, que deveria ser aberta, era a do quarteirão San Lorenzo. A denominação expressiva "Casa dei Bambini" (Casa das Crianças) foi dada pela Sra. Olga Lodi, ligada por laços de amizade à educadora e ao Dr. Talamo. Todavia, a primeira escola, com o nome "Case dei Bambini" foi inaugurada a 6 de janeiro de 1907, na rua dei Marsi, 58, sendo sua professora orientada por Montessori. Sua importância, como acentua Montessori, é dupla: *social*, dada a sua instalação na casa dos próprios educandos, e *pedagógica* em virtude do método nela empregado.

A aplicação e adaptação do sistema Montessori a escolas comuns devemos a Maria Maraini Guerrieri Gonzaga.

As principais obras de Montessori são:

"Antropologia Pedagógica", 1907;

"O Método da Pedagogia Científica", 1909;

"As Crianças que Vivem na Igreja";

"A Auto-Educação na Escola Elementar", 1916;

"Psicogeometria e Psicaritmética", 1935;

"A Criança", 1936.

A "Pedagogia Científica" foi publicada a expensas do barão Leopoldo Franchetti, tendo sido traduzida para o inglês, francês, alemão, espanhol, russo, catalão, rumeno, polo-

nês, japonês, chinês, etc., o quê, como é natural, muito contribuiu para difundir as idéias de sua autora. A devotada educadora, viajando, fazendo conferências, dando cursos, colaborando em revistas especializadas, teve, por sua vez, maiores possibilidades de ampliar e intensificar a irradiação de suas práticas, esparsas pelos quatro cantos do globo.

II. *Princípios* — O Prof. Lourenço Filho dá-nos como princípios do sistema Montessori: a liberdade, a atividade e a individualidade.

A. — *A liberdade* — E' o princípio fundamental. Reiteradas vezes encontramos, em sua obra intitulada "Pedagogia Científica" trechos incisivos não só sobre a liberdade como aos demais princípios, razão porque não parece descabido apenas transcrevê-los.

"O método da observação é estabelecido sobre uma base fundamental: a *liberdade dos alunos em suas manifestações espontâneas*".

"Sob o ponto de vista biológico, a concepção de liberdade em educação da primeira infância deve entender-se como uma condição apta ao mais favorável *desenvolvimento* da personalidade, seja do lado fisiológico seja do lado psicológico. Ela inclui por esta razão o livre desenvolvimento da consciência. Como se o educador fosse impelido por um culto profundo da *vida*, deve *respeitar*, observando com interesse humano, o desenvolvimento da vida infantil. Ora, a vida infantil não é uma abstração, é a *vida de cada criança*. Não existe senão uma real manifestação biológica: o *indivíduo vivo*; e, a ca-

da individuo observado em particular, deve endereçar-se a educação, isto é, o auxílio ativo à expansão normal da vida. A criança é um corpo que cresce e uma alma que se desenvolve; a dupla forma fisiológica e psicológica tem uma fonte eterna: a vida; nós não devemos quebrar ou sufocar suas misteriosas energias, mas devemos, ao invés, delas aguardar manifestações sucessivas."

"O fator *ambiência* é, sem dúvida, secundário nos fenômenos da vida; êle pode modificar, ajudar ou destruir; mas não cria nunca. As teorias modernas da evolução, desde Naegeli até De Vries, consideram em todo o desenvolvimento da dupla árvore biológica, animal ou vegetal, o fator interior como essencial na transformação da espécie e do indivíduo. As origens do desenvolvimento, seja na sucessão filogenética, seja na sucessão ontogenética, são interiores. A criança não cresce porque se nutre, porque respira, porque se acha em condições térmicas e barométricas favoráveis; cresce porque a vida potencial se desenvolve nela, fazendo-a ativa; porque o germe fecundo donde lhe vem a vida, se desenvolve segundo o destino biológico fixado pela hereditariedade."

"Com efeito, o homem adulto se nutre, acha-se nas mesmas condições barométricas e térmicas, mas não cresce".

"Os caracteres fixados na espécie não mudam; podem somente variar".

"Esta concepção, tão brilhantemente desenvolvida por De Vries na sua

*Théorie des Mutations*, assinala também os limites da educação".

B. — A *atividade* — Os princípios da atividade e da individualidade são corolários da liberdade. "Se a disciplina é fundada sobre a liberdade, deve necessariamente ser *ativa*. Não se diz que um indivíduo seja disciplinado, somente quando se torna artificialmente silencioso como um mudo, e imóvel como um paralítico. Este é um indivíduo aniquilado, mas não disciplinado".

"O método pedagógico da observação tem por base a *liberdade* da criança; ora, *liberdade é atividade*."

C. — A *individualidade* — "Não podemos conhecer as conseqüências dum *ato espontâneo* reprimido quando a criança começa a agir: nós abafamos talvez a *própria vida*. A humanidade que se revela em seus esplendores intelectuais, desde a idade tenra e encantadora da infância, como o sol surge na aurora, e como a flor se manifesta na primeira aparição das pétalas, deveria ser *respeitada* com uma veneração religiosa; e se um ato educativo deve ser eficaz, este será o que tende a *ajudar* o completo desenvolvimento da vida".

"A liberdade dos alunos deve ser, por conseguinte, o pivô fundamental da Pedagogia Científica e permitir o desenvolvimen-

to das manifestações espontâneas-indivíduos da criança".

"E, sem embargo, a criança tem uma personalidade livre, como toda criatura humana. Leva a sublime marca criadora da alma que não pode se desenvolver fora de sua dignidade".

III. *O material* — Classifica-se, segundo Clotilde Guillen de Rezano, em da vida prática e do desenvolvimento. Compõe-se o primeiro grupo de utensílios de limpeza, de higiene pessoal, etc., que servem para a coordenação dos movimentos executados comumente. Os da segunda categoria visam ao desenvolvimento da inteligência, linguagem, educação dos sentidos.

A criança, de acordo com Montessori, para se expandir, deve ser deixada livre, mas com possibilidade de encontrar no ambiente algo de organizado, espécie de alimento à sua fome interna, tal como "o inseto livre que encontra, na forma e na qualidade das flores, correspondência direta de forma e substância". Assim sendo, o material deve:

a) Ser estético;

b) Provocar a atividade das crianças;

c) Ser autocorretor, isto é, controlar os erros, idéia das mães felizes, segundo Luzuriaga. O encaixe de cilindros em blocos de madeiras põe à mostra facilmente essa qualidade;

d) Ser limitado. O material é a via que dirige a atividade ao fim almejado, evitando desvios.

IV. *Considerações finais* — Do que foi exposto, dada a formação de Montessori e ao objetivo que inicialmente visou — educação de crianças anormais, patenteiam-se em seu sistema os aspectos biológico, vitalista e individualista.

Vejamos algumas das críticas feitas ao método:

a) Seu fundamento psicológico é o associacionismo o que forçosamente conduz à educação formal;

b) O material, de cunho artificial como o de Froebel, não permite que a criança dele use livremente, pois sua manipulação, como se viu, é limitada. Dele não constam bonecas, polichinelos, ao que parece, escreve Claparède;

c) Não permite jogos e desejos livres, contos, reprimindo, assim, a fantasia infantil;

d) Schramm entende que a "classe silenciosa" contraria a natureza da criança. Lapie, entretanto, sem deixar de assinalar a antinomia entre essa disciplina rigorosa imposta a toda classe com a proscricção do sistema à disciplina direta e coletiva, afirma: "e não é menos verdadeiro que Mme. Montessori concebeu a idéia da lição do silêncio e que esta lição produz efeito o mais salutar sobre as jovens vontades e jovens inteligências". M. de Paew, que assistiu ao exercício, em Milão, assevera: "Via-se que as crianças se sentiam felizes e gozavam com este exercício".

A despeito dessas críticas, reconheceu-se, também, no sistema, "delicadeza de sentimentos e grande agudeza psicológica" o que re-

presenta "notável progresso na técnica educativa".

A existência de aspectos críticos no sistema (qual, até hoje, o que tenha recebido irrestrita aceitação?) não implica desmerecimento à obra da ilustre educadora, pois que, inegavelmente, muito contribuiu não só com seus conhecimentos, como também pela ação devotada, para que a difícil arte de educar transpusesse mais alguns marcos em sua longa e inacabada trajetória. PAULO SONEWEND — (*Revista de Educação*, São Paulo).

#### O INSTITUTO DE TECNOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE MTNE-SOTA

O Instituto de Tecnologia foi fundado, por iniciativa do Conselho Diretor da Universidade de Minnesota, em 1935. Compreende o Colégio de Engenharia, a Escola de Química, a Escola de Minas e Metalurgia e a Escola de Arquitetura. Suas repartições administrativas funcionam no Edifício Central de Engenharia no "campus" Mineápolis.

Os currículos profissionais do Instituto foram organizados com o objetivo de preparar o estudante para poder arcar com os encargos da liderança profissional, na nossa sociedade, e com as responsabilidades da cidadania, na nossa democracia. Cada currículo prove o estudante de um treinamento básico em fundamentos de ciência e matemática, de uma seleção de cursos relativos a determinada especialização, e de um programa completo de ciências biológicas, ciências sociais e humanida-

des. Dá-se maior importância ao desenvolvimento da capacidade para aplicar princípios fundamentais na resolução dos problemas que surgirão na vida profissional, do que ao ensino detalhado da prática industrial ou profissional, a qual poderá ser obtida pela experiência colhida no exercício da prof. ssão.

#### *Colégio de Engenharia*

O Colégio de Engenharia tem suas origens no Colégio de Agricultura e Artes Mecânicas que foi reconhecido, por ato legislativo, em 1868. Em 1871 foram ministrados, pela primeira vez, cursos de engenharia civil e engenharia mecânica. Com a reorganização da Universidade em 1872, foi criado o Colégio de Artes Mecânicas. Transformou-se ele, sucessivamente, em: Colégio de Engenharia, Metalurgia e Artes Mecânicas (1892); Colégio de Engenharia e Artes Mecânicas (1897); Colégio de Engenharia e Arquitetura (1916); e Colégio de Engenharia (1949). Em 1887 foi ministrado, pela primeira vez, um curso destinado a formar engenheiros especializados em eletricidade. O curso de engenharia agrícola foi iniciado em 1925 e o de engenharia aeronáutica em 1928. Os currículos combinados de engenharia e administração de empresas foram organizados em 1934. Os currículos de engenharia de cinco anos foram iniciados em 1946. Em 1948 foi criado um curso de matemática usual do engenheiro. O Programa de Assistência Técnica foi organizado em 1949. Os cursos de engenharia industrial e o plano

misto de estudo e trabalho em cooperação surgiram em 1950.

Os departamentos deste colégio estão abrigados nos edifícios Central de Engenharia, de Engenharia de Eletricidade, de Engenharia Mecânica, de Engenharia Aeronáutica, de Engenharia Experimental e dos Laboratórios da Rua Oak, no "campus" Mineápolis, e do Edifício de Engenharia Agrícola, no "campus" São Paulo. O Laboratório de Hidráulica está situado nas Cachoeiras de Santo Antônio, no rio Mississippi, a cerca de uma milha, rio acima, do "campus" Mineápolis. O Centro de Pesquisas de Rosemount está instalado em Rosemount, Minnesota, a cerca de dez milhas do "campus" Mineápolis. A Biblioteca de Engenharia e as repartições administrativas do colégio estão instaladas no Edifício Central de Engenharia.

#### *Escola de Química*

A Escola de Química foi fundada, em 1897, como uma Escola de Química Analítica e Aplicada, subsidiária do Colégio de Ciências, Literatura e Artes. Em 1904 transformou-se numa das unidades independentes da Universidade; em 1919 o seu nome atual foi adotado e a sua administração foi fundida com a do Colégio de Engenharia e Arquitetura sob um único deão. Em 1935 tornou-se uma das quatro divisões do Instituto de Tecnologia.

Os cursos de química e engenharia química vêm sendo ministrados desde a fundação da escola. O de física foi criado em 1936.

O Departamento de Química ocupa um amplo e moderno edifício, de

seis andares, com as dimensões de 180 X 200 pés.

Seus laboratórios foram planejados de modo que facilitassem o adiestramento nos vários ramos da química. A Biblioteca de Química está bem provida de coleções completas de jornais e compêndios de química, entre as quais algumas não encontradas freqüentemente em bibliotecas de universidades.

Muitos laboratórios para pesquisas particulares foram instalados e oferecem-se amplos recursos para os trabalhos destinados à obtenção de graus de aprovação superiores.

O Departamento de Engenharia Química está instalado no Edifício de Engenharia Química, edifício moderno, de cinco andares, provido de salas de leitura e do conforto oferecido pelos modernos laboratórios nele instalados.

#### *Escola de Minas e Metalurgia*

A Escola de Minas e Metalurgia foi criada, em 1888, atendendo a sugestão do corpo docente da Universidade. Em 1899 foi anunciado o funcionamento de um curso de técnica de minas e metalurgia. A escola esteve incorporada ao Colégio de Engenharia, sob o nome comum de Colégio de Engenharia, Metalurgia e Artes Mecânicas até 1897, quando a Escola de Minas foi transformada num estabelecimento independente. Em 1926 passou a chamar-se Escola de Minas e Metalurgia. Em 1935 tornou-se uma das quatro divisões do Instituto de Tecnologia.

A Escola ocupa o edifício doado pelo Legislativo de 1913. O prédio

abriga a biblioteca e as repartições administrativas, salas de aula, salas de desenho e laboratórios necessários ao funcionamento dos cursos de técnica de minas, metalurgia, metalografia e engenharia especializada em petróleo.

Para outros tipos de estudo, necessários à complementação de currículos bem compostos, lança-se mão dos cursos ministrados em vários departamentos das outras unidades da universidade.

A poucas horas de Mineápolis, por via férrea ou estrada de rodagem, estão situados os distritos mineiros de Minesota. Existe a mais íntima cooperação entre os funcionários das várias companhias de mineração e a escola; por isso os terrenos das minas estão sempre franqueados aos seus alunos, para excursões de estudo e observação. Os estudantes se adiestram, nesses distritos, na prática da agrimensura e realizam estudos práticos de geologia no solo e subsolo.

Oferecem-se, também, muitas oportunidades para estudos práticos de metalurgia. Em Twin Cities estão instalados numerosos estabelecimentos de fabricação e tratamento a fogo; e, a nada mais que uma noite de viagem por estrada de ferro, podem ser encontrados estabelecimentos para o estudo dos processos de fusão.

Os alunos da Escola de Minas e Metalurgia gozam, em suma, de todas as vantagens oferecidas por uma grande universidade, combinadas com muitas oportunidades a na observações e experiências "in loco".

*Escola de Arquitetura*

Desde a fundação do Colégio de Agricultura e Artes Mecânicas vem sendo ministrado um curso de arquitetura. Em 1913, foi criado, no Colégio de Engenharia e Artes Mecânicas, pelo Conselho Diretor, um Departamento de Arquitetura. Este nome foi trocado, em 1925, pelo de Escola de Arquitetura. Esteve filiado ao Colégio de Engenharia e Arquitetura até 1949, quando se tornou uma das quatro unidades independentes do Instituto de Tecnologia.

A escola está instalada nos andares terceiro e quarto do Edifício Central de Engenharia, e compreende salas de desenho e planejamento, salas de aula, salas de modelagem e pintura, salas de exposição e uma biblioteca.

*Laboratórios Experimentais e Elementos para Pesquisas Especializadas*

Há, em cada uma das quatro escolas e colégios do Instituto de Tecnologia, currículos de cinco anos. No Colégio de Engenharia há os de engenharia civil, matemática usual do engenheiro e engenharia especializada em aeronáutica, agricultura, eletricidade, indústria e mecânica. Na Escola de Química há os de química, física e engenharia química; na Escola de Minas e Metalurgia os de geofísica e de engenharia especializada em geologia, metalurgia e mineração. Na Escola de Arquitetura funciona um curso de Arquitetura de cinco anos e um curso de seis anos em cooperação com o

Colégio de Ciências, Literatura e Arte.

Qualquer dos cursos acima citados pode ser combinado com o de administração de empresas, em cooperação com a Escola de Administração de Empresas, dando direito a um grau concedido por esta e a um concedido pelo Instituto de Tecnologia. O Instituto encarrega-se, também, dos dois primeiros anos do curso de engenharia e administração de empresas (administração de indústria), de 4 anos, ministrado pela Escola de Administração de Empresas.

Há cursos de engenharia especializada em mecânica, eletricidade e indústria, com programas mistos de estudo e trabalho em cooperação, para a obtenção do grau de Bacharel. Em cooperação com a Escola de Direito, ministram-se cursos de engenharia civil ou mecânica combinados com estudos de direito.

Um grau de habilitação profissional em engenharia será conferido ao candidato que tenha obtido, do Instituto de Tecnologia, um grau de estágio adiantado ou grau de bacharel, desde que tenha êle exercido a profissão pelo menos durante oito anos, sendo que, desses, quatro, no mínimo, tenham sido com a responsabilidade direta de trabalho importante. O grau de Engenheiro será concedido, principalmente, em reconhecimento da competência e habilidade profissionais do candidato como engenheiro. O título deve ser requerido ao deão do Instituto de Tecnologia até, no máximo, o dia primeiro de outubro, para ser concedido no começo de julho do ano seguinte. Exigir-se-á relatório de-

talhado da sua experiência profissional, demonstração de seu trabalho como profissional e (ou ou) de sua atividade no planejamento e direção de trabalhos de engenharia. Se atendidos esses requisitos, o candidato será convidado a apresentar uma tese, a qual não poderá constar de mera descrição de trabalhos comuns de engenharia nem da condensação de literatura já existente sobre o assunto, mas, ao contrário, deverá representar contribuição pessoal do requerente para o estudo da matéria sobre que versar o trabalho. Pronunciar-se-á, então, uma Junta de Concessão de Graus de Engenheiro sobre a aceitabilidade da tese apresentada e sobre se satisfaz o candidato as outras exigências para a concessão do grau.

*Plano Misto de Estudo e Trabalho em Cooperação*

Um curso misto, de cinco anos, de trabalhos e estudos de engenharia, combinando o aprendizado prático com o teórico num único e completo programa, é ministrado, relativamente a três especializações — electricidade, indústria e mecânica — podendo ser alternados os períodos de estudo na Universidade com os de trabalhos em estabelecimentos industriais.

Ao fim do segundo ano, os estudantes selecionados para este programa são divididos em dois grupos. Durante um trimestre, enquanto o primeiro grupo frequenta aulas, o segundo desempenha uma tarefa num estabelecimento industrial. Os dois grupos trocam de situação cada três meses.

Para cada emprego desse gênero disponível podem ser selecionados dois estudantes. Espera-se que a importância e dificuldade das funções exercidas por cada par de estudantes possam ser progressivamente aumentadas, durante o período de treinamento. Ao fim de cada três meses de estágio, a companhia enviará à escola um relatório sobre as atividades do estagiário. Este apresentará, por sua vez, um relatório sobre o trabalho realizado.

Enquanto em estágio, o estudante é, em todos os sentidos, um empregado da companhia, ficando sujeito às suas normas de trabalho e regulamentos. A remuneração dos estagiários varia grandemente, dependendo de fatores como capacidade, experiência prévia, personalidade e condições econômicas. Em geral, sua remuneração é igual à dos empregados comuns da firma que executem trabalho igual.

Os estudantes do primeiro e segundo anos dos cursos de engenharia industrial, engenharia de electricidade e engenharia mecânica devem dirigir-se à direção do seu departamento para informações sobre este programa misto e sobre a maneira de requerer a inscrição. Os estudantes transferidos de outras universidades ou colégios que pretendam dedicar-se, particularmente, a essas especialidades, têm direito também à inscrição. Os candidatos serão selecionados de acordo com o aproveitamento demonstrado, adaptabilidade e competência para o trabalho por realizar.

*Admissão*

Os estudos preparatórios para a admissão no Instituto de Tecnologia devem incluir álgebra elementar, geometria plana, e álgebra superior ou geometria sólida, se possível ambas. Os candidatos são advertidos de que os que tenham realizado melhores preparatórios e apresentem maior desenvolvimento intelectual tirarão mais proveito dos estudos no Instituto.

Os estudantes que desejarem ser transferidos de um colégio ou universidade acreditados, serão admitidos se possuírem grau médio C, ou melhor, de classificação, referente a, no mínimo, um ano de estudos. Se possível, esses estudos devem cobrir programas de matemática, química, inglês, física e desenho, correspondentes aos do primeiro ano de estudos no Instituto de Tecnologia.

Os que não tenham completado um ano de estudos nesses colégios, devem satisfazer às condições exigidas dos que tenham apenas os preparatórios.

Informações detalhadas sobre formas de admissão, condições de matrícula, classes adiantadas e custeio podem ser encontradas no Boletim de Informações Gerais, que será enviado a qualquer pessoa que o pedir ao Deão de Admissões e Inscrições.

*Classes Adiantadas*

Os estudantes que tenham realizado estudos em outras universidades ou colégios credenciados podem obter créditos de estágios superiores, de acordo com as normas ado-

tadas pela Universidade e pelo Instituto de Tecnologia. (Vide "Requisitos para Graduação").

Nenhum crédito será concedido, relativamente aos cursos em que tenha sido obtido o grau D.

Aqueles que ingressarem na Escola de Química no primeiro ou segundo ano do curso de química ou do curso de engenharia especializada em química não obterão créditos eletivos, relativamente a cursos realizados fora da Escola de Química. Os estudantes do terceiro ano desses cursos podem transferir, de cursos realizados fora da Escola de Química, créditos, até o máximo de um quarto (no quarto ano até o máximo da metade, no quinto até o máximo de três quartos) do número total de créditos eletivos exigidos para a graduação.

*Inscrição*

Para fazer sua inscrição todo novo aluno deve apresentar um certificado de admissão e um certificado de aprovação em inglês (estudantes que se destinem ao primeiro ano) ou um certificado de estágio superior (estudantes transferidos). Os que ingressarem no Colégio de Engenharia ou na Escola de Arquitetura devem começar sua inscrição no Edifício Central de Engenharia. Os que ingressarem na Escola de Química devem fazê-lo no Edifício de Química e os que ingressarem na Escola de Minas e Metalurgia no Appleby Hall. Nos edifícios acima mencionados podem ser encontradas em quadros de avisos, as instruções para inscrição fornecidas pelo Es-

critério de Admissões e Inscrições, que devem ser observadas.

#### *Unidade de Créditos*

A unidade de crédito "standard" na Universidade é o crédito trimestral, ou simplesmente, o *crédito*. Corresponde à uma semana de aula por semana, durante um trimestre. Este período de aula pode constar do comparecimento a uma conferência ou dissertação de uma hora, ou de duas ou três horas de trabalhos de laboratório, desenho, levantamento de plantas ou cálculo. Em qualquer caso, a concessão de um crédito pressupõe o dispêndio de três horas da média semanal de trabalho do estudante, durante um trimestre. Uma hora de preleção em classe pressupõe duas horas de preparação ou estudo. Um período de duas horas de prática de laboratório pode exigir uma hora de estudo para completar o crédito. Um período de três horas geralmente dá direito a um crédito sem período adicional de trabalho fora da classe.

#### *Concessão de créditos por estudos realizados fora das classes regulares*

Podem ser obtidos por meio da prestação de exames minuciosos, créditos por estudos realizados fora das classes regulares do Instituto. Os alunos são incentivados a requerer a prestação desses exames relativamente aos cursos dos quais se tenham familiarizado com todo o programa. Pelo uso desse tipo de exames o estudante superior fica habilitado a acelerar o seu progresso educacional.

Os exames em apreço serão de tal modo minuciosos e severos que possam determinar se os estudos do examinando cobriram, realmente, todo o programa do curso. Exigem, no mínimo, três vezes o trabalho do exame final comum, sendo realizados por uma comissão designada pelo chefe do departamento no qual é ministrado o curso correspondente.

A permissão para prestar os exames deve ser obtida da Comissão de Tarefas dos Alunos, sendo pagos cinco dólares por cada exame especial, exceção feita aos prestados dentro de seis semanas do ingresso do aluno, pela primeira vez, na Universidade.

#### *Cursos de Extensão*

A Divisão de Cursos de Extensão da Universidade ministra cursos de engenharia e química em classes noturnas e por correspondência. Aqueles que não puderem freqüentar os cursos regulares podem realizar, desta maneira, estudos valiosos. Para informações como as referentes aos créditos que serão aceitos para a concessão de um grau pelo Instituto de Tecnologia, vide o capítulo do boletim sobre cursos de extensão.

#### *Freqüência*

Espera-se que todos os estudantes compareçam regularmente às aulas e exercícios e que perfaçam todo o programa de trabalho do curso. Considerar-se-á razão suficiente para exclusão da classe a negligência nos estudos, revelada por freqüência irregular ou baixo nível de conhecimentos. Qualquer estudante que

tenha um número de faltas não justificadas igual ao número de créditos no curso, mas em nenhum caso menos de duas, pode ser desligado da classe como reprovado.

#### *Requisitos para Graduação*

O grau de Bacharel com especialização será concedido aos estudantes com média de pontos honoríficos de 1.00 ou melhor que tenham realizado todas as tarefas requeridas e tenham obtido o número de créditos especificados em seus currículos. Um grau adicional, o de bacharel em ciência sem especialização, será concedido Concomitantemente, mediante requerimento, aos estudantes que tenham uma média de pontos de 1.80 ou melhor. O grau de bacharel em ciência sem especialização não é concedido no curso de arquitetura, no programa misto de estudo e trabalho em cooperação e nos currículos combinados.

Completado o quarto ano de seus currículos, podem os estudantes ingressar na Escola Superior. Um dos requisitos para ingresso na Escola Superior é um grau de Bacharel. O grau de bacharel em ciência sem especialização pode ser obtido no terceiro trimestre (segundo na Escola de Química) do quarto ano, submetendo o interessado, à Comissão de Tarefas dos Alunos, a petição correspondente. A concessão deste grau requererá uma média de pontos honoríficos de 1.80, ou melhor, aprovação, em ramo especializado, para realizar estudos superiores, conhecimento de todo o programa, inclusive a parte de humanida-

de dos dois primeiros anos do currículo. No Colégio de Engenharia o total de créditos exigido é de 200, sendo de 204 e 220, respectivamente, nos cursos de química e engenharia química. O total de créditos exigido na Escola de Minas e Metalurgia é o total dos quatro primeiros anos do currículo.

Os estudantes adiantados transferidos de outros colégios ou universidades devem permanecer no Instituto um ano, no mínimo, antes que obtenham a graduação. Se o período de permanência for de um ano, apenas deve este ano ser o último. Em qualquer caso, o estudante deve permanecer, no Instituto, ao menos durante dois trimestres do último ano.

#### *Média' de pontos honoríficos requerida a créditos qualificados*

Para a graduação no Instituto de Tecnologia, exige-se uma média de pontos honoríficos e no mínimo .. 1.00.

A média de pontos honoríficos é definida como o número total de pontos honoríficos conseguidos dividido pelo número total de créditos conseguidos e não conseguidos. Cada crédito com o grau A dá direito a três pontos honoríficos; cada crédito com o grau B a dois pontos honoríficos; cada crédito com o grau G a um ponto honorífico. Os graus D e F não dão direito a pontos honoríficos.

Só são levados em conta, para o cálculo da média de pontos honoríficos, os créditos e pontos honoríficos obtidos na Universidade de Minesota.

Todo estudante que tenha uma média cumulativa de pontos honoríficos inferior a 1.00 será posto em observação. Os estudantes em observação podem ser forçados a cancelar sua inscrição nos cursos em que não apresentem melhora de aproveitamento.

Só se levam em conta, para o cálculo da média de pontos honoríficos requerida os créditos e pontos honoríficos obtidos a partir do verão de 1949.

#### *Requisitos especiais da Escola de Química*

Os alunos da Escola de Química devem obter grau C ou melhor nos cursos de química analítica e inorgânica, matemática e física, que figuram como matérias exigidas nos dois primeiros anos dos seus currículos. Se obtiverem graus D ou F, devem repetir esses cursos, tão logo sejam eles novamente ministrados.

Exige-se uma média de pontos honoríficos de no mínimo 1.00 em cada um dos cinco anos. Esta condição é indispensável para o ingresso nos cursos que compõem o ano imediatamente superior.

Como reconhecimento especial de trabalhos de nível superior realizados, podem ser conseguidos na Escola do Química, créditos qualificados, na base de um crédito para cada 10 pontos honoríficos excedentes de uma média C por trabalho realizado na Universidade. Os créditos qualificados podem ser usados para satisfazer a exigência de um determinado número de créditos para a graduação. Os estudantes superiores que tenham acumulado um nú-

mero suficiente de créditos qualificados, podem habilitar-se, no último trimestre de sua permanência na escola, à inscrição em cursos de pós-graduação, como complementação dos estudos anteriores.

#### *Excursões de Estudo*

Exige-se que os estudantes de engenharia especializada em aeronáutica, agricultura, química, eletricidade e mecânica realizem excursões de estudo. Essas excursões são realizadas, geralmente, durante as férias da primavera. Visitam-se as instalações industriais do meio-oeste e outros estabelecimentos de interesse. O custeio dessas excursões, que fica a cargo do estudante, varia, geralmente, de \$50 (cinquenta dólares) a \$75 (setenta e cinco dólares), exceto as realizadas pelos estudantes de engenharia mecânica, que custam \$10 (dez dólares).

Na Escola de Minas e Metalurgia exige-se a realização de excursões ao fim do terceiro e quarto anos, como é indicado nos vários currículos. São organizadas excursões de mais de seis semanas pelas regiões das minas de ferro no norte de Minnesota com o fim de estudar o funcionamento de instalações desse gênero e de realizar treinos de levantamento geológico de terrenos. A despesa aproximada, para o estudante, é de \$75 (setenta e cinco dólares). São organizadas, também, excursões ao oeste do país, de três semanas de duração, começando em setembro e compreendendo o estudo de estabelecimentos mineiros e prática de direção de operações em minas ou campos petrolíferos. A despesa apro-

ximada, para o estudante, é, neste caso, de \$200 (duzentos dólares). É levada a efeito, ainda, uma excursão à região de Black Hills., para estudos de geologia, compreendendo os tipos característicos de trabalhos geológicos práticos, pelo custo de cerca de \$150 (cento e cinquenta dólares). As excursões para estudos de metalurgia especializada em ferro inclui visita — com respectivo relatório — dos estabelecimentos fabricis e de tratamento térmico do meio-oeste. A despesa correspondente é, aproximadamente, de \$100 (cem dólares).

*Bolsas especiais e lugares de assistente*

Há numerosos lugares de assistente no Instituto de Tecnologia, destinados a estudantes de nível superior. Oferecem-se, nos cursos de engenharia civil e de engenharia especializada em química, minas e metalurgia, mecânica e eletricidade, bem como nos cursos de química, matemática e mecânica, lugares de assistente, com um estipêndio de \$900 (novecentos dólares) por meio tempo de trabalho. Na Estação Experimental de Engenharia há lugares de assistente de pesquisa, com um estipêndio igual aos anteriores. Nas escolas de Engenharia Química, Química, Engenharia Aeronáutica, Engenharia de Eletricidade, Física e Engenharia Mecânica há várias bolsas especiais, com estipêndios de .. \$1.000 (mil dólares) a \$1.800 (mil e oitocentos dólares).

Os requerimentos relativos a esses lugares e a essas bolsas devem ser encaminhados ao departamento cor-

respondente. As informações acerca dos requerimentos podem ser obtidas da Escola Superior pu desse mesmo departamento.

*Bolsas de estudo e prêmios*

No Instituto de Tecnologia, são concedidas aos estudantes muitas bolsas de estudo e prêmios. Entre as bolsas, temos as seguintes:

*Bolsas James Coxoin* — Bolsa anual de \$1.500 (mil e quinhentos dólares) aberta a graduados de engenharia, preferentemente estudantes especializados em engenharia do estruturas;

*Bolsas da Consolidated Vultee Aircraft Corporation* — Duas bolsas anuais de \$250 (duzentos e cinquenta dólares) cada uma, para 32 semanas de treinamento prático na Consolidated Vultee Aircraft Corporation. Aberta a bacharelados em engenharia aeronáutica;

*Bolsa da Douglas Aircraft* — Bolsa anual de \$500 (quinhentos dólares) aberta a estudantes superiores de engenharia mecânica e engenharia aeronáutica;

*Bolsas do David Grimes Memorial* — Cinco bolsas anuais de \$500 (quinhentos dólares) cada, concedidas pela Philco Corporation. Aberta a todos os estudantes de engenharia que se estejam dedicando a eletricidade. Não se fazem restrições aos bacharelados para a concessão desta bolsa;

*Bolsas de Engenharia de Usinas* — Um número limitado de bolsas anuais variando, em total, de um mínimo de instrução e pagamento a um máximo de \$500 (quinhentos dó-

lares) abertas a bacharelados do Instituto que se estejam especializando ou pretendam especializar-se em engenharia de usinas;

*Bolsa da Seção Norte da Sociedade Americana de Engenheiros Civis* — Bolsa anual de \$200 (duzentos dólares) aberta a estudantes superiores de engenharia civil que sejam membros da seção estudantil da Sociedade;

*Bolsa da Radio Corporation of America* — Bolsa anual de \$600 (seiscentos dólares) aberta a todos os bacharelados do Instituto;

*Bolsa da Associação Nacional de Fabricantes de Móveis — Utilização de Madeira* — Uma ou mais bolsas anuais variando em total de \$250 (duzentos e cinquenta dólares) a \$750 (setecentos e cinquenta dólares), abertas a bacharelados do Instituto de Tecnologia que se estejam especializando ou pretendam especializar-se em utilização de madeira (um dos cursos do Departamento de Engenharia Mecânica).

Aa seguintes entidades conferem prêmios aos alunos: Instituto Seção Norte da Sociedade Americana de Engenheiros Civis; Seção de Minesota da Sociedade Americana de Engenheiros Mecânicos; Tau Beta Pi; Chi Epsilon; Eta Kappa Nu; Pi Tau Sigma; Phi Lambda Upsilon; Twin City Alumni Association of Alpha Chi Sigma; Corpo Docente de Química; Instituto Americano do Arquitetos; Alpha Rho Chi; Scarab Fraternity; Alpha Gamma Sorority; Gargoyle Club; Companhia de Força dos Estados do Norte. Devem ser consignados, ainda, o Premio George Meicher (conferido pela Flour City Ornamentai

Co.), o Prêmio C. H. Johnston e o Prêmio de Ciências Aeronáuticas.

#### *Serviço de empregos*

Foi organizado, para uso dos que se forem graduando, um serviço de empregos. Sem assumir a responsabilidade de encontrar emprego para o graduado, faz-se o possível para auxiliá-lo a conseguir a colocação melhor ajustada às suas aptidões, aos seus conhecimentos e interesse. Fazem-se ajustes para a impressão dos formulários (com indicações sobre o candidato) que devem ser remetidos aos possíveis empregadores e para a promoção de entrevistas com estes.

#### *Núcleo de treinamento de Oficiais:- da Reserva*

Há, à disposição dos alunos, cursos de Ciência e Tática Aéreas, Ciência e Tática Militares, e Ciência Naval, que permitirão um comissionamento na Reserva da Força Aérea, Corpo de Oficiais da Reserva do Exército ou Reserva Naval, respectivamente.

No Instituto de Tecnologia é possível adquirir o treinamento exigido por um comissionamento desses e, paralelamente, o grau de Bacharel dentro do tempo de trabalho normalmente exigido para cada currículo de engenharia. Esse tempo é completado pela substituição de créditos do Núcleo dos créditos eletivos e por algumas das exigências feitas no campo das ciências sociais.

É preferível ingressar no curso básico do Núcleo no trimestre do outono do primeiro ano de estudos no

Instituto, embora seja possível fazê-lo em data posterior. Os estudantes novos são incentivados a considerar, cuidadosamente, as vantagens de dar preferência ao curso do Núcleo antes de entrar para a Universidade, de maneira que possa o treinamento militar ser incluído no programa do trimestre de outono dos cursos.

Muitos dos cursos dos programas militares são adaptados particularmente aos estudantes do Instituto de Tecnologia. Os estudantes de engenharia em geral devem examinar a Reserva Naval, a Reserva da Força Aérea, a Artilharia Antiaérea ou o Corpo de Transportes. Os estudantes de engenharia civil devem examinar em especial o Corpo de Engenheiros, os de engenharia mecânica o Departamento de Artilharia e os que se estejam especializando em eletricidade e física o Corpo de Comunicações.

Informações detalhadas concernentes a exigências, oportunidades e matéria destes cursos podem ser encontradas no Boletim de Informações Gerais, no Boletim do Núcleo de Treinamento de Oficiais da Reserva do Exército, Marinha e Aeronáutica, ou obtidas, diretamente, dos professores de ciência aeronáutica, militar e naval, no Arsenal.

#### *Empréstimos a Estudantes*

O Bureau de Empréstimos e Bolsas de Estudo do Gabinete do Deão do Estudantes foi criado para ajudar monetariamente os estudantes necessitados ou auxiliá-los a organizar um bom plano de financiamento dos seus estudos. Os pedidos de auxílio financeiro devem ser feitos diretamente a esse escritório, em Eddy Hall, 211.

#### *Sociedades*

Há na Universidade de Minesota, mantidas por alunos e membros da diretoria e corpo docente, seções das seguintes sociedades profissionais do País: Sociedade Americana de Química, Instituto Americano de Engenheiros Químicos, Instituto Americano de Engenheiros Especializados em Minas e Metalurgia, Instituto Americano de Engenheiros Especializados em Eletricidade, Sociedade Americana de Engenheiros Civis, Sociedade americana de Engenheiros Agrícolas, Sociedade Americana de engenheiros Mecânicos e Instituto de Ciências Aeronáuticas. Funcionam, ainda, na Universidade, a Sociedade de Arquitetura, a Sociedade da Escola de Minas e Metalurgia e o Clube de Aviação da Universidade do Minesota. — (*Revista do Serviço Público*, Rio).

## ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI N.º 1976 — DB 4 DE SETEMBRO  
DB 1953

*Institui, no Ministério da Educação e Cultura, o Prêmio Nacional de Literatura, o Prêmio Nacional de Ciência e o Prêmio Nacional de Arte*

O Congresso Nacional decreta e eu promulgo, nos termos do artigo TO, § 4.º, da Constituição Federal, a seguinte Lei:

Art. 1.º. São instituídos, no Ministério da Educação e Cultura, o Prêmio Nacional de Literatura, o Prêmio Nacional de Ciência e o Prêmio Nacional de Arte, com o objetivo de premiar, anualmente, pelo conjunto de sua obra, o autor brasileiro que houver apresentado, em cada uma dessas atividades criadoras, contribuição julgada substancial.

Art. 2.º. É estabelecida a importância de Cr\$ 100.000,00 (cem mil cruzeiros) para cada prêmio.

Art. 3.º. A concessão dos prêmios será regulamentada, no prazo de 90 (noventa dias).

Art. 4.º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Senado Federal, em 4 de setembro de 1953. — *João Café Filho*.

(Publ. no D. O. de 10-9-953)

DECRETO N.º 34.078 — DE 6 DE  
OUTUBRO DE 1953

*Aprova o Regimento da Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição, decreta:

Art. 1.º Fica aprovado o Regimento da Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura, que, assinado pelo respectivo Ministro de Estado, baixa com este decreto.

Art. 2.º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3.º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 6 de outubro de 1953; 132.º da Independência e 65.º da República.

GETÚLIO VARGAS.

**Antônio Balbino**

REGIMENTO DA DIVISÃO DE  
EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR DO  
DEPARTAMENTO NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO

CAPITULO I

*Da finalidade e competência.*

Art. 1º A Divisão de Educação Extra-Escolar, órgão de administração especial do Ministério da Educação e Cultura, subordinado ao Departamento Nacional de Educação, tem por finalidade promover e orientar as atividades educativas e culturais de natureza extra-escolar, bem como coordenar as de cultura geral, em conexão com outros órgãos especializados.

Art. 2º No desempenho das suas atribuições, a Divisão de Educação Extra-Escolar :

a) manterá contato direto com os estudantes, para o fim de:

1º) estabelecer e manter relações com organizações e entidades estudantis, dando-lhes orientação, estímulo e assistência;

2º) animar, coordenar e auxiliar a formação de associações, grêmios e clubes literários, teatrais, científicos, artísticos, recreativos e esportivos úteis à formação moral, intelectual e física dos estudantes e ao desenvolvimento do seu espírito de organização, cooperação e fraternidade;

3º) assistir as organizações de estudantes em seus programas de viagens, excursões, congressos e competições, auxiliando e coordenando a sua realização;

b) promoverá o aperfeiçoamento cultural da coletividade estudantil, através de medidas destinadas a:

1º) estimular, coordenar e cooperar na realização de exposições permanentes ou transitórias, fixas ou ambulantes, de interesse artístico e cultural, assumindo, inclusive, a iniciativa de realizá-las;

2º) instituir, obter e coordenar a distribuição de bolsas de estudo bem como promover estágios para treinamento profissional em entidades oficiais ou particulares;

3º) coordenar e auxiliar os empreendimentos públicos e particulares destinados a proporcionar alimento, habitação, livro e outros benefícios materiais aos estudantes;

4º) incentivar a formação e desenvolvimento de instituições particulares que objetivem estudos e atividades de interesse para o progresso cultural do país;

5º) coordenar e fiscalizar as atividades das instituições citadas nas disposições anteriores, que recebam subvenções federais e que hajam assumido compromissos com o Ministério da Educação e Cultura;

6º) promover e orientar a formação de círculos de pais e professores, com a finalidade de estreitar as relações entre a comunidade doméstica e o grupo educativo, de modo a que se estabeleça entre ambos uma atmosfera de cordial compreensão e de entendimento favorável ao bom êxito dos trabalhos escolares;

c) cuidará das atividades que visem à cultura geral, providenciando no sentido de:

1º) prestar assistência às delegações e personalidades nacionais ou estrangeiras em missão cultural;

2º) patrocinar e coordenar e, bem assim, programar cursos, conferências, exposições e certames de interesse para a difusão artística e cultural, que se realizem no Auditório ou no Salão de Exposição do Ministério;

3º) apoiar e coordenar a realização de espetáculos teatrais, concertos musicais, exibições cinematográficas e transmissões radiofônicas ou de televisão que apresentem valor cultural ou educativo;

4º) promover concursos e inquéritos de ordem científica, literária ou artística de interesses para o desenvolvimento das atividades culturais no país;

5º) incentivar publicações úteis à formação e à difusão da cultura;

6º) manter um cadastro cultural das instituições ou personalidades que possam interessar ao Ministério.

## CAPITULO II

### *Da organização*

Art. 3º A Divisão de Educação Extra-Escolar compõe-se de:

- I — Gabinete do Diretor (G. D.);
- II — Seção de Estudante (S. E.);
- III — Seção de Assistência (S. A.);
- IV — Seção de Cultura (S. C.);

Art. 4º A Divisão terá um diretor subordinado ao Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação; as seções terão chefes imediatamente subordinados ao diretor da Divisão.

§ 1º As seções poderão dividir os seus encargos por turmas de servidores.

§ 2º O diretor da Divisão terá um secretário escolhido dentre os servidores do Ministério.

§ 3º Serão gratificadas as funções de Chefe de Seção e Secretário.

## CAPITULO III

### *Da competência dos órgãos*

Art. 5º) Compete à Seção de Estudante (S. E.) planejar, promover e coordenar as atividades especificadas no artigo 2º alínea "a".

Parágrafo único. De acordo com as instruções do Diretor, a Seção entrará em relações com os estudantes e suas entidades, promovendo reuniões e seminários, no sentido de assistir-lhes no encaminhamento e solução dos seus problemas.

Art. 6º À Seção de Assistência (S. A.) compete executar todas as atividades enumeradas no artigo 2º, alínea "b".

Parágrafo único. De acordo com as instruções do Diretor a Seção manterá entendimento direto com as entidades públicas e particulares que possam ser úteis aos seus objetivos.

Art. 7º Encarregará a Seção de Cultura (S. C.) das atividades indicadas no artigo 2º, alínea "c".

Parágrafo único. Para o desempenho das suas atribuições a Seção recorrerá à cooperação dos órgãos públicos e particulares, notadamente dos serviços especializados do Ministério.

#### CAPÍTULO IV

##### *Das atribuições do pessoal*

Art. 8º Compete ao Diretor da Divisão:

*a)* receber instruções das autoridades superiores e inteirá-las dos planos de trabalho e das diversas fases de sua execução;

*b)* promover reuniões com os dirigentes dos órgãos e entidades públicas ou particulares para o estudo em conjunto e coordenação de atividades que interessam às finalidades da Divisão;

*c)* dirigir, estimular e coordenar as atividades próprias de cada seção, baixando instruções e ordens de serviço que regulem o funcionamento das mesmas e sua organização interna e presidindo, inclusive, reuniões periódicas de seus chefes, com o objetivo de mantê-los em atitude de dinâmica e recíproca cooperação;

*d)* despachar, pessoalmente, com o Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação;

*e)* opinar em todos os assuntos que, dizendo respeito à Divisão, devam ser resolvidos pelas autoridades superiores e deliberar sobre os demais;

*f)* assegurar a cooperação da Divisão com as instituições que exercem atividades educativas extra-escolares, bem como com as autoridades federais, estaduais, territoriais, municipais e com entidades particulares que tenham ligações com os serviços que lhe estão afetos;

*g)* solicitar distribuição de créditos orçamentários atribuídos à Divisão e fiscalizar a sua aplicação, bem como a de quaisquer outros recursos que lhe forem concedidos;

*h)* prorrogar ou antecipar o expediente;

*i)* conceder férias aos servidores da Divisão;

*j)* movimentar o pessoal lotado na Divisão, de acordo com as necessidades do serviço.

Art. 9º Aos Chefes de Seção incumbe:

*a)* dirigir os trabalhos da Seção, expedindo ordens e instruções necessárias ao exercício de suas atribuições;

*b)* planejar, promover e orientar as atividades precípuas da Seção, encaminhando os seus resultados à consideração do Diretor;

*c)* opinar em todos os assuntos que, relacionados com a Seção, devam ser resolvidos pelo Diretor ou outras autoridades superiores;

*d)* propor ao Diretor as medidas que julgar convenientes ao desenvolvimento das atividades da Seção;

e) designar os servidores que devam constituir as turnias de serviço da Seção;

f) representar ao Diretor contra faltas cometidas por seus subordinados, propondo a aplicação das penas disciplinares respectivas e sugerir-lhes os atos de elogio a que os mesmos fizerem jus.

Parágrafo único. Compete, ainda, ao Chefe da Seção de Assistência estabelecer as providências necessárias à fiscalização das atividades das instituições educacionais de natureza privada que, subvencionadas pelos cofres da União, estiverem incluídas na esfera da ação da Divisão, propondo ao Diretor medidas **que orientem** e **disciplinem** as inspeções periódicas.

## CAPITULO V

### *Da lotação*

Art. 10. A Divisão terá a lotação que lhe for fixada em decreto.

Parágrafo único. Além dos funcionários e extranumerarios constantes de sua lotação, poderá **ter** a Divisão colaboradores eventuais que forem autorizados pelo Ministro, mediante proposta do Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação.

## CAPITULO VI

### *Do horário*

Art. 11. O horário normal de trabalho da Divisão é o estabelecido para o serviço público em geral, podendo o expediente ser antecipado

ou prorrogado, de acordo com a legislação vigente e segundo as conveniências do serviço.

Parágrafo único. O Diretor da Divisão está isento da assinatura do ponto.

Art. 12. A freqüência do pessoal em exercício fora da sede será apurada mediante boletim diário de produção verificado pelo Chefe de Seção respectivo.

## CAPITULO VII

### *Das substituições*

Art. 13. Serão substituídos **nas** faltas ocasionais e nos impedimento» transitorios :

a) o Diretor pelo Chefe de Seção que for designado pelo **Ministro**;

b) os chefes de Seção, por servidores das Seções respectivas, designadas pelo Diretor.

## CAPÍTULO VIII

### *Disposições gerais*

Art. 14. Funcionará junto à Divisão uma comissão destinada a cooperar com o Diretor no **estudo** e solução dos problemas que lhe estão afetos.

Parágrafo único. A organização e o funcionamento dessa comissão serão objeto de ato ministerial.

Rio de Janeiro, 6 de outubro de 1953.

(Publ. no D. O. de 8-10-958).

DECRETO Nº 34.330 — DE 21 DE  
OUTUBRO DE 1953

*Regulamenta a Lei nº 1.821, de 12  
de março de 1953*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, inciso I da Constituição Federal, decreta:

Art. 1º É permitida a matrícula na primeira série do curso clássico ou do científico, dos cursos técnicos comerciais, industriais e agrícolas, mediante conveniente adaptação, aos estudantes que tenham concluído um dos seguintes cursos:

- a) ginásial;
- b) comercial básico;
- c) industrial básico;
- d) de mestría agrícola;
- e) normal regional, ou de nível correspondente;
- f) de formação de oficiais pelas polícias militares das unidades federadas;
- g) de seminários.

§ 1º Devem ser oficiais ou reconhecidos pelo Governo Federal os cursos referidos nas alíneas *a*, *b*, *c*, *e d*, *e* mantidos ou reconhecidos por governo estadual o de que trata a alínea *e*.

§ 2º A prova de conclusão dos cursos comercial básico, industrial básico, agrícola, normal regional e de formação de oficiais das polícias militares deverá ser feita mediante:

a) diploma, certificado ou certidão de conclusão de curso;

b) documento que comprove a duração do curso por um período mínimo de quatro anos, ou de cinco anos, nos casos de cursos de formação de oficiais de polícia militar;

c) currículo de nível médio, de que constem, pelo menos, seis disciplinas do curso ginásial.

§ 3º Em todos os casos previstos neste artigo, o diploma, certificado ou certidão deverá estar acompanhado de histórico escolar, devidamente autenticado.

Art. SP Será exigida dos candidatos à matrícula:

a) no curso colegial, a prestação de exames de português, francês ou inglês, e matemática, quando essas disciplinas não tiverem sido estudadas ou o tiverem sido por tempo inferior ao previsto na Lei Orgânica do Ensino Secundário;

b) nos cursos técnicos de ensino comercial, a prestação de exames de português, francês ou inglês, e matemática, quando essas disciplinas não tiverem sido estudadas, ou o tiverem sido por tempo inferior ao previsto na legislação do Ensino Comercial, além das provas que se fizerem necessárias por força do disposto no artigo 21, parágrafo único, da Lei citada;

c) nos cursos técnicos de ensino industrial ou agrícola, a prestação de exames vestibulares de português, matemática, ciências físicas e naturais e desenho.

Parágrafo único. Os candidatos à matrícula na primeira série do curso clássico estarão sujeitos, ainda, a exames de latim, caso não tenham estudado essa disciplina no curso de que procedam.

Art. 3º. Será permitida a transferência de um para outro dos seguintes cursos — ginásial, comercial básico, industrial básico, de iniciação agrícola e de seminário ao aluno que houver terminado a primeira ou a segunda série de qualquer deles.

§ 1º. A transferência somente se efetivará mediante exames de adaptação nas disciplinas que não figurarem no curso de origem.

§ 2º. Não serão exigidos exames de adaptação de trabalhos manuais, economia doméstica e canto orfeônico.

§ 3º. A transferência para os cursos industriais dependerá do aproveitamento revelado pelo candidato no estágio de adaptação nas disciplinas de cultura técnica.

Art. 4º. Os exames de adaptação referidos nos artigos anteriores serão realizados, no decorrer do primeiro período letivo, perante o estabelecimento em que o candidato pretender ingresso, permitida a matrícula condicional até a realização dos exames.

§ 1º. Em caso de reprovação, será noventa dias depois permitida a prestação de novos exames.

§ 2º. Os exames de estágio de adaptação a que se refere o § 3º do artigo anterior poderão efetuar-se

no decorrer do ano letivo, até à realização dos exames finais.

Art. 5º. Além dos habilitados em curso colegial poderão inscrever-se em exames vestibulares ou concurso de habilitação:

a) aos cursos de Faculdade de Ciências Econômicas, aos de Faculdade de Direito, aos de Geografia e História, e Ciências Sociais de Faculdade de Filosofia, e de Jornalismo, os candidatos que houverem concluído os cursos técnicos de ensino comercial, com duração mínima de três anos;

b) às Escolas de Engenharia, de Química Industrial e de Arquitetura e aos cursos de Matemática, Física, Química e Desenho de Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído os cursos técnicos de ensino industrial;

c) às Escolas de Engenharia, de Agronomia e Veterinária e aos cursos de Física, Química, História Natural e Ciências Naturais de Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído os cursos técnicos de ensino agrícola;

d) aos cursos de Pedagogia, Letras Néo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia de Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído o segundo ciclo do curso normal, nos termos da Lei número 1.759, de 13 de dezembro de 1952;

e) aos cursos de Faculdade de Direito e aos de Filosofia, Letras Clássicas, Letras Néo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia de

Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído curso de Seminário com a duração mínima de sete anos;

f) à seção de Pedagogia de Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído o curso pedagógico, além do curso técnico, ambos de ensino industrial.

Art. 6º. Os estudantes a que se refere o artigo anterior poderão candidatar-se a concurso de habilitação ou exame vestibular a qualquer curso superior desde que satisfaçam uma das seguintes exigências:

a) tenham estudado, em nível de segundo ciclo, durante dois anos no mínimo, português, uma língua viva estrangeira e ainda três das seguintes disciplinas: latim, grego, francês, inglês, história geral e do Brasil, geografia geral e do Brasil, matemática, física, química, história natural, desenho e filosofia;

b) apresentem certificado de aprovação em exames realizados em estabelecimentos de ensino secundário federal, ou equiparado, de tantas disciplinas referidas na alínea anterior, quantas bastem para completar cinco, incluídas obrigatoriamente

entre elas português e francês ou inglês.

Parágrafo único. O certificado de aprovação em exames complementares de cinco disciplinas será sempre exigido dos candidatos procedentes do curso normal com duração inferior a sete anos.

Art. 7º. Os estudantes que tenham concluído curso médio reconhecido, ou curso de seminário, com duração inferior a sete anos, poderão, feita a devida adaptação, completar esse período em curso clássico ou científico.

Art. 8º. O Ministério da Educação e Cultura expedirá as instruções complementares, necessárias à execução do presente decreto.

Art. 9º. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 21 de outubro de 1953, 132º da Independência e 65º da República.

GETÚLIO VARGAS

*Antonio Balbino.*

(Publ. no D. O. de 3-11-1953).



★ Impressão na ★  
EMPRESA GRÁFICA DA  
"REVISTA DOS TRIBUNAIS" LTDA.  
★ São Paulo ★

# 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](#)