

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXX JULHO-SETEMBRO, 1958 N.º 71

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Rua Voluntários da Pátria, 107— Botafogo

Rio de Janeiro — Brasil

DIRETOR

ANÍSIO SPINOLA TEIXEIRA

Documentação e Informação Pedagógica

PÉRICLES MADUREIRA DE PINHO

Documentação e Intercâmbio

ELZA RODRIGUES MARTINS

Inquérito e Pesquisas

JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA

Organização Escolar

ELZA NASCIMENTO ALVES

Orientação Educacional e Profissional

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ

Coordenação dos Cursos

LÚCIA MARQUES PINHEIRO

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

ROBERTO GOMES LEOBONS

Secretaria

ANTÔNIO LUÍS BARONTO

Toda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá ser endereçada ao Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Caixa Postal n.º 1669, Rio de Janeiro, Brasil.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXX

Julho-Setembro

Nº

71

SUMARIO

Idéias e debates:

AMITAI ETZIONL, O trabalho, como método educativo nas escolas de Israel	3
ELISA DIAS VELOSO, Problemas de ajustamento à escola	15
LOURENÇO FILHO, Variações sobre um velho tema	30
PRIMO NUNES DE ANDRADE, A educação na era do desenvolvimento	46

Documentação:

Seminário Interamericano sobre Planejamento de Educação	69
II Congresso Nacional de Educação de Adultos	81
O Ensino Primário em Pernambuco	96
Nota	106

Vida educacional:

Informação do país	107
Informação do estrangeiro	120

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: A. <i>Casais Monteiro</i> , O problema do ensino; F. <i>Altenfelder Silva</i> , A educação em duas comunidades do São Francisco; Iva <i>Waisberg Bonow</i> , Formação do magistério primário no Distrito Federal; J. <i>Querino Ribeiro</i> , Educação e economia; Luis <i>Alves de Matos</i> , A formação do moderno professor do ensino secundário; Onofre A. <i>Penteadó Júnior</i> , O Manifesto e a educação	123
--	-----

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei B9 3.384, de 28 de abril de 1958 — *Dispõe sobre a profissão de técnicos em contabilidade*; Decreto n° 43.804, de 23 de maio de 1958 — *Aprova novo Estatuto da Universidade da Bahia*; Decreto n° 43.926, de 26 de junho de 1958 — *Dispõe sobre a Escola Nacional de Saúde Pública e dá outras providências*; Decreto n° 43.928, de 26 de junho de 1958 — *Institui a Campanha Nacional de Teatro*; Portaria n° 149, de 30 de abril de 1958 — *Dispõe sobre a Enciclopédia Brasileira*; Portaria n° 362, de 4 de junho de 1958 — *Dispõe sobre as Associações de Merenda Escolar*; Portaria n° 354, de 25 de abril de 1958 (Diretoria do Ensino Secundário — *Baixa instruções para a organização de serviços da Inspeção Seccional de São Paulo*); Portaria n° 70, de 28 de maio de 1958 — (Instituto Benjamim Constant) — *Baixa instruções sobre o Curso de Professores especializados em Didática de Cegos*; Portaria n° 62, de 25 de junho de 1958 — (Campanha Nacional de Merenda Escolar) — *Baixa instruções para o registro e inscrição das Associações de Merenda Escolar*; Resolução n° 3/58 — (Conselho Universitário da Univ. do Brasil) — *Altera o Regimento da Faculdade Nacional de Medicina*; Resolução n° 4/58 — (Conselho Universitário da Univ. do Brasil) — *Altera o Regimento da Escola Nacional de Química*.....169

DO TRABALHO, CONSIDERADO COMO MÉTODO EDUCATIVO NAS ESCOLAS DE ISRAEL*

AMITAÍ ETZIONI

Existe uma estreita relação entre o modo como são aplicados os métodos educativos e os valores, isto é, a estrutura da sociedade em que se situa este tipo de educação. Os antigos métodos são abandonados ou transformados e novas técnicas são introduzidas de acordo com a evolução da sociedade. Pode existir, em alguns casos, um desnível entre as transformações sociais e as preocupações metodológicas. Determinados processos educacionais permanecem anacrônicos mas, no conjunto, os objetivos e os métodos de educação tendem a concordar ao máximo com a sociedade. A falta de adequação é fonte de tensão entre o sistema educacional e a sociedade. Este artigo propõe-se a tratar da transformação social e de suas repercussões em relação ao método educacional.¹

Em Israel, o trabalho era e ainda é considerado como um importante método *educativo*² para a quase totalidade das pessoas em idade escolar, de ambos os sexos. O trabalho distingue-se do jogo, que é uma outra técnica de educação, pelas seguintes características: enquanto o jogo não implica nenhuma responsabilidade e é improdutivo, o trabalho é sinônimo de responsabilidade tanto no seu decorrer como no seu resultado, sendo, além do mais, uma atividade fecunda. O jogo é intermitente; o trabalho não o é.³ O jogo está no centro da atividade infantil; e esta característica atenua-se progressivamente, até tornar-se o jogo uma atividade marginal na vida do adulto. Por outro

* Trabalho transcrito de *Enfance*, n° 5 (Paris), em tradução do Assistente de Educação Evandro de Oliveira Bastos.

(1) Consultar BURTON R. CLARK, *Adult Education in Transition*, University of Califórnia Press, 1956.

(2) Empregamos aqui o termo "educação" para designar a educação moral e simbólica, com exclusão da aprendizagem e da aquisição de técnicas, e em oposição a elas.

(3) Sobre o trabalho e o jogo, ver R. BBNEDICT: "Continuities and Discontinuities in Cultural Conditionning", in Logan Wilson and William L. Kolb (eds) *Sociological analysis*, Harcourt, Brace et C° New York, 1949. Ver também ADRIANO TILGHER, *Work — What is has meant to Men through the Ages*, Harcourt, Brace e C°, New York, 1930, págs. 191-198.

lado, o trabalho adquire uma significação cada vez maior até transformar-se em centro da atividade humana.⁴

Cada sistema pedagógico utiliza o trabalho como técnica de aprendizagem para desenvolver a habilidade. Nas sociedades modernas, a aprendizagem é altamente especializada e se concentra nas escolas técnicas e profissionais. Além disso, em Israel o trabalho tinha e tem ainda um campo de aplicação bem mais vasto.⁵ Êle foi e ainda é utilizado não somente a título de aprendizagem, mas também como meio de transferência de valores e de formação da personalidade ("caráter"), isto é, como um método pedagógico e não unicamente como uma aprendizagem. A fim de levar mais adiante esse debate, trataremos em seguida do lugar do trabalho no processo educativo da Comunidade judia da Palestina; abordaremos depois as alterações ocorridas em virtude da criação do Estado de Israel e o que se seguiu a isto.

Um princípio central da ideologia sionista, que desempenhou papel importante no restabelecimento da comunidade judaica na Palestina, é a idéia de "normalização", o que quer dizer, fundamentalmente, que a vida dos judeus, que se tornara anormal durante o longo período da Diáspora, devia ser normalizada. Na Diáspora, os judeus representavam minoria étnica numa sociedade de gentios. Na Palestina, pelo contrário, eles teriam sua própria sociedade. Em outras palavras: todas as funções seriam assumidas por judeus. Na Diáspora, os judeus exerciam todas as profissões de classe média, existindo poucos operários entre eles e ainda menos agricultores. Em conseqüência, a normalização equívale a uma mobilidade profissional do setor terciário da economia aos setores secundário e primário. Esta mobilidade dá-se em sentido contrário da corrente geral da mobilidade profissional nas sociedades modernas que, nestas, vai dos setores primário e secundário para o setor terciário. Ora, os judeus imigraram para a Palestina, vindo dessas sociedades ditas modernas. Tiveram, pois, que vencer suas opiniões que valorizavam as profissões terciárias (médicos, por exemplo) e desvalorizavam os outros empregos (agricultores, por exemplo). A ideologia sionista e, particularmente, a idéia de normalização desempenharam papel importante nesse processo. Idealizar o trabalho manual e, em particular, o trabalho agrícola,

(4) Para formar ponto de vista diferente, consultar DAVID RIESMAN, REUEL, DENNEY, *The Lonely Crowd*, e Doubleday Anchor Books, New York, 1955, especialmente as págs. 315-345.

(5) Isto é válido também para outros países e épocas diversas, por exemplo, a Rússia atual ou os Estados Unidos nos primeiros tempos. Abordamos aqui apenas o caso de Israel.

torna-se, por essa razão, um dos principais objetivos da comunidade judaica na Palestina. Na medida em que os pioneiros desejavam ver seus filhos seguir suas trilhas, as escolas⁶ e os movimentos de juventude,⁷ do mesmo modo acentuavam aquelas idéias e talvez com mais ênfase. Finalmente esses ideais se refletiram nos métodos educacionais empregados.

A jardinagem, batizada com alguma ênfase "trabalho da terra", fazia parte do programa de estudos da maioria das escolas. Atribuía-se mais importância a ela nas pequenas cidades que nas aldeias, e nas grandes cidades mais que nas pequenas. Enquanto algumas escolas possuíam oficinas, e outras, raras, não possuíam senão oficinas, estas últimas eram consideradas por muitos educadores como de importância secundária.

O trabalho — no jardim ou na oficina — não tinha como objetivo definido o desenvolvimento das aptidões ou a aprendizagem. As crianças de quase todas as idades escolares e dos dois sexos realizavam as mesmas tarefas, adaptadas às suas possibilidades físicas. É assim que as crianças menores utilizavam pequenas ferramentas, os mais crescidos ferramentas maiores, etc. .. Mas todos se integravam nas mesmas perspectivas. Na maioria dos casos, não se operava nenhuma seleção entre as crianças em função de seu futuro eventual. O que não significa que os professores e educadores não estivessem conscientes da validade dos métodos de seleção e de aprendizagem diferencial, de acordo com as suposições e prognósticos sobre as profissões futuras. Fundamentalmente, porém, a ideologia afirmava que o trabalho, e mais especificamente, o trabalho agrícola era bom em si. Cada um devia "trabalhar com suas mãos" e "trabalhar a terra", independentemente da profissão que fosse exercer mais tarde. As escolas das classes pobre e média, tanto quanto as dos bairros mais ricos, trabalhavam, seguindo planos semelhantes, para inculcar essa idéia. Na maioria dos casos, um pequeno jardim era cultivado sob a direção de um professor e cada classe nele trabalhava uma hora ou mais por semana. O programa oficial para as escolas⁸ não especializadas, que foi redigido em 1923, previa duas horas de horticultura por semana para as 4.^a, 5.^a, 6.^a e 7.^a classes e uma hora

(6) NARDI, NOAH, *Education in Palestine*, Zionist Organisation of America, Washington, D. C., 1945, pág. 89.

(7) Ver J. BEN DAVID: "Report of the Research Project on Youth Movements in Israel", *Transactions of the second World Congress of Sociology*.

(8) As escolas de que falamos, sem outra especificação, compreendem tanto as escolas primárias como as secundárias; as escolas primárias em Israel compõem-se de sete classes (idades: 6 a 14 anos) e as secundárias quatro (idades: 14 a 18 anos), o termo "high school" é sinônimo de escola secundária.

para a 9.^a.⁹ Se uma escola previa um plano mais ambicioso, destinava a cada classe um terreno particular no jardim da escola e as classes rivalizavam na cultura de seu lote. Os alunos eram encorajados a permanecer depois das aulas e a dedicar um pouco de seu tempo livre em proveito da horticultura. Algumas classes reuniam-se regularmente no sábado à tarde, início do fim de semana israelita, e trabalhavam na horta. Outras escolas fundaram um clube de pequenos agricultores.¹⁰ Algumas seções de escoteiros e de outros movimentos de juventude possuíam seu próprio jardim. Inúmeras escolas secundárias incitavam seus alunos a passar suas férias de verão nas aldeias onde trabalhavam como operários agrícolas, na maioria dos casos gratuitamente, sendo esse trabalho considerado tanto um serviço nacional como uma ocasião para se beneficiar de uma experiência importante e enriquecedora. Nos *kibbutzim* (colônias comunitárias), onde essa ideologia é particularmente desenvolvida, espera-se mesmo dos ministros que eles dediquem um ano, sobre cinco, ao trabalho manual e, de preferência, ao trabalho agrícola. As escolas primárias cujos alunos diplomados se destinam às escolas secundárias, técnicas, comerciais ou teóricas, consideravam todavia que um pouco de trabalho agrícola constituía boa "formação" para esses alunos. A jardinagem era considerada como um meio de transferência de valores tal como o espírito pioneiro (*pioneering*), o amor pela terra, pela natureza, como um método para inculcar a religião do trabalho.¹¹ Paradoxalmente, as escolas das pequenas e grandes cidades eram quase sempre mais preocupadas com a jardinagem e "aula de agricultura" que as escolas rurais. Ainda hoje continua assim, como o demonstra uma pesquisa feita em 1955. Determinadas escolas de Tel-Aviv enviavam seus alunos a grandes distâncias, onde estavam suas hortas, porque não estavam em condições de ter uma na pequena e dispendiosa área da escola situada no centro da cidade. Uma escola de Jerusalém, bem famosa, que não possuía terreno próprio, cultivava legumes em velhas latas, barris enferrujados, etc. Com freqüência, escolas que possuíam

(9) NARDIJ NOAH, *Zionism and Education in Palestine*, Teacher College, Colúmbia University, New York, 1934, pág. 33.

(10) *Palestine*, Department of Education, Annual Report, Government Printing, 1942/1943, pág. 5, e 1943/1944, pág. 6.

(11) Considera-se o trabalho físico como a base do trabalho educativo na escola. Há vários setores: cozinha, economia doméstica, cultura de legumes e de flores, criação de aves e animais domésticos, criação de abelhas, marcenaria, encadernação, consertos, costura, tecelagem. A intenção não é fazer das crianças operários especializados, mas sobretudo desenvolver suas habilidades manuais, levá-las a amar o trabalho, compreender sua importância e seu valor. NARDI, *ibid.*, págs. 40-41; ver também págs. 74-75.

bem montadas oficinas, consideravam todavia que pelo menos uma parte do emprego do tempo devia ser dedicada ao "trabalho da terra", que pelo menos certas turmas deviam "trabalhar a terra", isto é, fazer horticultura. A grande pressão exercida nas cidades para a manutenção de aulas de agricultura, pressão que ultrapassava a exercida nas aldeias, pode ser explicada de inúmeras maneiras: em primeiro lugar, trata-se dessa necessidade funcional, de que falamos acima, necessária para determinar o movimento das cidades para o campo. Em segundo lugar, nas aldeias, os alunos encontravam concretamente sua educação ideológica e sua "aprendizagem pré-vocacional" (*pre-vocational training*) em agricultura, ajudando seus pais na granja. Enfim, e não é esse o menor argumento, os professores, diretores de escolas e os pais citadinos experimentavam, eles próprios, um forte sentimento de culpa por não estarem no campo, participando dos esforços dos pioneiros. Uma educação de pioneiros reforçada por seus filhos e seus alunos representava válvula de segurança para esse sentimento.

A fundação do Estado de Israel trouxe consigo uma alteração profunda na escala de valores tanto quanto nas necessidades sociais e na estrutura social do país. Como isto já foi abordado, só mencionaremos aqui os pontos que estão em mais estreita relação com o nosso assunto, concentrando nossa atenção sobre as repercussões provocadas por essas alterações sobre a atualização do trabalho como técnica educacional. Uma das transformações essenciais foi a importância considerável concedida aos valores dos pioneiros (*pioneering values*). Ainda que o trabalho agrícola e manual seja sempre considerado, pelas autoridades e determinados grupos, como a profissão mais importante, a necessidade de jovens nas forças armadas, na administração, nas ciências, no ensino, etc, é tão urgente que essas vocações fazem grande concorrência à agricultura. No mais, os valores profissionais cercados de certo prestígio acompanham as necessidades funcionais da sociedade. Antigamente, as necessidades estavam concentradas sobretudo em volta do trabalho, no sentido estrito do termo, isto é, em volta do trabalho manual; no momento, elas são muito mais difusas e englobam a maioria das profissões citadas acima. Não somente existem menos jovens dispostos a fazer de sua profissão um "serviço nacional" (pelo trabalho nos estabelecimentos dos pioneiros agrícolas), como também essa minoria se inclina a fazê-lo, encon-

(12) S. N. EISENSTADT, *The absorption of Immigrants*, Routledge and Kegan Paul Ltd., London 1954. Ver também AMITAI ATZIONI, "Agrarianism in Israel's Party System", *The Canadian Journal of Economics and Political Science*, vol. 23, nº 3.

trando outros meios novos, indo desde a profissão de piloto de avião a jacto a técnico em questões econômicas para os órgãos governamentais. Tudo isso, evidentemente, se reflete de inúmeras maneiras no sistema escolar, no currículo e nas técnicas educacionais.

O restante de nossa atenção se concentrará sobre uma parte dessas transformações: as resultantes do emprego do trabalho como métodos educacionais. Só recentemente as classes dedicadas à jardinagem e à oficina foram suprimidas do programa das escolas primárias por ordem do Ministro da Educação e Cultura. Em determinadas escolas, elas foram totalmente suprimidas, em outras continuaram, mas fora dos programas. Utilizando o tempo precedentemente empregado no trabalho, é ensinada uma nova matéria, dita "a consciência israelita", comparável, de modo aproximado, aos cursos de civismo ministrados em outros países. Essa nova matéria não tem como objetivo transmitir conhecimentos sobre o funcionamento das instituições israelitas, tanto quanto favorecer a identificação com certos valores e com a própria nação, ainda jovem. A transformação é significativa: os valores de pioneiros atribuídos ao trabalho manual e agrícola não podem mais constituir o único ponto essencial de identificação. Devem-se estabelecer metas novas e suplementares. A lealdade para com o Estado, a fraternidade para com muitos milhares de recentes imigrantes, são apenas alguns exemplos. Os meios de criar e reforçar a identificação mudam, por conseguinte: da jardinagem, eles passam à discussão de grupo, tendo por base a noção de civismo.

De modo algum deve-se pensar que o trabalho, como meio de educação, desapareceu. Em determinadas escolas secundárias, continua sendo ainda parte integrante dos programas, como nos tempos antigos. Em outras escolas, êle participa das atividades extraclasse. A tendência principal parece ser a de manter a técnica, alterando consideravelmente suas aplicações e razão de ser. Antes, o trabalho agrícola era preponderante e o trabalho de oficina (sobretudo a marcenaria), secundário. Atualmente, a tendência é a seguinte: a) intensificar a aprendizagem profissional, diminuir a jardinagem; b) mais objetivos práticos, menos objetivos ideológicos; c) importância maior da "educação seletiva" (*selective education*).¹³ Abordaremos cada um desses pontos, sucessivamente.

(13) Por "educação seletiva", ou educação especializada, entendemos: diferentes espécies de educação dadas a diferentes grupos de crianças, da mesma idade escolar. O critério de seleção pode ser o sexo, as atitudes, a situação econômica dos pais, etc... Ver Lawrence G. Thomas: *The Occupational Structure and Education*, Prentice, Hall, Inc., 1956, págs. 231-251.

A principal lei isrealita sobre educação assim define os objetivos da educação oficial: "Basear a educação primária sobre os valores da cultura judaica e as realizações da ciência, sobre o amor à pátria e a lealdade para com o Estado e o povo de Israel, sobre a aprendizagem do trabalho agrícola e manual, sobre a instituição dos pioneiros e sobre o esforço a realizar para a instauração de uma sociedade justa".¹⁴ Insiste-se ainda sobre a importância do trabalho na educação primária, se bem que a cultura judaica, a ciência e a lealdade para com o Estado a precedam na lista dos objetivos. Em 1955, 60% (500) das escolas primárias cultivavam hortas ou mantinham aulas de agricultura. Mas o novo programa oficial, estabelecido nos últimos dois anos (1956, 1957), preocupa-se mais em introduzir uma aprendizagem nas escolas primárias do que em manter aulas de jardinagem.¹⁵ O objetivo das aulas de pré-aprendizagem e a maneira como deveriam ser ministradas repousam sobre dois fundamentos recentemente aparecidos: a primeira norma é considerar tais aulas como uma espécie de aprendizagem prática; os alunos estudam o funcionamento dos instrumentos e ferramentas familiares de modo a poderem ajudar seus pais e tornarem-se, em conseqüência disso, adultos mais hábeis. Ensina-se-lhes a substituir um prego ou uma torneira, a consertar uma cadeira, etc. As moças aprendem a costurar, cozinhar, e assim por diante. A segunda norma faz das classes de pré-aprendizagem elemento de aprendizagem profissional, de um ou mais ofícios, tais como a marcenaria, a metalurgia ou a mecânica. É ensinada às crianças a natureza do material, o manejo dos instrumentos simples e algumas vezes até mesmo a leitura de plantas e cálculos. A idéia dominante aqui é a seguinte: já que a maioria dos alunos será operária, que serão poucos os que prosseguirão seus estudos nas escolas secundárias e menos ainda os que farão estudos superiores, esta aprendizagem fará operários semi-experientes em lugar de operários totalmente inexperientes. O primeiro ponto de vista, ainda que muitos educadores possam não ter consciência disso, é um ponto de vista da classe média. As meninas aprendem a ser boas donas de casa e os meninos exercerão profissões liberais ou serão homens de negócios, que não trabalham manualmente; necessitam, pois, de certas habilidades artesanais que lhes servirão de *hobbies* ou que lhes permitirão ajudar suas mulheres a manter em boas condições as diversas instalações da casa sem ter que recorrer, com freqüência, aos serviços de um profissional. O segundo

(14) *Government Year Book* 5716/1955. The Government Printer, 1955, pág. 127.

(15) *Ibid*, pág. 130.

ponto de vista considera os alunos como futuros operários e organiza certa hierarquia de estrutura, da qual falaremos em seguida. O importante aqui consiste nisto: enquanto a forma da técnica e seus fundamentos se transformam, o trabalho como meio de educação continua desempenhando importante papel. Mesmo que algumas pessoas insistam em fazer com que êle continue desempenhando seu antigo papel de transmissão de valor, o trabalho torna-se, cada vez mais, método de aprendizagem destinado a desenvolver determinadas habilidades: quer se trate de habilidades de ordem geral, consideradas como úteis para todo o mundo, quer se trate destas classes de pré-aprendizagem desenvolvendo habilidades específicas que são determinadas por intermédio de hipóteses a respeito da futura profissão dos alunos. As classes de agricultura são, neste momento, tachadas de "não realistas", dado que uma pequena proporção de alunos das escolas primárias e uma proporção ainda menor de estudantes da escola secundária se destinam à agricultura. Isto reflete a nova atitude em face da agricultura, que se torna, cada vez mais, uma profissão entre muitas outras, uma das maneiras de ganhar a vida e, cada vez menos, o símbolo dos pioneiros e o trabalho através do qual se realizam os valores mais sagrados. Em pesquisa feita por *Hadassa* em 1955, 960 moças e 848 rapazes de 14 anos foram interrogados sobre as profissões de suas preferências. Entre as moças, a agricultura obteve o 20.º lugar, ou seja, o último da lista (o primeiro era professora nas escolas maternas; o segundo, funcionária). Entre os rapazes, a agricultura vem em 10.º lugar (em primeiro, mecânico; em segundo, eletricista). Não existe nenhum estudo semelhante para o período escolar anterior, mas é pouco provável que o lugar atribuído à agricultura tivesse sido muito mais elevado. Em resumo: o trabalho manual dentro das classes está em vias de se tornar menos um método de educação, no sentido de formação do caráter e de doutrinação, e cada vez mais um método de aprendizagem, um desenvolvimento de habilidades particulares.

A mudança de significação e de aplicação dessa técnica suscita um problema que, na maioria dos casos, os educadores preferem não enfrentar: o da educação seletiva. O trabalho agrícola, na sua acepção primitiva, não era aprendizagem profissional e, por esse motivo, podia incluir todos os alunos.¹⁶ Assim como os esportes são bons para todos e não apenas para os profissionais do futebol, assim como a geometria é ensinada

(16) DAVID B. HAWK "Specialization in American Higher Education and the "General Education Movement". — *The Journal of Educational Sociology*, outubro, 1955, págs. 75-83.

às futuras mulheres do interior tanto quanto aos futuros engenheiros — porque "desenvolve o espírito" — de igual modo o trabalho da terra — acreditou-se — forma a personalidade e reforça a lealdade para com os valores pioneiros. Por essa razão todo mundo devia participar dele. Quando esse objetivo foi mudado e a ênfase foi colocada no preparo das crianças para o seu futuro e para a sua contribuição à economia do país, tornou-se evidente que nem todas as crianças terão a mesma profissão. Alguns virão a ser agricultores, outros operários de usinas, outros ainda, empregados, etc... Ensinar a futuros operários como cultivar legumes torna-se, para a nova perspectiva, uma perda de tempo, de energia e de dinheiro. Eles deverão desenvolver atividades que, realmente, lhes servirão nas suas futuras profissões. Naturalmente que é impossível predizer a profissão exata que uma criança exercerá e assegurar para cada um a aprendizagem de acordo com seus gostos particulares. Mas as crianças podem ser divididas em grandes grupos: as que se destinam à agricultura, à usina como operários não especializados ou semi-especializados, às escolas secundárias técnicas e comerciais e às profissões universitárias.¹⁷ Para cada grupo pode ser aplicado um programa de aprendizagem mais ou menos adequado. A horticultura, a pré-aprendizagem ou a ausência total de aprendizagem (ou seja, a utilização de todo o tempo disponível para estudos teóricos) parecem ser as principais possibilidades.

Toda aprendizagem seletiva pressupõe que as ocupações futuras possam ser mais ou menos previstas. Esta previsão repousa sobre três fundamentos: 1) teste de aptidões e das capacidades das crianças; 2) tomada de consciência do contexto sociológico dessas crianças; 3) apreciação das necessidades futuras da economia. Os que criticam a educação seletiva observam que os testes de aptidões, além de serem de pouca valia, estão sujeitos a caução, e que é difícil determinar as aspirações "profissionais" de uma criança de 12 anos. As aptidões, bem o sabemos agora, constituem apenas um dos fatores que determinam a futura profissão de uma criança. Quase sempre uma criança de classe social inferior ou de família há pouco tempo imigrada, que tenha aptidões relativamente elevadas para o trabalho teórico, não possui as motivações,¹⁸ as aspirações ou os meios¹⁹ para prosseguir seus estudos. Embora Israel possua

(17) N. S. Timascheff "Higher Education for What?" — *The Journal of Educational Sociology*, outubro, 1955, págs. 75-83.

(18) J. E. FLOUD, A. H. HALSEY e F. M. MARTIN, *Social Class and Educational Opportunity*, Heinemann, London, 1956, págs. 31-61.

hoje um sistema minucioso de bolsas e outros meios para amparar as crianças bem dotadas, sobretudo entre os novos imigrantes, muitas crianças não podem ainda ser amparadas ou suficientemente ajudadas, deixando a escola na sétima ou oitava classe (12-14 anos), algumas vezes mais cedo, para ganhar dinheiro ou ajudar seus pais a ganhar a vida. Ainda que a escolaridade seja obrigatória até os 14 anos, a lei nem sempre é observada. Há, portanto, margem para não negligenciar os fatores da hierarquia social e não contar apenas com as aptidões quando se trate da aprendizagem seletiva. Se se levam em consideração as diferenças do contexto sociológico, a educação seletiva significa, *grosso modo*, dar às crianças de todas as classes sociais a educação adequada à condição social de seus pais:²⁰ aprendizagem agrícola aos filhos de agricultores e operários agrícolas; aprendizagem profissional aos filhos de operários; aprendizagem teórica e comercial para os rapazes e moças da classe média. As crianças dotadas de talentos excepcionais e muito "motivadas", provenientes de todas as camadas sociais, podem romper caminho, graças ao sistema de bolsas, mas mesmo assim a grande maioria delas recebe a educação e a aprendizagem que mais se aproximam da situação de seus pais, de suas aspirações e seus meios. Este fato é reforçado pela condição ecológica das escolas primárias. Os pais são obrigados a enviar seus filhos à escola mais próxima. Como os bairros residenciais são cada vez mais homogêneos do ponto de vista da condição social de seus habitantes, as escolas também se tornam por sua vez. Assim, a educação seletiva implica, praticamente, num crescimento da pré-aprendizagem nas escolas de imigrantes recentes e das classes inferiores, isto é, das escolas correspondentes a essas zonas residenciais. Os adversários da educação seletiva consideram esse sistema "reacionário", porque tende a manter o *statu quo*, a estrutura da classe atual, incitando a maioria dos filhos de agricultores a continuar agricultores e os filhos da classe média a exercer as profissões da classe média. As possibilidades de mudança oferecidas pelas bolsas oficiais são muito fracas, dizem os críticos da educação seletiva, e não deveríamos condenar as crianças a um determinado tipo de atividades, isto é, a uma determinada classe social. Assim, a pré-aprendizagem e a jardinagem deveriam ser dadas a todas as crianças: "se é bom, é bom para todos e não apenas para os filhos de imigrantes recentes", diz o Bureau da Associação dos Professores de Trabalhos

(19) Sobre as formas de mobilidade, ver S. M. LIPSET e REINHARD BENDIX, *Social Mobility in Industrial Society*, sobretudo o cap. I.

(20) W. L. WARNER, R. J. HAVIGHURST and M. B. LOEB, *Who shall be educated!* Harper e Brothers, New York, 1944.

Manuais, numa entrevista à imprensa.²¹ Os que seguirem estes caminhos terão proveito imediato; quanto aos outros — e aqui os velhos valores em decadência encontram aplicação — que não se destinam ao trabalho manual, mas que o fazem durante sua escolaridade, tiram dessa atividade um benefício que os ajudará a desenvolver o caráter.

Não é nosso propósito julgar quem tem razão ou não nesta controvérsia. Vamos concluir nossa tarefa apresentando o problema. Não é inútil, entretanto, acrescentar que, a despeito da ideologia igualitária e do valor universal do trabalho manual, tudo caminha e cada vez mais no sentido de uma educação seletiva. Enquanto que determinadas escolas de tendência exclusivista dos bairros de classes médias de Tel Aviv ou de Haifa conservam hortas bem cuidadas e oficinas, um número cada vez maior de classes de pré-aprendizagem e de aprendizagem são abertas nos bairros e nas cidades de classes sociais inferiores e de imigrantes. A maioria dos alunos da escola gráfica israelita de Jerusalém descende de novos imigrantes. A proporção dos filhos de recentes imigrantes em muitos pensionatos agrícolas parece aumentar, ainda que nenhuma estatística possa ser obtida. Parece que podemos afirmar a mesma coisa no que concerne à formação dos professores das escolas maternais e determinados cursos de professores não especializados.

Depois da criação do Estado, o trabalho como método educacional encontrou ainda uma outra aplicação. Enquanto que antes êle era um meio para criar e estimular a identificação com determinados valores, como os valores dos pioneiros, êle serve agora como meio para reforçar a identificação com o Estado e seus objetivos.²² É assim que milhares de alunos, sobretudo das escolas secundárias, colaboraram no esforço despendido para reflorestar as colinas desnudadas de Israel, para ajudar os novos imigrantes a fertilizar a terra durante o inverno, para construir uma estrada no deserto próximo ao mar Morto, para conservar uma granja experimental em meio à zona mais árida do sul do Négev, etc... A influência educacional dessas "operações", como são chamadas em Israel, foi quase sempre imensa e acreditamos que os estudantes aproveitaram mais com a jornada de um tal trabalho do que com as numerosas horas de cursos e de discussões em aula. Entretanto, elas estão em decadência nestes últimos tempos. Estas "operações" parecem apresentar certos inconvenientes educativos de difícil solução. O principal problema

(21) HAARBZ, 1º de outubro de 1956 (em hebreu).

(22) Para um estudo sobre orientação social da juventude, ver S. N. EISENSTADT: *From Generation to Generation*, The Free Press, Glencoe, III., 1956, sobretudo págs. 242 e 246.

é o seguinte: os organizadores destas "operações" insistiram muito sobre o sentido *simbólico* dessas atividades e muito menos sobre seu valor econômico. A experiência do trabalho no deserto foi considerada como importante para o Estado; presta-se menos atenção a este fato e, por essa razão, enviar estudantes a esse local, transportá-los e alimentá-los era quase sempre mais dispendioso que a realização da mesma tarefa por um trabalho remunerado. As árvores que foram plantadas pelos jovens foram quase que todas replantadas por jardineiros profissionais. As despesas ocasionadas por estas operações foram consideradas como justificadas e foram postas no âmbito dos orçamentos educacionais. Mas ficou demonstrado que a natureza irrealista do trabalho era prejudicial à sua função educativa. As crianças vieram a sentir que seu trabalho era inútil, sem sentido, que era um falso "ritual" e não uma contribuição real²³.

Desse modo, uma sociedade em evolução transforma seus métodos educacionais, ajustando-os às novas necessidades sociais, conservando alguns dos velhos elementos, introduzindo novos, alterando o sentido, a aplicação e o fundamento dos outros.

(23) O problema é tratado, sob ângulo pouco diferente, por AMI-TAIETZIONI, "The Organizational Structure of "Closed" Educational Institutions in Israel" in *Harvard Educational Review*, Primavera de 1957.

PROBLEMAS DE AJUSTAMENTO À ESCOLA

ELISA DIAS VELOSO

Do D. N. Cr.

Os problemas de ajustamento à escola têm múltiplas e extensas raízes na personalidade da criança e no meio em que ela vive, e ao mesmo tempo repercutem, numa e noutro, trazendo conseqüências dignas de reflexão.

O rendimento na escola é a primeira prova de eficiência social que a família espera da criança. Daí a tensão criada, muitas vezes, entre pais e filhos, em torno desse problema, tornando-o mais difícil de ser superado.

O Prof. Almeida Júnior, analisando a questão da repetência¹, assinala os efeitos mais amplos da falta de rendimento que, além de atingirem a criança e a família, afetam a capacidade da escola e a economia do Estado.

Não pretendemos trazer contribuição original ao assunto, já estudado na America do Sul por autores como Mira y Lopez⁷, Telma Reça⁸ e outros.

Julgamos oportuno revê-lo sobretudo com a finalidade de examinar de perto a situação de crianças e jovens que, dispondo aparentemente de condições favoráveis para obtenção de um bom rendimento escolar, ficam impedidas de consegui-lo, como é o caso de "Célia", que apresentamos mais adiante.

Casos de desajuste à escola, nos serviços de orientação psicológica

Vistos através dos serviços de orientação psicológica, os problemas de ajustamento à escola apresentam alguns aspectos específicos, tais como o da maior freqüência no sexo masculino, refletindo a "maior preocupação da família com o filho varão", conduzindo-o à procura de ajuda em serviços técnicos para solução do problema, conforme diz a Prof. Ruth Schaefer Simões, diante de uma amostra do ISOP⁹.

Nos estudos que temos feito sobre o assunto, baseados na clientela do Centro de Orientação Juvenil, do Departamento Nacional da Criança, preferimos eliminar, desde logo, os casos que apresentam retardo evidente no desenvolvimento mental

(nos quais pesa obviamente esse fator no desajuste à escola comum), bem como os de crianças internadas.

Através da pesquisa que apresentamos, em 1954, à Mesa Redonda sobre Clínicas de Orientação, no Congresso Pan-Americano de Pediatria, realizado em S. Paulo, chegamos às seguintes conclusões ¹⁰:

1. Num estudo de 500 casos atendidos em clínica de orientação, verifica-se que mais de 50% deles apresentam problemas de ajustamento escolar, que aparecem com maior frequência que qualquer outro.

2. Numa amostra de 100 dessas crianças que apresentara desajustamento escolar, crianças de inteligência pelo menos normal, vivendo em ambiente familiar, estudando em regime de externato, observa-se que:

a) o desajustamento escolar se manifesta por uma série de sintomas que implicam diversos aspectos da vida escolar da criança, encontrando-se quase sempre, em cada caso, mais de um desses sintomas;

b) dentre as dificuldades da criança em relação à vida escolar, as que se manifestam sob a forma de falta de aproveitamento parecem trazer maior preocupação do que as reveladas sob a forma de inadaptação ou problema de comportamento na escola;

c) dessas 100 crianças estudadas, a quase totalidade apresenta, simultaneamente com o desajustamento escolar, outros problemas, destacando-se os de personalidade, que se revelam por dificuldades de relação com o meio;

d) problemas de natureza emocional estarão provavelmente influenciando no desajuste à escola;

e) dentre os fatores que agravam as dificuldades apresentadas por esse grupo de crianças, aparece com maior frequência a atitude contra-indicada dos pais;

f) pelo exposto, essas crianças necessitam de tratamento psicoterápico, acompanhado de orientação à família, em trabalho de "equipe", como vem procurando fazer o Centro de Orientação Juvenil;

g) a influência da escola, embora não tenha sido computada estatisticamente, no estudo em questão, é indiscutível no ajustamento escolar da criança: daí a necessidade da atuação da clínica junto aos educadores.

Fatores diversos

O fato de que quase todas as crianças desse grupo apresentam, simultaneamente com o desajustamento à escola, pro-

blemas outros, nada mais faz que confirmar a hipótese, familiar a todos os que estudam problemas de desajustamento psicológico, de que eles refletem situações complexas e múltiplas, embora com predominância de um ou outro fator, em cada caso.

Tentaremos exemplificar, através de casos atendidos em serviço particular e no C.O.J., algumas das situações mais típicas de inadaptação escolar.

Problemas de saúde

Considerando em primeiro lugar as situações mais objetivas, vejamos, por exemplo, o caso da criança afetada por uma doença física que venha a prejudicar seu desenvolvimento e seu ajustamento à vida escolar.

Resumindo os resultados da "Conferência sobre educação e saúde mental" da UNESCO¹¹, Wall conclui: "... uma criança doente, que não se pode locomover sem auxílio, está arriscada a ficar privada de um estímulo essencial. Mais tarde, à medida **que** toma consciência daquilo que a distingue das outras, e quando o sentimento de segurança, normalmente criado pelos progressos feitos no plano físico, lhe faz maior falta, a evolução de sua personalidade se pode tornar atípica. Pode chegar confusamente a considerar sua deficiência como castigo e a alimentar sentimentos de culpabilidade; ou pode mostrar-se ora agressiva, ora medrosa, e vagamente ansiosa em relação ao seu meio". Insiste o Autor na atitude construtiva que exige a educação dessas crianças, a fim de compensar e substituir experiências e estímulos que teriam normalmente, não fora a doença. É preciso levar em conta, ainda, os efeitos da falta de experiência escolar, nas doenças prolongadas, como se vê no caso que se segue:

"José", * de 13 anos, foi submetido a exames de nível mental, solicitados por um psiquiatra. Frequentava ainda o 3º ano primário e sentia-se desajustado na classe. Desenvolvera-se normalmente até os 8 anos, quando foi acometido de poliomielite, ficando então hospitalizado durante 4 anos. Apresentava um desenvolvimento físico mal proporcionado. Teve uma boa atitude de cooperação durante os exames. Apresentou um rendimento correspondente ao nível de 10 anos de idade mental, com melhores resultados nas provas de tipo verbal. Mostrou boa capacidade de crítica objetiva, e dificuldades acentuadas quanto à generalização e a abstração, e memória deficiente para números e figuras.

O retardamento que se notou, em relação à sua idade cronológica, poderia ser, talvez, influenciado por sua limitação de experiência, privado, como esteve, não só de escolaridade, como de recreação e contatos normais

* Foram alterados todos os elementos que pudessem conduzir à identificação dos casos apresentados.

com o ambiente. Sua linguagem é bem desenvolvida, bem como seu comportamento social.

Seu sentimento de inadaptação à escola, numa classe de 3ª série, junto a crianças, na maioria, de idades mais baixas, é perfeitamente compreensível.

Inteligência "dura"

Ainda que afastada a hipótese de um retardamento mental legítimo, que necessita de assistência pedagógica especializada, vamos encontrar, inadaptados na escola comum, aqueles que, bem próximos da zona normal de inteligência, constituem os casos limítrofes, ou de inteligência "dura."

O estudo¹¹ já citado, da UNESCO, caracteriza-os como portadores de deficiências de natureza verbal e de raciocínio, tendo um ritmo de aprendizagem mais lento e sofrendo repercussão de frustrações na esfera emocional. Acrescenta ainda o referido trabalho que são raros os países europeus que dispõem de recursos especiais para a educação das crianças limítrofes. No entanto, não só elas têm poucas possibilidades de seguir normalmente o regime escolar comum, como constituem percentagem considerável da população infantil, uma vez que se colocam em zona vizinha da normalidade e, portanto, de maior frequência que a dos retardamentos propriamente ditos. Tal é o caso de:

"João" — de 13 anos e 7 meses, filho mais velho de uma família de nível econômico equilibrado, de instrução e cultura elementar (pai cabeleireiro), que ambicionava para o filho profissão de nível superior. João fez o curso primário sem reprovação, mas só conseguiu entrar no ginásio na terceira tentativa de exame de admissão. Frequentava, quando veio ao C. O. J., o 2º ano ginásial, depois de uma reprovação em matemática na 1ª série. Apresentava crises de nervosismo, insônia e angústia por ocasião das provas. Conseguia boas notas em trabalhos manuais e canto.

Os exames médicos nada revelaram de anormal. Os exames psicológicos (B. Terman, Matr. Progr. de Raven, desenho livre, PMK e Rorschach) indicam uma inteligência dura, personalidade que não apresenta traços propriamente patológicos, mas que se apresenta insegura, coartada, com sentimento de culpa, conseqüente angústia, e depressão.

João teve oportunidade de expressar suas dificuldades durante uma série de entrevistas, nas quais mostrou grande interesse em estudar num curso em que aprendesse dactilografia e "outras matérias mais fáceis".

Mencionado o curso comercial, mostrou grande satisfação, transformando em entusiasmo sua apatia de momentos antes. A mãe foi levada a compreender, não sem alguma resistência, a necessidade de atender ao desejo do filho, e concordou em mandá-lo para um acampamento de férias, onde o menino se adaptou facilmente e obteve grande proveito.

Ajustando-se com sucesso ao seu novo curso, João e sua família têm encaminhado, posteriormente, vários clientes ao C.O.J.

Convém notar que, em casos como este, não só o nível mental deverá ser considerado. Outras circunstâncias, tais como

a experiência social, o nível familiar, o tipo de relação da criança com os pais contribuem seguramente para o maior ou menor êxito na escola.

Problemas de personalidade

Além disso, ao ser obtido, num exame psicológico, um Q.I. que indica uma inteligência dura, fica sempre de pé a hipótese de ter sido a prova afetada por condições emocionais que prejudiquem o rendimento.

Essa é a tese muito discutida por Fromm e Hartman⁶ ao estudarem a conceituação dinâmica da inteligência e a maneira de encarar os resultados dos testes que pretendem a sua avaliação. Procuram as autoras demonstrar que a inteligência não pode ser considerada como um atributo isolado, e sim como parte integrante da personalidade total. Chamam a atenção para os casos em que a inteligência se mostra aparentemente alterada, em função de problemas de personalidade, dando uma suposta impressão de retardo, ou, pelo contrário, de um falso brilho, sobretudo na parte verbal. Interpretam ainda certos casos de fracasso inesperado nos exames, como decorrentes da identificação da pessoa do examinador com uma figura paterna temida, que não admite competição. Citam ainda as experiências de Spitz e Escalona, que, como as relatadas por Bowlby⁴, comprovam os prejuízos para o desenvolvimento da criança, provenientes da falta de carinho materno estável, durante o primeiro ano de vida.

Neste terreno, a experiência do C.O.J. confirma os argumentos citados, através dos exames psicológicos de crianças internadas em instituições de proteção social, privadas não só de uma vida afetiva normal em família como, na maioria das vezes, de experiências: a proporção daquelas que apresentam retardamento é acentuada, devendo-se, ainda, levar em conta o nível social de que provêm.

É hoje ponto pacífico entre os psicólogos: "Dificuldades de aprendizagem não são mais consideradas exclusivamente como resultado de inteligência baixa. Procuram-se as razões dessas dificuldades em conflitos íntimos da criança ou em suas relações ambientais com pais, companheiros e outras pessoas".²

No estudo já mencionado, sobre uma amostra de 100 casos do C.O.J., foram encontrados 72 que apresentam problemas de personalidade manifestados através de relações inadequadas com o meio, tais como negativismo, ciúme, egoísmo, agressividade ou submissão exageradas. E, como fatores considerados de influência sensível no problema dessas crianças, verificamos, em 56% dos casos, atitudes inadequadas dos pais.

Um caso típico da amostra em questão é o que passamos a apresentar, em síntese:

"Lauro" — de 11 anos, o mais velho de 3 filhos, foi encaminhado ao C.O.J. por um serviço congênere, por apresentar um comportamento exageradamente agressivo e falta de rendimento escolar.

A família é de situação econômica equilibrada, nível de instrução e cultura médio, sendo ambos os pais funcionários públicos. O pai, de 45 anos, e a mãe, de 30, são ambos reconhecidamente neuróticos, tendo êle feito tratamento interrompido ao fim de algum tempo por viagem do médico. A mãe, considerada "nervosa", desejava também tratar-se: tinha medo de sair só, chorava quando os filhos quebravam um brinquedo. Por se achar doente e trabalhar fora, preferiu que o marido acompanhasse o filho ao C.O.J.

O pai acusava o filho de "anormal", castigava-o, embora colaborasse com interesse em suas atividades recreativas. Ainda que revelando atitudes às vezes estranhas, acompanhou com regularidade e boa participação o trabalho realizado com a criança no C.O.J. Nas entrevistas, usava expressões e conceitos psicológicos mal assimilados.

Residiam em zona de subúrbio distante, em casa própria, com terreno que facilitava as atividades recreativas de Lauro.

Eventualmente, a família tinha empregada. Com freqüência, o irmão menor, de 1 ano, ficava a cargo de Lauro e da irmã, de 8 anos, enquanto os pais trabalhavam.

Os antecedentes do menino foram fornecidos pelo pai e por isso encardados sob certa reserva. Mencionavam gestação e parto normais, desenvolvimento psicológico também normal, doenças de infância e mais angina de garganta e gripe intestinal. Diziam ainda que Lauro teve dificuldades de alimentação e de sono durante o primeiro mês de vida.

Lauro freqüentava escola pública, tendo vencido sem dificuldade as primeiras séries. Em seguida a uma transferência de escola, houvera um engano na lista de promoção, só corrigido quando do início das aulas, no ano seguinte: Lauro constara como reprovado, quando, de fato, havia sido promovido.

Ao matricular-se no C.O.J., Lauro freqüentava uma classe de 5ª série primária, onde estava classificado no último lugar. A professora era considerada pelo pai como "atrasada em pedagogia". Os processos e atitudes descritos por Lauro permitiam a confirmação desse conceito.

Como características pessoais da criança, assinalamos um menino franzino, de aparência sadia, simpático e de bom contato social. Dizia gostar da vida que tinha, embora lhe coubesse uma carga pesada na contribuição para os trabalhos domésticos: fazia uma caminhada de 3 quilômetros, antes de ir para a escola, a fim de comprar leite e pão para a família. Frequentava aulas das 7 às 10 e 30.

Ajudava a cuidar do irmão, de quem parecia gostar.

No exame médico a que foi submetido, nada se encontrou digno de nota.

O exame psiquiátrico não confirmou as observações do pai quanto a Lauro: nada se verificou de anormal, considerando-se o ambiente como o principal fator de suas dificuldades.

Os exames psicológicos revelam uma criança de inteligência normal (Q.I. — 104) apresentando depressão, para a qual devia concorrer o tipo de vida que levava. Afetividade coarctada, percebendo-se que Lauro sofria as conseqüências de uma situação familiar anormal. Apresentava, no entanto, grande desejo de afirmação, possibilidade de reagir e esperança na ajuda que pudesse conduzi-lo à recuperação. (As provas utilizadas foram: 3. Terman, Rorschach, PMK e TAT.)

O tratamento consistiu em 17 entrevistas com a criança e 14, com o pai. O menino veio sozinho 3 vezes e, em mais três de suas entrevistas, o pai veio acompanhado da mãe.

Lauro mostrou-se à vontade, durante o tratamento. Mencionava frequentemente suas diversões, suas obrigações domésticas, seus planos de futuro. A escola, porém, era sua preocupação dominante. O erro, já mencionado, na lista de promoção, traumatizara-o bastante. Queixava-se dos gritos da professora, que o deixavam nervoso. Percebia-se que, apesar das acusações, o pai era seu amigo. Com o apoio e compreensão que recebia durante as entrevistas, Lauro foi obtendo progressos sucessivos na escola, chegando a alcançar o 1º lugar na classe. Após uma curta viagem de férias, submeteu-se a dois exames de admissão: num ginásio, e numa escola técnica, conseguindo aprovação em ambos. Devido ao limite de vagas, não obteve matrícula na escola técnica, decidindo então pelo ginásio.

As dificuldades que o caso apresentou foram devidas, sobretudo, à personalidade do pai. Não obstante, este conseguiu modificar sua atitude para com o filho, e ver as qualidades positivas do menino.

Foi tentado, por vários processos, um contato com a escola primária que Lauro freqüentava, mas a professora não se mostrou acessível.

Uma carta do pai, cerca de 2 anos após o encerramento do caso, informou que Lauro prossegue em seu curso ginasial sem dificuldades.

Pelo exposto, verifica-se que Lauro, dotado de inteligência normal e de uma experiência escolar anterior positiva, entrou em dificuldades de rendimento e comportamento compreensíveis pela situação de família (pais neuróticos, com atitudes inadequadas para com o filho) e pelas condições escolares (suposto fracasso e atitudes também inadequadas da professora). O trabalho do C.O.J. consistiu em estimular as forças positivas existentes, tanto na criança como no pai, o que foi conseguido com resultados satisfatórios, embora não tenha sido possível atingir a professora.

Vale a pena citar mais outro caso, de nossa experiência recente, para a qual a assistência necessária ainda não foi iniciada, e que apresenta um contraste flagrante entre o rendimento escolar e o nível mental verificado através dos exames psicológicos:

"Célia" — de 12 anos, foi encaminhada ao exame pela professora particular que lhe dera aulas de português e matemática no ano anterior. A entrevista inicial, com a mãe, dera a impressão nítida de um caso de retardo mental, incluindo referência a um relativo sucesso durante o curso primário, seguido de acentuadas dificuldades no admissão e no 1º ano ginasial, que a criança freqüente; e ainda de uma suspeita da professora da classe de 3ª série primária, que indagara da mãe se a menina não seria um caso para escola especializada.

Célia é a primogênita de família abastada, de 4 filhos, dos quais o segundo é aluno brilhante. A mãe insiste em que a menina tem o temperamento semelhante ao seu, pois que também ela tivera, em criança, dificuldade em aprender, com a diferença de que por dificuldades financeiras não dispusera dos recursos que Célia tem à sua disposição.

Apresenta-se ao exame uma criança tímida, emotiva, com lágrimas nos olhos. Depois de ter estabelecido uma boa relação com a examinadora, Célia revela-se uma inteligência superior, com um Q.I. de cerca de 130, com

aptidões artísticas evidentes. As provas de personalidade (Rorschach, Maps, Köch) evidenciam claramente inibição, insegurança, afetividade reprimida, tipo de vivência coartado; parece ver na mãe uma figura essencialmente punitiva, aceitando a criança o castigo com sentimento de culpa, embora com possibilidades de reação levemente esboçadas.

A entrevista com a professora que sugerira o exame confirma esses dados: observara ser a menina inteligente, mas percebera que sua atitude se modificava em presença da mãe, quando se mostra francamente apavorada. A professora assistira a freqüentes comparações entre o rendimento de Célia nos estudos, e o do irmão.

Mais reveladora ainda foi a entrevista em que os resultados dos exames foram transmitidos aos pais. A mãe ficou, não somente surpresa, mas evidentemente decepcionada, quando a par do nível intelectual da criança. O pai declarou ter percebido há muito que esta necessita especialmente de estímulo e disse francamente que Célia é tratada pela mãe com excessiva rispidez.

Como medida de recuperação, foram sugeridos para a menina tratamento psicoterápico e atividades artísticas livres, além de orientação sistemática da mãe.

A fim de não despertar nesta uma atitude de defesa e conseguir sua aquiescência para as medidas indicadas, nada foi dito sobre um ponto que nos pareceu básico, nas dificuldades de Célia: é difícil para a mãe suportar que essa criança, reprodução fiel de sua própria figura, tenha aquilo de que se viu privada na infância, talvez com grande sofrimento.

Deixando a cargo da família as decisões a tomar a respeito das sugestões apresentadas, procuramos, desde logo, dar a Célia os resultados de seus exames, à altura de sua compreensão, comunicando-lhe os aspectos positivos que pudemos verificar, como forma de estímulo.

Consideramos essencial à criança uma ajuda sistemática, a fim de que encontre o apoio que a mãe não lhe pode dar, no momento.

A insistência com que acentuou, na primeira entrevista, os recursos de que dispõe a filha e que ela não pudera ter, foi evidenciada, com demasiada ênfase para ser casual, por quatro ou cinco vezes, na primeira entrevista. Ao receber a comunicação de que a menina é muito inteligente, declarou não compreender então a causa de suas dificuldades, acentuando mais de uma vez: "ela tem tudo", numa expressão quase que de revolta.

Acreditamos que quaisquer conselhos diretos, para modificação da atitude de rispidez mencionada pelo pai e pela professora, por parte da mãe, seriam totalmente inúteis. Só um trabalho lento poderá conduzi-la, senão ao conhecimento das razões profundas de sua agressividade para com a criança, pelo menos a uma relação mais positiva com a filha.

O papel da escola

Casos como o de "Lauro", em que a escola não se porta à altura de sua função, figuram com bastante freqüência, quando

se procura estudar o problema das crianças que têm dificuldades nos estudos. Citando a opinião autorizada da Prof.^a Helena Antipoff, pode-se dizer que ". . . a escola de nossos dias, apesar de todas as recriminações dos pedagogos e dos sociólogos, continua estritamente acadêmica. Agência de um ensino predominantemente verbalista... não interessa à escola o desenvolvimento integral do estudante e de sua personalidade, em conjunto harmônico, sob todos os aspectos".³

De modo geral, a escola firma seu conceito no meio social por essas preocupações acadêmicas e verbalistas, satisfazendo à ambição de pais inseguros que procuram afirmação intelectual, mas criando tensão entre eles e os filhos que não conseguem corresponder às suas aspirações nesse sentido.

Felizmente, existem ainda escolas que se permitem cumprir o seu dever essencial, dando ao aluno a atenção que merece e colaborando no seu ajustamento.

Encontramos exemplos dos dois tipos no caso que se segue:

"Luísa" — de 9 anos, de família de alto nível intelectual, freqüentava o 2º ano de uma escola rígida e exigente onde estudavam todos os irmãos e primos, por tradição. Os mais velhos, já crescidos, guardavam dessa escola uma impressão de pavor e opressão que nem mesmo se permitiriam expressar, quando crianças, embora reconhecessem ter recebido ali seguros conhecimentos intelectuais.

Luísa, desde o jardim da infância, mostrava pavor da diretora, que veio a reger a classe de 2ª série, quando Luísa a freqüentava. A criança apresentava rendimento nulo, não conseguia preparar as lições e nada aprendia em aula. Suspeitando retardamento, a família encaminhou-a para exames psicológicos com a ressalva de que sempre se mostrava mais viva que os irmãos, antes da idade escolar.

Ao submeter-se aos testes, Luísa revelou imediatamente um claro sentimento de incapacidade, diante de qualquer tarefa. Mais expressiva foi sua reação, quando nas provas enfrentava qualquer estímulo que associava à experiência escolar: "números, nunca acerto", "frases, a professora manda fazer, eu não sei, minha mãe ajuda, mas não acerto". (B. Terman.) Em seguida a essa última, Luísa foi incapaz de acertar qualquer outra questão. Os resultados que indicavam um atraso de um ano em relação à idade cronológica, evidentemente não merecem crédito.

A família, tomando conhecimento desses fatos, decidiu pela mudança de escola, solicitando indicações nesse sentido. Encaminhamos Luísa para um colégio com número reduzido de crianças e ambiente compreensivo. Com surpresa, Luísa foi logo classificada na 3ª série primária. De início, mostrava resistência no momento de sair de casa para as aulas, mas voltava sempre satisfeita. Adaptou-se perfeitamente em pouco tempo, conforme pudemos apurar por informações da criança, da família e da escola.

Durante a série de entrevistas semanais proporcionadas a Luísa nos 6 meses seguintes, foi possível observar uma radical mudança de atitude e o reaparecimento de sua confiança em si, uma vez que, a par do apoio de um trabalho especializado, estava recebendo uma assistência pedagógica adequada.

Consideramos de grande valor o trabalho da clínica junto à escola, tal como conseguiu fazer, a Dra. Telma Reca, em Buenos Aires⁸, estendendo a ação terapêutica aos três ângulos do problema: criança, família e professora.

Nossa experiência é, ainda nesse sentido, um esforço em fase inicial.

Dentre as condições que têm constituído um obstáculo ao êxito do trabalho da clínica junto à escola, deveremos mencionar as que se referem ao local (distâncias que exigem horas de viagem entre a escola e o serviço); ao pessoal reduzido de que dispõe o Centro de Orientação Juvenil; e a resistência da escola em colaborar.

Preferimos citar em primeiro lugar a experiência positiva que tivemos, por exemplo, no caso de:

"Maria" — adolescente de 15 anos, aluna da 4ª série ginásial, encaminhada ao C.O.J. pelo professor de matemática, que observara na menina atitudes estranhas, que se assemelhavam a ausência, durante as aulas.

Solicitada a colaboração da escola, através da orientadora educacional, o professor veio pessoalmente ao serviço, realizando uma proveitosa entrevista com a assistente social encarregada do caso, contribuindo para a ajuda prestada à jovem.

Em outros casos, um dos técnicos do serviço vai pessoalmente à escola, para entrevista com a professora. Entre esses, podemos mencionar aqueles em que essa entrevista é produtiva, concorrendo para melhor compreensão da criança por parte da escola, no sentido de superar essas dificuldades. Convém assinalar que essa visita é sempre autorizada pela família e comunicada previamente à criança.

Lamentamos citar ainda casos em que se verificam atitudes totalmente inadequadas por parte da professora, ou da escola, em geral.

Há situações em que a entrevista se torna quase impossível ou seriamente prejudicada, por ser o técnico recebido em local contra-indicado para a discussão de um assunto confidencial: através de um *guichet*, em sala de passagem ou em corredor, à hora de entrada e saída dos alunos. Além disso, temos encontrado atitudes da parte dos educadores que evidenciam resistência absoluta quanto a essa ajuda que se pretende prestar ao aluno: uma série de acusações, fundamentadas ou não, contra a criança, impede que se estabeleça qualquer medida positiva como resultado da entrevista. Outros há que, procurando fugir talvez ao real objetivo da visita, falam de assuntos pessoais, estranhos ao interesse em questão, ou assumem uma posição de defesa, como

que manifestando sentimento de culpa pelas dificuldades da criança.

À vista dos obstáculos já mencionados para um contato direto, entre a escola e a clínica, procuramos introduzir no Centro de Orientação Juvenil o sistema que observamos na Clínica de Orientação do Maudsley Hospital, de Londres: a remessa, à escola, através da família, por ocasião da inscrição do cliente no C.O.J., de um pedido de informações a serem enviadas por escrito.

Embora não tenha o mesmo valor que o contato direto entre a clínica e a escola, essa comunicação por escrito tem como uma de suas finalidades provocar esse entendimento, incluindo um convite expresso do C.O.J., nesse sentido. E além de solicitar informações importantes para o trabalho de recuperação, procura chamar a atenção dos educadores para o fato de que a criança em questão está necessitando de uma ajuda especial.

Apresentamos em anexo (A) um exemplar desse formulário, onde foram, naturalmente, suprimidos e alterados os dados que poderiam identificar a escola e o aluno. Como se pode ver, nesse exemplar preenchido, nada consta na folha em branco, onde, com inteira liberdade, a escola poderia manifestar suas observações decorrentes do contato diário com a criança.

Depois de uma experiência com esse sistema, em 150 casos, e já suspeitando de sérias falhas em seus resultados, promovemos um estudo do material recebido, o qual ficou a cargo da então estagiária do C.O.J., Prof. Neuza Vianna Rodrigues da Motta.

A primeira apuração a que foi submetido o material indicou, desde logo, o insucesso: 52,6% dos pedidos de informação enviados ficaram sem qualquer resposta. Afastados os casos em que houvera entendimentos diretos com a escola e os de crianças que não freqüentem escolas, o C.O.J. recebeu respostas apenas de 20% dos pedidos enviados, que abrangem 31 formulários.

Estes foram divididos em 3 grupos:

a) Lacônicos — em que apenas fora preenchida a parte de perguntas, e, ainda assim, por monossílabos ("sim", "não") em número de 8.

Exemplo desse tipo é o anexo A.

Algumas dessas respostas vinham, mesmo, sem assinatura, isto é, ninguém na escola assumira a responsabilidade das declarações enviadas.

b) Satisfatórios — que, num critério benevolente, traziam respostas mais claras às perguntas formuladas, embora nada fosse dito na parte reservada à exposição livre da escola sobre a criança (folha em branco); ou que, embora lacônico, quanto

às respostas a perguntas, dissesse algo sobre a criança na folha em branco anexa ao questionário.

Encontramos 15 formulários desse tipo.

c) Completos — contendo informações suficientes e claras em todo o formulário, inclusive na folha em branco.

Encontramos 8 formulários desse tipo.

No estudo desse material, queremos ressaltar a resposta enviada por um inspetor de alunos de um colégio oficial que não só respondeu com precisão às perguntas, mas transmitiu ao serviço informações as mais minuciosas sobre o rendimento, atitudes e comportamento do aluno em questão.

Diante desses resultados, estudados pela equipe, em reunião, foram levantadas várias sugestões, partindo da hipótese de que o pedido de informações à escola, tal como está redigido, não preenche a sua finalidade, isto é, não constitui motivação suficiente para que a maioria das escolas sinta a necessidade de cooperar na recuperação do aluno. Seria necessário modificá-lo, de forma a deixar clara a finalidade dessa providência, mostrando que se trata de uma ajuda ao aluno, e não de uma fiscalização da escola. Dois outros pontos deveriam ser acentuados: a importância da manifestação livre da escola, independente de quaisquer perguntas formuladas, através do preenchimento da folha em branco; e a necessidade de serem essas informações remetidas diretamente ao C.O.J., a qual, embora mencionada textualmente, não parecia ter sido compreendida, pois um certo número de respostas vinham em mãos do cliente ou do responsável, provocando reações prejudiciais ao tratamento do caso.

O novo formulário (Anexo B), a ser adotado daqui em diante, é o resultado da contribuição de toda a equipe e procura corrigir os pontos fracos observados no primeiro. Foram aproveitadas ainda sugestões de alunos do Curso de Orientadores Educacionais da Universidade Católica, aos quais, após discussão do assunto, foi solicitada essa colaboração, por serem elementos ligados às escolas.

A experiência futura do C.O.J. poderá dizer se essa nova forma será eficaz, na colaboração com a escola. Esta, é claro, necessita de inúmeras outras medidas mais amplas e consistentes a fim de tornar-se, para a criança, um ambiente de estímulo ao desenvolvimento integral.

Conclusões

A análise da questão, através dos aspectos aqui considerados, parece indicar que a inadaptação à escola não constitui propriamente um problema em si, mas é consequência e reflexo de

outras dificuldades, de ordem pessoal e ambiental, que devem ser consideradas em primeiro lugar, no trabalho de recuperação, através da assistência à criança e ao seu ambiente, tanto na família como na escola, em seguida à investigação das condições peculiares de cada caso ou de cada grupo.

BIBLIOGRAFIA CITADA

1. ALMEIDA JÚNIOR., A. — "Repetência ou promoção automática?" — in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* — Jan.-março, 1957, Rio.
2. ANDERSON, D. & HIGHAN, E. — "The use of the Rorschach Technique in child guidance clinics" — in Klopfer B. — *Developments in the Rorschach technique* — World Book Co. N. Y., 1956.
3. ANTIPOFF, HELENA — "Os retardados mentais e seus tipos" — in *Revista do SENAC*, n° 4, nov. 1953, Rio.
4. BOWLBY, J. — *Maternal care and mental Health* — World Health Organization, Genebra, 1951.
5. Centro de Orientação Juvenil — "Estudo da obra X" — in *Jornal de Pediatria*, vol. XX, fase. 4, 1955, Rio.
6. FROMM, E. & HARTMAN, E. D. — *Intelligence, a dynamic approach*, Doubleday & Garden City, 1955, N. Y.
7. MIRA Y LOPEZ, E — *El niño que no aprende*, Kapeluz, Buenos Aires, 1957.
8. RECA, TELMA — *La inadaptação escolar*, Ed. Ateneo, Buenos Aires.
9. SIMÕES, R. S. — "Estudo de um grupo de adolescentes apresentando o problema de reprovação escolar", in — *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, março-setembro, 1957. Rio.
10. VELOSO, E. D. — "Casos de desajustamento escolar numa clínica de orientação", in *Boletim da LBA*.
11. WALL, W. D. — *Education et santé mentale*, UNESCO, Paris, 1952.

ANEXO A

Rio de Janeiro, de de 1957.

Sr. Diretor

Achando-se inscrito no Centro de Orientação Juvenil o aluno "Guilherme", matriculado na Escola X, ora sob sua competente direção, vimos solicitar-lhe a gentileza de enviar-nos as informações mencionadas nas folhas em anexo, sobre a vida escolar da criança.

Dada a grande importância dessas informações para o trabalho realizado no Centro de Orientação Juvenil e o seu caráter confidencial, pedimos-lhe sejam elas enviadas *diretamente* para o nosso endereço, à Av. Rui Barbosa, 716, 3° andar — Botafogo, D. F.

Encarecemos, no preenchimento dessas folhas, a colaboração do professor responsável pela classe, se fôr o caso.

Se a Escola julgar possível estabelecer um contato direto com o nosso serviço, no interesse da criança em questão, teremos o máximo prazer em

marcar uma hora com a pessoa encarregada de procurar-nos, o que deverá ser feito pelo telefone 25-3960, entre 12 e 16 horas.

Qualquer dificuldade na remessa da folha de informações poderá ser comunicada pelo mesmo telefone, a fim de que possamos colaborar no sentido de facilitá-la, uma vez que temos todo interesse em obter esses dados o mais breve possível.

Agradecemos, desde já, a valiosa colaboração que nos puder dispensar.

Atenciosamente,

Assistente Social

Nome do aluno: "GUILHERME"

Escola: X

Série escolar: ADMISSÃO

Professor responsável pela classe: F.N.

1. Desde quando o aluno freqüenta essa escola? 1-3-1957.
2. Quantos alunos tem sua classe? 40.
3. Enquadra-se no grupo dos bons alunos, dos médios ou dos fracos? MÉDIOS.
4. Já foi reprovado? ASSUNTO IGNORADO.
5. Já repetiu alguma série?
6. Como se comporta em relação à professora? BEM.
7. Faz regularmente os deveres de casa? SIM.
8. Como se comporta em relação aos colegas? BEM.
9. Como participa do recreio? BEM.
10. Falta freqüentemente? NÃO.
Por que motivo?
11. A escola tem tido contatos regulares com a família da criança?
Pessoalmente: POUCOS.
Através boletins e provas mensais: REGULARMENTE.

Outras informações que possam ser úteis:

Assinatura F.N.

ANEXO B

CENTRO DE ORIENTAÇÃO JUVENIL
D.P.S. — D.N.Cr.

Av. Rui Barbosa, 716 — 3º and. — Tel. 25-3960.

Sr. Diretor

Acha-se inscrito no Centro de Orientação Juvenil o aluno
.....da Escola
sob sua competente direção.

O Centro de Orientação Juvenil — clínica de orientação do D.N.Cr. para menores que apresentam problemas de ajustamento — considera as informações sobre a vida escolar como valiosas e imprescindíveis na ajuda

que se pretende prestar ao cliente para melhor adaptação a suas condições de vida e para o seu melhor rendimento na própria escola.

Solicitamos, pois, a gentileza do preenchimento das ditas folhas em anexo, às quais poderão acrescentar outras mais, se necessário, para registro de todas as declarações que possam interessar ao nosso objetivo comum. Que é o melhor ajustamento do aluno.

Encarecemos, no preenchimento dessas folhas, a colaboração do professor responsável pela classe, do orientador ou de qualquer outro elemento da escola que tenha contato mais freqüente com o aluno em questão.

Se a escola julgar possível planejar uma entrevista com o nosso serviço, teremos o máximo interesse em marcar uma hora com essa finalidade, pelo telefone 25-3960.

Devido ao valor e ao caráter confidencial das informações da escola, pedimos sejam elas enviadas diretamente ao C.O.J. a fim de evitar que sejam trazidas em mãos pelo cliente ou responsável; qualquer dificuldade na remessa das folhas de informações poderá ser comunicada pelo telefone acima indicado.

Agradecemos, desde já, a colaboração que nos puder dispensar.

Atenciosamente,

As questões abaixo constituem apenas um roteiro. Solicitamos a gentileza de completá-las e de expor na folha seguinte o que julgar de interesse.

Nome do aluno

Escola

série escolar

Desde quando freqüenta essa escola?

Enquadra-se no grupo dos bons alunos, dos médios ou dos fracos?

Já foi reprovado?

Repetiu alguma série?

Faz regularmente os deveres de casa?

Falta freqüentemente?

For que motivos?

Observações sobre o comportamento do aluno em relação aos professores e aos colegas.

Observações sobre o comportamento nas aulas e durante os recreios.

A escola tem tido contatos regulares com a família do aluno?

Observações sobre as características pessoais do aluno, suas qualidades positivas, suas dificuldades específicas, sua participação nas atividades escolares e extra-escolares e quaisquer outras que possam contribuir para ajudá-lo:

* * *

VARIAÇÕES SOBRE UM VELHO TEMA*

LOURENÇO FILHO

Muito me honra o convite que me faz a Comissão Organizadora deste Congresso para que debata convosco problemas gerais da educação de adultos. Pouco ou nada terei de novo a dizer-vos, a vós, que por uma semana, com elevação de espírito, a esses problemas examinais em seus fundamentos e realizações práticas. Não obstante, devo agradecer-vos esta oportunidade de volver a velhas cogitações de meu espírito e às preocupações dos últimos anos em que exerci funções de administração escolar. Como não desconheceis, foi nesse tempo organizada uma campanha de ensino supletivo que ainda perdura, e à qual, de caso pensado, se deu o título de Campanha de Educação de Adultos. Depois, penso que será útil conferir convosco idéias e impressões, num debate franco e cordial, sobre erros e acertos, projetos e aspirações, desse já alongado trabalho do Ministério da Educação, de serviços estaduais e entidades privadas, que à matéria se têm devotado.

Tenho por tudo isso a impressão de que não inicio convosco uma conversa, mas a de que a estou reatando. A cada passo terei mesmo que conter-me para que não dirija ao auditório expressões como estas: "Como já vos afirmei" ou "Como dantes já vos dizia"... Desculpai-me se assim fôr levado a fazer, uma que outra vez, pois na idade provecta, o espírito se compraz em voltar ao passado, numa tentativa de explicar e explicar-se. Ademais, não posso deixar de reconhecer, entre os presentes, fisionomias familiares de companheiros daquela jornada que, na luta de educar adultos, a esta altura podem ser considerados como os da "velha guarda".

EDUCAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL

Eu disse "educar adultos". Há, nesse objeto, mais que o que verbalmente aparece expresso. Quando educamos adultos,

* Conferência lida na sessão de 15-7-958 do II Congresso Nacional de Educação de Adultos.

fazemos mais que isso. Um dos lemas da campanha do Ministério, e que talvez aqui tenhais recordado, era este: "É ainda por amor às crianças que devemos educar os adultos". Essa forma de dizer talvez fosse nova nas palavras; mas a idéia, essa, era antiquíssima. Há mais de vinte séculos, Platão dissera o mesmo, ao afirmar que "a educação dos jovens pressupõe a educação da cidade", isto é, a de todo o povo.

Na forma de processo social, a educação se dá como comunicação de idéias, técnicas, conhecimentos e aspirações, de parte das gerações maduras às menos amadurecidas. Em consequência, não se educam as crianças senão nos modos e na medida em que os mais velhos tenham sido educados. A conclusão representa uma dessas verdades simples e sólidas que podemos tomar como ponto de partida para mais acuradas reflexões.

A primeira delas pode ser comparativa: a do confronto entre condições das sociedades simples e calmas do passado e as das sociedades de hoje. Outrora, a vida coletiva só muito lentamente mudava, e, em consequência, poderia a educação contentar-se em reproduzir o tipo social pré-existente. Bastavam os costumes e as tradições, as velhas formas e fórmulas de conviver, cogitar e produzir. Isso justificava, antes de tudo, uma pedagogia autoritária, no lar, na escola, nos centros de trabalho; e justificava também que a educação de centros formais, como as escolas, apenas se destinasse a grupos privilegiados, segundo a estrutura social vigente.

Bem sabemos que hoje não é assim. A primeira revolução industrial, a dos fins do século XVIII, começou por mudar a vida social nos mais velhos países da Europa; a segunda, consistente em aplicar a grande tecnologia não só aos meios de produção, como aos transportes e à circulação das idéias, estendeu a mudança a todo o mundo, levando todos os povos a uma precipitada transformação.

Aqui, como em toda parte, agora vivemos sem calma nem tranqüilidade, e a tal ponto que as velhas gerações estão perplexas no que devam fazer para educar os filhos. Vivemos numa época de transição, e transição, em grego, se dizia *crise*. Atravessamos, portanto, uma época crítica, em que velhos hábitos e técnicas têm de alterar-se, ou de ceder o passo a outros e diferentes padrões de conduta. Não se faz necessário descrever essa rápida mudança por todos os seus aspectos, nem isso seria aqui possível. Valerá a pena, porém, destacar três deles, dos mais diretamente relacionados com problemas centrais explícitos ou implícitos do programa deste Congresso.

O primeiro é o da transformação dos métodos, formas e objetivos do trabalho. A produção é hoje muito mais diversi-

ficada que dantes, e amanhã o será ainda mais que hoje. O trabalho atual reclama uma preparação diversa daquela contida nos velhos costumes, e, inevitavelmente também, preparação que facilite a velhos e moços uma readaptação a essas novas maneiras de produzir. Lançai a vista pelo movimento escolar do mundo e vereis como os sistemas de educação se têm expandido e se expandem; e como a escolaridade obrigatória tende a alongar-se, alcançando já agora, não em um, mas em muitos países, a idade de 15, 16 e até 18 anos, tocando a idade adulta.

Notai depois que esse movimento é mais acentuado, sempre, nos países em que a produção mais se transforma. A difusão da educação pública acompanha por toda a parte a industrialização. Mostram assim os fatos que, em face das necessidades, o Estado é chamado a ter maior ingerência na formação das novas gerações precisamente porque a educação familiar, ou a dos simples costumes, já não se mostra suficiente. De início, sentiu-se a necessidade de estender aquela educação formal, dantes ministrada só às classes privilegiadas, a todo o povo: a leitura, a escrita, os rudimentos do cálculo; depois, alguma coisa se deveria acrescentar quanto às ciências e às artes; recentemente, também a preparação para o trabalho nas variadas formas e ramos do ensino médio.

Vejam agora o segundo aspecto. Nessas novas circunstâncias, a antiga estrutura social devia romper-se, simplesmente porque a tal movimento outro se seguia: o da *mobilidade social* no sentido vertical, ou a de uma rápida passagem de indivíduos e grupos de uns degraus da escala econômico-social para outras. Mudança social significa especialmente isso: uma ruptura dos quadros de estratificação das classes, por variação súbita da intensidade do processo de mobilidade, ascendente e descendente.

Em nosso país, estamos assistindo a uma violenta mudança desse gênero. Ainda em recente estudo, o eminente Professor Robert Havighurst, do Centro de Pesquisas Educacionais, arroja alguns dados comparativos que merecem a maior atenção. Êle aí compara as profissões da presente população brasileira, indicando as que se mantiveram estáveis, as que se moveram para cima, ou para baixo, nos últimos tempos; e documenta (embora algumas amostras de que lançou mão não sejam de todo perfeitas, como êle próprio observa) que menos de metade de nossa gente, nas idades de 30 e mais anos, mantém-se estável na sua classe. A mobilidade *ascendente* é agora, no Brasil, consideravelmente maior que a que se observa nos Estados Unidos. Lá é de 33%; aqui, de 40%. Como seria de esperar, nossa mobilidade *descendente* é menor; aqui, 12%; naquele país, 17%.

Ora, esse aspecto da dinâmica social traz como conseqüência um terceiro. É o da variação precipitada dos quadros políticos, daqueles que detêm o controle social, com a participação forçada nos negócios públicos, e na vida cívica em geral, de um número cada vez maior de pessoas, estejam ou não devidamente preparadas para isso. Maior número a decidir nas questões de interesse comum significará sempre, *em tese*, maior justiça social, e, portanto, maior progresso moral. Mas isso, em tese. Na prática, e sobretudo nos momentos de crise (quer dizer de transição rápida) assim não o será, dado que as decisões, em muitos campos de interesses comuns, podem exigir soluções técnicas, muito delicadas, em que o número por si só não garante a excelência da decisão.

O processo de decidir em grandes grupos não preparados é sempre influenciado por fatores emocionais, perturbadores do pensamento calmo e refletido. Nem por outra razão, já há quase quarenta anos, Ortega y Gasset, num livro que ainda hoje se pode ler com proveito, fala-nos de uma "rebelião das massas", tomando essa expressão em sentido algo pejorativo, sobretudo quando por esses mesmos caracteres emocionais define o que chamou o "homem da massa". Numa imagem simples êle o retrata, dizendo que esse homem é o que, em face da escassez de pão, invade as padarias para destruir-lhes as máquinas. Não há muito, e repetidamente, diante de dificuldades de transporte, vimos aqui, na Capital da República, o ataque popular aos veículos com a sua conseqüente destruição. . .

DUAS FILOSOFIAS SOCIAIS

Não nos detenhamos, porém, nos casos particulares. Tudo quanto vos lembrei terá servido apenas para evidenciar que o problema da educação de adultos não é, como pensam alguns, uma invenção de pedagogos desocupados. Na verdade, ela se apresenta como uma grave e séria questão de nossa época, pelo que pede em recursos, e pelo que reclama quanto à reinterpretação dos quadros e valores da cultura.

De forma esquemática, essa reinterpretação tem conduzido a duas filosofias sociais antagônicas. Uma delas é a do pensamento totalitário; e a outra, a do revigoramento do pensamento democrático. Nos regimes fascista, nazista e assemelhados, procura-se atingir a jovens e adultos por processos maciços de propaganda. O seu ponto de partida teórico é o de que, nos momentos de crise, deve caber a decisão a um grupo minoritário que se julgue mais capacitado para debelar essa crise, cabendo-lhe o direito de impor idéias, pela persuasão quando possível, ou

pela força se necessário. São conhecidas as conseqüências desse modo de ver em relação à educação para que tenhamos de repisá-las, pois que, mesmo nela, os processos de força acabam por dominar.

O outro pensamento parte da idéia de que se faz necessário, e de que será sempre possível, estender a todos, inclusive aos adultos, oportunidade que os levem a meditar e a entender a mudança social, e suscitar-lhes o desenvolvimento mental e social, com a readaptação de velhas idéias aos novos problemas da vida social. É evidente que a filosofia educacional aqui será inteiramente diversa, no que diga respeito a cada indivíduo. No primeiro caso, são os homens considerados como instrumentos para os fins do grupo, ou do Estado. No segundo, já não será assim. Cada homem é considerado como um fim em si mesmo, razão por que será necessário respeitar-lhe a personalidade.

Os conceitos de estrutura social, mudança social e processo educacional são assim inseparáveis um dos outros. E o fato mais característico do pensamento pedagógico de nossa época é, precisamente, o de que a educação, em face da mudança social vigente, obriga a uma nova atitude em relação à educação e reeducação do contingente adulto das populações.

Notai que houve cuidado em lembrar-vos que a apresentação do assunto é aqui feita de maneira apenas esquemática. Foi indicada uma tese e a sua antítese, maneira de pensar que nem sempre retrata a realidade. Entre uma e outra, há gamas ou nuances, cujo estudo nos desviaria do tema principal. Note-se apenas que o próprio nome *democracia* tem muitas conotações, razão por que freqüentemente a êle adere um adjetivo: *democracia liberal, social, econômica*, ou o que mais seja. Entre umas e outras dessas concepções há sempre maior ou menor porção destes ingredientes substanciais: supremacia do indivíduo e livre concorrência; e supremacia do grupo, admitindo-se coloridos diversos que podem partir de um socialismo de estado mitigado, até às formas extremas do regime totalitário.

Não obstante, o que a observação histórica nos mostra é que, nos países de maior tradição democrática, a pré-excelência da idéia de livre formação individual, ou de uma formação tão livre como possível, tem prevalecido. Nesses países, antes que em outros, desenvolveram-se as realizações da educação popular, primeiramente em escolas para a infância; depois, em instituições para a juventude; e enfim, a de mais amplas e generalizadas oportunidades para a educação de adultos. Não será difícil concluir, portanto, que a educação de adultos é um recurso, ou uma técnica de vida social, que se gerou e tem progredido nos países de verdadeira vida democrática.

Mas, ainda aqui será preciso distinguir. Países há, de instituições políticas classificadas como democráticas (voto, expressão representativa de governo, temporariedade dos indivíduos no poder), com satisfatória preparação do povo para que exerça seus direitos e obrigações, e, assim, para que exista um estilo de vida realmente democrática. E países há em que uma forma chamada "democrática" é instituída, isto é, produzida por um grupo guiado por elevados ideais, sem que, no entanto, um sistema orgânico, ou autêntico, tenha sido alcançado.

Queiramos, ou não, voltamos ao ponto de partida, como numa petição de princípio: para que exista democracia é preciso um povo educado; e para que se eduque o povo, será necessário que vigorem instituições democráticas, as quais, para legítima expressão, têm de apoiar-se numa população devidamente preparada para isso.

Como solver o dilema?...

Não será êle solvido por meras considerações teóricas ou aspirações de natureza romântica. A educação do povo ou se exerce, como se exercia nos grupos estáveis e de lenta mudança no passado, pela transmissão de idéias e sentimentos das gerações mais velhas às mais novas; ou será preciso que órgãos detentores do controle social, como o Estado, a Igreja, os do trabalho, assumam um papel de maior compreensão em face dos graves problemas atuais e futuros. Entre todas, as instituições do Estado têm tido ascendência nesse processo.

E, então, caímos em outro dilema. A difusão da educação pública custa dinheiro; mas o dinheiro do Estado não é senão o dinheiro arrecadado ao povo. Logo, a ação educativa do Estado estará sempre na dependência da capacidade produtiva do próprio povo, ou dos recursos e da capacidade que êle tenha para criar a riqueza. Não há fugir daí.

ECONOMIA E EDUCAÇÃO

Como regra geral, os países de maior nível de educação são os que mais produzem *per capita*. A educação é um processo longo e extenso, dá-se no tempo e no espaço, exige continuidade e organização, responde às exigências de série e sistema. Bons sistemas de educação pública subentendem capacidade de produzir, ou a de criar a riqueza de maneira estável e contínua.

No período de 1952 a 1954, segundo o relatório estatístico das Nações Unidas, os Estados Unidos da América do Norte tiveram uma renda média, anual, por habitante, de 1870 dólares; nós, no Brasil, nos contentávamos com a de 230 dólares, ou seja, a de apenas *um oitavo* daquelas. No mesmo período, a Austrália

produziu 950 dólares por habitante, e a Inglaterra, 850. Isso não explicará tudo, mas explicará muita coisa. De fato, os Estados Unidos mantinham naquela mesma época 31% da população entre 18 e 21 anos nas suas universidades; nós, 1,5%. Na escola secundária, levavam os norte-americanos 81% de sua população entre 14 e 17 anos; nós, 12%. Na escola primária, a quota americana era de 98%; a nossa era de 62%. Faça-se o mesmo cotejo entre os vários Estados do Brasil, e ter-se-á resultado similar.

Sim, isso pode explicar alguma coisa. E tanto o explica que, ao encarar o problema da educação do mundo, como também o de outras expressões de normalidade na vida social, são os especialistas levados a dividir as nações, ou os povos, em dois grandes grupos: os "desenvolvidos" e os "subdesenvolvidos". Os índices econômicos, nuns e noutros, apresentam alta correlação com os índices educacionais, e, em consequência, com os da própria estrutura social, ou os da distribuição da população pelas várias classes econômico-sociais.

A análise das razões fundamentais da distinção entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos é complexa. Há a considerar fatores demográficos, de posição geográfica e proximidade de mercados consumidores, de transporte, de natalidade diferencial. No entanto, um índice entre todos assume feição dominante: é o da distribuição da mão-de-obra, ou da capacidade dos homens em produzir bens de consumo, em poupá-los e reaplicá-los em empreendimentos produtivos.

Numa análise que, a esse propósito, fazem os economistas, encontramos base para a consideração de importantes problemas relacionados com os da educação. É a distinção das atividades em tipos *primário*, *secundário* e de *serviços intermediários*. Primárias são as atividades agrícolas, de mineração e indústria extrativa; secundárias, as de manufatura e produção industrial, em geral; atividades terciárias, ou intermediárias, são as do comércio, transporte e administração, nestas incluídos os serviços públicos.

Quando as atividades primárias se exercem por processos rudimentares, absorvem uma quota muito elevada da população, a qual ou só produz para si, numa rudimentar agricultura de subsistência, ou produz insignificante excedente. Atentai para estes dados: enquanto nos Estados Unidos há apenas 14% de pessoas no campo, para produzir os alimentos delas e os da restante população, aqui no Brasil (embora tenhamos melhorado nos últimos vinte anos), há, ainda, 66%. Isto quer dizer que, no primeiro caso, *um homem do campo produz para a alimentação de seis homens da cidade*, ao passo que, no Brasil, ainda se faz

necessário *mais de um homem do campo para alimentar a cada homem da cidade.*

O problema assim mais se aclara. Começamos a compreender que o trabalho por si só não basta, mas que o tipo e as técnicas de produção têm a maior importância na produção da riqueza, e, portanto, na estrutura da vida social; e, portanto, no exercício da vida democrática; e, portanto, na possibilidade de ampliar-se a educação.

E quem produz, ou quem detém, a cada momento, a capacidade de produzir? Por condição biológica e até mesmo por definição legal, os maiores de dezoito anos, ou os adultos. Entre os 14 e essa idade, admite-se o trabalho do menor, como aprendiz. Logo, uma ação direta, para efeitos menos demorados no sentido da elevação da capacidade de produzir, nos países subdesenvolvidos, terá de considerar, e com a maior seriedade, a essas duas faixas de idade: a dos adolescentes e a dos adultos, a fim de proporcionar-lhes elementos de maior capacidade de trabalho.

A EDUCAÇÃO DE BASE: CRIANÇAS E ADULTOS

Isso não significa que, nos países subdesenvolvidos (e o Brasil neles, infelizmente, está incluído), não se deva dar toda a atenção à educação das crianças. Esse aspecto da questão é inteiramente pacífico. O problema (e aqui desculpai que vos diga, "como tantas vezes tenho repetido") não está em que se trate disto *ou* daquilo. Não. O problema está em tratar disto *e também* daquilo, ou seja, da educação das crianças e da educação de adolescentes e adultos, conjuntamente. daquelas porque, não estando na idade produtiva, maior tempo delas poderá ser consumido em sua preparação, ou na exercitação e desenvolvimento de suas capacidades; e, destes, porque, ainda para dar educação àquelas, precisamos de riqueza, e a riqueza só se obtém com homens capazes, que hajam recebido ao menos educação fundamental, ou "educação de base", que os torne capazes de se ajudarem a si mesmos, bem produzindo, ou produzindo mais que o de que precisem para a sua subsistência, logrando assim condições de progresso individual e social.

Os dois aspectos tanto se solidarizam que criou a UNESCO, como não desconheceis, uma expressão comum, *educação de base*, para significar nos países subdesenvolvidos esse esforço conjunto; ou seja, tanto dirigido ao ensino da infância, como o que alcance àqueles adolescentes e adultos que não hajam recebido educação nas idades próprias. Afinal de contas, educação de base significa *isto e aquilo.*

Que essa necessidade de educar adultos tem sido premente nestes dez anos da campanha brasileira, e que ainda continuará a sê-lo, por dilatado tempo, diz a própria manutenção de seus serviços, apesar de todos os tropeços, e a visão menos esclarecida de muitos. Uma sociedade, mesmo em países subdesenvolvidos, paga pelo que recebe. Pode pagar mais do que receba, por prazo limitado; não, porém, por prazo superior a um decênio. Seria irrisório dizer a vós, pois estais com a tarefa nas mãos, que os serviços do ensino supletivo, por todo esse tempo, e por todos os recantos do país, terão decorrido com a mais perfeita normalidade e eficiência. Sabemos que não. Sabemos que, apesar de todos os cuidados do Ministério da Educação, dos serviços regionais e do empenho sincero de autoridades locais e de entidades como as da Igreja, nem tudo se terá passado de maneira perfeitamente concordante com os planos, propósitos e métodos desejáveis. *Mas também assim se passa, infelizmente, com o ensino dado às crianças.* Na grande média, os cursos supletivos não têm sido melhores nem piores que as escolas primárias comuns. Ainda assim, têm eles sido úteis como instrumentos de educação de base, contribuindo para ajustar e reajustar adolescentes e adultos que, de outra forma, ficariam ainda mais à margem da vida social organizada.

Ainda há poucos dias, a uma ilustre comissão deste Congresso, que me deu a honra de visitar, tive ocasião de mostrar como exemplo, entre muitos outros, um relatório firmado pelo esclarecido professor Altenfelder Silva, da Escola de Sociologia e Política, de S. Paulo, e que se incumbiu da análise da situação educacional em comunidades do Vale do São Francisco. Depois de evidenciar as várias razões da ineficiência do ensino público estadual, em determinada localidade, êle não hesita em afirmar: "A única escola com funcionamento regular era uma *escola supletiva*". E as razões disso também vêm lá apontadas. É que, apesar de todas as dificuldades, que não desconhecemos, o ensino supletivo apresentava-se como de feição *mais funcional* aos habitantes da região que o ensino destinado às crianças.

Documentos similares, que atestam também maior interesse dos pais e parentes pela educação escolar das crianças, quando inscritos em cursos supletivos, justifica aquele lema da Campanha: "Ainda por amor às crianças, é que devemos educar os adultos".

Mas, ainda por outro aspecto, a questão pode e deve ser focalizada. É o da migração de consideráveis grupos de população que deixam regiões de ensino primário menos difundido, em particular as do Nordeste, em demanda de regiões de trabalho de nível mais alto, como as de estado do Sul. Em três trabalhos oferecidos a este Congresso, pelo menos, sei que a questão está

documentada: na minuciosa e ilustrativa análise apresentada pela Comissão Municipal de Educação de Adultos da grande cidade de Santos, Estado de São Paulo, e que foi preparada pelo Prof. Agnaldo Dutra; na comunicação sobre o movimento geral de todo esse Estado, redigida pelo educador e escritor José Camarinha; e numa bem elaborada tese do Prof. Antônio de Veiga Freitas, do Departamento de Educação de Adultos do Distrito Federal. Em São Paulo, o contingente de alunos de ensino supletivo é constituído por jovens e adultos procedentes das regiões nordeste e leste, numa taxa que orça por 70%. No Distrito Federal, por taxa ainda mais elevada e com a maior parte dos alunos entre 18 e 30 anos. Aí está uma demonstração do papel útil da campanha no suprir deficiências de preparação para o trabalho, pois são as exigências do trabalho que conduzem esses homens à escola.

Em vários Estados, em atenção ao plano da campanha, tem-se experimentado com excelentes resultados alguma coisa mais direta, com os chamados "centros de iniciação profissional". De informações, que já há algum tempo pude compulsar, pareciam-me de especial relevo as realizações do Estado de Pernambuco, resultantes sobretudo dos esforços de uma educadora, cujo nome declino com especial admiração, a Sra. Maria Elisa Viegas. Realizações similares se têm feito em outros Estados.

Mesmo que a fase inicial da campanha só haja valido para fazer regredir a taxa geral de analfabetismo, como o depõem os serviços estatísticos (reconhecendo a influência da campanha na diminuição da taxa de 57%, em 1940, para 50%, em 1950) ; ainda assim, valeria a pena o esforço despendido. Valeria, porque a aquisição embora rudimentar da leitura e da escrita põe ao alcance de cada indivíduo um instrumento útil à adaptação social e ao seu desenvolvimento geral. Não é que, por si só, o domínio da leitura realize milagre. Mas esse domínio, quando o ambiente social o esteja solicitando, força à aquisição de mais e melhor esforço de aperfeiçoamento através da leitura. Ora, essa é, precisamente, a situação de várias regiões do país, no atual momento, em que complexas formas de trabalho industrial reclamam a leitura e a escrita, e, com ela, mais variadas informações sobre as atividades profissionais e sociais em geral.

Isso o reconhecem os economistas modernos. Assim, Gunnar Myrdal, em seu recente livro *Solidariedade ou desintegração*, não hesita em escrever o seguinte: "Algo de importância capital para a integração espiritual da nação e do mundo ocorre ao homem do campo, quando ele se habilite a ler os nomes das ruas ao visitar a cidade, e comece a soletrar o jornal local; e, em especial, quando esse processo vá adiante, e o camponês tenha fácil acesso a material de leitura adaptado à sua compreensão.

Toda educação mais avançada — na vida cívica, em matéria de higiene, de métodos racionais de produzir etc. — *torna-se impossível sem essa condição fundamental de alfabetização*. Iniciar um programa de desenvolvimento num país qualquer, *sem que os habitantes aprendam a ler, significará, no meu entender, tentativa frustrada*".

A comprovação dessa verdade pode ser evidenciada até pela produção editorial do país, nestes últimos tempos. Até há bem pouco tempo, entre nós, como nos demais países da mesma formação, o livro era um instrumento de prazer, destinado a poucos, ou a uma clientela requintada. Hoje, o livro e o folheto estão-se tornando instrumentos de trabalho, como se pode ver pelo florescimento de coleções de pequenas brochuras sobre técnicas profissionais, inclusive as das zonas rurais. Pode ser apontada, como exemplo, a coleção ou "ABC do Agricultor". E, nesse sentido, a iniciativa recente do Departamento Nacional de Educação, superiormente dirigido pelo professor Heli Menegale, abrindo um grande concurso para a produção de pequenos textos, os mais variados, e destinados a recém-alfabetizados, merece os maiores aplausos.

ALFABETIZAÇÃO E NÍVEL MENTAL DAS POPULAÇÕES

Mas há, em relação ao efeito da leitura e da escrita, outro aspecto fundamental que as modernas pesquisas da psicologia têm revelado em vários países, embora nunca tivesse sido considerada para todo o conjunto de um grande país subdesenvolvido. É ele o da influência da leitura e da escrita no *desenvolvimento mental*, em geral, quer das crianças, quer de adolescentes e adultos. Pois bem, a esse propósito, posso trazer-vos uma revelação.

Está em fase final uma importante investigação desse gênero, realizada aqui mesmo, no Brasil. Trata-se de trabalho iniciado há cerca de quatro anos sobre a inteligência nacional, levada a cabo por esforços conjuntos do SENAC, do SENAI, do INEP e do IBECC, tendo recebido também colaboração de outras entidades. Abrangeu ela a todos os Estados, pelo moderno processo de amostragem; a grandes e pequenas cidades e zonas rurais; a ambos os sexos; às idades entre 6 e 60 anos; às diferentes profissões, tanto as dos pais como as dos examinandos, quando adolescentes e adultos; e compreendeu, enfim, segundo as proporções reveladas pelo recenseamento de 1950, metade de alfabetizados e metade de analfabetos.

Para esse efeito, o instrumento de avaliação empregado não poderia ser um teste verbal, ou prova que exigisse leitura e

escrita; empregou-se, por isso, um teste à base de desenhos, com indicações também pictóricas, uma das quais deveria ser indicada como solução com um simples sinal de lápis. Para os especialistas em psicologia, que os há também neste auditório, bastará dizer que o material empregado constou de testes similares aos das "matrizes progressivas". Foram esses testes organizados pelo Dr. Pierre Weill, que até há pouco tempo chefiou os trabalhos de psicologia aplicada do SENAC, e por êle e outros aferidos muito cuidadosamente. Dessa forma, isto é, excluindo-se a leitura e a escrita, ou empregando-se um teste *não verbal*, pôde-se avaliar o nível mental atingido tanto por alfabetizados quanto por analfabetos.

Quais os resultados?... Serão eles publicados extensamente dentro em pouco. Desde já, no entanto, posso adiantar-vos que as duas curvas de desenvolvimento obtidas através das idades, de 6 a 60 anos, revelaram resultados que demonstram uma enorme diferença *não só quanto ao nível alcançado, com evidente superioridade para os alfabetizados, como ainda, o que é muito significativo para a tese da utilidade do ensino a adolescentes e adultos analfabetos, uma notável diferença de fisionomia entre as duas curvas.*

Em termos gerais, os resultados assim se apresentam:

1) As médias, ou normas de idade mental, obtidas com os *alfabetizados*, situaram-se sempre em valores *mais altos* que o dos analfabetos, nas mesmas idades cronológicas;

2) Nos *alfabetizados*, a curva de desenvolvimento desenha-se em três fases claramente distintas: uma elevação constante, de ano para ano, dos 6 aos 16 anos, com forte acréscimo dos 6 aos 11 anos, e acréscimo relativamente menor até os 16 anos; uma quase estabilização entre os 16 e os 28 anos; e uma lenta diminuição depois dessa idade, com declínio progressivo até os 60;

3) A curva dos resultados obtidos *com os analfabetos* apresenta, porém, não só uma *posição inferior*, como esta outra fisionomia: elevação sensível de valores dos 6 aos 10 anos; mas, praticamente, os valores aí estacionam até os 25, quando já começa a regressão até a idade final pesquisada.

Para os que conheçam pesquisas desse gênero tais resultados nada têm de surpreendente. Mas a sua importância para nós, brasileiros, não por isso deixa de ser menor. Da investigação retira-se esta conclusão clara e simples: deixar que permaneçam no analfabetismo, como ainda se viu no recenseamento de 1950, metade de toda a nossa população, significa que perdemos também metade do bem mais precioso com que um país qualquer

pode contar para a sua organização e progresso, que é *o desenvolvimento mental, ou a capacidade de inteligência de sua gente*.

Esses dados, ao serem publicados, com a abundante documentação em que se apoiam, obrigarão a pensar os que, sem maior informação sobre o assunto, afirmam que de pouco ou nada vale alfabetizar adolescentes e adultos. Ainda que, em relação a casos individuais, assim possa ser afirmado, o mesmo não se poderá dizer em relação a grandes grupos. O ideal, para normalidade do desenvolvimento mental, será que a aquisição da leitura e da escrita se faça na infância; mas, quando isso não tenha sido possível, por motivos individuais e sociais, tal aquisição corresponde a um bem, e bem precioso, ainda na adolescência e na idade adulta.

Mas a educação de jovens e homens feitos não se deverá limitar a esse aspecto rudimentar, poder-se-á objetar. É claro que não. E isso tanto se pode dizer para os que tenham frequentado escolas primárias na infância, como para os demais. Bem minguada seria a nossa vida social se ela tivesse de se desenvolver, entre adultos, com o que os indivíduos tivessem aprendido no curso primário; e, sobretudo, em escolas da espécie que possuímos, em sua maioria. Numa época de transição ou mudança, como a que vivemos, esse argumento ainda assume maior e mais dramática significação.

ASPECTOS MAIS AMPLOS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Se bem recordais, comecei esta palestra dizendo que, há dez anos, ou pouco mais, o Ministério da Educação lançou uma campanha de ensino supletivo, a que se deu, "de caso pensado", o título de Campanha de Educação de Adultos.

Por que "de caso pensado"?... A expressão supõe certa malícia, ou segunda intenção. "De caso pensado", porque o que se desejava alcançar era o importante e essencial, através do urgente e imediato. A educação de adultos não se resume em suprir deficiências, mas também em alargar e aprofundar as oportunidades educacionais naqueles que já não frequentem escolas. Contudo, onde quer que graves deficiências existam, deverá haver prioridade em saná-las, mesmo por um imperativo constitucional em matéria de educação.

Uma grande dificuldade em tratar problemas políticos e sociais, diz Paul Valéry, é o de confundir-se a noção de ordem de importância dos problemas com a noção de ordem de sua própria urgência, ou sucessão orgânica. Se o ilustre Sr. Ministro Clemente Mariani tivesse pretendido, em 1947, criar todo um sistema de educação de adultos no sentido mais extenso do termo, muito possivelmente a iniciativa se teria encerrado com

a sua administração. Assentado, porém, que a Campanha devesse compreender um programa a *breve-térmo*, e outro a *longo termo*, que encontrasse as suas raízes no primeiro, concorreu decisivamente para fazer vingar o conceito da *educação de adultos*, que não se reduz à recuperação de grupos analfabetos. E concorreu também para acentuar a consciência da gravidade do analfabetismo como problema social, assunto agora posto a uma nova luz, nos "projetos-pilotos" mandados executar em vários pontos do país pelo eminente Ministro Professor Clóvis Salgado.

Sim, educação de adultos, no sentido mais amplo, envolve a eficiência profissional; a compreensão da vida econômica; a participação na vida cívica com perfeito senso de responsabilidade; a disposição de melhor cooperar para o progresso da comunidade; e, com isso, e através de tudo isso, o desenvolvimento geral, para melhor expressão de personalidades livres e conscientes. Esse é, na verdade, o grande ideal para a formação de todos, numa sociedade democrática.

Para isso, a ação do Estado pode concorrer, já não agora tão-só por ação de instituições escolares, mas mediante serviços de difusão cultural, como bibliotecas e museus, exposições e concertos; e mediante recursos mais complexos, ligados até à reorganização de comunidades. Não poderá, porém, a ação estatal abranger a todos, ou a todos regulamentar, mesmo porque muitos deles decorrem do direito democrático de associação para fins lícitos e do direito de livre expressão do pensamento. Observe-se que, neste particular, não de agora, mas desde muito, esplêndidas realizações do gênero têm entre nós existido, e existem. Muitos grupos e associações realizam *educação de adultos*, muitas vezes até sem que o saibam, como Monsieur Jourdain exercitava a prosa. . .

Associações culturais e religiosas; sindicatos, quando bem orientados; clubes dos mais diversos, sejam desportivos, literários e dramáticos, que ensinem a recreação; centros de orientação profissional; cooperativas; obras de serviço social: muitas das grandes realizações do SESI, do SENAI, do SENAC e do SESC; cursos por correspondência, quando idôneos; e até mesmo clínicas de recuperação a doentes de longo estágio em hospitais, e serviços educativos destinados a presidiários — todos desempenham, ou podem desempenhar, funções de educação de adultos.

A enumeração desses elementos, ou tipos de entidades, não significa que se deva pensar em enquadrá-los em quaisquer planos de controle oficial, ou burocrático. Seria tentar reduzir uma esplêndida floração de liberdade em oposição ao próprio sentido de uma sã filosofia na matéria.

No que se poderá pensar, isso sim, e com excelentes resultados, como se tem feito em outros países, é criar núcleos de entendimento entre eles, com o sentido de maior difusão de suas atividades, auxílio técnico de especialistas, e coordenação de programas comuns. O que colateralmente pode e deve fazer o Estado é incentivar, estimular e esclarecer, como aliás em muitos domínios já o tem feito, e continua a fazer.

SUGESTÃO FINAL

Considerando essa situação e o conjunto de problemas da mudança social, dantes referidos, ousou lembrar (se é que a idéia aqui não tenha surgido) a criação, por iniciativa deste Congresso, de uma "Associação Brasileira de Educação de Adultos". Seria uma instituição livre, embora pudesse e devesse manter com o Ministério da Educação as melhores relações de entendimento e cooperação.

Em primeiro lugar, tal associação seria como a prolongação deste Congresso, ou a vibração permanente de seus ideais, na pregação e aprofundamento dos estudos técnicos da matéria. Seria depois a difusão deles por todo o país. Lembremo-nos que uma reunião de estudos, como este Congresso, importa em grandes despesas, deslocamento de pessoas, cessação de outras atividades, e que, por isso mesmo, não pode ser repetida a prazo curto. Entre o primeiro, realizado em 1949, e este, segundo, medearam nove anos. Pois uma das funções da Associação poderia ser também a de reuniões regionais e nacionais, mais amiudadas.

A vantagem essencial seria, porém, a de manter unidos homens e mulheres, educadores de ofício ou não, para permanente exame das necessidades da educação de adultos, aperfeiçoamento de seus métodos e desenvolvimento de suas múltiplas feições, com a comunicação delas a muitas entidades, que já fazem algo de importante, mas mais e melhor poderiam fazer, se uma consciência pública mais esclarecida existisse a esse respeito.

A Associação, é evidente, deveria ser como que a federação de núcleos regionais, e até mesmo locais (quando de grandes cidades). Será preciso pensar em pessoas e grupos de pessoas, espalhados por todo este imenso país, os quais, desejando fazer, nem sempre encontram eco para o seu esforço. Sentem-se desencorajados, porque se sentem sós. A "Associação" lhes estaria dizendo, a cada instante: "Não, não estais sós!"

Não importa que a agremiação comece com modéstia e que, a princípio, a poucos reúna. Mas, ou muito me engano, ou

ela se tornará dentro em breve uma prestigiosa entidade, que poderá, além de desenvolver um programa positivo, obstar a muitas formas de deseducação e de dissolução da juventude. Será preciso dizer as coisas, como as coisas são. Por falta de educação de adultos, há publicações obscenas para adolescentes; há revistas que desenvolvem verdadeiros cursos de introdução à técnica do crime perfeito com constantes sugestões para a sua prática; há, sob a capa de música popular, sugestões, para a calaçaria e o vício, ridicularização do trabalho profissional honesto, e até, a dos próprios sentimentos familiares.

Ainda há pouco, num belo estudo que publicou, sobre situação similar em seu país, o educador americano Harold Benjamin escreveu: "As escolas procuram ensinar crianças e jovens a basear suas decisões em cuidadoso exame dos fatos; mas forças externas à escola ensinam-lhes a agir sob a base de lemas de propaganda, sem lógica nem verdade. As escolas visam ensinar o respeito pela personalidade; mas aquelas forças, de seu lado, ensinam-lhes o golpe, a maneira de obter dinheiro fácil, e insistem em que o dinheiro dá todo o êxito e poder. As escolas ensinam a cortesia fundada na sensibilidade natural do bom gosto; mas os jornais orgulhosamente lhes mostram a face contorcida de uma pobre mãe, no instante de ser informada por um repórter, acompanhado de um fotógrafo, que seu filho acabava de ser esmagado por um caminhão..."

Eis aí, num país de organização escolar desenvolvida, e muito maior controle social que o que temos, um grito de revolta justificado. Que devemos dizer nós, educadores brasileiros ?...

Pois os educadores de adultos, se acaso reunirem numa associação, para trabalho comum, entidades como as dantes referidas, poderão, por si e por meio delas, mobilizar a opinião pública, criando assim uma censura de decência e bom-senso contra tais descabros.

"Deixem que os educadores eduquem, pelo amor de Deus!" poderá ser o seu clamor nacional.

Os educadores de adultos acreditam, por definição, no valor associativo, na força do exemplo, no poder da organização voluntária para a melhoria do homem.

Por que não tentar, como criação deste Congresso, a "Associação Brasileira de Educação de Adultos" ?...

Aí fica, meus Srs., esta sugestão final, com os meus agradecimentos, muito sinceros, pela oportunidade que aqui me foi concedida, e por vossa atenção, tão generosa.

A EDUCAÇÃO NA ERA DO DESENVOLVIMENTO

PRIMO NUNES DE ANDRADE

Professor da Escola Naval

Na criação da nova cultura brasileira, que surge agora para dar expressão consciente às tendências históricas de formação da nacionalidade, dentro do quadro mais amplo de renascimento e de renovação universal na marcha das civilizações humanas, torna-se de alta relevância o papel influente da educação como função construtiva e propulsora do processo de desenvolvimento em curso na comunidade brasileira.

Evidentemente não deve ser exagerado o papel da educação, como se a mesma fosse capaz de, por si só, promover a criação de uma nova cultura. De fato, são as forças espirituais dinamizadoras do processo evolutivo da História que estão inspirando a consciência coletiva no sentido de dar uma nova forma estrutural à comunidade, de acordo com os imperativos econômicos e sociais da atual contingência histórica, ajustando-lhe ao mesmo tempo um sistema de novos valores espirituais, de princípios ideológicos, de normas de convivência social e de regras de equilíbrio de forças econômicas, que, no campo social, são partes constituintes da cultura que surge agora na era do desenvolvimento.

Uma nova ideologia está sendo formulada pela consciência coletiva e vai fazendo a conquista do espaço no domínio cultural da sociedade, onde antes imperava a antiga ideologia de fundo colonialista. A cultura decadente ainda se inspira nesta última, constituindo uma das suas melhores bases de apoio o sistema educacional atualmente em vigor na comunidade.

Torna-se, pois, evidente que decorre da própria natureza dinâmica do processo evolutivo da História, o impacto com que inevitável e necessariamente uma nova cultura atinge o sistema educacional que consolidava a cultura destinada a ser deslocada pela primeira. É o que está acontecendo atualmente na comunidade brasileira: as suas figuras mais representativas, legítimos expoentes da nova cultura que surge, estão-se dando conta da completa inadequação do atual sistema educacional e clamando

para que o mesmo sofra uma transformação de base, a fim de atender aos imperativos da atual fase de desenvolvimento.

Considerado pois objetivamente, sob o ponto de vista histórico, um sistema educacional deve ser encarado como meio de transmissão por gerações sucessivas, de consolidação e de aperfeiçoamento de uma cultura, e não como fonte de criação e de surgimento da mesma. No caso específico da comunidade brasileira, a reforma do seu sistema educacional impõe-se como uma decorrência da atual fase de desenvolvimento que a mesma atravessa.

Torna-se assim óbvio que as novas diretrizes, que estão sendo exigidas para a educação na comunidade, devem ser estabelecidas em termos correlatos às imposições do desenvolvimento, tanto no campo espiritual, como no material, e devem abranger, em conseqüência, todas as implicações de ordem moral, cultural, social e econômica decorrentes do mesmo.

De fato, as funções sociais da educação, considerada esta em todos os seus variados aspectos, morais, intelectuais e práticos, exercem-se de maneira difusa e espontânea nos vários estágios de formação dos indivíduos componentes de uma sociedade, cabendo aos sistemas educacionais, através dos quais se exercem conscientemente as mesmas funções, tarefas mais especializadas, orientadas por determinados princípios, visando a determinados objetivos e utilizando os meios apropriados.

Se procurarmos equacioná-la em termos objetivos, em relação aos seus princípios orientadores, constataremos que a educação deve ser considerada como uma função a ser desempenhada no organismo social, em que as contribuições individuais das pessoas empenhadas nas tarefas correspondentes devem constituir-se em um processo de caráter social, através do qual a consciência coletiva possa concretizar as aspirações e tendências que orientam a evolução da comunidade.

A educação moral realiza-se através da família, dos círculos restritos de convivência social, das comunidades religiosas, das escolas, dos sistemas públicos de difusão de conceitos e costumes, tais como o rádio, o cinema, a televisão e a imprensa, e também impõe-se através das sanções disciplinadoras das leis consagradas do direito público.

Até os Tempos Modernos, a educação intelectual e a educação prática sempre foram ministradas em compartimentos sociais estanques e de âmbito limitado: a escola e a oficina. Da primeira surgiam os escolásticos e os eruditos, especializados na aquisição de conhecimentos racionais; na segunda faziam-se os artesãos, possuidores dos conhecimentos empíricos transmitidos

de geração a geração dentro do âmbito das famílias, das classes e das corporações.

A invenção da imprensa, como era natural, teve uma influência considerável no aperfeiçoamento do processo social da educação; a possibilidade de se dar uma divulgação mais ampla aos processos escritos de transmissão da cultura, até então privilégio dos escolásticos, haveria de dar um impulso considerável à educação intelectual. A aprendizagem da leitura e da escrita ampliou-se, permitindo que muitas funções sociais da educação, exercidas antes de maneira difusa e espontânea, pudessem encontrar uma forma mais expedita e eficiente de realização.

Nestas condições, nos Tempos Modernos, a partir da época do Humanismo, em que a civilização cristã começou a perceber os tesouros insuspeitados da sabedoria acumulada pela civilização greco-romana, começou a se fazer sentir a necessidade de aparelhar-se a sociedade com um sistema educacional capaz de suplementar, em benefício da cultura social, a educação difusa e espontânea que transmitia, de geração a geração, a linguagem, os hábitos e os costumes, e a educação de âmbito limitado, quase esotérico, que transmitia os conhecimentos intelectuais e os segredos do artesanato industrial.

Com o objetivo de melhor situar o problema da educação no panorama histórico-cultural brasileiro, faremos uma análise da maneira como se têm desenvolvido os sistemas educacionais a partir dos Tempos Modernos.

Atravessamos indiscutivelmente uma etapa, na marcha das civilizações, em que o individualismo egoísta, sobre o qual se têm baseado os conceitos aristocráticos de hierarquia social, vem cedendo terreno a uma aspiração generalizada de cooperação e integração comunitária, fundamento natural do conceito democrático de convivência social.

Ao mesmo tempo que as consciências individuais reclamam por mais liberdade no domínio espiritual, a moderna vida social tem tornado mais estreitos os laços de solidariedade humana, impelindo as primeiras a se subordinarem aos anseios coletivos de justiça e de fraternidade. A liberdade espiritual e a justiça social constituem, nestas condições, os ideais capazes de orientar com autenticidade a marcha das civilizações, sobre os mesmos devendo calcar-se, conseqüentemente, os princípios orientadores dos modernos sistemas educacionais, que devem ser ajustados às novas culturas, próprias da atual época de evolução da Humanidade.

Essa evolução de ordem moral e social, cujo processo natural é lento e contínuo, vem, não obstante, se ajustando a outra, de ordem intelectual e prática, que se tem caracterizado justamente

por mutações rápidas em um processo de aceleração vertiginoso. Tal processo acelerado nada mais é que a chamada Revolução Tecnológica, da qual uma das implicações é a Revolução Industrial, e que é principalmente caracterizada pela racionalização dos métodos de trabalho, pela planificação da produção, assim como pela expansão e pela diversificação das atividades humanas no organismo social.

Profundas são as modificações de estrutura econômico-social que a Revolução Tecnológica tem introduzido nas comunidades em processo de desenvolvimento, a partir do século XIX. Muitas destas modificações podem ser objetivamente analisadas, já no século passado, em países como os Estados Unidos, em que a evolução se processou de maneira natural, espontânea e harmônica, nos países europeus que acompanharam a Revolução Industrial, como também no Japão; nos últimos a evolução tem-se processado menos suavemente, devido à inércia natural apresentada por estruturas sociais estratificadas através dos tempos e consolidadas por preconceitos e tradições seculares.

No século presente a nossa geração tem presenciado a irrupção, às vezes violenta e tumultuosa, das mesmas forças evolutivas, em países que haviam ficado à margem da Revolução Tecnológica e que têm procurado recuperar o atraso em reação às chamadas Grandes Potências, como passaram a ser denominados os países que haviam tido oportunidade de tirar partido, em primeiro lugar, das vantagens e facilidades proporcionadas pela nova etapa na marcha da civilização; assim pode ser considerado o surto de desenvolvimento já verificado na União Soviética, como também os que hoje se estão processando na Índia, na China e em grande número de países classificados na categoria de subdesenvolvidos, entre os quais se inclui o Brasil.

As mutações estruturais mais importantes que sobrevieram como decorrência do aumento de produtividade do trabalho humano, propiciado pela Revolução Tecnológica, e que haveriam de influir consideravelmente na evolução dos sistemas educacionais, assim podem ser relacionadas: o deslocamento de grande parte das populações dos campos para as cidades, consequência do aumento do rendimento individual do trabalhador rural e do do crescimento da demanda de mão-de-obra nas concentrações industriais urbanas; a redução das penas e dos sacrifícios impostos em geral ao trabalhador, cuja tarefa se tornou progressivamente menos rude e árdua e cuja jornada de trabalho pôde ser reduzida na mesma proporção; o aumento consequente das horas de lazer, que se tornaram disponíveis para recreação e cultura das faculdades intelectuais e estéticas; e, finalmente, a possibilidade, por motivos idênticos, do aumento do período

de escolaridade, isto é, da primeira fase da vida individual na sociedade, em que os elementos jovens têm oportunidade de preparar-se para as tarefas que devem desempenhar no organismo social.

Todas essas modificações de estrutura, que têm exigido sempre mais qualificação na mão-de-obra, mais especialização na técnica e mais racionalização na produção, juntamente com os fatos e acontecimentos sociais, que têm implicado na valorização dos atributos morais dos indivíduos em função da sua participação na vida coletiva, assim como a conseqüente renovação das normas éticas de convivência social, vêm repercutindo na evolução dos princípios orientadores da educação, tendo dado lugar a que possam ser diferenciadas duas orientações educacionais distintas: a clássica e a moderna.

A orientação clássica fazia predominar, ainda como reminiscência das culturas medievais, a idéia da particularização da cultura individual, escolástica e erudita, acessível somente a uma parcela privilegiada da sociedade; tal cultura individual, na sua forma mais elevada, era concebida para dar satisfação aos ideais especulativos e de contemplação, encontrando um fim em si mesmo, na aquisição do conhecimento intelectual completo e perfeito. Através da escola sob a orientação clássica, preparavam-se intelectuais, muitas vezes brilhantes e geniais, porém distanciados do seu meio social.

Pela orientação clássica, a formação profissional constituía uma atividade inteiramente à parte da educação intelectual, funcionando em compartimentos estanques dentro de cada grupo social correspondente a cada profissão; ao passo que a educação intelectual visava às formulações abstratas do conhecimento, a educação profissional, ministrada no âmbito das famílias ou das oficinas, era eminentemente objetiva e de aprendizagem prática.

A orientação moderna faz predominar a idéia da formação da cultura individual, tendo em vista a sua participação no complexo cultural da sociedade; é a orientação que consagra o ensino disseminado e universal, acessível a todos, diversificado e ajustado às aptidões de cada um, visando à consolidação e ao aperfeiçoamento da cultura social no seu conjunto, na qual haverá lugar também para as grandes mentalidades, integradas que sejam na vida intelectual da comunidade.

Pela orientação moderna, a concepção democrática da educação está acompanhada por uma nova conceituação do conhecimento, que passa a ser considerado, não só sob o ponto de vista racional, das criações abstratas, como também sob o ponto de vista prático, das realizações concretas; é a ciência que

envereda pelo método experimental, como também é a indústria que envereda pelo caminho da técnica, daí decorrendo o caráter necessariamente tecnológico que tendem a assumir os modernos sistemas educacionais, que passam fundamentalmente a se destinar à formação profissional, da qual a educação intelectual, mesmo nos domínios mais abstratos, passa a ser uma simples especialização.

Por outro lado, a própria aspiração generalizada de cooperação e integração comunitária a que nos referimos acima e que é um indicativo seguro de que estamos transpondo uma etapa mais avançada na marcha da nossa civilização, vem influyendo no sentido de que a orientação moderna vise também a complementar no sentido cívico e social a educação moral realizada através da família e da religião.

Eis por que, como conseqüência da complexidade da vida cultural moderna e da tendência de integração comunitária da sociedade, a escola, como instituição, passa a ter um papel cada vez mais importante no organismo social, comparável ao da própria família. Se a necessidade da escola se faz sentir, de um lado, pela procura generalizada da aquisição de conhecimentos indispensáveis à formação intelectual e prática dos indivíduos formadores da sociedade, por outro lado, essa mesma escola tende a adquirir a prerrogativa da realização de determinadas funções de educação correlatas à convivência social, que já não podem mais ser exercidas apenas no âmbito limitado da família. São duas tendências que se encontram, mas que procedem de dois sentidos diferentes; a primeira conduz a escola a constituir-se em uma reprodução em escala menor da sociedade, destinada a transmitir de geração a geração o seu patrimônio científico, técnico e artístico; a segunda conduz a escola a transformar-se em um círculo familiar em escala maior, para o revigoramento dos laços de fraternidade, de solidariedade humana e de civismo. Como exemplos da realização objetiva da primeira tendência, temos já, no nosso meio, alguns casos isolados de institutos modelares de ensino profissional, quer no nível médio, quer no superior, em que se tem feito a experiência vitoriosa do entrosamento e da harmonização do ensino científico, da pesquisa tecnológica e da atividade industrial ou hospitalar. Como exemplos da realização objetiva da segunda tendência, temos as escolas pré-primárias instituídas nos moldes de jardins de infância, cujo sucesso tem, aliás, demonstrado a sua autenticidade e o seu valor.

Inegavelmente, mesmo nos países mais adiantados, os sistemas educacionais têm apresentado uma inércia considerável diante das forças propulsoras da evolução social; as influências

renovadoras, que se têm desenvolvido como decorrência da ampliação cada vez maior do conceito democrático de convivência social, a custo têm conseguido impor-se aos sistemas educacionais.

Nos países europeus, não obstante, pode observar-se uma evolução lenta da orientação clássica para a orientação moderna, em um processo de acomodação que se tem caracterizado inicialmente pelo dualismo, isto é, pela coexistência paralela das duas orientações, a educação intelectual e a educação prática sendo ministradas segundo sistemas distintos, o acadêmico e o profissional; posteriormente tem havido a tendência de integração recíproca de ambos estes sistemas.

Nos Estados Unidos, país novo e cuja evolução não estava sujeita às mesmas influências retardadoras das forças coercitivas dos preconceitos de uma cultura previamente elaborada, pôde instituir-se, pelo contrário, um sistema educacional mais autêntico e ajustado às conveniências do desenvolvimento da comunidade.

No Brasil, o ambiente cultural reinante desde os primeiros tempos da sua constituição em país autônomo tem sido desfavorável à orientação e estruturação de um sistema educacional dentro de normas e padrões em concordância com os interesses reais da comunidade e no sentido da efetiva realização do seu destino como nação independente e consciente de uma missão histórica definida no concerto das nações.

A vida cultural, profundamente marcada pelos traços de transplantação e de alienação, característicos do semicolonialismo e do subdesenvolvimento de povos de estruturas econômicas complementares das nações imperialistas em hegemonia, subordinou-se aos imperativos impostos pela organização estrutural da sociedade, cujas classes dominantes eram justamente aquelas que se beneficiavam do sistema latifundiário-mercantil de produção e comércio, que se entrosava com os mercados externos de natureza imperialista. As relações de troca com o exterior faziam-se através dos portos do litoral, para onde se canalizava o resultado financeiro da produção da comunidade. A organização administrativa do País condensou-se naturalmente no litoral, para cujos centros populosos afluíam todos os elementos que, desfrutando de uma situação de relativa abundância na sociedade, vinham dispostos a disputar os empregos na burocracia em contínua expansão, candidatar-se às funções públicas, seguir as carreiras militares ou habilitar-se para o exercício das profissões denominadas liberais.

Se, por um lado, a cultura litorânea, que se formou, consagraria na vida política, administrativa e social do País a supremacia da classe latifundiária e dos seus grupos associados da

burguesia mercantil, por outro lado orientaria o sistema educacional no sentido da justificação dos dogmas de uma ideologia de fundo colonialista, assim como no da perpetuação dos privilégios das classes dominantes, por meio da seleção dos elementos destinados a desempenhar encargos administrativos ou militares, funções políticas ou profissões liberais no organismo estrutural da comunidade.

Eis por que a cultura litorânea, que tem presidido a vida social, política e econômica da comunidade brasileira e que só começou a manifestar sintomas de decadência a partir do segundo quartel do século em curso, havia naturalmente de consagrar um sistema educacional de acordo com a orientação clássica, apenas com modificações indispensáveis para atender necessidades mais prementes na formação de profissionais de nível superior. Com efeito, seria através de tal sistema que se formariam as elites intelectuais, oriundas em geral das classes dominantes, com uma ilustração geralmente superficial, mas capaz de justificar-lhes o direito ao exercício de cargos, muitas vezes decorativos, na vida pública e administrativa do País. Sob o ponto de vista prático, o sistema educacional instituído pela cultura litorânea apresentava, não obstante, alguns resultados positivos na formação de profissionais de nível superior para as carreiras denominadas liberais.

Nesse sistema educacional, que tem evoluído até nossos dias, entre altos e baixos, avanços e recuos, a escola primária tem tido quase sempre o caráter de estágio preparatório para a escola secundária; esta, por sua vez, destina-se, acima de tudo, a servir de crivo de seleção entre os iletrados e os letrados, entre os que devem conformar-se com as ocupações consideradas menos nobres e com o trabalho braçal e os que aspiram a uma situação privilegiada na sociedade, que pode ser um cargo público rendoso, de pouco ônus e eficiência, ou a obtenção subsequente de um diploma de nível superior, propiciador de maiores direitos e privilégios.

Em tal sistema, a escola primária, teoricamente gratuita, mas freqüentemente inacessível às classes menos favorecidas, em virtude das exigências de difícil satisfação ou da escassez de disponibilidade de vagas, não tem o caráter que está sendo reclamado pela nova cultura da era do desenvolvimento. O que a nova cultura exige é uma escola em que, a par do ensino da leitura, da escrita e das operações elementares da aritmética e da geometria, dos conhecimentos gerais sobre os fatos naturais e sociais, se dê uma formação de caráter prático e ativo, de acordo com as condições de trabalho em cada localidade, assim como se inculquem hábitos sociais sadios e virtudes cívicas,

adequados a uma comunidade democraticamente organizada. Assim orientada, poderá a escola pública primária, tornada de fato universal e acessível a todas as classes sociais, dar preparo básico comum e oportunidades iguais a todos os cidadãos, que poderão, em estágio ulterior da escola de ensino médio, procurar desenvolver suas aptidões em cursos de natureza especializada.

É de notar-se que, enquanto, no século passado, os Estados Unidos surgiam como nação já liberta da tutela ideológica do colonialismo de além-mar, adquirindo portanto logo consciência da sua capacidade de autodeterminação e estruturando a sociedade dentro de princípios fundamentalmente democráticos, permanecia ainda o Brasil tolhido na sua evolução pelos vínculos de uma cultura alienada, imposta pelo imperialismo dominante das Grandes Potências e aceita, de bom grado, pelas classes dominantes, usufrutuárias da situação decorrente do semicolonialismo a que se submetia o País.

Torna-se assim perfeitamente compreensível a razão por que a comunidade norte-americana, nação nova e liberta até certo ponto do tradicionalismo retrógrado, capaz portanto de estruturar-se livremente segundo normas de autonomia e autenticidade, havia de ajustar à sua cultura um sistema educacional instituído segundo a orientação moderna, adotando o princípio democrático da escola comum e universal, destinada à preparação indiscriminada dos cidadãos para o trabalho em todos os níveis e ramos da atividade. O desenvolvimento econômico dessa grande nação pôde então realizar-se harmônicamente em todos os setores, pois o sistema educacional vigente estava plenamente capacitado a servir como mola propulsora de tal desenvolvimento. É de lamentar, contudo, que a comunidade norte-americana não se tenha libertado dos preconceitos discriminatórios de raça, que deixaram traços tão marcantes na sua cultura e que, ainda hoje, constituem uma nódoa para a civilização ocidental. Sob este ângulo do ponto de vista social, a cultura brasileira litorânea, formada sob o signo da integração racial, apresenta, sem dúvida, aspectos bem mais edificantes, apesar das suas características negativas de ausência de autonomia e autenticidade.

Mutações substanciais que se apresentaram no processo histórico-social da comunidade brasileira, a partir do segundo quartel do século em curso, dando lugar ao surgimento de uma nova cultura, ajustada a um estágio econômico-social mais elevado na sua evolução, caracterizar-se-ia entretanto por contradições e conflitos ideológicos, próprios de uma fase crítica de crescimento.

Aspirações incontidas do povo brasileiro por uma modificação da estrutura econômico-social da comunidade traduzir-se-iam por revoluções e alterações violentas das instituições legais. Entretanto, se, por um lado, reformas sociais e econômicas eram realizadas, muitas sob regime ditatorial, mas correspondendo, de fato, a aspirações impostergáveis da coletividade, por outro lado, seria o sistema educacional brasileiro transformado em reduto das forças retrógradas, que procurariam, por meio do mesmo, prolongar a vida, agora artificial, da cultura litorânea.

E assim é que vimos o Estado interferir autêntica e legitimamente no domínio econômico, dotando a comunidade de um aparelhamento estatal capaz de abrir caminho para o desenvolvimento nacional, ao mesmo tempo que intervinha desastrosamente no domínio espiritual, pretendendo legislar em profundidade sobre o sistema educacional vigente.

A interferência do Estado no âmbito educacional, além de exorbitar do que seria legítimo e razoável, demonstrou-se nefasta, inepta e contraproducente; mais do que nunca, o sistema educacional passou a traduzir as aspirações por uma seleção perpetuadora dos privilégios das classes dominantes, apegando-se, por influência de um tradicionalismo estreito e retrógrado, a padrões pedagógicos já superados nas próprias culturas alienígenas em que procurou inspirar-se.

O sistema educacional de que dispúnhamos no primeiro quartel do século atual, instituído nos moldes clássicos e talhado, até certo ponto, segundo os padrões dualistas vigentes na França, se não era o mais conveniente para o Brasil, pelo fato de estar jungido a uma cultura alienada e a serviço dos interesses das classes dominantes, vinha, não obstante, demonstrando sintomas de aperfeiçoamento, decorrentes da ação de algumas mentalidades pioneiras, que já tinham percebido a necessidade de dar à educação os meios adequados e de orientá-la pelos princípios que lhe permitiriam realizar o objetivo precípuo da sua função social. Cumpria, pois, em um estágio mais avançado, subordiná-lo ao princípio democrático da escola comum e universal, ampliá-lo de maneira a poder de fato abranger, pelo menos no ciclo primário, todas as classes sociais, e estruturá-lo convenientemente em todos os ciclos, para que pudesse servir de instrumento eficaz de preparo do cidadão para o exercício das funções profissionais exigidas pelo organismo social da comunidade. Nessa estruturação, a finalidade de uma justa e conveniente intervenção do Estado seria a de estimular as forças que, na sociedade, se articulam natural e espontaneamente no exercício da função social da educação, de supri-las dos meios materiais adequados e de orientá-las por normas gerais que permitissem que o

sistema educacional brasileiro pudesse, com liberdade e autenticidade, procurar adaptar-se aos imperativos do desenvolvimento da comunidade.

Entretanto, em vez disso, o que vimos foi a educação ser erigida em um sistema monolítico e centralizado, constituído desde a base como se a sua finalidade precípua fosse a formação de "intelectuais", de cultura pretensamente enciclopédica e "humanista", mas de fato ornamental e formalista, conseqüência de se apresentar tal sistema, em geral, destituído de conteúdo objetivo e prático.

A intervenção do Estado fêz-se logo sentir nas escolas de ensino secundário do tipo acadêmico, estabelecimentos particulares na sua grande maioria, ficando as mesmas sujeitas ao regime de equiparação e reconhecimento, de subordinação aos programas e regulamentos oficiais, de aprovação dos livros didáticos e de fiscalização burocrática; quanto à verificação da qualidade do ensino, anteriormente feita por meio de exames de Estado, passou entretanto a ser feita nas próprias escolas, dando lugar ao desvirtuamento do sistema; a educação passou a ser ministrada dentro de um emaranhado de formalismos, que visam não à sua eficiência, mas apenas à sua legalização; a conseqüência foi, como não poderia deixar de ser, a mercantilização do ensino, como hoje pode ser observada.

No ciclo secundário manifestou-se assim, logo, de uma maneira evidente e gritante, a inautenticidade, a falta de objetividade e as deficiências do novo sistema. Ao pedantismo de currículos extensos e impraticáveis, juntou-se o desprestígio e o relegamento a um plano subalterno e inexpressivo, do professor, figura central e essencial do processo educativo.

A figura do mestre, que, em época anterior, já havia logrado assumir características bem pronunciadas de prestígio social, adquirida mediante a emulação, que se fazia naturalmente através do sistema de aferição da eficiência do ensino por meio dos exames de Estado, foi abruptamente reduzida às proporções mínimas, pois, por força da legislação, o professor passou a ser uma simples peça funcional do estabelecimento de ensino, a cujos interesses imediatistas de lucro financeiro teria de subordinar-se. A eficiência do ensino tornou-se um objetivo secundário, pois a verificação dos resultados correspondentes passou a ser feita pelo próprio professor encarregado de ministrá-lo, sob a pressão dos interesses do proprietário do estabelecimento e do justo desejo dos alunos de vencerem uma etapa obrigatória e penosa de um currículo pedante, disparatado e incongruente. E deve ser reconhecido que, se mais nefastos não têm sido os

resultados da rigidez disciplinadora das normas do nosso sistema educacional no nível secundário, que têm tentado enclausurar o ensino nas peias de programas e regulamentos oficiais e até de métodos pedagógicos impraticáveis honestamente, induzindo conseqüentemente à simulação, ao conformismo e à fraude, muito o devemos à ação dedicada de milhares de professores, que, fazendo da profissão um sacerdócio, lutam heroicamente contra o incrível emaranhado de formalismos legais, assim como contra as pressões aplicadas de cima e de baixo, para poderem desempenhar com algum rendimento a sua magna tarefa de educação intelectual.

Não obstante a sua evidente inautenticidade, todo esse sistema falsificado de ensino passou a ser aceito e reconhecido oficialmente como certo, não lhe faltando, para coonestá-lo, a complacente "fiscalização" de órgãos burocráticos ineficientes e inoperantes, como tantos outros que têm proliferado no organismo administrativo do País.

O ginásio e o colégio transformaram-se em campo de empreendimento e especulação para a iniciativa privada, campo aliás fértil na remuneração do capital empregado, que encontra abundantes garantias nos privilégios que a lei confere aos estabelecimentos de ensino reconhecidos oficialmente. E este reconhecimento passou a ser obtido pela fácil satisfação de exigências e requisitos legais, que não se referem ao conteúdo e ao mérito, mas apenas ao formalismo e às aparências; a equiparação oficial nivelou assim, para todos os efeitos legais, os estabelecimentos de ensino secundário que foram surgindo. A concorrência e a emulação no plano educacional, que seriam, sem dúvida, muito úteis para o aperfeiçoamento geral do sistema, não tiveram conseqüentemente a oportunidade de manifestar-se; e se a concorrência econômica, de efeitos danosos, não se tem manifestado, tal se deve ao fato de ter estado sempre presente, no processo social, a procura crescente das escolas, conseqüência natural do crescimento e da urbanização da população brasileira e razão pela qual as mesmas escolas se têm multiplicado rapidamente.

Paralelamente à indústria dos estabelecimentos de ensino equiparados, proliferou a indústria dos livros didáticos aprovados oficialmente; os bons e os maus livros passaram a ser julgados pelo mesmo padrão uniformizador da "concordância com os programas oficiais", garantidora da sua aprovação. Aliás, nada poderia ser imaginado como mais desencorajador para os autores do que esta suposta vantagem de uniformização do livro didático; com efeito, verifica-se aí uma inversão no processo lógico de elaboração da obra didática autêntica, pelo

fato de ficarem aqueles que têm conhecimentos e capacidade para dissertarem sobre assuntos da sua especialidade, obrigados a se subordinarem aos roteiros dos programas oficiais, que são, de fato, listas de pontos dispostos sem a necessária sistematização, quando a realização desta cabe legitimamente a cada autor, com as peculiaridades e originalidades próprias. E é nesse processo natural e espontâneo de elaboração das obras didáticas que poderá verificar-se a seleção necessária para que os melhores livros se destaquem e sejam consagrados pelo mérito intrínseco e não pela chancela oficial.

É de notar-se que nem só o crescimento da população brasileira e a sua acelerada urbanização explicam a sofreguidão com que são procuradas as escolas do ciclo secundário, pois a verdade é que deveriam influir em sentido contrário a notória ineficiência e a quase inutilidade de um ensino que, sob o ponto de vista dos verdadeiros objetivos de um sistema educacional autêntico, deveria consistir precipuamente na preparação dos indivíduos para o exercício das profissões exigidas pelo funcionamento harmônico do organismo social.

Entretanto o fato é que a situação de prosperidade de todo esse sistema reside justamente no privilégio atribuído a essas escolas, desde que preencham certas formalidades legais, de conferirem "certificados" reconhecidos pelo Estado, certificados estes que dão a seus portadores direito de se candidatarem às escolas superiores, além de outras facilidades para o acesso aos cargos burocráticos mais bem remunerados. E em toda essa pantomima oficializada em que se transformou o ensino secundário no Brasil, o que justamente apresenta o caráter mais burlesco, apesar de já se ter transformado em lugar comum aceito pacífica e mansamente por todos, é o fato de que o "certificado" conseguido à custa de sacrifícios pecuniários no decurso de períodos de tempo legalmente irredutíveis, não representa um atestado de conhecimento, mas apenas um "passaporte" indispensável para o acesso às escolas superiores do ciclo universitário. O certificado é apenas uma prova de que o aluno, durante sete longos anos, se acomodou às "lições decoradas", aos "pontos para as provas", quando não à "cola", que encontra naturalmente a sua melhor justificativa no caráter de farsa, do processo de que o mesmo aluno é obrigado a participar. O certificado é, acima de tudo, um atestado de que o aluno pertence a uma família relativamente abastada, que pôde fazer face, às vezes com sacrifício, às despesas da sua manutenção na qualidade de estudante, durante aquele período. E quando o dito aluno se vê na contingência de enfrentar um exame vestibular para uma escola superior, tem de ingressar

preliminarmente em um outro tipo de escola, autônomo e estranho ao sistema educacional monolítico e oficializado; nesta escola é então ministrado o ensino "para valer", dos conhecimentos exigidos nos concursos às Universidades e aos cargos burocráticos de carreira. Este é o quadro desalentador que nos apresenta o sistema educacional brasileiro nos dias que correm, agravado especialmente pela interferência desastrada do Poder Público no funcionamento das escolas do ciclo secundário. Algumas reações benéficas já se têm manifestado, entretanto, como a da equiparação, aos cursos ginásial ou colegial, de algumas escolas profissionais de nível médio, de currículos mais objetivos e conseqüentes. Isto constitui, sem dúvida, um prenúncio de uma reforma mais ampla, que venha a transformar a escola do ciclo secundário em uma escola de formação cultural, especializada segundo as aptidões de cada um e visando ao encaminhamento subsequente dos alunos para as diversas tarefas e funções do organismo social; nesta escola, a rigidez monolítica dos currículos pedantes cederá terreno à conveniente diversificação das disciplinas, cujo estudo optativo ficará dependendo da aptidão do aluno e da finalidade que pretende o mesmo alcançar no seu preparo intelectual e prático.

Urge que as escolas secundárias se desenvolvam com ampla liberdade para poderem atender à procura espontânea de conhecimentos objetivos, que capacitem os alunos a desempenhar as funções especializadas exigidas por uma sociedade em plena fase de industrialização e desenvolvimento. A concorrência natural e a emulação farão com que os estabelecimentos particulares de ensino procurem elevar os seus padrões e melhorar a técnica de ensino.

O Estado poderá transformar as suas escolas em estabelecimentos padrões e organizar os quadros de professores destinados à realização dos exames aferidores do aproveitamento em todos os estabelecimentos, quer particulares, quer oficiais, nas condições em que os mesmos exames se tornarem necessários. Função similar poderá ser exercida pelas Universidades, oficiais ou particulares, que terão interesse em selecionar os candidatos que aspiram a se submeter aos seus cursos especializados.

Evidentemente tal sistema não excluirá a formação puramente científica, ou a formação puramente humanista, e por conseguinte até a formação enciclopédica, sempre que o exigirem as aptidões vocacionais dos alunos, que encontrarão subsequente nos currículos especializados das escolas superiores o campo próprio ao enriquecimento da cultura individual em qualquer setor. Naturalmente, a diversificação do ensino de nível médio, necessária para atender às aptidões de cada aluno, não

implicará na exclusão completa, em cada currículo, de certos conhecimentos básicos, ou de natureza cultural considerada indispensável, que não estejam diretamente envolvidos em cada uma das várias categorias de conhecimentos.

É importante aliás que se atente em que a escola de nível médio deverá ser a escola do adolescente, que já terá adquirido na escola primária a técnica elementar da leitura e da escrita, os rudimentos da aritmética e da geometria intuitivas, os conhecimentos gerais sobre o mundo físico e biológico, além de informações sobre geografia e história. O ideal seria que a escola primária, destinada à criança e tendo já a sua finalidade própria, qual seja a da ministração dos conhecimentos indispensáveis à vida em comum, fosse mais longa do que a atual, talvez com seis anos de duração, de maneira que o aluno, já adolescente, pudesse ingressar, com os conhecimentos preliminares acima mencionados, na escola de nível médio; nesta ele teria a oportunidade de aprender, no nível conveniente e com finalidade objetiva, a linguagem, a matemática, as ciências físicas, as ciências naturais, as ciências sociais, as técnicas profissionais (do próprio ensino, do comércio, da indústria ou da agricultura), conforme as aptidões vocacionais de cada um e segundo normas pedagógicas tendentes a desenvolver o raciocínio, o espírito de observação e de análise, a capacidade de interpretação, o senso prático e a técnica experimental.

Neste ponto também a metodologia de ensino preconizada pelas diretrizes e programas oficiais tem-se demonstrado tanto mais ineficiente quanto mais pedante e afetadamente "moderna" tem procurado apresentar-se. Assim é que o ensino da língua pátria se tornaria mais eficiente e adequado ao desenvolvimento do raciocínio, pela conveniente apresentação da gramática com a sua sistematização lógica, com a prática contínua da análise sintática, assim como da leitura, da redação e da composição literária. E que dizer do ensino das línguas vivas, que se pretende ministrar por um "método direto" impraticável, devido ao excessivo e inevitável intervalamento de tempo entre as aulas e a desproporção exagerada entre o número de alunos e o de professores? Pretensamente destinado a tornar os alunos capazes de falar o inglês e o francês, tal método, na realidade, falha inteiramente neste objetivo, depois de anos a fio de várias séries do ciclo secundário, no fim dos quais os alunos, não tendo feito uma aprendizagem sistemática, não são capazes nem ao menos de fazer traduções medíocres de textos escritos nas referidas línguas. Quanto ao latim, que bem poderia servir de disciplina para o raciocínio, porém que é mal recebido pela maioria dos alunos, aliás, já com bastante discernimento para

compreenderem a falta de finalidade e de objetividade do seu ensino, tornado obrigatório para todos, é em geral impingido de maneira desordenada através dos vários anos do ciclo, sendo os alunos levados a decorar trechos inteiros de autores clássicos com as respectivas traduções, "generosamente" fornecidas pelos professores a fim de coonestar a aprovação nos exames. Quanto ao ensino da matemática, que se presta, mais do que qualquer outro, ao desenvolvimento do raciocínio, o que se tem visto, de um modo geral, é a desordem introduzida pela descontinuidade da sua sistematização, que, aliás, subverte o encadeamento lógico entre a aritmética, a álgebra e a geometria, agravada também pela descontinuidade decorrente da variação dos professores de ano a ano do ciclo; acrescente-se a isto o suplício dos alunos desorientados diante da obrigação de aprenderem um assunto por natureza abstrato e apresentado assim de maneira caótica, quando mais fácil seria a sua aprendizagem se obedecesse a uma sistematização lógica. Cumpre ainda aqui notar que o ensino da geometria teórica, inigualável como técnica de raciocínio, é o que mais deficiente se apresenta, pelo fato de estar no ciclo secundário colocado no fim de cada série do curso colegial, daí decorrendo usualmente o seu completo abandono e a sua cômoda substituição pelas fórmulas decoradas, para maior tranqüilidade dos professores e satisfação dos alunos. No ensino das ciências físico-naturais, também não se têm demonstrado mais eficazes os nossos estabelecimentos de ensino secundário, especialmente devido à falta de aparelhamento adequado de laboratório; mesmo sob o ponto de vista teórico, ressentem-se a programação do currículo geral do ensino científico de um conveniente entrosamento entre a matemática e a física. O ensino da geografia e da história, feito no nível elevado e com a profundidade que os programas oficiais deixam entrever, deveria evidentemente ser deslocado para as últimas séries do curso, em época em que os alunos já tivessem mais maturidade e capacidade para tirar proveito dos ensinamentos correlatos, em vez de serem submetidos ao martírio da decoração, recurso de que são levados naturalmente a lançar mão, sob a complacência dos professores, que, aliás, não vêem honestamente outra saída para a rígida observância dos programas.

Todo o ciclo secundário oficial, com o seu caráter pretensamente humanista e enciclopédico, está impregnado desta curiosa inversão do conceito de dificuldade e de complexidade das disciplinas ministradas nos seus cursos. A consequência desta inversão, do pedantismo e da extensão desmesurada dos programas é a formação na mentalidade dos alunos de um complexo de frustração diante do edifício monolítico, incongruente e esma-

gador do currículo oficial; é a consagração dos métodos ilícitos, como a "cola", que passa a ser aceita naturalmente e sem repugnância pelos alunos de formação moral mais elevada, pois são levados a ver na mesma uma razoável e justa maneira, a seu alcance, de corrigirem os erros e incongruências da representação convencional, rígida e formalista de que são obrigados a participar.

Na programação de currículos para o curso secundário, que visem a corresponder autenticamente à necessidade social de preparação da juventude para o desempenho das funções do organismo da comunidade, cumpre pois que seja dada atenção também à conveniente gradação das disciplinas, de maneira que o raciocínio, o espírito de observação e de análise, assim como a capacidade de interpretação tenham oportunidade de desenvolver-se *pari-passu* com a aquisição gradual de conhecimentos, na justa medida em que a mentalidade em formação dos alunos possa comportá-lo.

Assim é que o estudo sistemático das línguas, tanto a nacional, como as estrangeiras, assim como o da matemática, ministradas de maneira objetiva e conseqüente, deveria constituir a base de iniciação do ensino de nível médio, não só pela simplicidade das noções correlatas, como pelo fato de se prestarem tais disciplinas ao desenvolvimento do raciocínio dos alunos; em etapa subseqüente, seriam ministrados os cursos mais avançados de linguagem e de matemática, as ciências físicas e naturais, as ciências sociais e as técnicas profissionais (pedagógicas, comerciais, industriais ou agrícolas), já visando à especialização necessária ao preparo dos alunos para os trabalhos e ocupações da vida social, ou, eventualmente, para o prosseguimento dos estudos no ciclo universitário.

Nunca é demais ressaltar que o ensino no ciclo secundário deve ser bem caracterizado pela sua finalidade, que é a do preparo profissional, mesmo para os alunos que sigam um currículo especial, do tipo acadêmico, visando ao prosseguimento dos seus estudos em escolas do ciclo universitário para a especialização em nível superior. É importante que aqueles que não consigam, por qualquer motivo, alcançar o estágio mais elevado, não se sintam frustrados, como atualmente, diante da inutilidade dos esforços realizados, durante anos seguidos, na aquisição de conhecimentos que não constituem instrumentos efetivos de trabalho e atividade profissional.

Aliás, a intensa fase de industrialização, nota dominante do atual processo de desenvolvimento econômico-social da comunidade brasileira, vem acarretando, não só o aparecimento de um

grande número de profissões na esfera industrial, mas também o surgimento de inúmeras atividades diversificadas em outros setores da vida social; por outro lado, o êxodo dos campos para as cidades, fator de desenvolvimento da própria industrialização, precisa ser acompanhado normalmente pela especialização técnica do trabalho agrícola e conseqüente melhoria da sua produtividade; todas essas causas contribuem para que se torne cada vez maior a demanda de profissionais de nível médio, que venham a integrar-se, como fatores humanos do desenvolvimento, no organismo social e econômico da comunidade.

A criação, na época áurea da cultura litorânea, de escolas de nível superior processou-se no Brasil, sem dúvida, impulsionada por duas tendências que se harmonizavam na realização de objetivos concordantes: de um lado, a necessidade, para a conveniente estruturação do arcabouço político, administrativo e social do País, do preparo de pessoas habilitadas nas profissões denominadas liberais, notadamente na advocacia, na medicina e na engenharia civil; de outro lado, o interesse que tinham as classes dominantes de justificar a sua supremacia em todos os setores, com a formação de elites, que, pelo processo de seleção inerente ao ensino secundário, haviam de sair inevitavelmente dos seus quadros. Nestas condições, ao aluno egresso do curso secundário, possuidor do certificado que atestaria a relativa abastança da sua família, era facultado, mediante exames vestibulares, o ingresso nas escolas gratuitas de nível superior, custeadas pela União ou pelos estados. Não seria de se esperar que pudesse ser outro o caminho seguido no Brasil, onde não havia ainda uma consciência nacional forjada na luta pelo desenvolvimento, como era o caso dos Estados Unidos, onde as escolas de nível superior surgiam com mais autenticidade, estipendiadas pelas doações dos próprios membros das comunidades regionais, interessadas na consolidação da cultura e na formação de elites políticas, profissionais e administrativas. Entretanto, é inegável o imenso benefício que aquelas escolas superiores trouxeram ao nosso País, muitas delas tendo-se tornado verdadeiros núcleos de estudo e de aperfeiçoamento da cultura em vários ramos da Ciência Aplicada.

Nas últimas décadas, a crescente demanda de profissionais de nível superior tem forçado, não só a criação de novas escolas oficiais, como a fundação de grande número de escolas particulares. Ainda no setor do ensino superior, a intromissão do Estado tem-se feito em moldes semelhantes aos adotados nos estabelecimentos do ensino secundário, tendentes à uniformização dos currículos, como característica de uma orientação visando a consolidar uma pretensa unidade cultural da comunidade e tam-

bém como fórmula adequada para a equiparação e oficialização do ensino das escolas particulares. Como no primeiro caso, tal intromissão tem-se demonstrado ineficiente e inibidora do aperfeiçoamento e da diversificação do ensino, assim como do seu conveniente ajustamento às necessidades prementes de uma vida social e econômica em vertiginosa expansão na comunidade, ditada que é por um ritmo acelerado de desenvolvimento.

A instituição de currículos rígidos para o ensino profissional superior, em uma época de crescente renovação e aperfeiçoamento tecnológico em todos os ramos da Ciência Aplicada, como na Engenharia, na Medicina, no Direito, na Economia, na Agronomia, etc, já foi definida, com muita propriedade, como a submissão das Faculdades de ensino superior a verdadeiras camisas de força, inibidoras do processo dinâmico de ajustagem dos programas de ensino às solicitações decorrentes das necessidades impostas pela evolução social em todos os setores da vida comunitária.

Muitos são os aspectos a considerar na necessidade premente e inadiável de formular-se uma nova orientação para a educação no ciclo universitário no Brasil.

Em primeiro lugar, a justa conceituação da Universidade, que não deve ser considerada e reconhecida apenas como mero agrupamento de Faculdades heterogêneas, sem o espírito de integração universitária, sem a consciência da importância e da significação que pode e deve representar para a comunidade. No complexo da vida social, a Universidade deve ser uma força positiva e atuante no domínio espiritual; deve ser um verdadeiro cérebro social, um centro de irradiação do pensamento e da cultura científica e tecnológica, capaz de influir beneficentemente na vida, na ação e no desenvolvimento de toda a comunidade.

Na Universidade devem estar reproduzidas em escala menor as atividades sociais que estão mais intimamente relacionadas ao ensino profissional de nível superior; os hospitais de clínicas, os centros de pesquisas científicas, físicas ou naturais, os institutos de tecnologia, os institutos de estudos sociais e econômicos são as peças indispensáveis, que, funcionando em íntimo entrosamento com as Faculdades de ensino profissional das Universidades, constituirão elementos complementares valiosíssimos para uma autêntica formação educacional, assim como para estímulo do desenvolvimento das aptidões vocacionais dos alunos.

No complexo universitário, as Faculdades deverão perder o caráter de unidades isoladas em compartimentos estanques, cumprindo, ao contrário, que procurem estreitar os contatos mútuos através principalmente de escolas e institutos em que

sejam ministrados cursos relativos a disciplinas fundamentais comuns aos currículos respectivos; à vantagem evidente do reforçamento do espírito de integração universitária, se juntariam os proveitos de ordem prática, tais como economia de aparelhos e equipamentos específicos de cada ramo da Ciência, que seriam instalados nas correspondentes unidades integrantes da Universidade.

Naturalmente, a construção de Cidades Universitárias, longe do burburinho e da agitação dos centros populosos, em ambiente de tranqüilidade propício à meditação e ao estudo, será uma medida de caráter prático que muito poderá contribuir para a colimação de todos os objetivos acima mencionados.

A Universidade não deve, além do mais, ser um corpo estranho inserido no ambiente social; por isto, em cada região, a mesma deve estar articulada com a vida comunitária, de maneira que possa refletir as suas necessidades peculiares de ordem cultural, social e econômica. Assim poderão as Universidades tornar-se, de fato, centros vivos de pensamento, através dos quais venham a encontrar expressão, no plano alto da vida cultural, as aspirações, as tendências e os planejamentos de realização prática das populações regionais; adquirindo, nestas condições, consciência da sua responsabilidade em tão magna tarefa, poderão transformar-se as Universidades em forças propulsoras do desenvolvimento nacional.

A Universidade, uma vez constituída e reconhecida, dispondo do mínimo de elementos humanos e materiais necessários para o seu funcionamento, deverá, mesmo quando custeada pelo Poder Público Federal ou Estadual, como é o caso geral, gozar de plena autonomia, com órgãos deliberativos eleitos pelo seu próprio corpo docente e nos quais caberá lugar para a representação do corpo discente. Constituirá assim uma pequena comunidade, que saberá, com consciência da sua capacidade de autodeterminação, estabelecer o seu próprio regime de seleção de professores, os seus próprios currículos, as suas normas disciplinadoras para o corpo docente e discente, os seus programas de aperfeiçoamento. A Universidade poderá assim reger-se por um sistema em que a liberdade estará aliada à responsabilidade e cuja eficiência, mesmo com as inevitáveis imperfeições de todas as organizações humanas, será incomparavelmente mais elevada do que a do sistema atual de submissão ao aparelho burocrático centralizador do Estado.

No ciclo universitário, mais do que em qualquer outro, não será pela "legalização" e pela "oficialização" que o ensino se tornará mais eficiente, mas justamente pela sua libertação

da rotina e das peias asfixiadoras da burocracia; o próprio magistério não se tornará mais digno e eficiente pelo fato de usufruir regalias e privilégios garantidos pela lei, mas pelo fato de adquirir plena consciência do seu dever e de gozar de um clima de liberdade e responsabilidade para poder cumpri-lo honestamente.

O Estado deverá naturalmente estabelecer as condições mínimas para o reconhecimento do "status" de Universidade; esta, uma vez constituída, saberá manter e aperfeiçoar o padrão, pois o espírito humano tem a tendência natural de procurar a senda do aperfeiçoamento e da evolução, quando não está sujeito às limitações e restrições inibidoras das exigências legais, dos preconceitos sociais e dos interesses de grupos e classes. As Universidades serão assim os templos em que se manterá acesa a chama sagrada do saber, em que se aperfeiçoarão continuamente os padrões de ensino, em que se fomentará a emulação nos quadros do magistério, em que se organizarão os centros de altos estudos e pesquisas, tudo sob o influxo da iniciativa criadora, estimulada pela liberdade associada à responsabilidade. Aos padrões universitários procurarão espontaneamente ajustar-se as Faculdades ainda não integradas em Universidades, daí decorrendo uma salutar tendência à emulação e ao aperfeiçoamento, em vez do atual sistema de equiparação e de nivelamento por força da satisfação de requisitos legais, que se referem mais a formalidades do que a qualidades.

Ao Estado, com a faculdade constitucional de regulamentação das profissões, poderão ser atribuídas funções de fiscalização indireta sobre a qualidade do ensino ministrado nas escolas ainda não integradas em Universidades, pela realização de exames para qualificação profissional, atribuição esta que poderá ser delegada a corpos de examinadores recrutados nas próprias Universidades.

Dentro do regime de liberdade conferido às Universidades para elaboração dos currículos, estes poderão tornar-se mais flexíveis, visando à diversificação do ensino para atender com mais autenticidade à múltipla variedade de profissões exigidas pela complexa vida social moderna. O escalonamento dos cursos em dois estágios, o fundamental e o profissional, aliás já experimentado com êxito, viria facilitar a realização desse objetivo.

O princípio da diversificação dos currículos e do escalonamento dos cursos tornaria mais fácil a conveniente ajustagem de um grande número de Faculdades de ensino superior existentes no País, à real e autêntica posição a que estão em condições de fazer jus; algumas de tais Faculdades, levando em

conta as suas reais possibilidades, deverão limitar-se ao ensino da parte fundamental e das disciplinas do curso profissional para as quais estejam realmente aparelhadas. Os alunos preparados pelas mesmas poderiam completar o curso em outras mais bem aparelhadas ou nas próprias Universidades, mediante o regime de bolsas de estudo.

Talvez nenhum país esteja agora como o Brasil, em condições de transformar a sua vida universitária em um respiradouro autêntico para a sua vida cultural, através do qual possa ser convenientemente analisada e interpretada a sua realidade social e econômica, com a conseqüente formulação dos princípios orientadores, das soluções e dos planejamentos nacionais, que conduzirão a comunidade a realizar com plena consciência o seu destino histórico. As Universidades, mantidas pelos recursos da própria Nação e gozando de plena liberdade no domínio espiritual, já isentas portanto de influências estranhas que venham a desvirtuar a sua elevada missão, transformar-se-ão em centros vivos do pensamento e das aspirações da comunidade, aptas a influírem beneficentemente na coletividade, inspirando os órgãos legislativos e executivos, fornecendo-lhes a sua contribuição científica e cultural, a fim de que os mesmos possam desempenhar com mais consciência e autenticidade a sua missão.

Temos, no decorrer deste estudo, analisado o sistema educacional vigente no Brasil e apresentado as sugestões impostas pela interpretação da realidade brasileira, tal como esta se apresenta nos umbrais da era do desenvolvimento, nova etapa da nossa História política, social e econômica. A nova cultura que se está formando nesta fase histórica de transição já é uma realidade viva e palpitante, que vem empolgando rapidamente as consciências individuais em todos os setores da vida da comunidade.

A educação, no seu conceito mais amplo, abrange não só o sistema educacional de caráter intelectual e prático, que deve adaptar-se à nova cultura, mas também o próprio processo natural e espontâneo de propagação desta, incluindo principalmente a mudança progressiva da mentalidade do cidadão em face dos problemas sociais, políticos e econômicos, pois os tabus e os preconceitos da cultura decadente vão sendo aniquilados e destruídos sob o impacto vitorioso da nova cultura.

intimamente ligado a tal processo espontâneo e natural de propagação da nova cultura, estará o aperfeiçoamento do regime democrático no Brasil, que se fará, de um lado, pela ampliação das suas bases, com o reconhecimento dos direitos políticos a todas as camadas da população, a fim de que estas se possam fazer representar autenticamente nos corpos legis-

lativos, e, de outro lado, pela criação de condições propícias ao florescimento da liberdade espiritual no plano alto da vida cultural, a fim de que possam formar-se autênticas elites, identificadas com as aspirações e os interesses da coletividade.

Nesta época em que pode ser observado no mundo um movimento de caráter universal, que se traduz principalmente pelo desenvolvimento da consciência nacional naqueles povos que têm vivido à margem da Revolução Tecnológica e que, apesar de constituírem a maior parte da Humanidade, pouco se têm beneficiado com as perspectivas de progresso material que a mesma Revolução tem aberto a outros povos, privilegiados e menos numerosos; nesta época em que, a par do crescimento dos anseios de paz e de fraternidade entre os povos, o fortalecimento daquela consciência visa a libertar os povos secularmente espoliados do frutos do seu labor pelo imperialismo econômico absorvente e insaciável, que tem avassalado nações e continentes; nesta época em que, como decorrência destes fatores, está surgindo o nacionalismo dos povos subdesenvolvidos, fenômeno histórico-social que se apresenta hoje com características definidas que o distinguem de outros similares do passado; nesta época em que o conceito de democracia atinge a plenitude da sua significação, representando uma expressão do direito das grandes massas de se manifestarem com liberdade para influírem nos seus próprios destinos e livrando-as de se deixarem escravizar pelo imperialismo ideológico, outro sistema tentacular que disputa ao imperialismo econômico as suas vítimas para submetê-las a um intolerável regime de escravização espiritual; nesta época em que o desenvolvimento em todos os planos, espiritual, cultural, social e econômico, é a trilha a ser seguida por todos os povos em estágio de subdesenvolvimento, como o Brasil; nesta época em que a reforma das estruturas econômico-sociais e a formação de novas culturas marcam um sentido de renovação e de renascimento na marcha das civilizações; nesta época, dizemos, a educação é, por todos esses motivos, a função social por excelência, através da qual os espíritos de escol podem e devem, identificando-se com os anseios coletivos, conduzir a marcha ascensional dos povos nesta etapa gloriosa da Humanidade, em que o heroísmo a ser cantado pelas modernas epopéias será o do sacrifício pelo bem comum, será o do trabalho construtivo em prol da elevação do padrão de vida das massas ignaras e subnutridas, será, enfim, o do pensamento vivo e criador, que luta contra o erro e o preconceito, visando à concretização dos ideais universais de paz e de fraternidade, de liberdade e de justiça.

SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE PLANEJAMENTO INTEGRAL DA EDUCAÇÃO

De 17 a 27 de junho p. passados, realizou-se em Washington, sob os auspícios da ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS e da UNESCO, o Seminário Interamericano de Planejamento Integral da Educação, ao qual compareceram representações de educadores de todos os países da América e observadores de entidades internacionais e nacionais de educação.

A delegação brasileira foi presidida pelo Prof. Heli Mene-gale, Diretor do Departamento Nacional da Educação, e integrada pelos Professores Jaime Abreu, Coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, e Carlos Correia Mascaro, Professor de Administração Escolar na Universidade de São Paulo.

O Prof. Jaime Abreu foi o relator do tema: "Centros de Pesquisa no Planejamento Educacional", tendo, para tanto, elaborado documento de trabalho, homologado oficialmente pelo Seminário e traduzido em língua espanhola.

À base desse documento se formularam as recomendações, relatadas pela Prof.^a Irmã Salas (Chile) e Jaime Abreu, unanimemente aprovadas no Grupo de Trabalho, na Comissão n.º 1 e no plenário do Seminário.

São esses dois documentos que reproduzimos a seguir.

CENTROS DE PESQUISAS NO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL*

Considerações Gerais

1. — Entendido o Planejamento como a previsão racional de todas as finalidades, implicações, participações, recursos, técnicas e conseqüências de um empreendimento e a programação das atividades, em fases definidas, que levem aos resultados desejados ou, conforme a síntese precisa de Moltke, "a progra-

* Trabalho relatado pelo Prof. Jaime Abreu, referente ao Tema I — subtema 3.

mação dos meios disponíveis para atingir-se determinado fim", deve-se convir que o planejamento educacional é, necessariamente, senão obviamente, um consectário lógico de imperativos filosóficos, políticos, sociais, econômicos, culturais, dos tempos modernos.

2. — Filosoficamente, o "approach" científico à arte da educação necessariamente a conduz ao uso do planejamento racional nas suas grandes agências e serviços.

Sem que da conduta humana tenham sido eliminadas as fontes tradicionais de evidência, não se pode todavia negar a penetração, cada vez mais ampla, do método científico de pensamento e ação, caracterizado pela presença do espírito crítico e experimental, que prevê, experimenta, analisa e avalia.

3. — Politicamente, a democracia é um processo nitidamente evolucionário, no qual o sistema educativo não visa manter uma cultura existente como um corpo estático.

Assim, é da essência mesma do regime democrático planejar, experimentar, avaliar.

4. — Social e economicamente, o impacto das revoluções industrial e tecnológica determina, imperativamente, a necessidade de política racionalmente planejada na condução dos assuntos da educação. Seja no campo da utilização racional de "tarefas ligadas com o aproveitamento rápido de descobertas consideradas úteis", seja "na própria esfera da organização das relações humanas", várias condições e fatores concorrem simultaneamente para tornar o planejamento, em escala regional ou nacional, "um recurso de sobrevivência, do progresso econômico de preservação de prestígio na área política internacional."

Toda a previsão possível de formular é no sentido do incremento do planejamento nas sociedades modernas, com ênfase crescente na utilização de pesquisa no campo das ciências aplicadas que tratam do comportamento humano, para o estudo das possibilidades de "mudança social provocada", desde que não mais podemos viver como nas fases em que imperaram o costume e a tradição, mas no período em que "a análise e a coordenação conscientes dos processos sociais se fazem necessárias, já que "o princípio do "laissez faire", que em outro tempo mantinha o equilíbrio da marcha social, nesta grande evolução veio a desfechar em caos", tornando indispensável a ação planejada na sociedade industrial atual, sem, todavia, como assinala Manhein, "violentar as forças espontâneas da sociedade."

5. — Admitidos esses postulados, neles está implícita a idéia da existência das instituições de Pesquisa Educacional, a funcionarem como os olhos e o cérebro do planejamento, para dar-lhe racionalidade objetiva, instrumentação fundamental. Assim como os conceitos de democracia e educação são indissociáveis, na idéia de planejamento está indissociavelmente contida a idéia de pesquisa científica, objetiva.

Sem a utilização da pesquisa baseada no método científico de busca dos fatos, com o emprego da análise como procedimento fundamental na compreensão dos fenômenos complexos, sem a utilização de hipóteses, sem a liberação da conduta emocional e de arbitrário subjetivismo pessoal, sem o uso de medidas objetivas no tratamento de dados, qualquer tentativa de planejamento justificará as maiores reservas quanto à sua validade científica e inspiração democrática, explicando os temores do respeitável classicismo liberal e as restrições metodológicas dos homens de ciência.

ESTADO ATUAL DO PROBLEMA

6. — Sendo, em princípio, a necessidade de planejar uma constante, a bem dizer, unânime no estado moderno, incorporando assim processo vigente na iniciativa privada principalmente depois da 1.^a revolução industrial, falemos nós, seja da Rússia, como dos Estados Unidos, da Inglaterra ou do moderno Israel, e sendo o planejamento educacional parte essencial na ação da moderna sociedade industrial, era de prever que larga base de pesquisa educacional fundamentasse a criação dos modernos serviços de educação.

7. — Tal não ocorre todavia e quem tal nos afirma, com segura autoridade, é o relatório da Comissão C, ao Primeiro Seminário Internacional de Pesquisa Educacional, reunido em Atlantic City, U.S.A., em fevereiro de 1956: "Parece justo afirmar que, em escala mundial, a pesquisa até agora desempenha papel insignificante na criação e desenvolvimento dos sistemas educacionais. Mesmo nos países em que os sistemas vigentes são reconhecidamente inadequados, a pesquisa raras vezes foi chamada a colaborar na reforma. Porquê? Primeiro, por falta de reconhecimento da necessidade de pesquisas educacionais. Segundo, por falta de aceitação dos resultados das pesquisas educacionais. Terceiro, por falta de recursos para custear os projetos de pesquisas educacionais."

8. — Acreditamos que estes três motivos estarão, com intensidade variável, presentes em todos os países da América Latina, onde, ademais, há, de modo geral, um autêntico "educational lag" entre o mundo da pesquisa e o mundo da ação escolar.

Generalizando, poder-se-ia dizer que os incipientes institutos de pesquisa educacional existentes (seja qual fôr o conceito de pesquisa adotado) têm, talvez mau grado seu, certa característica ornamental ou alegórica, uma linha platônica de contemplar e conhecer esteticamente, ao invés de uma linha atuante de operar e intervir, para modificar.

9. — Não se nos afigure singularmente desprimorosa a nós outros esta constatação se, em termos, cotejada com a de outros países, como nos mesmos Estados Unidos, indisputavelmente o país de maior penetração de pesquisa na ação educacional, onde, todavia, o America Council on Education, em 1938, assim se externara, sobre a pesquisa educacional:

"tão desarticulada e inconseqüente em muitas de suas atitudes, que pareceu indicada uma análise crítica de sua estrutura teórica." Ou remontando-nos à análise de Erich Hylla, informando sobre a pesquisa educacional na Alemanha:

"prevalecem fortemente o tipo de pesquisa filosófica e histórica", "a ciência da educação começando por um sistema de conhecimentos quase exclusivamente filosóficos, no qual quase todas as decisões em questões educacionais eram tomadas em função de raciocínios dedutivos, a partir de quaisquer fins últimos ou subordinados da educação, que fossem aceitos pela sociedade".

10. — Evidentemente, toda essa debilidade própria da incipiência da pesquisa científica aplicada à educação gera, não raramente, distorções conceituais, onde simples identificação, definição, asserção e ajuntamento de fatos, num rudimentar primarismo de "aimless assembling of facts", sem critério racional de escolha dos próprios fatos, "face a um problema para cuja solução forma-se uma hipótese a ser verificada pelo estudo desses fatos", chega a ser classificada como pesquisa educacional científica, donde está, outrossim, muitas vezes ausente um mínimo de enquadramento metodológico.

11. — Se aprofundarmos o exame do tema, "pesquisa científica aplicada à educação", veremos que na sua mesma estrutura teórica há a presença de vários pontos de vista filosóficos

fundamentais, que lhe emprestam ângulos da interpretação diferentes.

Da posição, por exemplo, da corrente idealista da filosofia alemã, com seus mundos da "natureza" e "do espírito", com formas de compreensão e disciplinas diversas, nascem os seus dois grandes tipos de pesquisa educacional:

- a) pesquisas estritamente experimentais ou científicas;
- b) pesquisas filosóficas.

12. — Analisando a posição americana, que aceita como científica a pesquisa educacional desde que utiliza métodos científicos, entende ela todavia ciência como "englobando todos os campos do conhecimento sistematizado", correspondendo ao "Wissenschaft" alemão e não à sua mais estrita dicotomia, dividindo-a em "Naturwissenschaften" (ciências da natureza) e "Geisteswissenschaften" (ciências do espírito).

13. — Já a posição inglesa na conceituação de pesquisa científica em educação é intermediária entre a germânica e a americana: "No sentido mais alto, a pesquisa é apenas uma forma de reflexão crítica sobre a experiência, incluindo a busca (e respectiva interpretação) do que é novel na experiência. A pesquisa educacional é mais considerada como aplicação desse ângulo crítico ao estudo profissional da educação".

14. — Toda essa ligeiríssima e imperfeita súpula sobre as principais características da estrutura teórica da pesquisa científica aplicada à educação e de sua situação em relação ao planejamento dos sistemas educacionais modernos, visa a demonstrar, ou esboçar:

- a) a imprescindibilidade de seu funcionamento nos sistemas educacionais modernos, necessariamente planejados;
- b) as desafiantes dificuldades de sua correta execução, mercê da ausência de uma tradição consolidada e das mesmas variações existentes em sua estrutura teórica.

RECOMENDAÇÕES

15. — Como conseqüência da imperiosidade do planejamento educacional na sociedade moderna e de que êle se baseia na pesquisa educacional, se recomenda, como sugeriu o Seminário de Pesquisa Internacional do Atlantic City:

A) *Preparação da pesquisa educacional*

Com o fim de alcançar esse objetivo, sugere-se o estímulo às pesquisas educacionais:

1. — nas Universidades;
2. — nos órgãos administrativos públicos, da educação;
3. — nas entidades públicas-autárquicas que cuidam do problema educacional;
4. — em associações de classe, voluntárias;
5. — em entidades privadas, funcionando no campo educacional.

Para que esse estímulo se concretize, será preciso selecionar, preparar, treinar em serviço os pesquisadores e desenvolver-lhes a atitude própria à pesquisa:

Esse treinamento deve iniciar-se na vigência dos cursos de preparação profissional (professores, licenciados, técnicos, etc), continuar no exercício de estágios probatórios e prosseguir, como um processo contínuo, deste ou daquele modo, no exercício profissional, no qual deve ser uma constante a atitude de pesquisa.

Sempre que o pesquisador ganhar estágio de formação que justifique o seu aperfeiçoamento em centros estrangeiros, deve levar-se em conta, na sua seleção:

1. — ser especialista no ramo;
2. — ter experiência no campo da educação e da pesquisa;
3. — ter conhecimento de educação comparada;
4. — capacidade de adaptação a mudanças culturais e domínio da língua viva do país a visitar;
6. — seleção feita por organismos nacionais ou regionais.

TREINAMENTO DOS PESQUISADORES EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS

Esses pesquisadores provavelmente não podem ser numerosos, por isso que deverão constituir o grupo mais altamente qualificado e experimentado nos vários ramos e campos da educação.

Devem ser pessoas dotadas de cultura geral, compreensão da educação e dos problemas educativos, permanecendo sempre em íntimo contato com a teoria e a prática da educação.

Devem ter desenvolvido o espírito da investigação, o exame crítico e a atitude de objetividade.

Especialistas deste tipo formam-se em nível universitário e aperfeiçoam-se em cursos do pós-graduação, a eles podendo ser confiadas pesquisas do tipo a que os americanos chamam "basical research".

PREPARO DOS PESQUISADORES EDUCACIONAIS NAO ESPECIALIZADOS

Quanto ao preparo desses "não especialistas", indicados para as fundamentais tarefas da "research in action", que os experimentalistas julgam, legitimamente, uma conduta essencial ao processo educativo, é essencial ministrarlhes orientação para desenvolverem a atitude objetiva e crítica da pesquisa face aos seus problemas quotidianos, despertando neles a sensibilidade e o cuidado para o que sucede nas escolas, a capacidade de leitura e apreensão das observações dos estudos de pesquisa, etc.

Seriam eles os grandes consumidores e utilizadores das observações da pesquisa, utilizando-as para aumentar, cotejar, autocriticar, enriquecer sua eficiência no trabalho quotidiano; sua formação seria alcançável nos próprios cursos regulares de formação profissional, com o deslocamento da ênfase nos cursos existentes, com, "possivelmente, um pouco de prática, pesquisa leve e simples, a fim de despertar o interesse pela pesquisa e dar a professores e outros profissionais da educação uma idéia do que a pesquisa tem feito e pode fazer."

B) *Escolha de problemas a pesquisar:*

Na escolha de problemas devem ser considerados os seguintes fatos:

1. — sua relevância direta e prática dentro do sistema educacional estudado;
2. — que se prestem a pesquisas imediatas, seja através da amostragem, como do estudo de casos;
3. — que sejam limitados nos objetivos e na extensão, em relação aos recursos humanos e materiais existentes;
4. — que sejam imperiosos por suas conseqüências de imediato ou longo alcance.

C) *Comunicações*

Considerando a necessidade de permitir a acumulação de esforços, evitando duplicação e dispensividade de esforços, recomenda-se :

1. — Compilação e publicação de listas das fontes primárias de informações sobre pesquisas educacionais, seja sob a forma de livros, como a "Enciclopédia das Pesquisas Educacionais", ou de revistas, como a da "Educational Research";
2. — Publicação de resenhas dos estudos mais importantes feitos no campo da pesquisa educacional;
3. — Aperfeiçoamento da terminologia técnica;
4. — Desenvolvimento, nos Centros de Pesquisas Educacionais, existentes nos países, da coleta, coordenação, documentação e disseminação de informações correspondentes e pesquisas educacionais;
5. — Reuniões e visitas a Centros de Pesquisas Educacionais;
6. — Maior reconhecimento, por parte dos pesquisadores, de sua responsabilidade profissional na melhor utilização dos resultados da pesquisa, o que é fundamental para obter apoio público às mesmas e eliminar o "educational lag" existente.

D) *Eficácia da Pesquisa*

Duas providências básicas sugerem-se, de acordo com as recomendações aprovadas na Conferência de Atlantic City, para o êxito da pesquisa educacional:

1. — necessidade de se realizar o levantamento e a análise das pesquisas educacionais realizadas e o estudo dos métodos, conceitos, técnicas e terminologia básica da pesquisa educacional, sem o que será inviável o trabalho em cooperação;
2. — elevação do nível da pesquisa educacional e revisão de sua estrutura teórica, para aumento de sua eficácia, seja na seleção dos problemas, no rigor metodológico e na apresentação das observações e conclusões que não devem levar nunca à desorientação dos que as consomem.

E) *Institutos de Pesquisa para o Planejamento Educacional*

Em que pese à plasticidade e à flexibilidade de organização que devem ter instituições desse tipo, de acordo com variadíssimas especificações locais, recomenda-se, sempre que possível e indicado, considerando que o planejamento educacional não se pode esgotar na estrita dimensão pedagógica, que esses institutos reúnam, a serviço dos objetivos educacionais, o trabalho de especialistas nos campos educacionais e das ciências, estas últimas amplamente consideradas.

Lembrem-se, como mera sugestão a respeito, que o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisa Educacional, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério de Educação e Cultura no Brasil, foram instituídos, com as seguintes finalidades, que vêm, com êxito, cumprindo, nas quais há uma integração de pesquisa e planejamento educacional na sua mais ampla latitude (Decreto n.º 38.460, de 28-12-1955) :

"1. — Pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de elaboração gradual de uma política educacional para o país;

2. — elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e reconstrução educacional do país — em cada região, nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adultos;

3. — elaboração de livros-fonte e livros-texto, de material de ensino e estudos especiais, sobre administração escolar, construção de currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, etc, a fim de propiciar o aperfeiçoamento do magistério nacional;

4. — treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas em educação, professores de escolas normais e professores primários."

Eis o que nos cumpre recomendar a respeito do subtema III, do Tema I, do Seminário Interamericano de Planejamento Integral de Educação.

Washington, E.U.A., 20, junho, 1958

(JAIME ABREU — Delegado do Brasil)

(Relator)

CENTROS DE PESQUISA EDUCACIONAL E PLANOS PILOTOS NO PLANEJAMENTO INTEGRAL DA EDUCAÇÃO*

Considerando :

1. Que, freqüentemente, os planos de aperfeiçoamento da educação postos em prática não conseguem corrigir as deficiências existentes ou produzir as transformações desejadas;
2. Que o fracasso ou ineficácia desses planos são devidos, entre outros fatores, aos seguintes:
 - a) a um conhecimento incompleto e inadequado e a um tratamento parcial da realidade social e educativa que se pretende melhorar;
 - b) ao emprego de métodos subjetivos, não científicos, para conhecer e interpretar essa realidade;
 - c) à falta de instituições e órgãos que se encarreguem do estudo científico da realidade social e educacional;
 - d) à falta de coordenação entre os órgãos responsáveis pela administração da educação e as instituições encarregadas da pesquisa social e educacional, nos países em que tais instituições existem;
 - e) à aplicação geral e imediata dos planos de aperfeiçoamento a todo o sistema escolar, ao invés de uma aplicação por etapas;
 - f) à falta de uma avaliação científica dos resultados;
 - g) à falta de centros experimentais onde se pesquise e se comprove a validade e eficácia dos planos e sirvam de modelo para a extensão dos mesmos a outras escolas ou regiões;
 - h) à seleção inadequada dos centros de experimentação nos países em que estes existem ou à supervisão insuficiente dos mesmos;
 - i) ao relativo desconhecimento dos princípios e técnicas da experimentação pedagógica.
3. Que o bom planejamento deve ser baseado na pesquisa científica da realidade social e educativa, como etapa prévia à formulação e execução de planos de aperfeiçoamento da educação;
4. Que determinados aspectos da execução do plano requerem a experimentação prévia das medidas ou reformas pretendidas em um número reduzido de escolas ou regiões;

* Tradução do original espanhol do Documento nº 77, datado de 25 de junho de 1958, e que consubstancia as recomendações elaboradas pelos membros da Comissão I.

5. Que as escolas selecionadas para a experimentação devem ser convertidas, feitas a avaliação científica de seus resultados e as retificações necessárias, em estabelecimentos modelos de demonstração para a reorganização das escolas existentes,

Recomenda:

1. Que se criem, nos países onde não existam, órgãos ou instituições dedicados à pesquisa científica de educação visando ao planejamento integral desta;
2. Que nestes centros e nos já existentes sejam pesquisados, juntamente com os problemas pedagógicos, os problemas psicológicos, sociológicos, de educação comparada e de filosofia ou relativos aos fins da educação que interessem ao planejamento integral dos serviços educacionais, e que estes estudos sejam realizados por equipes de especialistas dos diversos campos;
3. Que se coordene o trabalho desses centros com o dos que pesquisam a realidade social e econômica a fim de colocar a serviço do planejamento integral da educação e conhecimento mais completo possível dos fatores que intervêm nela;
4. Que se dê maior importância, nos planos e programas de estudo dos institutos de formação do corpo docente, em todos os níveis, à teoria e prática da pesquisa educacional, e que se assegure, em cada país, a formação de um número suficiente de especialistas nessa matéria;
5. Que se promova a adaptação ou preparo de manuais sobre métodos de pesquisa educacional, o intercâmbio de instrumentos de investigação (provas, questionários, etc), a difusão de informações pedagógicas e a publicação de uma revista ou boletim interamericano para esse fim;
6. Que se estimule o intercâmbio de pesquisadores dentro e fora de cada país, e se organizem seminários, periodicamente, que promovam o intercâmbio de idéias e experiências entre os pesquisadores do continente e contribuam para melhorar os métodos e técnicas de pesquisa em uso;
7. Que, relativamente à seleção dos problemas que é preciso pesquisar:
 - a) se tenha em conta sua importância direta e prática para o planejamento integral da educação;

- b) que se prestem para pesquisas imediatas e que se limitem os seus objetivos e a sua extensão, de acordo com os recursos humanos e materiais disponíveis, e
 - c) que se justifiquem por suas conseqüências de curto, médio e largo alcance.
8. Quanto às características da pesquisa, procurar:
- a) o estudo atento das pesquisas já realizadas e dos métodos, conceitos, técnicas e terminologia da pesquisa educacional, sem o que é impraticável o trabalho em equipe;
 - b) a elevação do nível da pesquisa em educação, revisando-se sua estrutura teórica a fim de aumentar sua eficácia tanto na seleção dos problemas como no rigor metodológico e na apresentação de seus resultados;
 - c) a coordenação rigorosa da pesquisa para ação imediata (própria dos planos pilotos e zonas de experimentação e demonstração e de muitos aspectos do planejamento) com a pesquisa básica nas diversas ciências da educação.
9. Que, de acordo com as características e necessidades do planejamento integral da educação em cada país, estabeleçam-se núcleos ou zonas de experimentação ou ensaio e de demonstração a fim de pôr à prova as soluções de certos problemas específicos que sejam suscitados pela realização do plano e de facilitar a generalização das ditas soluções.
10. Que os núcleos ou zonas de experimentação sejam dotados dos recursos humanos e materiais necessários e de uma supervisão adequada para cumprimento de seus fins.

Washington, 24 de junho de 1958.

Jaime Abreu (Delegado do Brasil)

Irmã Salas (Delegado do Chile)

Antoine Guerrier (Delegado do Haiti)

René Schick (Delegado da Nicarágua)

II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Realizou-se em julho do corrente, no Distrito Federal, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, sob os auspícios do Ministério da Educação e Cultura. Dos trabalhos apresentados, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos tem oportunidade de transcrever: I) "Carta de Educação de Adultos", proclamada pelos membros do referido conclave; II) trabalho apresentado pelo Prof. Alberto Rovai sob o título "Comissões Municipais de Educação de Adultos".

I

CARTA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos, reunido no Rio de Janeiro, em julho de 1958, considerando a documentação que lhe foi presente, as valiosas teses, memórias e monografias providas de todo o país, e ainda os debates e resoluções do Plenário, nesta Carta procura exprimir o pensamento comum que aos seus membros animou, com base nos princípios constitucionais e numa sadia e produtiva filosofia social.

A educação de adultos surge como um imperativo da mudança social. Nas épocas de cultura estável, ou naquelas em que só uma lenta mudança se opere quanto aos costumes, técnicas, idéias e aspirações, os esforços educativos podem cingir-se às primeiras idades, ou seja, a crianças e adolescentes; não assim, porém, nas fases de rápida transformação, como a que defrontamos, em que a mudança social exige que se considere, com especial desvelo, tanto por parte do Estado como das demais instituições, a educação de grandes grupos das gerações mais amadurecidas, pela simples razão de que, na maior extensão, a formação das primeiras idades é, e será sempre, a educação dos adultos, cuja conduta inspira e sustenta a filosofia de vida e as normas da existência coletiva.

A mudança se caracteriza por uma ruptura dos quadros tradicionais, políticos, religiosos, estéticos, econômicos e jurídicos,

decorrente da aceleração do processo de mobilidade social, com crescente participação de maiores grupos de pessoas e nas decisões da vida coletiva; esse fato, em tese sempre benéfico, como expressão de vida democrática, deve obrigar, no entanto, a um maior esforço na preparação do povo para cumprimento de novos deveres e gozo de justos direitos, sem sacrifício de valores sociais e morais a preservar, pois, em caso contrário, a sociedade corre o perigo de abismar-se no caos.

No caso particular do Brasil, há a considerar, no momento, dois grandes e graves aspectos: a) o do despreparo de praticamente metade dos grupos da população adulta, os quais, nas idades devidas, não receberam a educação elementar, ou "educação de base", no sentido que a esta expressão dá a UNESCO: isto é, a aquisição daqueles elementos mínimos da cultura, de conhecimentos e de hábitos, que, na sociedade atual, ao homem permitem reajustamento, dando-lhe assim condições que tornem a vida digna de ser vivida; e, b) o de maior ou menor deficiência, senão mesmo ausência de uma atitude objetiva, por parte dos que detêm o controle social ou, pelas circunstâncias, nele útilmente possam intervir, no considerar a época de transição que vivemos, sejam pensadores sociais, políticos, homens públicos, chefes de empresa, cientistas, escritores, jornalistas, pais de família, e até mesmo educadores de ofício.

Quanto ao primeiro aspecto, é principalmente ao Estado e a instituições privadas de regime de colaboração com o Estado, já existentes, como as do serviço social rural, do comércio e da indústria, bem como as iniciativas inspiradas em sentimentos cívicos e religiosos, que deve caber, mais intenso e extenso trabalho, para recuperação de grandes grupos "marginais" no sentido da evolução econômica, política e cultural do País. Seria injusto negar aos órgãos governamentais, e, em especial ao Ministério da Educação e Cultura e aos Departamentos de Educação dos Estados, bem como àquelas entidades de colaboração, a grande tarefa já realizada, no sentido da extensão dos serviços da educação de base, pela Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos, os de serviço social, e, ainda, os de formação e readaptação profissional, aspecto este que, nas realizações do SENAI e do SENAC, têm oferecido exemplos de boa organização, imitados mesmo por outros países".

É negável que, por efeito de todas essas iniciativas e realizações, tem-se esclarecido no país a consciência pública em relação aos problemas da educação de base, e, em consequência, a umas e outras não devem ser regateados aplausos. Não obstante, força é também confessar que, transcorrido um decênio, maior e melhor coordenação seria de desejar-se entre todas,

consubstanciada em acordos interministeriais, e entre serviços estatais, parastatais, e de colaboração, senão mesmo no delineamento de um plano cooperativo geral, que a todos os esforços venha a proporcionar maior rendimento e eficiência, com a inclusão nêle de entidades que ao movimento têm estado à margem, quando não o deveriam estar, como sejam os sindicatos de trabalhadores, direta e substancialmente interessados no movimento, e que, por estas ou aquelas razões, só excepcionalmente dele têm ativamente participado.

Ademais, a questão da educação de base deverá ser reexaminada, em relação a suas duas feições essenciais e conexas, a saber: a) maior expansão e aprimoramento dos serviços oficiais de ensino primário nas idades próprias, isto é, a infância; e b) melhor articulação de seus planos e objetivos, aos dos sistemas de ensino supletivo, ora existente. O maior objetivo deste último contem-se na esperança de que, por maior preparação dos grandes grupos ora marginais, e elevação conseqüente de sua capacidade de produzir, haja a cada ano maior clima social e maiores recursos para que a educação primária possa ser ministrada a toda a população escolar do país, atendendo-se assim ao princípio constitucional de que o ensino desse grau é "gratuito o obrigatório". O II Congresso Nacional de Educação de Adultos assim formula um veemente apelo no sentido de que as administrações estaduais e municipais tudo façam para melhor planejar, aparelhar e executar seus serviços de ensino primário; e, também, no sentido de que a União, consoante aliás o que já se statui na lei orgânica do ensino primário, e se prevê no projeto previsto da lei de diretrizes e bases, não sejam atribuídos auxílios àquelas entidades estaduais e municipais que não atendam ao preceito constitucional de aplicação de uma percentagem mínima de sua renda, proveniente de impostos, aos serviços de educação. Igualmente, espera este Congresso que, dos projetos-pilotos de erradicação do analfabetismo, ora em andamento em vários municípios do país, por iniciativa do Ministério da Educação, possam advir novas luzes sobre o problema, a serem geralmente recomendadas.

Quanto ao segundo grande e grave aspecto, dantes referido, e que está a exigir uma retomada de consciência com relação aos problemas da mudança social, e assim os da educação, tão intimamente ligados a esses, de parte de pessoas e grupos a quem incumbe velar pelo controle social, não se deverá pensar em recursos ou técnicas de ação oficial que, direta ou indiretamente, resultem em cerceamento de quaisquer prerrogativas da vida democrática, entre as quais estão as do direito de associação para fins lícitos e de liberdade de expressão do pensamento.

Entende, assim, este Congresso que a melhor e mais produtiva forma de enfrentar o problema, em seu conjunto, é da instituição de uma associação de caráter nacional, que, de modo permanente, vele pelo problema, difunda idéias, e procure congregar esforços hoje dispersos, de entidades privadas de todo o gênero, sejam culturais, cívicas, religiosas, econômicas, recreativas, desportivas, as quais, muitas vezes sem intenção definida já realizam ou podem realizar educação de adultos.

Isso não significa, porém, que o Estado se deva desinteressar de formas mais amplas de educação de adultos, pelo desenvolvimento de instituições de educação extra-escolar, e mesmo escolar, pelo apoio técnico-financeiro a entidades privadas, e pelo estudo de planos e projetos de maior cooperação entre elas, mantida sempre a liberdade de princípios e objetivos de cada uma. Por essa forma poderá o Estado, numa sadia orientação democrática, esclarecer, sempre que convenha, os seus planos de ação política e social, o que não deverá significar propaganda, mas educação social no mais alto e proveitoso sentido da expressão, assim afervorando o sentimento de comunidade e os sentimentos nacionais.

No atual momento, o governo federal, bem interpretando, aliás, certas condições decisivas da vida do país, empenha-se numa política de desenvolvimento, ou seja, na propulsão das forças da economia, e, em especial, da economia industrial. Na educação de adultos, como na de todos os graus e ramos, um conteúdo dessa ordem deve sempre existir, mesmo porque a êle se ligam muitos dos problemas da mudança social e assim os da educação. Já Rui Barbosa escrevia, há oitenta anos, que a miséria cria a ignorância, e que a ignorância eterniza a miséria. Contudo, será preciso que uma política de desenvolvimento, retamente entendida e conduzida, considere sempre também os valores sociais e morais a preservar, emendar e aprimorar. Ainda nesse sentido, todo o trabalho de uma educação de adultos, em seu mais amplo sentido, referente à participação da vida cívica com perfeito senso de responsabilidade, a melhor disposição em cooperar no progresso da comunidade e a levar o povo a usufruir, sem privilégios dos bens da cultura e da civilização, pode e deve ser considerado de par com maior capacidade de produzir e aumentar a riqueza.

Assim considerando os princípios gerais, e alguns pontos particulares de problema da educação de adultos, em nosso país, no atual momento, esse II Congresso reafirma os seus ideais baseados na educação extensa do povo para a produtividade, sem, no entanto, o esquecimento dos valores morais e espirituais que o devem sempre inspirar. E relembra que, já em 1920, o historiador inglês H. G. Wells escrevia: "A humanidade contempla,

cada vez mais, o espetáculo de uma desabalada corrida entre a educação e a catástrofe". Os educadores que firmam este documento têm a certeza de que a Nação brasileira saberá escolher.

II

COMISSÕES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS *

NOTA INTRODUTÓRIA

Este trabalho obedece o mais estritamente possível às recomendações da Secretaria-Geral do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no que tange a objetividade e concisão. Não é, pois, uma tese sobre educação de adultos; muito menos uma dissertação literária acerca do assunto. Constitui simplesmente a propugnação da Comissão Municipal de Educação de Adultos, ao ver do autor o mais importante e eficiente instrumento para a execução da Campanha Nacional de Educação de Adultos e, outrossim, das duas principais diretrizes do Governo da União na educação em geral: a) *educação para o desenvolvimento*; b) *descentralização do ensino*.

No tocante a estas duas diretrizes, não há mister examinar, nem mesmo referir, as causas, múltiplas e variáveis, remotas e próximas, que lhes deram origem. Basta mencionar que ambas adquiriram, na atualidade, o poder das chamadas "idéias-forças".

Assim é que a primeira — *educação para o desenvolvimento* — foi realçada pelo Ex.^{mo} Sr. Presidente da República em sua Mensagem de 1957 ao Congresso Nacional, na qual proclamou: "Assinaei em minha primeira Mensagem que o crescente desenvolvimento da estrutura econômica do País, criando novas condições sociais, impunha a adoção de outros processos educativos e a remodelação dos atualmente em vigor. Eis o principal objetivo que se impõe à educação nacional".

E sua palestra inaugural do Curso Extraordinário sobre Problemas Brasileiros, promovido em maio p.p., em São Paulo, pelo "Fórum Roberto Simonsen", da Federação e Centro das Indústrias do Estado de São Paulo, disse o Ex.^{mo} Sr. Ministro da Educação: "Longe da sociedade a que deve servir, a escola

* Trabalho apresentado ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos., pelo Prof. Alberto Rovai, do Departamento de Educação de São Paulo.

tende a um estéril artificialismo, e a um lamentável desajustamento de meio sempre em mudança. Um contato constante com a realidade social e econômica trará ao ensino as indispensáveis inspirações para atender ao presente e preparar a mocidade para as tarefas do futuro".

A segunda — *descentralização do ensino* — encontra clara definição nestas palavras do Professor Anísio Teixeira: "A regionalização da escola que, entre nós, se terá de caracterizar pela municipalização da escola, com administração local, programa local e professor local, embora formado pelo Estado, concorrerá em muito para dissipar os aspectos abstratos e irreais da escola imposta pelo centro, com programas determinados por autoridades remotas e distantes e servida por professores impacientes e estranhos ao meio, sonhando perpétuamente com redentoras remoções".¹

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

Adeptos de Jean Fourastié no Brasil, entre eles o Professor Gilberto Pacheco e Silva, que, entre outros honrosos títulos, possui os de Secretário do Conselho Estadual de Desenvolvimento Econômico e Catedrático de Organização Científica do Trabalho na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, admitem que, nas sociedades integrantes da moderna civilização ocidental, é a seguinte a distribuição ideal da população pelos grupos ocupacionais, segundo a terminologia da escola de economia política daquele tratadista francês:

Grupo primário	10%
Grupo secundário	20%
Grupo terciário	70%

No Brasil, a distribuição da população por esses grupos, em 1950, traduzia-se da seguinte forma:²

Grupo primário	64,3%
Grupo secundário	12,4%
Grupo terciário	23,3%

Estes dados mostram o gigantesco esforço que a Nação Brasileira tem de desenvolver para atingir aquele ideal, nos domínios da saúde, da educação, da habitação, da mecanização da lavoura, da industrialização, dos transportes, dos serviços assistenciais, da produtividade em geral, da recreação, etc.

As dificuldades são enormes, agravadas por fundas diversidades regionais, que determinam uma das mais baixas rendas "per capita" de todo o mundo, conforme atestam os dados abaixo, relativos ao ano de 1956:³

ESTADOS	RENDA "PER CAPITA"
Amazonas.....	Cr\$ 9.573,00
Pará.....	Cr\$ 7.703,70
Maranhão.....	Cr: 3.926,40
Piauí.....	Cr3 3.099,00
Ceará.....	Cr\$ 4.606,10
Rio Grande do Norte.....	Cr\$ 5.714,30
Paraíba.....	Cr\$ 5.030,10
Pernambuco.....	Cr\$ 6.630,40
Alagoas.....	Cr\$ 5.160,00
Sergipe.....	Cr\$ 6.087,20
Bahia.....	Cr\$ 5.583,30
Minas Gerais.....	Cr\$ 9.935,60
Espírito Santo.....	Cr\$ 9.995,20
Rio de Janeiro.....	Cr\$ 13.392,30
Distrito Federal.....	Cr\$ 41.246,70
São Paulo.....	Cr\$ 22.610,70
Paraná.....	Cr\$ 11.467,00
Santa Catarina.....	Cr\$ 10.985,40
Rio Grande do Sul.....	Cr\$ 16.379,80
Mato Grosso.....	Cr\$ 13.702,70
Goiás.....	Cr\$ 7.281,90

Com referência apenas à contribuição da educação fundamental para esse esforço, cumpre salientar, segundo o criterioso plano elaborado pelo Professor J. Roberto Moreira⁴, que, entre as "metas" estabelecidas, figuram: a) a escolarização total da população infantil; b) a instituição das 5.^a e 6.^a séries primárias; c) o prolongamento do período escolar.

Para se fazer uma idéia do que este simples detalhe da educação para o desenvolvimento representa, basta referir que, em São Paulo, dos seus 1.505 grupos escolares⁵, nem um poderia, de imediato, atender satisfatoriamente às exigências dos itens "b" e "c" acima mencionados, por causa da pressão exercida pela crescente solicitação de matrículas e, em muitos casos, pela ocupação dos mesmos edifícios por estabelecimentos de ensino secundário e normal.

Tudo isto está a indicar a necessidade do concurso harmônico das três órbitas do Poder Público — a federal, a estadual e a municipal —, *vigorosamente secundado pelas comunidades locais*.

Desta última afirmativa se depreende o papel decisivo que podem desempenhar as Comissões Municipais de Educação de Adultos na consecução de tão elevado objetivo.

DESCENTRALIZAÇÃO DO ENSINO

Se a *educação para o desenvolvimento* reclama a participação das comunidades locais, a *descentralização do ensino* exige-a imperativamente, pois a tem como um pressuposto básico. Não se deve entender por descentralização do ensino a simples transferência de encargos de autoridades estaduais sediadas na Capital para autoridades também estaduais sediadas em regiões ou municípios. Tal processo descentralizador sempre existiu, pelo menos em São Paulo, embora em bases empíricas, e intermitentemente.

A descentralização que ora se preconiza é o governo completo do sistema escolar — inicialmente o primário — pelo município. É a municipalização do ensino primário.

Todavia, a medida defronta com um sério problema: o baixo rendimento das escolas municipais. Em 1955, por exemplo, segundo dados do Departamento de Estatística do Estado de São Paulo, as aprovações nas escolas primárias estaduais atingiram, em números redondos, o índice de 66%, enquanto as municipais alcançaram o de 53%.

Isso resulta do fato de a criação de escolas primárias municipais obedecer ainda, em larga escala, a injunções políticas, que lhes prejudicam o rendimento, sendo, contudo, certo que vários municípios paulistas possuem um sistema de ensino primário que nada tem que invejar ao do Estado.

Foi, provavelmente, por essa e outras razões igualmente ponderáveis, que o Professor A. Almeida Júnior apresentou excelente plano do qual se ajustaria bem a denominação: "municipalização gradual e progressiva do ensino primário".⁶

Curioso é assinalar, de relance, uma dessas outras razões. O Ministro João de Deus Cardoso de Melo, ex-Secretário de Estado da Educação em São Paulo, numa conferência que proferiu na Biblioteca Municipal da capital paulistana, em 14/3/52, analisando a situação geral do sistema educacional bandeirante, acentuou que sua extensão e complexidade haviam chegado "a um ponto tal que o quadro do pessoal e a organização dos serviços da Secretaria, estruturados ainda em bases antigas, há muito ultrapassadas, perderam as possibilidades de controle racional e objetivo, não só do próprio pessoal, como, especialmente, dos serviços"⁷.

É evidente, por conseguinte, a necessidade de um treinamento das comunidades locais para o exercício da autonomia escolar, e ao autor deste trabalho se lhe afigura que nenhum outro instrumento é mais adequado a esse salutar propósito do que a Comissão Municipal de Educação de Adultos.

S. Ex.^a o Sr. Dr. Heli Menegale, Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação, teve, em 1957, oportunidade de observar, na cidade de Bauru, o de quanto é capaz uma Comissão Municipal de Educação de Adultos.

Os quadros anexos revelam a grande propagação e o grande interesse público que lograram as Comissões Municipais de Educação de Adultos no Estado de São Paulo, favorecendo extraordinariamente a ação oficial no combate ao analfabetismo. Não deixam de revelar também o declínio de sua atuação, mas isto, como diria Kipling, é outra história...

COMISSÕES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

O autor tem assinalado, em numerosos trabalhos, que a Campanha Nacional de Educação de Adultos só por dois meios poderá ser realizada integralmente: a) pela manutenção do caráter de "campanha" dado inicialmente ao patriótico empreendimento; b) pela participação cada vez mais ampla e vigorosa das Comissões Municipais de Educação de Adultos.

A justificativa da proposição constante do item "a" está, já hoje, amplamente admitida. Onde quer que a educação de adultos passe a ser dirigida por uma repartição burocrática, perde ela muito de sua eficiência. Entorpece-se no enleio do cipoal de leis, decretos, portarias, circulares, comunicados, e, sobretudo, na subordinação dos quadros técnicos aos quadros burocráticos. Deixa de dispor, com a necessária presteza, de elementos humanos e recursos materiais indispensáveis à sua plena frutificação. O órgão incumbido de sua realização necessita de flexibilidade de movimentos. Já advertia o Ministro João de Deus Cardoso de Melo: "Garantir a autonomia do Serviço de Educação de Adultos é assegurar a sua eficiência. Transformá-lo em órgão burocrático é preparar, irremediavelmente, o desastre..."⁸

No tocante à proposição do item "b", cumpre ter em vista que a Constituição Brasileira reconheceu o município como célula máter da Nação, conferindo-lhe, em consequência, as prerrogativas máximas permitidas pelo sistema político vigente. Este reconhecimento atribui aos munícipes, individualmente, responsabilidades das mais sérias. Se não querem correr o risco da volta ao regime do arbítrio, urge que tenham desenvolvido, na maior amplitude possível, o "espírito cívico", atributo que não significa apenas o amor lírico à pátria, mas também

atitudes concretas de boa vizinhança, o sentimento ativo de solidariedade, de modo muito especial para com os desajudados da fortuna e os enfermos, a vontade expressa de cooperar para o progresso material e cultural de seu município, o zelo eficiente pelos valores nobres da vida, etc. Quem possui este "espírito cívico" não fica esperando que o governo dê remédio para todos os males que ve e, como é costume, aponta em críticas azedas nas conversas infecundas da agrupamentos ociosos, ou em artigos facciosos. Procura saná-los, com sua ação pessoal se fôr o caso, ou conclamando outras pessoas para ajudar, se fôr necessário apoio coletivo. Desta *disposição pessoal para agir altruisticamente*, que deve ser o *denominador comum* dos cidadãos de uma *sociedade democrática*, é que nascem as instituições sociais úteis e beneméritas. Sem isto, o espetáculo que oferece uma comunidade será simplesmente desolador: uma paisagem humana estéril como o deserto.

Tudo o que foi dito atrás tem por objetivo tornar mais claras e sucintas as respostas às questões seguintes: I — o porquê da Comissão Municipal de Educação de Adultos; II — como organizá-la; III — como fazê-la funcionar.

A Comissão Municipal de Educação de Adultos tem fundamentos muito importantes. Para alimentá-la há duas fontes principais: o propósito de auxiliar direta e imediatamente a Campanha de Educação de Adultos; a preocupação de traduzir e concretizar, em empreendimentos sociais, a "alma" da comunidade.

Sob o influxo da primeira fonte, a Comissão Municipal de Educação de Adultos poderá tomar a seu cuidado tarefas como as que são relacionadas em seguida: fazer a propaganda da Campanha pela imprensa, rádio, serviço de alto-falante, cinema, cartazes, boletins, palestras; promover o recenseamento e matrícula de adolescentes e adultos analfabetos, no que convém seja auxiliada pelo órgão estatístico municipal; conseguir locais para a instalação de cursos que não puderam ser instalados em prédios escolares; angariar fundos para pagamento de iluminação, para aquisição de material didático; fazer visitas aos cursos e às residências dos alunos infreqüentes, a fim de estimular a assiduidade; estabelecer prêmios para os alunos que se distinguiram pela aplicação ou freqüência; organizar festas recreativas e cívicas com a participação dos alunos; e muitas outras iniciativas que cada ambiente sugere.

Sob o influxo da segunda fonte inspiradora de sua criação, a Comissão Municipal de Educação de Adultos poderá coordenar

as instituições vigentes — o governo municipal, os órgãos locais dos governos estadual e federal, as igrejas, as escolas, o posto de saúde, as associações recreativas e culturais, os sindicatos, as empresas comerciais e industriais, etc. — para, em conjunto, "planificarem" o progresso do município, que se traduzirá em obras de interesse coletivo, de assistência social, de expansão cultural, de embelezamento, de conforto, de defesa da agricultura, etc.

Com estes dois objetivos, a Comissão Municipal de Educação de Adultos deverá, é evidente, pairar acima das correntes políticas, das convicções religiosas, das distinções de classe ou de profissão. Por conseguinte, em sua constituição não de entrar elementos de todos esses quadros da comunidade. Será útil encarecer a contribuição notabilíssima que, para uma obra dessa natureza, pode dar o político desapassionado e justo, o padre tolerante e prestativo, o engenheiro, o médico, o operário, o lavrador, etc. A Comissão Municipal de Educação de Adultos poderá constituir-se de uma diretoria e de um conselho, com subcomissões especializadas ou não, conforme fôr julgado mais conveniente em cada município. Dentro da Comissão Municipal de Educação de Adultos, cada membro deverá esquecer suas possíveis diferenças, em qualquer assunto, com outros companheiros, para lembrar-se exclusivamente de que está prestando um serviço ao povo e à pátria.

O funcionamento da Comissão Municipal de Educação de Adultos é, por assim dizer, o "fiat lux" para tudo o mais. Muitas comissões que se organizam para isto ou para aquilo, freqüentemente não passam do papel. Mas isso só ocorre quando não há um interesse comum, forte, a unir os cidadãos. Quando há esse interesse e existe alguém disposto a ser o "fermento" do mesmo, então as coisas mudam de figura. Os frutos virão, porque a terra está preparada e a semente é fértil.

As autoridades escolares, que têm arcado com as principais responsabilidades da Campanha, poderão aliviar-se, em boa parte, delas, prestando, ao mesmo tempo, o maior serviço que é dado a educadores prestar: guiar as populações locais para o autogoverno, na mais cabal e elevada acepção da expressão, através de uma predica incessante em prol da instituição de Comissões Municipais de Educação de Adultos.

CONCLUSÃO

Em conclusão, a Comissão Municipal de Educação de Adultos é o instrumento que o autor, enquadrando seu trabalho no item

n.º 3 do Temário do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, oferece à consideração dos participantes do certame, como capaz de conseguir:

1. a efetiva realização da Campanha Nacional de Educação de Adultos;
2. a predisposição favorável da opinião pública para a educação para o desenvolvimento;
3. o treinamento das comunidades locais para os encargos da descentralização do ensino primário.

Tal instrumento obedeceria às seguintes diretrizes, apresentadas pelo autor, com a colaboração, em dois de seus tópicos, dos educadores Rubens Falcão e Francisco Jarussi, ao Congresso de Educação promovido em São Paulo, em 1954, sob os auspícios da Bandeira Paulista de Alfabetização e da Sociedade Brasileira "Luís Pereira Barreto":

DIRETRIZES

1.^a As autoridades escolares incrementarão a organização das Comissões Municipais de Educação de Adultos;

2.^a Cada Comissão Municipal de Educação de Adultos deverá ser integrada por elementos representativos de todas as camadas da população;

3.^a Dois órgãos são essenciais na constituição da Comissão Municipal de Educação de Adultos: a) uma Diretoria; b) um Conselho Consultivo;

4.^a São as seguintes as atribuições precípua da Comissão Municipal de Educação de Adultos:

I. fazer a propaganda da Campanha Nacional de Educação de Adultos, utilizando-se de todos os meios idôneos, como a imprensa, o rádio, serviços de alto-falantes, cartazes, boletins; palestras, na cidade e nos bairros rurais, em sedes de associações culturais, religiosas, profissionais, esportivas; postais com vistas interessantes do Município trazendo no verso frases alusivas à Campanha; fornecimento aos jornais da Capital, através de seus correspondentes locais, de informações sobre todos os aspectos do desenvolvimento da Campanha, etc.;

II. colaborar com as autoridades escolares no recenseamento e matrícula dos alunos, na zona urbana, suburbana e rural;

III. zelar pela freqüência escolar, com visitas periódicas aos cursos, durante as quais poderão ser feitas breves preleções estimuladoras; visitas domiciliares aos alunos infreqüentes para indagação das causas das faltas, procurando eliminá-las; instituição de prêmios de assiduidade, aproveitamento, etc;

IV. dar assistência aos cursos e aos alunos individualmente, conseguindo professores voluntários, patronos, salas para aula, material escolar, lampiões, etc;

V. promover a integração social dos alunos "marginais", organizando festas com o seu comparecimento e o de suas famílias; realizando sessões especiais para lições de educação sanitária, educação cívica, educação religiosa, etc.;

VI. evitar e combater, por todas as formas, influências político-partidárias ou quaisquer outras correntes de opinião que possam comprometer o êxito da Campanha Nacional de Educação de Adultos ;

5.^a Para o desempenho de suas atribuições, a Comissão Municipal de Educação de Adultos poderá instituir "serviços auxiliares" que se encarreguem de atividades especializadas, à medida que estas forem surgindo, como, por exemplo, o Comitê de Propaganda, a Equipe de Visitadores Domiciliares, o Setor de Assistência Social, etc.

FONTES DAS CITAÇÕES E REFERENCIAS:

- 1 *Educação não é privilégio*, ANISIO TEIXEIRA.
- 2 "No mundo da economia", do *Correio Paulistano* de 1-5-58.
- 3 *Idem*, de 12-3-58.
- 4 *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n' 67, de 1957.
- 5 *Diário Oficial* do Estado de São Paulo, de 2-1-58.
- 6 *A Escola Pitoresca e outros trabalhos*.
- 7 *Boletim* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, n.^{os} 7-8, de 1952.
- 8 *Revista Educação de Adultos*, São Paulo, 1954.

ANEXO N.º 1

COMISSÕES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Delegacias de Ensino	Municípios Abrangidos	Municípios com C.M.E.A.					
		1950	1951	1952	1953	1954	
Araçatuba	13	12	7	8	11		
Araraquara	9	8	5	3	2	4	
Assis	11	8	4	2	2	0	
Bauru	16	8	11	11	11	7	
Botucatu	13	8	7	5	2	0	
Campinas	16	15	13	13	13	7	
Casa Branca.....	11	8	9	7	7	7	
Catanduva	12	12	12	10	11	9	
Franca	14	14	14	13	13	11	
Guaratinguetá	13	12	13	6	12	8	
Itapetininga	18	18	15	15	12	11	
Jaboticabal	14	14	14	11	14	12	
Jundiá	9	9	9	9	9	9	
Lins	9	8	9	9	9	7	
Marília	19	16	14	10	10	6	
Mogi das Cruzes	11	11	8	5	4	4	
Piracicaba	8	4	4	5	5	4	
Piraçununga	7	7	6	5	7	6	
Presidente Prudente.....	14	13	11	9	8	0	
Ribeirão Preto	16	16	15	13	14	9	
Rio Claro	14	12	11	7	8	9	
Santa Cruz do Rio Pardo	13	12	8	8	7	5	
Santos	18	9	8	10	10	9	
São Carlos.....	6	6	0	5	5	2	
São José do Rio Preto	28	20	28	11	13	26	
Sorocaba	16	16	13	15	14	12	
Taubaté	10	10	7	7	7	5	
TOTAL	358	306	281	232	240	197	

NOTA: Quadro elaborado pelo Setor de Relações Públicas do Serviço de Educação de Adultos de São Paulo, com dados fornecidos pelas autoridades escolares sobre a constituição de Comissões Municipais de Educação de Adultos nos municípios abrangidos pelas 27 Delegacias Regionais de Ensino do Interior do Estado segundo a divisão territorial e administrativa vigente no quinquênio 1950/1954. A partir de 1955 perdeu o referido Setor os meios de incentivo e registro da organização de Comissões Municipais de Educação de Adultos e de suas atividades.

ANEXO N.º 2

NÚMERO E PROFISSÃO DOS COMPONENTES DAS COMISSÕES
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

PROFISSÕES	ANOS				
	1950	1951	1952	1953	1954
Advogado	27	23	56	19	13
Agricultor	101	46	16	42	50
Autoridade escolar	317	290	162	239	200
Comerciante	226	153	202	115	101
Delegado de Polícia	80	68	29	38	32
Deputado	3	3	1	1	2
Engenheiro	14	6		6	6
Farmacêutico	67	44	59	36	28
Funcionário Público	503	359	316	216	131
Industrial	43	30	50	21	22
Jornalista	47	42	33	29	19
Juiz de Direito	79	54	36	42	31
Juiz de Paz	30	28	6	14	11
Médico	69	100	165	89	64
Militar	10	16	3	3	6
Operário	3		3	1	1
Prefeito Municipal .	271	239	61	198	161
Professor	344	329	353	268	217
Promotor Público ..	47	26	20	16	18
Radialista	17	16	4	14	11
Religioso	135	109	75	71	62
Vereador	245	198	23	187	137
Outras Profissões	227	209	248	171	159
TOTAL	2.905		1.921	1.536	1.482

NOTA: Quadro elaborado pelo Setor de Relações Públicas do Serviço de Educação de Adultos de São Paulo, com dados fornecidos pelas autoridades escolares sobre número e profissão dos componentes das Comissões Municipais de Educação de Adultos nos municípios abrangidos pelas 27 Delegacias Regionais de Ensino do interior do Estado, segundo a divisão territorial e administrativa vigente no quinquênio 1950/1954. Vide nota *in fine* do Anexo nº 1.

O ENSINO PRIMÁRIO EM PERNAMBUCO*

ADERBAL JUREMA

Se o Secretário de Educação não pudesse atender ao honrosíssimo convite do escritor Gilberto Freyre, o professor de Administração Escolar teria de estar aqui presente, como, na realidade, se encontra, para dar o seu depoimento sobre a situação atual do ensino primário em Pernambuco. As botas de sete léguas do Secretário de Educação, se lhe permitiram, nesses quatro anos, uma visão extensiva da paisagem educacional em nosso Estado, nem sempre deixaram vagares ao professor de Administração Escolar para fixar no papel as suas observações. Por isso, após a exposição que ora faço, fico completamente à disposição de todos os que desejarem indagar coisas porventura esquecidas sobre o tema por mim escolhido.

SITUAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO ATUAL

Ao primeiro contato com a rede de ensino primário do Estado, constatei a sua pobreza mais do que franciscana, até na dignidade com que se apresenta perante o público, que longe está de fazer uma idéia segura das suas complexas deficiências. Basta, no entanto, que se examinem os orçamentos dos últimos vinte anos e se atente para a parcimoniosa criação de cadeiras, para que se conclua das nossas dificuldades em face do crescimento vegetativo da população em idade escolar.

Diante desse fato, os técnicos e responsáveis pelo funcionamento do sistema se viam, vez por outra, tentados a construir torres de marfim, mais de ciência pura e inocentemente pedagógica, do que executar um plano de combate sem tréguas ao analfabetismo, com base na educação popular.

Tendo pela frente uma população em idade escolar muito maior do que a capacidade de suas unidades escolares, a Secretaria de Educação e Cultura comprimia-se, e ainda hoje, vez

* Conferência pronunciada no Instituto Joaquim Nabuco, no curso de "Política e Administração Escolar", promovido pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais, do Recife, e sob a direção do sociólogo Gilberto Freyre.

por outra, se comprime, nas quatro paredes de uma sala de aula, ansiosa por alargar os seus horizontes. Horizontes que poderão ser alcançados agora com a ajuda do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, instalado no Recife pelo professor Anísio Teixeira, e que nos vem dar alento novo ao encaminhamento dos problemas educacionais à base da pesquisa e do estudo planejado.

Em face do pauperismo generalizado entre os escolares primários de todo o Estado, o ensino público tem de atender a quase todas as crianças em idade escolar e muito pouco poderá nos ajudar o ensino particular, a não ser, como vêm fazendo, as instituições religiosas e de caráter filantrópico. Braço forte tem sido o ensino municipal, no interior, que, hoje, abriga uma quantidade maior de crianças do que as que freqüentam as escolas estaduais. Vale lamentar, aqui, ser atualmente, a Prefeitura do Recife a única prefeitura do Estado que não mantém escolas primárias, o que lhe dá uma posição singularmente anticultural na paisagem humana de Pernambuco.

Com a divulgação estatística do IBGE, a respeito do nosso nível cultural, baseada nos recenseamentos de 1940 a 1950, onde fomos classificados no 14.º lugar, em contraste com a nossa posição de relevo na inteligência brasileira, a nossa tarefa, ou meta, tem sido a de perseguir o pavoroso "déficit escolar" do ensino primário. As estatísticas assinalam que no decênio compreendido entre 40 e 50 conseguimos reduzir de 75% de analfabetos para 72,50%. Dois e meio por cento apenas em dez anos!

Sob a impressão deprimente desses números, organizamos, em fevereiro de 55, um plano quadrienal para a Secretaria de Educação e Cultura, onde a maior parte se concentrava no ensino primário.

Vamos, agora, nesta oportunidade magnífica que me proporcionou o CRPE do Recife, verificar o que foi possível executar no triênio 1955 a 1957.

Primeiramente vejamos o quadro das despesas orçamentárias com educação e cultura a partir do curso primário:

MATRICULA GERAL DOS ALUNOS:

1953.	Cr\$	123.555.958,00.	71.983
1954.	Cr\$	121.595.258,00.	76.631
1955.	Cr\$	153.443.794,00.	88.478
1956.	Cr\$	164.060.265,00.	101.202
1957.	Cr\$	349.558.205,00.	112.521
1958.	Cr\$	370.475.615,00.	a ser apurado

*Ano em que houve o aumento de vencimentos do funcionalismo.

Através da eloquência destas cifras, poderemos avaliar o esforço que tenta fazer o Estado de Pernambuco para acompanhar a necessidade de ampliação de sua rede escolar primária.

Ano a ano, a partir de 1955, fomos aumentando o número de cadeiras, ora no regime de contratos que já vigorava desde alguns anos, ora como serviços prestados. Em 1957, com a reestruturação do funcionalismo, incluímos todos os contratos no quadro do professorado da capital e do interior.

Em 54, pessoal docente em regência de classe: 1.837.

Em 57, pessoal docente em regência de classe: 2.870.

Computando os dados estatísticos de 1957, chegamos à seguinte evidência:

1957 — População do Estado.....	4.010.883
População em idade escolar, de 7 a 12 anos	501.360
Matrícula geral nas 1.099 unidades estaduais em funcionamento.....	112.521 alunos
Dados fornecidos pelo IBGE:	
Escolas particulares.....	57.372 alunos
Escolas municipais.....	122.460 alunos
Total.....	292.353 alunos
População escolar.....	501.360
Alunos matriculados.....	292.353
Déficit provável.....	209.007

Segundo o *Anuário Estatístico do Brasil — 1957*, do IBGE, 3.886 regentes de ensino primário municipal foram recenseadas para 122.460 alunos, numa média por classe de 31 alunos na primeiro mês letivo de 1957. No ensino estadual, a média por classe é de 39,1 alunos, para 2.870 classes em funcionamento das 2.973 cadeiras existentes atualmente, no mesmo ano.

REAJUSTAMENTO DO ENSINO MUNICIPAL

A distribuição de cadeiras, no interior e na capital, precisa não perder de vista a percentagem por classe a ser conseguida, pois não podemos desperdiçar oportunidades para os que precisam de escola, tendo em conta a precariedade de recursos financeiros para a montagem e equipamento da classe e a manutenção do corpo docente. A situação atual do ensino municipal precisa de ser reajustada, para que se alcance uma média alta de matrícula, por classe. Em geral, a escola municipal, como muitas das cadeiras isoladas estaduais, luta com instalações

mais do que deficientes, não so do ponto de vista tecnico-pedagógico, como do de higiene escolar. Salas pequeninas, sem luz nem mobiliário e um exército de professoras subvencionadas com salários irrisórios, que mal assinam o nome como eleitoras. Tentativa de aperfeiçoamento do professorado municipal fizemos, em 1957, na cidade de Floresta, em cooperação com a Campanha Nacional de Educação Rural. 30 professoras municipais sem diploma, recrutadas nos municípios vizinhos e de Floresta mesmo, estagiaram três meses, em regime de internato, na Escola Normal Regional de Floresta. Receberam aulas intensivas de aritmética, português, geografia e história, trabalhos manuais, economia doméstica, serviço social, práticas agrícolas, etc. Em seguida, treinamento didático das disciplinas do curso primário, principalmente técnica de alfabetização.

REAJUSTAMENTO DO PROFESSORADO ESTADUAL, E DO ENSINO PRIMÁRIO

Considero um passo decisivo e marcante, para a história do ensino primário estadual em nosso Estado, a reforma Carneiro Leão. Em depoimento pessoal, declarou-me o conhecido educador pernambucano que percorreu o Estado, naquele distante 1928, até o alto sertão do Salgueiro, para empreender a reforma do antigo Departamento de Educação do Estado. Decorridos 30 anos, urgente se fazia uma outra reforma de base, como a que foi iniciada em 1928. No ensejo da Lei de Reestruturação do funcionalismo público, abolimos o sistema por entrâncias (eram 4, a partir do sertão até à capital) e instituímos outro tipo de carreira para o professor, tendo em vista a sua fixação regional. Assim, foram criados três níveis para o professorado do interior e para o da capital, esta compreendendo Olinda-Recife. No seu povoado, no seu distrito, no seu município, o professor primário poderá ascender do nível 4 até ao nível 12 de dirigente e ao 14 de inspetor de sua região, sem necessidade de deslocamento. Basta para isso que se habilite aos cursos e concursos que disciplinam a promoção de sua carreira. Ao mesmo tempo, ampliamos o número de regiões, reduzindo-as territorialmente. De 9, passaram a ser 15, exclusive Recife-Olinda, que se encontra, hoje, dividido em 13 distritos. O problema da inspeção pura e simples evoluiu para o da orientação, descentralizando-se o sistema com a fixação do inspetor na sede de cada região e a atribuição de função orientadora às dirigentes dos Grupos Escolares, localizadas nas sedes dos municípios. Daí o responsável pela região, no interior, ou pelo distrito, na capital, ser hoje, denominado de inspetor-orientador. Feita a experiência

em 1956, atualmente se encontra sistematizado em o novo Regulamento do Ensino Primário, posto em vigor este ano. Regulamento que, se possui ainda imperfeições naturais, foi um outro passo marcante na história do ensino público primário em Pernambuco e que resultou do trabalho, da dedicação, do estudo o da pesquisa de todos os órgãos técnicos da Secretaria, sintetizados pessoalmente, na comissão de redação constituída pelos professores Nilo Pereira, Eneida Rabelo, Laura Bezerra, Cândida Maciel e Merval de Almeida Jurema.

A reestruturação da SENEC, em maio de 1957, antecedeu o novo Regulamento do Ensino Primário. Criou-se, naquela ocasião, o Departamento de Educação Média, transformando-se o Serviço de Verificação do Rendimento Escolar em Instituto de Pesquisa Pedagógica. O Serviço de Merenda constituiu-se na Divisão de Merenda Escolar. O Conselho Estadual de Educação foi reestruturado e criou-se um órgão de assistência aos municípios. O Departamento de Educação Média enfeixa o ensino secundário, normal, industrial e artesanal, inclusive o setor de encaminhamento de bolsas para professoras no sul do país e no estrangeiro, em cooperação com o Centro Regional de Pesquisas Educacionais. O antigo Serviço de Verificação do Rendimento Escolar ampliou-se e ganhou em autonomia, transformando-se em Instituto de Pesquisas Pedagógicas, desligando-se administrativamente do Departamento Técnico de Educação Primária, para surgir como um órgão de pesquisa e orientação comum a todos os ramos do ensino, sob a dependência da SENEC. E a Divisão de Merenda Escolar, serviço novo na Secretaria, conseguiu, em dois anos, fornecer merenda a todas as unidades escolares estaduais, do litoral ao sertão (O filme que ides assistir, dentro em pouco, vos dará a idéia do trabalho de pioneirismo que foi feito para levar a merenda escolar aos mais distantes recantos de Pernambuco). O órgão de assistência aos municípios tem uma grande e importante missão a cumprir, como ainda há pouco vimos, ao analisar alguns aspectos do ensino municipal.

Novos regimentos dos Departamentos que integram a SENEC estão sendo publicados. Todos eles procuram manter a correlação e articulação de seus serviços específicos com a meta geral do sistema de ensino primário e médio do Estado. Articulação entre as atividades do Departamento de Extensão Cultural e Artística, o Departamento de Assistência Escolar, as atividades de recreação e educação física com o funcionamento da escola.

No setor assistencial e social estão em plena vivência os Círculos de Pais e Mestres, os Cursos de Corte e Costura e Orientação da Vida Doméstica para as mães de alunos, a campanha do livro didático e do material escolar gratuitos, através das Caixas Escolares, a ampliação das bolsas escolares para o

ensino médio, o auxílio individual e o Serviço Social de grupo que procuram integrar a escola nos problemas da comunidade.

TRABALHOS MANUAIS E RURALISMO ESCOLAR

Através de cursos rápidos, realizados nos distritos da capital e nas "semanas de estudos pedagógicos", no interior, o professorado primário pernambucano, que já encontrei muito bem treinado em trabalhos manuais, intensificou essa disciplina como técnica de ensino nas 4 séries do curso fundamental. Visam desenvolver a habilidade manual, o controle dos movimentos, o gosto artístico, a iniciação artesanal; auxiliam os educandos a obter técnicas simples que servem como magníficos auxiliares para a execução de projetos sugeridos em classe; são instrumentos de aprendizagem das aulas de cultura geral, de formação de bons hábitos e concorrem para a noção de responsabilidade, para o desenvolvimento da atenção, de interesse. Através de trabalhos manuais os alunos estão aprendendo a viver. Função idêntica o das práticas agrícolas, onde se é possível fazê-la, quer nas escolas da capital, quer nas escolas do interior, e nestas com maior intensidade. A orientação da educação rural procura ser tanto quanto possível ecológica, fugindo ao porqueme-ufanismo e às falsas delícias da vida rural de que nos fala Gilberto Freyre em *Sugestões para uma nova política para o Brasil: a rurbana*. (Cadernos de Pernambuco, n.º 4, Edição da SENEC — Recife, 1956.)

Tivemos, para isso, o cuidado, a prudência mesmo, de nos situarmos em uma posição de equilíbrio entre os que defendem as linhas tradicionais do ensino elementar, intelectualista, e os ruralistas entusiastas. Para isso, muito nos ajudaram as lições de interdependência urbana-rural que Gilberto Freyre expôs, em uma série de conferências, na Universidade Rural de Pernambuco. Ao invés de combater as duas tendências, procuramos, isto sim, aproveitando a experiência de cada uma delas, associá-las. E associá-las visando, antes de mais nada, uma escola integrada na comunidade a que serve. Abolidas as diferenciações de escola urbana e de escola rural, definimo-nos pela escola comunitária.

INTEGRAÇÃO NA PAISAGEM SOCIAL

Daí a minha insistência de que os problemas educacionais, num Estado pobre como o nosso, são mais de ordem econômico-social do que apenas técnico-pedagógicos. Em Pernambuco, a

política educacional do Governo tem de assumir uma crescente responsabilidade, ora participando dos planos de equilíbrio social, ora tomando parte ativa na sua execução, como é o caso agora da rede de escolas artesanais, instalada a partir de 1956, no interior, de preferência nas cidades onde vem chegando a energia elétrica de Paulo Afonso. O desajustamento das camadas que compõem o povo pernambucano mostra, dia a dia, que a política educacional certa tem que tomar por base um largo plano de serviços sociais. Para isso, inquéritos foram feitos, como o que conseguiu determinar a média de salário dos pais de alunos das escolas e grupos escolares do Recife. O inquérito sobre o nível econômico dos escolares, realizado em 1955, pelo Departamento de Assistência Escolar da SENECA, abrangendo 12.934 alunos primários, constatou, entre salários de 0 a 7.000 cruzeiros, que o salário médio das famílias dos escolares é de Cr\$ 2.634,00. Verificando, no mesmo inquérito, a distribuição de salários de acordo com os estabelecimentos de ensino, foi possível à Secretaria de Educação localizar, com precisão, as zonas da Capital onde se agrupam escolares de nível econômico mais modesto e em quais estabelecimentos se concentra a maior densidade de casos abaixo da média apurada. A distribuição da quota de livros didáticos e material escolar gratuitos às caixas escolares também se orientou por esse inquérito.

Mas não só as escolas públicas, entre nós, precisam de assistência do Estado. Também as particulares, às dezenas espalhadas pelos morros e córregos da Capital e no Interior, necessitam não apenas da orientação pedagógica, como de assistência material e social. O estado de subnutrição de nossos escolares é calamitoso, mesmo nas escolas particulares. Daí a energia e a angústia com que apelamos para o professorado e a comunidade no sentido de cooperarem na difusão da merenda escolar. Atualmente, cerca de 130 mil escolares estaduais, municipais e particulares estão recebendo a merenda de leite, auxiliada, quando possível, pelas farinhas alimentícias e açúcar.

Ao lado do problema da merenda, o problema médico-dentário precisa de ser difundido largamente no Estado. A partir de 55, o serviço dentário-escolar penetrou o interior e hoje cerca de 24 municípios já possuem o dentista escolar. Embora deficiente, a Capital teve aumentado o número de dentistas nos Grupos. Já o médico escolar vem sendo suprido através dos serviços da Secretaria da Saúde, dentro das suas possibilidades exíguas.

Somos dos que pensam que, ao lado da multiplicação de unidades escolares, temos de ampliar o trabalho de assistência social-escolar, serviço decisivo na campanha contra a infreqüência, um dos males que persegue o sistema escolar pernambucano.

bucano. Mal de causas complexas, a infreqüência escolar encontra na transformação da professora em ajustadora-sócio-cultural o meio decisivo de combatê-la. Para isso, imprescindível o entrosamento da escola com a comunidade, através da participação dos pais ou responsáveis pelos alunos na vida da própria escola. Numa sociedade com tão graves e profundos desajustamentos como a nossa, a política educacional não pode ter a sua ação delimitada pelas quatro paredes de uma aula.

PRÉDIOS E EQUIPAMENTO

Ao percorrer todo o Estado, município por município, espantou-me, no setor das construções escolares, a visão e o dinamismo do governo do velho Barbosa Lima. A maioria dos antigos edifícios de grupos escolares no Interior foi construída na administração daquele benemérito estadista. Após 1945, com a orientação do INEP e o plano de construções escolares do Governo Dutra, as escolas típicas rurais surgiram na Mata, Agreste e Sertão como cogumelos. Precisamente como cogumelos, porque a sua localização nem sempre obedecia ao interesse do ensino, mas ao aproveitamento do terreno doado. A maior dor de cabeça do administrador escolar pernambucano é conservar esses prédios, precariamente construídos e localizados, muitos deles, em zonas desérticas. Não só conservar, como fazê-los funcionar, porque o problema da fixação do professor na escola típica rural é um desafio permanente. Acredito que, com uma gratificação de distância e uma mais ecológica formação nas escolas normais regionais, possa ser resolvido em futuro próximo. No momento, devemos ter a coragem de abandonar dezenas de prédios de escolas típicas rurais que não têm solução, porque brotaram como como cogumelos. Impossível à humana criatura transformá-los, pelo menos, em lírios dos campos.

Na ampliação da rede do ensino primário em prédios decentes, com os mínimos requisitos de higiene escolar, tenho que ressaltar, aqui, a inestimável colaboração do INEP. Do INEP que em Pernambuco não impõe modelos de plantas de edifícios e que aceita e discute as nossas sugestões com patriótico espírito de cooperação.

Partindo do enorme déficit de salas de aula, procuramos, em 55, traçar normas para os projetos de construção dos futuros grupos escolares, ajudados financeiramente pelo INEP, e construídos pelo Departamento de Obras e Fiscalização do Serviço Público, da Secretaria de Viação e Obras Públicas. Assim, ficou estabelecido que não se construiria nenhum grupo escolar com menos de quatro salas de aula (o de Gravata, por exemplo,

até 1956, possuía apenas duas salas de aula) ; sala de professores, diretoria, gabinete médico-dentário, biblioteca museu, cantina, sanitários, banheiros, sala para cooperativa e caixa escolar, área coberta para recreio e atividades sociais e artísticas.

Criada, também, a escola mínima, que foi uma solução para melhorar as escolas isoladas nos morros e córregos da Capital e povoados do Interior, tivemos a satisfação de vê-la propagada por todo o País.

O equipamento tem recebido a colaboração das escolas artesanais que já fabricam carteiras escolares de primeira qualidade.

ORIENTAÇÃO DO PROFESSORADO PRIMÁRIO

O Instituto de Pesquisas Pedagógicas e o Departamento Técnico de Educação Primária, cada um nas suas atribuições específicas, vêm concorrendo para mais efetiva orientação do professorado primário, desde a clareza dos programas, acompanhados sempre de orientação didática, do IPP, até os cursos e "semanas de estudos pedagógicos" promovidos pelo DTEP. Quanto aos processos de avaliação do rendimento escolar, a tendência de Pernambuco, ano a ano dando maior autonomia ao professor na apuração desse rendimento, é caminhar para a promoção automática.

Nas semanas pedagógicas, realizadas no Interior, equipes de professores especializados ministram aulas durante uma semana e as noites são dedicadas a seminários de estudos regionais, onde participam o padre, o agrônomo, o médico, o juiz, para discutir os problemas da escola em face dos problemas da comunidade. Essas semanas e mais os cursos de férias e distritais no Recife já acusam resultados positivos: — no ano passado, o aumento de rendimento escolar foi de 22% sobre os anos anteriores, relativamente ao aproveitamento demonstrado pelos alunos.

Terei a oportunidade de, logo em seguida, exibir um filme documentário de uma das nossas semanas pedagógicas realizadas no Interior. No documentário cinematográfico ides ter a impressão de como se processam essas missões de orientação educacional no Estado.

Considero-as verdadeiras missões que puderam, em pouco mais de um ano, realizar um trabalho eficiente de integração do professorado do Interior nos modernos métodos de educação primária fundamental e complementar.

Traço simpático a assinalar é a participação de toda comunidade local nas atividades da "semana". As professoras dos municípios vizinhos são hóspedes das famílias da localidade.

Nesse ambiente, com roteiros antecipadamente determinados, além das técnicas de ensino, discutem-se, com as autoridades locais, civis e eclesiásticas, o padre, o médico, o agrônomo, o juiz, o promotor, o dentista, a situação religiosa, jurídica, sanitária, agrônômica e social da região, procurando-se meios de corrigi-la com a participação da escola nas suas relações com a comunidade.

Este ano, quando resolvemos fazer a experiência de regularização da matrícula pela idade, a partir da 1.^a série, encontramos o campo preparado. Quase sem fracassos ou incompreensões, as unidades escolares de todo o Estado estão funcionando dentro dessa nova experiência. Resta-nos, ainda, tentar a reforma do currículo do Curso de formação de professores, ora em estudo, para dar maior caráter profissional ao professor primário e enquadrá-lo na sua missão de ajustador sócio-cultural.

E no conjunto de edifícios do Instituto de Educação, que estão surgindo no Parque 13 de Maio, deverão funcionar os cursos de especialização e aperfeiçoamento, imprescindíveis ao progresso do ensino primário em Pernambuco.

ENSINO ARTESANAL

Não poderia concluir esta explanação sem uma palavra para a rede de ensino artesanal criada no Governo do General Oswaldo Cordeiro de Farias. Essas escolas, conforme o mapa presente, foram localizadas, de preferência, nas regiões que estão necessitando de operários especializados. O seu entrosamento com o curso primário está perfeitamente definido no Regulamento das Escolas Artesanais (Dec. n.º 291, de 8 de fevereiro de 1956) e no Regulamento do Ensino Primário (Dec. n.º 391, de 10 de fevereiro de 1958). E ainda mais: as matérias de cultura geral vêm sendo ministradas pelas professoras primárias, enquanto os professores de cultura técnica têm sido selecionados entre os concluintes dos cursos da Escola Industrial Governador Agamenon Magalhães e Técnica do Derby. Supervisiona a sua instalação e funcionamento o professor Sebastião Ferraz, autor de dois manuais de serralharia e marcenaria, já editados pela SENEC, para aplicação nas escolas artesanais. Em Limoeiro, Caruaru, Goiana, Nazaré da Mata, Garanhuns, Salgueiro, Floresta, Sertânia, Serra Talhada e Olinda, jovens de 12 anos em diante estão se adestrando para a sua integração profissional na comunidade pernambucana. Já não se trata de uma experiência pedagógica, mas de um exemplo concreto. As escolas artesanais estão produzindo, naqueles municípios, de dois em

dois anos, turmas de jovens operários especializados em marcenaria, carpintaria, serralharia mecânica e sapataria. O n.º 2 da *Revista de Educação e Cultura*, de dezembro de 56, publica na íntegra o Regulamento do Ensino Artesanal no Estado. São escolas com maquinaria da melhor qualidade e capazes de realizar a transição do artesanato manual para o trabalho industrial à base da mecanização e da eletrificação. Escolas do futuro.

NOTA DA REDAÇÃO

Nesta seção de *Documentação*, do n.º 69, vol. XXIX, da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, publicou-se trabalho do Prof. Gustavo Lessa, que consubstanciava relatório por êle apresentado ao Prof. Anísio Teixeira.

Com relação a esse trabalho, enviou-nos o autor carta retificadora, cuja transcrição damos a seguir:

Rio, 1 de setembro de 1958

Ex.^{mo} Sr. Diretor da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:

Sob o título "Aperfeiçoamento da Literatura Didática", a vossa conceituada revista publicou em seu último número, o de janeiro-março de 1958, um relatório que apresentei, em 24 de outubro de 1952, quando era Diretor da CALDEME, ao Sr. Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Em nota ao pé da página 119, se acha mencionada a referida data e se explica por que foi tardia a publicação do mesmo relatório. Acontece, porém, que essa nota facilmente passa despercebida a alguns leitores, como verifiquei posteriormente. Julgam eles tratar-se de fatos observados recentemente. Venho, pois, pedir-vos o obséquio de inserir, com o possível destaque, a presente carta, na qual desejo lembrar que a freqüência de más instalações, por mim notada em algumas das nossas melhores Faculdades de Filosofia, a esta hora já deve estar muito diminuída. Em particular, devo dizer que fui informado, em fonte segura, já se achar bem equipado o Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia.

Muito atentiosamente,

a) GUSTAVO LESSA

INFORMAÇÃO DO PAÍS

MINAS GERAIS

Realizou-se em junho do corrente o III Estágio Latino-Americano de Comunicações Áudio-Visuais, no Instituto Superior de Educação Rural, localizado na Fazenda do Rosário. Este estágio, inspirado pelo International Cooperation Administration, I.C.A., decorre de um convênio assinado entre os governos dos EE. UU. e do Brasil e tem como finalidade melhorar a capacidade dos profissionais de comunicações áudio-visuais, orientar o trabalho para a educação popular e promover o intercâmbio e a confraternização entre as Américas.

O primeiro estágio realizou-se em Porto Rico, no ano de 1954; o segundo no Panamá, no ano de 1956; e agora o terceiro em Belo Horizonte.

Deste Estágio, participam 50 delegados de 12 países latino-americanos, e que são: Bolívia, Brasil, Costa Rica, Equador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Panamá, Paraguai, Peru e República Dominicana.

O grupo brasileiro é constituído de 22 representantes oriundos de Alagoas, São Paulo, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Distrito Federal.

A delegação estrangeira também conta com a participação ativa de elementos ligados ao Instituto de Ciências Agrícolas de Turrialba, na Costa Rica, e da Missão Norte-Americana de Cooperação Técnica e do Ser-

viço Nacional de Saúde do Chile. Á instalação oficial do Seminário, que so deu no dia 10 de março deste ano, compareceram o governador do Estado, o Prof. Anísio Teixeira, diretor do INEP, o Prof. Abgar Renault, Secretário da Educação, sr. Howard Cotton, diretor do Ponto IV, representando o embaixador americano, e outras personalidades de destaque nos meios educacionais.

O Ponto IV tem como objetivo a assistência técnica a alguns países, visando as regiões subdesenvolvidas, e os programas de que participa constituem sempre assunto de interesse local e a pedido de cada governo. Um desses problemas seria a modificação das idéias e atitudes do rurícola, capacitando-o, através de métodos modernos de educação, ao aproveitamento dos recursos da terra, para isso instruído através dos agentes extensionistas. E a fórmula mais capaz de transmitir esses conhecimentos e essas conquistas modernas às populações de nível inferior, como se verificou, seria através da adoção dos métodos áudio-visuais. Procurou então o Ponto IV formar técnicos em comunicações áudio-visuais e que se constituem, desde logo, no elemento de apoio ao agente agrícola, embora os métodos áudio-visuais também se apliquem nos meios acadêmicos superiores.

No Brasil, através do Ministério da Educação, e mediante acordos firmados, já estão sendo montados três

Centros Áudio-Visuais para a "Campanha Nacional de Educação Rurais, sendo um em Taquara, Rio G. do Sul, outro no Paraná e um terceiro em Colatina, Espírito Santo. Já se cogita também da instalação de um Centro desse gênero em Cruz das Almas, na Bahia.

Para a realização do Estágio na Fazenda Rosário, foi decisiva a cooperação dada pela Secretaria da Educação.

Os cursos, de caráter intensivo, com duração de 3 meses, estão divididos em 5 especialidades: "Redação Simplificada", dirigido pelo prof. Luiz Ramiro Beltran, da Bolívia, versando sobre a teoria das comunicações, métodos de simplificação da linguagem e técnicas especializadas de redação (como escrever folhetos, como escrever artigos do imprensa, como escrever para o rádio e roteiros para fotografias e cinematografia).

— O segundo curso, o de Artes Gráficas, a cargo do professor chileno Samuel Mushkin, dedica-se á confecção de vistosos cartazes, todos da mais alta significação para o empreendimento e que são produzidos pelos alunos.

O tema principal é a erradicação da Malária, através de métodos áudio-visuais. Os cartazes, artisticamente desenhados a cores, mostram claramente a simplificação das comunicações das idéias, através de uma fixação mais rápida e mais duradoura, atingindo, assim, a população de analfabetos e ajudando o desenvolvimento das populações rurais de cada país. Desse programa de erradicação da Malária participam a Organização Mundial de Saúde, com sede em Genebra, o Ponto IV do go-

vêrno americano, o Bureau Sanitário Americano e a Organização dos Estados Americanos. Pretende a erradicação da Malária de todos os países da América Latina dentro de cinco anos, sendo o corrente ano o primeiro da fase ativa da campanha de erradicação. Todo o material produzido dentro do Seminário será empregado como padrão, na campanha antimalarígena, iniciada por todos os países participantes do "III Estágio Latino-Americano de Comunicações Audio-Visuais". O grupo de alunos no Curso de Artes Gráficas é o maior, dele participando precisamente 24 jovens estudantes de 8 países latino-americanos.

Podemos resumir os três últimos cursos, que são: Fotografia, Cinematografia e Teatro de Fantoques, que também se empenham na criação de belos trabalhos de especialidade, relacionados com o combate á malária, através não só da confecção de filmes, como ao ensino prático da maneira de filmar, revelação a cores, utilizando-se precioso material fotográfico fornecido pelo Ponto IV de Washington. Ali a reportagem apreciou devidamente o trabalho do casal Valdívia, Sr. Vinicio e D. Marcela Valdivia, esta última dedicando-se á criação, confecção e trabalho teatral de fantoches, e aquele à montagem de filmes educativos.

Como nos demais cursos, todo o material produzido será empregado como padrão nas diversas campanhas encetadas pelos países participantes do acordo no presente Estágio, seja de fundo educativo quanto a normas de saúde, regras de higiene alimentar, etc seja no tocante ao sistemático combate às doenças endêmicas.

RIO GRANDE DO SUL

O "Correio do Povo" de Porto Alegre publicou a seguinte reportagem sobre a Escola Especial Experimental, órgão da Secretaria de Educação e Cultura do Estado:

Não há dúvida de que este é o século da criança. Em função e benefício destes pequenos seres, que, em última palavra, serão os adultos de amanhã, têm entrado em estreita colaboração a arte, a ciência e a indústria. Em prol de uma infância fisicamente sadia, mentalmente apta e moralmente bem formada, têm trabalhado arduamente médicos, psicólogos e educadores no afã de chegar ao máximo que também poderá ser considerado "ideal".

Por todos estes motivos é que se tem procurado, no decorrer destes últimos anos, atender igualmente às crianças excepcionais quando em fase escolar. No território nacional, Rio, São Paulo e Minas Gerais existem já em funcionamento escolas especiais, dedicadas a tais casos. Há cerca de dois anos conta o Rio Grande do Sul com a sua primeira escola pública de ensino especializado. Fica situada na rua Lopo Gonçalves, n° 289, num prédio residencial adaptado para servir como escola, e procura prestar assistência pedagógica às crianças que, por suas deficiências mentais ou sensoriais, não podem frequentar escolas com currículos regulares.

A escola, que é dirigida pela Prof^a Laeta Rousselet, está diretamente ligada ao Serviço de Orienta-

ção e Educação Especial, órgão técnico da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul.

Conta a Escola com um total de 69 alunos, divididos em dois turnos: pela manhã, funcionam as classes para deficientes mentais e pela tarde têm lugar as aulas para deficientes sensoriais (surdos-mudos). As professoras que prestam serviço à Escola Especial Experimental, em número de 10, são de magistério público primário, com cursos especializados na Sociedade Pestalozzi do Brasil — a pioneira em educação "especial" — e no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, ambos no Rio de Janeiro.

Torna-se evidente que numa escola considerada "especial" não terão lugar os métodos educacionais comumente usados nas escolas regulares. Entretanto, valem aí os recursos da moderna pedagogia e psicologia infantis que permitem um desenvolvimento satisfatório, à altura das possibilidades das crianças. E para atestar os bons resultados obtidos aqui está esta verificação: em apenas um ano de trabalho há crianças surdas-mudas já dominando um pequeno vocabulário. Alguns dos alunos, em etapas mais adiantadas, frequentam a classe de alfabetização, onde os métodos aplicados pouco diferem dos usuais.

Por intermédio de reuniões mensais, realizadas na Escola e com a presença da diretora, professoras, pais ou responsáveis pelos alunos, são tratados os problemas referentes à própria escola e à orientação mais conveniente a ser dada à criança em seu ambiente familiar. Tem-se assim

o perfeito entrosamento entre o lar e a escola.

Em períodos regulares e constantes, recebem as crianças da Escola Especial Experimental assistência psicológica, médica e dentária, a cargo de funcionários técnicos do Serviço de Orientação e Educação Especializada.

Dada a grande procura de "vagas" e a moderada capacidade da Escola, é preciso muitas vezes recusar matrícula a crianças que por suas condições poderiam receber ensino "especializado". Para fazer frente a tais apelos, seria preciso — condição capital — que a Escola funcionasse em um prédio mais amplo, onde, além das salas de aula, propriamente ditas, houvesse também salas especiais para pintura, modelagem, recreação, auditório para festas e projeção de filmes e um pátio coberto para os dias de chuva. Mas, como o que não falta à "escolinha" — como é chamada pelas professoras — é imaginação e sobretudo boa-vontade, o fato é que a Escola Especial Experimental tem a seu crédito setecentos e tantos dias de progressivo trabalho e eficiente produção. E isto, em educação, quer dizer "muito".

SÃO PAULO

Varias dezenas de professores, orientadores, diretores e inspetores do ensino secundário estiveram reunidos em junho do corrente em diversas salas do Instituto Caetano de Campos, estudando e debatendo os problemas da educação no País. Denominou-se essa importante realização "Encontro de mestres" e nela foram aprovadas inúmeras re-

soluções destinadas a serem encaminhadas na forma de sugestões à apreciação das autoridades responsáveis pelo ensino.

TEMÁRIO

Dividiram-se as sessões de estudos em dois grupos correspondentes ao primeiro e segundo ciclos, tendo este último contado com a participação de representantes das escolas superiores. Enquanto para o 1º ciclo os participantes estiveram divididos, de acordo com o interesse de cada um, por 14 sessões referentes a cada uma das principais matérias ministradas em nossas escolas secundárias, as do segundo ciclo reuniram-se conjuntamente para abordar o tema geral: "O aperfeiçoamento do ensino secundário; sua articulação com o ensino superior; os exames vestibulares". A direção dos trabalhos de cada sessão esteve confiada a um líder, um apontador do quadro-negro, um observador e um anotador.

As teses submetidas à discussão foram votadas sempre que o plenário julgou conveniente.

Os trabalhos diretivos do conclave foram confiados aos seguintes educadores:

Articulação dos cursos secundário e superior — Profs. Paulo Sawaia, Alfredo Gomes, Olavo Freire, Renato Teodoro Di Dio e Paulo Fernandes Lopes.

LATIM — Profs. Geraldo de Sousa, Armando Tognolli, Evaldo Damaris e Celestino Correia Pina.

PORTUGUÊS — Profs. Geraldo de Sousa, Lélío Canevalli, Rafael Pero, prof." Maria do Carmo

Dias Andrade e Maria Bezerra Correia.

FRANCÊS — Madre Maria Imaculada, Profª Rute Correia Lima, Prof M. Cecília C. Moura, Prof. Arnaldo Cataruzzi.

INGLÊS — Profª Antonieta A. Celani, Profª Onpedia Célia Barbosa, Profª Déia C. Ferraz Ott, Prof Cecília de Abreu e Oraide Boldrini.

HISTORIA — Prof. Eduardo O. França, Profª Olga Panteleão, prof Bruna Rossi e Profª Branca Dias Batista.

GEOGRAFIA — Prof. João Dias da Silveira, Profª Maria da Conceição Ribeiro, Prof. Otacilio Dias, Prof.ª Cinira de C. Sousa Serpe e Maria Aparecida O. Barros.

MATEMÁTICA — Sr. Willy Maurer, Prof. Ornar Catunda, Profª Junia Botelho, Prof.ª Eulina Troncon. Zélia Chagas e Marieta Rolim.

CIÊNCIAS — Prof. José Coimbra Quarte, Prof. Flávio Pereira, Prof. Sabino Assis, Profs. Giglio Pecoraro e Jorge Barifaldi Hirsch.

DESENHO — Prof. Enzo Nico, Profª Alda O. Geiser. Prof Ginete Brocco, Prof.ª Wega Néri e Prof. Nelson Nóbrega.

EDUCAÇÃO FÍSICA — Prof. Idílio Abade, Prof. Juvenal Roxo, Prof. Oscar Kato Prof. Alberto Zironde Neto.

CANTO ORFEÔNICO — Prof. João Julião, Prof Hercília Castilho Cardoso, Prof Branca Serra, Prof.ªs Regina M. Almeida e Leilah F. V. Oliveira.

TRABALHOS MANUAIS E ECONOMIA DOMESTICA — Prof Maria José de Carvalho, Profª Branca Serra, Prof.ª M. Lourdes Cotrim e M. Helena A. Chianca.

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL — Prof. Osvaldo B. Santos, Prof Maria José Garcia, Prof Maria de Nazaré Moura, Prof Myrian Delgado e Helena Chebl Silva.

COMISSÃO EXECUTIVA — D. Marina Cintra, D. Zulmira Soares Dias e D. Adazir Almeida Carvalho, Francisco Aparecido Lopes, Joel Antônio Gosling, Dirce Pucci, Clayde Arruda Lellis, Maria C. Vergueiro, Norma Electra Ferrari, Helena Ferrari, Maria Stela Arantes, Cecília Lobo da Costa Ruiz e Felicíssima de Sousa Barros.

COMISSÃO DE DIVULGAÇÃO E PUBLICIDADE — Célio A. Camargo, Noemia Heloísa da Cunha Correia e Leila Coury.

FORMAÇÃO HUMANÍSTICA

Das resoluções aprovadas na sessão do 2º ciclo destacam-se as que preconizam medidas visando a encaminhar o ensino no sentido da formação humanística. Prevêem elas a adoção de critérios flexíveis nos cursos, segundo as peculiaridades regionais e conforme as condições sócio-culturais, sem prejuízo do seu objetivo precípua, qual seja, o da formação humanística. Outrossim, preconizam a redução do numero de disciplinas e práticas educacionais e redução da extensão dos respectivos programas.

Outra resolução prevê a adoção de um sistema que fixe as disciplinas e as práticas obrigatórias e optativas, cabendo a cada escola organizar o respectivo "currículum".

Foi aprovada uma recomendação a cada escola para que já no 1º ciclo, tanto quanto possível, procure orientar alunos quanto às aptidões

vocacionais. Finalmente, recomendam os mestres participantes do encontro à inspetoria seccional do ensino que promova entendimentos entre representantes do magistério secundário e superior, tendo em vista a organização e conteúdo dos exames vestibulares.

*

Damos a seguir algumas das resoluções aprovadas nas diversas sessões de estudo do primeiro ciclo:

DESENHO — 1º) Inspectores especializados. Inspeção sem aviso prévio. 2º) Verificação do programa por meio de análise dos exames. 3º) Nomeação de uma comissão para estudo do programa. 4º) Elevar o nível universitário das Escolas Especializadas. Tomar conhecimento desses cursos. Comissionamento. Formação profissional do professor de desenho. 5º) Maior número de aulas.

TRABALHOS MANUAIS E ECONOMIA DOMESTICA — Conclusão: A cadeira de Trabalhos Manuais e Economia Doméstica deve ser mantida no currículo do Ginásio. Razões: a) Atende a formação integral do educando, b) Apresenta resultado positivo no setor educativo. c) Tem formação social em benefício do adolescente fora da escola. d) Há um corpo docente habilitado para mantê-la eficientemente no campo educacional, e) Atende aos interesses do aluno. 1ª) A disciplina deve ser uma só e não separada; 2ª) Deverá haver discriminação para as seções masculina e feminina; 3ª) Estruturação da disciplina nos dois campos, a) feminina — 3ª e 4ª séries: alimentação — arte culinária — puericultura. — Noções de enfermagem — Primeiros socorros — direção eco-

nômica do lar. — Formação familiar. — Vestuário — Trabalhos manuais e artes culinárias. — b) masculino — 3ª e 4ª series: Consertos caseiros e campo prático para atividades requeridas pelo meio: lar, escola, comunidade.

Os programas devem ser amplos, flexíveis, adaptados às necessidades vitais dos alunos, às diferenças individuais e às variações regionais. Que os encarregados ao elaborar programas só o façam após amplo interrogatório entre os professores interessados. Os programas devem ser permanentemente atualizados em função de novos conhecimentos técnicos relacionados aos trabalhos manuais e economia doméstica.

Haverá necessidade de instalar salas-ambiente para Trabalhos Manuais e deverá haver uma conjunta.

HISTÓRIA — Votação: a) Proposta — Deve-se dar, na 2ª série, o programa de História Antiga e Medieval do Relatório (17 votos a favor), b) Proposta — Considerando sua extensão, propõe-se seja desenvolvido em 3 aulas semanais (19 votos a favor).

Defesa da separação entre História Geral e do Brasil para valorização da História Nacional.

Problemas levantados: excesso de feriados torna perigoso o estudo feito em uma só aula semanal. Seria desejável o prolongamento da escolaridade primária, ingressando o aluno no curso secundário aproximadamente aos 14 anos.

c) — Proposta — Aceitação do programa como está, a ser desenvolvido em 4 (quatro) aulas semanais (15 votos a favor e 7 contra).

Colocado em discussão o programa da 4ª série; o mesmo integral-

mente aprovado, desde que desenvolvido em quatro aulas semanais.

Finalmente a líder pede sugestões ao plenário sobre o temário das próximas reuniões.

Sugere, tendo em vista que foram problemas já tratados no decorrer das discussões:

1 — O problema do material didático. 2 — O problema do método do ensino. Outras sugestões: 3 — A idade de admissão ao curso ginásial; 4 — O problema do livro didático; 5 — A supressão do exame oral final; 6 — A apresentação de uma súmula das conclusões do ano anterior; 7 — O problema do Fundo Nacional do Ensino Médio: a) — perante a suplementação do magistério; b) — perante o problema do material didático.

OBSERVAÇÕES — A líder, por diversas vezes, lembrou ao plenário que se tratava de dar sugestões para a reforma do programa de História — dentro dos limites de horários vigentes — O plenário, entretanto, ultrapassou tais recomendações ao sugerir alteração no mínimo de horas reservadas para o ensino da História. Lembramos que tal só poderá ser feito, levando-se em conta o conjunto do currículo.

GEOGRAFIA — 1º) — Noções sumárias a respeito do Universo. Recomendações aos autores de livros didáticos. 2º) — A Terra no espaço. Foi aprovada a unidade de "Terra no espaço"; a) Noções gerais do Universo do sistema solar; b) A Terra como astro; 1) — Forma da Terra e suas conseqüências; 2) — Medidas da Terra; 3) — Movimento: rotação e translação — suas conseqüências; c) —

Orientação — rosa dos ventos — coordenadas. Representação •— a) — O globo; b) — mapas; c) — projeções; d) — utilização.

II) — Os elementos, que constituem a Terra: a) — Noções da história da Terra; b) — O elemento sólido. 1) — Rochas e minerais; 2) — relevo imerso e submerso (continentes, ilhas, fundo dos oceanos); 3) — agentes que alteram a superfície da Terra; 4) — formas do relevo.

PORTUGUÊS — 1 — Cinco ou seis aulas semanais, obrigatórias, pelo menos nas 1.ª e 2.ª séries. 2 — Sugerir ao Governo que desdobre as cadeiras de Português desde que haja maior número de aulas semanais. 3 — Representação à Comissão do Livro Didático; 4 — Leitura silenciosa e dirigida; 5 — Seleções de Livros recomendáveis; 6 — Sugerir ao Governo seja instalada em cada Ginásio uma biblioteca, geralmente com número mínimo de livros; 7 — Sugerir às Editoras que editem livros isolados; 8 — Pedir à Secional que faça ampla divulgação do assunto (nomenclatura); 9 — Programas: a) — 1ª série — Períodos simples; 2ª série — Coordenação e subordinadas adverbiais; 3ª série — Adjetivos e substantivos; 4ª série — Reduzidas. Revisão, b) — Regências: — estudo sistemático da crase nas três últimas séries do 1º ciclo, devendo constar dos programas.

LATIM — a) — Foi aprovado o programa mínimo elaborado pela equipe diretora; b) — Este programa enuncia apenas a parte gramatical mínima a ser sistematizada, ficando ao critério do professor dosar a matéria gramatical sugerida pelos textos, mas não constante, c) — Necessidade

de um vocabulário básico, funcional e gradativo, desde a 1ª série, de modo que, chegando à 4ª série, tenha o aluno já ponderável volume de termos memorizados lenta, suave e duradouramente; d) — A repetição da matéria gramatical, já ministrada em série anterior, deve fazer-se numa crescente ampliação e profundidade; e) — Quanto à pluralidade de nomenclatura, cabe ao professor ministrarem as varias terminologias, esclarecendo as sinonímias; f) — O ensino de palavras invariáveis deve ser ministrado progressivamente a partir da 1ª série, dentro do ensino do vocabulário para ser finalmente sistematizado nas duas últimas séries; g) — Já existe o entrosamento entre o nível secundário e superior, quanto ao Latim, — entrosamento que será aperfeiçoado lentamente.

FRANCÊS — 1º) — Necessidade de modificação no programa vigente; 2º) — Aprovação de um programa apresentado, com modificações discutidas e aceitas pelo plenário.

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL — 1º) — Ouvir o Conselho de Orientação Educacional da Secretaria da Educação a respeito de seus trabalhos: a) — Definição da carreira e qualificação do Orientador; b) — Atribuições profissionais; 2º) — A Orientação Educacional na "Jornada dos Diretores": — Estudo das relações entre Orientação Educacional e Direção; 3º) — Encontro de Orientadores do Ensino de grau médio do Estado de São Paulo: a) — Organização de uma equipe permanente de planejamento; b) — Época adequada para o "Encontro" d' semana depois da Páscoa).

EDUCAÇÃO FÍSICA — 19) — Apelo ao Governador e Secretário da Educação, a fim de que, ao serem criados estabelecimentos de ensino, apresentem estes os mínimos compatíveis com a legislação; 29) — Desnecessária a inspeção de médicos ao serviço médico nos estabelecimentos do ensino médio, já que a mesma pode ser exercida satisfatoriamente pelos técnicos de educação do Departamento de Educação Física Estadual (D.E.F.E.); 39) — Propugnar por melhores bases para melhorias pedagógicas no ensino da Educação Física; 49) — Atualização de conhecimentos através de publicações que se fazem necessárias; 59) — Concurso para teses e monografias.

Realizou-se na Capital do Estado o Seminário Regional de Educação de Adultos, promovido pela Secretaria de Educação. Damos a seguir relato dos trabalhos, publicado pela imprensa local:

Encerrou-se a 16 de maio, na sede do Centro do Professorado Paulista, o Seminário Regional de Educação de Adultos, promovido pelo SEA, com o objetivo de preparar os educadores paulistas para o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, a realizar-se no Rio de Janeiro, em julho próximo. Esse certame, se bem que não atraísse as atenções da maior parte dos professores e educadores de nossa capital, trouxe contribuições de realce para o estudo dos problemas existentes na educação de adultos, por parte das autoridades e educadores de projeção do setor educacional do País. Assim é que as sessões plenárias realizadas nesse conclave per-

mitiram o estudo acurado e aprofundado de certos pontos de importância da educação de adultos e adolescentes, possibilitando, dessa maneira, entrever e apontar soluções para os seus principais problemas de modo a fazer com que seja mais benéfico e produtivo esse tipo de ensino que, sem dúvida alguma, assume caráter de importância vital em nosso país, principalmente se atentarmos para o fato de que o grosso de nossa população continua analfabeta.

A comissão que tratou do primeiro tema do seminário, "Objetivos da Educação de Adultos", teve como coordenador o Prof. Antônio D'Ávila, representante do SENAI; relator o Sr. Aziz Simão, assistente de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, e como membros a Prof.^a Zélia de Moura, representante do SESI; Prof.^a Noêmia Vieira de Moraes Lourenço, representante do SESC; Profs. Regina CF. Gonçalves da Silva Gutemberg Amazonas, Vera Aparecida Pedreschi, Maria Edite Costa Ruas, Mário Gil e Cláudio Bronner. Essa comissão cuidou da educação de adultos, suas finalidades, formas e aspectos sociais, examinando os problemas da educação de adultos e a democracia; os vários graus de ensino na educação de adultos; a educação de base como etapa posterior à educação de adultos; a educação de adultos, a organização do trabalho e a educação para o desenvolvimento: a iniciação, a formação e o aperfeiçoamento profissional na educação de adultos; a educação de adultos e seus aspectos regionais; a educação de adultos e a assimilação do imigrante; e a educação de adultos e a recuperação dos marginais.

A comissão que tratou do segundo tema, "Organização do Ensino Fundamental Supletivo", teve como coordenador o Prof. José Pereira Eboli, delegado de Ensino de Guaratinguetá; relatora a Prof.^a Diná de Matos Pimenta, representante do Ensino Municipal de São Paulo; e membros, Profs. Rute dos Santos Silva, Celisa Correia Picardo, Marília Godói. Arnaldo Cardinali Segala. Oguiomar Ruggeri, Aldar Marques Gonçalves. Alberto Rovai, Rivalvia Bicudo, Washington José Cavalcanti de Albuquerque. Benedito Pais Silvado, Euvaldo de Oliveira Melo, Valdir Ramos Brandão, Jocelin Pontes Gestal, Ivete Tunis, José Getulio Escobar Bueno, Eduardo Santos Almeida, Dirceu-Ferreira da Silva e Pedro Luís Gela. Nessa comissão foi discutido o tema já enunciado, com base no trabalho apresentado pelo seu coordenador. De acordo com as idéias fundamentais do trabalho, acrescido de sugestões da respectiva comissão e de uma contribuição do Prof. Oguiomar Ruggeri, delegado de Ensino de Araraquara foram examinados o planejamento para a instalação de cursos de ensino supletivo, seleção de docentes e respectivos deveres e vantagens; orientação, inspeção e fiscalização dos cursos e fornecimentos de recursos financeiros adequados; vantagens aos auxiliares de ensino; instituição do grupo escolar noturno e entrega da regência dos cursos de preferência a professores experimentados.

A comissão que tratou do último tema, "O Material Didático e a Orientação Pedagógica no Ensino Fundamental Supletivo", teve como coordenador o Prof. Orlando Cândido Machado; relatora, Prof. Maria Aparecida Ferreira; e membros: as Prof.^{as} Ocirema CO. Ramos. Marília

de Almeida Magalhães, Cleonice da Cunha Andrade, Maria Lúcia Ferraz, Nilce de Carvalho, Nair Lagrasta, Maria Elisa Lamanères e Marilda da Silva. Essa comissão, após discutir o tema, chegou às seguintes conclusões: obrigatoriedade da metodologia e prática do ensino supletivo nas escolas normais; assistência técnica direta aos cursos por um corpo técnico especializado; ampla difusão do material didático; instituição de bibliotecas circulantes; freqüência dos alunos aos museus, mostras de arte, sua participação em grupos teatrais, atividades esportivas, reuniões sociais e cívicas; incentivo ao uso de diafilmes e difusão de programas educativos radiofônicos e de televisão. O coordenador da comissão apresentou uma tese sobre o rendimento escolar nos cursos de ensino supletivo que despertou interesse entre os presentes, provocando a apresentação de uma indicação formulada pelo Prof. José Camarinha do Nascimento, afirmando que "o sistema atual de exames finais é falho, não sendo possível a continuação desse processo de medir o aprendizado."

Uma das solenidades mais importantes do Seminário Regional de Educação de Adultos foi a do encerramento, na qual foram anunciados os temas debatidos, os problemas da Campanha Nacional de Educação de Adultos que foram examinados e as sugestões colhidas para o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Essa solenidade contou com a presença de altas autoridades da instrução pública de São Paulo e de representantes de numerosas entidades da indústria, do comércio, de associações culturais, do CA. Horácio Lane, da Universidade Mackenzie, e do Grêmio Politécnico, da Escola Poli-

técnica da U.S.P., que colaboraram nessa cruzada nacional. Entre os presentes anotamos os nomes do Prof. Armando Hildebrand, representante do Ministério da Educação e Cultura e secretário-geral do II Congresso Nacional de Educação de Adultos; Prof. Luís Horta Lisboa, diretor do Serviço de Educação de Adultos e presidente dos trabalhos do conclave; dos coordenadores das diversas comissões, Profs. Antônio D'Ávila, José Pereira Êboli e Orlando Cândido Machado; Prof^a Ivete Tunis, do Ministério da Educação e Cultura; Prof. Elisário Rodrigues da Sousa, representante do Ensino Primário Municipal; Prof^a Diná de Matos Pimenta, da Divisão de Ensino Municipal; Prof^a Maria do Carmo de Godói Ramos, da Liga do Professorado Católico; Profs. José Camarinha do Nascimento, Alberto Rovai, Alda Marques Gonçalves, e Arnaldo Cardinali Segala, do Serviço de Educação de Adultos; Prof. Solon Borges dos Reis, do Centro do Professorado Paulista; Prof. Afonso Celso Dias, diretor da Divisão de Educação do SEST, e Prof. Carlos Correia Mascaró, diretor-geral do Departamento de Educação.

Após a abertura dos trabalhos pelo diretor do SEA, Prof. Luís Horta Gonzaga, falaram os coordenadores das três comissões que trataram de pontos de importância da educação de adultos, apresentando as conclusões do certame. Falou-se, na ocasião, sobre o desvirtuamento dos cursos de educação de adultos, da necessidade de planejamento para a instalação e funcionamento desses cursos; da propaganda; da classificação e seleção de candidatos para dirigirem esses cursos; contagens de pontos, verbas para a inspeção e remuneração dos professores leigos. Tratou-se ainda

do conceito de educação de adultos; da questão dos imigrantes, dos cursos de artesanato, de iniciação profissional e outros cursos afins para o egresso do ensino supletivo. Foram ventiladas ainda as questões da frequência e rendimento escolar dos cursos de educação de adultos, do programa e fornecimento de material didático especializado, etc.

O último orador foi o Prof. Armando Hildebrand, que tratou pormenorizadamente do ensino destinado aos adolescentes e adultos e da importância do Congresso a ser realizado brevemente. Como tema central de sua palestra, o orador disse que, em vez de formulações teóricas e de antemão preparadas, os delegados que participarem daquele conclave devem apresentar suas realizações práticas e os problemas com os quais se defrontaram, para que no referido congresso se discuta e se tirem conclusões de notória importância, através de elementos objetivos.

Falando sobre o adulto que procura espontaneamente a escola, o orador frisou que nem sempre ela lhe dá o que êle necessita, razão pela qual muitas vezes desiste dos seus estudos. Frisou que o adulto muitas vezes procura a escola como meio de se preparar e conseguir solução para seus problemas econômico-sociais, que seu problema principal nem sempre é o de alfabetização, mas sim de natureza social, e que a escola, através de seu programa formal, não consegue contribuir para que êle melhores suas condições de vida. Disse que 87% dos alunos dos cursos noturnos do Rio são provenientes de outros centros, geralmente pessoas que vêm da local pequeno ou meio simples que não exige deles nenhum problema para viver, como acontece com as gran-

des cidades. Em contrapartida a escola dá-lhes um programa prefixado, desconhecendo por completo o que está acontecendo com esses alunos, seus problemas, etc. Salientou ainda que os professores e o governo estão com boa vontade, mas que continuamos na superfície do problema, e que urge encarar os fatos de um ponto de vista mais objetivo e funcional, principalmente se atentarmos que o grosso dos alunos do curso de alfabetização de adultos, sua quase totalidade tem de 14 a 25 anos. Por esses dados, segundo o orador, se pode afirmar que o valor da educação de adolescentes e adultos é igual ou mais importante do que o ensino primário, principalmente se considerarmos que ensinamos ao aluno no momento em que êle mais precisa do ensinamento, ou seja, quando, além da necessidade, existe a vontade como fonte e motivação.

Analisando as causas das reprovações nos exames vestibulares, o Prof Teodoreto de Arruda Souto, Diretor da Escola de Engenharia da Universidade de São Paulo, teceu os seguintes comentários:

Muita coisa se tem dito a respeito do elevado número de reprovações nos exames para ingresso às nossas escolas superiores, mas esses comentários raramente exprimem a situação real. É de esperar, uma vez que é relativamente pequeno o número de pessoas que por interesse especial ou por dever de ofício, se encontram a par desses problemas.

A verdade é que as reprovações em massa não decorrem de excesso de rigor nos exames e sim das más condições em que se apresentam os candidatos.

Os estudantes dos cursos primário e secundário raramente recebem instrução razoável, isto por deficiência de professores, em quantidade e não raro em qualidade, pelo acúmulo de matérias e sua má distribuição nos currículos, pelos métodos de ensino quase sempre falhos e por desleixo de fiscalização e assistência. Quase sempre apresentam-se aos exames revelando conhecimentos mal concatenados e passividade, com falta de espírito crítico e de raciocínio lógico. A passividade é talvez o defeito mais característico, demonstrando quão pouco se procura desenvolver a personalidade intelectual dos alunos nos grupos escolares, ginásios e colégios. Com tais vícios de formação é natural que fracassem diante de uma prova séria.

O número de pessoas que no Brasil pretendem diplomas — e não conhecimentos, em geral — de cursos superiores é excessivo em relação aos que se destinam a outras atividades não menos importantes e dignas. Basta citarmos, por exemplo, a falta cada vez mais acentuada de técnicos de nível secundário, tão necessários nas indústrias e vários outros setores de trabalho.

Há nisso tudo uma falta de compreensão do próprio significado e das finalidades dessas profissões — prosseguiu. Por exemplo, há quem pretenda baixar o nível dos cursos de Engenharia, supondo que ao engenheiro cabe muita coisa que na realidade deveria caber ao mestre de obras ou de fabricação. Por outro lado, nem sempre se considera convenientemente o nível de um verdadeiro técnico de indústria, confundindo-o com um operário especializado. Aliás, como já disse, todas as profissões honestas são dignas de respeito e

a verdadeira classificação de vencimentos e de valores somente pode existir quando todas elas são incentivadas.

Dir-se-á talvez que o Brasil precisa de cientistas e profissionais de nível superior. Estou de perfeito acordo. O que não se deve, porém, é sacrificar a qualidade pela quantidade. Mesmo em relação a esta, não é difícil compreender-se que é mais fácil conseguirem-se trezentas aprovações honestas e úteis, entre quinhentos candidatos, de real vocação e bom conhecimento, do que duzentas aprovações toleráveis entre mil inscritos preparados ou que apenas resolvem tentar a sorte.

Outra circunstância que muito pesa no problema, segundo o entrevistado, é a influência dos pais. Fritou-se que todos sabem que em nosso país, em progresso rápido e um tanto desordenado, a maior parte dos progenitores ou não chegaram a adquirir cultura ou, em decadência, perderam ou adormeceram a que lhes foi transmitida. Daí resulta, indiscutivelmente, uma falta de orientação prejudicialíssima, uma vez que, não lendo nas escolas o que precisam, os nossos estudantes também não encontram junto ao seu um meio adequado.

Deve-se também ressaltar que no Brasil predomina certo espírito de imitação inconsciente do que se faz em grandes países, cujo meio é bem diferente do nosso. Longe de mim pretender que não aproveitemos a sua grande bagagem científica, técnica e cultural. A adaptação desses conhecimentos e a sua utilização racional às nossas necessidades e possibilidades é que, muitas vezes, não são certas. Assim, por exemplo, há uma tendência, entre muitos dos responsáveis

pela nossa legislação do ensino, em sacrificar as elites pela grande massa, multiplicando escolas e cursos em detrimento da sua qualidade. Creio que, se ainda não estamos nas condições de países de grande tradição, muito menos devemos copiar cegamente o que se faz em outros onde pode haver princípios errados, como bem demonstram muitas das suas próprias autoridades.

Divulguemos o ensino e eduquemos as massas, porém comecemos pela base, aumentando, por exemplo, o número de anos de frequência obrigatória às escolas fundamentais e cuidando com mais carinho da formação primordial de nossa gente. Somente depois poderemos obter o equilíbrio justo nos diversos níveis da

educação e contar com material humano convenientemente preparado.

Resumindo seu ponto de vista, o Prof. Teodureto Souto adiantou que é preciso que se proceda a um estudo cuidadoso da Lei de Base e Diretrizes da Educação Nacional, através de verdadeiros especialistas que não tenham preconceito nem interesses personalistas ou demagógicos.

Desse modo, talvez seja possível o estabelecimento de princípios que melhorem progressivamente a educação do nosso povo, não só para que enfrente os problemas diretos do nosso desenvolvimento material, com maior capacidade, mas, também, para que adquira a consciência humana indispensável ao real levantamento cultural do país.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ALEMANHA

A nova lei para as escolas particulares da Baixa-Saxe estabelece exigências para que tais escolas sejam reconhecidas pelo Estado. Seus objetivos escolares e educacionais devem ser os mesmos das escolas oficiais, embora sejam admitidas diferenças no que concerne aos métodos de ensino. O corpo docente destas escolas deve estar de posse de um contrato escrito, possuir horário regular e pensão mínima para aposentadoria. O Estado concede às escolas particulares reconhecidas, secundárias e técnicas, uma ajuda financeira que monta a 80% dos honorários dos professores.

BULGÁRIA

Os professores recebem uma remuneração suplementar pela correção dos trabalhos dos alunos. Essa suplementação representa cerca de 50% de seus honorários.

ESTADOS UNIDOS

Considerando que as estatísticas desempenham um papel cada vez mais importante no setor da previsão das futuras necessidades escolares, o Departamento Nacional de Educação aumentou, nos últimos dois anos, o número de membros de seu serviço de estatísticas de 26 para mais de 70.

Por outro lado, o Diretor da Educação nomeou uma comissão consultiva constituída por oito especialistas a fim de estudar os métodos que melhor se adaptariam às estatísticas no setor da educação.

Mais de vinte associações particulares, organizações governamentais e dois comitês nomeados pelo presidente dos Estados Unidos (o comitê presidencial para educação pós-secundária e o comitê nacional para a formação de pesquisadores e engenheiros) esforçam-se para encontrar os meios apropriados a remediar a falta de técnicos, engenheiros e pesquisadores científicos. Entre as soluções previstas, preconiza-se: a) a motivação do interesse da juventude pelas carreiras científicas e técnicas; b) um esforço redobrado para manter nas escolas secundárias e superiores os professores de ciência competentes; c) reforço dos programas secundários no setor das ciências biológicas, físicas, matemáticas e químicas; d) uma melhor orientação da juventude; e) o desenvolvimento dos cursos de tecnologia nos colégios de comunidade.

FRANCA

Três novas seções acabam de ser abertas, este ano, no Centro Nacional de Ensino por Correspondência: uma classe de adaptação que garante o

preparo para o bacharelado de "matemáticas elementares" dos jovens titulares do bacharelado de "filosofia" ou "ciências experimentais"; uma classe de matemáticas superiores e uma classe de preparação ao exame especial de ingresso nas faculdades para os não bacharelados. O Centro Nacional de Ensino por Correspondência destina-se aos alunos que não encontram cursos apropriados em suas províncias ou que não podem acompanhar estes cursos em virtude de seu trabalho ou de sua saúde.

ITÁLIA

Importantes reformas estão previstas no setor do ensino secundário. O programa dos dois primeiros anos do curso de cinco das escolas secundárias clássicas, científicas e pedagógicas será baseado na cultura geral. Será menos especializado do que antes, de modo a permitir a fácil passagem de uma escola a outra. As seções clássica e científica serão alojadas sob o mesmo teto, o que facilitará a orientação dos alunos. A reforma tende a dirigir um número maior de jovens para as carreiras científicas. Ela permitirá melhor divisão de verbas entre as comunas e as províncias, esperando-se, ainda, a redução dos efetivos das classes para trinta alunos (no máximo 35 alunos).

A Fundação "Honra ao Mérito Educativo" oferece prêmios em espécie e viagens ao estrangeiro aos professores que particularmente se distinguiram no exercício de suas funções.

INGLATERRA

Celebrar-se-á em 1958 o 25º aniversário de fundação do Serviço das Viagens Escolares, que organizou, até o momento, viagens para os estudantes em mais de setenta centros disseminados por toda a Europa ocidental. Em 1957, mais de 600 grupos totalizando 19.232 crianças e professores puderam participar, por exemplo, de excursões a campos de esportes de inverno, de viagens de arte, um cruzeiro pelo Reno, sem contar as visitas tradicionais e capitais européias e a lugares famosos. O objetivo desse empreendimento é ampliar o espírito das crianças e favorecer a amizade entre os povos.

O Secretário de Estado da Escócia e o Comitê Nacional para a Formação de Professores nomearam um comitê consultivo permanente para as questões de seleção e formação de professores do ensino complementar. Com efeito, o número desses professores deverá ser aumentado consideravelmente durante os próximos anos em consequência da expansão do ensino técnico preconizado pelos poderes públicos. O Comitê se encarregará de examinar como selecionar o corpo docente necessário, que cursos de formação pedagógica deveriam ser instituídos visando: a) as pessoas desejosas de obter um lugar no ensino complementar; b) os professores dessa categoria já em exercício. Além disso, o Comitê estudará quais deveriam ser a natureza e a duração desses cursos; as condições de admissão; que tipos de certificados deveriam sancionar tais cursos; até que ponto a freqüência a esses cursos de formação pedagógica deve-

ria ser exigida dos candidatos a esse ensino e dos professores já em serviço.

JAPÃO

De acordo com uma investigação efetuada recentemente pelo Ministério da Educação, a co-educação foi introduzida num grande número de classes superiores do ensino secundário. Ter-se-ia assinalado que este sistema exerce um efeito favorável sobre a educação em geral.

SUÉCIA

No âmbito da reforma educacional em curso, algumas municipalidades

estabeleceram um novo sistema escolar combinando o ensino primário e o secundário inferior para formar um ciclo de nove anos de escolaridade obrigatória (em lugar dos sete anos exigidos precedentemente pela maioria das municipalidades). Esse prolongamento da escolaridade obrigatória permitiu a introdução, nos programas, do estudo de línguas estrangeiras e outras disciplinas. Os alunos podem escolher entre as três seções: humanidades, cultura geral formação pré-profissional. Essa reforma foi acolhida favoravelmente e espera-se que o novo sistema se generalize no país,

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

O PROBLEMA DO ENSINO

Peço licença para meter a minha colherada num assunto que talvez não seja da minha competência: o do ensino. Prefiro mesmo que o leitor tenha como coisa assente que não é realmente da minha competência: isso me dará a liberdade de falar como simples cidadão que se interessa pelos problemas fundamentais da sociedade em que vive. E não há dúvida de que o problema do ensino se encontra entre esses — e quem sabe até se não é o problema fundamental de qualquer sociedade?

Surgiu recentemente um choque, mais um choque, entre partidários do ensino com religião e do ensino sem religião. Permitam-me reduzir o conflito a esses termos; bem sei que êle não se apresenta com tanta clareza, pois é muito mais cômodo, para os partidários daquele, supor que os seus "adversários" querem um ensino... contra a religião. Dirão eles, por outro lado, não que deva dar-se à Igreja o privilégio do ensino, mas que a religião é necessária à educação, e portanto ao ensino. O que já é um sofisma como de inevitáveis sofismas será feita toda a defesa duma posição na qual é difícil ser sincero.

Parece-me que o problema assume no Brasil um caráter muito peculiar, como se houvesse a defender a liberdade dum ensino particular,

por essência religioso, contra um ensino oficial, por essência anti-religioso. Foi pelo menos esta a conclusão a que cheguei, por um conhecimento sem dúvida incompleto, mas nem por isso forçosamente errado, dos pontos de vista correntes. Em suma, parece-me manifestar-se um receio ao privilégio que o Estado teria de promover um ensino não-religioso, contra... o privilégio de fazer ensino religioso, que teriam os particulares.

Daqui me parece lícito concluir que não é, na realidade, sincera a defesa do ponto de vista favorável ao ensino particular, já que não vejo dependê-lo senão por amor dum privilégio católico. Ia jurar que, se o Estado impusesse a catolicização do ensino, desapareciam na sua quase totalidade as reclamações contra a-quele. Ora, o Estado não é anticatólico. O que legitimamente lhe cumpre é defender a liberdade do ensino, como defender, para cada cidadão, a de ter uma religião livremente escolhida, ou a de não ter nenhuma.

E como pode promover-se essa liberdade na escola, senão fazendo-a laica? Como não suspeitarmos de que os adversários desta querem apenas manter ou restabelecer um privilégio, contra a supressão de qualquer privilégio? A "escola sem Deus" é o *slogan* mais estúpido que conheço. E a rua, tem Deus? E a oficina, e as minas, têm Deus? O que tal *slogan*

quer dizer é apenas que na escola "não se ensina Deus". Qual é o bom católico, ou o bom protestante, que me poderá afirmar que Deus se "ensina"?

Feliz ou infelizmente, todos nós tivemos e temos perfeito conhecimento de que os professores não se dividem em bons porque religiosos e maus porque não-religiosos, mas em bons e maus professores, independentemente das suas crenças. E se há uma maneira de "ensinar" Deus, será, para o religioso, dar o seu exemplo. Por aí deve ficar que a mais não é obrigado. A religião ou a irreligião dos professores jamais causou distúrbios, na medida em que sabem guardá-la para si. É o proselitismo que deve ser condenado, como é condenável supor que, por ser laica, a escola é "contra" Deus.

Porque a meta do ensino deve ser precisamente a liberdade do ensino. Ora, é a neutralidade do Estado que melhor pode guiá-lo para essa finalidade ideal. Ensino religioso quer dizer, fatalmente, ensino tendencioso. Quererá o pai católico, que vive em nação protestante, que seus filhos tenham ensino religioso... protestante? E, se não quer, como é evidente, não lhe permitirá isto concluir que, na situação inversa, tem igual direito o pai protestante, ou budista, ou seja que fôr? O ensino laico será o único capaz de assegurar, num país que tem a felicidade de ter a liberdade de crenças entre os fundamentos da sua Constituição, a liberdade religiosa dos alunos — e a dos professores.

É natural que o ensino particular seja predominantemente católico, num país em que os católicos predominam. Isto devia satisfazer sufi-

cientemente a opinião católica e a "má" opinião católica, aquela que supõe imprescindível que seja católico o ensino dado aos seus filhos). E não me parece certo que, num país onde é quase inexistente o ensino secundário oficial, se pretenda, por espírito proselitista, combater os esforços do Estado em favor do alargamento do seu ensino, isto é, dum ensino por definição laico. Ninguém ignora as deficiências do ensino particular, todas as falhas inevitáveis de que sofre; e a sua defesa — ou melhor: a luta contra o oficial — reveste, ao fim de contas, o aspecto da mais antipatriótica inconsciência.

Só o Estado pode pôr o ensino acima das conveniências particulares. Ora, ninguém funda colégios só por amor do ensino. Para o particular, o ensino é, irremediavelmente, um negócio, por melhores intenções que tenham os seus promotores. O particular não pode guiar-se, portanto, pelo interesse nacional. Sem ironia, pode dizer-se que acaba sempre por se passar com o ensino particular o mesmo que com qualquer serviço de interesse público, quando o particular não se harmoniza com este e, da mesma forma que os serviços de ônibus prejudicam o povo, porque são feitos para enriquecer as empresas, da mesma forma os ginásios, que se destinam a dar lucro, defenderão os seus interesses, e não os da população estudantil.

O ensino particular é, na nossa época, um absurdo que tende a desaparecer, e que só devia ser consentido para obviar as deficiências existentes no oficial, enquanto estas não podem ser superadas. Uma política pedagógica que o aceita como so-

lução definitiva é um crime contra a nação, que ficará irremediavelmente sem um ensino equitativamente distribuído por todo o país e por todas as camadas da população. E digo "equitativamente" sem me referir apenas, é claro, aos lugares onde êle se ministre, e à população escolar que dele se beneficie, mas também à competência e qualificação dos professores, ao aparelhamento dos estabelecimentos de ensino, à adequação dos edifícios, etc. Salvo quase impensáveis exceções, o ensino particular é uma improvisação, por melhores intenções que haja da parte de quem o oriente.

A melhor inspeção não resolve os males inerentes ao ensino particular. Ela não pode senão vigiar (o que já é bastante problemático), não pode dirigir. E, sobretudo, só pode exercer a sua ação sobre aquilo que a iniciativa particular fêz, como escusado seria dizer; isto é: a melhor inspeção não pode fazer sequer que se estabeleçam ginásios onde seja necessário, porque não lhe é lícito, e seria aliás absurdo, que impusesse a uma indústria condições antieconômicas. Destas, só o Estado tem o dever e a necessidade de não querer saber. Só ele pode e só êle deve abrir ginásios onde eles são necessários, e onde eles só podem dar prejuízo.

Este "onde" engloba, como bem sabemos, uma enorme parte do Brasil. Trabalho gigantesco será (e digo será por o ter como inevitável, por mais forças que pretendam coartá-lo) levar a toda a parte onde é necessário os três graus do ensino. Mas um país não pode dispensar-se de meter ombros a tal tarefa, sem o que de nada valem as metas otimistas dos grandes empreendimentos in-

dustriais e todos quantos sejam necessários para dar ao Brasil as bases indispensáveis à sua independência no plano da riqueza. E quanto mais cedo se encarar a sério o problema melhor será. A. CASAIS MONTEIRO — (*Correio da Manhã*, Rio).

A EDUCAÇÃO EM DUAS COMUNIDADES DO SAO FRANCISCO

Pretendemos descrever, neste artigo, o sistema educacional em duas comunidades do Vale do Rio São Francisco, respectivamente Xique-Xique e Marrecas, procurando mostrar as feições gerais assumidas por esse processo de transmissão cultural nessa área do Brasil. As duas comunidades referidas estão situadas no interior do Estado da Bahia, marginando o Rio São Francisco. Os dados utilizados fazem parte de uma monografia mais ampla, a ser em breve publicada, e baseiam-se num estudo de campo, realizado de janeiro a setembro de 1952, naquelas localidades. O autor acredita que grande parte das considerações feitas sobre o processo educacional, embora se refiram especificamente a Xique-Xique e a Marrecas, poderão ser aplicadas à maior parte das comunidades do Vale do São Francisco.

A cidade de Xique-Xique e a vila de Marrecas estão situadas na segunda metade do percurso de Pirapora a Juazeiro, na margem direita do Rio São Francisco. Xique-Xique, sede do Município do mesmo nome, com cerca de 3.800 habitantes, ergue-se num braço de rio; Marrecas, marginando o próprio São Francisco, conta com pouco mais de 800 habitantes e é sede de um distrito do Município

de Xique-Xique. Ambas as comunidades dependem grandemente do Rio São Francisco para as suas comunicações com os demais centros de população. Dada a carência de estradas de rodagem, que só nos últimos anos permitiu a Xique-Xique um contato direto com a Capital do Estado da Bahia, ambas as comunidades mencionadas mantiveram-se relativamente isoladas, sendo possível reconhecer em muitos de seus costumes correntes formas culturais comuns ao Brasil do Império. A pesca de rede constitui parte importante na vida econômica da população, juntamente com a criação de gado, extração de cera de carnaúba e minério de cristal de rocha. Nessas duas comunidades o sistema escolar formal, ligado que está à estrutura social mais ampla, a qual abrange todo o Estado da Bahia, afasta-se, contudo dos cânones oficiais sem contudo corresponder às necessidades locais.

Chamamos de educação ao processo total de transmissão cultural de uma dada geração para as seguintes. Nessa acepção o conceito apresenta-se muito mais amplo do que habitualmente se atribui à palavra educação, e compreende aspectos tais como os da transmissão de tradições, conhecimentos técnicos, padrões de comportamento e valores éticos. Nas comunidades mais simples o treinamento da criança tende a ser, não uma atividade desempenhada por uma instituição especializada, mas antes um subproduto de outras atividades. Com a crescente complexidade de sua organização vai então a educação gradativamente se estruturando numa instituição especial. Nas duas comunidades a que nos vamos referir, Xique-Xique e Marrecas, embora relati-

vamente simples em suas respectivas estruturas sociais, há uma sensível gradação institucional da educação da primeira para a segunda.

Se considerarmos o fato de que a orientação geral do ensino escolar é determinada nas Capitais do País, de forma centralizadora, decorre que a educação formal, representada pelos grupos escolares, tanto em Xique-Xique como em Marrecas, está ligada preferencialmente à transmissão de formas culturais vigentes nas estruturas sociais mais amplas que às das aludidas comunidades. De outra parte, as formas específicas das estruturas sociais locais são transmitidas, na sua maior parte, por meio da educação informal, quer no seio da família, nos grupos de brinquedo ou na interação dos indivíduos com os demais grupos da comunidade.

Em Marrecas, como nas demais vilas do Município, as instituições escolares operam irregularmente; na melhor das hipóteses não alcançam o grau de desenvolvimento apresentado em Xique-Xique. Grande parte de treinamento da criança é feito, então de maneira informal, tanto dentro do círculo familiar como em todas as demais instituições existentes na comunidade. Assim, por exemplo as idéias dominantes em ambas as comunidades, com relação à alimentação das crianças não se baseiam em horários estabelecidos. Alimenta-se o recém-nascido, tão cedo ele for capaz de ingerir alimentos e sempre que mostre apetite. Para reforçar a dieta, as crianças costumam ser alimentadas desde os primeiros dias com papinhas de mandioca. Em geral mamam até a idade de dois a

três anos, mas não há uma regra rígida com relação ao desmame.

A propósito, uma informante de Marrecas relatava o seguinte: "Aqui as crianças mamam até depois que estão crescidas. O meu caçula mesmo mamou até três anos e meio. Ele tinha vergonha e me chamava num canto, tirava o peito, chupava um pouco e depois mandava eu guardar. Só largou depois que morreu uma criança. Nesse tempo eu estava com febre de impaludismo e eu disse pra êle que a menina tinha morrido porque tinha chupado leite de febre. Ele viu a menina ser enterada, jogarem terra em cima dos olhos dela. Ele ficou com medo. Então deixou de mamar, mas dormia oneando o peito".

Uma pequena parte da classe superior e média de Xique-Xique já abandonou alguns velhos costumes relacionados com o parto. Assim, por exemplo, o tratamento das parturientes, nas classes mais abastadas, recebe em Xique-Xique os cuidados de dois práticos em farmácia, quando não do próprio médico do posto de saúde local. Há uma série de preceitos alimentares da criança, bem como de cuidados higiênicos que começam a ser seguidos na cidade. Todavia, a grande maioria da população ainda obedece aos velhos padrões, não se diferenciando das demais vilas do Município.

As crianças são acariciadas desde os primeiros meses, com beijos ou chupões freqüentemente em zonas abrangendo as orelhas, barriga e órgãos sexuais. Não é raro o espancamento dos filhos. A disciplina é mantida freqüentemente reforçada com o recurso das punições corporais. Estas são lembradas constantemen-

te nas conversas da criançada, onde não raro constituem motivo de van-gloria. O medo de uma futura punição física é, às vezes, suficiente para evitar a quebra dos padrões de comportamento. Entre os motivos alegados para a punição dos filhos, contam-se os seguintes: falta de respeito para com os pais ou avós; briga com os irmãos; desobediências e traquinagens.

O agente punitivo é em geral a mãe da criança que se utiliza das próprias mãos, ministrando palmadas, beliscões e batidas com o nó dos dedos. No grau de punição maior, usam-se o sapato ou chinela, pedaços de cipó, um pedaço de pau ou tá-bua qualquer, e, finalmente, o chicote ou o "correião". As punições mais graves e mais pesadas são ministradas pelo pai da criança e reservadas, em geral, para as grandes traquinagens dos meninos. O tipo mais comum de punição é o de "bolos" de palmatória ou de chinelos, em doses que variam de meia dúzia até três ou mais dúzias. As meninas raramente apanham do pai, e nesses casos a punição é feita com o famoso "currião" ou cinta de couro. Os casos em que os pais se excedem na disciplina dos filhos são apontados e comentados pela população, mas não há nenhuma interferência, desde que o poder dos pais sobre os filhos é considerado supremo.

As crianças, quando pequenas, interrompem os pais em suas conversas sem serem por isso admoestadas. Fazem o mesmo com as visitas, examinando-lhes de perto o vestuário e pertences, diante dos olhos complacentes dos pais. "Essa menina é levada! Ela é esperta!". Porém o

comportamento das crianças para com os mais velhos é sempre de respeito. Ao entrar numa casa um visitante, os pais chamam os filhos para "tomar a bênção" ao recém-chegado. As crianças são sempre convidadas a ceder o lugar aos mais velhos. Ao atingirem a puberdade, os meninos que costumam fumar escondidos recebem, às vezes, permissão para fumar na frente dos pais; alguns, porém, só o fazem após o casamento.

Os meninos já de pequena idade são levados a se responsabilizar pelas irmãs. Tal comportamento é aprovado pelos pais. Uma senhora, relatando os cuidados do seu filho de dez anos com relação à irmã, de 12 anos, dizia: "Meu filho sempre diz que não quer que a irmã ande com essas meninas que já querem ser moças e que só falam em namorados", ao que o filho, presente, acrescentou: "eu não deixo mesmo; eu vou buscar ela". Um pai, referindo-se ao filho de seis anos, que fora buscar a irmãzinha menor que brincava em frente, na calçada, gabou-se: "Ele já olha a irmã!"

As crianças, desde bem cedo, começam a participar das lides econômicas. Garotinhos de três a quatro anos são muitas vezes empregados para fazer girar os "carreteis", enroladores do fio de caruá usado nas rêdes de pescar. Nesses casos, o trabalho é intermitente, pois logo as crianças se entediam da monotonia da atividade; depois de algumas tentativas verbais, a mãe ou a irmã da criança providencia a substituição da mesma, declarando-lhe que ela ainda "não sabe trabalhar direito". Nos trabalhos agrícolas é freqüente as crianças de pequena idade acompanharem os pais até a roça. Algumas vão ainda no

colo e são deixadas ao cuidado de irmãs ou irmãos alguns anos mais velhos, enquanto a mãe ou o pai se dedicam ao trabalho.

A partir de cinco anos, alguns meninos começam a vender doces caseiros ou "rendas de bilros", de porta em porta. As meninas, às vezes, também são empregadas para essa atividade, mas geralmente estão ocupadas auxiliando o serviço caseiro.

Meninos de sete anos já começam a trabalhar nas pescarias, auxiliando a "puxada das redes" e ganhando também o seu quinhão. As meninas vão freqüentemente buscar água na ipueira que margina a cidade no próprio Rio São Francisco; trazem-na em bilhas equilibradas na cabeça. Outras vezes ajudam a fiar o caruá, a tecer redes, ou são iniciadas na técnica das rendas de bilros.

Grande parte dos aguadeiros *de Xique-Xique* era composta de meninos de 8 a 15 anos.

A partir dos sete anos começam as crianças a sofrer a interferência da escola. Sempre que possível, os pais enviam os filhos à escola; todavia, elas não são em número suficiente, nem inteiramente acessíveis à criança. E é assim que os garotos que não freqüentam a escola (aos quais vêm juntar-se os que fogem às aulas), distribuem-se pelas ruas em correrias e folguedos ou vão banhar-se na ipueira, no cais do porto.

Em Marrecas, onde é maior a deficiência escolar, as crianças, em geral, estão ou ocupadas nas lides caseiras ou divertem-se com a pesca individual de anzol, que contribui para a dieta diária. Em Xique-Xique, no tempo do plantio, quando o milhara! começa a carregar-se de espigas, é

costume empregarem-se meninos para espantar os bandos de periquitos daninhos atraídos pelas plantações.

Atingem os meninos a puberdade sem que seja marcada por um acontecimento social externo em suas vidas; os pais reconhecem os sintomas e vão fazendo pequenas concessões aos filhos, tais como permitir-lhes fumar quando estão presentes, ou voltar para casa um pouco mais tarde.

A puberdade na menina é reconhecida, em Xique-Xique, como em Marrecas, pelo aparecimento da primeira menstruação. Em geral as mães adiam para essa oportunidade a tarefa de explicar às filhas a natureza do fenômeno. Mesmo em Marrecas, muitas mães previnem as meninas de 10 anos em diante sobre "o que deve ocorrer com elas". Afirmam, contudo, as informantes locais que "no passado", desprevenidas que estavam, algumas moças encaravam a chegada da primeira menstruação como sintoma de doença.

Considera-se a primeira menstruação como merecedora de grandes cuidados, tanto em Xique-Xique como em Marrecas. Afirmam os informantes locais que a dieta prescrita manda evitar alimentos tais como o tamarindo, o limão, a manga, bem como carne de tatu-bola ou qualquer tipo de caça, e ainda os peixes como o mandi e o matrinchã. Aconselham-se alimentos como o jerimum, melancia, surubim e carne. Quando menstruada, a mulher não deve fazer serviços pesados, pois está em estado de perigo. O corpo está "aberto". Em geral, as mulheres não costumam tomar banho quando estão incomodadas ou apenas tomam "banho de assento". Algumas informantes asseguram que

ao tomarem banho, quando menstruadas, foram acometidas de grandes dores de cabeça e tiveram o incômodo suspenso.

Não há cerimônia especial que marque a entrada na puberdade por parte das meninas, assim como no caso dos meninos; a mulher é, porém, desde então, considerada apta para o casamento.

Educação formal

Os padrões de comportamento, as atitudes e os conhecimentos ligados à estrutura social local são transmitidos, especialmente, pela educação informal. A educação formal, ao contrário, procura fazer penetrar na comunidade, de maneira mais completa, os padrões de comportamento e idéias peculiares a estruturas sociais mais amplas, tais como o Estado e a Nação, das quais a cidade ou a vila dependem. Porém, mesmo no sistema escolar, onde a educação se apresenta formalizada, a interferência da estrutura social se faz sentir de maneira visível, quer no sistema punitivo e nos métodos de ensino utilizados, quer nas inter-relações entre professores e alunos e o resto da comunidade. Assim é que várias tentativas de mudança do antigo sistema escolar, por parte de elementos que fizeram seus estudos em outras comunidades de estrutura social mais ampla, foram condenadas ao fracasso por não encontrarem resposta na estrutura local.

Um exame do funcionamento de alguns dos estabelecimentos de ensino de Xique-Xique permite constatar que a rotina a que eles se sub-

metem, devido a fatores variados, tais como a falta de material escolar conveniente ou a ausência de apoio efetivo por parte da comunidade, não satisfaz às finalidades da instituição escolar, nem como elemento divulgador de conhecimentos novos, nem sequer como solução para o problema do analfabetismo. Ao contrário, a escola vem agindo antes como elemento perturbador da estrutura social da comunidade, sem as compensações do ensinamento de novas técnicas capazes de fazer frente às necessidades locais. A dar-se crédito ao Censo de 1940, dos 19.563 habitantes do Município, 15.462 eram analfabetos, ou sejam 79% sobre o total, em 1950, dos 33.004 habitantes, contavam-se 25.639 analfabetos, ou sejam 77,6% sobre o total com uma pequena redução, comparativamente a 1940.

Nas escolas do Município, conforme estabelecem os programas oficiais, ensinam-se conhecimentos elementares sobre: Leitura, Escrita, Numeração, Noções de História, Geografia e Ciências. Em geral as escolas são poucas em número, pobres em equipamento, e insuficientes para a população. Existem dois tipos de escolas públicas na comunidade: as do tipo "grupo escolar", aceitando alunos entre as idades de sete a quatorze anos no primeiro ano, e a chamada "Escola

Supletiva" admitindo alunos maiores de quatorze. A esses dois tipos de escolas, geralmente dirigidas por professores normalistas, junta-se um terceiro tipo, o da "Escola Particular". Estas últimas, recebendo alunos de todas as idades, destinam-se apenas à alfabetização, com noções de leitura, escrita e numeração; são dirigidas por professores com pequena instrução (geralmente não superior ao quarto ano primário), e não fornecem certificados. Todavia, devido às exigências mínimas que são feitas em alguns grupos escolares com relação ao uso de sapatos e uniformes, exigências a que a excessiva pobreza da população não é capaz de fazer frente, as escolas particulares são mais acessíveis às camadas inferiores da população.

A situação da deficiência do ensino primário no Município, quer no que se refere ao número de escolas, quer quanto à impropriedade das técnicas didáticas utilizadas, é expressa pelo elevado índice do analfabetismo. A zona rural, tomada como um todo, excluindo-se do Município as áreas urbanas da cidade de Xique-Xique e das vilas sedes de distritos, compreende uma população de 24.520 habitantes, acusada pelo Censo de 1950. Dessa população rural, apenas 18,6% sabiam ler e escrever. Nas zonas urbanas o índice de alfabetização é ligeiramente superior. Em Xique-Xique, 34,8%; em Marrecas, 30%; em Central, 27%; em Ibiacema, 28,9%; em Tiririca, 42,8%; em Uibaí, 32,7%.

Em 1951 existiam, no Município, 49 escolas primárias, das quais 14 estaduais, 15 supletivas, 20 particulares. A distribuição das escolas pelas diferentes áreas, urbana e rural, era a seguinte:

1 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — Conselho Nacional de Estatística, *Sinopse Estatística do Município de Xique-Xique, Estado da Bahia*. Rio de Janeiro, 1948.

2 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — Conselho Nacional de Estatística, *VI Recenseamento Geral do Brasil, Censo Demográfico, Estado da Bahia*. Rio de Janeiro, 1952.

DISTRITO	Nº DE ESCOLAS			ÍNDICE DE ALFABETIZAÇÃO	
	Estaduais	Supletivas	Particulares		Total
<i>Xique-Xique:</i>					
Cidade	2	3	2	7	34,8%
Zona rural ..	1	1	5	7	
<i>Marrecas:</i>					
Vila	1	1	1	3	
Zona rural .	—	3	3	6	
<i>Central:</i>					
Vila	2	1	1	4	
Zona rural .	2	2	—	4	
<i>Tiririca:</i>					
Vila	2	—	—	2	
Zona rural .	—	—	—	—	
<i>Ibiacema:</i>					
Vila	1	1	—	2	
Zona rural .	1	—	—	1	
<i>Uibatí:</i>					
Vila	1	1	—	2	
Zona rural .	1	2	8	11	
Total	14	15	20	49	
Zonas rurais .	5	8	16	29	

O número de alunos matriculados nessas escolas pode ser estimado como inferior a 2.500. Se tomarmos como base 11 escolas do Município entre as quais duas escolas supletivas, verificaremos que em 1951 esses estabelecimentos contavam com 741 matrículas. (Todavia é preciso considerar que um dos estabelecimentos, que se denomina "Escolas Reunidas César Zama", acusava 188 matrículas, quando o número apresentado pelos demais estabelecimentos variava entre 37 e 60, havendo um estabelecimento com 82 matrículas.) Em duas outras escolas particulares de Xique-Xique, havia 60 alunos matriculados; em uma escola particular de Central, 90 alunos; em uma escola supletiva da mesma vila, 36 alunos. Adicionando-se esse número de matrículas ao obtido em 11 estabele-

cimentos, chegamos a um total de 1.027 alunos matriculados em 15 estabelecimentos escolares. Como o número de alunos em geral é pequeno nas escolas das zonas rurais, pode-se portanto afirmar que as 49 escolas de que dispunha o Município em 1951, se apresentassem um índice de matrículas proporcional às de 1951, o número de alunos registrado em 1952, em todo o Município, não ultrapassaria a dois mil e quinhentos.

Há, porém, uma extrema variação entre os tipos de escola, desde a escola primária estadual (mantida na zona urbana de Xique-Xique ou nas vilas sedes de distrito), as escolas situadas em áreas rurais, as escolas supletivas e as escolas particulares. As primeiras dispõem de melhores instalações e material didático; as escolas particulares são lecionadas, na maio-

ria dos casos, por professores chamados "leigos", isto é, desprovidos de um curso regular, e cuja instrução metódica é, muitas vezes, inadequada. Na maioria das escolas supletivas ou rurais, bem como nas escolas particulares, as matrículas superam de longe as possibilidades de instalações materiais das salas de aula, sendo comum encontrarem-se carteiras de dois lugares lotadas com quatro alunos ou mesmo indivíduos sentados em bancos que trouxeram de suas casas. Acresce ainda o fato de que, numa mesma sala de aula, são dados, simultaneamente, cursos correspondentes aos cinco anos primários. O resultado é patenteado no índice de 77,8% de analfabetismo em todo o Município, a despeito do desejo demonstrado pelos professores e pela população de sanar esse estado de coisas.

Um exame da situação do ensino na cidade de Xique-Xique, onde o sistema escolar se apresenta nas suas condições mais favoráveis, poderá mostrar melhor os numerosos problemas que a educação formal apresenta na região.

Em Xique-Xique, localizado na parte central da cidade, funciona um grupo escolar denominado *Escolas Reunidas César Zama*, que constitui o ponto culminante na carreira do magistério local. Possuindo melhores instalações que as demais escolas municipais, torna-se possível naquele estabelecimento, em certas classes, separar os alunos segundo os anos regulares do curso primário. Não há uma regra estabelecida quanto à separação dos sexos; em algumas classes há separação de sexos, mas em outras classes o regime é misto. O grupo funciona em dois períodos, pe-

la manhã e à tarde. Na maior parte dos casos, as lições são ditadas, isto é, repetidas em voz pausada para ser copiadas manualmente pelos alunos, visto que nem todos os escolares possuem livros. Exige-se dos alunos o uso de uniformes bem como o de sapatos. Tal exigência é proibitiva para a maioria da população. Os registros escolares, por exemplo, revelam que em 1952, os 216 alunos matriculados no *César Zama* eram filhos de pais cuja instrução os colocava entre as classes dominantes da população. As mães de 216 alunos assim se distribuíam, segundo o grau de instrução: alfabetizadas, 179; analfabetas, 13; instrução ignorada, 24. Os pais desses mesmos alunos, distribuídos segundo o grau de instrução, classificavam-se em 174 alfabetizados; 2 analfabetos, e 40 cuja instrução era ignorada. O aludido grupo escolar constitui pois a escola das crianças das classes alta e média. Para se ter uma idéia da diferença do grau de instrução apresentado pelos pais dos alunos de outros grupos, basta considerar o Grupo Escolar "Princesa Isabel", no bairro pobre de Xique-Xique, denominado Paramelos, e o Grupo Escolar "Castro Alves", numa área pobre da cidade, no bairro de Pedrinhas. O primeiro apresentava em 1952, com referência aos pais dos 41 alunos matriculados, a seguinte distribuição segundo o grau de instrução: alfabetizados, 25; analfabetos, 10; instrução ignorada, 6. E, quanto às mães das crianças: alfabetizadas, 33; analfabetas, 6; de instrução ignorada, 2. Na escola de Pedrinhas, que não funcionou em 1952, dos 38 alunos matriculados em 1951, era a seguinte a distribuição dos pais segundo o grau de instrução: pais alfabetizados, 20; analfabetos, 17; de ins-

trução ignorada, 1; mães alfabetizadas, 10; analfabetas, 27; de instrução ignorada, 1.

Todavia, embora o grupo César Zama constitua o modelo, no que se refere ao sistema escolar do Município, suas instalações são acanhadas para o número de alunos que é forçado a admitir, e o sistema de ensino lança mão de métodos de punição física que eram usados no ensino brasileiro há mais de meio século.

As demais escolas, distritais, supletivas ou particulares, não possuem instalações suficientes para metade sequer dos alunos inscritos. Em algumas escolas visitadas, constatou-se que nos bancos existentes, feitos para acomodar dois alunos, sentavam-se até quatro escolares, tornando impossível qualquer trabalho escrito. Em muitas escolas os alunos traziam de suas casas os seus próprios bancos, porque a instituição não dispunha de mobiliário.

Quanto ao equipamento didático, composto de mapas e quadros explicativos, na quase totalidade dos casos, quando existentes, não eram usados e ficavam depositados em armários empoeirados ou na casa das professoras, "cuidadosamente guardados".

O sistema punitivo escolar em Xique-Xique lança mão de diferentes técnicas conforme o tipo da falta cometida. As punições destinam-se não tanto a manter a disciplina, mas principalmente a castigar os alunos que não souberem as lições pedidas. O castigo mais comum é ainda o da tradicional palmatória: um pedaço circular de madeira, munido de um cabo, e por meio da qual são aplicadas pancadas na mão dos culpados. As doses variam de meia dúzia até algumas dúzias, conforme a gravi-

dade estimada da falta cometida. Raramente a professora aplica ela mesma o castigo; a técnica utilizada consiste em deixar que o aluno que souber a resposta considerada "certa", castigue, com "bolos" de palmatória, o aluno que não soube responder.

Outras punições mais severas, como as de ficar ajoelhado sobre grãos de milho, durante determinado tempo, também são conhecidas e aplicadas. De outra parte, os "beliscões", "puxões de orelha", tapas e reguadas, fazem parte obrigatória da rotina do trabalho de toda professora.

Um professor há que, numa escola particular, ainda se utiliza de uma bolinha de cera, presa a uma corda, com a qual êle descarrega golpes na cabeça dos alunos desatenciosos. Esse sistema punitivo não causa nenhum comentário na comunidade, pois o castigo físico é ainda considerado como o caminho mais curto para o saber. Muitos pais, ao levarem seus filhos à escola e ao entregarem-nos à direção da professora ou professor, costumam acrescentar: "Pode bate bem nele, pra desasná direito". Como resultado de tal sistema de ensino, os alunos servem-se de todo pretexto para faltar às aulas.

Em 1952 poucas professoras tomaram conhecimento do programa oficial para o ensino primário, sendo que algumas declararam não conhecê-lo. O sistema utilizado era o de recorrer a algum livro de texto disponível, ou mesmo a cópias manuscritas de antigos textos escolares.

Uma análise do sistema escolar corrente em Xique-Xique seria inadequada se não mencionasse as tentativas feitas por muitas professoras para modificar a rotina do ensino, tentativas que não puderam ir avante,

por falta de apoio da própria comunidade e dos poderes públicos. Para traduzir a expectativa de comportamento com relação ao professor, convém mencionar a declaração de um informante ao se referir a um determinado professor que é célebre pela punições físicas infligidas aos alunos: "Ele sim qui é bão. Ele bate bastante i a gente tem qui istudá. Quem num istudá, cá fora logo. Num agüenta. Ele bate i puxa pela gente. a gente aprende".

O sistema de ensino do alfabeto em todas as escolas primárias locais é o fonético. Assim as crianças aprendem a ler as letras com os valores: *a, bê, cê, dê, é, fê, guê, agá, i, ji, lê, me, ne, o, pe, que, re, si, te, u, vê, xis, zê*. A soletração é feita por muitas crianças já no segundo e até no terceiro ano primário, com a repetição das letras e fonemas correspondentes. Assim, a palavra *menina* é soletrada: *me i i, mi; ne i i, ni; ne i a, na, menina*.

Entre as numerosas queixas apresentadas pelas professoras com relação ao sistema educativo de Xique-Xique, pode-se mencionar como principais a falta de equipamento e a falta de cooperação dos pais. Alegam as professoras, em primeiro lugar, que são obrigadas a dar aulas, em salas impróprias, sem acomodações mínimas, para grupos heterogêneos de alunos pertencentes a diferentes graus de adiantamento; numa mesma sala, ao mesmo tempo, são ensinados, às vezes, alunos pertencentes aos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos primários. O outro ponto de que se queixam as professoras é de que os pais não insistem com os filhos para que preparem as lições em casa e para que não faltem à aula.

De outra parte, as críticas feitas pela população de Xique-Xique com relação às escolas, dividem-se em dois grupos: primeiramente o dos que gostariam que os filhos estudassem, mas não têm possibilidades para isso; em segundo lugar, o daqueles que consideram que o sistema educacional não está preenchendo as suas finalidades. Os primeiros queixam-se de que não podem educar os filhos porque ou não lhes podem dar roupas exigidas como condição para poderem freqüentar um grupo escolar gratuito, ou porque não podem pagar uma escola particular, cuja mensalidade varia de 5 a 10 cruzeiros por mês, ou ainda porque não podem dispensar a ajuda dos filhos no trabalho. Na opinião desses indivíduos, "o governo deveria solucionar tudo", criando escolas que os filhos pudessem freqüentar. Havia, porém, em Xique-Xique, em 1952, um grupo de indivíduos que julgavam não estar o ensino devidamente orientado e deveria sofrer modificações básicas quer no que diz respeito às técnicas didáticas, quer no que diz respeito aos assuntos lecionados em aula, os quais estão afastados da vida real. Um dos informantes assegurou-nos, mesmo, que não podia expressar a todos a sua opinião porque não seria bem acatada por toda a comunidade.

Os problemas ligados ao ensino de Xique-Xique, segundo manifestou, poderiam ser sintetizados nos seguintes pontos: 1) "As professoras de Xique-Xique aprendem, em Salvador ou em outros centros mais adiantados, a ensinar para "alunos de cidade" e não para "alunos de interior". Quando lecionam, demonstram que consideram o interior como um desterro; especialmente, se são designadas para lecionar na zona rural,

não escondem o seu descontentamento, mas expressam claramente que "consideram o interior como um castigo que lhes é imposto". Tal atitude reflete-se inevitavelmente no ensino, e a juventude aprende a olhar a sua terra como um lugar sem remédio, passando a considerar Salvador ou outras capitais como a terra prometida. Acresce, ainda, que o entusiasmo dos alunos, se porventura existe, é sufocado pela mencionada atitude das professoras. 2) Muitos aprendem a ler depois de grandes esforços, porém, devido à falta de oportunidade para aplicar os conhecimentos adquiridos, acabam esquecendo o que aprenderam. 3) O ideal do ensino tem sido até aqui formar eleitores que saibam rabiscar o nome; a alfabetização, tal como vem sendo encarada, deixa de ser um instrumento de aprendizagem para se tornar um fim em si mesmo".

A situação do ensino em Marrecas, em particular, apresentava-se em 1952 mais deficiente ainda que em Xique-Xique. A escola estadual existente, cuja professora morava em Xique-Xique, tinha, pois, o seu funcionamento periódico, de acordo com as visitas freqüentes da aludida professora à sede do Município e eventuais regressos a Marrecas. Um dos líderes da comunidade, que no passado mantinha uma escola particular, em Marrecas, mudou-se para Xique-Xique, ficando os alunos entregues a outros professores menos experientes. A única escola com um funcionamento regular, em Marrecas, em 1952, era uma escola supletiva. Muitos moradores locais queixavam-se amargamente de que seus filhos não podiam ser mais "desasnados", pois não havia lugar na escola supletiva, e a escola estadual não funcionava.³

Temos pois a constatar que, tanto em Xique-Xique, como em Marrecas, a educação formal, ministrada nos grupos escolares, além de inadequada e insuficiente, alcança somente uma parte limitada da população em idade escolar. As escolas em funcionamento, tanto em Xique-Xique, como em Marrecas, ligadas que estão ao sistema educacional de todo o Estado da Bahia, salientam os valores sociais das estruturas mais amplas, em oposição aos valores sociais das estruturas locais; de outra parte, sofrem influência do meio local, o que se reflete, especialmente no método didático. Sendo a educação restrita apenas a um quarto da população, limita-se ela preferencialmente aos filhos das famílias da classe dominante, influenciando os futuros líderes da comunidade. Tal educação formal tende a divorciar-se da realidade regional, em oposição à educação informal que salienta os valores da estrutura social local. Ambas as formas de educação, tanto a formal como a informal, não se ajustam contudo ao processo de mudança social, cada vez mais intenso, que se vem processando em ambas

3 Consulte-se, sobre o assunto, Donald Pierson, Octavio da Costa Eduardo e Levy Cruz, "Hipóteses e sugestões sobre o ensino no Vale do São Francisco", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XVII, n.º 46, págs. 22-37. Os autores, baseados em um *survey* que fizeram no vale do São Francisco em junho e julho de 1950, chegaram a uma série de hipóteses sobre o ensino naquela região, e que encontram sua comprovação na comunidade de Xique-Xique. Apenas discordamos dos autores no que diz respeito ao desinteresse da comunidade pelo ensino. A nosso ver, isso não se aplica em Xique-Xique, bastando apontar o número de escolas particulares quase igual ao das escolas públicas como exemplo da iniciativa local nesse sentido.

as comunidades, conseqüente da progressiva integração das estruturas locais na órbita das estruturas mais amplas. Tal situação, em sua generalidade é a que se verifica na grande maioria das comunidades do médio São Francisco. — P. ALTENFELDER SILVA — (*Sociologia*, São Paulo).

FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO NO DISTRITO FEDERAL*

Para provar a magnitude dos problemas que o binômio da educação elementar e formação do professor primário abrange, sirvo-me das palavras, pronunciadas em 3 de maio de 1956, pelo Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura, Prof. Clóvis Salgado, na sessão inaugural da Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação, realizada em Lima, o qual, falando em nome dos seus 21 pares, disse: "Estamos todos convencidos de que a educação do povo é a 1º providência dos governos para enriquecer as nações e criar o cidadão para a democracia... Vivemos, em quase todos os países do Novo-Mundo, uma fase de grande expansão industrial. Temos de trocar os métodos rotineiros de produção manual pelo automatismo da máquina. A era é da ciência e da técnica. Imperioso é preparar o homem para esse novo estilo de vida, onde a inteligência deve atuar tanto ou mais que as mãos. Cumpre-nos educar a massa do povo para operar, em larga escala, essa economia mecanizada, da qual poderá

retirar os recursos necessários à elevação do seu padrão de vida. Educar para o desenvolvimento e não para a ilustração".

Estas palavras tão graves e categóricas afirmam uma filosofia educacional que é a do nosso próprio governo.

A quem caberá entretanto a tarefa ciclópica de concretizá-la?

A quem caberá dirigir esta enorme massa para uma adaptação integral a todos os aspectos da vida, não apenas no tecnológico, mas também o moral, o social, o religioso, o estético?

A quem senão ao professor? Eis a razão por que não se poderá pensar em mudar, melhorar, ou reconstruir a educação em qualquer grau, mais especialmente no elementar, sem voltar os olhos para a formação do professor.

A ênfase desta preocupação não é mérito, nem descoberta minha. Ei antes a repercussão doméstica indígena, da consciência internacional que se vem exteriorizando em inúmeras publicações, conferências, simpósios, que tratam da formação, recrutamento, seleção e aperfeiçoamento de mestres e de especialistas em educação. A maioria deles sob a égide da UNESCO, da Organização dos Estados Americanos e do Bureau Internacional de Educação.

Arma-me de coragem, para trazer a V. Excias. e ao esclarecido público aqui presente, a exposição da magnitude do problema da educação popular, o desejo de respeitar o compromisso já declarado. Como mestre de mestras, sinto-me no dever e no direito de, no momento da investidura solene, no grau de professor primário de um grupo de 616

* Trecho de trabalho publicado sob o título "Discurso de Formatura — Série 1957".

jovens, demonstrar que, felizmente, não estamos sós, não estamos sequer isolados dentro da nossa pátria ou da nossa comunidade, a lutar sozinho pela solução de questões graves e pressionantes como as de educação. Hoje existe, e orgulho-me de pertencer ao século que permite tal afirmação, uma crescente consciência internacional e Interamericana de que a questão maior para a sobrevivência e desenvolvimento da nossa civilização não reside mais no progresso da técnica industrial e sim no progresso da técnica educacional. Quanto à nossa consciência também ela já está começando a amadurecer. O Brasil, ouvimo-lo pela palavra do seu ministro de Estado, assessorado por notáveis especialistas, encabeçados por Anísio Teixeira, diretor do I.N.E.P. — o Brasil também está despertando e unindo suas forças, luzes e recursos para iniciar a maior de todas as conquistas — a da capitalização do homem pela educação. Já os nossos homens públicos mais esclarecidos, os que têm a visão e a envergadura dos verdadeiros estadistas, estão plenamente convencidos que educar não é alfabetizar. A alfabetização também importa, porém, como mero instrumento na formação do homem que já tenha estruturado hábitos de higiene, de sociabilidade, de trabalho de moralidade, de civismo.

A educação é um processo cumulativo. Não é possível por obra de magia improvisar o cidadão apto para este ou aquele tipo de civilização e muito menos ainda para uma futura e rápida mudança como a dos nossos dias.

Daí o binômio escola-professor não poder ser atacado de um dos pólos apenas, por mais intensivamente

que se concentrem os recursos num deles. Não basta aumentar o número de salas de aula, aumentar as disponibilidades materiais nas escolas. A educação não vale tanto quantitativa quanto qualitativamente.

Não basta aumentar o número de vagas no Instituto de Educação ou nas outras escolas Normais, é preciso acima de tudo atingir, em matéria de formação de professores, os seguintes objetivos:

— medir a aptidão para o magistério;

•— apreciar o desenvolvimento da sensibilidade para os valores humanos;

— propiciar cultura geral básica de conteúdo superior aos conhecimentos que serão transmitidos no exercício da profissão;

— proporcionar cultura pedagógica, filosófica e científica;

— permitir prática pedagógica intensa e extensa.

Assim, através das escolas Normais se promoverá uma verdadeira transformação das escolas primárias e também da educação fundamental dos adultos.

Ora, como se pode medir a aptidão para o magistério, numa criança de 11 ou 12 anos de idade? Mesmo que esta criança diga que quer ensinar, que gostaria de ser professora, podemos nós confiar nessa formação para transformá-la numa garantia de emprego?

Quantas dessas meninas, durante ou ao término do curso ginasial, se dão conta, entre envergonhadas e temerosas, de que gostariam de ser tudo, menos professoras? E quais, e quantos os pais que, isso percebendo,

têm a desejável coragem de reorientar suas filhas para outros misteres ou profissões, igualmente dignas?

E fácil aconselhar esta mudança, mas será fácil resistir à promessa de uma estabilidade econômica assegurada com o exame de admissão ao ginásio e à garantia de uma posição social prestigiada, em especial para a mulher?

Tanto isto é difícil, que são raríssimos os casos de desistência por motivo de falta reconhecida de vocação para o magistério, ou de abandono espontâneo do direito assegurado a fazer o curso normal uma vez obtida determinada média na 4ª série.

A vocação para um mister tão complexo como o de ensinar amadurece entretanto mais tarde, e só durante os últimos anos da adolescência é que se pode dar início à apreciação daquelas características ou atributos que falam do bom professor.

Com cinquenta e dois outros países, o Brasil assinou, por intermédio dos seus delegados, estas recomendações, que constam da Carta do Mestre, promulgada em julho de 1953, na XVI Conferência de Instrução Pública, reunida pela UNESCO, em Genebra:

"considerando que as crianças de todos os países têm o direito de ser instruídas e educadas por professores que apresentem todas as garantias, tanto do ponto de vista físico, psíquico e moral, como da formação intelectual e pedagógica;

"considerando que a formação profissional do professor primário deverá apoiar-se, cada vez mais, sobre uma sólida cultura geral do ní-

vel requerido para o acesso aos estudos superiores,

"recomenda-se que, atendendo à evolução da educação e à extensão da instrução, o ensino normal seja objeto de um estudo contínuo e que se adapte, periodicamente, às circunstâncias que se apresentem e às novas necessidades. E que, entre os diferentes sistemas de formação pedagógica, cada país deve interessar-se por escolher aqueles que melhor lhe assegurem uma preparação tão completa quanto possível, correspondendo à sua estrutura geográfica, aos seus recursos financeiros e às suas possibilidades de recrutamento e retribuição aos professores primários; sendo que essa formação, em estabelecimento de nível superior, constitui um ideal, do qual é preciso aproximar-se cada vez mais".

Mas, em causa própria, que temos feito? Temos, felizmente, resposta auspiciosa a dar a esta pergunta, depois de 1951, e, especialmente, após 1953. Para comprová-lo aí está a magnífica reforma do Ensino Normal, promulgada em 1955, pelo Estado do Rio Grande do Sul, o qual é hoje, sem favor, a unidade federativa pioneira em matéria de educação elementar e normal. Ao lado dele, e sob a direta influência dos seus técnicos e especialistas, outros Estados da União estão estruturando nova organização da educação primária e de formação do seu magistério. Neste caso está a lei novíssima do Rio Grande do Norte, de 6 de dezembro próximo passado, na qual se traçam, de modo amplo, conjugado, flexível e realístico, os objetivos, recursos e normas de formação pessoal capaz de realizar a tarefa de recuperar o homem do nor-

deste para a sua própria terra, para o Brasil e para a sociedade das nações.

Reforma, não menos atualizada, é a do Ceará, Estado brasileiro que enfrenta a mais dura depressão econômica no momento, e que, entretanto, pensa na educação como o melhor meio de salvar-se.

Bahia, São Paulo são outras unidades políticas e culturais brasileiras que estão afinando, por meio de reformas, as suas agências de educação elementar e portanto de formação do magistério.

E nós? Sim, nós aqui, no coração da República, como estamos encarando os nossos problemas de educação? Como estamos formando o nosso professor?

Eis o exemplo vivo: este punhado de moças estudantes, dinâmicas, inteligente; perguntai-lhes, até que ponto estão tranquilas, seguras de poderem contribuir para que a comunidade carioca resolva os seus problemas maiores.

Deram o melhor de si mesmas, superaram-se em esforços, assistiram a milhares de aulas teóricas, mas, quantas aulas práticas puderam dar? Durante quantas horas, no curso de três anos, no Instituto de Educação ou na escola Carmela Dutra, conviveram realmente com a criança, puderam observá-la demoradamente, e quantas oportunidades lhe foram dadas de lidar ou brincar com ela?

Não temo dizê-lo, porque a verdade, por mais que doa, deve ser dita, para que olhos, ouvidos, corações e inteligências responsáveis se abram diante dela.

Em sete anos de estudo, somente no último, na terceira do curso normal, há pequena oportunidade

para a Prática de Ensino. E, dado o enorme volume de alunas, acima de sete mil, e dada a escassez de escolas de demonstração prática da aprendizagem e a falta absoluta de condições materiais para proporcionar uma experiência profissional, cientificamente fundamentada, às alunas, apesar da dedicação irrestrita das professoras de prática de ensino, só puderam dar QUATRO aulas. Esta série ainda pôde dar quatro. E quantas e em que condições as darão as séries subseqüentes, que se compõem de mais de mil alunas cada uma? Como será em 1958? Em 1959? Isto, tratando-se dos estabelecimentos oficiais. Detenham-se a pensar, que formação pode proporcionar o desaparelhado ensino normal das escolas privadas?

Ninguém veja nas minhas palavras pessimismo ou decepção e sim anseio de aperfeiçoamento. Nós professores do curso normal, que lidamos com vocês alunas, não podemos, diante do entusiasmo, da esperança, da coragem, do anseio de saber para melhor fazer, do esforço, da ductibilidade de cada geração de moças que se sucede, nós não nos podemos tornar pessimistas. Chegamos a crer no milagre quando vemos como vocês sobrevivem a um currículo asfíxiante, curto, rígido, irreal, atravancado, que peca por todos os princípios da Psicologia e da boa pedagogia. Nós só podemos entoar um hino de fé e de louvar a vocês, que não se deixaram abater, por essa prisão, em que falta espaço e sobretudo tempo, que recebe o nome pomposo de Lei Orgânica do Ensino Normal. Esse milagre só foi possível, e isso ilude os de fora e às vezes às próprias autoridades, que pensam estar tudo "no melhor dos mundos", isto

só está sendo possível graças à assistência desvelada, incansável dos pais, todos, alunas, pais e professores amparados por direções que se sacrificam de todas as maneiras, para salvar alguma coisa para o bem público.

Entretanto, este punhado de moças é um tesouro humano inestimável, que merece zelo e estímulo constantes.

Quisera eu ter forças de persuasão, vigor tal de argumentos, que todos se dessem conta de como é trágico ver, anualmente, os nossos cursos normais atirarem tais tesouros humanos ao mar da aniquiladora rotina.

Quisera que ao apelo que aqui faço às autoridades, aos pais, aos mestres, a vocês mesmas e a todas as pessoas de boa vontade, que a este apelo nos uníssemos, para podermos, em 1958, inaugurar uma nova era para a educação no Distrito Federal, em que educar passasse a ser a mais criadora e a mais bendita forma de trabalho humano.

Faço votos que uma campanha pública em torno da educação e seu natural corolário — melhoria das condições de formação do magistério primário — congregue as autoridades executivas, os edis, o magistério e o povo do Distrito Federal e que nesta campanha o Exmo. Sr. Prefeito possa vangloriar-se de conquências muito mais profundas e remotas que quaisquer outras, porque se refletirão nas gerações futuras da nossa cidade e da nossa Pátria.

Queridas amigas.

Este tratamento, que pode soar com estranheza no ambiente cerimonioso da festa de hoje, é, entretanto, o único que cabe entre nós.

Que outro laço mais precioso e durável para exprimir as nossas relações, que o da amizade?

Dela vocês me inundaram a todos os momentos: no gesto pronto e espontâneo de atravessar comigo os corredores da casa, nos diálogos vibrantes com que participavam das aulas, na revelação dos problemas que as angustiavam, nas confidências dos seus amores maravilhosos, na expressão franca de suas mágoas e temores, na exteriorização de suas críticas, freqüentemente tão sábias, tão agudas e tão realísticas quanto a dos mais esclarecidos adultos.

No convívio com vocês, tive ao vivo, diante dos olhos, a concretização dos mais complexos atributos da personalidade humana.

Bondade — o mais perfeito sentimento, — quantas vezes vocês a trouxeram até mim, nos gestos de oferta e nas palavras comovidas. Bondade revelada no interesse por Nicácia, cujos sofrimentos vocês suavizaram com uma assistência desvelada e animosa até os seus últimos momentos.

Sensíveis às coisas finas do espírito e da natureza humana, quantas vezes as vi emudecer, tocadas pelo encanto das ações mais puras e desprendidas!

Leais, como soem ser os mais verdadeiros; quantas vezes as vi terçar armas pelas colegas ou pelas causas, sem cuidar dos riscos pessoais, ou de conveniências pessoais. Leais ao Instituto, aos mestres e às próprias insígnias de normalista.

E com que ansiedade e interesse humano vocês esperaram o encontro com a criança, na intuitiva compreensão de ser ela o coração de trabalho de quem ensina. Como se tornaram graves, atentas, concen-

iradas, quando se tratava de observá-la e de guiá-la na aprendizagem. Até as mais despreocupadas dentre vocês perdiam inteiramente o ar de leveza e descuido e era de ver-se a seriedade e a alegria com que se entregavam às mais exigentes tarefas, desde que se relacionassem com a criança, como ouviam sequiosas as sugestões didáticas e como pediam, desejosas de acertar, conselhos e mais conselhos.

Ao lado de tudo isto, preservaram-se adoravelmente joviais, impulsivas, entusiastas, irônicas, apaixonadas, surpreendentes.

Que imensa necessidade vocês têm de amar, criar e realizar. E quão maior se torne o crime de negar-lhes recursos para fazê-lo.

Queridas, muito queridas amigas. O ensino primário comporta um paradoxo. Seriam precisos a mais penetrante inteligência e os mais vastos conhecimentos para compreender como se organiza a misteriosa estrutura da mente humana. Entretanto, para ensinar, é preciso relegar este apetite de compreender para segundo plano e colocar, em primeiro lugar, a paciência, a tenacidade, o empenho de adaptar as crianças, praticamente, às situações sociais, obtendo de cada uma delas pequenos progressos, porém cumulativos.

O ensino só proporciona alegrias interiores. Neste setor do trabalho humano, não se pode brilhar, deve-se refletir a luz que se vai acendendo nas crianças. Não se pode forçar as etapas. E preciso contar sempre com a marcha da maturação nervosa, com as implicações da constelação familiar e da vizinhança,

com os programas impostos e com certa rotina.

O trabalho do professor, numa imagem de André Rey, assemelha-se ao do camponês: nada se pode fazer sem as estações, o tempo, a qualidade da semente e da terra. Porém, quando a seara se mostra generosa e os grãos dourados brilham docemente ao sol, o sementeiro participa do sagrado, divino sentimento de criação.

Assim ao professor, quando os alunos o abandonam, tornando-se lúcidos, confiantes, sábios, úteis, abençoados e bem-amados, é chegado o momento de deixar florir o coração e cerrar os olhos na perfeita bem-aventurança do dever cumprido.

Por motivos dessa ordem, é que, tendo eu tido a ventura ímpar de contar entre os meus mestres Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Carlos Werneck, Roquete Pinto, Gilberto Freyre, Hanemann Guimarães, Pedro Calmon, Rocha Pombo, Clóvis Monteiro e Mário de Brito, peço a eles licenças para transferir a homenagem que hoje me prestam minhas alunas, às professoras primárias, que, nas Escolas Benedito e Bárbara Ottoni, me deram coragem, segurança e a aspiração para me tornar o que hoje sou. À dona Lívia Werneck de Abreu, à dona Florinda Salema Garção Ribeiro e à pranteada dona Eugênia Machado Vieira, que alicerçaram minha vida, quero deixar consignado o preito público de uma gratidão que se vai tornando mais consciente e profunda à medida que os anos me distanciam da infância.

Possam vocês, minhas amigas, lançar raízes tão longas no coração e na mente dos seus alunos e terão alcançado glória e eternidade. — IVA WAISBERG BONOW — (*Educação*, Rio).

EDUCAÇÃO E ECONOMIA

De tempos para cá temos tido nossa atenção atraída para um duplo movimento que, a nosso ver, tende a intensificar e efetivar auspicioso "overlapping" entre os estudos de economia e os de educação. Parece-nos interessante e oportuno chamar a atenção dos estudiosos e, principalmente, dos estudantes dos assuntos educacionais e econômicos, para este fato, lembrando-lhes ainda algumas de suas inúmeras implicações significativas. E, dadas as conhecidas deficiências da formação de nosso professorado, temos mesmo certeza de que isto será sobretudo proveitoso para a maioria dos profissionais do ensino, que militam nos seus diferentes graus.

Lembremos alguns exemplos desse entrosamento de estudo.

Em 1950, promovendo a X Conferência Nacional de Educação a A. B. E. convidou a participar de seus estudos específicos com educadores, o economista Rômulo de Almeida, a cuja atuação tivemos o prazer de assistir com grande entusiasmo e devemos as primeiras considerações a esse propósito. O estudo deste economista publicado nos Anais da conferência é altamente digno de consideração dos educadores. Em 1954, no X Congresso Internacional de Organização Científica, realizado nesta Capital durante as comemorações do seu quarto centenário, um dos relatórios, o da Comissão Belga, foi dedicado aos estudos de relações públicas e relações humanas no trabalho e apresentou-se todo entrosado com problemas de educação em geral e de escolarização em particular, demonstrando invulgar atenção para as conexões econômicas e as peda-

gógicas. Tal relatório foi publicado com os demais em volume especial pelo Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) desta Capital. Nas reuniões que o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo realizou em meados deste ano, para preparação de um simpósio sobre problemas educacionais brasileiros, vimos o Prof. Anísio S. Teixeira, sem dúvida uma das mais representativas figuras dedicadas aos estudos educacionais brasileiros, preocupado em buscar as relações entre os fatos das chamadas economia de produção e economia de consumo e os fatos escolares nacionais em foco. O Digesto Econômico, revista que, pelo seu próprio nome e pelo quadro de seus colaboradores mais freqüentes, é das mais responsáveis em assuntos de economia, publicou, no seu n. 134 de Março-Abril do corrente ano, uma conferência do eminente Prof. Eugênio Gudín sob o título "Orientação e programação de desenvolvimento econômico", na qual se coloca, entre as preliminares, a questão do "investimento em educação". Aliás neste mesmo número aparecem outras duas ("Cultura e desenvolvimento", de Roberto de Oliveira Campos e "Estrutura da economia brasileira", de Alexandre Kafka), cujas linhas e conceitos são de muito interesse para a consideração dos professores. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) apresentou, há anos, dois folhetos, depois transcritos nos números 52 (Outubro-Dezembro-1953) e 53 (Janeiro-Março-1954), da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, um de autoria do mesmo Prof. Anísio Teixeira, intitulado "Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro", e outro da

lavra de Américo Barbosa de Oliveira, denominado "O trabalho, o ensino, a população e a renda", um e outro, como suas epígrafes indicam, relacionando economia e educação, sendo que o de Barbosa de Oliveira constitui um trabalho de pesquisa no campo da economia e da finança. Em seus números de agosto e setembro do ano passado, o excelente Suplemento Comercial e Industrial d'O *Estado de São Paulo* resumiu o que se passara na França, quando se realizou um congresso de empresários e professores para debater problemas comuns às atividades das usinas e das escolas.

Essa lista de exemplos tomados ao acaso poderia vir a constituir um rol sistematizado se se fizesse uma busca metódica sobre as publicações de educação e economia.

Sem desconhecer que tais preocupações já se têm apresentado, mesmo entre nós, desde há muitos anos, para o que basta lembrar um dos mais interessantes trabalhos do Prof. Lourenço Filho — "Tendências da escola brasileira" — (publicado, se não nos enganamos, em 1941), inclinamo-nos a crer que está ocorrendo uma acentuada multiplicação desses estudos e uma comunhão de interesses em que os problemas de economia e os de educação são postos simultaneamente por especialistas de cada uma dessas disciplinas.

Sob essa impressão e supondo particularmente salutar a ocorrência dessa reciprocidade de interesses, nós mesmos temos, ultimamente (aproveitamento o ensejo oferecido pelo regime das quartas séries das Faculdades de Filosofia), recomendado a nossos alunos do Curso de Pedagogia na Universidade de São Paulo que experimentem, entre as opções a

que têm direito na referida série, escolher a Economia Política para arejar mais a formação pedagógica que recebem. Alguns alunos que já o fizeram tem-nos manifestado sua satisfação na experiência, reconhecendo o muito com que essa disciplina contribui para esclarecer problemas gerais de educação. Nesse sentido deve ser felicitada a administração central do ensino paulista pela inclusão, no currículo dos cursos de administradores de seus institutos de educação, do estudo da Economia Política e lamentar-se que nossos cursos secundários não hajam ainda restabelecido o ensino dessa matéria, pois se o fizessem poderia ser alargado o campo e elevado o nível da disciplina nos cursos subsequentes.

Se não intervierem fatores desfavoráveis que reprimam essa tendência, acreditamos que teremos em breve alcançado correções importantes para a solução de graves problemas da conjuntura nacional. De um lado, desviaremos a formação dos professores da estreiteza da "pedagogice" que, resultando na concepção da escola como algo isolado do contexto social, impede o ajustamento entre as instituições de ensino e as comunidades a que elas devem servir e, não só falseiam, como rebaixam os altos objetivos e os rendimentos escolares. De outro lado, verificamos que os que mergulham nas questões econômicas estão levantando os olhos das técnicas de produção, das operações financeiras, dos frios contratos entre o capital e o trabalho e começando a ver que não há viabilidade de solução para as questões econômicas, por mais científica e tecnicamente que sejam tratadas, sem alargar os dados até os

da educação do homem, inclusive pela parte que nela tem o processo de escolarização.

É bem verdade que nas considerações pedagógicas dos economistas encontramos ainda muitas impropriedades e incompreensões, razão por que admitimos que eles constatem idênticas falhas nos professores que se internam na sua seara. Mas consideramos que, apesar disso, o simples levantar dos olhos acima da "pedagogice" e da "economics" já constitui um passo decisivo na direção de uma melhor adequação de atitudes para formular e resolver problemas de interesse social largo e profundo. Admitimos mesmo que, no binômio educação e economia, se encontre uma das chaves capazes de abrir saída para melhores tempos, não somente de compreensão mais completa entre os homens como, também, e em consequência, de viabilidade do alcance da almejada justiça e paz social.

Apenas para ilustrar nosso ponto de vista, tomamos uma das questões que desafiam nossos esforços e capacidades para sair da condição de *país subdesenvolvido* (eufemismo moderno usado para designar o antigo conceito de país colônia) — a questão da poupança.

Todos os estudos críticos a respeito de nossa conjuntura econômica passam pela questão da poupança, dando-lhe especial realce pelas suas implicações com os problemas da formação do capital, de legitimação social da produção, do consumo etc. Ora, a poupança econômica é, fundamentalmente, um problema de esclarecimento, de educação, no senti-

do de dar a consciência das nossas responsabilidades para com as gerações futuras. Sem poupança não há enriquecimento sólido porque, na melhor das hipóteses, fica-se no limiar do enriquecimento nacional, quando não se envereda mesmo pela linha do saque perigoso no futuro. E, como alcançar um plano inteligente e sadio de poupança nacional, sem confundi-lo com o do baixo padrão de vida e seus acompanhantes que degradam a geração adulta e danificam com igual intensidade, embora sob outros aspectos que o saque no futuro, as gerações vindouras? Só por meio da educação, boa parte da qual, nesse como nos demais sentidos, se realiza através da escola.

Por outro lado, e ainda apenas para ilustrar nosso ponto de vista, como constituir um serviço escolar satisfatório sem conhecer as condições e os problemas econômicos em geral e os financeiros em particular, e prover o magistério de elementos humanos, convenientemente qualificados pelo estudo da economia também? Uma produção e uma renda nacionais moderna, honesta e inteligentemente planejadas só serão possíveis sem a aliança entre educadores que tenham formação econômica e economistas que conheçam os problemas da educação.

Essas simples ilustrações parecem-nos suficientes para mostrar bem o círculo vicioso do qual não poderemos jamais sair, a menos que nos entendamos, e conjuguemos nossos conhecimentos e esforços, nós economistas e educadores. E se não

nos esquecermos de manter nessa cooperação o velho aliado do professor — o médico — então forçaremos, com probabilidade de maior êxito, a ruptura do círculo.

Assim e por isso, retomando o ponto de partida dessas considerações, estamos convencidos que nem será mais possível justificar um plano de educação nacional proposto por comissão ou equipe de que só participem professores, nem, tão pouco, tem probabilidade de chegar a bom termo qualquer planejamento de ataque aos problemas econômicos se a consideração dos dados e a busca de suas soluções se restringirem ao pensamento e às técnicas dos economistas, sem incluírem os educadores.

Não nos esqueçamos, pois, nós, educadores e profissionais do ensino, de que os problemas que a escola em particular e a educação em geral nos propõem não se resolvem apenas com os dados da pedagogia. Nem se esqueçam os economistas de que seus estudos e planos exigem, para a solução na linha de menor resistência, a consideração de uma escola capaz de esclarecer em tempo útil as gerações às quais esses planos se destinam. Uma educação econômica para o trabalho e para o lazer, uma economia "educacionada" para a produção, o consumo e a poupança, são linhas que se entrecruzam em vários pontos, para assegurar o alcance e a consolidação da justiça e da paz social. — J. QUE-
SINO RIBEIRO — (*Educação*, Rio de Janeiro.)

A FORMAÇÃO DO MODERNO PROFESSOR SECUNDÁRIO

SUMÁRIO: I — Importância e Necessidade de Formação do Professor Secundário. II — Vocaçào para o Magistério Secundário. III — Aptidões Específicas para o Magistério. IV — Preparo Especializado na Matéria ou Matérias de Ensino. V — Habilitação Profissional para o Magistério Secundário. VI — Situação Atual em Nosso País.

I — Importância e necessidade de formação do professor secundário

I — O magistério é uma profissão de altas e complexas responsabilidades para com o indivíduo e para com a sociedade.

a) *Em relação ao indivíduo e-cando*, diz Raymond H. Wheeler: "O professor é um técnico em engenharia humana, visto ser êle o principal responsável pela formação da inteligência e personalidade de seus alunos. O conhecimento superficial da engenharia mecânica poderá acarretar a construção defeituosa de uma ponte, cujo colapso poderá ocasionar prejuízos materiais e a perda de vidas humanas. O conhecimento superficial da medicina, por parte de quem a exerce, poderá causar a morte a inúmeros pacientes que nela confiam. Jamais poderemos saber até que ponto a ignorância da psicologia e da pedagogia na direção da infância é responsável por oportunidades perdidas, ambições fanadas, esforços abandonados, casos de crime e delinqüência, defeitos mentais específicos e personalidades desintegradas." ¹

b) *Quanto às responsabilidades sociais do professor*, afirma A. R.

¹ *Principies of Mental Development*, N. York, 1934, p. 13.

Brubacher: "Os movimentos avançados na senda do progresso humano só se tornam possíveis quando apoiados em um ensino correto e eficiente. A civilização avança na medida em que se apura a qualidade do ensino ministrado às novas gerações... A influência do bom professor se estende através de gerações, prestando relevante serviço à humanidade, além dos limites de sua vida material." - De fato, o índice mais seguro do grau de civilização de um povo reside na qualidade do ensino que êle ministra às novas gerações.

2 — *A importância capital do professor* em qualquer plano ou sistema educacional é exposta por J. F. Brown: "O professor é, indiscutivelmente, o fator mais decisivo em qualquer plano de educação secundária. Currículos, programas, organização e equipamento, por muito importantes que sejam, significam pouco ou nada, a não ser quando vitalizados pela personalidade dinâmica do professor."³ Na verdade, a qualidade do ensino depende de muitos fatores: prédios e aparelhamento escolar adequados, currículos e programas apropriados, organização funcional e administração eficiente, mas, sobretudo, de um professorado idôneo e competente, cômico de sua missão e de suas responsabilidades. A história da educação secundária brasileira é uma trágica sucessão de reformas estereis, que alteraram apenas a estrutura curricular e os programas de ensino, sem jamais atacar de frente o problema essencial que é o da formação de seus professores, chave para a solução dos demais. O melhor dos pro-

gramas se torna algo de inoperante nas mãos de um professor incompetente, ao passo que mesmo com um mau programa o bom professor obtém bons resultados.

3 — A missão do professor e suas responsabilidades exigem *preparo esmerado e formação conscienciosa*. Já em seu tempo dizia Sto. Ambrósio: "Ad docendum non omnes idonei". Em nossos dias escreve William Burton: "O ensino não é coisa fácil; não pode ser feito com qualquer margem de sucesso por indivíduos indiferentes, mal informados e sem, habilitação, portadores de uma personalidade inexpressiva e de limitada experiência vital. O ensino exige amplo conhecimento e sutil perspicácia, aptidões definidas e uma personalidade que se caracterize por sua estabilidade, firmeza e dinamismo... O trabalho de ensinar é bem mais complexo do que qualquer outra atividade profissional. Na verdade, para ser executado com perfeição, é, dentre todas as atividades humanas, uma das mais difíceis."⁴ Do exposto se deduz a necessidade e importância de uma adequada formação profissional para o magistério secundário.

4 — Em que consiste essa formação? Quais os seus pré-requisitos? Façamos uma análise sucinta dessa formação e de seus pré-requisitos.

Nos meios populares, é muito generalizada a crença de que "o professor, como o poeta, não se faz; já nasce feito". A vocação e a capacidade docente seriam dons inatos, frutos do determinismo hereditário.

³ *Plain Talks to Teachers*, Boston, 1926, p. 451.
⁴ *The American High-School*, N. York, 1909, p. 193.

⁴ *The Guidance of Learning Activities*, N. York, 1944, pp. 185 e 189.

E como, na prática, qualquer cidadão tem o direito de arvorar-se em poeta, assim, também qualquer indivíduo com alguma escolaridade se julga capacitado a exercer o magistério de improviso, sem qualquer preparo específico para essa função.

Em oposição a esta tese inatista temos a afirmação dos psicólogos behavioristas de que ninguém nasce com uma vocação ou um endereço profissional definido; o ambiente, as circunstâncias, as influências sociais e educativas é que engendram a vocação e desenvolvem a capacidade para o exercício de uma determinada profissão.

Como sempre, no confronto de teses extremadas, a verdade não está totalmente com nenhuma delas; mas há uma parcela de verdade em ambas. Senão vejamos:

5 — No autêntico professor devem concorrer quatro condições básicas, a saber:

- a) vocação autêntica para o magistério;
- b) aptidões específicas para o magistério;
- c) preparo especializado nas matérias que vai ensinar;
- d) habilitação profissional nas técnicas do trabalho docente.

6 — Estas quatro condições nem sempre se verificam. Indivíduos há que demonstram possuir uma autêntica vocação para o magistério, mas não reúnem as aptidões específicas necessárias para esse mister. Outros há que evidenciam uma inequívoca vocação e reúnem as aptidões específicas para a profissão, mas não tiveram oportunidade para coroar esses dons com a habilitação profissional correspondente; esses, no magistério, formam a falange dos autodi-

datas, na advocacia os rábulas, na farmácia e odontologia os "práticos", na medicina os "charlatães", etc...

Cumpre-nos salientar que até a criação das faculdades de Filosofia, em 1939, todo o ensino secundário do nosso país estava confiado a autodidatas, não poucos dos quais constituíam autênticas revelações de capacidade didática; a vocação e as aptidões específicas para o magistério, aliadas ao esforço pessoal e ao estudo, neles supriam, as lacunas resultantes da falta de uma formação sistemática para o magistério; o visconde de Cayru, o barão de Tautpheus, o barão de Macaúbas, João Kopke, Jônatas Serrano e muitos outros são a prova disso.

Inversamente, indivíduos há que julgam bastar o curso sistemático de formação para o magistério numa faculdade de Filosofia para se constituírem "professores dos quatro costados". Ora, o curso de bacharelado, que assegura o preparo especializado na matéria, e o curso de Didática, que garante a habilitação profissional, não podem fazer milagres nem "converter pedras do deserto em filhos de Abraão". De um modo especial, o curso de Didática supõe nos bacharéis, que o querem seguir, a existência desses pré-requisitos da vocação e das aptidões específicas indispensáveis, sem os quais a sementeira didática cairá em terreno sáfaro e não dará frutos.

Neste sentido é oportuno advertir que da escolha acertada da profissão depende, em grande parte, a tranqüilidade de espírito e a felicidade individual. O indivíduo que tarde demais descobre que enveredou por uma carreira profissional errada, isto é, contrária à sua vocação e às suas aptidões pessoais, não po-

dera encontrar satisfação no seu trabalho; será um desajustado e como tal infeliz, principalmente se não tiver mais coragem ou possibilidade de reencontrar o seu verdadeiro caminho na vida. No magistério, o desajustado não somente leva uma vida infeliz, mas comunica aos seus pupilos, tornando-os também infelizes e desajustados.

7 --- A habilitação profissional para o magistério, que o curso de Didática assegura, somente será proveitosa e fecunda quando apoiada em uma autêntica vocação e em aptidões específicas adequadas. Representando nossa tese gráficamente, teríamos:



II — Vocação para o magistério secundário

A vocação floresce no próprio cerne da personalidade. Significa a propensão fundamental do espírito, sua inclinação geral predominante para um determinado tipo de vida e de atividade.

Eduardo Spranger⁵ estabelece os seguintes tipos fundamentais

⁵ *Formas de Vida* (tradução castelhana por Ramón de la Serna), Madrid, 1935.

de personalidade humana, caracterizados pelas suas inclinações fundamentais:

- a) o homo biologicus (ou vegetativo);
- b) o homo ceconomicus (ou comercial);
- c) o homo theoreticus (ou intelectual);
- d) o homo politicus (ou social);
- e) o homo aestheticus (ou artístico);
- f) o homo religiosus (ou transcendentalista, místico).

Reconhece Spranger serem raros os tipos puros e muito mais frequentes os tipos mistos, com predominância de uma ou outra dessas seis inclinações fundamentais do espírito humano.

Dentro desta classificação sprangeriana, situaríamos a autêntica vocação para o magistério secundário como um tipo misto em que se destacam, com acentuada predominância, os característicos dos tipos c) e d), isto é, o intelectual e o social. De um lado a *cultura intelectual* e de outro a *sociabilidade* constituem as coordenadas dentro das quais se processam a vida e a atuação profissional dos verdadeiros mestres.

A vocação para o magistério, submetida a uma análise mais minuciosa, revela-se como um conjunto de predisposições temperamentais, preferências afetivas, atitudes e ideais de cultura e de sociabilidade que passamos a enumerar.

o) *Altero-centrismo e sociabilidade* (em oposição ao egocentrismo, introversão e misantropia). A educação e o ensino são fenômenos de interrelação psicológica e social; temperamentos egocêntricos, fechados,

incapazes de abrir e manter contatos sociais com um certo calor e entusiasmo não estão talhados para as funções do magistério.

b) "*Amor paedagogicus*" (cfr. Pestalozzi e Kerschesteiner), isto é, aquela atração, simpatia, interesse natural pela adolescência e desejo de auxiliá-la nas suas lutas, seus problemas e seus anseios. Dessa capacidade de sintonizar com os adolescentes e compreendê-los resulta satisfação e gosto pelo convívio com os mesmos. O "amor paedagogicus" é o oposto da atitude sistemática de aversão e de hostilidade contra os adolescentes; de desprezo, arbitrariedade e sadismo em face dos adolescentes imaturos e indefesos.

c) *Apreciação e interesse pelos valores da inteligência e da cultura.* O professor que realmente tem vocação para o magistério é naturalmente um estudioso, um leitor assíduo, com sede de novos conhecimentos, capaz de se entusiasmar pelo progresso da ciência e da cultura, desejoso sempre de transmitir aos jovens seus conhecimentos e os frutos de sua experiência. E o oposto do rotineiro que nunca abre um livro, que tem alergia pelos estudos e leituras, que não acompanha o progresso da cultura.

d) *Idealismo humano e fé no poder da educação.* A educação e o ensino são tarefas que supõem necessariamente alta dose de idealismo humano e conseqüente dedicação à causa da humanidade. Supõem, também, uma fé segura no poder da educação para levar o ser humano ao "bem viver" e à felicidade. Em contraposição, o indivíduo descrente da humanidade, cético e

derrotista, para o qual a humanidade só pode ir de mal para pior, nunca poderá ser um bom professor; é um desajustado que descrê do terreno em que faz a sua sementeira e considera vão e inútil o seu trabalho.

III — *Aptidões específicas para o magistério*

As aptidões são atributos ou qualidades pessoais que exprimem capacidade natural ou potencial para um determinado tipo de atividade ou de trabalho. São atributos específicos da personalidade que completam o quadro da vocação.

As aptidões específicas tendem a se agrupar em consonância com a vocação; mas, nem sempre. Não raro, apresentam-se indivíduos com uma determinada vocação bem acentuada, mas destituídos das aptidões essenciais que a deveriam complementar; "êle tem muita vontade e gosto, mas não tem jeito, não dá para isso", é a expressão que o povo usa para significar esses fatos.

Para o magistério as aptidões mais imprescindíveis são as seguintes:

- 1 — normalidade física e equilíbrio mental;
- 2 — asseio pessoal e boa apresentação;
- 3 — órgãos de fonação, visão e audição perfeitos;
- 4 — boa voz: firme, agradável, convincente;
- 5 — linguagem fluente, clara, simples e correta;
- 6 — confiança em si mesmo e presença de espírito;
- 7 — naturalidade, desembaraço, firmeza e perseverança;

8 — imaginação, iniciativa e liderança.

IV — *Preparo especializado na matéria ou matérias de ensino*

1 — Ê evidente que o candidato ao magistério secundário precisa ter um perfeito e seguro domínio dos princípios e dos dados essenciais da matéria ou matérias que pretende ensinar, sem o que falharia completamente na sua missão de guia da juventude na conquista do saber e da cultura.

2 — O *quantum* exato de conhecimento da matéria, que o candidato ao magistério deve possuir, é passível de discussão. Contudo, firmemos alguns pontos essenciais:

a) Êle deve conhecer, pelo menos, algo mais do que o estritamente exigido pelos programas oficiais da matéria, tanto em extensão como em profundidade. Não é, contudo, necessário ou indispensável que esse *superávit* de conhecimento atinja proporções de alta especialização. Não confundamos o professor secundário com o professor de ensino superior. Este último tem a obrigação funcional de conhecer todos os segredos de sua especialização, ser seu expoente autorizado, conhecer todas as suas sutilezas, estar a par de sua mais recente bibliografia e realizar trabalho original e criador, contribuindo assim para o progresso dessa especialização. Bem diferente é a obrigação funcional do professor secundário, no que diz respeito à sua matéria de ensino. Em vez de ser expoente e pesquisador da matéria, êle, é, apenas, o divulgador de seus princípios, de seus dados essenciais

e de suas aplicações práticas, devendo reduzir a matéria ao alcance da compreensão de seus jovens alunos e torná-la funcional em face das necessidades vitais — não especializadas — dos mesmos.

b) No nível secundário, cada matéria deve ser apresentada e tratada, não como um ramo especializado de alta cultura acadêmica, mas como um aspecto integrante e esclarecedor da vida humana ou do ambiente em que esta se processa. Nestas condições, o professor secundário deve ter uma compreensão amadurecida da matéria, que lhe permita distinguir com segurança o essencial do acidental, o certo do hipotético, o útil e funcional para a vida prática do que é meramente erudito e acadêmico. Aos seus jovens alunos êle deve apresentar o que há de *essencial, certo, útil e funcional* na sua matéria, da maneira mais clara e intuitiva possível. Só assim poderão adquirir uma compreensão segura e nítida da matéria, dominando-a inteligentemente no interesse de sua adaptação ao meio físico e social em que vivem.

3 .— Dizíamos acima: "preparo adequado na matéria ou matérias de ensino". Expliquemos: No inquérito realizado em 1935 pelo "Bureau International d'Education" de Genebra, a maioria dos 50 países que exigiam formação universitária e profissional para o magistério secundário, adotava o sistema de habilitar o professor em 2, 3 e até 4 matérias de ensino. O sistema predominante era o de habilitação em 2 ou 3 matérias, facultando alguns desses países ao candidato habilitar-se em uma apenas, se assim o preferisse.

São evidentes as razões desta tendência universal:

a) professor secundário não é um especialista de matéria; é, antes de tudo, um divulgador de conhecimentos essenciais, certos e úteis de várias matérias entre a juventude escolar (razão didática). Em vez da rigorosa discriminação de matérias dos planos tradicionais de ensino secundário, acentua-se hoje a tendência para a integração das matérias de um mesmo grupo: línguas, ciências físicas e naturais, ciências sociais, artes; desaparece, assim, nesse nível, a necessidade do especialista;

b) excessiva especialização numa única matéria torna o professor desajustado e insatisfeito com o clima de cultura geral média (constituída pelos rudimentos e dados essenciais de uma dezena de matérias) que caracteriza a escola secundária; não sabe dosar sua matéria; vai na sua exposição munto além do alcance e da capacidade de compreensão de seus jovens alunos; impacienta-se com a incapacidade destes para penetrarem a fundo na matéria; exige demais nos deveres e provas; torna-se um elemento de desequilíbrio interno no trabalho da equipe docente da escola (razões psicológica e institucional);

c) a habilitação docente numa única matéria restringe perigosamente as possibilidades de emprego e colocação do professor, afetado seu padrão de vida, que passa a depender dessa única linha de ação (razão econômica).

4 — No Brasil adotou-se uma solução eclética: numa mesma faculdade de Filosofia, uns se habilitam numa única matéria (Filosofia, Ciências

Sociais, Matemática, Física, Química, História Natural), outros em duas (História e Geografia, Letras Anglo-Germânicas, Letras Clássicas), outros ainda em três ou mais matérias (Letras Neolatinas e Pedagogia). A razão desta solução eclética no País parece ter sido a falta relativa de especialistas nas matérias de habilitação isolada. Relaciona-se com esta questão a ambivalência das faculdades de Filosofia brasileiras, procurando formar simultaneamente especialistas-pesquisadores e professores secundários.

V — *Habilitação profissional para o Magistério Secundário*

1 — Diz, com muita razão, René Hubert: "Um químico pode limitar seu horizonte ao conhecimento da ciência química. Mas, um professor de Química não pode fazer o mesmo; o que este tem de manejar não são apenas provetas e alambiques, mas consciências humanas em formação; a sua missão não é a de formar químicos, mas homens que conheçam a Química", o Estas observações nos levam à consideração da necessidade imprescindível da formação profissional dos candidatos ao magistério secundário. Se é importante e necessário conhecer bem a ciência ou disciplina que se vai ensinar, muito mais importante e necessário será conhecer a psicologia dos alunos cuja aprendizagem se vai dirigir, bem como as técnicas mais indicadas para dirigi-la. Isto só se consegue mediante uma habilitação profissional esmerada e conscienciosa.

6 "Traité de Pédagogie Generale", Paris, 1946, p. 369.

Entende-se por habilitação profissional para o magistério o tirocínio teórico e prático nas disciplinas que compõem o quadro da moderna Pedagogia.

As disciplinas pedagógicas são para o mestre o mesmo que as ciências jurídicas e sociais para o advogado, as ciências médicas para o médico, ou a estratégia e a tática para o militar. São elas que lhe incutem o senso das realidades e lhe fornecem a chave para a solução dos problemas de sua profissão; que lhe asseguram o domínio das técnicas mais recomendadas para a sua atuação prática e desenvolvem aquela consciência e aquele tino profissional indispensáveis ao bom êxito de sua atividade dentro da profissão.

2 — Podemos distinguir na habilitação profissional para o magistério duas subfases:

o) a primeira, de fundamentação pedagógica, em que o candidato é levado ao estudo mais ou menos aprofundado da Filosofia e História da Educação, bem como à análise detida dos fundamentos científicos da educação. Familiariza-se, assim, com as grandes perspectivas ideológicas e históricas dentro das quais se situa todo o trabalho educativo, ao mesmo tempo que adquire uma visão objetiva e segura das realidades biológicas, psicológicas e sociais que caracterizam o educando, cuja formação ele terá que orientar. É uma fase de ambientação necessária do candidato aos valores, problemas e realidades que delimitam o mundo pedagógico e o relacionam com o mundo mais amplo da vida humana em geral.

b) a segunda, de habilitação técnica, em que o candidato, já fami-

liarizado com as perspectivas do mundo pedagógico, é iniciado no domínio das técnicas fundamentais do seu trabalho profissional, mediante um curso sistemático de Didática Geral e Especial. Princípios, diretrizes e normas práticas de ação, programas, planos, métodos e procedimentos didáticos são, então, discutidos, experimentados, demonstrados e aplicados pelo candidato, sob a orientação crítica e sugestiva de mestres já habilitados. A educação passa do plano teórico e abstrato para o plano concreto de problemas práticos e imediatos a serem resolvidos ao vivo pela ação direta e pessoal do candidato. E o tirocínio fecundo da prática de ensino bem orientada — fase final de sua integração na carreira do magistério.

Ambas estas fases são indispensáveis à habilitação profissional para o magistério secundário.

O estudo das disciplinas de fundamentação pedagógica, além de ser um fator essencial de familiarização do candidato com as grandes correntes do pensamento e da pesquisa pedagógica da atualidade, é imprescindível para a compreensão das diretrizes que norteiam toda a moderna técnica docente. A quem desconhece as grandes tendências do pensamento pedagógico contemporâneo e o grande progresso das pesquisas científicas sobre a educação, a moderna técnica docente parecerá algo de abstruso e perigosamente fantasista, por contrariar as mais ferrenhas tradições de empirismo pedagógico de séculos passados.

Por sua vez, a familiarização com as técnicas de trabalho docente e sua utilização imediata na prática de ensino nos colégios de aplicação das faculdades de Filosofia

completam a formação profissional do candidato, permitindo-lhe realizar a conjugação necessária entre a teoria e a prática, e o justo equilíbrio entre o ideal e as possibilidades do real. A teoria orienta, esclarece a prática e a valoriza; por sua vez, a prática concretiza a teoria e retifica seus possíveis desvios ou exageros.

VI — *Situação atual em nosso país*

Em nosso país, a formação sistemática de professores para o ensino secundário é obra relativamente recente. Apesar de pleiteada já em 1889 por D. Pedro II em sua última fala do trono, só em 1939 é que ela foi oficialmente iniciada com a criação das faculdades de Filosofia. Dessa data até 1954 essas faculdades formaram 8.420 professores licenciados para o ensino secundário. Desse, 7.748 estavam lecionando nos 2.321 educandários de nível médio em 1955, representando 16,1% do total de professores secundários do País.

O Serviço de Estatística da Educação e Cultura apurou para 1956 o seguinte quadro do magistério secundário do País, segundo os tipos de formação:

1 — Licenciados por faculdades de Filosofia	7.748
2 — Bacharéis em Direito	2.820
3 — Médicos	1.066
4 — Farmacêuticos e químicos	675
5 — Engenheiros	652
6 — Dentistas	469
7 — Economistas e atuários	429
8 — Agrônimos e veterinários	298

9 — Portadores de diploma universitário não especificado	3.100
10 — Normalistas (curso de nível médio)	9.222
11 — Diplomados de curso comercial (médio)	2.548
12 — Diplomados de curso secundário	1.805
13 — Não possuíam diploma algum	5.625
14 — Não responderam ao quesito de formação	3.716

Com a criação de novas faculdades de Filosofia, que já somam 48 estabelecimentos espalhados por todo o País, com 16.000 alunos, a previsão é de que no próximo quinquênio o percentual de professores licenciados por essas faculdades tenderá a subir consideravelmente, aproximando-se da meta de 50% do professorado secundário do País. — Luiz ALVES DE MATOS — (*Escola Secundária, Rio*).

O MANIFESTO E A EDUCAÇÃO

Ao ensejo do vigésimo quinto aniversário do Manifesto dos Pioneiros da Educação, era de esperar-se que estudo mais demorado, profundo e crítico-constructivo dele se fizesse, a fim de se apreciarem as idéias nele contidas à luz do momento histórico que ora vivemos. No cenário educacional, nós, os da velha guarda, não vimos nenhum dos moços se entregar à análise desse importante documento do qual se pode discordar em muitos pontos de vista conforme o ângulo de observação em que se coloque, mas que não deixa de ser uma concepção filosófica da educação, de linhas

bem definidas e precisas. Não vimos senão expressões vagas sobre a necessidade de um reexame do Manifesto, e de apreciação daquilo ainda não ultrapassado e válido como forma ideal num plano unitário de educação. É de lamentar-se que a Universidade e principalmente a Faculdade de Filosofia não tenha despertado nos moços o mesmo sentimento de paixão aos estudos pedagógicos, como tem acontecido em relação à Física, à Sociologia, à Geografia e a tantos outros setores da atividade espiritual, e não tenha aparecido alguém, entre os novos, capaz de reencetar os debates pedagógicos de há vinte e cinco anos, em que se olhava para a educação com os olhos fixos em algo que representa a única esperança de salvação da humanidade, capaz de repor o mundo no justo equilíbrio de um vida de paz e de progresso em que a pessoa humana se respeite o seu dignifique.

Após vinte e cinco anos, quando em outros países se começa a avaliar as conseqüências das idéias educacionais então postas em prática; quando os Estados Unidos, pioneiro da educação pragmatista, comecem a duvidar da validade de uma educação que não conseguiu estabelecer um clima de segurança e de unidade espiritual, é oportuno que entre nós se reabram os debates à luz de novos conhecimentos científicos e de novas experiências realizadas.

Todo e qualquer sistema de idéias não é totalmente original. Está sempre sujeito às influências dos demais sistemas existentes paralelamente. Toda a ciência é o resultado do esforço comum da humanidade, que a vem elaborando através dos séculos.

Nenhum gênio pode dispensar, por completo, os conhecimentos anteriores, de que sempre há de valer-se para as hipóteses a serem formuladas, como novas visões do mundo e uma reinterpretação de suas forças e de suas leis. O mesmo haveria de acontecer com qualquer sistema ou teoria de educação que se elaborasse em nosso meio. E o fato se torna mais patente e observável quando se trata de um país novo, sem tradição e sem um pensamento filosófico definível e estruturado como representação de linhas mestras do modo de vida de seu povo. Não possuímos ainda uma filosofia de vida que, elaborada por nós mesmos, sob as influências mais diversas, seja capaz de, sem perder os aspectos de generalidade, de universalidade, expressar o sentimento, a sensibilidade, o modo de agir, de pensar do povo brasileiro, como acontece com os demais povos de longa tradição e de velha civilização. E o Manifesto não foge à regra geral. A sua leitura nos indica, desde logo, as influências marcantes de filosofias existentes na época e em estado de exaltação, porque em plena elaboração por parte de seus criadores e divulgadores como algo novo a acenar-nos como fâmula iluminadora e salvadora. E a magia do novo, do diferente, sempre impressionou o brasileiro, voltado mais para o exterior, esquecido de sua própria realidade histórica.

Se examinarmos demoradamente o Manifesto, verificaremos, desde logo, três grandes linhas de influência alienígena: 1 — o Positivismo de Comte; 2 — o Sociologismo de Durkheim; e 3 — o Pragmatismo de John Dewey. É claro que além dessas influências marcantes existem outras remotas ligadas a sistemas filosóficos

mais antigos, como não poderiam deixar de existir influências de pensadores nacionais, como se vê nas citações de Alberto Torres, sem entretanto haver referências diretas a estudos de Oliveira Viana, cujas *Populações Meridionais* é de 1920.

O que é de estranhar é que sendo o Manifesto uma obra de pensamento filosófico e principalmente sociológico, defendendo uma escola que há de ser fruto do meio e variável ao sabor das variações do meio, não se tenha referido com mais simpatia a outras forças histórico-sociais na formação do povo brasileiro, como acontece com a inegável influência do catolicismo desde os primórdios de nosso desenvolvimento. Dentro das linhas mestras do Manifesto não encontramos a aplicação dos métodos sociológicos ao estudo da realidade brasileira, nem algo que expresse a influência inegável das forças espirituais que não poderiam deixar de ter agido sobre a cultura, a civilização brasileira, marcando-lhe as tendências, como acontece com a ação do cristianismo em toda a América Latina. Significa isso que o Manifesto se colocou em uma posição filosófica precisa e não levou em conta todos os fatores que trabalharam, de um modo ou de outro, na gênese da formação cultural do país. Ninguém poderá negar que, na formação da cultura brasileira, a maior influência foi aquela que devemos à ação da Igreja católica, mais antiga e mais ampla, para depois surgirem outros fatores, como o Positivismo, o Pragmatismo etc. Não se procurou definir os aspectos de nossa vida sentimental, intelectual e de ação política como resultante de todas as influências que de fato existiram, para considerá-las como bases naturais so-

bre as quais se levantasse o edifício da educação. Não se definiram completamente as forças que agiram na formação e modificação das tendências atuais do povo brasileiro e não ficaram claras as bases sobre que se pretende erguer ou alicerçar a educação brasileira. Para que tal se fizesse seria necessário que já se tivessem feito estudos e levantamentos sociológicos que só agora se iniciam no país, de modo objetivo. Tais estudos deverão realizar levantamentos sociológicos científicos que possam colher dados objetivos para a determinação das tendências gerais da índole de nosso povo, de suas potencialidades psicológicas, a maturidade de aprendizagem, as qualidades exigidas do indivíduo em face das exigências da sociedade brasileira rural e urbana, e só então poderíamos preconizar os meios didáticos compatíveis com as necessidades reais de nossas populações em desenvolvimento. Neste particular também o Manifesto incorre na pecha de empirismo que atribui à educação clássica, vítima da situação geral em que se encontra a maioria dos nossos problemas econômicos, industriais e principalmente os da educação. E é nisso mesmo que reside o mérito do Manifesto, o de ser o primeiro grito de alarma contra a falta de estudos científicos que nos forneçam bases naturais objetivas sobre que se há de levantar um sistema unitário de educação. De outro lado há uma posição filosófica em busca dos fins da educação e como tal se reconhece a impossibilidade de uma educação puramente científica, objetiva, isenta das imposições normativas das idéias e da reflexão sobre os valores que devem

ser buscados. Mas sua posição filosófica é a de uma reflexão sobre os dados da ciência, com predominância do aspecto sociológico e o desejo diltheyano de tirar-se do natural, isto é, do psicológico, o "ser" e o "dever ser" sem se definir o valor na sua substância. Este o assunto mais grave do Manifesto, porque com êle se define toda a linha de seu pensamento, como veremos.

A introdução do Manifesto é uma justa exaltação do valor da educação. Mesmo o valor econômico, sobre que se deve alicerçar a vida da nação não lhe pode disputar a primazia. "Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade". Reconhece-se a atividade espiritual como superior à material. Toda a cultura se estriba em um lastro econômico, mas é a cultura que, possibilitando o desenvolvimento espiritual do homem o leva à invenção e à criação de novos valores. A educação tem por finalidade o desenvolvimento das forças naturais, das aptidões no máximo de sua possibilidade, a fim de que sua produção inventiva e criadora seja mais eficiente. A República, depois de 43 anos de existência não conseguiu criar um sistema de organização da educação pública, por falta de uma visão global do problema educacional e devido a conseqüentes reformas parciais, que não atingiam o núcleo da questão. A causa principal, entretanto, do fracasso, reside na determinação dos fins da educação e da

aplicação dos métodos científicos aos problemas da educação. A escola não chegou a ser orientada para fins bem determinados e não se tornou técnica, porque ficou sempre na rotina e no empirismo, não aplicando ao ensino os mesmos métodos científicos usados nas demais ciências. O resultado é que nossa cultura sempre foi mais literária, alexandrina como diria Kilpatrick, preocupada com o estudo dos textos, e com a divulgação da ciência já feita.

Sem precisar bem a natureza dos fins da educação, que só mais adiante vai dizer que é "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma de suas etapas", o Manifesto tece considerações, não muito aceitáveis, em torno dos fins e dos meios em relação ao cientista e ao educador, afirmando que ao cientista não importam os fins mas que ao educador os fins são imprescindíveis. Para uma atitude materialista e exageradamente naturalista e pragmatista é mesmo bem difícil uma clara determinação do que seja o "fim". Dewey, em *Democracia e Educação*, ao tratar do assunto, embora pragmatista, nos apresenta o fim como algo que só o homem é capaz de conceber. Sua reflexão gira em torno do sentido dos termos "result", "end" e "aim", e, como sempre, valendo-se de exemplos da vida prática e do bom senso, nos mostra que os fenômenos puramente mecânicos, como o caso das areias do deserto, tocadas pelo vento, formando dunas ora aqui, ora lá, apresentam situações indiferentes, cujas fases não se ligam entre si como uma seqüência irreversível. Uma fase é indiferente à outra. No caso das abelhas que constroem a colmeia, é diferente. Há uma sucessão entrosada de fases ligadas

e tal modo que uma não pode existir sem a precedente e acrescenta que, se a abelha tivesse consciência dessas fases, então se cogitaria de um fim. Estabelece, portanto, como elementos do fim a aspiração, o estado de prospecção, em resumo, de consciência reflexiva, o que só existe no homem. Pelo visto, nem Dewey quer tirar a finalidade apenas da natureza, afirmação esta superada nas filosofias espiritualistas e no pensamento de Max Scheler e do atual pensador e pedagogo René Hubert. O Manifesto vai além de Dewey, naturalizando o fim quando afirma que a finalidade da educação é dirigir o desenvolvimento integral do ser humano em cada uma de suas etapas de acordo com uma certa concepção do mundo. Fica, pois, no naturalismo de Rousseau: a educação é realizar completamente o que há de natural no indivíduo, de forma integral.

Ora, qualquer animal pode ser desenvolvido ao máximo de suas possibilidades, embora isso só não possa ser considerado como educação, a não ser que se identifique o social e o espiritual com o natural, isto é, sujeitos ao determinismo das forças da natureza, elidindo-se assim a possibilidade da liberdade, que é uma interferência no determinismo da natureza, como veremos mais adiante, nesta leitura crítica que estamos fazendo do Manifesto. Com o que não se pode concordar é com a afirmação de que "o físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela de seu laboratório". O que se verifica, felizmente, é que, ao contrário, a maioria dos grandes cientistas são justamente aqueles que mais se dedicam à filosofia, ou melhor, quase todos os grandes cientistas são como que forçados a penetrar

na filosofia, bastando citar Poincaré e Bertrand Russell, para apenas citar um morto e um vivo. A sede de explicação como que não é saciada na ciência e vai-se para a filosofia, aquela que cogita dos fins. Nenhum ser humano está despreocupado com o problema dos fins, mesmo aqueles que negam a existência de um fim ou o fim último. Embora a ciência em si não cogite de fins, e se tal o fizesse estaria transcendendo o âmbito de sua atuação, tem-se verificado que o grande perigo do mundo moderno é supor que a ciência é tudo, como se fosse um valor absoluto. Seria o endeusamento da ciência, nada lhe podendo estar acima, tomando-a como fim em si e não como meio. Ela deve ser um meio a serviço de valores mais altos, o que não fica esclarecido nas linhas do Manifesto. Aliás essa é uma das maiores falhas da filosofia de um pragmatista, como John Dewey, pobre em valores, levando-nos ao ceticismo de não se saber o para que educar. Não é só o educador que deve estar preocupado com os fins, mas todo o homem, cientista ou não, volta-se para a indagação filosófica e sempre cogitará do problema dos fins, pois é da natureza mesma do ser humano o indagar, o perguntar. O homem é o único ser que pergunta, que indaga. E ao cogitar do problema dos fins e dos meios, afirma o Manifesto que o educador: a) deve conhecer as leis profundas da sociedade; b) conhecer a posição da escola e sua função; c) ter uma doutrina de vida e visão global do problema da educação.

Embora neste passo não fique claro qual o fim que pretende buscar a educação, é certo que afirma, depois, que antes de tudo se

deve formar o homem e que a finalidade da educação é fazer da personalidade humana um fim em si mesmo, dizendo textualmente: "Certo, a doutrina de educação, que se apoia no respeito da personalidade humana, considerada não mais como meio, mas como fim em si mesmo, não poderia ser acusada de tentar, com a escola do trabalho, fazer do homem uma máquina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salário e a produzir um resultado material, num tempo dado. A alma tem uma potência de milhões de cavalos, que levanta mais peso do que o vapor." Embora se acene assim com a supremacia do espírito, não está explícito, na relação do que deve saber o educador, e na doutrina da vida que ele deve ter, o valor mais alto que se deve buscar, tanto assim que ao depois se volta a tratar de valores mutáveis e valores permanentes, sem que se chegue a enfrentar, de rijo, o problema dos valores da educação, inquirindo se "o trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências, não são, aliás, grandes "valores permanentes", que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor à vida humana?" Há aqui um rebaixamento do valor "vida", pois se afirma que é o trabalho que dá valor à vida não se considerando a vida como um valor em si, como verificaremos oportunamente.

Sente-se, desde logo, que o Manifesto, procurando estabelecer as diretrizes da educação com as vistas voltadas mais para a ciência positiva, para o natural e para o social, ao sabor da moda do tempo em que foi redigido, deixou em seu seio, como

também existe no positivismo, no sociologismo e no pragmatismo, uma grande brecha por onde poderá penetrar a cunha de uma crítica necessária e séria, pois não se demorou no estudo dos valores, ao ponto de inverter a hierarquia, colocando o trabalho como valor mais alto do que o valor vida. De suas linhas não transparece um estudo mais demorado do problema dos "valores" e quando o faz o faz pelas mesmas vias usadas nas ciências de verificação e de constatação, não admitindo senão a via racional da aquisição do conhecimento. De fato, a exaltação exagerada do valor da ciência positiva, nos fins do século passado e nos começos do século XX, levou muitos estudiosos a transportar para todas as regiões ontológicas do conhecimento o método das ciências físicas, válido para as ciências de observação direta, de experimentação ou de constatação, mas nem sempre aplicável na psicologia e na moral, como o provam os estudos de Max Scheler e de Gabriel Marcel.

O movimento de reconstrução educacional, no Brasil, segundo o Manifesto, foi iniciado com dupla finalidade: a) reação contra o empirismo e b) elaboração de novos planos administrativos e político-sociais. Deveria organizar-se como um movimento de ataque às instituições artificiais ou deformadas, vivificando-as com novos ideais e métodos baseados em pesquisas científicas. Não era possível que nosso País continuasse mergulhado na rotina e insensível ao que se fazia, em vários países da América, como no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile. Por outro lado, a evolução industrial que se apoderava do mundo, iniciada na Europa e irradiada nos Estados Unidos, estava a exigir uma escola da

atividade e do trabalho. Escola isolada do ambiente, organizada e montada para servir ao interesse de classes, de privilegiados, sem ligações com as demais instituições responsáveis pela educação, era uma escola superada e ineficiente. Urgia o rompimento das barreiras e o estabelecimento de articulações com as demais instituições sociais, para uma ação conjunta e em cooperação, num plano unitário capaz de modificar as instituições emperradas e que já não correspondiam às necessidades do presente. A nova atitude era a de combate de idéias em vista a novas reformas profundas e radicais, mudando-se a face social, política, econômica de nosso modo de vida. Fundaram-se associações, novas iniciativas surgiram e as novas idéias iam sendo postas em circulação. De fato, a era de trinta e dois foi de efervescência, em que os jornais de São Paulo abriam e organizavam páginas de educação e em que os artigos sobre educação eram frequentes. Nessa efervescência era necessário que se elaborasse um conjunto de idéias e princípios gerais, que armassem um ângulo de observação, e se desenvolvesse o gosto da crítica e do debate, através do que se tomasse consciência da necessidade de aperfeiçoamento contínuo. Impunha-se a publicação de um Manifesto para maior divulgação das novas idéias, como combate frontal à escola tradicional. O que havia eram indivíduos ilustrados, eruditos e raramente cultos, num país não maduro para ter uma filosofia própria. Urgia criar-se um sistema que se defendesse sob todos os aspectos e em todos os flancos com firmeza e segurança, com vistas a uma nova política educacional e uma futura reforma radical. Penetrar o âmago da questão e iniciar

uma reforma social, através da evolução contínua, pela cultura e pela educação. Reforma integral e total.

E'ala-se em reforma total, mas não se esclarece que tipo de reforma se deseja. Apesar disso transparece, nas suas linhas gerais, a afirmação de que a infra-estrutura social é fundamental numa reforma educacional. Sem a base econômica, nada se poderá conseguir em educação. O plano, porém, permanece na região do ideal, principalmente na época de sua publicação, quando não se iniciara ainda, de modo objetivo, o estudo da realidade brasileira. Ainda hoje, toda e qualquer reforma que se deseje fazer, não encontra uma base objetiva sobre que alicerçar-se. Basta nos lembrarmos do caso particular dos programas, para nos convenceremos disso. A organização dos programas do ensino secundário continua, depois dos vinte e cinco anos passados do aparecimento do Manifesto, continua a ser feita de modo empírico e subjetivo. Cada especialista em determinada matéria tem o seu programa como válido. Não se cogita de saber se o educando é capaz de assimilá-lo. A organização científica dos programas está a depender de pesquisas principalmente em três direções. Em primeiro lugar é necessário que se façam pesquisas sobre a maturidade do educando brasileiro, a fim, de saber-se em que idade, por exemplo, está maduro para aprender frações ordinárias. Nos Estados Unidos se verificou que a criança americana está madura para tal estudo aos treze anos. Entretanto, em nossa escola primaria queremos que a criança aprenda frações ordinárias aos nove anos. Em segundo lugar, se a matéria de ensino é meio e não fim, ela deve desenvolver

no educando qualidades que estão sendo pedidas pela sociedade moderna, do que decorre a necessidade de uma pesquisa que nos indique quais as qualidades que a sociedade brasileira está a exigir do homem moderno. Em terceiro lugar, a formação do professor tem-se feito em nível muito baixo, em que o educador se apega a planos formais de ensino, empiricamente, por desconhecer que o método de ensino decorre da natureza profunda da própria matéria que deseja lecionar. Conhecer apenas a matéria, sem se aprofundar na história de sua organização e no estudo psicológico da atividade mental que o cientista usou, através dos tempos para chegar à sua atual sistematização, fatalmente tem que levar ao puro empirismo. Raro é o professor capaz de fazer uma adequação perfeita entre um tema de seu programa e os princípios gerais de ensino. Não é capaz de justificar cientificamente a marcha de sua aula. O que se verifica, como diz Jacques Bousquet, em recente artigo na *Revista de Educación*, número 69, "é que a educação não está sendo visivelmente dirigida pela realidade exterior, o que quer dizer que seu desenvolvimento tem permanecido sempre ao azar da moda do momento, de ideologias em foco, de manias de pedantes, de interesses criados ou que exigem satisfação, de demagógicas solicitações internas ou de prestígio do exterior. Também a política, os interesses e a moda podem influir nas vias férreas, porém dentro de determinados limites. A moda pode orientar a decoração dos vagões de passageiros, a política pode desviar o traçado de uma linha férrea, os interesses particulares podem favorecer tal ou qual modelo de locomotiva em detrimento

de outro. Mas não se podem fixar arbitrariamente, sob pena de catástrofe, as características da locomotiva, o afastamento dos trilhos, a tabela dos horários. Em matéria de educação, ao contrário, o arbítrio e o capricho têm quase o livre curso. A educação não oferece nenhuma resistência. O erro em matéria de educação tem talvez conseqüências remotas mais graves que o erro no traçado de uma via férrea. Em educação as catástrofes se dão a largo prazo e, além disso, muitas vezes não se relacionam com sua causa, e muito menos com seus autores. A educação é um dos raros domínios em que o erro permanece impune".

O problema de pôr em prática um plano de reorganização científica da educação, como o deseja o Manifesto, não pôde, até o presente, passar de mera reflexão filosófica que de certa forma influiu nas idéias, e indiretamente concorreu para o início que agora se faz de pesquisas científicas indispensáveis em nosso meio.

O problema mais sério na educação é o de seus fins. As filosofias pragmáticas e utilitaristas da educação, no geral, são falhas nesse sentido. A maior crítica que se levanta contra a filosofia da educação de Dewey é a de que é falha em valores. Fala-se num ideal de educação, mas esse ideal é algo flutuante, nada determinando, ao ponto de dizer-se que o fim da educação é a própria educação. Dewey, ao desejar elidir o absoluto, estabeleceu um conceito dinâmico de totalidade, considerando o universo como uma grande experiência, uma perpétua reconstrução, afirmando que nada é estático. Com isso criou o absoluto da reconstrução contínua. Por outro lado, elidiu o fim último. Estudando as características daquilo

que considera um fim, diz: é uma ação intencional, com aspiração em busca de algo que é fim, enquanto buscado e que uma vez atingido, transforma-se em meio para a busca de novos fins. Relativizou assim o conceito de fim. Transportando tal conceito para a educação, criou dentro de sua pedagogia Um ceticismo, um educar sem saber para quê, um reconstruir que é um fim em si mesmo. O Manifesto dos Pioneiros da Educação não se desprende de tais idéias, de um lado influenciado por Dewey e por outro pelo sociologismo de Durkheim, e ainda pelo cientificismo da época. Afirma-se que "toda educação varia sempre em função da vida, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade". Percebe-se aí a reconstrução contínua, isto é, a escola é fruto do meio, está de acordo com a filosofia da época, tendo cada época a sua filosofia, sua concepção de vida. O que não se compreende é que a escola seja produto da sociedade e vise modificar a própria sociedade. Tal concepção é bem deweyana, levando-nos ao ceticismo, de não se saber bem o para que educar. Apesar de o Manifesto não ter-se demorado, como merecia, no estudo aprofundado dos fins da educação, há nele uma frase que expressa o que os educadores daquela época entendiam por fim da educação: "Dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma de suas etapas, de acordo com uma certa concepção do mundo".

A concepção educacional do Manifesto admite uma moral social, variável no tempo e no espaço, desligada de qualquer valor absoluto. Como o faz Dilthey, pretende tirar da regula-

ridade da vida natural ou psicológica o "ser" e o "dever ser".

As teorias socialistas, opostas às teorias personalistas, consideram "grandes homens" aqueles que concorrem para o progresso social impessoal. O valor da pessoa decorre daquilo que ela produz de bom para a comunidade ou para o processo histórico, de modo utilitário e pragmático. E a moral utilitarista.

A ética espiritualista, porém, aquela que considera a pessoa como a raiz dos valores, deve, no dizer de Max Scheler, aferrar-se ao personalismo dos valores, para o qual o valor e o sentido último da comunidade e da história estão em que representem elas condições ou meios das próprias pessoas. E através da comunidade e da história que a pessoa humana se realiza na sua plenitude de valores. São meios de que se vale o homem, superando-os, na sua realização de síntese espiritual, como ser individual autônomo que é. Se até certo ponto, podemos dizer, nas origens primitivas da história, que a pessoa humana agiu como causa dos fatos históricos, de outro lado verificamos que a complexidade social exige o reconhecimento de forças ou fatores mecânicos e materiais a influírem nos acontecimentos históricos. Os fatos históricos passam a ser um produto de massas, de mecanização e deles cada vez mais se desliga a pessoa humana que os sobrepõe, transcendendo-os, como valor espiritual superior ao material.

Segundo se depreende da leitura atenta do Manifesto dos Pioneiros da Educação, as idéias ali contidas estão influenciadas pelo pensamento de Dilthey, quando escreve em sua obra "Acerca da possibilidade de uma ciên-

cia pedagógica de validade universal" e pergunta: "Era possível a esses sistemas realizarem sua pretensão de regular a educação de acordo com princípios e de um modo universalmente válido? Uma pedagogia que pretenda realizar estas pretensões deve receber da ética o conhecimento de seus fins, e da psicologia o conhecimento dos diversos processos e medidas por meio dos quais a educação tente conseguir seus fins. Temos que indagar, pois, o que estas ciências podem oferecer à pedagogia". Ao dar resposta a tal indagação coloca-se, como sempre, dentro do ponto de vista histórico, para concluir seu juízo com a impossibilidade de uma moral universal, como não há, segundo pensa, princípios universais do sentir e do preferir e nem uma teoria universal do conhecimento. Referindo-se a esse problema da fundamentação da educação diz Dilthey que a proposição ética não é válida e universal no sentido em que o é uma proposição lógica ou matemática. Ora, a proposição ética, válida em uma época, em relação à vida, não invalida a positividade da vida. Dilthey toma a proposição ética como a afirmação de um bem aceito em determinada época. Toma como essência da moral essa afirmação e fica no campo da indução, porque considera como bem aquilo que é mais aceito numa determinada época. O fato, porém, de variarem as afirmações éticas ou os juízos éticos não implica a não existência de princípios éticos universais que regem a moral, do mesmo modo como há princípios universais da lógica e da matemática. Na base de um conjunto lógico de axiomas e postulados compatíveis entre si poderá haver sistemas matemáticos diversos, todos alicerçados em princípios

universais da lógica pura. Um juízo matemático, como $2 + 2 = 4$, aplica-se a qualquer conteúdo, como dois objetos mais dois objetos quaisquer são iguais a quatro objetos. Do mesmo modo os juízos éticos podem variar no seu conteúdo, mas não anulam o valor absoluto em si a que se referem, e em torno do qual esses juízos giram. A vida, como valor em si, pode ser tratada de modo diferente pela sociedade, mas não existe uma sociedade organizada para destruir a vida biológica, e quando se diminui a vida biológica, ainda é para exaltar-se um valor mais alto como a vida espiritual. Pode variar o modo de tratar a vida, como podem existir muitas matemáticas, mas não podem deixar de existir valores absolutos em si, como existem princípios absolutos do pensar lógico válidos universalmente porque decorrentes da natureza racional do homem. O homem não é só racionalidade, e a base do conhecimento é a intuição da evidência que também se dá no campo do sentir, do desejar e do preferir, onde encontramos os valores que "são" por si mesmos. Assim como a cor não é uma propriedade das coisas, o valor não é uma propriedade de um bem. O valor não pertence à esfera dos conceitos que são inferidos pela indução, abstraídos das coisas, mas a região ontológica do preferir e do postergar. Do mesmo modo que a proposição é *falsa* ou *verdadeira*, não podendo ser as duas coisas ao mesmo tempo, o valor ou é *positivo* ou é *negativo*, não podendo ser positivo e negativo ao mesmo tempo. Neste particular, afirma Scheler que há, em primeiro lugar, o princípio de que todo o dever funda-se em valores, isto é, so-

monte os valores devem *ser* e devem *não ser*, assim como há os princípios que dizem que os valores positivos *devem ser* e os negativos *não devem ser*. "Há, em segundo lugar, as conexões de essência, que valem *a priori* para a relação do ser e do dever ser ideal e que regulam suas relações com o *ser justo* e o *ser injusto*. Assim, é justo todo ser de alguma coisa *devida* — *positivamente* —, e injusto todo o ser de algo *não devido*, e justo, entretanto, o não ser da coisa não *devida*".

O Manifesto fala na substituição de uma "hierarquia democrática", por uma "hierarquia de capacidades" recrutadas em todos os grupos sociais. Isso significa claramente que o de melhor deve fazer a educação é estribar-se nas atividades biológicas do educando, mas não nos indica os critérios de escolha. Não pode haver uma hierarquia senão na comparação de valores, assunto de que não trata o Manifesto. Permanece no ponto de vista do naturalismo. Mas a educação humana não deve permanecer numa só direção, "não pode ser unicamente enriquecimento vital e expansão dos impulsos espontâneos do ser. Deve ser também espiritualização da vida. Deve traçar normas espirituais a si mesma. Desse modo se concilia o individual-psicológico com o histórico-espiritual, isto é, o espontâneo e o normativo, o particular e o universal", como afirma Juan Mantovani, cujas palavras de crítica se aplicam bem a todo o conteúdo do Manifesto dos Pioneiros da Educação, lançado em 1932.

Do ponto de vista filosófico, verificamos, no Manifesto, uma certa contradição, quando não nos esclarece bem a finalidade da educação. Fa-

la-se no respeito das leis naturais do desenvolvimento do educando e da necessidade de atender-se a um certo ideal, variável no tempo e no espaço, bem como se fala na impossibilidade de considerar a educação como acréscimo ao natural. A escola clássica pretendia fazer a educação de fora para dentro, como um acrescentamento ao natural, enquanto a escola nova visa o desenvolvimento espontâneo do educando, sem cerceamento algum, afirmando-se que o espírito se desenvolve de dentro para fora. Cabe perguntar-se, que valor terá um ideal ou uma concepção de vida em um sistema de educação que se deixa guiar apenas pela natureza do educando? Nem mesmo Dewey, naturalista, socialista e pragmatista, se contentaria com semelhante ponto de vista e é esse filósofo americano que considera a educação como crescimento, através da aquisição de hábitos. O exagero da espontaneidade do educando vem sendo superado pelos novos estudiosos da educação, como o vemos em René Hubert, quando afirma que ficar na natureza não é fazer educação. Educação é superação do natural e do social, a fim de atingir-se a plenitude do desenvolvimento do homem como ser natural, social e espiritual (religioso).

Por outro lado, o Manifesto faz referência a reformas profundas e preconiza a escola laica única, abrindo-se oportunidade a todos. Os socialistas da extrema esquerda já chegaram à conclusão de que isso só é possível com o desaparecimento das classes e com a igualdade econômica absoluta. Para nos convencer-mos disto basta lermos o que nos diz Alberto Pinkevich, em sua obra *La nueva educación en la Rússia*

Soviética, a respeito dos fins da educação. Depois de condenar as pedagogias que buscam os fins na filosofia e na ética e dizer que a ciência está acima da moral, e que "a finalidade primeira da instrução geral é o desenvolvimento de uma visão do mundo, o qual supõe a introdução do indivíduo em uma compreensão e apreciação de toda a herança cultural dos tempos presentes" escreve mais adiante: — "em um regime socialista, o único fator decisivo será a capacidade individual".

Em um regime socialista, diz Pinkevich, em condições de perfeita igualdade econômica, todos terão ocasião de receber uma educação integral e todas as instituições educacionais terão o aspecto de instituições de trabalho. Os dois característicos acima, isto é, escola para todos e escola do trabalho produtivo são abraçados pelo Manifesto, em franco desacordo com nossa organização política atual. Nossa sociedade não está formada de uma só classe, e não há igualdade econômica preconizada pelos soviéticos. O próprio Manifesto reconhece que a solidariedade social, como o diz Durkheim, em sua obra *De la division du travail social*, depende da existência de classes. A civilização se caracteriza pela multiplicação das atividades e pela maior especialização, o que, em vez de enfraquecer, fortalece a solidariedade humana. Impossível uma sociedade completamente homogênea, o que seria contrário à vida, como verificamos com o organismo, resultante da atividade harmônica de vários órgãos, diferentes e com funções específicas.

Afirma Alceu de Amoroso Lima que "o materialismo pedagógico, em que assenta essa concepção, se ma-

nifesta na finalidade exclusivamente "biológica" da educação, pela qual julgam os "pioneiros" realizar "o trabalho, a solidariedade social e a cooperação, grandes valores permanentes que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade". Lembrando uma frase de E. Nelson, afirmam que a educação, em nossos dias, perdeu o "sentido aristológico" para assumir um "caráter biológico". E mais adiante afirmam que — "nenhum outro princípio poderia oferecer ao panorama das instituições escolares perspectivas mais largas, mais salutares e mais fecundas em conseqüências, do que esse que decorre da finalidade biológica (sic) da educação". E o pensador católico continua na sua crítica: — "Materialismo biológico e sociologismo evolucionista são, portanto, as bases filosóficas desses pedagogos que assim se confessam radicalmente antiespiritualistas. Se a expansão "biológica" do indivíduo é o fim último a que visam os "pioneiros", o fim imediato é o absolutismo do Estado-pedagogo".

O Manifesto, no item "Estado em face da educação", estabelece que a educação é função social e eminentemente pública, reconhecendo que a família se vai despojando dessa função à medida que a sociedade se industrializa, obrigando a mulher ao trabalho fora do lar. A família, que deixou de ser um "centro de produção", passa a ser apenas um "centro de consumo", em face da nova concorrência dos grupos profissionais, nascidos precisamente em vista da proteção de interesses especializados. Apesar disso reconhece que a família continua, ainda, com sua "função específica", qual seja a de educar, embora em menor

grau. "Ela é ainda o quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplinam as tendências, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se as suas aspirações para o ideal". Conquanto faça essa concessão à família, é certo que o Manifesto defende a idéia de que ao Estado compete o direito de educar, cabendo à família apenas dar apoio ao Estado, que é posterior à evolução histórica do aparecimento do Estado, que é posterior à família e que deve ser considerado como uma instituição criada para servir à família, à pessoa e ao bem comum.

Em relação a esse assunto, a *Declaração universal dos direitos do homem* em 1948, estabelecida pela Assembléia Geral das Nações Unidas, aprovou o artigo vinte e seis, em que se afirma: "1) — Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que concerne ao ensino elementar e fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve ser aberto a todos, em plena igualdade, em função das capacidades de cada um. 2) A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito aos direitos do homem e às liberdades fundamentais. Deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos sociais e religiosos, assim como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3) Os pais tem, com prioridade, o direito de escolher o gênero de educação a dar a seus filhos". O últi-

mo item do artigo consagra a doutrina católica, como se vê na encíclica *Divini Illius Magistri*, do papa Pio XI: A família recebe portanto imediatamente do Criador a missão e conseqüentemente o direito de educar a prole, direito inalienável porque inseparavelmente unido com a obrigação rigorosa, direito anterior a qualquer direito da sociedade civil e do Estado, e por isso inviolável da parte de todo e qualquer poder terreno". Nessa mesma ordem de considerações, diz em outro passo a encíclica:

"Sobre este ponto é de tal modo unânime o sentir comum do gênero humano que estariam em aberta contradição com êle quantos ousassem sustentar que a prole pertence primeiro ao Estado do que a família, e que o Estado tenha sobre a educação direito absoluto. Insubsistente é pois a razão que estes aduzem, dizendo que o homem nasce cidadão e por isso pertence primeiro ao Estado não refletindo que o homem, antes de ser cidadão, deve primeiro existir, e a existência não a recebe do Estado, mas dos pais." O Manifesto, em várias de suas partes sugere que ao Estado compete a ação educativa, "devendo a família em prestar apoio ao Estado", como se a este competisse o direito de educar, não passando a família de um mero cooperador do Estado. O que se verifica, entretanto, na ordem natural das coisas é que, cabendo à família o direito de educar, ao Estado compete proteger e auxiliar a família, numa ação supletiva. Embora afirme "afastada a idéia do monopólio da educação pelo Estado, num país em que o Estado, pela sua situação financeira, não está ainda em condições de assumir a sua responsabili-

dade exclusiva", deixa transparecer que o dia em que o Estado esteja em condições financeiras favoráveis então só o Estado deverá manter escolas, suprimida a possibilidade da iniciativa particular.

A idéia da laicização do ensino já se encontra entre os filósofos e pedagogos do século dezoito. Entre estes encontra-se La Chalotais, que defendia a educação pública, nacional e sob o controle direto do Estado. François Guex cita em sua *História da instrução e da Educação* a seguinte frase de La Chalotais: "Pretendo reivindicar para a nação uma educação que não depende senão do Estado, porque as crianças do Estado devem ser educadas pelos membros do Estado". Desejava suprimir os mestres religiosos e as escolas monacais, substituindo-os por professores leigos e escolas civis.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação foi publicado em 1932, época em que apareceram algumas críticas veementes contra seu espírito filosófico. Chegou-se mesmo a afirmar que êle é anticristão, antinacional e antiliberal. De fato, o absolutismo estatal, em matéria de educação, não demorou muito para provar os seus perigos, como o vimos, em 1939, com os totalitarismos alemão e italiano, portanto sete anos depois da publicação do Manifesto que, se não diz claramente que o Estado deve ser o detentor do direito de educação, deixa transparecer que esse deverá ser o ideal de todo e qualquer Estado. Logo que nosso país tenha possibilidades econômicas, a educação deverá ser laica, gratuita, obrigatória e co-educativa, é a afirmação expressa de seu texto, como tivemos oportu-

nidade de ver, anteriormente. Os Estados autoritários daquela época, fizeram da escola um instrumento de ação política, valendo-se de todas as técnicas modernas de ação social, imprensa, rádio, cinema e palavra falada, a mobilizar a juventude para caminhos anti-humanos, cujas malélicas conseqüências todos nós conhecemos. Um dos modernos filósofos da educação, John Brubacher, cuja obra se publicou em 1950, estuda as possíveis relações entre Estado e Educação de modo profundo e sereno, como veremos em futuros comentários.

John Brubacher, em sua recente obra *Modern Philosophies of Education*, estuda o problema das relações do Estado com a educação, em função das formas políticas de governo, da família e da igreja. O problema é antigo, existe em todas as formas políticas de governo. A democracia, por exemplo, é entusiasta do ensino feito pelo Estado, mas não há nada obrigatório, em seus princípios, que determine que o ensino seja feito apenas pelo Estado. Por outro lado, as oligarquias ou plutocracias, como é de se esperar, são governos que pretendem ter o ensino a seu cargo. Entretanto, uma e outra forma de governo nem sempre seguem, à risca, a linha de seus princípios. Tem havido democracias que não cuidam do ensino, como há governos aristocráticos ou plutocráticos que mantêm e estimulam o ensino particular, como é o caso da Inglaterra.

O problema é a delimitação da parte que cabe ao Estado e da parte que deve ficar a cargo da livre iniciativa particular. Os conflitos aparecem sempre, principalmente quando o Estado invade a esfera da

religião, ou a religião tenta fazer o mesmo. O que é verdade, diz Brubacher, é que conceder ao Estado o monopólio da educação, é dar-lhe um poder tremendo que se colocará ao serviço daqueles que estejam no poder e dirijam, o destino do país. "Os homens organizam várias sociedades, como família, igreja, escola, mas ao criar o Estado eles instituem algo único — eles organizam a força física da comunidade. De fato, o Estado é a única sociedade que pode legalmente usar a força física para conseguir seus fins. Por isso êle pode compelir as crianças a ir à escola, enquanto as agências particulares o não podem fazer".

O problema mais importante é estabelecer os limites da ação do Estado. De um lado há os que defendem uma forma pluralística da organização social, admitindo o Estado como uma das várias instituições, competindo entre si e cooperando todas para um fim comum. De outro lado há os que defendem o Estado como uma categoria inclusive das demais instituições. O primeiro grupo é representado pelas democracias, o segundo pelos totalitarismos, como o comunismo, o fascismo ou o nazismo.

O totalitarismo considera que o indivíduo nasce cidadão e que só se realiza, como homem, por viver em sociedade. Os indivíduos que compõem o organismo social, nele se integram de tal forma que perdem um tanto de sua individualidade, e só se realizam integralmente pelo efeito da própria ação social, o que significa que primeiro é cidadão, para depois ser homem. "O totalitarismo, desejando seguir a Hegel, acredita que a criança só consegue

seu completo desenvolvimento através da educação para a cidadania. Assim, o único modo de a criança tornar efetiva sua vontade é aprender a querer aquilo que o Estado quer que ela queira. A criança não é educada apenas pelo Estado, mas para o Estado". Com esse poder ilimitado, não estranha que as escolas devam estar sob o controle do Estado, e que não seja permitida a existência de escolas particulares.

O pluralismo social, ao contrário, permite a coexistência de instituições de natureza diferente, auxiliando-se mutuamente, como a família, a escola, a igreja e o Estado, e mesmo a indústria ou outros tipos de organizações voluntárias. A história nos mostra o perigo do Estado todo poderoso, o que só poderá ser contrabalançado com a limitação de seu poder, através de constituição escrita. "Baseando o governo na limitação do poder estatal, o pluralismo social admite a existência de outras formas de associação humana ao lado do Estado, tais como a igreja e a família", o que evita o rolo compressor da uniformidade imposta de cima, bem como abre oportunidade para a variedade de competição no modo de se realizarem as coisas. O clima assim criado permitirá a existência da escola particular ao lado da escola pública. Não só o Estado manterá escolas, mas a família, a igreja, a indústria poderão fazê-lo. Em tais circunstâncias, o aluno será educado como um indivíduo, não exclusivamente como cidadão. "Será educado como um fim e não como uma peça ou um instrumento do Estado". O indivíduo e o cidadão serão dois valores a serem considerados por um governo democrático, que lhes garantirá

a liberdade e os direitos, valores decorrentes do indivíduo, como pessoa humana e não do Estado.

Não defendemos o Estado "laissez-faire", mas um Estado com ação positiva em matéria de educação, tal como acontece na Inglaterra, onde verificamos uma estreita colaboração entre o governo central, o regional e o municipal. O movimento que, em nosso país, se processa em favor da descentralização do ensino, atualmente pregada por alguns dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação, representa um esforço de reconstrução da política educacional num sentido nitidamente democrático, e por isso já afirmamos que muitos dos que assinaram o manifesto, hoje talvez não o subcrevessem senão com muitas restrições. O de que precisamos, é uma descentralização orientada pelo centro de tal modo que os recursos financeiros da União, dos Estados e dos Municípios concorram para o fim comum, que é a educação de todos. A função do Estado não é o monopólio do ensino, mas seu dever é manter escolas, permitir a iniciativa particular, e auxiliar a família e as instituições voluntárias, como o faz a Inglaterra. Os adversários da municipalização do ensino devem compreender que só se educa para a

liberdade na liberdade. A orientação centralizada, feita através de circulares, tem criado dentro das escolas públicas do nosso país a atitude espiritual do comodismo de só fazer-se o que foi mandado, eliminando-se a iniciativa e a coragem da responsabilidade. Tal escola, que não deixa de ser antidemocrática, montada e orientada sob o prestígio de cima, com mobiliário estático e feito para mandar e obedecer, cujas aulas se embalam na magia do quadro-negro; de cátedras que são pináculos de onde se ditam as verdades ou as normas da ação, não permitiu que se criasse, entre nós, aquele ambiente de livre discussão, tão afeito ao espírito da pesquisa e da reflexão. Por isso os homens que passam por nossas escolas estão, na essência de seu comportamento, mais afeitos a obedecer que a escolher, a aceitar o prestígio da hierarquia, não com clarividência, mas cegamente. Somente teremos homens esclarecidos, reflexivos, quando a escola tiver assumido, em cada unidade, desde as escolas municipais, regionais e estatais, o prestígio da liberdade e da responsabilidade. — ONOFRE A. PENTEADO JÚNIOR — (*Correio Paulistano*, São Paulo)

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI N» 3.384 — DE 28 DE ABRIL
de 1958

Dispõe sobre a profissão de técnicos em contabilidade.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º Os profissionais habilitados como guarda-livros, de acordo com os Decretos ns. 20.158, de 30 de junho de 1931, e 21.033, de 8 de fevereiro de 1932, bem como os técnicos em contabilidade, diplomados em conformidade com o disposto no Decreto-lei n» 6.141, de 28 de dezembro de 1943, modificado pelo Decreto-lei n» 8.191, de 20 de novembro de 1945, passam a integrar a categoria profissional de técnicos em Contabilidade com as atribuições e prerrogativas atualmente conferidas aos guarda-livros.

Art. 2º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 28 de abril de 1958; 137º da Independência e 70º da República.

JUSCELINO KUBUSCHEK.

Clóvis Salgado.

Parisfal Barroso.

(Publ. no *D. O.* de 16-4-58).

DECRETO N» 43.804 — DE 23 DE
MAIO DE 1958

Aprova novo Estatuto da Universidade da Bahia.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, nº I, da Constituição, e de acordo com o disposto no art. 2º da Lei nº 20, de 10 de fevereiro de 1947, decreta:

Art. 1º Fica aprovado o Estatuto da Universidade da Bahia, que com este baixa, assinado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 23 de maio de 1958; 137º da Independência e 70º da República.

JUSCELINO KUBITSCHK.

Clóvis Salgado.

ESTATUTO DA UNIVERSIDADE DA BAHIA

TITULO I

Da Universidade, Constituição e Fins

Art. 1º A Universidade da Bahia, criada pelo Decreto-lei federal nº ... 9.155, de 8 de abril de 1946, com sede

na Cidade do Salvador, Bahia — Brasil, é uma instituição federal de ensino de nível superior, com personalidade jurídica, dotada de autonomia administrativa, financeira didática e disciplinar, nos termos da legislação federal.

Art. 2º São fins da Universidade:

- a) ministrar e desenvolver o ensino de grau superior;
- b) aperfeiçoar a cultura filosófica, científica literária e artística e incentivar a pesquisa.

Art. 3º A Universidade é constituída dos seguintes estabelecimentos:

- 1 — Faculdade de Medicina;
- 2 — Faculdade de Direito;
- 3 — Escola Politécnica;
- 4 — Faculdade de Filosofia;
- 5 — Escola de Belas-Artes;
- 6 — Faculdade de Ciências Econômicas;
- 7 — Escola de Enfermagem;
- 8 — Faculdade de Farmácia;
- 9 — Faculdade de Odontologia;
- 10 — Escola de Geologia.

§ 19 Para estender a sua finalidade docente, a Universidade, além de outros que criará oportunamente, mantém os seguintes estabelecimentos:

- 1 — Seminário Livre de Música;
- 2 — Escola de Teatro;
- 3 — Escola de Biblioteconomia;
- 4 — Escola de Nutricionistas.

§ 2º A Universidade se utilizará, para fins de ampliação de suas atividades de ensino e de pesquisa, das seguintes instituições complementares:

- 1 — Institutos de Estudos Portugueses;
- 2 — Instituto Franco-Brasileiro;

3 — Instituto de Cultura Hispânica na Bahia;

4 — Instituto de Estudos Norteamericanos;

5 — Instituto de Estudos Italianos;

6 — Instituto de Química;

7 — Instituto de Planejamento Urbano e Rural;

8 — Instituto de Orientação Vocacional;

9 — Instituto de Artes Plásticas;

10 — Instituto de Música Sacra;

11 — Museu de Arte Sacra;

12 — Escola de Educação Física;

13 — Colégio de Habilitação;

14 — Instituto de Tecnologia.

§ 3º Poderão ser incorporados à Universidade outros estabelecimentos de ensino superior e artístico de alto nível reconhecidos pelo Governo Federal, e outras instituições de cultura, mediante prévia autorização do Governo Federal, sempre que a incorporação acarretar novos encargos para o orçamento da União.

§ 3º A incorporação que não acarrete novos encargos à União, será deliberada pelo Conselho Universitário e executada pelo Reitor, ouvido o Conselho de Curadores.

Art. 4º O estabelecimento de ensino superior, para incorporar-se à Universidade, deverá provar:

- a) que tem por fim ministrar ensino enquadrado nos objetivos da Universidade;
- b) que possui recursos permanentes, capazes de lhe garantir funcionamento regular.

Art. 5º Não será permitida a incorporação de estabelecimento de ensino ou instituto de que haja congêneres na Universidade.

Art. 6º Independentemente de incorporação, quaisquer instituições poderão colaborar com a Universidade mediante acordos aprovados pelo Conselho Universitário.

TITULO II

Da Ordem Econômico-Financeira

CAPITULO I

Do PATRIMÔNIO

Art. 7º O patrimônio da Universidade será constituído:

a) pelos bens móveis e imóveis, utilizados pelos estabelecimentos e instituições referidos no art. 3º e pelos que adquirir ou lhe forem transferidos;

b) pelos fundos especiais;

c) pelos saldos dos exercícios financeiros transferidos para a conta patrimonial.

Art. 8º A aquisição de bens e valores pela Universidade independe de aprovação do Governo Federal, mas a alienação dos imóveis tombados no Serviço do Patrimônio da União somente poderá ser efetivada após autorização do Presidente da República, ouvido o Ministro da Educação e Cultura.

Art. 9º A Universidade poderá aceitar doações puras ou modais, inclusive para a constituição de fundos especiais, ampliação de instalações ou custeio de serviços determinados, em qualquer das suas unidades.

Art. 10. Os bens e direitos adquiridos pela Universidade somente poderão ser utilizados para a realização de suas finalidades, na conformidade

da legislação vigente e deste Estatuto, sendo permitida a inversão de uns e outros para a obtenção de rendas destinadas ao mesmo fim.

Art. 11. Poderão ser criados Fundos Especiais destinados ao custeio de atividades de cada estabelecimento universitário.

Parágrafo único. A criação dos Fundos Especiais a que se refere este artigo será proposta ao Reitor pelo órgão interessado, cabendo àquele a aprovação *ad referendum* do Conselho de Curadores.

CAPITULO II

Dos RECURSOS FINANCEIROS

Art. 12. Os recursos financeiros da Universidade serão provenientes de:

a) dotações que, por qualquer título, lhe sejam atribuídas pela União, Estados e Municípios;

b) doações e contribuições feitas por qualquer pessoa física ou jurídica;

c) renda de bens e valores patrimoniais;

d) retribuição de atividades, e serviços remunerados dos estabelecimentos universitários;

e) taxas e emolumentos;

f) rendas eventuais.

CAPITULO III

Do REGIME FINANCEIRO

Art. 13. O exercício financeiro coincidirá com o ano civil.

Art. 14. Os estabelecimentos universitários e as instituições com-

plementares, a que se referem o art. 3º e seus parágrafos, remeterão, até 31 de outubro de cada ano, à Reitoria, a previsão de sua receita e despesa, devidamente discriminadas e justificadas, a fim de ser elaborada a proposta orçamentária da Universidade.

Art. 15. A proposta orçamentária da Universidade, depois de apreciada pelo Conselho Universitário e aprovada, até a sua última sessão do ano, pelo Conselho de Curadores, será remetida ao órgão central da elaboração do orçamento da União e ao Ministério da Educação e Cultura a fim de servir de base à proposta do Poder Executivo.

Art. 16. A proposta orçamentária do Poder Executivo consignará, na parte referente ao Ministério da Educação e Cultura, dotações globais destinadas à manutenção da Universidade.

Art. 17. Conhecidos os valores das dotações efetivamente consignadas no Orçamento Geral da União, a Reitoria promoverá o reajustamento dos quantitativos da sua proposta anteriormente aprovada, a qual, ouvido o Conselho Universitário e aprovada pelo Conselho de Curadores, constituirá o Orçamento da Universidade.

Art. 18. O Orçamento da Universidade deverá ser publicado no Boletim Informativo e no *Diário Oficial* do Estado, até 10 de janeiro do ano do exercício financeiro.

Art. 19. É vedada a retenção de renda para qualquer aplicação por parte das unidades universitárias.

Art. 20. A escrituração da Receita, da Despesa e do Patrimônio da Universidade será centralizada na Reitoria.

Art. 21. Os Fundos Especiais terão escrituração própria e não estarão sujeitos ao princípio de anualidade.

Art. 22. O Orçamento mencionará verba especial para custeio do regime de dedicação exclusiva e para representação do Gabinete do Reitor e do Gabinete do Diretor de cada unidade universitária.

Art. 23. O Reitor prestará contas anualmente ao Conselho de Curadores, até 31 de março.

Art. 24. Os saldos do exercício financeiro serão incorporados ao Fundo Patrimonial da Universidade ou lançados nos Fundos Especiais, a critério do Reitor, *ad referendum* do Conselho de Curadores.

TITULO III

Da Administração da Universidade

CAPITULO I

Dos ÓRGÃOS DA UNIVERSIDADE

Art. 25. A administração da Universidade será exercida pelos seguintes órgãos:

- a) Assembléia Universitária;
- b) Conselho Universitário;
- c) Conselho de Curadores;
- d) Reitoria.

Seção I

DA ASSEMBLÉIA UNIVERSITÁRIA

Art. 26. A Assembléia Universitária será composta:

- a) dos professores, docentes-livres e secretários das Faculdades ou Escolas;

b) de um representante do corpo discente de cada um desses estabelecimentos, que será o Presidente do respectivo Diretório Acadêmico;

c) de um representante de cada um dos estabelecimentos e instituições a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 3º;

d) de um representante do pessoal administrativo de cada unidade universitária.

Parágrafo único. A escolha desses representantes previstos nas letras *c* e *d* se fará por eleição presidida pelo Diretor da respectiva unidade.

Art. 27. A Assembléia Universitária reunir-se-á ordinariamente duas vezes por ano, na abertura e no encerramento dos cursos universitários, e, extraordinariamente, quando convocada pelo Reitor, ou a requerimento de um terço de seus membros, para tratar de assunto de alta relevância que interesse à vida conjunta das unidades universitárias.

Art. 28. Compete à Assembléia Universitária;

a) tomar conhecimento do plano anual de trabalhos da Universidade;

b) tomar conhecimento dos relatórios das atividades e realizações do ano anterior;

c) assistir à entrega dos diplomas honoríficos de Doutor e de Professor;

d) eleger seu Representante no Conselho de Curadores e o respectivo suplente, em escrutínios separados.

Seção II

DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO

Art. 2º. Constituem o Conselho Universitário:

a) o Reitor, que será o Presidente;

b) o Vice-Reitor;

c) os Diretores de Faculdades ou Escolas discriminadas no art. 3º;

d) um representante de cada uma das Congregações;

e) um representante dos estabelecimentos discriminados no § 1º do art. 3º, eleito pelos respectivos Diretores, em sessão convocada e presidida pelo Reitor;

f) um representante das Instituições discriminadas no § 2º do art. 3º, eleito pelos respectivos Diretores, em sessão convocada e presidida pelo Reitor;

g) um representante dos docentes-livres;

h) o representante do corpo discente, que será o Presidente do Diretório Central de Estudantes.

§ 1º O Representante da letra *g* será eleito pelos representantes dos docentes-livres junto às Congregações, em sessão convocada e presidida pelo Reitor.

§ 2º Cada um dos representantes indicados nas letras *d*, *e*, *f* e *g* terá um suplente, eleito especialmente pelo órgão competente e que nos impedimentos superiores a 30 dias o substituirá por convocação do Reitor.

Art. 30. O Conselho Universitário será presidido pelo Reitor e, nas suas faltas e impedimentos, pelo Vice-Reitor ou quem o substitua.

Art. 31. O mandato para o Conselho Universitário será de três anos, podendo ser renovado.

Art. 32. A eleição do Reitor, assim como a dos membros do Conselho Universitário, se processará nos 30 dias anteriores à extinção do mandato e, nos casos de vaga, nos 30 dias subsequentes.

Art. 33. O Conselho Universitário reunir-se-á, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, quando o Reitor o convocar, por sua própria iniciativa ou a requerimento da maioria dos seus membros.

Art. 34. O Conselho Universitário não poderá funcionar sem a presença da maioria absoluta de seus membros.

Art. 35. O comparecimento às sessões do Conselho Universitário é obrigatório e pretere qualquer atividade universitária.

Art. 36. Ao Conselho Universitário compete:

o) exercer, como órgão deliberativo, a jurisdição superior da Universidade;

b) aprovar o Regimento de cada unidade universitária, Escola e Instituto, o Estatuto do Diretório Central dos Estudantes e suas modificações;

c) aprovar a proposta do Orçamento da Universidade;

d) julgar os recursos interpostos das decisões das Congregações;

e) submeter ao Conselho de Curadores o contrato de professores das unidades universitárias;

f) autorizar alteração de lotação dos funcionários administrativos da Universidade;

g) resolver sobre os mandatos universitários e os cursos e conferências de extensão universitária;

h) deliberar sobre assuntos didáticos e aprovar iniciativas ou modificações no regime de ensino e

pesquisas, não determinadas em regimento, propostas por qualquer das unidades universitárias;

i) decidir sobre a concessão dos títulos honoríficos;

j) conceder prêmios destinados ao estímulo e recompensa de atividades universitárias, propondo ao Conselho de Curadores a criação dos que implicam despesas;

Z) deliberar originariamente, ou em grau de recurso, sobre a aplicação de pena disciplinar;

m) deliberar sobre providências e medidas tendentes a prevenir ou corrigir atos de indisciplina coletiva, inclusive sobre a suspensão de cursos e das atividades de qualquer unidade universitária;

n) eleger, em escrutínios separados, seu Representante no Conselho de Curadores e o respectivo suplente;

o) elaborar seu Regimento, bem como o da Assembléia Universitária e o da Reitoria;

p) deliberar sobre questões omissas neste Estatuto e nos Regimentos;

q) organizar a lista tríplice para o provimento do cargo de Reitor, mediante eleição, em três escrutínios consecutivos, por votação uninominal;

r) eleger o Vice-Reitor, e

s) eleger, na última sessão do ano, o substituto eventual do Vice-Reitor.

Seção III

DO CONSELHO DE CURADORES

Art. 37. Constituem o Conselho de Curadores:

a) o Reitor da Universidade, como Presidente;

b) o Representante do Conselho Universitário;

c) o Representante da Assembléia Universitária;

d) o Representante da Associação dos Antigos Alunos, que será o seu Presidente;

e) o Representante das pessoas físicas ou jurídicas que tenham feito doações à Universidade;

f) o Representante do Ministro da Educação e Cultura.

§ 1º Os representantes indicados nas letras *b*, *c*, *d* e *e* serão escolhidos por eleição, na forma do que dispuserem os respectivos regimentos ou estatutos, sendo de três anos o mandato.

§ 2º As reuniões destinadas à eleição dos representantes indicados nas letras *b* e *c* serão presididas pelo Reitor da Universidade, e cada um deles terá um suplente especialmente eleito para esse fim.

Art. 38. São atribuições do Conselho de Curadores:

a) aprovar o Orçamento da Universidade;

b) autorizar as despesas extraordinárias, não previstas no Orçamento;

c) aprovar a prestação de contas de cada exercício feita ao Reitor pelos Diretores das unidades universitárias na forma deste Estatuto;

d) examinar e aprovar a prestação final de contas anualmente apresentada pelo Reitor, a fim de ser enviada, com relatório circunstanciado, ao Ministro da Educação e Cultura.

e) deliberar sobre a administração do patrimônio da Universidade;

f) resolver sobre a aceitação de doações e legados;

g) regular o regime de dedicação exclusiva para o ensino e a pesquisa na Universidade;

h) autorizar acordos entre as unidades universitárias e pessoas jurídicas ou físicas para a realização de cursos, trabalhos ou pesquisas;

i) aprovar a tabela do pessoal extraordinário, funções gratificadas e as normas propostas para a sua admissão;

j) autorizar a criação de prêmios proposta pelo Conselho Universitário, de que resultem despesas;

l) autorizar a abertura de créditos especiais suplementares ou adicionais;

m) elaborar seu Regimento.

Seção IV

DA REITORIA

Art. 39. A Reitoria, representada na pessoa do Reitor, é o órgão executivo central que coordena, fiscaliza e superintende as atividades universitárias.

Art. 40. O Reitor será nomeado pelo Presidente da República dentre professores catedráticos efetivos em exercício, eleitos pelo Conselho Universitário, em lista tríplice e por votação uninominal, em três escrutínio consecutivos.

Parágrafo único. O mandato do Reitor será de três anos, podendo o nomeado ser reconduzido na forma deste artigo.

Art. 41. O Vice-Reitor será eleito pelo Conselho Universitário dentre seus membros professores catedráticos efetivos, em exercício, e a duração do seu mandato será igual à do Reitor.

§ 1º O Vice-Reitor substituirá o Reitor em suas ausências eventuais e afastamento.

§ 2º Na ausência ou impedimento do Vice-Reitor, a substituição far-se-á pelo professor catedrático eleito, anualmente, pelo Conselho Universitário dentre seus membros na última sessão do ano.

Art. 42. A Reitoria compreenderá:

- a) Secretaria-Geral.
- b) Departamento de Administração.
- c) Departamento de Assistência.
- d) Departamento Cultural.

Parágrafo único. No desempenho de suas funções o Reitor será auxiliado por um Gabinete dirigido por um Chefe.

Art. 43. São atribuições do Reitor:

- a) representar a Universidade em juízo ou fora dele;
- b) convocar e presidir a Assembleia Universitária, o Conselho Universitário e o Conselho de Curadores, cabendo-lhe nas reuniões o direito de voto;
- c) superintender os serviços da Reitoria;
- d) inspecionar pessoalmente as unidades universitárias, levando ao conhecimento do Conselho Universitário as irregularidades que exijam providências deste;
- e) assinar com o Diretor de cada estabelecimento de ensino superior os diplomas conferidos pela Universidade;
- f) organizar, ouvidos os Diretores das unidades universitárias, os

planos de trabalho anual e submetê-los ao Conselho Universitário;

g) organizar, ouvido o Conselho Universitário, os projetos de orçamento anual e submetê-los ao Conselho de Curadores;

h) administrar as finanças da Universidade;

i) admitir, licenciar, transferir e dispensar o pessoal, de acordo com a legislação federal;

j) remover, de acordo com a conveniência do serviço, o pessoal administrativo de uma para outra das unidades universitárias;

D exercer o poder disciplinar;

m) organizar os serviços didáticos e administrativos das unidades que necessitem desse reajustamento por terem sido incorporadas à Universidade;

n) apresentar ao Conselho de Curadores, anualmente ou quando solicitado, completo relatório da situação orçamentária e das atividades universitárias;

o) elaborar a proposta do Orçamento da Universidade, tomando em consideração a proposta de cada unidade universitária;

p) contratar professores para cursos especiais, ouvido o Conselho Universitário, com autorização do Conselho de Curadores, obedecida a legislação federal;

q) empossar os diretores e os professores catedráticos das unidades universitárias, em sessão pública das respectivas Congregações;

r) designar e dispensar os chefes de serviço;

s) propor ao Conselho Universitário as alterações de lotação dos funcionários administrativos das unidades universitárias;

t) encaminhar ao Ministro da Educação e Cultura a proposta de orçamento da Universidade;

u) promover, perante o Conselho de Curadores, a abertura de créditos quando as necessidades do serviço o exigirem;

v) levar ao conhecimento do Conselho Universitário as representações, reclamações ou recursos de professores, alunos ou funcionários das unidades universitárias;

x) zelar pela fiel execução deste Estatuto;

z) desempenhar as demais atribuições não especificadas neste Estatuto, mas inerentes ao cargo, de acordo com a legislação vigente e com os princípios do regime universitário.

Art. 44. O Reitor presidirá as sessões de Congregação, Conselho ou Assembléia a que comparecer.

Parágrafo único. Nas sessões de Congregação da Faculdade ou Escola a que pertencer terá direito de voto.

Art. 45. A Reitoria manterá o Boletim Informativo, que será, para todos os efeitos, o órgão oficial de publicação da Universidade.

TITULO IV

Dos Estabelecimentos de Ensino

CAPITULO I

Dos ÓRGÃOS DAS FACULDADES E ESCOLAS

Art. 46. A Direção das Faculdades ou Escolas será exercida pelos seguintes órgãos:

- o) Congregação;
- b) Conselho Departamental;
- c) Diretoria.

CAPITULO II

DA CONGREGAÇÃO

Art. 47. A Congregação, órgão superior da direção das Faculdades ou Escolas, é constituída:

- a) pelos professores catedráticos em exercício;
- b) pelos professores interinos;
- c) pelo representante dos Docentes-Livres.

§ 1º Os professores em disponibilidade poderão participar das sessões de Congregação, mas sem direito de voto.

§ 2º Os professores eméritos poderão ter assento nas Congregações, conforme disponham os respectivos Regimentos, mas sem direito de voto.

Art. 48. Compete à Congregação:

a) organizar a lista tríplice para escolha de Diretor, por votação uninominal, em três escrutínios consecutivos:

6) eleger, trienalmente, o Vice-Diretor;

c) eleger, trienalmente, o seu representante no Conselho Universitário e o respectivo suplente;

d) deliberar sobre questões relativas ao provimento de cargos de magistério, de acordo com as disposições deste Estatuto;

e) deliberar sobre questões que direta ou indiretamente interessem à ordem didática na forma estabelecida no Regimento, e de acordo com as disposições deste Estatuto, e aprovar os programas letivos.

f) deliberar, em primeira instância, sobre a destituição de membros do magistério;

g) colaborar com os órgãos da Universidade em tudo quanto interessar a esta e à unidade universitária;

h) elaborar o Regimento da Faculdade ou Escola, para ser aprovado na forma deste Estatuto;

i) eleger, em escrutínios independentes, os seus dois representantes nas comissões julgadoras de concurso e, do mesmo modo, os respectivos suplentes;

j) fixar anualmente o número de alunos que possam ser admitidos à matrícula;

l) eleger, na última sessão do ano, o substituto eventual do Vice-Diretor.

CAPITULO III

Do CONSELHO DEPARTAMENTAL

Art. 49. As Faculdades ou Escolas se organizarão em Departamentos, formados pelo agrupamento de cadeiras afins ou conexas.

Art. 50. Cada Departamento, que se constituirá no mínimo de 3 cadeiras, e no máximo de 7, será dirigido por um professor escolhido por seus pares e designado pelo Reitor, por indicação do Diretor.

Art. 51. Os Chefes dos Departamentos, reunidos sob a presidência do Diretor, constituem o Conselho Departamental.

Parágrafo único. O Conselho Departamental se reunirá, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, quando o Diretor julgar necessário.

Art. 52. São atribuições do Conselho Departamental:

a) emitir, quando solicitado pelo Diretor, parecer sobre assuntos

de ordem didática e outros que lhe forem submetidos pelo Diretor;

b) dar parecer sobre os programas letivos e, ouvidos os respectivos Departamentos, sugerir a conveniente harmonização do ensino das diversas disciplinas entre si, especificando, obrigatoriamente, em cada um deles, os pontos práticos e os pontos teóricos;

c) emitir parecer sobre prêmios escolares;

d) propor o regime de tempo integral para os professores, auxiliares de ensino e pesquisadores, segundo as conveniências específicas;

e) propor o contrato de professores para a regência de cursos ou para a realização de pesquisas;

f) resolver sobre questões relativas a matrículas, trabalhos escolares, provas parciais e exames finais, ouvido o respectivo professor, quando fôr o caso;

g) escolher os membros das comissões julgadoras do concurso estranhos à Congregação e suplentes; e

h) elaborar seu Regimento.

CAPITULO IV

DA DIRETORIA

Art. 53. A Diretoria, representada na pessoa do Diretor, é o órgão executivo que coordena, fiscaliza e superintendente todas as atividades da unidade universitária.

Art. 54. O Diretor será nomeado pelo Presidente da República dentre professores catedráticos efetivos em exercício, eleitos pela Congregação em lista tríplice, por votação unânime, em três escrutínios consecutivos, pela respectiva Congregação e encaminhada pelo Reitor.

Parágrafo único. O mandato do Diretor é de três anos, podendo o nomeado ser reconduzido na forma deste artigo.

Art. 55. O Diretor será substituído em suas faltas e impedimentos por um Vice-Diretor eleito trienalmente pela Congregação entre os professores catedráticos em exercício.

Art. 56. São atribuições do Diretor:

o) representar a unidade universitária em juízo ou fora dele.

b) conferir grau e assinar, juntamente com o Reitor, os diplomas expedidos;

c) submeter ao Reitor a proposta do orçamento anual da unidade universitária;

d) apresentar ao Reitor, anualmente, relatório dos trabalhos do estabelecimento, nele assinalando as providências a serem tomadas para maior eficiência do ensino;

e) convocar e presidir as reuniões da Congregação e do Conselho Departamental;

f) executar as decisões do Conselho Universitário da Congregação e do Conselho Departamental;

g) fiscalizar a fiel execução do regime didático, especialmente no que respeita à observância de horários e dos programas de atividade dos professores, docentes-livres, auxiliares de ensino e estudantes;

h) exercer o poder diretivo e disciplinar sobre os funcionários;

i) superintender todos os serviços administrativos da unidade universitária adquirindo material e contratando obras e serviços;

j) designar os professores adjuntos e os substitutos interinos dos professores na forma deste Estatuto;

l) manter a ordem em todas as dependências do estabelecimento e aplicar penas disciplinares;

m) cumprir e fazer cumprir as disposições dos respectivos regimentos;

n) deliberar sobre a época para a inscrição de concurso e a de realização das provas, ouvida a Congregação.

TÍTULO V

Da Organização Didática

Art. 57. Os cursos universitários são os seguintes:

a) cursos de graduação;

b) cursos de pós-graduação;

c) cursos de extensão.

Art. 53. Os cursos de graduação, básicos em todos os estabelecimentos, são constituídos de modo que se respeitem os padrões mínimos fixados na Lei Federal para os efeitos do reconhecimento dos diplomas expedidos.

Art. 59. Os cursos de pós-graduação têm por fim:

a) ampliar conhecimentos de um conjunto de disciplinas, uma só ou determinado domínio da mesma;

b) aprofundar, em ensino intensivo e sistematizado, os conhecimentos necessários a finalidades profissionais, científicas ou artísticas.

Art. 60. Os cursos de pós-graduação serão organizados nos Regimentos de cada estabelecimento, segundo as conveniências específicas.

Art. 61. Os cursos de extensão universitária destinam-se a prolon-

gar, em benefício coletivo, a atividade técnica, científica ou artística dos estabelecimentos.

Parágrafo único. Os cursos de extensão dependem de autorização do Conselho Universitário após estudo dos programas e também do Conselho de Curadores quando acarretarem despesas.

Art. 62. Receberá diploma de doutor o graduado que defender tese na qual apresente pesquisas originais ou revele conceitos doutrinários pessoais de real valor.

Parágrafo único. Só poderá apresentar tese para doutoramento aquele que tenha aprovação em curso de doutorado ou em outros de pós-graduação, conforme estabelece o Regimento da respectiva Faculdade ou Escola.

Art. 63. A Universidade publicará "Arquivos", constituídos de tantos volumes quantas as unidades universitárias e destinados à divulgação de trabalhos originais.

TÍTULO VI

Do Corpo Docente

Art. 64. O corpo docente das Faculdades ou Escolas poderá variar na sua composição de acordo com a natureza peculiar do ensino a ser ministrado, mas o professorado deverá ser constituído por uma carreira de acesso gradual e sucessivo.

Art. 65. A carreira do professorado obedecerá à seguinte seriação:

- a) docentes-livres;
- b) professores adjuntos;
- c) professores catedráticos.

Parágrafo único. Além dos titulares mencionados, farão parte, e-

ventualmente, do corpo docente, os professores interinos e os contratados.

Art. 66. O ingresso na carreira do professorado se fará mediante concurso para docente-livre, ressalvado o disposto no art. 69.

Art. 67. Os professores adjuntos serão nomeados, pela forma deste Estatuto, por indicação dos respectivos professores catedráticos, permanecendo em exercício enquanto deles mereçam confiança.

§ 1º A escolha para professor adjunto só se fará entre docentes livres da disciplina, devendo ter preferência o que fôr assistente.

§ 2º No caso de vacância da cátedra, cessarão os efeitos da indicação do professor adjunto.

Art. 68. Os professores catedráticos escolhidos mediante concurso de títulos e provas serão nomeados pelo Presidente da República.

Parágrafo único. Ao concurso para professor catedrático somente poderão concorrer os professores adjuntos e docentes-livres da disciplina ou de disciplina afim, os catedráticos de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos pelo Governo Federal e, excepcionalmente, pessoas de notório saber, a juízo de dois terços da respectiva Congregação.

Art. 69. A docência livre será concedida mediante concurso de títulos e de provas e seu exercício não constitui acumulação vedada por lei.

§ 1º Só poderá inscrever-se no concurso para docente-livre aquele que tenha defendido tese ou conte três anos de graduado no mínimo.

§ 2º Quando houver dois ou mais candidatos para a docência livre de uma mesma disciplina, a realização das provas de cada concor-

rente se fará de modo que seja afastado qualquer caráter de competição.

Art. 70. De três em três anos, será feita, pelo Conselho Universitário, a revisão do quadro dos docentes-livres, a fim de serem excluídos os que não houverem, exercido atividades eficientes no ensino ou não tiverem publicado trabalhos de valor doutrinário ou prático.

Parágrafo único. O simples desempenho de funções públicas em comissões técnicas, a participação das comissões julgadoras de provas parciais ou exames finais, bem como a apresentação de trabalho de autoria duvidosa e a exibição de atestados graciosos não constituem prova do preenchimento dos requisitos discriminados neste artigo.

Art. 71. São auxiliares de ensino os que cooperam com o professor catedrático na realização dos cursos de graduação.

Art. 72. Os auxiliares de ensino terão as seguintes categorias:

- a) Instrutor;
- b) Assistente.

Art. 73. Nas Faculdades ou Escolas que o exigam, haverá Chefe de Clínica ou de Laboratório que só poderá ser Docente-Livre da mesma disciplina.

Art. 74. Poderão ser contratados professores nacionais ou estrangeiros que se incumbam da regência de qualquer cadeira, da realização dos cursos de aperfeiçoamento e de especialização ou ainda da direção e execução de pesquisas científicas.

Art. 75. Os professores catedráticos serão destituídos do cargo nos seguintes casos:

a) desempenho de cargo efetivo que impossibilite exercício;

b) abandono; e

c) desídia inveterada no desempenho de suas funções ou prática de atos incompatíveis com a dignidade da vida universitária, apurados em processo regular.

Art. 76. O professor que aceitar mandato popular ou comissão do Governo que o obrigue a ausentar-se da sede da Universidade, ou o incompatibilize para o exercício das funções, será considerado licenciado pelo tempo que durar o mandato ou a comissão.

Art. 77. O provimento do cargo de professor catedrático poderá ser feito, se assim o justificarem irrecusáveis vantagens para o ensino, pela transferência do professor catedrático da própria Universidade ou de outra federal ou equiparada, desde que aceite por dois terços da respectiva Congregação e não estando aberto concurso.

Art. 78. Para regência de cátedra vaga far-se-á rodízio entre os docentes-livres da mesma disciplina que o requererem ao Conselho Departamental.

Parágrafo único. Caso não haja docente-livre da disciplina ou nenhum que o tenha requerido, o provimento interino da cátedra se fará por contrato.

Art. 79. Nos impedimentos eventuais do professor catedrático, a substituição caberá por designação do Diretor e indicação do professor catedrático ao professor adjunto, ou na sua falta, ao Docente Livre da mesma cátedra ou de cátedra afim.

Art. 80. Perderá automaticamente a interinidade na cátedra o professor que não se tenha inscrito para o concurso de catedrático.

Parágrafo único. O candidato que se retirar do concurso depois de iniciadas as provas será considerado reprovado.

TITULO VII

Dos Estabelecimentos e Institutos Complementares

Art. 81. A direção dos estabelecimentos e instituições a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 3º será exercida pelos seguintes órgãos:

- a) Conselho Deliberativo;
- b) Diretoria.

§ 1º Cabe ao Conselho Deliberativo elaborar o Regimento, que entrará em vigor após aprovação pelo Conselho Universitário.

§ 2º O Diretor será designado pelo Reitor mediante eleição pelo respectivo Conselho Deliberativo.

TITULO VIII

Do Pessoal Administrativo

Art. 82. Os direitos, atribuições e deveres, a natureza dos cargos e das funções do pessoal administrativo são discriminados, no que houver de específico, no Regimento de cada Faculdade, Escola ou Instituto.

Parágrafo único. Cabe ao Reitor a distribuição de pessoal administrativo.

TITULO IX

Do Regime Escolar

Art. 83. A admissão inicial em qualquer curso universitário, o regime dos cursos e provas para a apu-

ração do aproveitamento dos alunos, a concessão de diploma, todas as questões que interessem à vida escolar, não previstas neste Estatuto, obedecerão à Legislação Federal.

Parágrafo único. É vedada a matrícula simultânea em mais de um curso de graduação.

TITULO X

Do Regime Disciplinar

Art. 84. Caberá à unidade universitária a responsabilidade da fiel observância dos preceitos condizentes com a ordem e a dignidade do ensino.

Art. 85. O regime disciplinar será estabelecido no Regimento de cada Faculdade ou Escola, subordinando-se às seguintes normas gerais:

- a) as penas disciplinares serão:
 - 1 — advertência;
 - 2 — repreensão;
 - 3 — suspensão;
 - 4 — eliminação;

b) as penas especificadas nos incisos 1 e 2, alínea *a*, serão da competência do Reitor e dos Diretores;

c) as penas de suspensão até 30 dias serão da competência do Reitor e dos Diretores e, as de mais de 30 dias, do Conselho Universitário e das Congregações;

d) a pena de eliminação será da competência do Conselho Universitário, chamando-se expulsão em relação ao corpo discente, e destituição, em relação ao corpo docente.

Art. 86. Das penas disciplinares aplicadas por qualquer autoridade universitária caberá recurso, sempre, para a autoridade imediatamente superior, sendo o Conselho Universitário a última instância em matéria disciplinar.

TÍTULO XI**Da Vida Social Universitária**

Art. 87. A vida social universitária terá como organizações fundamentais:

a) as associações constituídas pelos membros do corpo docente e discente dos estabelecimentos nos quais possam encontrar ambiente propício à orientação e renovação dos ideais universitários;

b) as organizações que sirvam para vincular a Universidade à sociedade.

Art. 88. A Associação dos Professores Universitários da Bahia, que terá como Presidente o Reitor, destina-se:

a) a instituir e efetivar medidas de previdência e beneficência que possam aproveitar a qualquer membro do corpo docente;

b) a efetivar reuniões de caráter científico para comunicações e discussões de trabalhos realizados nos estabelecimentos e institutos;

c) a promover reuniões de caráter social.

Art. 89. O corpo discente de cada estabelecimento organizará associações destinadas a desenvolver o espírito estudantil, a defender os interesses gerais dos estudantes, e a tornar agradável e educativa a sua convivência.

Art. 90. Em cada unidade universitária haverá um Diretório Acadêmico, constituído de nove membros, no mínimo, que será reconhecido pela Congregação como órgão legítimo de representação, para todos os efeitos, do corpo discente do estabelecimento.

§ 1º Cada Diretório organizará comissões permanentes, dentre as quais devem figurar as seguintes:

a) comissão de beneficência e previdência;

b) comissão cultural;

c) comissão social;

d) comissão esportiva.

§ 2º As atribuições do Diretório serão fixadas no seu Estatuto, previamente aprovado pela Congregação.

Art. 91. Na elaboração anual do orçamento das Faculdades ou Escolas, reservar-se-á uma subvenção para o Diretório Acadêmico.

Art. 92. Destinado a condensar e centralizar as atividades sociais do corpo discente da Universidade, constituir-se-á o Diretório Central dos Estudantes, composto por dois representantes de cada Diretório.

Art. 93. Ao Diretório Central dos Estudantes cabe:

a) defender os interesses gerais da classe perante autoridades superiores de ensino e perante os poderes públicos;

b) promover a aproximação e a solidariedade entre os estudantes dos diversos estabelecimentos;

c) realizar entendimentos com os diversos diretórios acadêmicos a fim de promover a realização de solenidades acadêmicas e de reuniões sociais;

d) organizar competições desportivas que aproveitem à saúde dos estudantes;

e) promover reuniões de caráter cultural, nas quais se exercitem os estudantes em discussões de temas doutrinários ou de trabalhos de observação e de experiência social;

f) representar, por seu Presidente, o corpo discente no Conselho Universitário;

g) organizar e oficializar as execuções culturais, de acordo com a Reitoria.

Art. 94. Os antigos alunos das diferentes Faculdades e Escolas organizarão a Associação dos Antigos Alunos que se representará no Conselho de Curadores depois de reconhecido e aprovado seu Estatuto pelo Conselho Universitário.

Art. 95. Enquanto não fôr adotado para o corpo discente o regime de tempo integral, a Universidade assistirá, com uma ou mais bolsas, conforme a modalidade, o aluno carente de recursos e que haja revelado aproveitamento nos estudos.

§ 1º Cabe ao Departamento de Assistência disciplinar a distribuição das supracitadas bolsas e velar pela fiel observância dos compromissos assumidos pelos alunos ao recebê-las.

§ 2º A concessão de bolsas ao estudante é atribuição exclusiva do Reitor.

TÍTULO XII

Disposições Gerais

Art. 96. As Faculdades, Escolas e Institutos fornecerão à Reitoria todos os elementos relativos a inscrições, matrículas e transferências.

Art. 97. A Universidade praticará sob sua exclusiva responsabilidade todos os atos peculiares ao seu funcionamento.

Art. 98. As condições gerais de nomeação, licenciamento, aposentação, disponibilidade e admissão dos servidores públicos lotados na Uni-

versidade, são as estabelecidas na legislação federal.

Parágrafo único. Todas as ocorrências relativas à vida funcional dos servidores públicos a que se refere este artigo serão, ato contínuo, comunicadas à Divisão do Pessoal do Ministério da Educação e Cultura, para os devidos assentamentos.

Art. 99. O corpo docente e os servidores das unidades universitárias não mantidas pela União na data em que forem incorporadas à Universidade continuarão no gozo dos seus direitos e vantagens não adquirida a qualidade de funcionários públicos para qualquer efeito.

Art. 100. Os Regimentos das Faculdades, Escolas ou Institutos fixarão o número de horas de trabalho semanal, observando-se a seguinte discriminação:

1º Quarenta horas para o pessoal de ensino e de pesquisa, sob o regime de dedicação exclusiva;

2º Dezoito horas para os demais professores catedráticos, interinos ou contratados;

3º Vinte e quatro horas para os professores adjuntos, assistentes e auxiliares de ensino e de pesquisa;

4º Quarenta e quatro horas para o pessoal que executa trabalhos de natureza braçal ou subalterna;

5º Trinta e três horas para os demais servidores.

Parágrafo único. E vedada acumulação de cargo, função ou atividade, remunerados ou não, ao pessoal sob regime de dedicação exclusiva.

Art. 101. O professor catedrático ou assistente de ensino que, por qualquer motivo, não preencher as horas semanais de trabalho, terá sua atividade aproveitada na execução

de pesquisa ou no ensino de cadeira afim, mediante deliberação da Congregação.

Parágrafo único. É obrigatório o desconto em folha de pagamento das faltas ao trabalho, calculado pelo número de horas de ausência e na base do percebido mensalmente pelo servidor.

Art. 102. O Governo Federal reconhecerá como oficialmente válidos para todos os efeitos legais os diplomas ou certificados de estudo, os boletins de exames e demais atos regularmente expedidos ou realizados por qualquer unidade universitária.

Art. 103. A Universidade terá um estandarte e adotará um símbolo e um distintivo.

Art. 104. Na elaboração do seu Regimento, cada Faculdade, Escola ou Instituto, e a Reitoria manterão rigorosa observância da legislação federal vigente e deste Estatuto, considerando-se automaticamente revogado o dispositivo regimental que contrarie no todo ou em parte, o estabelecido em Lei ou no Estatuto.

Parágrafo único. Cabe ao Diretor comunicar à Congregação a nova disposição da Lei ou do Estatuto, logo após sua publicação oficial.

Art. 105. O presente Estatuto somente poderá ser modificado mediante proposta do Reitor ou de um terço pelo menos dos membros do Conselho Universitário e aprovada em sessão especialmente convocada para esse fim por dois terços, no mínimo, da totalidade dos membros do Conselho.

Parágrafo único. As modificações entrarão em vigor depois de aprovadas pelo Governo Federal e

publicadas no "Diário Oficial" da República.

Art. 106. As unidades universitárias só atenderão a interesse do corpo discente respectivo quando pleiteado por intermédio do seu Diretório Acadêmico.

Art. 107. Participarão das Congregações até preenchimento efetivo das respectivas cátedras os atuais professores extranumerários estabilizados pelo art. 23 das D. T. da Constituição Federal,

Parágrafo único. Os professores extranumerários podem votar e ser votados, ressalvados os impedimentos previstos neste Estatuto.

Art. 108. O Reitor usará nas solenidades universitárias vestes talaras, com o distintivo de seu cargo.

Art. 109. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 23 de maio de 1958. — *Clóvis Salgado*.

(Publ. no D. O. de 21-3-58).

DECRETO Nº 43.926 — DE 26 DE JUNHO DE 1958

Dispõe sobre a Escola Nacional de Saúde Pública e dá outras providências.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição, decreta:

Art. 1º A Escola Nacional de Saúde Pública (E.N.S.P.), criada pela Lei nº 2.312, de 3 de setembro de 1954, é órgão integrante do Ministério da Saúde e diretamente subordinada ao respectivo Ministro de Estado.

Art. 2º À E.N.S.P., com sede no Distrito Federal, cabe aperfeiçoar e especializar pessoal técnico necessário aos servidores de Saúde Pública.

Parágrafo único. A E. N. S. P. ocupar-se-á também, dentro de suas possibilidades, de estudos e pesquisas sobre assuntos de interesse medico-sanitário.

Art. 3º Para atender aos seus fins, a E.N.S.P. realizará:

I — Cursos de aperfeiçoamento, de especialização e de atualização em saúde pública, destinados a diplomados em cursos de nível universitário superior, oficiais ou reconhecidos;

II — Cursos de formação e adiestramento para pessoal técnico auxiliar dos serviços de saúde pública.

Art. 4º Os cursos referidos no artigo anterior têm por objetivo:

I — formar pessoal habilitado a organizar e dirigir serviços de higiene e saúde pública;

II — promover o preparo, aperfeiçoamento e especialização do pessoal técnico necessário às diversas atividades de higiene e saúde pública;

III — preparar pessoal habilitado a executar atividades auxiliares atinentes aos serviços de saúde pública.

Art. 5º A E.N.S.P. compreende:
Diretoria (D.);
Secretaria;
Biblioteca;

Conselho Consultivo (C.C.);
Setor de Ensino (S.E.);
Núcleo de Administração da Saúde Pública;

Núcleo de Epidemiologia e Bioestatística;

Núcleo de Parasitologia;

Núcleo de Saneamento.

Art. 6º A E.N.S.P. será dirigida por um Diretor, designado pelo Ministro de Estado dentre profissionais diplomados em Saúde Pública de reconhecida competência e que exerçam atividades no campo da saúde pública e de seu ensino.

Art. 7º Os chefes da Secretaria, da Biblioteca, do Setor de Ensino e dos Núcleos serão designados pelo Ministro de Estado, mediante proposta do Diretor da Escola.

Art. 8º As funções de direção e chefia serão retribuídas mediante gratificação de função, a ser fixada pelo Presidente da República.

Art. 9º O Conselho Consultivo será composto de 5 (cinco) membros e 5 (cinco) suplentes, designados pelo Ministro de Estado dentre professores da E.N.S.P., e funcionará sob a presidência do Diretor da Escola.

Art. 10. A estruturação e o currículo dos cursos, seu regime didático, condições de matrícula e demais disposições relativas à organização do ensino, administração e orientação didática da E.N.S.P. serão fixadas em seu Regulamento, a ser aprovado pelo Presidente da República.

Art. 11. Poderão ser concedidas, anualmente, na forma que fôr estabelecida no Regulamento da E.N.S.P. bolsas de estudo a candidatos aos cursos da Escola.

§ 1º A importância da bolsa de estudo, a ser concedida mensalmente, será fixada pelo Ministro de Estado, por proposta do Diretor da E.N.S.P.

§ 2º A distribuição das bolsas de estudo e o processo de seleção dos beneficiários serão disciplinados

na forma prescrita pelo Regulamento da E.N.S.P.

Art. 12. Poderá o Ministério da Saúde firmar acordos com Universidades ou estabelecimentos oficiais de ensino superior do país, para realização de cursos de mandato universitário de que trata o art. 3º, item I.

Art. 13. Para atender à maior efetividade do ensino, poderá a E.N.S.P. obter a colaboração técnica e financeira dos órgãos públicos interessados, bem como de entidades privadas, nacionais ou estrangeiros, respeitada a legislação em vigor.

Art. 14. A apresentação de certificado expedido pela E.N.S.P. constituirá condição básica para ingresso em cargos e funções públicas federais, para cujo provimento seja exigido especialização em medicina sanitária.

Art. 15. Os professores, assistentes e auxiliares do ensino da E.N.S.P. serão designados pelo Ministro de Estado dentre especialistas de reconhecida competência, nacionais ou estrangeiros, servidores públicos ou não, mediante indicação do Conselho Consultivo ao Diretor da Escola.

Parágrafo único. Os professores, assistentes e auxiliares de ensino perceberão, por hora de aula ministrada, teórica ou prática, a ser fixada por Decreto, a gratificação prevista na alínea *b*, do item X, do art. 145 da Lei nº 1.711, de 28 de outubro de 1952.

Art. 16. O Ministro da Saúde submeterá à aprovação do Presidente da República, dentro do prazo de 120 (cento e vinte) dias, o Regulamento da E.N.S.P.

Art. 17. O presente decreto entrará em vigor na data da sua publicação.

Art. 18. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 26 de junho de 1958; 137º da Independência e 70º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

Clóvis Salgado.

Maurício Medeiros.

(Publ. no *D. O.* de 26-6-58).

DECRETO Nº 43.928 — DE 26 DE JUNHO DE 1958

Institui a Campanha Nacional de Teatro.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica instituída a Campanha Nacional de Teatro (C.N.T.), a cargo do Serviço Nacional de Teatro, do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2º Caberá à C.N.T. promover o desenvolvimento e o aprimoramento do teatro no país, mediante a organização e o financiamento de planos de proteção e ajuda e a realização de empreendimentos artísticos, técnicos e assistenciais.

Art. 3º Para a consecução de seus objetivos, a C.N.T. deverá:

a) auxiliar companhias teatrais profissionais, circos, grupos de amadores, escolas de teatro, entidades e atividades relacionadas com o teatro, exigindo dos beneficiários a observância das diretrizes culturais que estabelecer;

b) manter o Teatro Nacional de Comédia, e proceder a montagem de espetáculos de ópera e ballet de alto nível artístico.

c) organizar congressos, festivais e exposições de teatro no país e no estrangeiro;

d) financiar o teatro social, com a finalidade de atingir todas as camadas sociais;

e) incentivar o teatro estudantil e promover espetáculos teatrais, para crianças e adolescentes, nas escolas e em outros locais adequados;

f) financiar a construção, a reconstrução e a conservação de teatros;

g) financiar excursões de companhias profissionais e de grupos de amadores;

h) financiar bolsas de estudo, no país e no estrangeiro;

i) editar livros relativos ao teatro e promover publicações especializadas;

j) esclarecer a opinião pública sobre o valor do teatro e a ação da C.N.T., mediante artigos, conferências, etc;

k) manter um serviço de intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao teatro;

l) cooperar com os órgãos federais, estaduais e municipais de caráter cultural e relacionados com a atividade teatral.

Art. 4º A C.N.T. será superintendida pelo Diretor do Serviço Nacional de Teatro, com a colaboração de assessores que designará.

Art. 5º Para o custeio das atividades da C.N.T. haverá um fundo especial, de natureza bancária, depositado em conta especial no Banco do Brasil, a ser movimentada pelo Diretor do S.N.T. e constituído de:

a) dotações e contribuições que para isso forem, consignadas no Orçamento da União, dos Estados, dos Municípios e de entidades paraestatais e sociedades de economia mista;

b) contribuições de entidades públicas e privadas;

o) donativos, contribuições e legados particulares;

Art. 6º O S.N.T. poderá firmar contratos e ajustes com entidades públicas e privadas, para a realização de planos visando ao desenvolvimento e o aperfeiçoamento do teatro.

Art. 7º O Ministro de Estado da Educação e Cultura baixará as instruções necessárias à organização e à execução da C.N.T.

Art. 8º A aplicação dos recursos da C.N.T. será feita de acordo com plano anualmente apresentado ao Ministro da Educação e Cultura e aprovado pelo Presidente da República.

Art. 9º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, em 26 de junho de 1958; 137º da Independência e 70º da República.

JUSCELINO KUBITSCHK.

Clóvis Salgado.

(Publ. no *D. O.* de 26-6-58).

PORTARIA Nº 149 — DE 30 DE ABRIL DE 1958

Dispõe sobre a Enciclopédia Brasileira.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, tendo em vista a conveniência de definir as atribuições da Comissão Central de Coordena-

ção da Enciclopédia Brasileira, de modo a estabelecer condições que lhe possibilitem eficientes atividades e considerando o atual desenvolvimento dos trabalhos e a próxima instalação de suas Comissões Executivas Divisionais que se incumbirão do preparo e da redação dos verbetes, resolve:

Art. 1º Todos os trabalhos de elaboração da Enciclopédia Brasileira serão orientados e coordenados pela sua Comissão Central de Coordenação, composta de treze membros e subordinada ao Diretor do Instituto Nacional do Livro, seu membro nato e presidente.

Parágrafo único. Os demais membros serão designados pelo Ministro, sendo três como componentes do Núcleo Central de Coordenação e os restantes na qualidade de representantes de cada uma das Comissões Executivas Divisionais, a saber:

Comissão de Filologia e Linguística;

Comissão de Filosofia e Educação;

Comissão de Artes e Literatura;

Comissão de Ciências Física e Matemáticas;

Comissão de Ciências Naturais;

Comissão de Ciências Históricas e Sociais;

Comissão de Economia, Organização e Administração;

Comissão de Atividades Econômicas e Sociais; e

Comissão de Assuntos Gerais.

Art. 2º A Comissão Central de Coordenação organizará sua Secretaria Executiva, por intermédio da qual serão estabelecidas as articulações dos respectivos serviços internos administrativos bem como das Comissões Executivas Divisionais.

Art. 3º Ao Núcleo Central de Coordenação, cujos atos serão sempre submetidos à aprovação do Diretor antes mencionado, caberá:

a) propor as modificações que se tornarem necessárias no plano geral da Enciclopédia e sugerir normas para o funcionamento dos seus diversos setores técnicos e administrativos;

b) organizar plano de aplicação dos recursos disponíveis;

c) opinar sobre sugestões apresentadas pelas Comissões Executivas Divisionais;

d) estudar os ajustes a serem estabelecidos com os colaboradores, de acordo com as propostas da Secretaria Executiva e das Comissões Executivas Divisionais,

Art. 4º O plenário da Comissão Central de Coordenação terá as seguintes atribuições:

a) examinar e aprovar normas técnicas especializadas sugeridas pelas Comissões Executivas Divisionais;

b) apreciar e aprovar as classificações e hierarquizações definitivas das "entradas", bem como as inclusões e indicações das ilustrações que devam ser previstas em cada verbete;

c) selecionar técnicos para integrarem as Comissões Executivas Divisionais e escolher seus colaboradores permanentes ou encarregados da redação de verbetes, submetendo os nomes, destes e daqueles, à aprovação do citado Diretor;

d) rever a redação final dos verbetes e proceder à sua aprovação, para fins de publicação;

e) apreciar as questões relativas ao entrosamento dos trabalhos

das Comissões Executivas Divisionais.

Art. 5º As deliberações dos referidos Núcleo e Comissão serão tomadas pela maioria de seus membros e submetidas ao Diretor aludido, que as encaminhará à Secretaria Executiva, para efeito de cumprimento.

Art. 6º Além das incumbências indicadas nos arts. 2º e 5º, a Secretaria Executiva terá mais as seguintes atribuições:

a) organizar atas das reuniões dos órgãos mencionados no artigo anterior; e

6) superintender o funcionamento dos serviços auxiliares, técnicos ou administrativos, o qual se processará conforme as normas referidas na alínea a, do art. 3º — *Clóvis Salgado*.

(Publ. no D. O. de 6-6-58).

PORTARIA Nº 362, DE 4 DE JUNHO DE 1958

Dispõe sobre as Associações de Merenda Escolar.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, tendo em vista o dispositivo do art. 6º, alíneas *j* e *k* do Regimento da Campanha Nacional de Merenda Escolar, aprovado pela portaria nº 388-A, de 22 de novembro de 1957, resolve:

Art. 1º São consideradas como órgãos de colaboração da Campanha Nacional de Merenda Escolar as associações que se constituírem no país com a finalidade de auxiliar a manutenção e a expansão da merenda escolar, proporcionando-a ao

maior número possível de escolares e pré-escolares, na respectiva localidade.

Art. 2º Fica instituído, na Campanha Nacional de Merenda Escolar, o registro oficial das associações compreendidas no artigo anterior, cujo reconhecimento se fará mediante a respectiva inscrição no citado registro e nas condições que forem estabelecidas em instruções da Superintendência da Campanha.

Art. 3º A organização e o funcionamento das instituições de que trata esta portaria, obedecerão aos Estatutos elaborados pela Superintendência da Campanha Nacional de Merenda Escolar que com essa baixam. — *Clóvis Salgado*.

ASSOCIAÇÃO DE AUXÍLIO ÀS CANTINAS ESCOLARES

ESTATUTOS

CAPÍTULO I

Da Denominação, Duração, Sede e Finalidades

Art. 1º Sob a denominação de "Associação de Auxílio às Cantinas Escolares" (ACE) fica fundada no município de....., onde terá sede e foro, uma entidade civil sem fins lucrativos, constituída de ilimitado número de sócios e que durará por tempo indeterminado.

Art. 2º O âmbito de ação da ACE se estenderá a todo o município e terá por finalidade auxiliar a manutenção e a expansão da merenda escolar, visando a proporcioná-la ao maior número possível de escolares e pré-escolares da localidade, de

acordo com os métodos e recomendações da Campanha Nacional de Merenda Escolar do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 3º A "Associação de Auxílio às Cantinas Escolares" é órgão de colaboração da Campanha Nacional de Merenda Escolar, nos termos do disposto em seu Regimento Interno, e filiada à "Federação Estadual de Auxílio às Cantinas Escolares" do Estado de ; para a consecução dos fins sociais, procurará despertar o interesse da comunidade pelos problemas da nutrição e da educação alimentar.

CAPÍTULO II

Dos órgãos

Art. 4º São órgãos da "Associação de Auxílio às Cantinas Escolares":

- o) o Conselho Consultivo (CO);
- b) o Conselho Técnico (CT);
- c) o Conselho Executivo (CE).

SEÇÃO I

Do Conselho Consultivo

Art. 5º O Conselho Consultivo (CC) se compõe de (15 ou 30) membros dos quais 1/3 vitalício, constituído dos (5 ou 10) primeiros signatários da ata ou edital de convocação da Assembléia de fundação da entidade.

§ 1º Os dois terços restantes, com mandato de dois anos, serão escolhidos pelos membros vitalícios mediante indicação do Conselho Executivo (CE), de preferência dentre personalidades locais cuja atua-

ção se tenha feito sentir na solução de problemas de assistência social em geral e da nutrição e educação alimentar em particular; sempre que possível, serão representadas as diferentes classes profissionais proporcionalmente ao seu número.

§ 2º O Conselho Consultivo (CO, que se reunirá anualmente para o exercício de suas faculdades, terá as seguintes atribuições:

a) o exame e a aprovação dos balanços e contas da Associação;

b) a aprovação do Relatório anual das atividades da entidade;

c) a elaboração e a aprovação do Plano Geral de Atividades;

d) a escolha, por 2/3 (dois terços), no mínimo, de seus membros, das pessoas e entidades que, por sua contribuição e esforço, façam jus à indicação ao Superintendente da Campanha Nacional de Merenda Escolar para a concessão dos prêmios e medalhas de que trata o art. 6º, alínea *t* do Regulamento aprovado pela Portaria Ministerial nº 388-A, de 22 de novembro de 1957;

e) a eleição dos membros do Conselho Executivo (CE).

§ 3º Os serviços prestados pelos membros do Conselho Consultivo serão considerados relevantes.

§ 4º Os cargos vitalícios do Conselho Consultivo serão preenchidos em caso de vacância, por falecimento ou renúncia, por indicação dos demais membros vitalícios, em escrutínio secreto.

SEÇÃO II

Do Conselho Técnico

Art. 6º O Conselho Técnico (CT) é composto de número ilimita-

do de membros indicados por 1/3 (um terço) pelo menos dos membros do Conselho Consultivo, e terá por finalidade:

a) opinar sobre assuntos de natureza técnica que lhe forem submetidos pelos demais órgãos da Associação;

b) propor medidas tendentes a disseminar os princípios da boa alimentação;

c) estudar soluções de caráter técnico, visando à erradicação do estado de subnutrição, especialmente da infância e juventude escolares;

d) examinar e sugerir a realização de atividades suplementares da merenda escolar, inclusive referentes à educação alimentar.

Parágrafo único — O Conselho Técnico reunir-se-á sempre que convocado pelos demais órgãos e o serviço de seus membros será considerado relevante.

SEÇÃO III

Do Conselho Executivo

Art. 7º O Conselho Executivo (CE) compõe-se de 5 (cinco) membros eleitos por dois anos pelo Conselho Consultivo, dentre os seus membros, ou não.

§ 1º São atribuições do Conselho Executivo:

a) organizar, anualmente, o orçamento das despesas previstas e apresentar relatórios e balanços das atividades exercidas durante o ano anterior à Federação Estadual e ao Conselho Consultivo;

b) organizar o seu Regimento Interno;

c) organizar e dirigir os serviços administrativos da entidade;

d) determinar a execução das normas gerais de atividades indicadas pela Federação Estadual, pela Confederação Nacional ou pela Superintendência da Companhia Nacional de Merenda Escolar;

e) executar e fazer executar todas as deliberações, providências ou medidas administrativas, praticando quaisquer atos, desde que não sejam da exclusiva competência de outros órgãos;

f) autorizar a designação de pessoas de reconhecida capacidade e dedicação para exercer funções de assistentes voluntários em determinados serviços, como contribuição relevante à instituição;

g) movimentar os recursos da Associação, autorizando despesas dentro dos recursos próprios;

h) indicar os representantes às reuniões da Federação Estadual, assim como os integrantes de congressos, simpósios ou quaisquer conclave promovidos pela Confederação Nacional ou por outros organismos públicos ou privados;

i) desempenhar quaisquer outras atribuições necessárias ao cumprimento das finalidades da Associação;

j) fixar as contribuições dos membros de que trata o art. 8º.

CAPÍTULO III

Dos Membros

Art. 8º São membros da "Associação de Auxílio às Cantinas Escolares" as pessoas ou entidades que contribuam com recursos ou serviços para a realização de seus objetivos.

I I» São sócios beneméritos da entidade todos aqueles assim considerados pelo Conselho Executivo.

§ 2º São sócios fundadores os que assinarem a ata de fundação.

§ 3º Os membros da sociedade não respondem, direta ou indiretamente, pelos atos ou obrigações sociais.

CAPÍTULO IV

Da Reforma dos Estatutos e da Dissolução da Entidade

Art. 9º O presente Estatuto só poderá ser modificado por iniciativa de pelo menos 2/3 (dois terços) dos membros do Conselho Executivo, aprovada por igual *quorum* do Conselho Consultivo e ouvido previamente o serviço do registro oficial da Campanha Nacional de Merenda Escolar.

Art. 10. A dissolução da Associação só poderá ser declarada obedecidos os requisitos do art. 9º, incorporando-se o seu patrimônio ao Fundo Especial da Campanha Nacional de Merenda Escolar, criado pelo Decreto nº 40.052, de 1 de outubro de 1956.

Art. 11. A Associação deverá ser registrada na Campanha Nacional de Merenda Escolar, na forma da Portaria nº 362, de 4 de junho de 1958 do Ministro da Educação e Cultura.

CAPÍTULO V

Disposições Gerais

Art. 12. Os casos omissos do presente Estatuto serão resolvidos

através de consulta à Campanha Nacional de Merenda Escolar.

Art. 13. E vedada a manifestação da entidade em assuntos de natureza político-partidária ou religiosa. — *Clóvis Salgado*.

(Pub. no *D. O.* de 12-6-58).

PORTARIA Nº 354, DE 25 DE ABRIL DE 1958

Baixa instruções para a organização de serviços da Inspetoria Seccional de São Paulo.

O Diretor do Ensino Secundário, do Ministério da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe confere o art. 14, incisos XIV e XXVI, do Regimento anexo ao Decreto nº 40.050, de 29 de setembro de 1956, e atendendo à solicitação da Inspetoria Seccional de São Paulo, que, de acordo com o disposto no art. 3º da Portaria n. 373, de 12-11-57, apresentou o "Plano de organização dos serviços de inspeção",

Resolve baixar as seguintes instruções para organização dos serviços de inspeção federal nos estabelecimentos de ensino sob a jurisdição da Inspetoria Seccional de São Paulo:

Art. 1º A inspeção federal nos estabelecimentos de ensino secundário equiparados e reconhecidos far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas, ainda, com o caráter de orientação pedagógica.

Art. 2º A inspeção, sem prejuízo do seu objetivo de orientar e fiscalizar o cumprimento das leis do ensino secundário nos estabelecimentos subordinados ao Ministério

da Educação e Cultura, se fará através de:

a) assistência direta ao estabelecimento;

b) acompanhamento do processo de aprendizagem no sentido de seu aperfeiçoamento e maior rendimento;

c) pesquisas e levantamentos das condições educacionais;

d) verificações gerais e particulares;

e) realização de atividades que visem ao aperfeiçoamento dos órgãos e instituições escolares;

f) colaboração com os órgãos mais adequados para integração da escola secundária na comunidade a que serve;

g) incentivo a iniciativas que favoreçam melhores condições para que a educação atinja plenamente os seus objetivos.

Art. 3º Na inspeção ao estabelecimento serão sempre considerados, entre outros, os seguintes aspectos:

o) a direção do estabelecimento;

b) o trabalho dos professores e seu aperfeiçoamento;

c) o desenvolvimento dos programas;

d) os métodos pedagógicos;

e) a utilização do tempo escolar;

f) o rendimento escolar;

g) a frequência escolar;

h) a orientação educacional;

O os trabalhos complementares;

j) as atividades extra-curriculares;

k) as instituições escolares e assistenciais;

l) as condições gerais das instituições;

m) o regime higiênico-dietético para internatos e semi-internatos dos estabelecimentos de ensino;

n) o custo do ensino e sua gratuidade;

o) a regularidade dos serviços administrativos.

Art. 4º Em cada estabelecimento de ensino haverá, obrigatoriamente, um livro de ocorrências, onde deverão ser consignados os termos de visita dos Inspectores, assinalando-se compulsoriamente a situação do estabelecimento em face das verificações efetuadas na oportunidade.

Art. 5º A fim de dar cumprimento aos serviços de inspeção, a Inspeção Secional de São Paulo designará inspetores para executarem funções específicas de natureza pedagógica ou administrativa.

§ 1º Desde que comprovada a necessidade, a Inspeção Secional, por ordem interna, poderá transferido o Inspetor de um para outro grupo.

§ 2º Os trabalhos de inspeção caracterizados por rotina administrativa, serão realizados, indistintamente, pelos Inspectores incumbidos de funções administrativas ou pedagógicas.

Art. 6º A Inspeção Secional designará funcionários de seu quadro para fiscalizarem os exames que tenham de ser realizados no decorrer do ano letivo.

§ 1º Cabe ao Diretor a responsabilidade pela realização dos exames nos estabelecimentos em regime especial, em virtude de convênios firmados com o Governo do Estado.

§ 2º A Inspeção Secional, sempre que julgar oportuno e após prévia anuência da Diretoria do Ensino Secundário, delegará poderes ao

Diretor do estabelecimento de ensino oficial ou particular, para presidir aos exames e para o exercício de outras atribuições.

Art. 7* Nos estabelecimentos de ensino que estejam sob regime de inspeção especial ou em que tenha havido delegação de poderes ao Diretor do estabelecimento na forma do artigo anterior, os documentos oficiais deverão ser assinados pelo Diretor e pelo Secretário, com a indicação, sob forma legível, do número e data do ato que autorizou o primeiro a responder pelo serviço de inspeção, além da indicação dos respectivos números de registro na D. E. Se.

Art. 8' Sempre que julgar oportuno, a Inspeção Secional determinará correções administrativas e pedagógicas, nos estabelecimentos que estiveram em regime especial de inspeção previsto no artigo 7º desta Portaria.

Art. 9º A Inspeção Secional entregará, mensalmente, aos Inspectores a relação dos trabalhos que deverão ser executados no decorrer do mês, podendo, eventualmente, determinar a substituição desses encargos, ou solicitar a execução de outros serviços.

Art. 10. A fim de que os trabalhos de inspeção se efetuem de forma harmônica, a Inspeção Secional promoverá conferências, cursos, reuniões, estágios e outras atividades próprias, de frequência obrigatória, para os Inspectores em exercício na Inspeção Secional de São Paulo.

Art. 11. A apuração de frequência dos Inspectores será feita através de:

a) assinatura no livro de ponto ou de

b) apresentação dos relatórios de visitas ou de serviços especiais, que deverão ser entregues na reunião mensal dos Inspectores ou, eventualmente, até o dia 5 de cada mês vencido, na Inspeção Secional.

Parágrafo único. Na falta de relatório ou justificação apresentados dentro do prazo legal, serão atribuídas ao Inspetor as faltas correspondentes.

Art. 12. Ficam expressamente revogados os dispositivos vigentes que contrariem as presentes instruções.

Art. 13. Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 25 de abril de 1958. — Por *Gildásio Amado*, Diretor do Ensino Secundário, *Adalberto Correia Sena*, Substituto do Diretor.

(Publ. no *D. O.* de 8-5-58).

INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT

PORTARIA Nº 70. DE 28 DE
MAIO DE 1958

Baixa instruções sobre o Curso de Professores especializados em Didática de Cegos.

O Diretor do Instituto Benjamim Constant, do Ministério da Educação e Cultura, usando da atribuição que lhe confere o item X do art. 17, do Decreto nº 34.700, de 25 de novembro de 1953, resolve baixar as seguintes normas para reger o funcionamento do Curso de Professores Especializados na Didática de Cegos, tendo em vista o disposto no art. 3º da Portaria Ministerial nº 709, de 28 de junho de 1951, baseada no Decre-

to-lei nº 6.066, de 3 de dezembro de 1943, em seus arts. 1º, item IV, 3º, item III.

CAPITULO I

Da Finalidade e Duração do Curso

Art. 1º O Curso, que tem por fim preparar e aperfeiçoar Professores de todo o País na especialidade de ensino a cegos e amblíopes, terá a duração de 4 meses (agosto a novembro), compreendendo aulas teóricas, práticas e estágios nas classes especiais.

§ 1º Somente poderão inscrever-se no Curso Professores diplomados por Escolas Normais ou Faculdades de Filosofia e os possuidores de registros na Prefeitura do Distrito Federal ou M. E. C, de idade compreendida entre 20 e 40 anos, que estejam exercendo o magistério.

§ 2º Ficarão dispensados das exigências do parágrafo anterior os professores que estejam lecionando com eficiência, pelo menos durante dois (2) anos em escolas de cegos, o que deverá ser atestado pelo Diretor da respectiva escola.

CAPITULO II

Da Admissão e das Provas de Seleção

Art. 2º A admissão far-se-á mediante prova de seleção constante do questionário a ser organizado pelo Chefe da Seção de Cursos deste Instituto e que, depois de devidamente preenchido pelo candidato, deverá ser, de pronto, remetido ao Instituto Benjamin Constant para o respectivo julgamento.

§ 1º As provas realizar-se-ão no local de inscrição, sob a imediata orientação da autoridade a que estiver afeto o serviço de educação nos Estados e Territórios com a supervisão, sempre que possível, de um representante do Instituto Benjamin Constant, indicado pelo Chefe da Seção de Cursos, designado pelo Diretor.

§ 2º Os candidatos inscritos diretamente no Instituto Benjamin Constant, serão submetidos às provas neste Educandário.

§ 8º O julgamento dos questionários ficará a cargo de uma Comissão, constituída pelo Chefe da Seção de Cursos, que a presidirá e por mais dois (2) professores designados pelo Diretor do I.B.C., adotando-se nesse julgamento os critérios da habilitação e da seleção.

Art. 3º A inscrição far-se-á mediante requerimento dirigido ao Diretor do Instituto Benjamin Constant, devendo o candidato juntar diploma de conclusão de Curso Normal, de Faculdade de Filosofia ou registro do M.E.C., além da prova de estar exercendo o magistério, ou então apresentar o atestado a que se refere o § 2º do art. 1º desta portaria.

§ 1º Selecionado, o candidato fará jus à matrícula, apresentando à Seção de Cursos documentos que comprovem:

- I) Não sofrer de doenças infecto-contagiosas;
- II) Sanidade mental;
- III) Ter sido vacinado contra varíola dentro do prazo máximo de seis (6) meses.

§ 2º Juntamente com esses documentos, fará o candidato entrega de três (3) retratos tamanho 3x4, tirados de frente e sem chapéu.

CAPITULO III

Da Matrícula e Organização do Curso

Art. 4º O número de matrículas, em cada ano, será fixado pelo Diretor do I.B.C., de acordo com os recursos destinados à manutenção do referido curso.

§ 1º O número assim fixado será preenchido, de acordo com o resultado geral das provas de seleção, de modo que sejam contempladas todas as unidades da Federação (no máximo dois por Estado, ou Território).

§ 2º Na hipótese de as vagas destinadas aos Estados ou Territórios, não serem preenchidas da maneira estabelecida, estas reverterão em benefício de outros Estados ou Territórios, cujo número de candidatos habilitados seja superior a dois (2), ficando a seleção a cargo da comissão julgadora das provas.

Art. 5º Fornecer-se-á a cada aluno um cartão de matrícula do Curso, assinado pelo chefe de Seção de Cursos, com retrato do interessado.

Parágrafo único. O aluno deverá, sob pena de trancamento da matrícula, exibir o cartão toda vez que fôr solicitado e, no caso de extravio do mesmo, requerer segunda via, dentro do prazo de cinco dias úteis.

Art. 6º O Curso constará de: Parte Teórica, Parte Prática e Estágios.

§ 1º Para cada matéria teórica, haverá uma prova escrita.

§ 2º Para cada matéria prática, haverá uma prova prática.

§ 3º No decorrer do Curso, haverá obrigatoriedade de estágios, nas

Classes Especiais, no fim dos quais o candidato deverá apresentar relatório das observações colhidas, sem o que não receberá certificado de conclusão do curso.

Art. 7º Constituirá aprovação, no Curso, o reconhecimento, por parte de cada professor, do grau de aproveitamento do aluno e interesse do mesmo pelo problema de educação de cegos.

Parágrafo único. Somente serão admitidos às provas finais os alunos que tiverem frequência mínima de 80% das aulas em cada matéria.

CAPITULO IV

Das Matérias

Art. 8º As matérias do Curso de Professor serão as seguintes:

Braille (escrita), dactilografia e punção, leitura, notações matemáticas, princípios gerais aplicados à musicografia e conhecimentos dos diversos aparelhos especializados;

Psicologia Geral e Psicologia da Cegueira;

História da evolução social dos cegos;

Metodologia especializada;

Higiene ocular;

Recreação infantil.

§ 1º Os programas elaborados pelos professores deverão ser previamente submetidos à apreciação do Chefe da Seção de Cursos.

§ 2º O professor será responsável pela disciplina a seu cargo, podendo, entretanto, convidar pessoas de reconhecida capacidade para fazer palestras ou ensinar técnicas sobre assuntos afins à sua disciplina,

tendo em vista o melhor aproveitamento do Curso.

CAPITULO V

Disposições Gerais e Transitórias

Art. 9º Em tudo o que se relacionar com professores, alunos e funcionamentos do Curso, o Chefe da Seção de Cursos deverá entender-se diretamente com os senhores chefes das diversas seções e encarregados de setores do Instituto Benjamim Constant.

Art. 10. Relativamente à disciplina, os alunos do Curso ficarão, no que souber, em condições idênticas às dos alunos do Instituto.

Art. 11. Os estagiários terão alojamento e alimentação às expensas do Instituto Benjamim Constant.

Art. 12. Terá cancelada a matrícula o aluno que não demonstrar vocação para o ensino de cegos mediante representação por escrito oferecida no mínimo por três professores do curso, cabendo ao interessado o direito de recurso dentro do prazo máximo de cinco dias, a partir da data do recebimento da notificação.

Art. 13. O Chefe da Seção de Cursos baixará as instruções que forem julgadas necessárias ao melhor funcionamento do Curso e ao mais exato cumprimento da presente portaria, sem lhe alterar a substância.

Art. 14. O horário e número de aulas, por semana, para cumprimento dos programas de ensino serão previstos em ordem de serviço baixada pelo Chefe de Seção.

Art. 15. A escolha dos professores obedecerá sempre ao critério da competência e tirocínio no magis-

tério especialmente no que concerne a Psicologia Geral, Psicologia da Cegueira e Metodologia Especializada, sendo a designação dos mesmos assinada pelo Diretor do Instituto Benjamim Constant.

Art. 16. Cada professor do curso terá o honorário de Cr\$ 200,00 por hora de trabalho no limite previsto.

Art. 17. Os demais auxiliares da Seção de Cursos terão as gratificações que lhes forem arbitradas pelo Diretor do Instituto, dentro das disponibilidades orçamentárias previstas para o referido curso.

Art. 18. No corrente ano o número de matrículas será de e deverá ser preenchida, na forma dos §§ 1º e 2º do art. 49, da presente portaria.

Art. 19. Os casos omissos serão resolvidos pelo Diretor. — *Wilson Ferreira*, Diretor.

(Publ. no *D. O.* de 31-5-58).

PORTARIA Nº 62, DE 25 DE JUNHO DE 1958

Baixa instruções para o registro e inscrição dos Associações de Merenda Escolar.

O Superintendente da Campanha Nacional de Merenda Escolar, tendo em vista o que dispõe o artigo 2º da Portaria nº 362, de 4 de junho de 1958, do Ministro de Estado da Educação e Cultura, resolve aprovar as Instruções que com esta baixa para o registro e a inscrição das associações que se constituírem no país, com a finalidade de auxiliar a manutenção e a expansão da merenda escolar.

INSTRUÇÕES

Para o registro e a inscrição de órgãos de colaboração da Campanha Nacional de Merenda Escolar.

O registro e a inscrição das entidades que se constituírem no país, cora a finalidade de auxiliar a manutenção e a expansão da merenda escolar, serão feitos através de requerimento dirigido ao Superintendente da Campanha Nacional de Merenda Escolar, e do qual deve constar, obrigatoriamente:

a) nome, nacionalidade, estado civil, profissão, residência e qualidade do requerente;

b) denominação e endereço da sede da sociedade;

c) data e assinatura do requerente;

d) a data do início e do término do mandato dos membros eleitos da entidade.

2. O requerimento de que trata o item anterior deverá vir acompanhado dos seguintes documentos:

a) certidão do registro, fornecida pelo Cartório do Registro de Títulos e Documentos;

b) exemplar dos estatutos, devidamente autenticado pelo requerente;

c) cópia autêntica da ata da assembléia de fundação da sociedade;

d) relação dos membros componentes dos órgãos dirigentes da associação, com a qualificação dos mesmos, inclusive os respectivos endereços.

3. Deferido o requerimento do registro, o Superintendente mandará expedir o diploma correspondente à qualidade de "órgão de colaboração da Campanha Nacional de Merenda Escolar", de que trata o art.

1º da Portaria Ministerial nº 362, de 4 de junho de 1958, após o que será feita a inscrição em livro próprio, confiado à guarda do responsável pelo registro.

4. Da inscrição, que será feita mediante termo assinado pelo responsável pelo serviço de registro, constará, obrigatoriamente, expressa referência aos dados das alíneas a) a d) do item 1, e a) a d) do item, 2, das presentes Instruções.

5. O cancelamento do registro e da inscrição será feito sempre que constatado o desvirtuamento das finalidades da entidade, ou quando esta deixar de cumpri-las através de apostila no livro própria, determinada mediante portaria do Superintendente da Campanha Nacional de Merenda Escolar, que citará os motivos do cancelamento.

6. A entidade, cujo registro e inscrição tiverem sido cancelados, nos termos do item anterior, poderá tê-los restabelecidos, observadas as mesmas formalidades do cancelamento, e desde que cessem os motivos que tiverem determinado aquela medida.

7. O Superintendente determinará, através de portaria, dentre os servidores da CNME, o encarregado do serviço do registro oficial de que trata a Portaria Ministerial nº 362, de 4 de junho de 1958. — *José Salvador Julianelli*, Superintendente.

(Publ. no *D. O.* de 28-6-58).

RESOLUÇÃO N. 3-58

Altera o Regimento da Faculdade Nacional de Medicina

De ordem do Magnífico Reitor, torno público que o Conselho Uni-

versitário, em sessão de 20 de março de 1958, tendo em vista o que consta do processo n° 4-423-58 — U.B., resolveu aprovar as seguintes alterações no Regimento interno da Faculdade Nacional de Medicina:

1) Dar nova redação ao art. 108, que passará a ter o seguinte enunciado:

"Art. 108. O Diretor será designado pelo Reitor, com prévia aprovação do Presidente da República, obtida por intermédio do Ministério da Educação e Cultura, sendo a escolha feita em lista tríplice organizada pela Congregação, nos termos do Estatuto da Universidade.

§ 1º O Diretor perceberá, além da gratificação de função estabelecida, uma gratificação de representação a ser fixada no Orçamento anual da Universidade.

§ 2º O Diretor será auxiliado no exercício de suas funções por assessores técnicos, a serem contratados segundo as necessidades do serviço".

2º Alterar a redação de todo o texto compreendido entre os atuais artigos 194 e 221, inclusive, na forma que se segue:

TITULO VIII

Da Organização dos Serviços Administrativos e Escolares

CAPITULO I

Dos SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS E ESCOLARES

Art. 194. Os serviços da Faculdade, sob a supervisão geral do Diretor, compreenderão:

- I — Secretaria (S.)
- II — Biblioteca (B.)
- III — Administração dos Edifícios, Manutenção e Restauração do Material (A.E.M.R.M.).

CAPITULO II

DA SECRETARIA

Art. 195. À Secretaria caberá a superintendência dos serviços administrativos e escolares, através das seguintes Divisões:

- a) Divisão de Ensino (D.E.)
- b) Divisão de Administração (D.A.)

§ 1* Compõem a Divisão de Ensino as seguintes Seções:

- a) Seção de Planejamento de Cursos e Atividades Extracurriculares (S.P.C.A.E.C.).
- b) Seção de Documentação Didática (S.D.D.).
- c) Seção de Expediente Escolar (S.Ex.E.).
- d) Seção de Pessoal (S.P.).
- 1) Seção de Contabilidade e Orçamento (S.C.O.).
- 2) Seção de Almoarifado e Biotério (S.A.B.).

Art. 196. Os serviços administrativos e escolares, a cargo da Secretaria, através de suas Divisões e Seções, serão superintendidos pelo Secretário.

Art. 197. O Secretário da Faculdade será designado, na forma da lei, cabendo-lhe as seguintes atribuições:

- a) superintender os serviços administrativos e escolares da Faculdade;
- b) assinar, com o Diretor, os termos referentes a cursos, colação de grau, bem como os livros ou fórmulas de matrícula em exame;

c) comparecer às sessões da Congregação e do Conselho Departamental, cujas atas lavrará, para a devida leitura e aprovação na próxima reunião ou na seguinte;

d) prestar, nas sessões da Congregação e do Conselho Departamental, as informações que forem pedidas, para o que o Diretor poderá conceder-lhe a palavra, quando julgar conveniente, não lhe sendo permitido, entretanto, discutir nem votar;

e) coordenar os dados e documentos necessários aos relatórios do Diretor;

f) assinar os diplomas e certificados de conclusão de cursos e submetê-los à assinatura do Diretor;

g) cumprir e fazer cumprir as determinações do Diretor ligadas aos assuntos de competência da Secretaria;

h) providenciar sobre o rápido andamento dos papéis em curso na Secretaria;

i) exercer as demais atribuições que lhe forem determinadas neste Regimento.

§ 1º O Secretário perceberá, além da gratificação de função estabelecida, uma gratificação de representação a ser fixada e prevista, anualmente, no Orçamento da Universidade.

§ 2º O Secretário será auxiliado por assessores técnicos, a serem contratados segundo as necessidades do serviço.

SEÇÃO I

Divisão de Ensino (D. E.)

Art. 198. À Divisão de Ensino (D.E.), que terá um chefe, designado

pelo Diretor da Faculdade, ficarão afetos os serviços escolares, através das suas Seções enumeradas no § 1º do art. 195.

§ 1º Compete ao Chefe da Divisão de Ensino:

a) coordenar os serviços escolares da Faculdade, auxiliando o Secretário na solução dos assuntos ligados ao ensino;

b) exercer a polícia administrativa no recinto da Divisão;

c) fornecer ao Secretário os elementos, dados estatísticos e documentos necessários ao Relatório do Diretor;

d) exercer as demais atribuições que lhe forem determinadas neste Regimento.

§ 2º O chefe da D.E. perceberá gratificação de função.

SUBSEÇÃO I

Da Seção de Planejamento de Cursos e de Atividades Extracurriculares (S.P.C.A.E.C.)

Art. 199. À Seção de Planejamento de Cursos e Atividades Extracurriculares (S.P.C.A.E.C.), que terá um chefe designado pelo Diretor, compete:

a) elaborar, com os elementos recebidos dos professores, os horários escolares a serem submetidos, por intermédio do Chefe da Divisão de Ensino, ao Secretário da Faculdade;

b) organizar processos referentes a cursos extracurriculares requeridos por professores ou docentes, para exame do Diretor da Faculdade;

c) encaminhar a estudo sugestões apresentadas por professores ou

alunos, referentes a alterações curriculares ou extracurriculares;

d) realizar todos os demais trabalhos ligados ao planejamento do ensino, visando a maior eficiência e melhor rendimento do mesmo.

Parágrafo único. O Chefe da Seção de Planejamento de Cursos (S.P.C.) perceberá gratificação de função.

SUBSEÇÃO II

Da Seção de Documentação Didática (S.D.D.)

Art. 200. A Seção de Documentação Didática (S.D.D.), que terá um chefe, designado pelo Diretor, compete:

a) manter arquivos de documentação de interesse didático;

b) organizar documentário fotográfico, microfotográfico e de desenhos para atender às necessidades do ensino da Faculdade;

c) organizar serviço de filmoteca de assuntos científico-didáticos;

d) incumbir-se dos serviços mimeográficos ou promover a impressão de trabalhos científicos de interesse para o ensino e pesquisa da Faculdade;

e) manter arquivo de conferências, palestras e outros assuntos de natureza cultural de utilidade para o ensino e pesquisa da Faculdade.

f) organizar museus de peças anatômicas e outros que as necessidades do ensino aconselharem;

g) organizar e manter exposições, sempre que a Direção da Faculdade considerar oportuna essa providência;

h) manter perfeito entrosamento com a Biblioteca em benefício do interesse didático.

Parágrafo único. O Chefe da S.D.D. perceberá gratificação de função.

SUBSEÇÃO III

Da Seção de Expediente Escolar (S. Ex. E.)

Art. 201. À Seção de Expediente Escolar (S.Ex. E.), que terá um chefe designado pelo Diretor, compete:

a) informar, por escrito, os requerimentos de alunos que tiverem de ser submetidos ao Diretor, ao Conselho Departamental ou à Congregação;

b) preparar a correspondência da Seção, os editais e avisos sobre atividades escolares;

c) manter em dia os assentamentos dos alunos;

d) registrar, em livros ou fichas apropriadas, todos os dados relativos às atividades escolares dos alunos;

e) fazer o levantamento da vida escolar dos alunos;

f) preparar os diplomas a serem expedidos pela Faculdade;

g) realizar todos os demais trabalhos ligados às atividades escolares de sua competência.

Parágrafo único. O Chefe da S. Ex. E. perceberá gratificação de função.

*SEÇÃO III**Da Divisão de Administração**(D. A.)*

Art. 202. A Divisão de Administração (D. A.), que terá um chefe, designado pelo Diretor da Faculdade, ficarão afetos todos os serviços administrativos através das suas Seções, enumeradas no § 2º do artigo 195.

§ 1º Compete ao Chefe da Divisão de Administração (D.A.):

a) superintender os serviços administrativos da Faculdade, auxiliando o Secretário na solução dos assuntos ligados à administração;

b) exercer a polícia administrativa no recinto da Divisão;

c) fornecer ao Secretário os elementos, dados estatísticos e documentos necessários ao relatório do Diretor;

d) exercer as demais atribuições que forem determinadas neste Regimento.

§ 2º O Chefe da D.A. perceberá gratificação de função.

*SUBSEÇÃO I**Da Seção de Pessoal (S. P.)*

Art. 203. A Seção de Pessoal (S. P.), que terá um chefe, designado pelo Diretor, compete:

a) opinar, do ponto de vista legal, sobre a aplicação da legislação de pessoal;

b) estudar os papéis e preparar expediente relativos a direitos, deveres, vantagens e demais assuntos concernentes ao pessoal, inclusive docente;

c) estudar e opinar quanto ao preenchimento de funções ou a dispensa de servidores;

d) estudar e opinar quanto à celebração, renovação ou rescisão de contratos;

e) preparar atos relativos aos servidores da Faculdade, encaminhando-os a autoridade competente, através do Chefe da Divisão de Administração;

f) promover o preenchimento de funções;

g) coligir os elementos relativos à vida administrativa dos servidores durante o estágio probatório, promovendo, na forma da legislação, a confirmação ou exoneração dos mesmos;

h) organizar e manter em dia os elementos necessários ao processamento das promoções e melhorias de salário;

i) manter em dia o assentamento individual de todo o pessoal docente e administrativo lotado na Faculdade, com as indicações que a legislação exigir;

j) promover a averbação de descontos e verificar sua efetivação;

k) elaborar e remeter ao órgão competente os boletins de frequência do pessoal;

l) manter fichários do pessoal docente e administrativo com exercício na Faculdade;

m) organizar e manter em dia a conta-corrente do custo do pessoal por órgão de serviço;

n) fornecer à Seção de Orçamento os elementos necessários à elaboração da proposta orçamentária relativa ao pessoal;

o) providenciar sobre exames médicos para fins de admissão ou licença);

p) providenciar sobre medidas para higienização dos locais de trabalho e para o conforto do pessoal em serviço;

q) estudar permanentemente, em colaboração com o Conselho Departamental, através do Chefe da Divisão, as necessidades do pessoal;

r) fiscalizar o ponto do pessoal administrativo;

s) manter atualizado o ementário da legislação atinente ao pessoal;

t) colaborar na incentivação ao cooperativismo.

§ 1º Para os seus serviços a Seção do Pessoal manterá livros ou fichários especiais:

a) para termos de posse;

b) para registro dos títulos dos servidores da Faculdade;

c) para os termos de penas impostas aos membros do corpo administrativo;

d) para apontamento das faltas dos servidores da Faculdade;

e) para registro de licenças;

f) para as fés de ofício dos professores;

g) para as fés de ofício dos auxiliares de ensino;

h) para as fés de ofício dos servidores administrativos.

§ 2º O Chefe da S. P. perceberá gratificação de função.

SUBSEÇÃO II

Da Seção de Contabilidade e Orçamento (S.C.O.)

Art. 204. À Seção de Contabilidade e Orçamento (S.C.O.), que terá um chefe, designado pelo Diretor, compete:

o) organizar, com os dados e elementos devidamente apurados, a proposta orçamentária da Faculdade.

6) manter em dia, para fins orçamentários, o movimento de arrecadação das rendas da Faculdade;

c) receber, examinar e processar faturas, salvo as referentes à aquisição de material;

d) manter registro de movimento de créditos concedidos à Faculdade durante o exercício financeiro;

e) realizar, durante o ano, estudos sobre as condições de funcionamento dos diversos serviços da Faculdade, para fins de exata previsão orçamentária;

f) realizar todos os demais trabalhos atinentes à elaboração da proposta orçamentária da Faculdade.

Parágrafo único. O Chefe de Seção de Orçamento perceberá gratificação de função.

SUBSEÇÃO III

Da Seção de Almoxarifado e Biotério (S.A.B.)

Art. 205. A Seção de Almoxarifado e Biotério (S.A.B.), que terá um chefe, designado pelo Diretor e integrante da carreira ou série funcional de Almoxarife ou Armazenista compete:

a) promover, junto à Reitoria, providências quanto à aquisição de material para Faculdade;

6) zelar pela fiel execução dos contratos de fornecimento, comunicando imediatamente ao Chefe da D. A. as irregularidades ocorrentes e propondo as medidas necessárias:

c) examinar, do ponto de vista legal e administrativo, as questões relativas a material;

d) receber, examinar, processar e registrar as faturas de material a serem encaminhadas à Reitoria;

e) receber o material adquirido de acordo com as normas estabelecidas, opinando pela conveniência ou não de sua aceitação em face dos interesses da Faculdade;

f) distribuir o material, mediante requisições apresentadas pelos serviços interessados, devidamente visados pelo Diretor;

g) escriturar, em fichas apropriadas, o movimento de material;

h) elaborar, mensalmente, para a remessa à Reitoria, mapa demonstrativo das entradas e saídas de material;

i) apresentar plano para as aquisições de material, tendo em vista os interesses do serviço e as verbas existentes;

j) manter em estoque quantidade suficiente do material de uso mais freqüente, classificando-o por espécie, de modo que se possa com rapidez efetuar os suprimentos requisitados;

k) propor a troca, cessão ou venda do material considerado inservível, bem como a baixa de responsabilidade quando autorizada;

l) providenciar sobre o conserato e a conservação do material em uso;

m) escriturar, para fins de controle de requisição, os créditos destinados a material;

N) fazer e manter atualizado o inventário do material da Faculdade;

o) fornecer dados e elementos para elaboração da proposta de or-

çamento da Faculdade, quanto ao material;

p) proceder ao controle estatístico de custo do material em uso na Faculdade;

q) escriturar as importâncias recebidas como adiantamento e as despesas que realizar, documentando-as devidamente e prestando contas nos prazos legais;

r) preparar as prestações de contas e adiantamentos à conta da verba para material e equipamentos;

s) exercer todas as demais atribuições determinadas neste Regulamento, quanto ao abastecimento e fiscalização do acervo da Faculdade.

§ 1º O Chefe da S.A.B. perceberá gratificação de função.

§ 2º A direção científica do Biotério ficará a cargo de um professor, escolhido pelos interessados no mesmo.

SUBSEÇÃO IV

Da Seção de Comunicações (S.C.)

Art. 206. A Seção de Comunicações, que terá um Chefe designado pelo Diretor, incumbirá o registro do recebimento, circulação e guarda de toda correspondência dirigida à Faculdade, bem como a expedição que a Faculdade endereçar a outras repartições, competindo-lhe, através dos seus dois setores:

1. *Setor de Protocolo e Expedição* (S. p. Ses.)

a) receber, abrir e registrar, em fichários apropriados, toda a correspondência recebida pela Faculdade;

6) distribuir pelas Divisões e Seções os papéis recebidos, de acordo com as atribuições de cada uma delas;

c) expedir toda a correspondência da Faculdade;

d) manter registro, em fichas apropriadas, do movimento de papéis dentro da Faculdade, para fins de perfeita articulação entre os serviços de protocolo e arquivo.

2. *Setor de Arquivo* (S. Ar.)

a) guardar e conservar todos os papéis e documentos findos;

b) organizar, sistematicamente, a catalogação do que estiver sob sua guarda de modo que, com rapidez, se encontrem os documentos procurados;

c) extrair certidões, a serem assinadas pelo Secretário;

d) fornecer à Divisão de Ensino os elementos necessários ao levantamento do histórico escolar dos alunos e ex-alunos da Faculdade.

Parágrafo único. O Chefe da Seção de Comunicações (S.C.) perceberá gratificação de função.

CAPITULO III

DA BIBLIOTECA (B.)

Art. 207. Os serviços de Biblioteca serão dirigidos por bibliotecário designado pelo Diretor para servir em comissão, devendo a escolha recair em profissional que tenha certificado de curso de biblioteconomia.

Parágrafo único. Dada a natureza técnica da Biblioteca, seus serviços serão supervisionados por um professor catedrático ou adjunto de livre escolha do Diretor.

Art. 208. A Biblioteca da Faculdade terá por fim proporcionar e facilitar a documentação bibliográfica indispensável aos membros do seu corpo docente e discente.

Parágrafo único. Os serviços de Biblioteca serão facultados a todos os estudantes que os solicitarem.

Art. 209. No desempenho de suas finalidades a Biblioteca atenderá sempre, preferencialmente, a manutenção e desenvolvimento de sua hemeroteca.

Art. 210. Na orientação dos serviços de Biblioteca, serão incluídos o empréstimo domiciliar e o livre acesso às estantes.

Art. 211. A Biblioteca terá a seguinte orientação:

1) Serviço de Aquisição.

2) Serviço de Catalogação e Classificação.

3) Serviço de Referência.

4) Serviço de Empréstimo.

5) Serviço de Bibliotecas Sesionais.

6) Serviço de Propaganda e Estatística.

7) Serviço de Microfilmes e Cópias Fotográficas.

8) Zeladoria.

§ 1º Competirá ao Serviço de Aquisição:

a) manutenção em dia dos catálogos das casas editoras, nacionais e estrangeiras;

b) aquisição das obras que dependam das verbas para esse fim obtidas;

c) aquisição de obras por meio de permutas, não só de duplicatas existentes na Biblioteca como ainda de publicações da Faculdade. Para esse fim o Serviço manterá e intensificará intercâmbio com as bibliote-

cas e instituições congêneres nacionais e estrangeiras.

§ 2º Competirá ao Serviço de Catalogação e Classificação:

a) preparo das obras que devem ser catalogadas e classificadas;

b) registro, em folhas soltas, das obras entradas na Biblioteca;

c) sua catalogação e classificação;

d) execução dos catálogos, dicionário, topográfico e de identidade;

e) fiscalização dos catálogos.

§ 3º Competirá ao Serviço de Referência;

a) auxiliar o leitor;

b) arrumar as obras nas prateleiras;

c) fiscalizar as salas de leitura.

§ 4º Competirá ao Serviço de periódicos:

a) registro dos periódicos entrados na Biblioteca;

b) manter em dia as assinaturas e as permutas, reclamando os números em falta e fazendo o possível para completar as coleções desfalcadas;

c) fiscalização das salas de leitura e arrumação dos periódicos nas respectivas prateleiras.

§ 5º Competirá ao Serviço de Empréstimos:

a) promover os empréstimos de obras quando solicitados pelos leitores, obedecendo às normas estabelecidas pelo art. 218 e seus parágrafos e de acordo com a conveniência do serviço, apontados pelo bibliotecário de referência;

b) manter um fichário de registro dos leitores;

c) reclamar as obras em atraso e expedir os necessários avisos;

D) manter um serviço de reservas de obras.

5 6º Competirá ao Serviço de Bibliotecas Seccionais:

a) manter, nos serviços da Faculdade, pequenas bibliotecas que constarão de obras de consulta imediata. Essas obras serão registradas, catalogadas e classificadas na Biblioteca Central;

b) manter, à medida do possível, além dessas obras, pequena filмотeca de artigos de periódicos especializados.

§ 7º Competirá ao Serviço de Propaganda Estatística:

a) executar a propaganda necessária para que o acervo e os serviços da Biblioteca se tornem conhecidos e procurados, promovendo, para esse fim, exposição de obras, palestras, cartazes etc;

b) executar a estatística diária da Biblioteca, que mensalmente deverá ser encaminhada ao Diretor da Faculdade.

§ 8º Competirá ao Serviço de Microfilmes e Cópias Fotográficas:

a) executar cópias de artigos e pedidos dos leitores e quando forem por estes indenizados de acordo com as instruções baixadas pela Diretoria;

b) executar, para o enriquecimento da Biblioteca, cópia em microfilmes de obras raras ou de coleções de peças do país.

§ 9º Competirá à Zeladoria:

a) limpeza e conservação do material;

b) executar os serviços auxiliares.

Art. 212. Os empréstimos de obras da Biblioteca Geral da Faculdade obedecerão às seguintes disposições:

§ 1º Os livros poderão ser emprestados aos professores, docentes-

livres, assistentes, instrutores, técnicos e alunos.

§ 2º As revistas e periódicos só poderão ser emprestados aos professores, assistentes e membros do corpo docente, não podendo ser utilizados senão nos locais de trabalho da Faculdade sob a responsabilidade de um catedrático.

§ 3º Às pessoas não enquadradas nos parágrafos anteriores não se farão empréstimos.

§ 4º Será terminantemente proibida a retirada de obras da Biblioteca pelas pessoas habilitadas no § 1º, para cedê-las ou emprestá-las a quem quer que seja que não tenha direito a pedi-las emprestadas.

§ 5º As obras de referência, como os dicionários, as enciclopédias e os "abstracts" não poderão ser emprestadas, assim como as obras consideradas raras e preciosas.

§ 6º De acordo com a sua procura e atendendo às necessidades do serviço, o bibliotecário poderá impedir o empréstimo de qualquer obra da Biblioteca.

§ 7º Para qualquer pessoa, o prazo de empréstimo será de dez (10) dias, caso as obras não estejam sendo solicitadas por outros leitores. Se tal ocorrer, o bibliotecário solicitará sua devolução imediata.

§ 8º O Serviço de Empréstimos funcionará das 11 às 16,30 horas.

§ 9º O número de volumes emprestados de cada vez não ultrapassará de cinco (5).

§ 10. Findo o prazo do empréstimo, o leitor receberá um aviso. Se a obra fôr devolvida até cinco (5) dias depois do prazo terminado, será suspenso, por trinta (30) dias, o privilégio do empréstimo. As reincidências

poderão acarretar a suspensão definitiva dos empréstimos.

§ 11. O leitor que extraviar uma obra ou devolvê-la em mau estado, além de responsável pela sua substituição ou conserto da mesma, ficará privado definitivamente de retirar outras obras.

§ 12. Ao leitor que não cumprir o disposto no parágrafo anterior, deverá o Diretor da Faculdade promover o processo para que se faça o desconto, em folha, de importância correspondente ao valor da obra extraviada ou danificada ou ao do conserto, quando possível, se se tratar de funcionária da Faculdade; se aluno, ficará privado da realização de provas e de exames até que promova a substituição ou conserto; se docente, será suspenso das regalias do título, até substituí-la, consertá-la ou indenizá-la.

§ 13. O leitor que retirar, sem autorização do plantão, qualquer obra da Biblioteca será convidado a restituí-la imediatamente sob pena de responsabilidade criminal.

§ 14. Qualquer infração de ordem acarretará proibição, temporária ou definitiva, de freqüentar a Biblioteca, sem prejuízo de penas disciplinares ou de ação judicial, se fôr o caso.

§ 15. Os livros e periódicos adquiridos pelos professores com as verbas que lhes forem concedidas para formarem as Bibliotecas seccionais de seus serviços, serão obrigatoriamente registrados em fichário especial, na Biblioteca Geral da Faculdade. Para isto, mandarão os professores, anualmente, ao bibliotecário, a lista dos livros adquiridos.

§ 16. Não serão permitidas, em hipótese alguma, as retiradas ou

transferências de obras da Biblioteca Geral para as Bibliotecas Seccionais das cadeiras.

§ 17. Durante o periodo de realização de provas orais de concurso, será suspenso o serviço de empréstimos.

Art. 213. Ao Bibliotecário-chefe compete:

a) conservar-se na Biblioteca durante as horas de expediente, não devendo afastar-se sem motivo justificado e sem passar ao seu substituto eventual a responsabilidade do serviço durante a sua ausência;

b) velar pela conservação das obras e de tudo que pertencer à Biblioteca;

c) determinar e superintender a execução de todos os trabalhos da Biblioteca;

d) empregar o máximo cuidado para que não haja duplicatas desnecessárias e se conserve a conveniente harmonia da encadernação dos tomos da mesma obra;

e) remeter ao Diretor, mensalmente, um relatório dos trabalhos da Biblioteca e do estado das obras e dos móveis, indicando as modificações que a prática lhe tiver sugerido;

f) observar e fazer observar este Regimento em tudo o que disser respeito à Biblioteca.

Art. 214. Os bibliotecários, os bibliotecários auxiliares, os auxiliares de escritório e os serventes, no desempenho de suas atribuições, atenderão às determinações do bibliotecário-chefe e do Diretor da Faculdade.

CAPITULO IV

DA ADMINISTRAÇÃO DOS EDIFÍCIOS, MANUTENÇÃO E RESTAURAÇÃO DO MATERIAL

(A. Ed. M.R.M.)

Art. 215. À Administração dos Edifícios, cujos serviços serão orientados por um Administrador, designado pelo Diretor da Faculdade, cabe zelar pela perfeita conservação, restauração e limpeza dos prédios e instalações em que funcionem os serviços da Faculdade por meio de seus zeladores.

Parágrafo único. O Administrador da A. Ed. perceberá gratificação de função.

Art. 216. A Ed. M.R.M. compreende as seguintes Seções:

a) Seção de Conservação dos Edifícios (S.C.Ed.).

b) Seção de Manutenção e de Restauração do Material (S.M.R.M.) com as seguintes oficinas:

1. Oficina de precisão;
2. Oficina de electricista.
3. Oficina de bombeiro;
4. Oficina de serralheiro;
5. Oficina de carpintaria.

c) Seção de Transporte (S.T.).

d) Portaria (P.).

SUBSEÇÃO I

Da Seção de Conservação dos Edifícios (S. C. Ed.)

Art. 217. A Seção de Conservação dos Edifícios (S. C. Ed.), que terá um chefe, designado pelo Diretor, compete:

a) inspecionar, com assiduidade e conforme programa determinado pelo Diretor, os locais de funcio-

namento dos diversos serviços da Faculdade, apresentando relatório escrito ou verbal ao Administrador, sobre as anormalidades verificadas;

b) dirigir os serviços de limpeza e jardinagem dos edifícios;

c) comunicar ao Administrador a ocorrência de quaisquer danos ocorridos nos prédios da Faculdade;

d) sugerir medidas tendentes à conservação dos edifícios;

e) comunicar ao Administrador a necessidade ou a conveniência de restauração de bens móveis ou aparelhos em uso nos diversos serviços;

f) cumprir as atribuições de sua competência.

Parágrafo único. O Chefe da S. C. Ed. perceberá gratificação de função.

SUBSEÇÃO II

Da Seção de Manutenção e de Restauração do Material (S.M.R.M.)

Art. 218. À Seção de Manutenção e de Restauração do Material (S. M.R.M.), que terá um chefe designado pelo Diretor, a quem compete superintender as oficinas enumeradas de 1 a 5, apresentará relatório, escrito ou verbal, ao Administrador, sobre os serviços a executar e em execução, bem como as anormalidades verificadas.

§ 1º À Seção de Manutenção e de Restauração compete:

1) zelar pelo perfeito funcionamento das máquinas, dos aparelhos de demonstração e dos instrumentos dos Gabinetes e Laboratórios e construir, dentro de suas possibilidades, peças ou novos aparelhos que possibilitem executar os trabalhos ne-

cessários à conservação dos móveis, utensílios e instalações escolares;

2) zelar pela instalação e conservação das instalações elétricas de força e luz, de gás, bombas de água e das demais instalações;

3) instalar e consertar encanamentos de água, esgoto, caixa de água, depósito, bombas, etc. em suma, tudo que cabe ao bombeiro hidráulico;

4) fazer reparos e adaptações em material metálico, canos, grades e utensílios de ferro em geral, de acordo com as necessidades da Faculdade;

5) executar os reparos que se fizerem necessários nos móveis, aparelhos, utensílios e nas instalações dos Gabinetes e demais dependências.

§ 2º Cada oficina terá um chefe que perceberá gratificação de função, bem como o chefe da S.M. R.M.

SUBSEÇÃO III

Da Seção de Transporte (S. T.)

Art. 219. À Seção de Transporte (S. T.), que terá um chefe, designado pelo Diretor e integrante da carreira ou série funcional de motorista, compete:

o) manter em perfeito funcionamento os veículos pertencentes à Faculdade;

6) realizar a conservação periódica dos mesmos, com o pessoal em serviço na Seção;

c) promover os consertos e reparos necessários à melhor conservação e a durabilidade dos mesmos.

Parágrafo único. O Chefe da S.T. perceberá gratificação de função.

SUBSEÇÃO IV

Da Portaria (P.)

Art. 220. À Portaria (P.) compete:

a) providenciar para que o edifício da Faculdade seja diariamente aberto antes de iniciados e fechados depois de findos os trabalhos escolares;

b) manter em ordem o movimento de partes que procurem a Faculdade;

c) cuidar de tudo quanto pertence à Faculdade que não estiver, por estipulação expressa deste Regimento, a cargo do chefe de outra seção administrativa, de gabinete ou laboratório ou de funcionário determinado;

d) ter a seu cargo as chaves do edifício;

e) cumprir as determinações do Administrador e do Secretário;

f) fiscalizar os serventes no exato cumprimento dos seus deveres, levando ao conhecimento superior quaisquer irregularidades ocorridas.

Parágrafo único. O Chefe da Portaria perceberá gratificação de função.

CAPITULO V

Do PESSOAL ADMINISTRATIVO

Art. 21. O pessoal administrativo da Faculdade Nacional de Medicina compreende as seguintes categorias de serviços:

a) pessoal titulado, da União, lotado na Faculdade;

b) pessoal extranumerário, igualmente lotado na Faculdade;

c) pessoal extraordinário.

§ 1º O pessoal administrativo da Faculdade está sujeito ao horário de 33 horas semanais de trabalho, exceto o pessoal subalterno, que cumprirá 200 horas mensais.

§ 2º O expediente normal do serviço será das 11 às 17 horas, exceto aos sábados, que será das 9 às 12 horas, podendo esse expediente ser antecipado ou prorrogado em qualquer dependência ou cátedra, sempre que houver conveniência para a Faculdade.

Divisão de Documentação Estatística e Publicidade, em 10 de abril de 1958. — *Paulo Pinheiro Alves*, pelo Diretor.

(Publ. no D. O. de 16-4-58).

RESOLUÇÃO No 4-58

Altera o Regimento da Escola Nacional de Química.

De ordem do Magnífico Reitor, torno público que o Conselho Universitário, em sessão de 13 de março de 1958, tendo em vista o que consta do Processo nº 5.236 58 — U. B., resolveu aprovar a alteração dos arts. 1º, 2º, 3º, 5º, 6º, 64 e seu parágrafo 3º e 249, que passarão a ter a seguinte redação:

"Art. 1º A Escola Nacional de Química, criada pelo Decreto número 23.016, de 28 de julho de 1933, e fazendo parte da Universidade do Brasil, tem, por finalidade principal formar profissionais especializados, ministrando-lhes conhecimentos de química pura e aplicada e ciências correlatas, familiarizando-os com os métodos de investigação técnica e

científica, e proporcionando-lhes o tirocínio prático indispensável ao exercício das profissões de Químico Industrial e de Engenheiro Químico."

"Art. 2* Para a execução do disposto no artigo anterior, a Escola terá dois cursos de formação: de Químicos Industriais e de Engenheiros Químicos, e, além disto, procurará facilitar os meios convenientes à realização de pesquisas e de cursos de pós-graduação, de aperfeiçoamento, de especialização, de doutorado e de extensão".

"Art. 3' Os assuntos estudados nos cursos de formação serão distribuídos pelas seguintes cadeiras — providas por professores catedráticos. ..."

"Art. 5° Os cursos de formação obedecerão às seguintes seriações:

CURSO DE QUÍMICOS INDUSTRIAIS

1° ano

Matemática Superior
Física
Química Inorgânica
Química Analítica Qualitativa

2° ano

Química Analítica Quantitativa
Físico-Química
Química Orgânica (1ª cadeira)

3° ano

Química Orgânica (2ª cadeira)
Física Industrial
Elementos de Microbiologia Tecnológica das Fermentações.

4° ano

Tecnologia Inorgânica
Tecnologia Orgânica
Economia das Indústrias

CURSO DE ENGENHEIROS QUÍMICOS

1° ano

Matemática Superior
Geometria Descritiva, Perspectiva e
Desenho Técnico
Física
Química Inorgânica
Química Analítica Qualitativa

2° ano

Mecânica Aplicada — Resistência dos Materiais.
Química Analítica Quantitativa
Físico-Química
Química Orgânica (1° cadeira)

3° ano

Eletricidade e suas Aplicações
Mineralogia e Geologia Econômica
Química Orgânica (2° cadeira)
Física Industrial

4° ano

Análise Orgânica
Aparelhos e Operações Industriais
Microbiologia Industrial
Higiene Industrial

5* ano

Tecnologia Inorgânica
Tecnologia Orgânica
Economia das Indústrias
Metalurgia e Metalografia".

"Art. 6º Para a matrícula no 1º ano do curso de formação da E. N.Q., será exigido um concurso de habilitação versando sobre matemática, física, química e desenho."

"Art. 64. Ao aluno que concluir um dos cursos de formação discriminados no artigo 2º, será conferido, após a colação de grau e satisfeitas as demais exigências deste Regimento, o diploma de Químico Industrial e de Engenheiro Químico, respectivamente.

Parágrafo 3º Ao colar grau, o diplomando prestará o compromisso de concorrer para o desenvolvimen-

to da ciência e de bem servir aos interesses do Brasil, de acordo com a fórmula estabelecida neste Regimento".

"Art. 249. No ato da colação de grau, os diplomados pronunciarão o seguinte juramento:

"Prometo, no exercício da profissão que abracei, concorrer para o desenvolvimento da ciência e fazer quanto a mim couber pela grandeza moral e prosperidade do Brasil".

Divisão de Documentação, Estatística e Publicidade, em 11 de abril de 1958. — *Paulo Pinheiro Alves*, Diretor.

(Publ. no *D. O.* de 16-4-58).

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXX OUTUBRO-DEZEMBRO, 1958 N.º 72

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 do 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. XXX OUTUBRO-DEZEMBRO, 1958 N.º 72

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

*Rua Voluntários da Pátria, 107— Botafogo
Rio de Janeiro — Brasil*

DIRETOR

ANÍSIO SPINOLA TEIXEIRA

Documentação e Informação Pedagógica

PÉRICLES MADUREIRA DE PINHO

Documentação e Intercâmbio

ELZA RODRIGUES MARTINS

Inquérito e Pesquisas

JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA

Organização Escolar

ELZA NASCIMENTO ALVES

Orientação Educacional e Profissional

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ

Coordenação dos Cursos

LÚCIA MARQUES PINHEIRO

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

ROBERTO GOMES LEOBONS

Secretaria

ANTÔNIO LUÍS BARONTO

Toda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá ser endereçada ao Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Caixa Postal n.º 1669, Rio de Janeiro, Brasil.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXX

Outubro-Dezembro, 1958

Nº

72

SUMARIO

	<i>Págs.</i>
<i>Idéias e debates:</i>	
ANÍSIO TEIXEIRA, Falando francamente	3
CLEMENTINO FRAGA, Afonso Celso, o educador.	17
GILBERTO FREIRE, Arte, ciência social e sociedade.	28
JOEL MARTINS e HILDA TABA, Necessidade de analisar os objetivos do ensino.	39
<i>Documêntação:</i>	
As Metas da Educação para o Desenvolvimento — Ministro Clóvis Salgado	46
XXI Conferência Internacional de Instrução Pública	61
Classes Experimentais no Ensino Secundário.	73
Educação, Ação Social e Política.	84
<i>Vida educacional:</i>	
Informação do país.	89
Informação do estrangeiro.	100
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>Luís Pereira</i> , A promoção automática na escola primária; <i>Ofélia Boisson Cardoso</i> , Mudar a atitude do educador diante do jovem; <i>Roger Gal</i> , Formação dos professores de ensino médio na França; <i>Tales de Azevedo</i> , Expurgo na Universidade; <i>Valnir Chagas</i> , Reformas.	105
<i>Atos oficiais:</i>	
ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958 — <i>Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais</i> ; Decreto nº 44.318, de 21 de agosto de 1958 — <i>Aprova o Regimento do Serviço Na- cional de Teatro, do Ministério da Educação e Cultura</i> ; Decreto nº 44.490, de 17 de setembro de 1958 — <i>Altera o Decreto nº 8.673, de 3-2-1942, que dispõe sobre o Regulamento dos Cursos do Ensino Industrial</i> ; Decreto nº 44.492, de 19 de setembro de 1958 — <i>Dispõe sobre a organização de lista triplíce para efeito de nomeação de Reitores de Universidades, e dá outras provi- dências</i> ; Portaria nº 387, de 8 de julho de 1958 — <i>Designa co-</i>	

<i>missão de professores para estudar a uniformização da nomenclatura e atualizar conceitos no ensino da Química; Portaria n° 400, de 11 de julho de 1958 — Aprova o Regimento da Comissão Supervisora do Plano dos Institutos de Tecnologia; Portaria n° 451, de 21 de julho de 1958 — Aprova Instruções para a Campanha Nacional de Teatro; Portaria n° 464, de 31 de julho de 1958 — Nomeia comissão mista de professores para estudar a uniformização da nomenclatura e a metodologia do ensino de Matemática e Desenho; Portaria n° 800, de 14 de agosto de 1958 (Diretoria do Ensino Secundário) — Transfere serviços da Seção de Fiscalização da Vida Escolar para as Inspetorias Seccionais e baixa as respectivas instruções; Resolução n° 5-58 (Conselho Universitário da Univ. do Brasil) — Aprova o Regimento Interno do Museu Nacional; Resolução n° 6-58 (Conselho Universitário da Univ. do Brasil) — Altera o Regimento Interno da Escola Nacional de Química; Resolução n° 8-58 (Conselho Universitário da Univ. do Brasil) — Altera o Regimento Interno da Faculdade Nacional de Medicina; Resolução n° 9-58 (Conselho Universitário da Univ. do Brasil) — Altera o Regimento Interno da Escola Nacional de Engenharia.</i>	. 125
---	-------

FALANDO FRANCAMENTE *

ANÍSIO TEIXEIRA
Diretor do I.N.E.P.

O SE. ARNALDO NOGUEIRA — Hoje vamos ter em nosso programa um ilustre educador brasileiro, pessoa competentíssima, o Professor Anísio Spínola Teixeira. O Professor Anísio Teixeira tem sido alvo de comentários e debates nesses últimos tempos e tem recebido por parte dos homens da cultura brasileira as maiores provas de solidariedade. Da Universidade de São Paulo centenas de personalidades se manifestaram pró-Anísio Teixeira. Da Universidade da Bahia; do Professor César Lattes; aqui no Distrito Federal mais de 500 professores e líderes católicos o apoiaram; o Sr. Hamilton Nogueira, o Sr. Afrânio Coutinho, alguns sacerdotes, bispos, todos lhe têm sido solidários nesse debate em torno do Professor Anísio Teixeira.

Dr. Anísio Teixeira, o senhor está diante dos telespectadores. Poderá cumprimentá-los se assim o desejar. O senhor aqui está, não para falar do seu caso; o senhor vai falar sobre a educação no Brasil, sobre aquele tema tão bonito pelo qual se bate, que é a educação para todos e não para uma elite. Agora, Professor Anísio Teixeira, gostaria de saber por que o senhor é tão combatido?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Devo declarar que não sou eu o combatido. Os grandes problemas sociais acabam por se refletir nos domínios da cultura e da educação, que se constituem, assim, campos de batalha dos conflitos em curso na sociedade. Possivelmente sou objeto de debate, por me achar em posição de assumir responsabilidade, de tomar partido em meio dos grandes embates sociais da época em que vivemos. Como bem diz o Professor Whitehead, um choque de doutrinas é sempre uma oportunidade. São tais choques que permitem, pelo debate, o

* Tendo sido convidado a comparecer a conhecido programa de televisão, o Prof. Anísio Teixeira teve oportunidade de focalizar alguns aspectos do problema educacional brasileiro. O presente trabalho deve-se à gravação do programa, do qual conservamos o caráter de perguntas e respostas, **bem** como, em epígrafe, o seu título.

esclarecimento. Devemos procurar, pela discussão, iluminar os problemas e as alternativas de decisão, a fim de permitir que o Brasil encontre soluções lúcidas e razoáveis para suas perplexidades mais graves. Não sou eu que sou combatido, senão certas posições ante tais conjunturas.

O SR. ARNALDO NOGUEIRA — Dr. Anísio Teixeira, o senhor defende a tese da educação para todos os brasileiros e não apenas para uma elite, para uma camada. Acha isso possível em tempo próximo, ou acha uma utopia, um sonho, que talvez daqui a muitos anos possa ser realizado?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Utopia ou não, possibilidade ou não, o objetivo consiste na expansão da educação, até hoje privilégio de poucos, aos muitos, senão a todos, e isso como urgente e absoluta necessidade. O problema da educação para todos é um problema legal, isto é, de singelo cumprimento do preceito constitucional. Desde que estabelecemos que a educação é um direito — e foi o que fizemos em nossa Constituição — a expansão da educação para todos se fez um dever do Estado no Brasil.

Não se trata, porém, hoje, de um dever platônico, de um generoso voto inscrito na Carta Magna. O povo passou a exigir o cumprimento desse dever. Há no País verdadeira fome de educação. Assim como há filas nos açougues, há filas para se conseguir lugar na escola. São imensos os grupos de crianças, jovens e adolescentes, que batem às portas das escolas pedindo educação. O problema educacional brasileiro está-se revelando muito mais tremendo do que se podia supor, e o crescimento e expansão do sistema escolar correspondem a uma modificação de estrutura da sociedade brasileira.

Se Arnaldo Nogueira me permite continuar. . .

O SR. ARNALDO NOGUEIRA — Pois não.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — ... diria que o fenômeno impõe exame mais profundo. Toda sociedade humana, para sobreviver, precisa de um mínimo de educação que lhe assegure a transmissão indispensável da cultura até ali existente. Isso se realiza pela educação dos filhos dos já educados. Até a altura de 1930 estávamos mais ou menos satisfeitos com a situação educacional: as escolas pareciam suficientes às necessidades do Brasil. Por quê? Porque a estrutura da sociedade, a nossa antiga e tradicional estrutura, era dual, bifurcava a sociedade em uma grande massa de ignorantes e uma elite letrada e ilustre, destinada esta às funções de governo. Enquanto a situação conser-

vou a estabilidade indispensável para esse mínimo de educação assegurar a sua sobrevivência, não houve pregação que acordasse o País de sua estagnação educacional. Ainda em plena monarquia, Rui Barbosa traçou o mais lúcido dos quadros de nossa necessidade potencial de educação. De nada valeu. Continuamos o nosso imenso sono escolar. Os ignorantes continuavam ignorantes, e a pequena elite de qualquer modo se renovava com os recursos do escasso sistema escolar, somente a ela destinado. ..

O SR. ARNALDO NOGUEIRA — Ainda hoje sentimos e vivemos nessa dualidade, uma pequena elite educada e uma enorme massa deseducada, esmolando, sem meios de cultura para vencer na vida.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Evidentemente. Ainda hoje persiste a situação. Com uma diferença, entretanto. Estamos a estender a educação de elite a número bem maior que o anterior. Recusamo-nos a compreender que é de uma nova educação que precisa hoje o Brasil. A educação ministrada anteriormente destinava-se sistematicamente a educar alguns poucos para governar ou exercer funções públicas em uma sociedade constituída de elite ilustrada e massa ignorante. A produção — diminuta e escassa — era confiada a artesãos, que se preparavam pelo aprendizado direto, e à grande massa inculta, dos camponeses e lavradores. Assistimos ao desaparecimento dessa sociedade. A industrialização e a crescente urbanização estão a criar uma sociedade nova, com as funções de produção e de serviços não só aumentadas mas extremamente diversificadas. A antiga educação para elite governante não lhe basta. Nem lhe basta nem lhe é já agora adequada. Não havendo, porém, outra, o novo despertar social provocou-lhe a expansão. E o que vemos hoje é a luta, a ansiedade dos trabalhadores por escolas secundárias acadêmicas, e por escolas superiores, que se estão difundindo por todas as partes do Brasil. O povo brasileiro busca nas escolas uma ilustração absolutamente ineficaz nos dias de hoje. Nem as escolas primárias ministram ensino propriamente útil. Reduzem-se, como antigamente, a preparar os alunos para entrarem no ginásio, e estes a prepará-los para o colégio, que, por sua vez, os prepara para o ingresso no ensino superior. Temos hoje em dia no ensino superior mais de 800 cursos, com cerca de 80.000 alunos. O mesmo número que possui a Inglaterra. Enquanto na Inglaterra, com toda a sua infância e adolescência educada até os 15 e 16 anos, apenas 80.000 alunos chegam à escola superior, entre nós com menos de 10% de nossa infância no quarto ano primário e menos de 5% de nossa ado-

lescência na escola secundária, temos o mesmo número de alunos nas escolas superiores. É que a educação, continuando, apesar de expandida, a ser uma educação de elite, só se completa com a escola superior. É necessário mudar tudo isso. É necessário que a escola primária se faça uma escola útil por si mesma. E o mesmo se dê com a escola média. Uma e outra escola devem habilitar o aluno, acima de tudo, a trabalhar e a ganhar a vida. Os excepcionais, dentre eles, os que podem ganhá-la com o trabalho intelectual ou o trabalho profissional de nível superior é que devem ingressar no ensino superior.

O SR. ARNALDO NOGUEIRA — Não há uma certa desorientação nas escolas de ensino superior?

O Professor Darci Ribeiro, que é mineiro" e que visitou uma região pecuária de Minas Gerais, disse, na palestra aqui proferida, que, naquela cidade que visitou, só encontrou advogados, médicos e engenheiros, e não encontrou agrônomos, isto é, pessoas que tivessem feito o curso para a especialidade da região pecuária.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Há mais do que desorientação, há ineficiência e inadequação. Mas se toda educação é apenas preparatória para tais cursos superiores, não oferecendo outros fins senão os de um possível ingresso para esse mandarinato social, que podem fazer os alunos senão buscar, cada vez com maior aflição, esses tais cursos superiores? A realidade, repito, é que urge uma transformação muito importante dos próprios objetivos da educação. A educação para poucos podia resumir-se na formação de uma classe ilustrada, capaz de disreterear elegantemente sobre coisas e pessoas, interessante no convívio e habilitada de fato tão-somente a consumir a vida ou a realizar tarefas de governo e liderança. A educação para muitos e, no final de contas, para todos, não pode ser essa. É educação para produzir, em uma sociedade transformada, em que o trabalho já não pode ser entregue ao ignorante e de onde desapareceu o labor individual do artesanato. Para essa nova sociedade faz-se indispensável uma nova educação.

O SR. ARNALDO NOGUEIRA — O senhor, como Diretor do INEP, que faz em prol dessas suas idéias?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Dirigindo o INEP e sentindo profundamente a gravidade do problema, a minha primeira iniciativa foi a de criar — poderá parecer paradoxal — um Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, que se desdobra por cinco outros centros regionais de pesquisas educacionais, destinados a estudar este tremendo problema e a encontrar as soluções ade-

quadas para uma escola brasileira adaptada à nova situação de um Brasil em mudança.

Os centros compreendem duas divisões de estudos, uma de pesquisas sociais e outra de pesquisas educacionais, um serviço de documentação pedagógica e uma divisão de aperfeiçoamento do magistério e de escolas experimentais. A sua missão principal é a de estudar a sociedade brasileira e diagnosticar-lhe as necessidades educacionais. Escola e sociedade terão de encontrar-se e de entender-se, a primeira servindo e renovando a segunda.

O SE. ARNALDO NOGUEIRA — Já estamos recebendo perguntas pelo telefone 46-9411. Quero avisar ao nosso público que, se desejar fazer alguma pergunta, poderá telefonar, que dentro de alguns minutos o Professor Anísio Teixeira responderá.

Eu gostaria de saber o que pode ser feito pela educação dentro do sistema educacional atual do Brasil para terminar com essa completa confusão da família brasileira, da delinquência social e desses problemas que estão afetos à educação.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Este problema é o grande problema moral da sociedade moderna. Não esqueçamos que estamos passando por grandes transformações sociais, saindo de uma sociedade linear e homogênea para uma nova sociedade complexa, vasta, heterogênea, em acelerado processo de industrialização e urbanização. Antes, todos nos conhecíamos na pequena sociedade de bons vizinhos, e o problema moral era infinitamente mais simples e natural. Entre conhecidos e amigos é menos fácil proceder-me mal. Hoje, vivemos, é certo, numa grande proximidade física, uns dos outros, mas não nos conhecemos. A sociedade especializada e complexa criou uma multidão de planos de contato. Somos uma porção de pessoas, conforme o grupo em que nos achamos. Estamos todos perto uns dos outros mas vivemos como anônimos. As relações humanas ganharam tamanha especialização e complexidade que o problema moral se fêz confuso e difícil, necessitando-se de muita cultura para percebê-lo. Tais novas condições da sociedade, em consequência do progresso moderno, criaram para o homem a necessidade de educação muito mais demorada para poder êle atingir a verdadeira maturidade moral. O que estamos a ver no Brasil hoje em dia e em todo o mundo são as consequências desse estado de desagregação da sociedade, em virtude da sua divisão em grupos, cada vez mais numerosos, mais vastos e mais incoerentes. Somos próximos fisicamente, mas estamos cada vez mais distanciados uns dos outros; vivemos entre estranhos e todos sabemos quanto se pode ser indiferente ao estra-

nho. O caráter é uma consequência da convivência, do conhecimento, do amor entre os homens. Se não nos amarmos, não poderemos ser bons uns para os outros. Já houve quem dissesse que o caráter é um fenômeno geográfico: tem-se um caráter para cada lugar. Ora, a sociedade moderna é uma multiplicação de lugares, sem precisar sair do mesmo espaço físico. Pode-se, assim, imaginar quanto se faz menos fácil o comportamento uniforme e íntegro de outrora. Ainda aí o problema da educação de faz mais importante e mais grave.

O SR. ARNALDO NOGUEIRA — Pode esclarecer aqui o que disse ao Professor Hamilton Nogueira, um aluno: "Educação é complexo de inferioridade"? Isso foi dito por um jovem da nova geração.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Creio poder interpretar o que esse jovem queria dizer: sua frase importa em uma crítica sarcástica a certa forma de educação: a educação para as boas maneiras.

As boas maneiras são o que há de essencial à boa convivência humana; como disse um grande educador, são como o óleo, que diminui e remove o atrito entre os homens. Evidentemente, para esse rapaz que se está a educar, as boas maneiras são muito recomendáveis. Mas o fato é que já não bastam essas boas maneiras para as condições em que se vive hoje. A educação deve buscar atingir finalidade ainda mais alta, deve levá-lo a um esclarecimento mais preciso da situação em que vive, a fim de habilitá-lo a uma tomada de consciência do seu meio e à integração em sua comunidade.

A realidade é que o homem se sente na nova sociedade, múltipla e diversa, muito mais livre, com mais liberdade física e moral. A mulher, igualmente, passa por uma transformação que talvez seja a maior dos nossos tempos. Talvez venha a nossa época a ser chamada a época da emancipação feminina. Ora, nenhuma dessas emancipações se concretiza sem graves perigos para certos comportamentos, certas condutas estabelecidas pelo meio social. Esses novos jovens, essas novas mulheres, esses novos homens encontram-se em condições extremamente mais difíceis do que as dos seus pais e de seus avós, para se comportarem como eles se comportaram. Há necessidade de se lhes dar educação muito mais desenvolvida, e de lhes fornecer um esclarecimento intelectual muito maior, se desejamos que nossa grande sociedade se faça a grande comunidade, com a mesma integridade moral da pequena sociedade antiga.

O SR. ARNALDO NOGUEIRA — Que diz da educação para o desenvolvimento dos grandes problemas? Por exemplo, no caso

do Brasil, a educação para encaminhar este País aos caminhos certos, politicamente falando?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Devo dizer, antes que tudo, que a educação para todos, no sentido restrito de educação escolar, torna-se a condição mesma para iniciar o que se chama de civilização moderna. E vale aqui a referência à primeira lei que, talvez, no mundo e, por certo, na América se promulgou relativa à educação universal e gratuita.

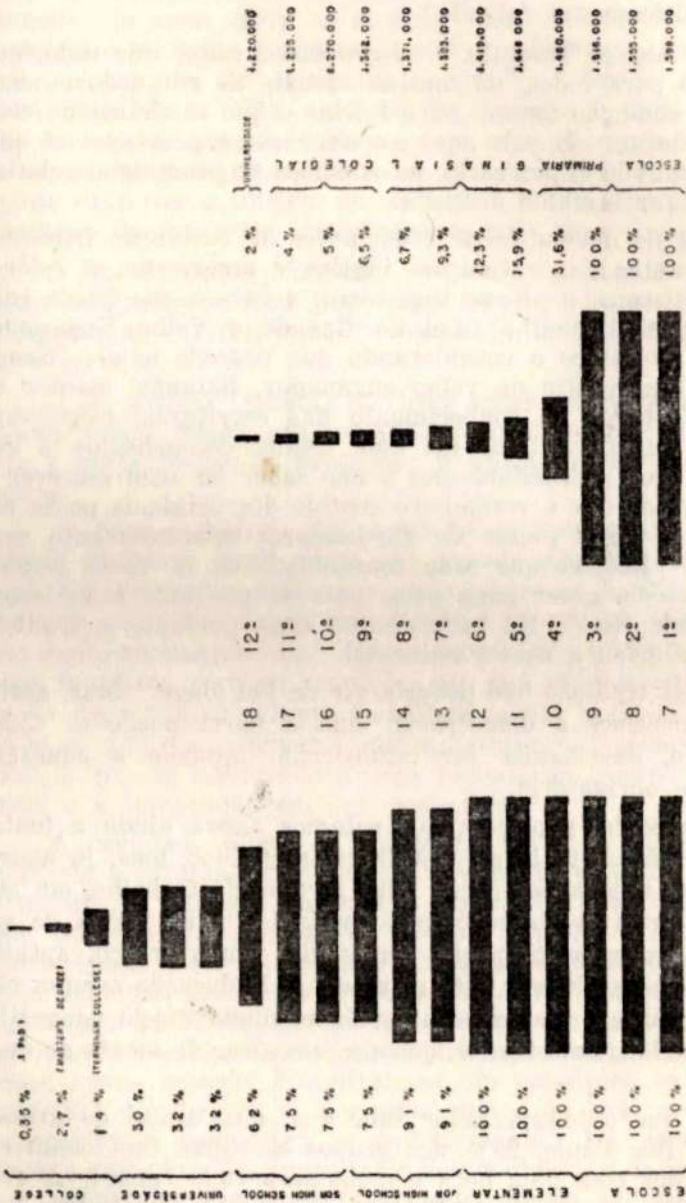
Em 11 de novembro de 1646, antes da revolução francesa, que digo, antes das revoluções inglesa e americana, a colônia de Massachussets, na Nova Inglaterra, votava a sua lei de educação, a que chamou a "Lei do Grande e Velho Enganador Satanás". Vejamos o considerando que precede a lei: "Sendo o principal propósito do velho enganador, Satanás, manter os homens afastados do conhecimento das escrituras, conservando-as nos tempos antigos em uma língua desconhecida e nos últimos tempos persuadindo-nos a não saber ler nem escrever a nossa, de modo que o verdadeiro sentido dos originais possa ser toldado por falsas glosas de enganadores aparentemente santos... etc. Resolve que cada comunidade de 50 casas estabeleça uma escola a ser paga pelos pais ou por uma taxa levantada em toda vila." Há mais de 300 anos, portanto, a tradição protestante criou a escola universal.


A nossa tradição não poderia vir de tão longe. Mas, assim que estabelecemos a democracia, com a participação de todos no governo, deveríamos ter estabelecido também a educação universal e obrigatória.


É esse velho problema que estamos agora ainda a tentar resolver. Não se trata apenas de ensinar a ler, mas, já agora, de preparar toda a população para formas de trabalho, em que o uso das artes escolares é indispensável e para forma de governo que exige participação consciente, senso crítico, aptidão para julgar e escolher. Está claro que tal educação comum não pode consistir em um curso atropelado, numa escola congestionada, a funcionar em turnos, que chegam a ser de menos de duas horas.

Creio que o telespectador sabe que, na Capital do grande Estado de São Paulo, 25% dos grupos escolares funcionam em quatro turnos com uma hora e meia para cada turno! A realidade é que o ensino primário vem perdendo a sua função primordial de preparar o cidadão comum de nossa democracia, para se fazer apenas preparatório, e deficiente, ao ensino secundário acadêmico. Aqui está um gráfico da atual situação escolar brasileira comparada à situação norte-americana:

EXTENSÃO E VOLUME DA EDUCAÇÃO NOS U.S.A. E NO BRASIL



U. S. A.  1940

B R A S I L  1940

Vejamos o que nos diz este gráfico. Enquanto nos Estados Unidos toda a população, praticamente, até os 18 anos se encontra na Escola e 30% dos de mais de 18 se encontram na Universidade, entre nós apenas 30% dos alunos de 10 anos têm escola. Todo o nosso sistema de educação popular não chega a dar três anos de estudos para toda a população. Na educação de nível médio, mal chegamos a ter cinco por cento dos alunos desse nível de idade. Terminam o ensino médio cerca de 10% dos que concluem o primário, e desses 10%, nada menos de metade prossegue os estudos no nível universitário.

Chega a ser um milagre a nossa sociedade sobreviver com esse mínimo de educação escolar. A gravidade não está, porém, somente na escassez de educação. Está, sobretudo, na sua qualidade. Continua, a despeito de tudo, a ser uma educação seletiva, não melhorando propriamente o nível geral da vida brasileira, mas preparando alguns para o gozo dos privilégios de ser educado dentro de uma massa de deseducados. Esse fato de a educação ser ainda um privilégio em nosso País, facilita o seu formalismo, senão a sua simulação e lhe retira as sanções sociais, que lhe seriam totalmente infligidas, se fosse ela bem de todos, a ser julgada pela sua eficácia e qualidade.

O SR. ARNALDO NOGUEIRA — Que acha o senhor do papel desempenhado pelos missionários, pelos sacerdotes, na educação dos jovens brasileiros?

SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Evidentemente o Brasil se desenvolveu à sombra de Ordens Religiosas e, dentre essas, nenhuma foi mais extraordinária do que a Companhia de Jesus. Essa Companhia, entretanto, dedicou-se, em todo o mundo, à educação das elites. Nas Constituições da Companhia se diz expressamente: "Nenhum dos que sejam empregados pela Companhia para o serviço doméstico tem que aprender a ler ou escrever... porque para eles é suficiente servir com toda simplicidade e humildade a Nosso Senhor Jesus Cristo". Entretanto, essa Companhia, tão diversa em sua filosofia educacional dos povos simples e puritanos da Nova Inglaterra, fêz em terras da América a sua única exceção: ocupar-se com a educação elementar dos índios. Os seus famosos colégios não eram, contudo, para os índios, mas para a elite nascente brasileira. O êxito desses colégios de elite se comprova pelo fato de um Antônio Vieira poder ter-se formado no Brasil.

São velhas as origens de nossa educação para a elite, ou para a formação dos quadros de governo e da burocracia. Vou ler aqui um documento profundamente expressivo da orientação educacional de um passado quase recente, pois dos começos do século passado. Trata-se do capitão-mor Domingos José Vieira,

que, em mensagem de 5 de março de 1820, lembra ao Governador de São Paulo a "urgente necessidade" que têm os povos da Vila de Itapetininga da "Arte das primeiras letras"; que a distância, o mau estado do caminho e a pobreza dos moradores os impedem de procurar, em Sorocaba, "estes meios de fazerem felizes os seus descendentes"; e pede um Mestre Régio de primeiras letras, pois que "havendo precisão de um vassalo para o R.S. não se pode nomear para qualquer emprego pela falta daqueles conhecimentos que distinguem aos indivíduos, pois que não obstante tenham qualidades de seus nascimentos contudo faltam aquelas que mais realizam seus caracteres..."

Já em 1835, em discurso pronunciado perante a Câmara, o Prefeito de Itapetininga, Francisco Xavier de Araújo (natural de Portugal e genro de Domingos José Vieira, atrás citado), entre as observações que julgava "adequadas ao andamento da Civilização deste Município, e ao bem público", colocou, em primeiro lugar, a referente à falta de um mestre de primeiras letras e chamou a atenção para "quantos Cidadãos já se acham ocupando cargos honrosos que adquirirão com o ensino do primeiro Mestre", bem como para "quantos Cidadãos probos existem neste Município, e privados dos cargos públicos, por falta dos primeiros conhecimentos por causa de não saberem ler, e nem escrever, e para evitar uma tal escuridão deveis exigir quanto antes do Exmo. Governo medidas, ou providências enérgicas ao suprimento de uma tão necessária Ciência para a mocidade do País..."

No mesmo discurso, sugere o prefeito que, precisando a Vila de dois avaliadores, dois partidores e um "Contador dos Juízos" e "como hajam poucos homens para preencher os cargos públicos por falta dos primeiros conhecimentos", dois cidadãos probos (e instruídos) sejam nomeados avaliadores e partidores, ao mesmo tempo, e um deles exerça, ainda, o cargo de contador, por não serem os cargos incompatíveis..."

Aí estão dois documentos a atestar na primeira metade do século XIX a função da educação no Brasil: formar a elite ou, então, os funcionários para o Governo. A idéia de educação popular para todos nem sequer se vislumbra.

O SR. ARNALDO NOGUEIRA — Pergunta um telespectador que acha o senhor da recente manifestação do Papa Pio XII a respeito da educação?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Creio que o telespectador se refere à recente manifestação do Papa Pio XII sobre a educação privada. Trata-se de discurso de S.S. o Papa Pio XII feito ao receber os membros do magistério privado, por ocasião do I Congresso Internacional de Ensino Privado, em 11 de novembro

de 1957, recentemente publicado na Revista Eclesiástica Brasileira. Esse discurso é uma declaração de princípios com a qual estou, em boa parte, de acordo. S.S. o Papa Pio XII, recebendo os diretores de colégios particulares, acentua que, acima de tudo, o que importa defender não são tantos subsídios à escola privada, quanto a independência dessa. Entre nós, o doloroso é que a escola particular não quer ser particular, quer ser detentora de concessão de serviço público, aceitando com extrema docilidade a intervenção do Estado em troca do poder de emitir diplomas oficiais e contar com a sanção do Estado. Julgo que os diretores de escolas privadas no Brasil devem meditar muito nesse discurso de S.S. o Papa Pio XII.

O SR. ARNALDO NOGUEIRA — Mais uma pergunta: que acha da campanha negativa que lhe fazem certos religiosos do Rio Grande do Sul?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Não sei ao certo que objetivos visou a manifestação do arcebispado do Rio Grande do Sul a meu respeito. A nossa cooperação com o ensino privado e confessional nesse Estado tem sido a mais larga. Ainda anteontem, por solicitação do Arcebispado de Porto Alegre, assinava-se, no INEP, um convênio concedendo Cr\$ 1.500.000,00 a uma escola normal dessa Diocese.

Não posso compreender, de maneira alguma, que alguém julgue esteja o ensino privado no Brasil sob ameaça, porque pessoas, como eu, se batam pela obrigação do Estado de manter escolas para todos. Sendo livre a frequência à escola privada, esta sempre existirá, convindo mesmo que exista, em competição com a pública, para que esta e aquela, em virtude dessa competição, se façam ambas melhores.

O SR. ARNALDO NOGUEIRA — Aqui temos outra pergunta: que fim teve o anteprojeto que o Professor Anísio Teixeira preparou, no Governo Mangabeira, para a reforma do ensino na Bahia?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Fui Secretário de Educação na Bahia, no Governo Mangabeira, e considero que constituiu uma grande vitória da Assembléia Legislativa da Bahia estabelecer um capítulo na Constituição baiana, pelo qual se assegura à educação, aos serviços educacionais do Estado, uma situação de autonomia e independência, que considero essencial para que a educação esteja sob a responsabilidade mais da Sociedade do que do Estado. Este, aliás, é que é o ponto de vista importante para ser examinado. Precisávamos, para isto, não de um ambiente de equívocos e falsas controvérsias, mas de um amplo e largo debate, cheio de boa-fé e de espírito de conciliação, em que

se buscassem as soluções do problema educacional brasileiro, com a mobilização de todas as forças vivas da nação. Lamento profundamente estarmos vivendo numa situação tão confusa e propícia a equívocos e a falsos problemas, como este de conflitos imaginários entre escola pública e particular, que nos impede de unir-nos e tomar sobre os ombros o nosso próprio destino na busca de uma solução adequada para a educação nacional.

O SR. ARNALDO NOGUEIRA — Mais uma pergunta: que acha do Sr. Capanema, que foi responsável, tantos anos, pelo ensino no Brasil, adotando um "sistema arcaico"?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — O Ministro Capanema dirigiu a educação no período ditatorial e, como tal, não podia fazer senão o que fêz; é claro que, com a filosofia do Estado Novo, não podia realizar obra diferente da que realizou. Entretanto, tem essa obra aspectos significativos e não sou eu que vou reputá-lo responsável pessoalmente pelas sobrevivências arcaicas no nosso sistema escolar.

O SR. ARNALDO NOGUEIRA — Temos outra pergunta: como vê o professor Anísio Teixeira, que foi Secretário de Educação no Distrito Federal, a situação atual do ensino primário aqui?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — O ensino primário no Distrito Federal, como em todo o Brasil, está sofrendo as conseqüências de uma grande expansão da classe média brasileira. Como essa classe antes se contentava com a educação primária e agora exige a secundária, todo prestígio social, antes bastante razoável, da própria escola primária, passou ao ginásio e ao colégio. A escola primária vem-se fazendo, para a classe média, uma escola preparatória ao exame de admissão e para o povo uma má escola popular. Infelizmente, entre nós, a escola que se faz do povo não tem o mesmo prestígio que a escola mais seletiva da classe média e da superior. A crise da escola primária brasileira concretiza, a meu ver, todo o problema educacional brasileiro. É a transição entre a educação de poucos e para poucos e a educação de muitos e para muitos.

O SR. ARNALDO NOGUEIRA — Qual a verba anual constante do Orçamento para o Ministério da Educação?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — O Ministério da Educação tem hoje, mais ou menos, uma verba de nove bilhões de cruzeiros. Pela primeira vez, parece, o Orçamento consigna os 10% da obrigação constitucional para os serviços de ensino. Até antes, sempre fora inferior aos 10%, que é o mínimo determinado pela Constituição para ser despendido pela União, na obra da educação brasileira.

O SR. ARNALDO NOGUEIRA — É autêntica a sua tese de que deve haver a socialização no campo do ensino?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Educação significa socialização. As crianças se educam por um processo de "socialização". Não tem o termo nenhum sentido socialista. A pergunta é interessante, porque não só aqui, mas, na América, no período do macartismo, a palavra chegou a ser banida dos livros escolares. Os processos de socialização, no sentido educacional, são, sobretudo, importantes no jardim de infância. Afinal, o homem é um ser social e socializá-lo é integrá-lo em sua sociedade, é habilitá-lo a viver com os outros, a conviver, isto é, a viver, pois não se vive senão com os outros.

O SR. ARNALDO NOGUEIRA — Pergunta um telespectador se o senhor está pregando o monopólio estatal do ensino. Se está no INEP desde 1951, por que, então, só agora faz essa pregação?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Eu nunca preguei o monopólio estatal. Creio que, no Brasil, poucos serão os educadores a favor do monopólio estatal. Esses poucos terão, porém, que reformar a Constituição para fazer valer a sua idéia. Se o telespectador conhecer o meu trabalho, verá que defendo uma escola, quer seja pública, quer seja privada, autônoma em face do Governo e subordinada antes à Sociedade que ao Estado. Na realidade, dirigida pelo magistério, compreendido como uma das profissões chamadas liberais. Quem dirigiria a educação em todos os setores seria o professor, como quem dirige a medicina é o médico. Acredito que a educação se venha transformar em uma profissão tão importante quanto qualquer outra profissão liberal existente no mundo. Quem dirige o Direito, a Medicina ou qualquer ciência, são os seus próprios titulares. A educação chegará também um dia a essa autonomia. Está claro que os educadores são os delegados da sociedade e a ela servem.

O SR. ARNALDO NOGUEIRA — Diz um telespectador: como um dos autores da reforma do ensino industrial é capaz agora de reconhecer que o projeto a respeito não passa de um mostrengo?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Colaborei nesse projeto e o reputo um dos melhores projetos até hoje apresentados ao nosso Congresso. Esse projeto restitui exatamente ao magistério o poder de planejar e realizar a educação. Dá à escola uma autonomia tal que ela se dirige por si mesma. É um dos melhores projetos, a meu ver, apresentado ao Congresso.

O SR. ARNALDO NOGUEIRA — Em cruzeiros, de quanto precisaríamos para adotar o sistema que julga o ideal para a educação brasileira?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Isto não poderá ser respondido. Hoje o tipo de educação primária que damos é, infelizmente, muito deficiente. Gasta-se, em média, Cr? 1.200,00 por ano, por aluno. A expansão desse ensino para todos poderia ser obtida conseguindo-se mais quatro a cinco bilhões de cruzeiros, com o que a população de 7 a 14 anos poderia estar na escola. Em 1953, fizemos com a educação despesas em relação à renda global do país, correspondentes a 2,8%, dessa renda global. Gastamos em 1958 apenas 2% ; se gastássemos o mesmo que em 1953, teríamos o necessário para resolver o problema da escola primária brasileira. Essa expansão se dará fatalmente, assim que reconhecermos sua necessidade essencial; não estão faltando recursos para uma grande expansão do ensino superior e do ensino secundário. Faltam para a escola primária para todos, porque os "todos" têm muito pouco prestígio no Brasil.

É preciso que alguém se levante para falar em nome dos não-educados, porque eles, infelizmente, por isso mesmo que não são educados, são praticamente mudos...

O SR. ARNALDO NOGUEIRA — Dr. Anísio Teixeira, queremos agradecer a sua honrosa presença ao nosso programa. Agradecemos ao público telespectador que tão bem atendeu ao nosso apelo e tanto se interessou pelo programa mandando as suas perguntas. Fizemos o possível para divulgá-las e todas foram respondidas pelo Prof. Anísio Teixeira, na medida das possibilidades.

Não gostaria de encerrar nosso Programa sem manifestar-me sobre duas senhoras telespectadoras e um telespectador. As duas telespectadoras nos felicitam pela brilhante palestra proferida pelo Dr. Anísio Teixeira. Um telespectador diz que ficou realmente encantado ao ouvir o Dr. Anísio Teixeira defender a brilhante tese esposada pelo Papa Pio XII, o maior homem do século XX, em seu discurso pronunciado sobre a educação, em novembro do ano passado.

Várias felicitações foram enviadas ao Dr. Anísio Teixeira e várias perguntas sobre os Bispos do Rio Grande do Sul.

O programa foi anotado pelas nossas taquígrafas que aqui estão e aqueles que desejarem esta palestra e outras aqui pronunciadas e a se pronunciar, poderão escrever para este programa. Logo que terminarmos esta série de palestras, faremos os livretos com as mesmas e colocaremos ao dispor do público que os desejar.

Muito obrigado, senhoras e senhores. Boa noite.

AFONSO CELSO, O EDUCADOR *

CLEMENTINO FRAGA

No curso de uma vida, a horas tantas sombreada no crepúsculo cansativo da casa dos setenta, entre desenganos e compensações, o destino me permitiu a graça da sucessão de Afonso Celso na Academia Brasileira. De então a intimidade com a obra literária e cívica, essencialmente educadora, do grande brasileiro, a cuja memória suave prestamos as homenagens de nosso culto. Bem arbitrado estava pois, entre os meus admirados confrades, pela só razão da honra de empréstimo, que não tem outro sentido, senão o de passar a outro, de desatado entendimento, a poltrona tal qual a deixou o seu fundador, a quem poderá, talvez, substituir na gentileza humana de seu privilégio.

Não me tenham a mal os amigos de Afonso Celso se, por evitar repetir-me, tenha escolhido um dos aspectos de sublimação espiritual do seu patrono, no propósito de acudir ao chamamento que me permite, por ampliação benigna, a honra de falar desta tribuna. Pareceu-me bem figurado o educador, "perfeito na traça e no debuxo", numa vida exemplar, o mais do tempo consagrada ao mister de doutrinar do alto de uma cátedra do magistério superior. Menos qualificado poderiam argüir-me se, alheio ao conhecimento das ciências que êle professava, nelas ousasse me deter; advertidamente, porém, deixo a outros a grata incumbência, reservando a meu intento a preocupação de encarar a autoridade de seu pensamento em matéria de educação, fora da Faculdade, como escritor e homem de letras. Sobretudo como jornalista, sua obra me parece mais sugestiva e de mais extensa irradiação, despedida nas páginas de permanente colaboração em coluna cativa do *Jornal do Brasil*. Dali raiava a liberdade de conceito e expressão, nas "Cotas aos Casos", ou seja em comentários e lições de sua experiência e erudição, nos amplos domínios das ciências políticas e sociais. Em topando assunto que lhe merecesse reparo ou revolta, não chibava na repulsa, senão que serenamente se conduzia, apontando o mal e o remédio,

* Conferência pronunciada, em agosto de 1958, na Sociedade dos Amigos de Afonso Celso.

o dever da reparação ou a virtude do desagravo. Sempre em mira a educação que prescreve o bom combate e repele o jornalismo de sensação, tendencioso, árido e inoperante na missão de conduzir a opinião pública.

Na imprensa, como nos livros que publicou, Afonso Celso considerou de perto o problema nacional da educação, menos, talvez, em seu alcance técnico, que nos aspectos doutrinários e cristãos da verdade democrática. Em tudo o sentido patriótico, que teve expressão arrebatada nesse livro de cabeceira, escrito para a mocidade e recebido com aplausos gerais e contadas restrições. Breviário de civismo, exaltado e profético, verdadeiro código de estímulos, *Porque me ufano do meu país*, do ângulo da poesia social, estuda o Brasil em sua posição geográfica, suas belezas e riquezas naturais, clima, flora e fauna do vasto território, elementos étnicos na composição racial, grandezas de sua história e perspectivas de imenso futuro. Dirigindo-se a seus filhos, em exortação feliz, revela o Autor: "Consiste a minha primordial ambição em vos dar exemplos e conselhos que vos façam úteis à vossa família, à vossa Nação e à vossa espécie, tornando-vos fortes, bons, felizes. Se de meus ensinamentos colherdes algum fruto, descansarei satisfeito de haver cumprido a minha missão".

O Ensino no Brasil

Apontando o dever do poder público, disse certa vez Afonso Celso que "a primeira função da escola é preparar para a vida; a segunda, preparar para vida nacional". Ora bem, vejamos em rápida mirada, como se comporta o poder público na obrigação de preparar nossa gente para a vida e para a comunhão nacional. Como aquilatar das responsabilidades? O problema do destino humano, considerado à luz da evolução científica, aproxima materialistas e espiritualistas, detendo-os numa encruzilhada de sábia compreensão. Biològicamente, através da vida, o homem cada vez se torna mais livre e consciente, assim lhe não faltem as condições tutelares da educação no lar, na escola e na Igreja.

O mundo não tem expressão matemática: leis científicas que pareciam definitivas são modificadas por novas aquisições. Abstração e realidade assoberbam e confundem a inteligência humana no exame e apreço dos fenômenos naturais. A filosofia, desatada da trama metafísica, moderniza seu vocabulário e se orienta pela ciência experimental. Por essa razão e por todas, o destino espiritual do homem merece maiores desvelos, sobretudo em face da orientação ameaçadora e catastrófica do progresso

científico, depois de desvendado o segredo estrutural do átomo e dos fenômenos quânticos. Apreciando o desenvolvimento moral do ser humano, Leconte du Nouy, sábio biologista, atribui à consciência o poder de distinguir o bem do mal, e, conseqüentemente, em sua meditação telefinalista, abona a prioridade da educação sobre a instrução, ou melhor, da instrução com caráter educativo, dando base psicológica à noção conhecida e proclamada pelos educadores modernos.

De referência à instrução primária, obrigatória e gratuita, conforme o texto constitucional, deploramos ainda hoje a condenação de milhares de crianças ao analfabetismo por falta de escolas! A começar pela Capital da República, onde as escolas não bastam à população infantil, o mal se verifica, principalmente, nas zonas rurais, à míngua de instalações e deficiência de professores em número e preparo. É mais de admirar, em tal situação de impenitência do poder público, foi a criação, como *panacéia* milagrosa, do ensino supletivo, sob a denominação enfática de "Campanha de Alfabetização de Adultos", evidentemente negativa, além de dispendiosa, num país em que mais de dois milhões de crianças não têm onde aprender! Em verdade simples alfabetização eleitoral...

Sem vantagem real para o alfabetizado, o ensino extemporâneo deixa o indivíduo mais consciente de sua incapacidade, porque a instrução que não passa das primeiras letras, nada lhe serve, nem à coletividade. Atalhando a propósito, disse Alceu de Amoroso Lima, na autoridade de sua opinião: "Apenas saber ler e escrever sem mais nada não pode ser ideal de coisa alguma, e antes deixar o povo na ignorância do que abrir-lhe no espírito uma pequena fresta, à custa de muito sacrifício de parte a parte, de perda de tempo, de trabalho e de dinheiro, para que a frestinha se feche logo em seguida, ou se deixe entrar por ela elementos de dissolução, de anarquia e de indolência."

Os analfabetos na população do Brasil em 1950 eram contados na proporção de 79% rurais para 33% urbanos. Ao todo 63%, o que dá, em número global, mais de 15 milhões. Segundo os dados oficiais publicados em notas do Serviço de Imprensa Inter, de referência à campanha de alfabetização de adultos, é notória a diminuição da matrícula e, conseqüentemente, da frequência aos cursos de ensino supletivo, sendo provável seu decréscimo em breve tempo. De útil me parece a criação dos "Centros de Iniciação Profissional" em 1951.

Reunido o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, 1500 professores concordaram em que apenas alfabetizar não é educar, e a *Carta* que divulgaram recomenda o resultado dos trabalhos do Congresso. Reconhecem os congressistas que a

educação de adultos surge como imperativo de transformação social; revelam o interesse de beneficiar o maior número como imposição da vida democrática; reconhecem a necessidade da educação de base, no sentido que lhe dá a UNESCO; proclamam os deveres do Estado e instituições em regime de colaboração parastatal e social para o fim colimado; realidade do ensino primário obrigatório e gratuito; retomada de posição quanto às prerrogativas democráticas de liberdade de pensamento, orientação e auxílio oficial às instituições privadas de função educativa. Termina com a advertência: "a Nação deve escolher entre a educação e a catástrofe, como na apóstrofe de Wells". Vê-se que, no plano de orientação, a celebrada campanha deixou de ser de alfabetização, para ter sentido útil, tomando o oriente da educação. Meu estimado mestre Miguel Couto — o grande, exclamava com ênfase, que lhe não era habitual: "No Brasil só há um problema nacional — a educação do povo". E, veemente, sobre raça e cultura: "Mas a seleção da raça, qualquer a latitude que se queira dar a este vocábulo, há de fazer-se pela cultura incessante do *palium* augusto, que discrimina o homem na escala zoológica, com todos os seus corolários, e se perpetua na descendência para o progresso moral e perfeição da espécie".

O Tempo de Aprender

Considerando na oportunidade de promover a educação, a biologia decreta sobre a vantagem de atuar conforme a idade individual. De começo há que distinguir entre o tempo físico, sideral, e o tempo biológico. E vale salientar que a intuição filosófica genial do tempo, concebida por Bergson, foi confirmada pela ciência experimental. Não há realidade física fora da conjugação — tempo e espaço, e a noção de espaço, definido em três dimensões, deve ser ampliada pelo tempo, que afinal vem a ser a sua 4.^a dimensão.

A natureza considera dois tempos: um sideral, cronométrico, medido pela periodicidade da rotação da terra, praticamente invariável — tempo dos físicos e matemáticos, tempo do Universo e da espécie. O outro — o tempo individual, biológico, indeterminado, variável, reflete as interações do organismo, em suas constantes modificações estruturais, humorais e mentais. É o tempo que conta para a vida humana, e vai do berço ao túmulo. Corpo e espírito dele participam: registra todos os atos e incidentes da vida, e cada instante deixa sua impressão. Disse Bergson: "somos nós que passamos, quando dizemos que o tempo passa". Tanto vale dizer que nossas possibilidades variam com a idade, e, pois, biologicamente, a idade da educação

vai da infância à adolescência, e, pela mocidade adiante, a vida recolhe seus benefícios. Donde: quem não começou a aprender em tempo hábil, aprende mal ou jamais aprende. E a razão é simples, normativa, evidente: um ano é mais longo para a criança, que para o adulto. A comparação de Carrel é transparente, pedagógica, e até poética: "O tempo sideral é como um grande rio que corta a planície. Na manhã da vida, o homem marcha alegremente, margeando a corrente: as águas se lhe afiguram preguiçosas. Pouco e pouco estas parecem acelerar o curso, e, atingido o meio-dia, já não se deixam passar. Com a noite que desce, a velocidade aumenta; então, o homem parado contempla o curso inexorável. Na realidade, o rio não alterou a correnteza, porém nós reduzimos a marcha".

Comprova-se assim, pela fisiologia, a vantagem da idade escolar, situada na infância, para começar. Isso não quer dizer que o adulto não seja alfabetizado, mas somente depois que todas as crianças o forem. Deplora-se o adulto analfabeto e não se perdoa a criança sem escola, quando a Carta Constitucional prescreve a instrução primária obrigatória e gratuita. Desde 1882, há 76 anos portanto, Rui Barbosa, em memorável parecer, traçou os rumos da instrução no Brasil. Desabou um trono, fizeram-se "repúblicas" mais ou menos democráticas (já estamos na terceira); temos um ministério, dito da educação e cultura, lutam pela educação denodados patriotas, e a situação de descaso continua mais e mais a mesma! Desmandos administrativos e políticos, desde 1930, estão a merecer a conhecida apóstrofe horaciana sobre a paz política na Roma de seu tempo. Martim Francisco dizia que a paciência era a maior, mais organizada e mais efetiva das instituições nacionais (depois do futebol — naturalmente). E não esquecia o refrão, despedindo-se dos amigos: "que a República lhe seja leve".

Ensino Médio e Cultura Geral

É um truísmo repetir que, para a civilização, valem e pesam as chamadas *élites*, ou natas intelectuais, formadas pela educação e identificadas pela cultura geral, que, bem o disse o ilustre educador, Professor Lourenço Filho, "leva o homem a fixar os seus valores sociais e morais, e assim também, a sua própria filosofia da vida; porque é no campo da cultura geral que nos devemos situar para debater os destinos da Nação, e porque é nela também que verificamos a importância e a dignidade da pessoa humana". E acrescenta Ivan Lins sobre a cultura moral: "Sem descurar a cultura da inteligência, que permite ao homem conhecer-se a si mesmo e ao mundo, melhorando a

ambos, cumpre, para que possa haver felicidade sobre a terra, tenha a primazia sobre qualquer outra a cultura moral, como proclamava há dezenove séculos o incomparável São Paulo: "Se eu falar a língua dos homens e dos Anjos e não tiver amor, sou como o metal que soa, ou como o címbalo que tine; e se eu tiver o dom da profecia e conhecer todos os mistérios, o quanto se pode saber; e se tiver toda a fé até o ponto de transportar montanhas, e não tiver amor, nada sou..." Agora, pois, permaneçam a fé, a esperança e o amor; dessas três virtudes, porém, a maior delas é o amor".

Não há verdadeira democracia sem desvelo pelas condições culturais e morais de aperfeiçoamento humano. A educação do povo é um imperativo da realidade democrática.

O lar e a escola constituem as formações elementares do preparo para a vida. Passo sobre passo, o ensino médio, hoje menos aristocrático e de feição mais prática, felizmente vai interessando o maior número, preparando democraticamente, não só para a instrução de nível superior universitário, como para as profissões industriais, comerciais e técnicas em geral. Do programa do ensino secundário fazem parte as línguas, as matemáticas, a geografia e a história, as ciências físicas e naturais — as quais foram a base estrutural da educação, permitindo o trato com as letras mais belas e a cultura especializada. O ensino médio deve obedecer à gradação e desenvolvimento de cursos ministrados no ginásio, colégio e colégio universitário.

Conceito de Cultura

Neste desígnio salutar o aprendizado das ciências bem se ajusta ao das humanidades — "Studia humanitates ou humaniores litterae", que, desde o Renascimento, restaurou no Ocidente a latinidade humanística. O intuito do ensino médio deve ser preparar para a vida, com as noções indispensáveis da chancela científica, artística e tecnológica. O turno secundário dá ao jovem a possibilidade de conhecer-se a si mesmo e orientar-se no plano das próprias possibilidades. O humanismo plasmou novo estilo de espírito. Dentro de seu esquema clássico se incluem os conhecimentos que culminam na cultura literária, filosófica e estética. A educação, no plano de sua ascendência, é condição de dignidade intelectual e liberdade de pensamento. E "o pensamento deve ser livre como a respiração", na sentença de Fritz Müller, que fez a divisa do meu saudoso amigo — o sábio Roquette Pinto. O conceito de cultura traz em seu bojo o conjunto de condições de saber que realizam os valores espirituais. No

plano objetivo, como no subjetivo, o saber buscado em vária origem; saber feito de experiência e meditação, norteado pelas aquisições científicas, iluminado pela filosofia e enternecido nas virtudes estéticas, repassadas do sentimento artístico. Desse ângulo de visão, disse bem quem disse que "a cultura não se faz de saber, mas do saber esquecido, incorporado à sensibilidade, ao gosto, à própria arte de viver." Ou, no conceito de Malraux, "a cultura é o patrimônio dos valores supremos do mundo. Feita de convergências diversificadas do passado, não é um inventário, porque herança é metamorfose e o passado se conquista; está em nós e para nós reviver o diálogo das sombras em que se comprazia a retórica."

No plano filosófico a dialética materialista e a espiritualista. Objetivismo e subjetivismo despertam a paternidade na orientação da vida espiritual. Escapadas filosóficas encarecem a angústia metafísica, o positivismo, a polarização poética, a imanência social e econômica, o existencialismo, a filosofia sintética, de Jacques Maritain, em suma a indagação das coisas eternas, o conhecimento da verdade através dos tempos. As letras e as artes, criadoras da beleza, afirmam a sensibilidade espiritual e requeimam sua expressão. Assim o humanismo, de tradição greco-latina, reconquistado e embelecido pela cultura moderna, desde os séculos 15 e 16, faz a sedimentação pedagógica da educação. Em síntese os valores do espírito, objetividade e cristalização cultural, buscando o oriente de uma filosofia da vida. "Travaillons a bien penser", já dizia Pascal.

É comum a confusão entre erudição e cultura — uma tem horizontes ilimitados: "Ia culture c'est ce qui reste, quand on a tout oublié", na frase de Herriot; outra versa determinada matéria, militando numa área de conhecimentos especializados.

"O escândalo da educação corrente, diz L. Dugas, é o imenso desperdício das forças intelectuais, o saber transbordante, extenso, aprofundado e preciso acerca de pontos especiais, infelizmente desservido por absoluta ignorância em tudo o mais, e, numa palavra, a falta de cultura geral. Como consequência dessa atitude dispersiva, a falta de sistematização dos conhecimentos, a deformação do espírito e a perda das qualidades de firmeza, estabilidade e equilíbrio do pensamento, ou sejam da *razão e bom senso*. Dir-se-ia que o espírito sucumbe, sob o peso dia a dia maior em suas aquisições, tornando-se, portanto, menos judicioso e menos sensato". (L. Dugas, *Le Problème de l'Éducation*).

Ensino Universitário

E relativamente recente a criação das faculdades de filosofia, e, em boa hora, o proverbial desprezo pela instrução consentiu

numa providência benemérita. Pena é que seu ensino em dois planos — formação de especialistas e preparo de professores secundários, arrisque, na ambivalência, a realidade de suas vantagens. Para a atualidade brasileira seria melhor que fosse mais desenvolvido o ensino horizontal, para a formação de professores, deixando os especialistas aos institutos de ciência experimental. Em algumas escolas, segundo se diz, a instrução técnica é demasiada para professores e deficiente para pesquisadores. Como de regra brasileira as faculdades são mal alimentadas de verbas, os professores e auxiliares de ensino irri-soriamente retribuídos. Por outro lado, o ensino, nas faculdades de mais alto nível universitário, participa desses males, ultimamente cumulados com a criação de novas faculdades, que, sendo técnicas, como as de medicina e engenharia, são mais exigentes e dispendiosas. Carecem de instalações, material de ensino, pessoal docente refeito nas provas de aptidão didática. Há pouco a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, reunida em São Paulo, alertava sobre a proliferação dos institutos superiores, seus pecados e deficiências em pessoal e material. Sobre a situação anárquica do ensino, disse Júlio de Mesquita Filho a seus confrades: "Nesse setor, a desordem é completa, a ineficiência absoluta e a confusão total. A mentalidade brasileira está de tal forma deturpada, que vive em confusão em todos os setores. Professores e alunos do ensino primário, secundário e universitário nada sabem a respeito do que estão fazendo. Muito menos se têm um objetivo ou como enquadrá-lo na concepção da Pátria. A proliferação de escolas superiores com fins nitidamente políticos agrava ainda mais a situação". Desgraçadamente, de tal modo não se facilita o ensino superior; mas os diplomados aumentam, postulam empregos públicos e escandalizam na colaboração para o proletariado das profissões liberais.

As universidades devem ter a consciência de suas responsabilidades culturais, assegurada pela autonomia, independência, honestidade de estímulos. Nelas o espírito jovem deve encontrar o ambiente aquecido pelo progresso científico e iluminado pela cultura geral, apurada no turno seletivo do colégio universitário. No ensino, como na pesquisa, verdadeira oficina de saber.

A Educação em Estado de Mal

Relanceando o olhar pelas crises, subintrantes que agravam o problema da educação no Brasil, velho estudante e professor penitente, entrevejo a possibilidade de recuperação, mediante a mobilização de melhores recursos, energia e disciplina das provi-

dências saneadoras. Acodem-me as sugestões de um idealista tenaz, técnico e filósofo da educação, alinhadas em dez itens, que eu chamaria — o decálogo de Anísio Teixeira: 1.º — Descentralização administrativa do ensino; 2.º — mobilizar os recursos financeiros, constituídos pelos fundos de educação (federal, estaduais e municipais), administrados por conselhos com autonomia financeira e técnica; 3.º — continuidade educacional em esquema formado com a escola primária obrigatória, ensino médio variável e flexível, instrução especializada seletiva e ensino superior; 4.º — período escolar mínimo de seis horas diárias; 5.º — remunerar os professores na base e obrigação do tempo integral; 6.º — eliminar imposições oficiais de programas, livros didáticos e currículo uniforme e rígido; 7.º — permitir que os dois primeiros anos do curso secundário sejam feitos nos bons grupos escolares, selecionados os professores e reduzidos a quatro ou cinco, no máximo; 8.º — exame de Estado para a admissão ao 1.º ano ginásial, ao 1.º colegial, ao colégio universitário e vestibular na Universidade; 9.º — curso superior em dois ciclos — básico e profissional; 10.º — no ensino superior cursos variados de formação em diferentes níveis, de técnicos e profissionais médios. E termina o Autor: "Todas essas medidas seriam acompanhadas, em sua execução, por um vasto movimento de inquérito, graças ao qual se esclarecessem devidamente os objetivos a alcançar, se revelassem as deficiências e se corrigissem os erros e maus resultados, e por uma campanha de renovação de métodos, aperfeiçoamento dos professores e melhoramento dos livros didáticos, do material de ensino, dos laboratórios, dos prédios e de tudo mais que completa o universo escolar".

Essas sugestões, resumidas em palavras minhas, se encontram *in extenso* numa excelente publicação do Ministério da Educação. (*Cadernos de Cultura*, dirigido pelo Dr. Simeão Leal).

Extensão do Problema

Problema tão único quão imenso, a educação deve estender sua vigilância tutelar sobre as publicações deformadoras que "são formas de degradação da cultura e invalidação dos valores que formam o próprio substrato do caráter nacional". Urgentemente, se possível, sobre os programas de radiodifusão e outros de contaminação inconsciente, nos quais o menos de deplorar é a linguagem, sendo mister, como disse Rui, na *Réplica*, "que a gramática invente outros termos maiores, porque os superlativos já são curtos".

Por outro lado não é demais repisar a vantagem de auxiliar o desenvolvimento das expressões culturais para-universitárias

associações educativas, bibliotecas, museus, exposições comemorativas, centros especializados, e quanto antes oficializar a Associação Brasileira de Educação, dentro da honestidade de seus objetivos, permitindo-lhe atuar, nos officios da direção ou consulta, em todo o território da República.

Afonso Celso, de quem se pode dizer, como Frei Luís de Sousa, que era dos "sujeitos grandes em virtude e letras", Afonso Celso, professor e reitor magnífico, doutrinava que o ensino da cúpula forma o homem social na plenitude de seus deveres e direitos cívicos. Sobretudo na consciência de seus deveres e afirmação de espírito público nas posições de governo e funções administrativas. Em 1926 demitiu-se do cargo de reitor, em virtude de um ato do Governo que despojava a Universidade "de seus essenciais atributos e a reduzia a uma sombra, a um rótulo, a uma ficção".

Na cátedra, no Instituto Histórico, na Academia Brasileira e na imprensa pregou a unidade nacional, sob o signo de civilização do Ocidente, norteadas pela cultura de densidade cristã e interação de elementos diversificados na expressão científica, artística, filosófica e estética, de cujo entrechoque brota a síntese cultural e a unidade política, assim preservada na troca de sugestões de sensibilidade, gosto e preferências regionais, até agora, felizmente, escapos dos movimentos sociais e econômicos, que são do momento, em todo o mundo.

Falando do povo brasileiro, nele reconhece requisitos de inteligência, bondade e tolerância, sem preconceitos de raça, religião e posição social. E remata: "os defeitos que lhe apontam, — quando verdadeiros, não são insanáveis — *a educação os corrigirá*".

Bem haja a profecia. Mas quando teremos educação?

A mudança da Capital e a instrução obrigatória são dois imperativos constitucionais não cumpridos. Quando começou a fundação da cidade no planalto goiano, parecia-me que se anunciava uma construção no espaço, de concepção onírica, auspiciosamente inspirada nos contos de fadas. Depois de uma exposição lúcida, ilustrada e atraente do ilustre Sr. Israel Pينهو, e da leitura saborosa do belo livro de Osvaldo Orico, — *Brasil, capital Brasília*, modifiquei minha impressão. Pensando bem, há uma circunstância redentora no cometimento temerário: Brasília terá escolas modernas, suficientes em número e em pessoal docente; em 1960, não se poderá dizer que faltam escolas na Capital da República! Afinal vamos ter numa cidade brasileira — instrução primária obrigatória, gratuita e eficiente.

Tanto basta para a ânsia dos meus votos, que teriam outra expressão se, vencido pelo tempo, me não fosse defesa a mais mínima colaboração útil no preparo da juventude; mas Brasília, na fascinação de seu modernismo, só poderá abrigar gente ainda não oxidada — gente moça, forte e capaz, estuante de audaciosa *brasilidade*. A velhice forasteira e esfalfada estragaria a paisagem demográfica...

Calcula-se que o homem apareceu no planeta há cerca de um milhão de anos, o que não impede, segundo um cronista da espécie, "que todas as esperanças lhe sejam ainda permitidas"...

— Em nosso País miramos ainda distante a esperança da educação. Somos o que somos em paixão humana, tanto nos consentem precárias possibilidades. Carecemos de um regime de vida espiritual, em que "a dialética seja inspirada pelo coração". Conhecer mais o Brasil, e melhor senti-lo, na franqueza de sua mais premente necessidade — a educação do povo.

ARTE, CIÊNCIA SOCIAL E SOCIEDADE *

GILBERTO FREIRE

Uma Escola de Belas-Artes que completa, como este ano, a do Recife, o seu primeiro quarto de século, sem desviar-se nem de seu programa modesto nem de seus objetivos honestos, para simular grandezas que de ordinário só o tempo traz às instituições da sua espécie, é uma escola que merece a simpatia de todo brasileiro empenhado em concorrer para o verdadeiro desenvolvimento da cultura de seu país. Igual simpatia merece da parte dos brasileiros o esforço que vem desenvolvendo entre nós o Instituto de Arquitetos, que precisamente agora reúne, em congresso de alcance nacional, nesta velha cidade, famosa durante mais de século, pelos seus sobrados com alguma coisa dos do Norte da Europa a distingui-los dos de puro feitio tradicionalmente português, arquitetos de vários pontos do Brasil e do estrangeiro, para inteligente troca de idéias em torno de problemas de arquitetura relacionados com os de urbanismo e de planejamento regional e nacional.

Impossível nos esquecermos, a este propósito, os recifenses, que aqui e à sombra destes sobrados e do exemplo de ter sido o Recife a primeira cidade das Américas onde, no século XVII, e graças ao alemão Maurício de Nassau, se fez planejamento urbano — exemplo que mostra ser possível a uma cidade ou região assimilar valores estranhos sem descaracterizar-se — reuniu-se em 1926 um hoje meio esquecido Congresso de Regionalismo que foi, em grande parte, um Congresso de arquitetos e de estudiosos de problemas de urbanismo e de planejamento. Eram homens voltados para o estudo desses problemas com critério ao mesmo tempo regionalista e tradicionalista; regionalista e modernista; e com um critério sociológico e não somente técnico, de arquitetura urbana. Um desses arquitetos foi o então jovem, e hoje mestre Nestor de Figueiredo, a quem desde então muito deve a arquitetura brasileira. Quando um dia se publicarem os anais do esquecido Congresso, presidido pelo Professor Odilon Nestor, há de ver-se que sua importância foi

* Conferência proferida na solenidade de comemoração do 25º aniversário da fundação da Escola de Belas Artes da Universidade do Recife.

considerável: abriu, na verdade, novos rumos e novas perspectivas ao desenvolvimento nacional sob o critério de articulação interregional. Impossível pretender-se, como ainda agora pretende o Professor Alceu Amoroso Lima, que semelhante regionalismo tenha sido mera repetição ou simples continuação do pernambucanismo político, ao mesmo tempo que sentimental, de Joaquim Nabuco. Ignorando o que o movimento regionalista do Recife teve de novo, de original e de amplo, comete o eminente crítico uma injustiça, além resvalar num erro, aliás já destacado pelo jovem crítico, nosso conterrâneo, Renato de Campos.

Foi desse movimento que partiu, no Brasil, a idéia do planejamento regional que corrigisse a tendência para o urbanismo simplesmente estético ou higiênico; e traçado sob a ilusão de serem as cidades independentes das regiões; ou as regiões, servas inermes das cidades. Também partiu dos regionalistas do Recife, desde 1924 preocupados com problemas brasileiros que somente anos depois deles viriam a ser postos em foco por intelectuais e artistas do Rio de Janeiro e de São Paulo, a idéia de ser necessário estudarmos no Brasil o problema de casa mais simples, quer para as cidades, quer para os campos, como problema que fosse resolvido dentro dos recursos das cidades ou das regiões; e honestamente e não cenográficamente no sentido de cenográfica.

É problema que permanece sem solução no Brasil, esse da casa simples e barata: principalmente para o homem do campo. É prejudicado, por mais paradoxal que pareça, pelo fato de possuímos uma arquitetura especializada no edifício grandioso que rivaliza em arrojados de modernidade com as melhores da Europa e da América. Quando há três ou quatro anos o Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais quis trazer para o Brasil um técnico da ONU que nos comunicasse o saber já acumulado por estudiosos de vários países, como o nosso, tropicais e sub-desenvolvidos, em torno do assunto, o representante do Rio de Janeiro da mesma organização internacional, deu parecer contrário a essa justa pretensão brasileira. Tratava-se de Monsieur Laurencin, francês e amável; mas no caso, desorientado, embora extremamente simpático ao Brasil e aos brasileiros. Não se compreendia — alegava êle — que o Brasil, famoso pela sua arquitetura moderna, pleiteasse a vinda de um técnico da ONU, especializado em arquitetura.

Ignorava o bom do francês que há arquitetura e arquitetura. Que a nenhuma especialidade se pode aplicar mais literal e exatamente do que a esta, a sabedoria evangélica: "Na casa de meu Pai há muitas mansões". Muitos tipos de casa. Muitos modos de construir. Muitas maneiras de uma casa ser casa, conforme uma variedade surpreendente de circunstâncias, con-

dições, situações ecológicas e econômicas. *Eco*, em grego, quer dizer casa; é a raiz tanto da palavra "economia" como da palavra "ecologia". E se a moderna arquitetura brasileira distingue-se pelas soluções que vem oferecendo com segurança e inteligência para a construção de certos tipos de casa ecológicos — os grandiosos ou os monumentais — faltam-lhe ainda soluções para a construção das casas simples que tenham que ser construídas do modo mais econômico e mais ecológico que fôr possível.

Sobre esta particularidade devemos procurar aprender com os arquitetos de outros países que têm estudado e, até certo ponto, resolvido o problema, sob este duplo critério — o ecológico e o econômico: arquitetos da Colômbia, da Venezuela, da União Indiana, do Estado de Israel. De muito temos que nos orgulhar, os brasileiros, quanto ao que alguns de nossos compatriotas vêm realizando em diferentes artes: principalmente na de construir. Nada, porém, de perdermos a humildade necessária à intensificação e à ampliação de um esforço até hoje quase limitado à arquitetura especializada no edifício grandioso mas deficiente com relação à arquitetura econômica e simples, reclamada angustiosamente pela nossa situação de país pobre e subdesenvolvido.

Está mais do que evidente que não é com cenografia que se resolverá problema tão sério como o da casa simples e econômica para as cidades e para as áreas rurais brasileiras; nem com associações, ligas, serviços, campanhas, cruzadas que se denominem belicosamente "contra o Mucambo" ou "contra a Favela". Nunca, como nos dias que o Brasil atravessa, de desbragado aventureirismo, foram virtudes mais necessárias ao seu desenvolvimento, aquela modéstia e aquela honestidade que signifiquem, da parte tanto dos artistas quanto dos homens de ciência, dos de letras, dos de ação, dos de governo, dos da Igreja, não timidez exagerada nem excesso doentio de escrúpulo, mas consciência: a consciência dos que realizem seus trabalhos sabendo que devem começar pelas bases; a consciência dos que não se deixam levar pela vaidade de substituírem o esforço duramente criador pelo aparente, que tanto tenha de fácil quanto de falso. Quase se pode dizer da criação verdadeira que é sempre dor e não apenas glória — esta, todos sabemos que às vezes tardia; melancolicamente tardia.

Aos homens de estudo que, dentro da Sociologia ou da Antropologia, procuram analisar principalmente as culturas ou as civilizações, não é de modo algum estranho o fenômeno chamado criatividade no seu aspecto sociológico: criatividade cujas hegemonias nem sempre são as mesmas. De modo que a predominância de ação criadora é ora de uma, ora de outra das

províncias ou atividades que constituem o conjunto de uma civilização, sobre esse conjunto ou sobre esse complexo. Sabe-se assim, pelos historiadores da cultura ou da civilização européia, que na denominada Idade Média dessa civilização, predominou, como atividade ou província criadora, a religiosa, enquanto no período grego, predominara, como província criadora, a artística completada pela filosófica e, de certo modo, pela científica; e na época moderna da mesma civilização, vem predominando a atividade ou a província econômica, criadora, através de um capitalismo agora em crise, de valores de importância máxima na sua e em outras províncias.

Não parece haver assim a predominância exclusiva, em todas as civilizações, ou em todas as épocas de uma civilização, do fator econômico. Acentuo de início este ponto para de início procurar salientar que não parece ser exata a generalização segundo a qual o que é arte, numa civilização, seria sempre a sobremesa ou o supérfluo, ou a cúpula dessa civilização, em relação com seus valores básicos ou fundamentais. Desta generalização tem resultado o desdém com que certos homens públicos de hoje, considerando-se eminentemente práticos, tratam problemas de arte e artistas. É um desdém que resulta de sua falta de perspectiva histórica e do erro de tudo pretenderem considerar de acordo com predominâncias ou hegemonias de criatividade que, sendo transitórias, lhes parecem permanentes.

A verdade parece ser esta: estamos numa fase de civilização que talvez venha a significar na história das culturas, o fim de uma hegemonia de criatividade — a da província econômica — e o começo de outra, em que as atividades não-econômicas do artista, do pensador, do homem de ciência adquiram um *elan* criador que deixem na sombra a atividade do industrial ou a do comerciante. É, na verdade, o que nos leva a crer a crescente automatização da vida civilizada no Ocidente europeu e na América Saxônica — automatização da qual resultam, cada dia mais, problemas menos de organização de trabalho que de organização do lazer. E a organização do lazer para ser realizada, através de meios técnicos de generalização das criações, por uma criatividade mais do artista que do industrial. Pelo menos é como me aventuro a interpretar suas tendências, depois de um contato esclarecedor, o ano passado, com aquelas áreas superindustrializadas da Europa, onde a automatização começa a ser tão intensa quanto nas áreas superindustrializadas dos Estados Unidos. Sob certos aspectos, mais intensa, até.

Quem diz organização do lazer em civilizações superindustrializadas ou industrializadas, diz problemas que vão exigir o máximo de artistas e não somente de sociólogos, como o Professor Lewis Mumford nos Estados Unidos, especializados no estudo

das relações das artes com a vida e o tempo sociais das comunidades. O máximo dos arquitetos, dos engenheiros especializados na ciência, que é também arte, de construção de pontes; dos escultores, dos pintores, dos compositores, dos artistas de teatro, de rádio, de televisão, de cinema; dos psicólogos e dos sociólogos, seus orientadores ou consultores, em algumas instituições de cultura de proporções monumentais, como hoje a B.B.C. de Londres. Pois de todos muito se exigirá para que o lazer dos homens se torne uma forma, quanto possível, superior, e não tediosa ou ociosa ou medíocre, de vida ou de viver; ou de esperar, como diria um místico espanhol, daqueles para quem viver é sobretudo esperar.

Como estamos nos preparando, os povos do Ocidente, para essa nova fase de civilização em que a criatividade econômica vai ser, segundo os melhores indícios, superada pela científica e pela estética, sem que a religiosa deixe de ser chamada a desempenhar papel de importância máxima? A verdade é que quase não estamos nos preparando para ela, desviada que se acha nossa atenção desses problemas imensos, para o igualmente imenso, da sobrevivência da civilização moderna, através de uma política que nos resguarde da chamada guerra atômica. É um erro a negligência com relação a essa preparação essencial para a paz, pois afinal o perigo da guerra atômica pode vir a ser afastado pelo bom-senso dos homens responsáveis pela política militar das grandes potências de hoje. É afastado esse perigo, a automatização avançará sem que os povos superindustrializados se encontrem sociológica e psicologicamente preparados para esses seus avanços.

Nós não somos, os do Brasil, um povo superindustrializado. Somos um povo que se vem rápida e às vezes desordenadamente industrializando em algumas áreas, com sacrifício evidente de outras. Mas somos um povo, pela própria situação física do nosso território, em grande parte atlântico, sujeito a influências imediatas sobre nosso gênero de economia e nosso ritmo de vida, dos avanços de automatização das áreas superindustrializadas da Europa e da América. Daí, também, povos como o brasileiro precisarem de começar a sua preparação para a nova fase de civilização em que, por mais paradoxal que nos pareça, o trabalho humano — o trabalho rotineiro da maior parte dos homens — perderá em importância para o lazer, deixando vazio ou ôco um tempo psíquico ou um tempo social que terá de ser preenchido por novas substâncias de criação não só científica, como estética, ética, religiosa, filosófica. Correto esse prognóstico, vê-se que não exagero nem deliro quando ousar prever a superação da hegemonia econômica pela estética, e não somente pela científica, no novo tipo de civilização para o qual rapidamente caminhamos.

E se caminhamos rapidamente para esse novo tipo de civilização, que fazem as escolas de Ciências, de Letras, de Belas-Artes, de Filosofia, de Engenharia, que não tratam de caminhar para êle? Que fazem as escolas de Belas-Artes que não deixam sua atual rotina pedagógica por novos programas de estudo em que seja acentuada a necessidade de arquitetos, escultores, pintores, decoradores, compositores, cineastas, teatrólogos, procurarem construir, esculpir, pintar, decorar, compor, representar, pensando em homens cujo lazer vai aumentar enormemente, enquanto vai diminuir seu trabalho nos campos, nas oficinas, nas fábricas, nas usinas?

Bem sei que essa antecipação não depende principalmente delas, escolas, mas, em países como o Brasil, dos supremos poderes políticos que dirigem, até certo ponto, atividades culturais, científicas, estéticas. Mas nem por isso devem professores e estudantes de escolas de Belas-Artes ou de Ciências, de Letras ou de Filosofia, conservar-se inermes e à espera das papas ou dos mingaus que lhes venham dar de colher os bons dos papás-governos, às vezes tão demorados nas suas medidas e tão lentos nos seus métodos de atualização ou de modernização do ensino que ministram aos seus filhinhos.

Por que não partirem desta Escola, no momento exato em que seu esclarecido diretor — tão dedicado às suas funções — e seus professores — entre os quais, homens de inteligência e do saber de um Luís Cedro e artistas do renome europeu de um Vicente do Rego Monteiro — e seus alunos comemoram o 25.º aniversário de sua fundação, sugestões concretas no sentido dessa atualização ou dessa modernização, que possam ser úteis ao ensino de belas-artes no país inteiro?

A verdade é que estamos deixando sem aproveitamento ou desenvolvimento artístico, no campo das artes aplicadas, sugestões que chegam até nós de uma experiência quase única no mundo de hoje: a da profunda interpenetração de uma cultura européia e de duas primitivas, à base de um máximo de reciprocidade nessa interpenetração. Faltam-nos, neste particular, na arte do móvel, na da escultura e mesmo na da pintura equivalentes dos Villas-Lobos na música e dos Niemeyer na arquitetura grandiosa, embora não devamos nos esquecer dos experimentos interessantíssimos, com relação à cerâmica, de um Lula Cardoso Ayres e de um Francisco Brennand.

Não se compreende que sejam os europeus e não brasileiros os artistas modernos que vêm desenvolvendo a brasileiríssima rede, de origem ameríndia, em móveis leves, frescos, higiênicos: toda uma arte arrojadamente nova no seu material, mas fiel às cores, às formas, às curvas de uma concepção de arte funcional de gente primitiva da qual grande parte da nossa procede; e

cuja arte, os artistas brasileiros vêm procurando incorporar à nossa através de valores apenas decorativos, quando há esses, existenciais e funcionais, a desenvolver e modernizar.

E por que não partir desta Escola, do Congresso de Arquitetos que aqui se reúne animado pelo entusiasmo de jovens aqui recém-formados em Arquitetura, um deles, Edison Lima, e desta cidade do Recife, sempre jovem, sempre pioneira e tantas vezes antecipada às outras do Brasil, em iniciativas de renovação intelectual, a primeira voz em conjunto, de mestres e de aprendizes, no sentido de se reorganizarem os cursos de belas-artes entre nós, considerando-se o novo tipo de civilização para a qual caminham os homens desta segunda metade de século: a primeira e difícil fase de era atômica e a primeira, também, de era socialmente automatizada?

Da minha parte, já que generosamente quisestes associar minha simples palavra de brasileiro do Recife às vossas comemorações de hoje, não hesitarei em fazer daqui uma sugestão: a de que esta escola se antecipe à de Direito, à de Engenharia, à de Medicina, ao Seminário de Olinda, em ter entre suas cátedras de ordem técnica, uma complementar de natureza por assim dizer supertécnica, científica e ao mesmo tempo humanística, de sociologia e que, no caso específico desta Escola, se denominasse de "Sociologia da Arte" ou das "Artes"; e fosse sociológica, principalmente com relação à Arquitetura e ao Urbanismo. Mas também com relação ao móvel, à cerâmica, à escultura, à pintura, à música, ao teatro, ao cinema.

Não se compreende mais nem arquiteto, nem urbanista, nem escultor, nem pintor, nem decorador, a quem falte iniciação sociológica no trato dos problemas e no conhecimento dos fatos de convivência humana relacionados com suas especialidades artísticas. Nenhuma dessas especialidades artísticas existe no vácuo: todas elas têm um ambiente ou um sentido social. Não que se pretenda submeter qualquer delas a uma simplista arregimentação ou ordenação científica: no caso, sociológica. Nem que se confunda sentido social com sentido socialista, solidarista ou comunista de vida ou de organização. De modo algum. Do que o artista precisa de se inteirar é do que há de social nas condições de criação de sua arte; nas condições de desenvolvimento e de expressão dessa arte; na sua adaptação a situações de convivência humana que variam com o tempo e com o clima sociais como variam com o tempo e com o clima físicos.

Se, como acentua o historiador Paul Scherecker em ensaio que denomina de análise de estrutura de civilização, nem toda a civilização tem encontrado a beleza, procurada pelos artistas, no mesmo tipo de paisagem ou nas mesmas proporções do corpo humano, é que o social, o cultural, o tempo, o meio, influem

sobre as artes, condicionando-as de modo que exige explicação psicológica ou esclarecimento sociológico. Esse esclarecimento, se pode iluminar nosso conhecimento do passado, poderá também nos preparar para novas condições de vida civilizada. E um aspecto deveras interessante dessas relações complexas do artista com o social é que puros pensadores ou puros poetas ou puros sociólogos podem se antecipar aos artistas propriamente ditos em atitudes artísticas para com a própria natureza, através de uma nova filosofia das relações gerais do homem com o espaço: com a paisagem, por exemplo; ou com o mar, em particular; ou com o trópico, de modo ainda mais particular. Sabe-se, assim, que data de Rousseau — o Rousseau do "contrato social" — o movimento de moderna aproximação da pintura, da arquitetura, da arte do jardim, com a paisagem agreste, sendo recentíssima, em arte, a pintura de paisagens agrestes. E no Brasil é evidente que as relações crescentemente amorosas do arquiteto, do jardineiro-paisagista e do próprio urbanista com a paisagem tropical, relacionam-se com a valorização brasileira do trópico que, em literatura, tendo principiado, um tanto retoricamente com José de Alencar, vem se purificando e intensificando, nos últimos anos, através do esclarecimento sociológico da relação dos valores tropicais com a vida, a economia, a arte brasileiras.

Pintores, escultores e decoradores, além de arquitetos, urbanistas e jardineiros-paisagistas, devem conservar-se o mais possível em dia com essa valorização pela ciência ou pela filosofia ou pela literatura, de aspectos das relações do homem com o meio, negligenciados pelos nossos antepassados e que, parecendo constituir objetos exclusivos de estudo sociológico ou antropológico ou de preocupação apenas de intelectuais, pertencem também à chamada província estética. Foi inteirando-se de estudos antropológicos e, até certo ponto, sociológicos, de arte, de escultura, de pintura, entre povos chamados primitivos da África, que Pablo Picasso conseguiu dar à pintura, à escultura, à cerâmica moderna da Europa ou do Ocidente, novos rumos, libertando-as de convenções exclusivamente européias; e acompanhando-o, assim, como artista de gênio criador, a sociologia moderna, no seu afã de libertar-se de convenções ocidentais — o mal do Marxismo, o mal do próprio Freudismo — para tornar-se ciência o mais possível do Homem social diversamente situado.

Ou muito me engano ou estamos, no Brasil, numa fase em que muitas são as oportunidades abertas ao artista para realizar obra nova, brasileira, original, contanto que êle, artista, tome contato com esse meio, menos a esmo ou às cabeçadas que através de ciências que o esclareçam sobre as suas relações de homem com o meio: com o sol, com a luz, com as cores, com as formas,

com as sombras características desse meio ou a êle peculiares. Cores e formas de plantas, de animais, de árvores, de montanhas, de morros, de paisagens e formas e plantas e de mulheres e de homens criados pelo trópico ou aqui recriados pela mestiçagem.

De modo que seus estudos sociológicos e antropológicos deveriam ser estudos também de ecologia social. Ou mais especificamente: de ecologia tropical. O que não impediria os brasileiros revoltados contra essa ecologia ou inconformados com ela de se evadirem real ou ficticiamente do seu meio para realizarem obra artística a seu gosto ou de acordo com seu temperamento antitropical, através da exaltação das névoas ou das brumas. Nada de fazermos do tropicalismo, em geral, e do brasileiro, em particular, uma seita fora da qual não haja salvação para os homens nascidos nos trópicos. O mundo é vasto e muito diverso nas suas cores e nas suas formas, nos seus climas e nos seus ambientes. O puro fato de nascer um indivíduo no Brasil tropical não o obriga a ser, como artista, um entusiasta do sol forte, da luz crua e das cores quentes. O seu ideal de luz e de côr pode ser o boreal; e sua vocação pode ser para a pintura verlainiana, toda de nuances, de cinzentos, de azuis claros, de cores chamadas frias em oposição às quentes.

Assim como artistas europeus, inconformados com a Europa, têm encontrado em regiões tropicais suas regiões ideais, o mesmo pode suceder a brasileiros a quem repugnam as cores e as formas de mulheres e paisagens tropicais. O que sucede, porém, é que, revoltando-se contra o meio, eles realizam obra de quem não se achando integrado com esse meio, é provocado, excitado, estimulado pelo mesmo meio a reações como que antiecológicas. O reparo crítico que já ousei levantar, não à pintura, em geral, de Mestre Cândido Portinari — artista que muito admiro e a quem pessoalmente muito estimo e cuja arte é, nos seus valores essenciais, uma pintura impregnada de tropicalismo brasileiro — mas à sua pintura religiosa ou Católica, em particular, é que ela vem sendo, do ponto de vista sociológico, uma pintura antibrasileira e antitropical e até anticristã e anticatólica, por ser uma pintura que, realizada no Brasil e por artista brasileiro e destinando-se a igrejas brasileiras, a multidões cristãs ou Católicas brasileiras, apresenta-se, entretanto, sob a forma e sob as cores de uma pintura em que nossas-senhoras e anjos são sempre nossas-senhoras e anjos louros, ruivos, alvos, albinos, venesianos, europeus. Pintura, por conseguinte — do ponto de vista da crítica ou da interpretação sociológica que se faça de um pintor e de uma arte, quando essa arte precise de ser de integração no mesmo meio e não de revolta contra êle — subeuropéia e até colonial, de artista que, como Católico ou como pintor de imagens Cató-

licas, se conserva, no Brasil, europeu; e incapaz de conceber uma Nossa Senhora morena e até mulata ou um anjo caboclo e até preto.

Apresento tal fato para sugerir as possibilidades de uma sociologia das belas-artes, através da qual se pretenda, não impor limites nacionais ou temporais a um artista, mas considerar a maior ou menor autenticidade das criações de um pintor ou de um escultor ou de um arquiteto, em relação com o seu meio, por um lado, e, por outro, com o seu tempo, conforme os fins a que se destinem suas criações. Um pintor brasileiro que sistematicamente só pinte figuras de madonas e de anjos sob a forma e as cores de mulheres e adolescentes nórdicos e ruivos e envolvidos em pelúcias e veludos europeus é semelhante a um arquiteto brasileiro que traçasse planos de residências, para o Brasil tropical, em forma de chalés suíços ou de *cottages* inglesas. Há relações entre as obras de arte e o meio e o tempo sociais e, até certo ponto, físicos, a que se destinam, que são relações que podem ser esclarecidas e mesmo, de certo modo, senão orientadas, sugeridas, pelo sociólogo ou pela interpretação sociológica desse meio e desse tempo, sem que isto importe em admitir-se a conveniência de uma arte passivamente subordinada a qualquer espécie de ciência. O artista é livre para revoltar-se contra ciências e conveniências sociais, contanto que sua atitude seja de revolta; e não concorde em interpretar o sentimento Católico ou a realidade ecológica na sua pintura para fins religiosos ou cívicos. Pode até chegar ao extremo de ser apocalíptico e desejar a destruição dessa realidade e do tempo social em que viva, assim como do próprio porvir que se esboça aos seus olhos. Nesses casos, porém, êle nada tem que ver com a interpretação nem daquela realidade nem do tempo social, desde que carrega dentro de si uma realidade e um tempo como que individuais e anti-sociais em relação com os dominantes.

Mas quando sua atitude, de artista, em vez de ser absoluta ou de radical ou de algum suicida revolta contra "meio" e "tempo" sociais, presentes ou vigentes, é de integração neles ou de identificação com eles, mesmo através de críticas violentas a algumas das suas constantes ou de suas tendências; e êle sente, como artista, a necessidade de interpretar esse "meio" e esse "tempo" como Velasquez interpretou a Espanha de seu tempo, como Le Corbusier vem interpretando o moderno tempo europeu e suas projeções sobre o futuro, como Lúcio Costa interpreta esse tempo e esse futuro condicionados pela situação tropical e pela herança ibérica, e sob alguns aspectos, como que moçárabe, do Brasil, então a obra artística é uma obra de relação com meio e com tempo, na qual há problemas de interpenetração que interessam particularmente ao sociólogo. Compreende-se assim

que os sociólogos como nos nossos dias Lewis Mumford sejam sociólogos preocupados principalmente com os problemas dessa relação. E justifica-se a sugestão que aqui se faz no sentido de se estabelecerem em escolas como a de Belas-Artes do Recife cátedras de "Sociologia das Artes" ou da "Arte".

Não há arte no vácuo, senão sob formas mórbidas e suicidas que, podendo ser interessantíssimas, são raríssimas; e que mesmo assim raras, só aparentemente se realizam à inteira revelia do meio ou do tempo. Quase toda arte está em relação com um meio e com um tempo social — tempo que pode não ser propriamente o presente, mas o passado ou o futuro; e ser até arte sectariamente "saudosista" ou "futurista". No momento, talvez o que mais nos indique uma sociologia da arte especializada na análise de relações entre arte e espaço e arte e tempo social, seja uma crescente, embora não sectária preocupação com o futuro social: um futuro que já faz sentir sua presença entre nós, através de exigências de transformação de modos ou estilos de vida a que tendem a se adaptar modos e estilos de arte.

Uma dessas transformações — repita-se — é a que já começa a resultar da crescente automatização da vida e da economia humanas: redução de trabalho e aumento de lazer. Estamos diante de um futuro social em que o lazer significará tédio, angústia, suicídio, crime, se não o souberem encher com substâncias ricas de novos significados para a existência e de novos motivos para a ação do homem, uma arte, uma ciência, uma filosofia, uma religião que desde já se preparem para assumir a hegemonia de criatividade, exercida desde a chamada Revolução Comercial pelos príncipes da economia comercial e ultimamente pelos chamados reis das indústrias e das finanças. São príncipes já mortos e reis talvez moribundos, esses. Sua substituição ninguém pode dizer ao certo como se verificará no que se refere à coordenação de novas forças por novos coordenadores. Mas os indícios são no sentido daquela transferência de hegemonia de criatividade que venha a dar a gênios capazes de organizar o lazer dos homens a importância dos atuais ordenadores do seu trabalho. E fora a religião, nenhuma força se apresenta mais capaz dessa atividade criadora e até transfiguradora, do que a arte.

NECESSIDADE DE ANALISAR OS OBJETIVOS DO ENSINO *

JOEL MARTINS E HILDA TABA

Introdução

Toda vez que o educador e, particularmente, o professor encaram o problema da elaboração do currículo escolar e, dentro dele, o da preparação do programa a ser seguido em cada disciplina — devem iniciar o seu trabalho pela definição dos objetivos em vista, os quais deverão nortear todo o trabalho escolar.

Parece, pois, de suma importância desenvolver, nos participantes de um curso de especialistas em educação, uma atitude suficientemente crítica e construtiva que permita realizar um levantamento dos principais objetivos a serem alcançados sempre que se apresentar o problema da elaboração de programas.

Devem-se indicar os objetivos, tendo por base determinados critérios, a fim de que aqueles sejam realmente funcionais dentro do programa e não venham ter mera função de decoração verbal. Além disso, os responsáveis pela construção de programas precisam desenvolver uma técnica para determinar e analisar os objetivos, principalmente porque todos aqueles objetivos que foram estabelecidos para certo momento talvez não sejam efetivamente válidos para outros, devendo cada sistema escolar e cada professor procurar os ajustamentos que se fizerem necessários.

Crítérios

Foi com as recomendações apresentadas nos parágrafos anteriores que os participantes do Curso de Aperfeiçoamento de Especialistas em Educação para a América Latina receberam a incumbência de analisar, como exercício de aula, os objetivos contidos nos *Guias de Ensino* publicados pelo I.N.E.P. Durante

* Este artigo foi feito com a colaboração dos alunos participantes do Curso de Especialistas em Educação para a América Latina, do CRPE de São Paulo.

as aulas, foram discutidos os seguintes critérios para o julgamento e análise dos objetivos:

1. Os objetivos devem ser bastante concretos e específicos, a fim de que haja perfeita compreensão dos mesmos. Tomemos como exemplo o seguinte objetivo: *desenvolvimento total da criança*. Esta é uma idéia muito geral que necessita de subdivisão em outras proposições que particularizem o seu significado.
2. Devem-se evitar termos ambíguos, isto é, devem-se definir os termos que possam ter significados diferentes para diferentes pessoas. Essa dificuldade apresenta-se principalmente na formulação que abrange conceitos de valor. (Por exemplo, *hábitos de boa moral* pode ter significados diferentes para diferentes pessoas; há diferenças reais naquilo que representa hábitos de boa moral, variando de sociedade para sociedade ou de região para região, dentro de uma mesma sociedade). Portanto, os termos devem ser esclarecidos e ilustrados para que não se prestem a diversas interpretações.
3. Uma vez que cada objetivo abrange uma área de atividade e um comportamento, eles devem ser formulados de modo que possam indicar ambos os aspectos. Por exemplo, recreação é uma área que indica somente atividade, mas não, comportamento.
4. Os objetivos devem concordar com os princípios do desenvolvimento da criança. (Por exemplo, devem ser formulados em função do pensamento que uma criança de certa idade possa desenvolver).
5. Os objetivos devem satisfazer as reais necessidades de uma sociedade em dado momento, evitando concentrar-se em conhecimentos e desenvolvimento de capacidades de que ela não necessite mais ou de que talvez nunca tenha necessitado.
Eles devem ser suficientemente práticos, para que possam ser alcançados pelas crianças e pelos professores. Os objetivos eminentemente idealísticos têm efeitos meramente decorativos e não satisfazem as necessidades de uns nem dos outros.
6. Conservando o seu aspecto específico e concreto, os objetivos devem ser tão amplos quanto possível, para incluir os aspectos importantes do desenvolvimento da criança.

7. Os objetivos devem concordar com a filosofia básica do ensino; por exemplo, não devem dar ênfase ao ensino atomizado, quando o ensino centralizado é aceito como bom sistema.
8. Os objetivos devem apresentar-se sistematicamente classificados a fim de que se evite a superposição de áreas.

Uma vez que a definição dos objetivos é assunto ligado a duas questões — área com a qual estão relacionados e comportamento a ser desenvolvido — é importante que estas sejam expressas claramente nas proposições. As proposições encontradas na literatura educacional moderna atribuem igual importância a ambas. Algumas proposições, porém, estão baseadas inteiramente na classificação das áreas de vida, tais como: "vida familiar", "saúde", "recreação", "cidadania", "democracia". Outras procuram concentrar-se em *funções da vida*, tais como: "desenvolvimento cívico", "capacidade econômica", "relações humanas", etc. Muitos programas escolares concentram-se, ainda, em *áreas de matérias* para a classificação dos objetivos, tais como: aritmética, estudos sociais, literatura, etc.

Objetivos referentes ao comportamento

Paralelamente à proposição dos objetivos em função das áreas da vida, ou segundo as matérias a serem lecionadas, ou, ainda, segundo o desempenho das funções que o processo de vida requer dos indivíduos, a formulação dos objetivos deve indicar, de maneira precisa, os tipos de comportamento que se procura desenvolver. De outra forma, a formulação e a classificação dos objetivos não terão significado e serão inúteis.

Geralmente se apresentam como desejáveis cinco áreas de comportamento:

1. *Conceitos, idéias e compreensão geral que os alunos precisam desenvolver* — Por exemplo: um cidadão precisa ter conceito racional de governo e de suas funções.
2. *Atitudes, sentimentos e sensibilidades* — Por exemplo: o cidadão deve votar com senso de responsabilidade.
3. *Hábitos e capacidade* — Por exemplo: como eleger um deputado ou como ler um jornal.
4. *Pensamento crítico* — Por exemplo: distinguir fatos reais da simples propaganda num discurso político.

5. *Interesses e apreciações* — Por exemplo: ler notícias a respeito de eventos cívicos ou políticos.

Análise

Orientando-se por esses critérios, os participantes do Curso analisaram os objetivos que constam dos programas estudados. Alguns dos resultados a que se chegou serão apresentados adiante, enquanto as análises críticas foram reunidas em pequenos grupos.

A análise completa dos objetivos abrangeria também uma avaliação positiva; entretanto, este artigo trata apenas das limitações e falhas dos objetivos propostos no Guia.

Se se tomar, por exemplo, um "programa-guia" elaborado para escolas primárias, encontrar-se-ão para a leitura os seguintes objetivos:

1. Proporcionar ao aluno passatempo agradável;
2. Despertar e desenvolver o senso de beleza literária;
3. Dar bons modelos que sirvam de auxílio ao trabalho original;
4. Enriquecer o vocabulário.

1. *Proporcionar ao aluno passatempo agradável*

A apresentação desse objetivo é vaga e imprecisa, pois serve às quatro séries do curso primário. Um mesmo objetivo pode e deve ter diferentes nuances quando se refere às diferentes séries de um mesmo curso. Além disso, há certos objetivos, como, por exemplo, o desenvolvimento do senso de beleza literária, que estão efetivamente relacionados mais intimamente com as séries mais adiantadas, não podendo, portanto, ser alcançados por crianças em nível inferior de maturação.

Esse primeiro objetivo é ainda vago e impreciso, porque nas últimas séries é necessário que, além do prazer da leitura, se tenha em vista a utilidade dessa para a formação do educando.

As "áreas de comportamento" a alcançar não estão bem definidas. Que tipos de comportamento se procuram quando se afirma que um dos objetivos da leitura é proporcionar passatempo agradável? A divisão desse objetivo em outros menores é indispensável e talvez possa ser feita da seguinte maneira:

1. Levar a criança a ler espontaneamente;
2. Habitua-la à compra de bons livros;
3. Ensiná-la a aproveitar as horas de lazer, usando-as para leitura.

2. *Despertar e desenvolver o senso de beleza literária*

Para os primeiros anos da escola primária esse objetivo parece ser mais idealístico do que realístico propriamente, pois, dado o grau de desenvolvimento (maturação) dos alunos, seria muito difícil encontrar trechos de leitura que pudessem desenvolver-lhes o senso de beleza literária.

3. *Dar bons modelos que sirvam de auxílio ao trabalho original*

Este objetivo apresenta-se de forma ambígua, pois, se o trabalho escolar se baseia num modelo, deixa de ser original. Esse é um objetivo que se liga mais à linguagem escrita, no que concerne à composição. Além disso, a criança ainda não possui "desenvolvimento crítico" suficiente para escolher um trecho que lhe sirva de modelo, sem segui-lo na íntegra, transformando-o, portanto, em modelo para cópia. Dessa forma, a palavra "original" parece estar demais na definição do objetivo.

4. *Enriquecer o vocabulário*

Analisando-se esse objetivo, chega-se à conclusão de que não é suficiente a aquisição e desenvolvimento de um vocabulário rico, mas é preciso também saber utilizá-lo corretamente e com segurança.

Dessas considerações, conclui-se que a melhor redação do objetivo número três seria, operacionalmente: Correção de linguagem e formação do estilo.

Nada melhor do que a leitura orientada, para o desenvolvimento do estilo e para o aprendizado de uma linguagem correta. A criança dificilmente se interessa pela gramática, aspecto quase sempre teórico e enfadonho. A literatura, aspecto vivo e interessante da língua, parece ser o único meio capaz de desenvolver e aprimorar o estilo e a linguagem, sem que esses processos se tornem áridos e cansativos. Esta afirmação parece estar, ainda, sustentada pelas investigações atuais sobre o ensino da gramática, que destacam a importância da linguagem e da construção da frase.

Seria talvez mais conveniente substituir os objetivos números dois e três, dando-lhes a seguinte redação: desenvolvimento da capacidade crítica.

Desde cedo é possível ao professor, por meio de ação cuidadosa, através de questionários sobre leituras realizadas e trechos ouvidos, desenvolver no aluno o sentido da crítica, bem como o da formação de idéias pessoais. Este processo desenvolverá o raciocínio e a confiança em si próprio, ensinando o aluno a pensar e a concluir — qualidades essenciais para a participação na sociedade e para o domínio dos conceitos propostos por outras disciplinas, como a matemática, as ciências naturais e humanas.

Críticas semelhantes foram feitas em outras áreas. Os característicos *imprecisão* e *generalidade* são os mais frequentemente encontrados. Muitos desses objetivos incluem uma extensa generalização e deixam de descrever, tanto o comportamento específico buscado, como o nível de aquisição que seria próprio do nível escolar estudado. Algumas vezes, as relações com a área do objetivo são também falsas. Por exemplo: o que significa para o nível do primeiro ou segundo ano "formar hábitos fundamentais na matemática"? Quais os hábitos fundamentais? Os da precisão? Da rapidez no cálculo? Domínio de todos os processos fundamentais?

A mesma questão deve ser levantada a respeito do objetivo "eliminar vícios de linguagem". Eliminar quais vícios? Regionalismo? Lambdacismo? Rotacismo?

A falta de compreensão ou a tendenciosidade no estabelecimento de objetivos parecem ter sido outro ponto fraco frequentemente encontrado. Por exemplo: objetivos relacionados com o desenvolvimento social do indivíduo não foram mencionados em lugar algum, talvez porque a classificação dos objetivos tenda a eliminar tal possibilidade quando se consideram as áreas de interesse. A centralização e o interesse acadêmicos interpõem-se às relações entre aprendizagem e interesses de vida. Por exemplo: os objetivos específicos do desenvolvimento da linguagem cedem lugar aos ideais acadêmicos, dando muito pouca atenção, porém, às reais lacunas existentes quando se considera o uso real da linguagem que um grupo de estudantes deva fazer. A mesma omissão pode acontecer com a área total referente à vida em comunidade e ao domínio das técnicas necessárias para a participação efetiva na comunidade.

As proposições que encerram conceitos de valor apresentaram muita dificuldade para a análise. Os participantes desse trabalho estiveram em desacordo em cada uma delas, tanto com o significado como com suas apreciações. Os conceitos de valor dão margem a muitas interpretações.

Finalmente, a proposição dos objetivos deve ser formulada em termos de objetivos para a vida e não apenas em termos de idade e maturidade dos alunos. Este erro na especificação dos estágios e níveis de realização naturalmente conduzirá os professores a padrões irrealistas, porque o nível de realização e os graus de possibilidade não são claros e definidos. Exemplos desse erro podem ser encontrados em frases tais como as que se seguem: "honestidade em todas as suas ações" ou "responsabilidade no trabalho". Ou, ainda, com relação à segunda série, "a criança deve reconhecer o dever de ser altruísta, cortês, confiante, e bem humorada para com seus companheiros e conhecer a necessidade de ser prudente nos seus julgamentos". Ora, não é pretender muita coisa de uma criança de oito anos de idade que está se iniciando no conhecimento e familiarização com a sociedade à qual pertence?

Por último, algumas questões foram ainda levantadas a respeito da validade na formulação dos objetivos.

Conclusões

O grupo que empreendeu a análise dos objetivos chegou à conclusão de que, com o pouco tempo que a criança despense na escola, com a habitual carência de materiais, e muitas vezes sem professores dotados de uma preparação adequada, a validade do que deve ser obtido nessas condições precisa ser reconsiderada. Os objetivos necessitam ter alguma relação com as possibilidades práticas de realização. É preciso fazer uma verificação quanto à possibilidade de serem eles alcançados pelos professores.

AS METAS DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO *

Aceitando convite, para mim muito honroso, aqui venho trazer-vos minha contribuição, modesta mas de boa vontade. Não vos posso dar ensinamentos, mas apenas subsídios para o vosso trabalho. Sei que estais debruçados sobre os problemas brasileiros, analisando-os meticulosamente a fim de propor-lhes as soluções mais adequadas. Para um equacionamento eficaz, torna-se necessário colher elementos objetivos, na realidade brasileira. Essa realidade é complexa e, em geral, mal definida. É preciso encará-la de múltiplos ângulos para começar a compreendê-la. Encontro-me, exatamente, em um desses ângulos. Mais do que isso, estou colocado em um posto de direção, realizando uma tarefa específica, cuja transcendente importância para o futuro do Brasil não vos escapa, nem é mister encarecer.

Estou executando um programa de metas educacionais e delas vos quero dar informações. Por outro lado, estou tentando certas reformas do nosso sistema educativo, cujos fundamentos vos quero expor em suas linhas gerais.

Já conheço as normas da casa: exposição do professor ou conferência, seguida de debate amplo. Submeto-me de bom grado ao regime vigente, que me parece o mais fecundo, pedagogicamente. Há participação ativa do aluno. Além disso, a exposição, necessariamente sucinta, será, no diálogo, esclarecida e completada.

Assim, procurarei ser breve.

Entremos no assunto.

Estamos longe do ideal democrático, prescrito pela Constituição, da escola para todos. Com efeito, eis a nossa situação:

ENSINO PRIMÁRIO

População de 7 a 11 anos:.....	8.224.300
Temos escola para:	5.768.727
<i>Déficit</i> de:	2.455.573 — 29,85%

Mas, como há, nas nossas escolas primárias, alunos até 14 anos, a população escolar cresce para 12.686.000 e o *déficit* se amplia para 6.917.273. Desse número devem ser descontados os

* Conferência pronunciada pelo Ministro da Educação, Prof. Clóvis Salgado, no Instituto Superior de Estudos Brasileiros, em outubro do corrente ano.

das crianças de 12, 13 e 14 anos que se encontram em escolas médias (604.979) e os das que terminaram o curso primário e não seguiram o médio (149.177). Assim, o *déficit* da escola até os 14 anos cairia para 5.774.662.

ENSINO MÉDIO

Nossa população, de 12 a 18 anos, é de 9.646.100. Temos escola para 993.897 alunos. *Déficit* de cerca de 8.652.203 alunos.

ENSINO SUPERIOR

Se considerarmos satisfatória a situação norte-americana (30 % da população de 19 anos matriculada em cursos superiores), deveríamos contar 407.166 alunos matriculados na 1a. série superior. Contamos apenas com 28.868. *Déficit* de 378.298. Há 3.000.000 de norte-americanos em escolas superiores. Proporcionalmente, deveríamos ter 1.000.000. Temos apenas 84.000: *déficit* de 916.000.

Para preencher a deficiência, teríamos de multiplicar por 12 as nossas atuais escolas.

Uma imagem gráfica, comparativa da situação brasileira com a norte-americana, dará uma visão clara da deficiência escolar em que nos encontramos (quadro I).

Podemos considerar a nossa escola de talhe esguio, em forma de obelisco, como a escola dos países subdesenvolvidos: só uns poucos se educam. A forma pesada, em arranha-céu, seria a dos países desenvolvidos: todos se educam.

À proporção que nos desenvolvermos economicamente, o nosso obelisco tenderá a tornar-se arranha-céu robusto. Inversamente, poderíamos dizer: só seremos país desenvolvido economicamente quando nossa escola, de pirâmide esguia, tornar-se um cubo maciço. Educação e desenvolvimento marcham juntos, são processos concomitantes. Como a preocupação central do ISEB é exatamente estudar os fatores positivos e negativos do nosso processo de desenvolvimento, esta exposição seguirá esse roteiro, na apreciação do nosso ensino e indicará o programa adotado para corrigir as deficiências atuais.

* * *

Se a quantidade de ensino que estamos oferecendo está muito aquém das nossas reais necessidades, a qualidade dele está, também, muito longe de ser satisfatória, tendo em vista a era tecnológica em que vivemos.

A *escola primária* não preenche nem o mínimo a que se propõe: ensinar a ler, escrever e contar aos que a procuram. Dos 2.885.252 alunos matriculados na 1a. série, em 1957, somente 1.275.232 lograram promoção à 2a. série, em 1958, isto é, 44%,

aproximadamente. Na realidade, esse número deve ser mais baixo, pois não estão computados os repetentes da 2a. série. Dos 56% de reprovados — 1.610.020 — muitos abandonam a escola definitivamente, permanecendo analfabetos. Outros repetem a 1a. série, hipertrofiando-a, tirando o lugar das crianças de 7 anos, que buscam a escola pela primeira vez. Deveríamos ter, em 1958, teoricamente, 1.733.200 na 1a. série (população brasileira de 7 anos) ; temos 3.014.879, isto é, um excesso de 1.281.679, agravando a crise de espaço das escolas.

Em 1954, matricularam-se, na 1a. série, 2.954.475 alunos dos quais somente 537.000 chegaram à 4a. série em 1958, ou seja, apenas 18.17%. Esse número deve ser menor, pois não se descontaram os alunos que estão a repetir a 4a. série em 1958.

De um modo geral, podemos assegurar que menos de 10% dos matriculados na 1a. série conseguem concluir a 4a. série, isto é, terminar o curso primário.

Justa é, portanto, a crítica que se faz à nossa escola primária: não alcança o mínimo de ensinar as técnicas rudimentares da leitura, da escrita e do cálculo.

A *escola média* parece ser ainda mais defeituosa do que a primária. Eis alguns comentários:

Funciona como filtro econômico entre a escola primária e a superior. Em 1957, eram particulares 67,9% dos estabelecimentos de grau-médio, sendo que cerca de 65% dos estudantes deviam pagar seus estudos. Os alunos provenientes das classes mais pobres só têm diante de si 35% das vagas oferecidas pelos estabelecimentos públicos, essas mesmas disputadas pelos mais bafejados da fortuna, que se podem melhor preparar para conquistá-las nos exames de admissão. Ainda mais: sendo rigorosos e concorridos os concursos vestibulares às Faculdades, a tendência é a vitória dos candidatos provenientes dos bons colégios particulares, exatamente os mais caros. Tudo isso comprova o caráter econômico-seletivo da escola média. Infelizmente, não disponho de dados seguros sobre a origem social dos estudantes de cursos superiores, mas a observação corrente é a de que poucos, muito poucos, provêm do meio operário urbano ou rural. Assim, a área de seleção dos mais capazes restringe-se em virtude de fatores estranhos ao único que deveria prevalecer: a capacidade individual. Isso, sem falar no dever democrático de abrir a escola igualmente a todos os jovens, e também no imperativo econômico, da expansão industrial, que tende a tornar a instrução de grau médio o nível mínimo para integração na moderna sociedade tecnológica.

Apresenta nítida preferência pelos estudos acadêmicos, humanísticos, destinados simplesmente a preparar os jovens para os estudos superiores, quando a evolução sócio-econômica está a criar

um número sempre crescente de ocupações técnico-profissionais exatamente de grau médio.

Em 1958, a matrícula nos diversos ramos do ensino médio assim se apresenta:

Secundário	735.358	—	74,0%
Comercial	155.799	—	15,6%
Normal	77.857	—	7,9%
Industrial	20.512	—	2,1%
Agrícola	4.371	—	0,4%
	<hr/>		
	993.897		100 %

Assim, cerca de 3/4 partes dos jovens buscam o ensino secundário, veículo tradicional de acesso ao ensino superior, socialmente prestigioso. Apenas 1/4 parte aprende, dos 12 aos 18 anos, uma profissão. Menos do que isso, pois, muitos estudantes dos cursos comerciais e normais, deles se estão valendo somente para chegar à escola superior.

Os cursos profissionais destinados aos setores da produção — industrial e agrícola — continuam lamentavelmente deficientes: apenas 24.883 alunos, ou 2,5% da matrícula total. Sobre 1956, pequeno avanço em números absolutos (eram 20.602 os alunos); em números relativos, nenhuma alteração (eram os mesmos 2,5%).

Para atividades terciárias, que gravam o prato do consumo, prepara-se a imensa maioria dos jovens brasileiros: 97,5%.

Por que se encaminhariam os jovens, de preferência, ao ensino secundário? Pode-se responder: pelo prestígio tradicional dos estudos acadêmicos que conduzem à escola superior, máximo degrau da escala social; porque conduz a profissões de exercício mais suave; porque os colégios secundários são numerosos, baratos para os alunos e lucrativos para os proprietários, enquanto que as escolas industriais e agrícolas são em pequeno número, de manutenção caríssima, não oferecendo atrativos aos particulares e aos governos de orçamentos fracos. Só a União e os Estados mais prósperos se animam a criá-las e mantê-las. Daí sua lenta expansão.

O ensino secundário não cumpre nem o seu restrito objetivo de preparatório aos cursos superiores. Os 280.000 alunos da 1a. série ginásial reduzem-se a 96.000 na 4a. série, a 48.000 na 1a. série colegial, e a 21.000 na 3a. série, sendo certo que menos de 20.000 concluirão o ciclo colegial. Assim, apenas 7% dos matriculados na 1a. série concluem o curso secundário. Quando vão disputar as escassas vagas oferecidas pela escola superior, competindo com os que concluem outros cursos e com os repetentes dos concursos vestibulares, verifica-se um verdadeiro desas-

tre: reprovações em massa. De 800 candidatos a certa Faculdade de Medicina, em 1958, apenas 45 foram aprovados. Na Engenharia, tão essencial a nosso desenvolvimento, restam sempre vagas a preencher, por falta de candidatos habilitados. Até em Faculdades de Direito isso acontece, como foi o caso na Faculdade de Direito de São Paulo, no corrente ano. O latim causou uma hecatombe: cerca de 700 provas escritas com grau zero.

Não entrarei na análise das causas da falência do nosso ensino secundário. São conhecidas: falta de professores devidamente habilitados (apenas 16% licenciados em Faculdades de Filosofia), por motivo do rápido crescimento da matrícula (de 65.000 em 1932 a 735.000 em 1958, isto é, 11 vezes em 26 anos); acúmulo excessivo de matérias; ensino verbalístico das ciências; falta de instalações e equipamentos adequados; falta de recursos para remunerar condignamente o professor, que se vê, por isso, compelido a ministrar um número de aulas incompatível com o bom ensino.

O resultado de tudo é um despreparo generalizado da mocidade, que a inferioriza como elemento produtivo em uma sociedade cada vez mais alicerçada na ciência e na técnica. Os vencidos vão ficando pelo caminho, desajustados, à procura de uma profissão que sempre lhes foge, por carência de habilitação. Não lhes resta senão o melancólico caminho da burocracia pública ou privada.

A *escola superior* se ressent, desde logo, do mau preparo dos alunos que recebe. Isso é mais nítido nas carreiras que exigem sólida base científica. Não iremos, entretanto, nesse caminho. Ficaremos dentro do nosso objetivo: educação para o desenvolvimento. Sob esse aspecto, assinalo que estamos formando um número insuficiente de engenheiros e químicos, que são os técnicos mais importantes para a tarefa da expansão industrial; que não formamos, praticamente, especialistas nos ramos cada vez mais numerosos e diferenciados da fabricação de máquinas e sua operação; que não temos onde formar cientistas, pesquisadores, professores e técnicos de nível pós-graduado; que não temos cuidado devidamente da formação de economistas e de altos administradores de empresas, colaboradores indispensáveis na hora em que os pequenos estabelecimentos industriais e comerciais tendem a transformar-se em grandes e complexos organismos de produção em massa e de distribuição em escala nacional e internacional; que o Estado, cada vez mais atuante nos campos econômico e social, não se aparelhou de administradores públicos altamente capacitados para as urgentes tarefas do planejamento, da direção e da administração.

Os estudiosos de nossa evolução industrial comparam o Brasil de 1948 com os Estados Unidos de 1890. Partindo desse dado,

procurou o Prof. Kafuri estabelecer as nossas necessidades em engenheiros, até 1956. A comparação mostra que, se considerarmos, de um lado, a expansão industrial brasileira e, do outro, o crescimento normal das formaturas nas atuais escolas, teremos, em 1965, em virtude de *deficits* anualmente acumulados, uma falta de 12.476 engenheiros. Isso quer dizer que o surto do progresso econômico nacional seria detido por esse estrangulamento em via essencial.

O quadro dos diplomados em engenharia, além da insuficiência, revela inadequada distribuição por especialidades. Entre os 1825 engenheiros e arquitetos formados em 1956, registram-se:

Arquitetos	481	1.495 — 81,9%
	993	
Urbanistas	21	
De aeronaves	24	
De aerovias	15	
De eletrônica	9	
De minas	16	
De petróleo	12	
Eletricistas	93	
	0	
	0	
	8	
	68	
Mecânicos eletricistas ..	35	
Metalúrgicos	5	
<u>Químicos</u>	<u>45</u>	

Assim, para construções civis e estradas, temos quase 82% dos engenheiros formados em 1956 (em 1955, 77%). É tremenda nossa indigência em metalurgistas, em mecânicos, em engenheiros de minas, em químicos. Não se formou um só geólogo. Isso, quando é necessário mobilizar as reservas do subsolo e transformá-las em utilidades e riquezas.

* * *

Traçado esse programa geral de nosso ensino, e assinaladas as suas deficiências quantitativas e qualitativas, vejamos quais as providências que vêm sendo tomadas para corrigi-las.

Em março de 1957, o Governo determinou que uma Comissão especial, constituída no Conselho do Desenvolvimento Econômico, sob a presidência do Ministro da Educação, procedesse a uma análise da educação brasileira e traçasse metas educacionais a serem cumpridas em 4 anos, tendo em vista o programa de desenvolvimento econômico adotado pelo próprio Governo. Esse trabalho se completou em setembro do mesmo ano, tendo sido incor-

porado ao plano geral do governo como meta n.º 30. Dispensome de reproduzi-lo aqui, por se achar publicado.

Desde o início, verificou a Comissão que as deficiências eram de tal monta que o Brasil não teria recursos para enfrentá-las na totalidade. Assim, adotando uma linha objetiva, reduziu o programa ideal a proporções que lhe pareceram exequíveis. Para isso, foi necessário estabelecer prioridades. De certo modo, a opção já fora feita pelo Governo, quando se dispôs a tirar proveito da moderna e poderosa tecnologia para acelerar o progresso do País. Por isso, o esforço maior e imediato deveria aplicar-se à formação de cientistas e técnicos de nível superior. Não obstante, isso haveria de implicar também na melhoria dos níveis inferiores de ensino, seja para preparar os aspirantes ao nível superior, seja para a formação dos diversos quadros de mão-de-obra qualificada.

Dos estudos procedidos, ficou a convicção de que os investimentos em educação, de alta mas só indireta rentabilidade, não comportam financiamento bancário. São, por natureza, aplicações tipicamente orçamentárias. Por isso, buscou a Comissão analisar o orçamento federal, tendo em vista verificar se comportava êle a sobrecarga do programa estabelecido. A resposta foi positiva: desde que a União cumprisse o preceito constitucional do art. 169, de aplicar no ensino o mínimo de 10% da renda tributária. Nos 9 últimos anos (1948 a 1957) a taxa média foi de 6,9. Assim, podia-se reclamar um mínimo de 3% da renda dos impostos para ser somado ao orçamento que vinha sendo votado nos últimos anos. Em uma receita estimada, para 1958, em cerca de 110 bilhões, tal percentagem representa 3,3 bilhões, quantia julgada satisfatória.

Foram, então, tomadas duas providências: a primeira, imediata, da inclusão no orçamento de 1958, através de emenda, das dotações necessárias à execução do plano (isso foi, em parte, conseguido) ; a segunda, de efeito permanente, e constante da regulamentação, em lei ordinária, do art. 169 da Constituição, para garantir a inclusão orçamentária do mínimo de 10% da renda dos impostos (o respectivo projeto de lei foi enviado ao Congresso). Esse projeto define o que deva ser considerado despesa com o ensino; distribui os recursos em 3 Fundos para orientar o crescimento harmonioso dos 3 níveis do ensino (2% ao primário, 3% ao médio e 4% ao superior) ; estabelece o mecanismo recolhimento dos saldos orçamentários e o de reajustamento das dotações à receita realmente arrecadada. Embora ainda não aprovada a lei, já o Congresso aceitou o princípio e se dispõe a votar o orçamento da Educação, para 1959, na base dos 10% constitucionais. Diga-se que esse teto foi atingido no orçamento de 1958,

sendo que a execução vem respeitando, no todo, as verbas destinadas ao plano de metas.

Vejamos os objetivos traçados e como vêm sendo atacados no corrente ano:

ENSINO PRIMÁRIO

Desordem nas matrículas. Correção: regularização por idade, da matrícula e da frequência. Com uma dotação de 20 milhões, iniciaram-se 2 experiências-pilôto, uma em Porto Alegre e outra em Natal. Criaram-se classes de emergência para crianças de mais de 11 anos. A promoção, nos próximos anos, será cronológica, organizando-se as turmas, em cada série, de acordo com o adiantamento dos alunos. Assim, garante-se a permanência do aluno durante 4 anos na escola e somente 4 anos. Não será excluído, por reprovação, aprendendo o que puder; mas também não ficará mais de 4 anos, ocupando o lugar de outros. Se tivéssemos só alunos de 7 a 11 anos em nossas escolas, nossa deficiência escolar global seria de 30%. Nas cidades, está demonstrado, o espaço escolar seria suficiente para abrigar a todas as crianças. No campo, a deficiência permaneceria. Entretanto, dada a dispersão da nossa população rural, haverá, durante algum tempo ainda, crianças fora do alcance das escolas, estimado em cerca de 2 a 3 km. Assim vista, a deficiência nas áreas rurais torna-se menos chocante, e, de certo modo, tolerável.

Insuficiência de escolarização: pretende-se estender, gradativamente, a duração do curso a 6 anos nas cidades e a 4 nos campos; e o dia escolar a 6 horas. Estamos empregando, em escala nacional, recursos no montante de 360 milhões, para preparo do professorado, construção e equipamento das salas de aulas e oficinas para um curso complementar de 2 anos, anexado aos grupos escolares, em convênio com os Estados, os Municípios e também com particulares. Tendo à frente um Coordenador, o projeto vem sendo executado com segurança, embora com certo retardamento, dada a necessidade de tratar com o grande número de pessoas nele comprometidas.

Deficiência do professorado: vem sendo enfrentada com verbas para aperfeiçoamento e formação de professores, construções e equipamentos de escolas normais. Essas verbas somam, em 1958, 320 milhões. Trata-se de um projeto que vem sendo executado há anos. Apenas se viu, agora, intensificado. Para êle contamos, também, com a ajuda da UNESCO, através do seu Projeto Principal para a América Latina, adotado em 1956.

A alta percentagem de analfabetos, estimada em 50% da população acima de 10 anos, está a exigir uma cruzada nacional. Antes de enfrentá-la, deliberou-se realizar experimento de erradicação do analfabetismo em área limitada. Estudou-se, em 1957,

o município de Leopoldina, em Minas Gerais, distante 200 km. do Rio. O Congresso, pelo orçamento, determinou que se estendesse a experiência a 5 municípios, um em cada zona do País. Entretanto, limitou-se a manter a verba de 20 milhões solicitada para um só município. Por isso, o trabalho teve de ser instalado gradativamente: primeiro em Leopoldina, depois em Timbaúba (Pernambuco), a seguir, em Catalão (Goiás). Estuda-se, ainda, a escolha de um município no Pará e outro no Rio Grande do Sul. Em Leopoldina, município de 50 mil habitantes, havia cerca de 40% de analfabetos e 3.000 crianças sem escola. Foram instaladas, desde logo, classes de emergência para crianças e adultos, e atacado um programa de construção de 46 escolas rurais, das quais 25 se encontram concluídas. Em junho de 1959, todas deverão estar em funcionamento. Os resultados colhidos nesses 5 centros-piloto servirão de base para um planejamento, em escala nacional, de uma campanha para varrer o analfabetismo. Por ora, não sabemos quanto isso nos custaria, que meios empregar e que resultados seriam colhidos.

ENSINO MÉDIO

Ensino Industrial — Julgou-se indispensável aumentar a oferta de matrículas nesse ramo, melhorar as instalações e o equipamento das escolas existentes e criar outras novas. Esse projeto implica despesas de 423 milhões em 1958, que estão sendo feitas. As 22 escolas da rede federal estão recebendo obras e equipamentos. Algumas serão totalmente novas. A lotação deverá ser triplicada em 1960. Através de convênio com os Estados, iniciou-se a construção de novas Escolas Técnicas em Novo Hamburgo e São Bernardo do Campo; em estudo, estão as Escolas de Construção Civil em Jundiaí e de Construção Naval em Santos. Em convênio com particulares, acham-se em construção as escolas industriais de São José dos Campos, Congonhas do Campo e Juiz de Fora. Para aperfeiçoamento do professorado, instalou-se, em convênio com a CBAI, um centro de treinamento em Curitiba.

Ensino Agrícola — Da competência do Ministério de Agricultura, será incrementado através da ampliação da rede de escolas agrícolas. O plano, dispondo de 200 milhões no corrente exercício, prevê a ampliação e o reequipamento de 32 Escolas Agro-técnicas, 7 Agrícolas e 13 de Iniciação Agrícola; e mais o equipamento de 26 Escolas de Magistério de Economia Rural Doméstica e de 33 de Tratoristas.

Ensino Secundário — Dentro do programa de desenvolvimento desse ramo, consubstanciado na lei que criou o Fundo respectivo, cujos recursos serão triplicados, uma vez aprovado o

projeto de lei destinado a disciplinar o art. 169 da Constituição, o plano recomenda a intensificação das bolsas de estudo, como meio mais idôneo de amparo imediato aos estudantes carentes de recursos para custear a escola particular. Dispondo de 240 milhões, foi possível aproximar-se da recomendação de 29.000 bolsas, o que significa uma média de Cr\$ 8.000,00 por bolsa distribuída. Números exatos ainda não temos, em virtude da descentralização do serviço pelas 33 inspetorias regionais do País.

ENSINO SUPERIOR

Nesse ramo fazia-se necessário maior número de tecnologistas. Para isso, duas providências se impunham:

1.^a) Preencher todas as vagas oferecidas pelas escolas de engenharia: recomendou-se a criação de um ano prévio, para preparar os candidatos ao vestibular. Não tendo sido consignadas verbas para esse fim, o projeto iniciou-se, graças à cooperação das Universidades, em Curitiba e Fortaleza, sendo anteriormente existente no Instituto Tecnológico de Aeronáutica de São José dos Campos.

2.^a) Aumentar a capacidade das Escolas de Engenharia, de modo a atingir 3.000 matrículas na 1a. série: em 1957 matricularam-se, em engenharia, arquitetura, urbanismo, aeronáutica e química industrial, 2.252 alunos novos. Em 1958, esse número ascendeu a 2.980, atingindo, praticamente, a meta desejada. Uma dotação de 100 milhões foi distribuída a 12 escolas de engenharia para instalações, equipamentos e manutenção de novos serviços.

Para modificar a estrutura atual das escolas de engenharia, permitindo tempo integral aos professores e assistentes, atividades de pesquisa pura e aplicada à indústria, além da oportunidade da formação do magistério de alto nível, deliberou-se a criação de 14 institutos de pesquisa e ensino nas Universidades. Para 1958, o orçamento destinou verbas iniciais a 8 Institutos do plano, a saber: Economia Rural, na Universidade Rural do Rio de Janeiro; Genética, em Piracicaba; Geologia, no Recife; Química, em Salvador; Mecânica, em Curitiba; Física, em Porto Alegre; Tecnologia Rural, em Fortaleza; e Mineração e Metalurgia, em Ouro Preto. Os respectivos acordos já foram firmados, dentro das finalidades visadas. As atividades em Piracicaba e no Km. 47 já se iniciaram. Os demais Institutos se acham em fase de organização. Para 1959, o orçamento consignará verbas para esses 8 Institutos e para os 6 restantes: Economia, no Distrito Federal; Química, no Distrito Federal; Eletrotécnica em Belo Horizonte; Mecânica, em Belo Horizonte; Matemática, em Porto Alegre e Mecânica Agrícola, em Curitiba.

É nesse grande plano dos Institutos, que vem sendo coordenado diretamente pelo Ministério da Educação, que repousa nossa

esperança de dar novos rumos e nova feição ao ensino da engenharia, engrenando-a, de fato, no esforço do desenvolvimento brasileiro.

Recomendou-se um apoio integral às Instituições de Pesquisas Sociais e Econômicas e aos cursos de formação de administradores de empresas. Não tendo havido dotação específica, procurou-se maior apoio dos programas de ajuda técnica do Ponto IV e da UNESCO. Isso se obteve. Ainda agora, acaba de ser firmado convênio com o Ponto IV, para a vinda de 16 professores estrangeiros (além dos 10 que já temos) destinados àqueles ramos de ensino. Esse acordo importa em cerca de 2 milhões de dólares, em 5 anos.

Recomendou-se ajuda financeira ao Instituto Tecnológico da Aeronáutica, de São José dos Campos, sobretudo para que possa receber, como estagiários, engenheiros que se queiram aperfeiçoar em aeronáutica eletrônica, especialidade da mais alta significação para o Brasil.

Formação de geólogos — O plano de metas deixou de incluí-lo expressamente por já se ter iniciado, em 1957, com 4 cursos: no Recife, Ouro Preto, São Paulo e Porto Alegre. Não tínhamos cursos próprios para a formação de especialistas em geologia, daqueles que vão aos campos identificar e calcular o valor das jazidas; dos que estudam as fundações dos edifícios, pontes e barragens; dos que traçam os túneis e canais; dos que sondam as reservas de águas profundas; enfim, daqueles que, valorizando o subsolo, criam uma nova dimensão para nossa frágil economia, feita, até aqui, arranhando a crosta da terra. O sucesso foi grande: numerosos alunos e a criação, já este ano, de mais 2 cursos: Salvador e Rio de Janeiro. É um programa de 80 milhões.

Ponto grato a este Instituto: Assinalou-se a conveniência de se dar estrutura definitiva ao ISEB, como órgão intimamente ligado ao estudo dos problemas do nosso desenvolvimento e do equacionamento das melhores soluções, dentro de uma concepção total daquilo que é e que deva ser a Nação Brasileira. Não é por mero acaso ou simples cortesia que aqui me encontro a expor o pensamento e os planos do Governo para melhorar a educação do povo brasileiro. Aqui é lugar próprio para esses encontros propiciadores do debate e do esclarecimento dos grandes problemas, daqueles que devem estar no espírito e no coração dos que amam este País e têm que responder por uma parcela que seja do seu destino.

PLANEJAMENTO INTEGRAL DA EDUCAÇÃO

Ao fim desta exposição, não terá escapado a ninguém que o plano adotado é de certo modo fragmentário e só atende a fatores circunstanciais. Devemos reconhecê-lo, não para desprezar o que

se está fazendo, pois é o que de melhor poderia ser feito, na hora atual, dentro da realidade brasileira. Pelo menos assim o entendeu a douta Comissão que o elaborou. Mas, para desejar, de futuro, coisa mais completa, isto é, um planejamento integral da educação.

É obra para os próximos anos. Antes dela, deve-se, a meu ver, aprovar uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É o que sustento em breve comentário, publicado no n.º 12 do *Boletim do MEC* e que me permito transcrever:

"Um dos dogmas da democracia é o direito à educação. Proclamam-no, com ênfase, a Carta das Nações Unidas, a Carta da Organização dos Estados Americanos, a Declaração Universal e Americana dos Direitos do Homem, bem como as Constituições de todas as nações democráticas. O Brasil consagrou o princípio no art. 166 da Constituição de 1946: "A educação é direito de todos..." No art. 168 torna o ensino primário obrigatório, e gratuito, o oficial; o ensino posterior ao primário será gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos.

Tais dispositivos reconhecem o direito, mas deixam claro que êle será uma conquista do futuro. Por ora, somente a escola primária oficial terá suas portas abertas a todos os estudantes que a procurarem. Assim é, porque os recursos públicos são ainda insuficientes para dar escola gratuita em todos os níveis.

Ora, nem esse mínimo da educação primária estamos assegurando às crianças brasileiras. As escolas são insuficientes em quantidade e deficientes na qualidade do ensino que ministram. Uma impressionante taxa de analfabetismo (50%) atesta nossa dramática realidade.

Para cumprir rigorosamente a Constituição, deveríamos concentrar todos os recursos públicos para resolver, primeiramente, o problema do ensino elementar. Somente depois de ter garantido a todas as crianças um banco na escola primária, é que o Estado poderia cuidar de abrir escolas médias e superiores gratuitas. Na prática, reconheceu-se que a sobrevivência e o progresso, nessa era tecnológica em que vivemos, exigem dos povos alto nível de conhecimentos. Daí as instituições públicas de ensino superior, em número crescente, mas ainda incapazes de atender a todas as necessidades do País. Basta considerar que, de 100 alunos da 1a. série primária, apenas 1 tem probabilidade de atingir curso superior. Estamos com cerca de 50% de gratuidade no nível superior e 30% no grau médio.

Longe nos encontramos de realizar a boa escola democrática, que ofereça, por igual, acesso a todos os jovens brasileiros, distinguindo-os apenas pelos dotes inatos.

Os recursos são escassos para realizar o ideal da escola para todos. Por outro lado, argüem os entendidos, os recursos dispo-

níveis não têm sido bem empregados. Poderiam dar rendimento mais alto, se distribuídos mais racionalmente. Além disso, o ensino que vimos ministrando não é o mais adequado às nossas condições sociais e econômicas. Urge melhorá-lo e adaptá-lo à realidade presente.

Tais fatos, que não são peculiares ao Brasil, mas de quase todas as nações deste continente, muito vêm preocupando as organizações nacionais e internacionais destinadas a promover o progresso e o bem-estar dos povos. Uma prova disso foi a recente realização, em Washington, do Seminário Interamericano sobre o Planejamento Integral da Educação, promovido pela OEA (Organização dos Estados Americanos), em que o Brasil se fêz representar pelos professores Heli Menegale, Jaime de Abreu e Carlos Mascaro.

As recomendações finais do Seminário são no sentido de que os países americanos cuidem de organizar, desde logo, os seus planos nacionais de educação, a curto, médio e longo prazo, tendo em vista levar, gradativamente, a escola a todos os seus filhos.

O planejamento integral da educação é concebido como um "processo contínuo e sistemático, no qual se aplicam e coordenam os métodos da investigação social, os princípios e as técnicas da educação, da administração, da economia e das finanças, com a participação e o apoio da opinião pública, tanto no campo das atividades estatais como privadas, a fim de garantir educação adequada à população, com metas e em etapas bem determinadas, facilitando a cada indivíduo a realização de suas potencialidades e sua contribuição mais eficaz ao desenvolvimento social, cultural e econômico do país".

Vê-se como se apresenta complexo o problema que se cuida de equacionar. Os elementos têm de ser colhidos na realidade social, econômica e cultural de cada país, através de pesquisas cientificamente conduzidas. Há que montar-se um órgão próprio para promover os estudos necessários, e, em permanente funcionamento, proceder às revisões e aos ajustamentos solicitados pela mudança social, hoje tão acelerada.

No capítulo das medidas a serem adotadas, as de ordem administrativa são relevantes. Um melhor rendimento dos sistemas educativos públicos e privados poderá ser alcançado por uma articulação harmônica dos esforços isolados ou esparsos.

Se encararmos o caso brasileiro, com vistas à formulação de um plano integral de educação, iremos encontrar pela frente uma série de dificuldades a serem vencidas: a extensão do território, o crescimento rápido da população, a administração subdividida em virtude do regime federativo, a expansão industrial a exigir uma intensificação e diversificação da obra educativa, a ascensão

das classes populares a reclamar mais espaço nas escolas, e outras que seria longo enumerar.

Assinalemos apenas o aspecto administrativo. É indispensável concentrar e articular os recursos privados e públicos — da União, dos Estados e dos Municípios — para alcançar maior rendimento de conjunto. Na realidade, estamos assistindo a uma dispersão de recursos e a uma fragmentação de esforços. Não se definiram bem as áreas de competência nem as formas de cooperação entre os vários círculos em que se opera o esforço educacional. Tudo o que se faz tem o sentido e o destino da obra fragmentária, para não dizer oportunista.

Sentindo a necessidade de coordenar, em plano alto, o esforço brasileiro de educação, determinou a Constituição, em seu art. 5.º, n.º XV, letra *d*, que se votasse lei complementar, fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O respectivo projeto de lei que tramita no Congresso, há 10 anos, tem, entre seus objetivos, esse, de disciplinar e unificar esforços. Define as competências da União, dos Estados e dos Municípios, em matéria educacional. Dá as normas gerais de organização da escola em seus diferentes níveis e ramos. Distribui os recursos federais destinados à educação pelos três níveis de ensino, garantindo-lhes crescimento harmonioso. Declara os objetos gerais da educação e os princípios em que se deva inspirar.

Tudo isso já é um começo de planejamento. É, pelo menos, a estrutura jurídica sobre a qual virá apoiar-se o plano a ser elaborado. Sem essa estrutura como alicerce, parece-me aleatório qualquer projeto integral de educação. Correria o risco de vir a ser mais um esforço isolado e fragmentário, sem eficácia sobre todo o corpo da Nação.

Eis mais um argumento para que reclamemos a imediata votação da lei básica da educação. Precisamos, com urgência, desse instrumento unificador de esforços e definidor de competências, a fim de marcharmos com segurança no equacionamento do magno problema da educação do povo brasileiro.

Depois de muitos esforços, o projeto se encontra em regime de urgência. Não acredito que possa vir a ser aprovado ainda este ano. Assim sendo, poderemos debatê-lo, aqui, no próximo ano. É a sugestão que deixo, ao encerrar esta palestra e ao agradecer a cordial atenção que todos me dispensaram.

XXI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

No período de 7 a 15 de julho de 1958, realizou-se em Genebra a XXI Conferência Internacional de Instrução Pública, que foi convocada simultaneamente pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, e pelo Bureau Internacional de Educação, com a participação de 71 países. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS tem oportunidade de transcrever a seguir os textos das Recomendações ns. 46 e 47, feitas aos Ministérios de Instrução Pública e aprovadas pelo referido conclave. Tratam elas, respectivamente, da elaboração e expedição de programas do ensino primário, e das possibilidades de acesso à educação nas zonas rurais.

RECOMENDAÇÃO N.º 46

Dispõe sobre a elaboração e expedição de programas do ensino primário.

A Conferência Internacional de Educação, reunida em Genebra, no dia sete de julho de 1958, em sua vigésima primeira sessão, por convocação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura e do Bureau Internacional de Educação, adotou, no dia quinze do mesmo mês, a seguinte Recomendação:

A Conferência,

considerando que a evolução atual se caracteriza pelas transformações rápidas que ocorrem nos domínios dos conhecimentos, das estruturas sociais e das atividades humanas;

considerando que os estudantes de hoje viverão sua vida de adulto num mundo profundamente influenciado pelas aplicações da ciência às atividades de todas as categorias;

considerando que o progresso em pedagogia, embora dependa em boa parte do movimento de idéias e trocas de opiniões, requer, antes de tudo, pesquisas objetivas sobre problemas escolares;

considerando que a elaboração dos planos de estudo deve levar em conta as possibilidades e preocupações do indivíduo, rapaz ou moça, tanto quanto as da coletividade;

considerando que a escola primária tem por função essencial dar à criança, junto com o gosto e o respeito pelo trabalho, os instrumentos necessários à aquisição do saber e ao desenvolvimento integral de sua personalidade;

considerando que a escola primária deve oferecer a seus alunos a possibilidade de realizarem tarefas que exijam o melhor de suas aptidões;

considerando que, para dar toda eficácia à sua atividade, os professores devem gozar, em relação aos programas, de uma liberdade suficiente para escolher os temas e os métodos de ensino que lhes permitirão trabalhar num ritmo tão favorável a eles próprios como a seus alunos;

considerando que os educadores são unânimes em condenar a estafa e o excesso de matérias nos programas do ensino primário;

considerando que convém defender os alunos da escola primária contra qualquer tendência para impor estudos e responsabilidades incompatíveis com a idade e as capacidades de cada criança;

considerando que, a despeito das aspirações semelhantes, devem os países de situações muito diferentes procurar diferentes soluções para o problema da elaboração e expedição de programas do ensino primário:

submete aos Ministros de Educação dos diferentes países a seguinte Recomendação:

PRINCÍPIOS PARA A ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS DO ENSINO PRIMÁRIO

1. Uma confusão freqüente se estabelece, em diversos países, entre o conceito de escola primária e o de escolaridade obrigatória; onde quer que os dois termos não coincidam, convém lutar contra a tendência que atribui à escola primária objetivos que não são os seus e cuja consequência é, quase sempre, uma sobrecarga dos programas escolares.

2. Em todos os países a escola primária deve propor-se a:
a) dotar a criança dos instrumentos fundamentais de pensamento e de ação que, adaptados à sua idade, a ajudarão a viver plenamente sua existência de homem e de cidadão e a compreender o mundo no qual viverá; b) transmitir um patrimônio e uma cultura, dando os meios de enriquecê-los; c) formar seres livres, conscientes de suas responsabilidades, membros ativos e úteis da comunidade nacional.

3. Um dos principais objetivos da educação moderna deve ser o de preparar a criança para participar, de modo ativo e

consciente, e de acordo com sua idade e seu nível de desenvolvimento, da vida da família, da coletividade e da nação, e da exaltação de uma comunidade mundial mais fraterna, rica em aspectos diferentes mas unida na busca de objetivos comuns: paz, segurança, colaboração fecunda entre todos os seres humanos.

4. Todo plano de estudos deveria compreender três elementos: os conhecimentos a assimilar, as técnicas a dominar, os meios adequados para assegurar o desenvolvimento físico e para satisfazer as necessidades afetivas, estéticas e espirituais de ordem individual e social.

5. Os programas devem ser estabelecidos por ano de estudos, levando em conta as possibilidades de compreensão e de assimilação das crianças nos diversos estágios de seu crescimento, a fim de assegurar uma formação intelectual racional e um trabalho escolar que se realize em ritmo normal.

6. Para estabelecer o conteúdo dos programas, convém cogitar não somente dos processos mentais, mas também dos interesses e das necessidades das crianças, em sua vida afetiva e fisiológica.

7. Todo programa de ensino deve levar em conta a competência dos professores e o tempo de trabalho de que dispõem efetivamente professores e alunos.

8. Na elaboração dos programas do ensino primário, convém atribuir à formação intelectual, afetiva e moral do aluno os seguintes objetivos: aprender a aprender, aprender a pensar e a exprimir-se, aprender a agir, aprender a se conduzir.

9. Ao enciclopedismo dos programas, opor a escolha de noções essenciais.

PROCESSO PARA A ELABORAÇÃO DOS PROGRAMAS DO ENSINO PRIMÁRIO

10. Qualquer que seja o sistema de administração escolar em vigor no país, a elaboração dos programas deve ser confiada a órgãos especializados, quer se trate de organismos permanentes ou de comissões temporárias.

11. Os órgãos encarregados da elaboração dos programas do ensino primário devem possuir, ao lado de técnicos dos diversos graus do ensino, especialistas das ciências da educação e da psicologia da criança.

12. As autoridades responsáveis devem ter em mira os perigos provenientes de qualquer processo apressado e improvisado de elaboração e de revisão dos programas do ensino primário.

13. Seria útil, em determinadas circunstâncias, que os órgãos encarregados da elaboração e da revisão dos programas do

ensino primário trabalhassem em cooperação com os representantes dos pais, dos meios culturais e econômicos, quer se trate de patrões ou empregados.

14. Qualquer trabalho de elaboração ou de revisão dos programas exige esforço muito grande de pesquisa e de documentação preliminar: necessidades do país, possibilidades do corpo docente, dados sobre o ritmo particular do desenvolvimento psicológico das crianças, estudos comparados sobre os programas do ensino primário nos outros países, resultados de experiências pedagógicas.

15. Pelo fato de desempenhar a pesquisa pedagógica experimental papel primordial nos trabalhos de reforma e de revisão dos programas do ensino primário, conviria aumentar o número de centros e de professores que se dedicam a essa pesquisa, e bem assim os meios postos à sua disposição.

16. Convém intensificar o intercâmbio internacional em matéria de revisão de programas do ensino primário.

PROMULGAÇÃO E PRÁTICA DOS PROGRAMAS PRIMÁRIOS

17. A experiência demonstrou as vantagens que decorrem de só se expedirem programas depois de tê-los submetido a uma experiência preliminar, de duração razoável, nas escolas experimentais ou nas escolas primárias comuns.

18. Os órgãos encarregados de baixarem programas do ensino primário variam forçosamente de acordo com o sistema, centralizado ou descentralizado, em vigor em cada país; no primeiro caso, é de se desejar que as disposições legislativas que dizem respeito à decretação dos programas levem em conta a adaptação desses programas às exigências regionais e locais.

19. Aconselha-se que, nos países onde os programas do ensino primário apresentam um caráter imperativo, fique a cargo dos diretores de escola ou dos próprios professores o cuidado de interpretá-los e de adaptá-los.

20. Há muita vantagem em apresentar os programas acompanhados de instruções metodológicas que, além de lembrar ao professor os objetivos a atingir, lhe fornecem os dados necessários à sua aplicação prática.

21. Quando da expedição de novos programas ou de novas instruções pedagógicas, todos os meios devem ser providenciados (conferências, reuniões pedagógicas, grupos de estudo, encontros entre inspetores, etc.) a fim de que os professores encarregados de aplicá-los estejam a par dos princípios em que se inspiram as transformações adotadas.

22. Convém tomar todas as providências a fim de assegurar a concordância dos manuais e outros meios de ensino com os novos programas.

23. Mesmo reconhecendo a impossibilidade de fixar limites aplicáveis a todos os países e a todos os ramos do ensino, e levando em conta vantagens e inconvenientes que podem apresentar as revisões de programas (por muito se aproximarem ou se distanciarem do programa anterior), é bom prever uma tomada de consciência periódica dos programas em relação com os progressos da didática e da cultura e com as transformações sociais.

RECOMENDAÇÃO N.º 47

Dispõe sobre as possibilidades de acesso à educação nas zonas rurais.

A Conferência Internacional de Educação, reunida em Genebra no dia sete de julho de 1958, por convocação da Unesco e do Bureau Internacional de Educação, adotou, no dia 16 do mesmo mês, a seguinte recomendação:

A Conferência,

considerando a Recomendação n.º 8 aos Ministérios de Educação, sobre a organização do ensino rural, adotada no dia 13 de julho de 1936, quando da quinta sessão da Conferência Internacional de Educação;

considerando que a ignorância de uma grande parte das populações rurais, representando mais de metade da humanidade, é uma das maiores causas de desequilíbrio, freando fatalmente o progresso do conjunto das nações;

considerando que a situação oferecida às crianças das zonas rurais de certos países está em contradição flagrante com o princípio, firmado pelo artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, da gratuidade e da obrigação do ensino primário para todos;

considerando que a desigualdade de acesso à educação de que são vítimas numerosas crianças do interior constitui uma injustiça que deve ser eliminada com urgência;

considerando que a harmonização, cada vez mais desenvolvida dos modos de vida rural e urbano, notadamente nas regiões que se puderam beneficiar com a melhoria dos meios de transporte e das técnicas de informação, requer que os jovens das zonas rurais disponham das mesmas possibilidades de acesso à educação que dispõem seus camaradas da cidade;

considerando que a rapidez da evolução cultural, econômica e social da humanidade necessita de uma adaptação permanente de

todos os homens e, em particular, daqueles que pertencem aos meios rurais;

considerando que a interdependência dos fatores culturais, econômicos e sociais é particularmente sensível nas regiões rurais subdesenvolvidas, e que isso obriga a que qualquer esforço para elevar seu nível de vida exija um planejamento de conjunto para essas regiões;

considerando que a conservação e a exploração racional dos recursos naturais reclamam uma constante atenção em benefício de toda a humanidade e que a população rural tem preocupações e responsabilidades especiais no que se relaciona com essa matéria;

considerando que a escola rural, tanto quanto a escola urbana, constitui, para o conjunto da coletividade a que serve, um fator de cultura e de progresso econômico e social;

considerando que nas regiões que padecem o êxodo rural, a educação dos jovens suscita problemas especiais, ditados pela preocupação de manter no campo professores de valor;

considerando que a cooperação internacional deve contribuir para a melhoria do ensino rural em todos os países e que, para tanto, ela requer uma ajuda concreta da parte de organizações tanto nacionais como internacionais;

considerando que, a despeito de aspirações semelhantes, países cuja situação interna é muito diferente devem dar soluções diversas ao problema das possibilidades de acesso à educação nas zonas rurais:

submete, aos Ministérios da Educação dos diferentes países, a seguinte Recomendação:

ADMINISTRAÇÃO DO ENSINO

1. As autoridades responsáveis pela administração escolar devem organizar para todas as crianças dos meios rurais um ensino do mesmo nível do que é ministrado às crianças dos meios urbanos. Nesse sentido, incumbe-lhes notadamente: a) estabelecer o inventário das necessidades das zonas rurais em matéria de educação; b) determinar as particularidades que devem apresentar a organização do ensino, os programas e os métodos a serem adotados nas zonas rurais; c) pôr em execução um plano de realizações (programas, construções escolares, corpo docente, equipamento, obras complementares da escola, etc.); d) prever os créditos necessários e assegurar a repartição dos mesmos, de acordo com as necessidades verificadas, entre zonas rurais e zonas urbanas; e) assegurar às crianças dos meios rurais a igualdade de acesso aos serviços de orientação e aos estudos pós-primários.

É bom que as autoridades responsáveis dêem ciência de suas intenções aos representantes da opinião pública, especialmente as associações de pais de alunos e de professores, associando-as eventualmente aos seus trabalhos.

2. É bom que as autoridades responsáveis pela administração escolar organizem campanhas visando à rápida eliminação dos fatores de desigualdade entre zonas rurais e zonas urbanas (escolaridade incompleta, insuficiência de locais, carência de professores qualificados, etc.) e a tomada de consciência do prejuízo que esse estado de coisas causa ao desenvolvimento cultural e econômico do país. Convém, igualmente, que as autoridades responsáveis empreendam campanhas a fim de fazer com que as coletividades rurais se interessem pelo desenvolvimento de seu próprio ensino e mobilizem, para essa finalidade, seus recursos materiais e morais.

3. Nos países em que a administração escolar é centralizada e onde a escolarização das zonas rurais suscite problemas particularmente difíceis, pode haver interesse na criação de órgãos administrativos especialmente encarregados de promover a educação nessas zonas, desde que essa separação provisória das funções não leve à consagração das formas de desigualdade já existentes em matéria de educação.

4. A fim de que a escola rural permaneça fiel aos princípios em que se inspira o conjunto do ensino, esses órgãos administrativos devem ser subordinados à administração pública do ensino; por outro lado, eles devem cooperar estreitamente com os ministérios ou com os departamentos que têm por missão acelerar o desenvolvimento econômico e social dos meios rurais.

5. Esses órgãos administrativos devem ter como preocupação principal a realização progressiva de um ensino primário rural do mesmo nível do que é dispensado nos meios urbanos, mas devem também esforçar-se para oferecer aos alunos rurais as mesmas possibilidades de empreenderem estudos pós-primários.

6. Onde quer que isso pareça possível e oportuno, convém apelar para a iniciativa privada, sob todas as suas formas, mantendo-a, entretanto, sob o rigoroso controle da administração pública.

7. Seria útil a instituição, dentro da escala local ou regional, de fundos especiais destinados ao financiamento da construção de escolas nas zonas rurais.

8. A inspeção escolar deve levar em conta as características particulares da escola rural e respeitar suas modalidades especiais de funcionamento; no caso de existir uma inspeção própria para o ensino rural, convém evitar que a mesma venha a reforçar qualquer discriminação de fato em detrimento da escola rural.

9. Nos países descentralizados em que as autoridades locais têm uma função preponderante na administração e na organização do ensino, o apelo a órgãos administrativos especiais aparece como menos indispensável; não é menos útil, entretanto, que essas autoridades se inspirem nos princípios acima enunciados.

10. Convém despertar o interesse das autoridades locais pelo ensino rural e incitá-las a agir eficazmente em seu favor; a autoridade superior, entretanto, deve sempre exercer uma ação de tutela, podendo até encarregar-se, por completo, do ensino nas regiões menos favorecidas.

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

11. Uma vez admitido o princípio de um ensino rural que, tanto em qualidade como em extensão, não poderia ser inferior ao que recebem as crianças dos meios urbanos, convém organizar aquele ensino levando em conta as vantagens e os inconvenientes que podem apresentar as zonas rurais; para isto, é essencial a adaptação dos horários e das férias das escolas rurais às condições de vida locais.

12. Toda criança tem direito a um ensino completo durante todo o período da escolaridade obrigatória. Para realizar esse ideal as pequenas coletividades lucrarão mais se seguir o exemplo de inúmeros países que se valem da escola primária completa com um só professor; graças a esse sistema e à cooperação dos próprios alunos, o professor pode acompanhar o plano de estudos da totalidade das classes que essa escolaridade comporta.

13. A aplicação desse sistema exige que o futuro professor seja iniciado em seu funcionamento desde a escola normal; se o professor sabe se inspirar nos princípios Psicopedagógicos, sua escola poderá vir a ser tão ativa e eficaz quanto uma escola onde os alunos são repartidos em função de sua idade e de seus conhecimentos.

14. Outro meio indicado para determinadas regiões rurais é o sistema da escola central que, possuindo uma organização e um equipamento iguais aos da escola urbana, pode oferecer uma escolaridade completa a todos os alunos de sua zona.

15. Quando a rede de comunicações se prestar para isso, os alunos da escola central devem beneficiar-se dos meios de transporte gratuitos, ou módicos, para voltarem às casas, o que permite conciliar as vantagens da vida familiar com as da vida escolar.

16. Pode-se igualmente encarar a criação, em cada escola central, de um internato dotado de corpo de servidores especial-

mente formado para esse fim; nesse caso, devem ser tomadas medidas para assegurar um contato regular entre os alunos internos e suas famílias.

17. Quando as circunstâncias forem favoráveis (efetivos suficientes, comunicações fáceis), recomenda-se a adoção de um sistema que combine o professor-único para os alunos mais novos com o transporte dos mais velhos para uma escola central.

18. A freqüência na escola rural pode ser grandemente facilitada pela criação de serviços de cantinas e de vestiário escolar; esses serviços podem, por outro lado, ter uma influência favorável sobre a saúde dos alunos e contribuir eficazmente para a difusão dos princípios de higiene entre a população.

19. Se os pais possuem uma cultura suficiente para acompanhar diretamente os estudos de seus filhos, o ensino por correspondência constitui um meio adequado para assegurar a escolarização completa de crianças de lugares isolados.

20. O ensino através do rádio e da televisão pode constituir um excelente meio para educar crianças que não estão em condições de freqüentar a escola e para completar a instrução que os outros recebem em aula.

21. O ensino por correspondência e o ensino pelo rádio ou a televisão deveriam ser completados pela reunião periódica dos alunos sob a direção do professor, ao menos uma vez por trimestre, durante uma semana, a fim de lhes permitir a experiência da vida e do trabalho em comum.

PLANOS DE ESTUDOS, PROGRAMAS E MÉTODOS

22. Tudo deve ser providenciado para evitar que os planos de estudos e os programas de escolas rurais sejam inferiores, em qualidade ou em extensão aos das escolas urbanas, o que permitirá aos alunos do ensino primário rural adquirir os mecanismos básicos, os conhecimentos e os modos de pensamento indispensáveis à continuação de estudos secundários, nas mesmas condições que seus camaradas das escolas urbanas.

23. É importante, todavia, que o ensino rural, sem se transformar, por esta razão, num ensino de tipo profissional, se inspire nas condições de vida e trabalho do campo, a fim de dar a seus alunos uma perspectiva prática, contribuir para a melhoria do nível de vida da população e fazer perceber melhor o vínculo existente entre essa melhoria e a utilização racional dos recursos-naturais.

24. As atividades extra-escolares (estudo do meio, escotismo, jovens agricultores, etc), constituem um meio útil para prolongar a ação educativa da escola rural.

25. O uso de manuais e de material escolar especialmente concebidos para o ensino primário rural pode ser de grande utilidade nos países que dispõem dos meios necessários.

26. As condições do meio rural prestam-se, pelo menos tanto quanto as do meio urbano, ao emprego de métodos ativos no ensino.

27. A organização de programas de rádio ou de televisão escolares pode facilitar o aperfeiçoamento do professor de escola rural, permitindo-lhe melhorar seu ensino e sair de seu isolamento.

ACESSO AO ENSINO PÓS-PRIMÁRIO

28. A igualdade de acesso à educação nas zonas rurais não deve ser procurada apenas no nível primário; é preciso desenvolver, tanto quanto possível, os meios do ensino geral e técnico do segundo grau.

29. Quando não fôr possível a organização de um ensino pós-primário em cada comunidade rural, recomenda-se a criação dos estabelecimentos necessários nos centros de fácil acesso, servindo a um grupo de localidades.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS

30. Os rapazes que tenham ultrapassado a idade da escolaridade obrigatória, para dedicar-se ao trabalho do campo, devem ter a possibilidade de seguir um ensino com período parcial visando reforçar os conhecimentos gerais que eles adquiriram na escola e aperfeiçoar sua formação profissional.

81. É importante para a melhoria das condições de vida nas zonas rurais que as autoridades escolares, em colaboração com as autoridades agrícolas e as organizações de trabalhadores agrícolas, se preocupem com a educação dos adultos.

32. As diferentes coletividades deveriam possuir associações rurais que reunissem, em locais especiais, todos os meios de documentação necessários (cinema, rádio, televisão, biblioteca, etc).

33. Nas regiões mais adiantadas, convém instaurar, para os diversos setores da população, uma educação permanente que se preocupe com a informação e o aperfeiçoamento profissionais de todos os adultos, sem negligenciar por isso a cultura geral e o conhecimento mais aprofundado dos grandes problemas do mundo moderno.

34. Nas regiões menos desenvolvidas, a educação dos adultos tomará a forma de campanhas de alfabetização e de educação de base.

35. Em nenhuma região, a educação dos adultos poderia negligenciar a organização de diversões, fator importante de luta contra o êxodo rural.

36. Convém que haja uma preocupação particular em formar, através de cursos, manuais, estágios, etc, um número tão grande quanto possível de especialistas da educação de adultos.

CORPO DOCENTE

37. Nos países em que os professores de escola primária rural recebem uma formação à parte, os estudos dos alunos-professores rurais não deveriam ser inferiores, em duração ou em nível, aos dos seus colegas da cidade.

38. Nos países em que todos os professores de escola primária recebem formação idêntica, convém iniciá-los nos problemas da vida escolar e na prática do ensino nas escolas de professor único.

39. A igualdade ou identidade de formação deve permitir que todos os professores do ensino primário disponham dos mesmos direitos no que concerne à situação profissional (condições de nomeação, de remuneração, de transferência, etc).

40. Nos países em que os professores de escola primária rural têm recebido uma formação de nível inferior ao dos professores de escola primária urbana, convém que sejam tomadas medidas (cursos de férias, curso de aperfeiçoamento semanal, cursos por correspondência, etc.) a fim de pôr termo a essa condição de inferioridade.

41. Devem ser tomadas medidas apropriadas (visitas muito freqüentes de inspeção, reuniões corporativas e estágios de informação, serviço de biblioteca e processos áudio-visuais, cursos de aperfeiçoamento, cursos por correspondência, etc.) a fim de tirar dos professores de escola primária rural qualquer impressão de isolamento.

42. Dadas as condições geralmente desfavoráveis da vida nas zonas rurais e a amplitude da tarefa de que se incumbem os professores de escola rural, quase sempre chamados para participar nas campanhas de alfabetização e de educação de base, e levando em conta as dificuldades que daí resultam para o recrutamento de professores, convém que lhes sejam concedidas vantagens particulares (moradia, abonos e gratificações especiais, facilidades para os estudos de seus filhos e para o desenvolvimento de sua própria cultura, tão geral quanto profissional etc).

43. Na seleção de professores primários, é preciso que haja empenho em atrair candidatos procedentes de zonas rurais; para

garantir o recrutamento dos alunos-mestres saídos do meio rural e portadores dos títulos exigidos, convém criar cursos complementares ou secundários em qualquer lugar onde se faça necessário.

44. Dada a importância e as características peculiares que apresentam nas zonas rurais tanto a alfabetização e a educação de base como o ensino pós-escolar e a educação de adultos, convém preparar para essas tarefas pessoal especializado que possua, além dos requisitos pedagógicos comuns, conhecimentos satisfatórios em matéria de psicologia social e de sociologia rural.

COLABORAÇÃO INTERNACIONAL

45. Reconhecida a importância do problema das oportunidades de acesso à educação nas zonas rurais, é altamente desejável que seja êle objeto de conferências regionais, procurando-se adaptar a cada região os princípios expostos na presente recomendação.

46. O empenho dos órgãos internacionais e de seus Estados-membros, interessados em expandir a educação, deve ser concentrado em emprego que é conveniente dar a seus projetos para a consecução e intensificação da ajuda que prestam aos países subdesenvolvidos a fim de que possam eles dispor de recursos materiais e técnicos indispensáveis à educação das crianças de zonas rurais.

47. Nas regiões em que o sistema de escola de tempo integral com mestre único é ainda desconhecido e onde as circunstâncias tornam necessária ou desejável a introdução desse sistema para aumentar as possibilidades de acesso ao ensino primário, seria conveniente dedicar-lhe semanas de estudo e procurar o concurso de especialistas em sua aplicação eventual.

CLASSES EXPERIMENTAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO

De longa data se vem insinuando, nos meios educacionais, o problema da criação de classes experimentais no curso secundário. Essa iniciativa era julgada indispensável, como preâmbulo, a qualquer modificação que se pudesse sugerir nos aspectos negativos de que se acusa esse ramo de ensino.

No decorrer do ano em curso, partindo de Exposição de Motivos do Diretor do Ensino Secundário, vários documentos oficiais, pertinentes à criação daquelas classes, vieram à estampa.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS tem oportunidade de publicar, desses documentos, os seguintes: 1) *Exposição de Motivos do Diretor do Ensino Secundário ao Sr. Ministro da Educação e Cultura;* 2) *Parecer do Técnico de Educação Adalberto Correia Sena, da Diretoria do Ensino Secundário;* 3) *Instruções sobre a natureza e organização das classes experimentais, da Diretoria do Ensino Secundário.*

1) Exposição de Motivos do Diretor do Ensino Secundário ao Sr. Ministro da Educação e Cultura.

Senhor Ministro:

Tenho a honra de submeter à apreciação de Vossa Excelência o anexo projeto de decreto cuja finalidade é permitir o funcionamento de classes experimentais no ensino secundário.

As classes experimentais têm por objetivo ensaiar a aplicação de novos métodos pedagógicos e processos escolares, bem como de tipos de currículo compatíveis com a atual legislação do ensino médio.

A instituição de classes experimentais vem sendo reclamada constantemente pelos educadores brasileiros como uma das medi-

das de maior necessidade, diante das perspectivas de uma diversificação maior do ensino secundário, que corresponde a uma tendência natural, determinada pelo grande desenvolvimento desse ramo do ensino, por sua propagação cada vez maior a diversas classes sociais, diversificação que já é prevista nos projetos de lei em curso no Congresso Nacional sob a forma de disciplinas optativas, ou da própria ramificação dos cursos do primeiro e do segundo ciclo.

Para essa experiência, a escola secundária brasileira está preparada, através de algumas de suas instituições oficiais e particulares que já atingiram alto grau de aperfeiçoamento técnico, para o qual está contribuindo de modo relevante o pessoal com formação específica para o magistério diplomado pelas Faculdades de Filosofia.

O caráter de experiência que tem a medida proposta seria suficiente para justificá-la, não fosse o fundamento legal que a lei oferece. Realmente, a Lei n.º 1.821, de 12 de março de 1953, que instituiu o regime de equivalência dos cursos de nível médio, consagrou o princípio de variação do ensino. Os cursos das classes experimentais seriam considerados equivalentes aos do atual ensino secundário, como já o são os cursos profissionais, de seminário e outros. As variações de currículo das classes experimentais seriam mantidas dentro dos limites compatíveis com a atual legislação, ou seja, nos limites definidos pelos vários cursos médios já reconhecidos, oferecendo assim oportunidade para o ensaio de modalidades do ensino de segundo grau que procurem harmonizar o ensino acadêmico com as tendências a dar ao curso secundário um sentido mais concreto de formação para as tarefas e responsabilidades da vida social e profissional.

As classes experimentais teriam as seguintes características principais:

a) a aplicação de novos métodos e processos, bem como o ensaio de novos tipos de currículos;

b) serão instaladas em colégios de idoneidade incontestável e de condições pedagógicas que possibilitem a experiência, sendo particularmente indicados para isso o Colégio Pedro II e os Colégios de Aplicação das Faculdades de Filosofia;

c) serão organizadas, inicialmente, para o primeiro ciclo, podendo, porém, estender-se, a juízo do Ministério, ao segundo;

d) a experiência, de início, reduzir-se-á em cada estabelecimento, ao mínimo, podendo ser ampliada depois de verificados os resultados;

- e) seus alunos serão matriculados com prévio consentimento dos pais ou responsáveis;
- f) terão professores especialmente credenciados;
- g) receberão assistência especial da Diretoria do Ensino Secundário;
- h) só poderão ser instaladas mediante prévia autorização do Ministro, através da Diretoria do Ensino Secundário, ouvido o Conselho Nacional de Educação;
- i) estarão sujeitas a constantes verificações dos órgãos da administração;
- j) serão em pequeno número de modo a assegurar o resultado da experiência;
- k) seu funcionamento será regulado por ato ministerial.

As classes experimentais obedecerão, entre outras, às seguintes normas gerais:

- a) Na organização dos currículos, ter-se-á em vista não a especialização nesta ou naquela direção de estudos, mas a preparação geral com um sólido conteúdo de formação humana e maiores oportunidades de atendimento das aptidões individuais;
- b) procurar-se-á imprimir maior articulação ao ensino das várias disciplinas e maior coordenação às atividades escolares;
- c) cada classe não poderá ter mais de 30 alunos, para que o ensino se possa adaptar melhor a cada aluno;
- d) o número de professores nas classes iniciais do ginásio poderá ser reduzido, para evitar os inconvenientes da transição brusca do regime primário para o secundário. Os professores terão assim convívio mais demorado com os alunos, podendo melhor examinar-lhes as tendências e melhor orientá-los;
- e) serão recomendadas reuniões periódicas dos professores de cada classe, para a apreciação da classe nos seus aspectos psicológicos e sua melhor e mais homogênea orientação pedagógica;
- f) na organização dos horários, como em geral na do currículo, serão examinadas as possibilidades de opções que correspondam às aptidões dos alunos;
- g) no plano de trabalho traçado para as classes experimentais, levar-se-á em consideração, em escala muito maior que a atual, a função educativa da escola, oferecendo, para isso, oportunidades aos alunos de maior perma-

nência diária na escola e de participação nas atividades extracurriculares;

h) a atividade dirigida, planejada de modo que o aluno dela possa participar ativamente, para adquirir seu método próprio de trabalho e hábitos de vida conscientes e dinâmicos, poderá ser um dos mais importantes objetivos das classes experimentais;

i) outro objetivo será também uma articulação mais estreita entre professores e pais, tão necessária para a harmonia que deve existir entre a obra educadora da escola e a da família.

Os problemas de transferência de alunos de um para outro estabelecimento, em meio do curso, que são sempre apontados como obstáculos à diversificação do ensino, poderão ser previstos na regulamentação das classes experimentais, admitindo que o aluno transferido faça cursos de adaptação das disciplinas que não estudara nos estabelecimentos de origem, ou simplesmente exames de adaptação, como já se exige atualmente no caso de transferência de curso médio profissional para o curso secundário.

Ao levar ao exame de V.Exa., Senhor Ministro, matéria que nos parece realmente de grande relevância para o desenvolvimento do ensino secundário no País, muito nos animam os mais recentes pareceres de eminentes membros do Egrégio Conselho Nacional de Educação, no Processo n.º 114.403/54, em que vem de ser reconhecida a equivalência, ao curso normal, do Curso de Educadores para a Infância, do Colégio Jacobina, confirmando reconhecimento idêntico relativo ao Instituto Técnico do Colégio Bennet, tais como o do Conselheiro Alceu de Amoroso Lima, da Comissão do Ensino Secundário (Parecer n.º 554) :

"Do ponto de vista pedagógico, estamos com as autoridades que, no processo, opinaram em favor da extensão da equivalência a cursos do *nível médio, pelo menos, equivalente ao curso secundário e ministrado por estabelecimento idôneo.*

"Toda a tendência atual, na organização do ensino de nível médio, é no sentido de flexibilidade desses cursos, e portanto no sentido de uma interpretação, larga e não restrita dos termos da lei — em vez da rígida padronização dos mesmos".

E do Conselheiro José Barreto Filho, da Comissão de Legislação, que, referindo-se ao parecer do Diretor do Ensino Se-

cundário, de 20 de outubro de 1955, contrário à pretensão do Colégio Jacobina, assim se manifesta:

"Nessa oportunidade, emitiu o Consultor Geral da República substancioso parecer, entendendo, em síntese, que a Lei n.º 1.821 só autoriza a equiparação ao curso normal de estabelecimento de nível idêntico pela legislação dos Estados e do Distrito Federal. Mas esclarece:

"Se não existe violação frontal de lei, mas interpretação larga de seus preceitos, constitui orientação perigosa e que poderá justificar uma impregnação futura de diplomas, por constituir incorreção do sistema legal".

"Se não existe violação frontal da lei, esgota-se o pronunciamento desta Comissão de Legislação, convocada tão-somente para examinar esse aspecto do formalismo legal, devendo o estudo da matéria, neste Conselho, limitar-se aos dois aspectos focalizados no Parecer n.º 554, da Comissão do Ensino Secundário — a conveniência pedagógica e a elementar equidade de que se deve revestir o exercício da função pública, no tratar das pretensões de iniciativa particular.

A Comissão do Ensino Secundário do Egrégio Conselho Nacional de Educação, pronunciando-se depois da Comissão de Legislação, reafirmou o seu Parecer de n.º 554.

Devo informar a V.Exa. que, na primeira Jornada de Estudos de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Secundário, realizada na Capital de São Paulo, em 1957, por iniciativa desta Diretoria, foi recomendada a instituição das classes experimentais no ensino secundário, propondo os educadores participantes do conclave que a mesma poderia ser efetivada por ato do poder executivo, a exemplo da experiência das "Classes nouvelles" introduzidas na França.

O assunto foi submetido à Diretoria do Ensino Secundário, que o confiou a estudo e debate da V Reunião de Inspectores Seccionais, os quais, por unanimidade, se manifestaram inteiramente favoráveis à medida.

Solicitamos o parecer, que segue incluso, do técnico de educação, Dr. Adalberto Correia Sena, que tem acompanhado a evolução do assunto na Diretoria do Ensino Secundário e cuja reconhecida competência o indicava particularmente para apreciar a matéria.

Estabelecido que a forma experimental do ensino não é compulsória, nem para o aluno, nem para o professor, e nem mesmo para a escola, sendo decorrente da aceitação de todos eles, e ouvido em cada caso o pai ou responsável do aluno, previstas, além disso, as possibilidades de adaptação, nos casos eventuais de transferência de alunos de um para outro estabelecimento, ficariam resguar-

dados os direitos individuais, uma vez estabelecida, pela autoridade competente, a equivalência do curso experimental ao do regime estruturado pela Lei Orgânica vigente.

Entretanto, Senhor Ministro, permito-me sugerir a V. Exa. que, para mais perfeita apreciação de tão importante assunto, seja consultado o Egrégio Conselho Nacional de Educação.

14 de fevereiro de 1958

GILDÁSIO AMADO

Diretor do Ensino Secundário

2) *Parecer do Técnico de Educação Adalberto Correia Sena, da Diretoria do Ensino Secundário*

Sr. Diretor:

À medida que evolui nossa concepção dos objetivos e funções da escola secundária, vai-se acentuando uma tendência para torná-la menos uniforme nas suas práticas e menos rígida na sua estrutura.

A primeira reação em tal sentido positivou-se há alguns anos, quando foram autorizadas algumas experiências de "estudo dirigido" e de aplicação de tipos de questões e critérios de julgamento de exames, não previstos entre as normas gerais oficialmente adotadas.

Outra reação e, desta vez, muito mais profunda na sua significação e nas conseqüências jurídico-pedagógicas, foi a instituição do regime de equivalência entre os diversos ramos do ensino médio, através da Lei n.º 1.821, de 1953, e da respectiva regulamentação pelo Decreto n.º 34.330, de 1954.

Atenuada, por essa forma, a inflexibilidade de nossa organização pedagógica, parece oportuno cuidar-se, dentro do esquema da regulamentação do ensino, de outros problemas correlatos, cuja solução vem sendo reclamada em nossos debates educacionais.

Dentre esses avulta, pelas vantagens que traria ao aperfeiçoamento e aos preconizados ajustamentos do ensino, a instituição de classes experimentais em escolas secundárias tecnicamente aparelhadas. Disso já se cogitou no projeto de revisão da Lei Orgânica do Ensino Secundário, ora em estudo nas comissões do Senado. Mas não é imprescindível aguardar — e não se sabe por quanto tempo — a solução definitiva para, desde já, colocar-se o problema em termos de experiências didáticas facultativas e prudentemente conduzidas, dentro da mesma orientação doutrinária que inspirou as modificações previstas naquele projeto, modificações que dariam diversificação ao ensino secundário,

admitindo disciplinas obrigatórias e optativas, além da ramificação dos cursos do primeiro e do segundo ciclo.

Tomamos, por isso, a liberdade de sugerir a V. S.^a os estudos necessários para a instituição de tais classes experimentais com o objetivo de aplicação não apenas de métodos e processos pedagógicos, mas também de variações curriculares que consideramos não incompatíveis com a atual legislação no ensino. Se é urgente incentivar-se, entre nós, as práticas de investigação pedagógica, temos ainda de reconhecer que nenhuma experiência poderia conduzir-nos a conclusões válidas, se deixasse de obedecer às próprias regras do método experimental, cuja condição básica, sendo a variabilidade dos dados e dos fatos submetidos à nossa análise, evidentemente não se coaduna com o regime de uniformidade em que vêm funcionando as escolas. Ao lado da experiência, que já possuímos, de um ensino unicurricular é, portanto, recomendável que, paralelamente, se desenvolvam alguns ensaios de ensino diversificado, que venham a servir como outras tantas linhas de referência para os confrontos e contra-provas que permitirão julgar da justeza e da validade desse ou daquele resultado.

E é na aludida lei de equivalência entre os cursos de grau médio que, reforçando as considerações precedentes, fomos encontrar a justificação jurídica da inovação ora proposta. Praticamente já dispomos de escolas tecnicamente idôneas para tais experiências e não haveria a mínima inconveniência no considerar-se os estudos feitos nas classes experimentais como equivalentes aos do curso secundário geral, sujeitos, é óbvio, como os demais ramos do ensino médio, às exigências de adaptação já estipuladas. Resguardados, por via de uma regulamentação prudente, os interesses do aluno e os do ensino, haveria sempre a possibilidade de ajustamento ou transferências, em qualquer eventualidade de inadequação da experiência.

Esta justificação, como base na Lei n.º 1.821, de 1953, tanto mais se impõe quanto estamos a ver os precedentes de concessão de prerrogativas nela previstas a alguns cursos particulares não reconhecidos oficialmente e nem mesmo organizados segundo os padrões federais.

D.E.Sec, 31-1-1958.

ADALBERTO CORREIA SENA

S) *Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais.*

Tendo o Senhor Ministro da Educação e Cultura homologado os Pareceres n.º 31/58, do Conselho Nacional de Educação, e n.º 77/58, da Consultoria Jurídica do Ministério, poderão ser orga-

nizadas classes experimentais do curso ginásial ou colegial, para funcionamento, a partir de 1959, atendidos os requisitos constantes da exposição de motivos da Diretoria do Ensino Secundário e dos pareceres acima citados.

2. As classes experimentais têm por objetivo ensaiar a aplicação de métodos pedagógicos e processos escolares, bem como de tipos de currículo compatíveis com a legislação do ensino médio. Vêm sendo reclamadas constantemente pelos educadores brasileiros como medida da maior necessidade diante das perspectivas de diversificação do ensino secundário, já prevista nos projetos de lei em curso no Congresso Nacional, sob a forma de disciplinas optativas, ou da própria ramificação dos cursos do primeiro e do segundo ciclo.

3. São características das classes experimentais:

a) aplicação de métodos e processos de ensino, bem como o ensaio de novos tipos de currículo;

b) organização em colégios de idoneidade inconteste e de condições pedagógicas que possibilitem a experiência, sendo particularmente indicados para isso o Colégio Pedro II e os Colégios de Aplicação das Faculdades de Filosofia;

c) organização inicial para o primeiro ciclo, podendo, porém, estenderem-se, a juízo do Ministério, ao segundo;

d) experiência inicial com um número mínimo de classes (uma por série, começando da primeira), podendo ser ampliada depois de verificados os resultados;

e) prévio consentimento dos pais ou responsáveis dos alunos matriculados, depois de convenientemente esclarecidos;

f) professores especialmente credenciados;

g) assistência especial da Diretoria do Ensino Secundário;

h) prévia autorização do Ministério da Educação e Cultura, através da Diretoria do Ensino Secundário, depois de ouvido o Conselho Nacional de Educação;

i) número reduzido de estabelecimentos nos quais serão instaladas.

4. As classes experimentais deverão ser organizadas atendendo, entre outras, às seguintes normas gerais:

a) na organização dos currículos, ter-se-á em vista não a especialização nesta ou naquela direção de estudos, mas a preparação geral com um sólido conteúdo de forma-

ção humana e maiores oportunidades de atendimento das aptidões individuais;

b) maior articulação do ensino das várias disciplinas e maior coordenação das atividades escolares;

c) número máximo de trinta alunos em cada classe, para que o ensino se possa adaptar melhor a cada aluno;

d) o número de professores nas classes iniciais do ginásio poderá ser reduzido para evitar os inconvenientes da transição brusca do regime primário para o secundário. Os professores terão, assim, convívio mais demorado com os alunos, podendo melhor examinar-lhes as tendências e exercerem uma orientação mais eficiente;

e) reuniões periódicas dos professores de cada classe para a apreciação da classe nos seus aspectos psicológicos e sua melhor e mais homogênea orientação pedagógica;

f) possibilidade de opções que correspondem às aptidões dos alunos;

g) acentuação da função educativa da escola, oferecendo para isso oportunidade aos alunos de maior permanência diária na escola e de participação nas atividades extracurriculares;

h) atividade dirigida, planejada de modo que o aluno dela possa participar ativamente, para adquirir seu método próprio de trabalho e hábitos de vida conscientes e dinâmicas;

i) articulação mais estreita entre professores e pais, tão necessária para a harmonia que deve existir entre a obra educadora da escola e da família.

5. A transferência de alunos de um para outro estabelecimento, *em* meio de curso, será feita nos termos do Decreto 34.330 ou, quando o estabelecimento de destino puder atender ao aluno, mediante cursos de adaptação das disciplinas que não tiverem sido estudadas no estabelecimento de origem. Tendo em vista que o decreto acima citado não permite a transferência de alunos no decorrer do ano letivo, deve evitar-se a matrícula em classes experimentais de alunos cujos pais ou responsáveis estejam sujeitos a remoções ou transferências mais ou menos imprevistas.

6. O certificado de conclusão de curso dos alunos das classes experimentais é o mesmo expedido para os demais alunos do curso ginásial ou colegial.

7. Dada a natureza da escola secundária e o número limitado de estabelecimentos que poderão realizar a experiência, será dada preferência às classes experimentais cujo funcionamento transcorra em horário integral e só excepcionalmente será permitida a organização de classes em turno noturno.

COMO ORGANIZAR CLASSES EXPERIMENTAIS

8. O pedido para funcionamento de classes experimentais deverá ser apresentado até o último dia de agosto à Inspetoria Seccional a cuja jurisdição pertencer o estabelecimento, acompanhado dos seguintes elementos:

a) objetivos da experiência, sua fundamentação, conveniência, exequibilidade e demonstração da impossibilidade de realizá-la dentro do regime normal de funcionamento do curso ginasial ou colegial;

b) características principais da experiência, atendendo a todos ou a alguns dos seguintes itens:

- I — currículo;
- II — horário;
- III — organização do corpo docente;
- IV — seleção dos alunos;
- V — verificação do rendimento e condições de aprovação dos alunos;
- VI — atividades complementares;
- VII — métodos e processos de ensino;
- VIII — orientação educacional.
- IX — atendimento das diferenças individuais;
- X — ajustamento de alunos transferidos;
- XI — orientação de alunos excepcionais;
- XII — previsão do desenvolvimento;
- XIII — aferição final dos resultados da experiência.

c) o plano deverá ser elaborado por uma comissão de três professores presidida pelo Diretor; quando houver congregação será aprovado por ela; quando se tratar de estabelecimento oficial, deverá ser aprovado pela autoridade educacional a que estiver subordinado;

d) o plano deverá ser feito para execução em um período de quatro anos no curso ginasial, correspondendo ao curso completo dos que iniciarem a experiência, devendo as modificações que se fizerem necessárias ser propostas anualmente juntas com o relatório do desenvolvimento da experiência;

e) a experiência poderá atingir a qualquer aspecto da vida escolar, devendo ser considerados os diferentes aspectos do atual curso secundário que têm sido suscetíveis de críticas, entre os quais podem ser citados os seguintes:

- pequena duração do ano letivo;
- número excessivo de disciplinas ministradas no ano escolar;
- falta de flexibilidade;
- ensino verbalista;
- dissociação nas necessidades e interesses do aluno;
- excesso de provas;
- supervalorização das notas;
- falta de articulação com o ensino primário superior e ainda outros.

9. Só será permitido o funcionamento de classes experimentais em estabelecimentos que mantenham orientação educacional.

10. Ao receber o pedido de funcionamento de classes experimentais, formulado por um estabelecimento de ensino, a Inspectoria Secional solicitará da Diretoria do Ensino Secundário a designação do educador que deverá acompanhar a experiência. Caso o estabelecimento deseje, a designação do educador poderá ser feita antes da apresentação do plano para que nele já colabore o educador indicado pela Diretoria do Ensino Secundário.

11. Ao parecer apresentado pelo educador incumbido de acompanhar a experiência, poderá a Inspectoria Secional acrescentar informações quanto ao funcionamento da instituição, à formação pedagógica de seu corpo docente e administrativo, às demais condições educacionais que indicam ou contra-indicam a realização da experiência, e outros esclarecimentos úteis para o julgamento do pedido.

12. Apresentado o plano à Diretoria do Ensino Secundário, desde que esta o julgue em condições de ser aprovado, submetê-lo-á à apreciação do Conselho Nacional de Educação.

13. Poderão funcionar em 1959 as classes experimentais sobre cujo funcionamento o Conselho Nacional de Educação se manifeste favoravelmente até 31 de janeiro daquele ano.

EDUCAÇÃO, AÇÃO SOCIAL E POLÍTICA

Em julho do corrente, foi publicada uma declaração de Cardeais, Arcebispos e Bispos que se reuniram em Goiânia, e cujo título encima esta nota. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS tem oportunidade de transcrever a primeira parte dessa Declaração, que se refere ao problema da educação no Brasil.

"E' hoje matéria pacífica que, na crista de todos os problemas brasileiros, se projeta esta dramática situação de um país que, com mais de um século de existência como nação, ainda não encontrou rumos certos para resolver o problema da educação de sua gente. Somos um povo com um coeficiente alarmante de analfabetos; com um "déficit", em quantidade e qualidade, de escolas primárias; com uma rede precária de escolas industriais e artesanais; e com escolas superiores nem sempre cheias dos mais capazes e dos mais indicados para as funções de liderança que as Universidades deviam assegurar.

O desejo louvável de não querer fazer da educação um privilégio, de estendê-la às massas, promovendo-as à participação numa autêntica vida democrática, nem sempre ensejou uma colocação verdadeira do problema.

Na ânsia de querer sair, o mais depressa possível, do subdesenvolvimento cultural onde só por exceção se é educado; nas abdições progressivas dos direitos e deveres da pessoa humana, em favor de um Estado que, dia a dia, absorve maior soma de poder e de obrigações — é que vamos encontrar explicação para uma situação que, desde a República, se vem tornando constante no Brasil: a educação como tarefa do Estado que a outorga, mediante condições, a particulares.

Nós, os Bispos do Brasil, com as responsabilidades de guias espirituais da maior parte da população nacional e brasileiros dos mais interessados na boa solução dos grandes problemas da pátria comum, devemos proclamar que a colocação do problema, naqueles termos, está errada.

Educar é obra da Família, cuja função primordial não se cinge apenas à procriação, mas se completa na educação, que é o desenvolvimento pleno de todas as virtualidades pessoais e sociais, naturais e sobrenaturais do homem, integrando-o dentro do

ciclo histórico e social em que é chamado a viver. A escola é, em toda a verdade, a extensão da família. E' por ela que a família completa a obra de amor que lhe cabe realizar.

Os ideais de vida, as suas concepções morais e religiosas, o lastro de tradições que assegura a continuidade humana dentro da história, tudo isso é preservado e transmitido pela escola, que dinamiza as forças criadoras de que a família é depositária.

E' certo que as famílias não existem desenraizadas, soltas; elas se soldam dentro da comunidade nacional que lhes garante estabilidade e fixa-lhes a fisionomia. No uso da língua comum, no culto dos seus heróis, na integração a uma consciência coletiva, na fidelidade a um estilo de vida e, sobretudo, no mistério das relações com o seu Deus e Senhor que a Religião concretiza, a Nação se descobre a si mesma, e quando atinge a certa maturidade, surge então o Estado como a expressão mais completa da organização política e como a instituição mais bem aparelhada para realizar o bem comum, dentro da ordem temporal. O Estado não é a fonte de todos os direitos. Nem a sua área de atribuições cobre todas as necessidades humanas. A sustentação da ordem jurídica, o equilíbrio das forças econômicas e sociais, a promoção do bem-estar geral, tudo isso dirigido para o bem comum, de certo, se enquadra dentro das aspirações de um Estado democrático. Educar, porém, não é a sua tarefa própria. Pertence a outro grupo natural, que lhe é anterior: a família.

Não vamos afirmar, porém, que o Estado deva ignorar a obra educativa ou dela desinteressar-se. Pelo contrário. O seu dever de vigilância, de estimulação, de orientação, para com todas as coisas que digam com o progresso das atividades da comunidade, faz do Estado a grande força supletiva na obra da educação. Instituição mais bem aparelhada, o Estado deve oferecer os meios materiais para que a família possa cumprir a sua missão educativa, o equipamento técnico mais adequado para a escola realizar-se. Nunca, porém, tomar o lugar da família, comandando-a ou impondo-lhe concepções de vida. Seria um abuso e uma extrapolação.

Devemos reconhecer, também, que na ordem social não pode haver o vácuo. Quando as famílias se omitem, quando as condições são infra-humanas e o despreparo familiar tamanho que as privam do preenchimento do dever elementar da educação dos filhos, o Estado deve chegar com a sua escola, que não pode, porém, contrariar as tradições da família e a sua filosofia de vida.

A escola do Estado deve existir onde não pode existir a escola particular, em que os educadores são verdadeiramente os delegados da confiança dos pais de família.

A escola primária deve ser obrigatória. A sua obrigatoriedade dimana, não de imposição legal, mas da força mesma do de-

ver que todo pai tem de assegurar ao filho os meios necessários para o mínimo de desenvolvimento humano. À proporção que o Estado amplia a sua rede de arrecadação de impostos, a gratuidade do ensino primário e secundário se impõe, diretamente para as suas escolas e indiretamente para as particulares.

Quando, na ordem prática, ainda não se conseguiram soluções para problemas tão complexos, fiquem ao menos os princípios para oportuna aplicação.

O Santo Padre Pio XII, falando, em novembro de 1957, aos participantes da Assembléia Internacional das Escolas Particulares da Europa, reunida em Roma, acentuava com muita precisão:

"Uma análise séria dos fundamentos históricos e filosóficos da educação demonstra claramente que a missão da escola lhe vem, não do Estado só, mas, antes de tudo, da família e, depois, da comunidade social à qual ela pertence. De fato, a formação da personalidade humana cabe primordialmente à família e, como numa grande proporção a escola visa à mesma finalidade, ela simplesmente prolonga a ação da família e dela recebe a autoridade necessária para este fim".

Em outro trecho do seu discurso, o Papa declara taxativamente: "O Estado — o poder político — intervirá apenas para exercer um papel supletivo, garantindo, assim, a extensão e a intensidade da ação dos particulares".

No Brasil, a ingerência do Estado em matéria educacional precisa encontrar um limite, que possa salvar a cultura ameaçada pela estandardização, que decretos e portarias provocam.

Não tememos dizer que a intervenção estatal é, em grande parte, responsável pela mediocridade da nossa escola secundária. O Estado criou um tipo de escola regulando tudo, desde os programas, os horários, até os detalhes burocráticos mais insignificantes. As escolas particulares podem funcionar, uma vez que recebam outorga do Estado, a qual lhes é dada pelo preço de sua subordinação aos padrões oficiais. A cultura só pode vicejar onde há liberdade de pesquisa — liberdade de métodos. O Estado brasileiro torna impossíveis experiências: nenhum colégio pode alterar os programas, que lhes chegam prontos. Nem tentar caminhos diferentes. Só o Estado pode dizer quando é preciso mudar. E nisso vai, muitas vezes, o sacrifício de uma geração.

A legislação brasileira, em matéria de educação, nivela todos os estabelecimentos: o bom e o mau. Desde que as formalidades dos regulamentos e portarias sejam acatadas, o colégio, bom ou mau, dá diplomas, confere certificados, que têm o mesmo valor legal.

Desejamos — e isso urge sobretudo em épocas de crises morais tão extensas e intensas como as que estamos sofrendo —

que o Estado exerça o seu papel de vigilância, criando condições de sobrevivência para os estabelecimentos honestos e aplicando sanções aos mercenários. Não é possível justificar a "indústria do ensino". A educação não pode ser objeto de mercancia. Só com a liberdade do ensino é que se pode fazer a distinção entre os colégios que educam e os que apenas vendem certificados. Por outro lado, o poder público, através de todos os líderes da comunidade nacional, precisa acordar a nação para uma grande campanha de levar a todos os brasileiros a oportunidade da educação. Campanha alta, sem demagogia, sem fins subalternos.

Para muitos, o pronunciamento em favor do ensino particular significa a defesa da "mercantilização da escola", ou o desejo do avanço nas subvenções do Estado.

Devemos ter a coragem de defender o ensino particular decente e honesto, sem nos acumplicarmos com os que mercadejam e venalizam a escola.

E, sobre as subvenções, devemos ter a franqueza de falar claro. Num regime de honestidade a subvenção não é favor. Ao Estado cabe assegurar meios materiais para que a escola pública ou particular atinja aos seus fins. A distribuição dos auxílios deve obedecer a critérios objetivos de verificação de serviços. Critérios impessoais, não ligados a prestígios, nem a outros interesses inconfessáveis. O dinheiro do Estado não é dinheiro diferente do dinheiro do povo. Deve ser aplicado em interesse do povo. E não se diga que distribuir subvenções é pulverizar recursos que, unidos, dariam ao Estado possibilidade de manter maiores serviços. Isso é desconhecer o papel do Estado. Ele não deve ser o único órgão de serviço em favor da comunidade. Precisa, pelo contrário, estimular todas as forças da comunidade a agirem, a despertarem para, numa atitude de maioria social, suprir, pelos seus próprios recursos, as suas próprias necessidades. Obras, pequenas e modestas, perdidas nos sertões distantes, sustentadas pela dedicação e generosidade de grandes almas, conseguem, com pequena ajuda do poder público, realizar uma obra de penetração social com muito maior substância humana que grandiosas instituições estatais dos grandes centros, muitas delas esclerosadas pela burocracia e venalizadas pelo eleitoralismo.

Na história da educação brasileira, podemos assinalar, de 1930 para cá, nas orientações governamentais em face do tratamento do problema educacional, dois momentos de profunda repercussão para a nacionalidade.

Um, em 1930: com a Revolução, o Estado brasileiro descobriu que o problema não é "ensinar", mas sim educar. As antigas "Diretorias do Ensino" foram substituídas pelos "Departamentos de Educação", e criou-se no plano federal o Ministério da Educação. A grande tarefa não é ensinar, armazenar conhecimentos.

Mas educar, isto é, formar o homem. E dentro desta linha, veio a Religião para a escola pública. Mas infelizmente veio apenas como matéria de ensino, mais ou menos inócua, porque desligada da "vivência" que só uma educação integral poderia garantir. Inegavelmente, foi um grande passo. Precisamos completá-lo. A escola, porque é do Estado, não tem o direito de destruir a tábua dos valores familiares; pelo contrário, a escola só educará se completar pelo esclarecimento e pela formação de hábitos. A religião viva dentro do lar deve continuar viva na escola, sem hiatos e sem mutilações. Além de matéria de ensino, a Religião precisa ser vida vivida.

Também de 1930 para cá, o Estado brasileiro, nas mutações ditatorial ou democrática em que temos vivido, marcou, em face dos problemas educacionais, uma tendência progressiva em favor de uma crescente centralização, que só agora começa a dar sinais de recesso.

Apesar de vivermos em regime democrático, não se pode dizer que o sistema educacional brasileiro (o art. 167 da Constituição Federal declara que é livre a iniciativa particular, respeitadas as leis que regulam o ensino) seja um sistema fundamentalmente democrático, pois as leis que regulam o ensino de tal forma determinam padrões rígidos, estabelecem regime de outorga, proíbem modificações na seriação das disciplinas que, praticamente, anulam a liberdade de iniciativa particular. O Santo Padre, no discurso já citado, mostrava: "muitas vezes, de fato, a liberdade admitida em teoria fica, na realidade, limitada e até combatida, quando muito tolerada, quando o Estado pensa ser detentor, em matéria de ensino, de um verdadeiro monopólio".

Nada mais dentro da tradição cristã do que a defesa da obra da cultura e da educação popular. Sempre ao longo da história, foi ela asseguradora e transmissora dos valores do espírito nas Universidades que fundou, nas escolas que sustentou, nas lutas pela liberdade que teve de enfrentar contra o laicismo e o monopólio estatal.

Abordando assim o problema educacional brasileiro em face das orientações oficiais, não nos animam ressentimentos, nem intuits subalternos. E' a consciência da nossa responsabilidade que nos leva a esse pronunciamento, filho do nosso amor à Igreja e ao Brasil".

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

Promovido pela UNESCO, realizou-se em setembro do corrente, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, o Seminário Internacional de Museus, sob a presidência de Mr. Rivière, diretor de Museus em França.

O C.B.P.E. esteve representado na reunião pelo técnico de educação Gui de Holanda, que elaborou, recentemente, um guia com o título *Recursos educativos dos Museus Brasileiros*, uma edição conjunta da ONICOM (Organização Nacional do International Council of Museums) e do C.B.P.E.

Ainda como colaboração dos Centros de Pesquisas Educacionais ao Seminário, o Centro Regional de Minas Gerais editou o trabalho de autoria da conservadora de museus, D^a Regina Real, sob o título *Museu Ideal*.

RIO GRANDE DO SUL

Na instalação dos trabalhos do II Simpósio de Orientação Educacional, realizado em julho, em Porto Alegre, a prof.^a Maria Junqueira Schmidt, falando aos 800 simposiastas presentes, traçou um breve histórico da Orientação Educacional no Brasil e dos trabalhos realizados desde o simpósio anterior, efetuado em São Paulo:

A Orientação Educacional foi magnificamente defendida na reforma Capanema, em 1942, e desde aquela época vem-se expandindo por todo o País, porém timidamente, em razão apenas das próprias forças da sua essência. Bastou, porém, a decisão esclarecida do histórico encontro de julho de 1957, em São Paulo, no simpósio que representou luminosa tomada de consciência da necessidade dramática de orientação da nossa juventude, bastou sua consagração pelo consenso do magistério de elite ali presente para que o rastilho dessa verdadeira revolução pedagógica acendesse novas esperanças nos meios educacionais brasileiros.

A partir desse I Simpósio, cujo escopo fora definir o conteúdo da Orientação Educacional, bem como lhe delimitar o campo de ação, sucedem-se e se multiplicam as iniciativas da Diretoria do Ensino Secundário, através da CADES, no sentido de auscultar o grau de receptividade em relação a essa instituição escolar nos mais diversos meios. Também as Jornadas de Diretores, em São Paulo, Porto Alegre e Distrito Federal, ventilaram, em sessões especiais, a questão da oportunidade da prática da Orientação Educacional nas escolas secundárias, tendo recebido a idéia a mais calorosa acolhida. Por outro lado, a realização das Semanas de Orientação, as mesas-redondas para diretores e professores, do curso de Orien-

tação Educacional em colaboração com o Serviço de Radiodifusão do Ministério da Educação e Cultura, e as semanas de Orientação Educacional destinadas a professores não portadores de registro, também contribuíram para se chegar ao estado atual, que é satisfatório.

O clima de anseio criado pelas medidas anunciadas permitiram afinal que fosse regulamentado o exercício das funções de orientador. A Portaria 105, deste ano, constitui a carta magna da Orientação Educacional. É um estatuto liberal que, sem invalidar a nova carreira por efeito de facilidades excessivas, acolhe, entretanto, a quantos tenham militado com êxito no campo do ensino e queiram dedicar-se à especialização recém-criada.

A presença de diretores e professores do ensino secundário e do ensino superior a este conclave é a melhor demonstração de que estamos em presença de uma idéia que constitui uma resposta aos nossos cruciantes problemas de formação das gerações moças. Com efeito, a Orientação Educacional é hoje o problema central de qualquer reforma do ensino e da educação. É ela o instrumento por excelência que decanta, seleciona e integra os valores novos da civilização hodierna. Ela que, através de suas técnicas, poderá erguer barreiras a influências dissolventes das forças competidoras da formação escolar, do cinema e do rádio, comercializados, das leituras sensacionalistas e dos exemplos corruptores. Ela que poderá auxiliar a família a cumprir com sua missão de dotar a sociedade de cidadãos auto-suficientes, capazes e equilibrados.

A função do orientador é uma função de conhecimentos, de amor, de integração, e a grande tarefa do orientador é ouvir. Ouvir para descer à essência da atitude, despojando o discurso das suas máscaras, registrando, no decurso dos flagrantes das expansões juvenis, os verdadeiros motivos de comportamento. Cumpre-lhe, pois, ouvir para recolher a maior soma de informações em vista do diagnóstico. Essa pesquisa traz, aliás, mais outra vantagem. Todo aquele que nos auxilia a esclarecer um caso está, *ipso facto*, envolvido na recuperação de si mesmo, se soubermos imprimir à nossa indagação desejo autêntico de um socorro esclarecido.

Essa posição do orientador, de agente que incentiva o educando a tirar da escola todo o proveito possível, dá-lhe grande prestígio. Sendo seu fim exclusivo a utilização, ao máximo, das estruturas da personalidade, e dos recursos de cada aluno, granjeia facilmente o interesse de toda a equipe administrativa e docente. O Gabinete de Orientação constitui-se logo em laboratório de observação e interpretação, para o qual acorrem e convergem as informações de toda parte. A influência do orientador será tanto mais decisiva e contagiante quanto maior fôr sua capacidade de conhecimento objetivo dos problemas, de prudência em sua atuação, de força, de estímulo para que o adolescente se realize e siga o sábio conselho de Heráclito ao jovem: "Se o que tu és".

O orientador realiza o milagre de trazer para o âmago da escola as descobertas preciosas da Psicologia. Por um lado, êle conhece o

campo das aptidões do aluno, campo hoje muito ampliado; e, por outro, êle avalia perfeitamente o que a escola pode oferecer em matéria de personalidades que possam facilitar identificações salutares, de riqueza de ensinamentos do saber humano, de variedade de métodos de aprendizagem, de recursos de treinamento para o bom aproveitamento dos lazes, de inspiração para a cristalização de ideais nobilitantes. A competência do orientador despertará a confiança do diretor e dos professores, os quais não tardarão em apelar para o seu critério nos casos de desajustamento. Esse apelo determina, paulatinamente, unidade de direção educativa. Em conseqüência, desenvolve-se o espírito escolar, esse personagem que, a exemplo do espírito de família, é fluido e imponderável, requer constante reorganização e recriação. Esse espírito escolar, cujo corolário é o espírito de turma, educa por si, opera o fusionamento das personalidades, habitua à adaptação fácil e adequada às contingências do cotidiano.

A relação humana estabelecida com o orientador, quando satisfatória, pode, pelo processo da transferência, melhorar singularmente as relações tantas vezes eivadas de agressividade com os professores ou mesmo com membros da família. Ela determina certa conciliação com a vida, certa aceitação das pessoas com suas limitações, o que representa precioso ensaio prévio de adaptação à vida real. Em suma, a orientação é presença aos conflitos individuais ou de grupo, é coordenação esclarecida, firme, imparcial e compreensiva das várias atuações pedagógicas, seleção e integração dos

verdadeiros valores e técnica de eliminação sadia do elemento desintegrador e nocivo.

Seja, pois, orientador uma personalidade de elite, capaz dessa atuação sutil e complexa, escolhida dentre os elementos mais prestigiosos do magistério e capaz de oferecer ao adolescente qualidades raras de caráter, de cultura, de sociabilidade, de elevação espiritual.

A orientação é também um problema de plenitude. Não basta ao orientador mobilizar a família através do círculo de pais, obtendo da mesma compreensão dos problemas juvenis e cooperação com as diretrizes propostas pela escola, visando obter do aluno o rendimento máximo das suas potencialidades. Não basta que o educando passe a ser amplamente conhecido e auxiliado nas suas dificuldades. Não basta estudar o mercado do trabalho para coordenar vocações e oportunidades profissionais. E preciso ir além. É preciso ter sempre em mente a formação do homem total.

O orientador deve transmitir, antes de mais nada, o dom da força. A coragem daqueles esforços e daquela renúncia que levam o adolescente ao estado de disponibilidade para a descoberta de Deus, descoberta essa que não é jamais nem definitiva nem completa. A visão cristã do mundo que dá sentido e valor de eternidade ao esforço, aplaca a nostalgia cruciante da unidade, da harmonia interior e da estabilidade. O orientador deve constituir para o adolescente o espetáculo de um autêntico educador, transmissor de uma cultura, promotor de equilíbrio, encarnação empolgante de

princípios de ação que possam edificar no educando, paralelamente ao mundo superior, o mundo dos valores que vão determinar suas opiniões e modelar seus sentimentos, instituindo assim motivação consciente para um comportamento que aspire, em estado de paroxismo, à plenitude de utilização, em todos os planos, dos recursos de sua personalidade.

* * *

A imprensa local publicou reportagem sobre as atividades do Instituto de Filosofia da Universidade do Estado:

O Instituto de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul foi fundado em 1954, com o objetivo de desenvolver e difundir a cultura filosófica, dentro e fora do ambiente universitário. Apesar de o nome indicar uma ligação com a Faculdade de Filosofia, não pertence a ela, mas mantém estreitas relações: é um órgão autônomo que depende inteiramente da Reitoria da Universidade.

E integrado por todos os professores de Filosofia da Universidade do RGS, e seu Conselho Diretor é formado apenas pelos catedráticos de Filosofia da URGS. Um destes é indicado como Diretor Administrativo, no caso o professor Ernâni Maria Fiori, que nos deu as informações que publicamos. O Instituto não aceita inscrições de interessados para a admissão em seu seio, podendo ser membros quaisquer outros professores que, após um ano de participação nas atividades do Instituto, com trabalhos de natureza filosófica, sejam convidados, por ini-

ciativa do Conselho Diretor. Tal fato até hoje se deu apenas uma vez.

O Instituto tem feito intercâmbio com organizações semelhantes no Brasil e no exterior. Da Europa têm vindo solicitações de envio de obras filosóficas, editadas pelo Instituto, que assim projeta o nome do país no estrangeiro, realizando um trabalho de divulgação de nossa cultura.

Como o objetivo do Instituto é o incentivo à pesquisa e ao estudo, está sendo organizada uma biblioteca, com centenas e centenas de volumes, especialmente dedicados à filosofia.

Outro trabalho do Instituto é o fichamento de todas as revistas da biblioteca da Faculdade de Filosofia, a fim de facilitar a pesquisa aos interessados. Se o leitor quiser alguma coisa sobre Diógenes Laércio, ou sobre a influência de Santo Tomás de Aquino, é só compulsar o fichário do Instituto e buscar na revista tal, ano tal, página tal, que encontrará. Fica tudo facilitado.

Da mesma forma, se o leitor está interessado em estudar Filosofia por si, sem título ou diplomas, lendo as obras fundamentais e, progressivamente, as mais adiantadas, pode procurar o Instituto, cuja biblioteca e professores estão inteiramente à disposição. Livros, informações, subsídios bibliográficos, tudo sobre Filosofia: é só procurar o Instituto, no andar térreo da Faculdade de Filosofia.

O Instituto mantém cursos de iniciação filosófica, para iniciantes, e cursos destinados a pessoas de nível universitário. Já foram feitos, entre outros, o de Propedêutica ao Estudo da Filosofia Grega, estudos

das fontes do pensamento grego, nos seus aspectos filosóficos e filológicos; o de Problemática da Filosofia Contemporânea, dirigido pelo diretor da Seção de História da Filosofia, do Instituto Luís Vives, de Madrid.

Está sendo organizado outro curso sobre Lógica e Logística, a ser ministrado por Eugênio Pucciarelli, da Universidade de Buenos Aires, curso de nível mais elevado, para pessoas de cultura superior. Outros cursos, também em organização: sobre filósofos contemporâneos, que serão dados por professores ou filósofos de orientação semelhante, ou afim. Desta forma os cursos serão inteiramente verídicos, pois os que os ministrarão estão perfeitamente a par da obra e do pensamento do filósofo que será estudado.

O Instituto de Filosofia da Universidade do RGS tem trazido a Porto Alegre professores de fama internacional: Sciacca, diretor do Instituto de Filosofia de Gênova, Miguel Reale, presidente do Instituto Brasileiro de Filosofia e um dos relatores gerais do Congresso Internacional de Filosofia a ser realizado em Veneza, e outros.

Já foram realizados dois seminários: um para alunos e outro para professores. O primeiro reuniu alunos de todas as faculdades da URGs e foi sobre Estética. O de professores não terminou ainda e reúne alunos de Matemática, Física, Química e Filosofia, que discutem os problemas de lógica e logística das respectivas ciências. O curso de Eugênio Pucciarelli será um complemento a este seminário.

O Instituto lança dois tipos de publicações: ensaios e textos escolhidos. No de ensaios e conferên-

cias foram publicados até hoje cerca de quatro volumes: — *A Filosofia Atual*, por Ernâni Maria Fiori; *Santo Agostinho Essenziale*, por Sciacca; *Neo-positivismo - Lógica - Logística*, de Mathias Schmitz, e *Momentos Decisivos e Olvidados do Pensamento Brasileiro*, por Miguel Reale.

Estas publicações são quase todas dadas gratuitamente e nas livrarias são vendidas a um preço irrisório: mais ou menos Cr\$ 8,00.

A segunda série consta de coleções de textos, com o objetivo de pôr à disposição dos interessados as fontes principais do pensamento filosófico, em cuidadas edições bilíngües. Até agora saiu *De Magistro*, de Santo Agostinho, tradução e nota introdutória de Ângelo Ricci. Este volume foi escolhido, não só por sua importância na filosofia pedagógica, como pelo interesse à filosofia em geral, já que serve para abrir caminho à meditação filosófica.

Está em preparação a coleção completa do pensamento dos "pré-socráticos", em edição bilíngüe, grego e português, trabalhada inteiramente pelo Instituto, tanto na parte filosófica quanto na filológica. Será acrescentada uma parte de "doxologia" (escrito histórico de outros filósofos sobre as opiniões dos que serão estudados nos volumes). Esta edição está destinada a cumprir uma missão muito importante nos estudos filosóficos em nosso País, e nos de língua latina.

A verba do Instituto é a menor de todas as organizações constantes do orçamento geral da Universidade do Rio Grande do Sul, que compulsamos. No ano passado o Instituto foi dotado apenas com Cr\$ 240.000,00,

que chegaram para editar quatro volumes de ensaios e o livro de Santo Agostinho.

Para este ano a verba é maior, mesmo porque estava prevista a vinda de um professor europeu, que durante dez meses permaneceria aqui. Não pôde vir, mas o Conselho Diretor do Instituto tem inúmeras aplicações para a verba que sobrar: aumento da biblioteca, novos cursos, professores estrangeiros, publicações.

Está-se criando no Brasil uma mentalidade tecnicista, que já foi denunciada por inúmeros intelectuais. O progresso que experimentamos faz pensar que apenas necessitamos de ciências físicas, matemáticas, químicas, de formar engenheiros e técnicos em energia nuclear. O leitor pode ver que em Porto Alegre foi criado um Instituto de Filosofia que, como foi dito acima, pretende (e o faz) desenvolver e difundir a cultura filosófica. Progresso não quer dizer, como parece indicar a mentalidade de certos círculos nacionais, abandono da literatura e dos cursos que criam professores de línguas, ciências sociais e filosóficas, para criar técnicos. Progresso e cultura devem ir juntos, de mãos dadas, em prol de um mundo melhor, sem guerras e revoluções. A criação de mais instituições como esta só favoreceria a união entre os homens, afastando o perigo de novas lutas fratricidas. A cultura liga os homens e não os desune

SÃO PAULO

O Governo aprovou, pela Lei nº 4.812, de 20/8/958, acordo firmado entre

o M.E.C., através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e o Estado de S. Paulo, visando estender a escolaridade primária a seis anos. Damos, a seguir, o ato, bem como a íntegra do Convênio.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Faço saber que a Assembléa Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei:

Artigo 1º — Fica aprovado, nos termos do texto anexo à presente lei, o acordo firmado aos 5 de junho de 1957, entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por intermédio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), e o Governo do Estado de São Paulo, visando à experimentação de métodos para a extensão da escolaridade primária a seis anos, a fim de reter na escola, até a idade legal de emprego, os menores que não objetivam o prosseguimento de estudos em cursos de nível médio.

Artigo 2º — Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Artigo 3º — Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do Governo do Estado de São Paulo, aos 20 de agosto de 1958.

JÂNIO QUADROS

Alípio Correia Neto

(Publicada na Diretoria Geral da Secretaria de Estado dos Negócios do Governo, aos 21 de agosto de 1958.

Altino Santarém — Diretor Geral. Substituto).

CONVÊNIO A QUE SE REFERE
O ART. 1º DA LEI N. 4812, DE 20
DE AGOSTO DE 1958

Termo de Acordo especial firmado entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por intermédio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), e o Governo do Estado de São Paulo, visando à convergência de esforços e de recursos e à experimentação de métodos para a extensão da escolaridade primária a seis anos, a fim de reter na escola, até a idade legal de emprego, os menores que não objetivam o prosseguimento de estudos em cursos de nível médio, na forma abaixo:

Aos cinco dias do mês de junho do ano de 1957, no Gabinete do Ministro da Educação e Cultura, presentes o respectivo titular, Dr. Clóvis Salgado, e o Secretário de Estado dos Negócios da Educação, representante devidamente credenciado do Governo do Estado de São Paulo, tendo em vista a conveniência de dar ao ensino primário a extensão de seis anos e o despacho do Senhor Presidente da República, exarado na Exposição de Motivos n.º 167, de 13 de fevereiro de 1957, foi firmado o presente Termo de Acordo Especial, com o objetivo de estabelecer medidas tendentes a assegurar a progressiva permanência, na escola primária, dos menores até a idade legal de emprego, em que estabeleceram os seguintes compromissos:

Cláusula primeira — Para a realização dos objetivos previstos neste Acordo, a União ajudará o Estado na instalação e manutenção inicial de oficinas de artes industriais (Curso Complementar) destinadas à

experimentação de demonstração desse tipo de atividade educacional.

Cláusula segunda — Para a construção das citadas oficinas, aquisição do equipamento necessário, aperfeiçoamento dos professores e manutenção dos cursos, o MEC destinará de Verba 1.0.00 "Custeio" Consignação 1.6.00 "Encargos Diversos" — Subconsignação 1.6.13 "Serviços Educativos e Culturais" — Alínea 6, correspondente ao exercício financeiro de 1957, ao Estado de São Paulo, o auxílio de Cr\$ 13.300.000,00 (treze milhões e trezentos mil cruzeiros), que será posto à disposição do Governo do Estado, por intermédio da agência do Banco do Brasil, em São Paulo, com a dedução estabelecida na cláusula oitava.

Cláusula terceira — Nas oficinas de artes industriais (Cursos Complementares), serão realizados trabalhos manuais educativos, aproveitando, de preferência, materiais locais.

Cláusula quarta — As oficinas serão construídas em terrenos de escolas ou grupos escolares do Estado, para este fim selecionados, ou em terrenos também do Estado, que, pela sua situação, permitam a utilização das citadas oficinas pelos menores de 12 e 13 anos que não pretendem ou não podem seguir outros estudos e não têm idade legal para ingressar no trabalho.

Cláusula quinta — As oficinas funcionarão em regime de horário que permita a realização plena dos seus objetivos.

Cláusula sexta — O Estado se obriga a construir, equipar e manter as oficinas de artes industriais (Cursos Complementares) objeto

deste Acordo, em conformidade com os planos elaborados pelo INEP na proporção dos recursos que lhe forem concedidos pelo MEC.

Cláusula sétima — O INEP fornecerá ao Estado as plantas e especificações dos pavilhões das oficinas a serem construídos, bem como as listas, especificações e quantidades de máquinas, ferramentas, bancos, bancadas e outros equipamentos necessários.

Cláusula oitava — Do montante do auxílio referido na cláusula segunda, uma parcela de 10% (dez por cento), isto é, Cr\$ 1.330.000,00 (um milhão trezentos e trinta mil cruzeiros), será reservada para a formação ou aperfeiçoamento do magistério primário destinado ao ensino de artes industriais nas referidas oficinas, que constituirão, inicialmente, os Centros de Demonstração do programa educativo, objeto deste Acordo.

Cláusula nona — O Estado obriga-se a selecionar professores do seu Quadro de ensino primário para lecionarem nas oficinas de artes industriais, objeto deste Acordo, com a colaboração do INEP e na conformidade das diretrizes e planos por este fixados.

Cláusula décima — Os professores primários selecionados perceberão uma gratificação a ser convencionada entre o INEP e o Estado pelas horas extras de trabalho diário.

Cláusula décima primeira — O MEC entregará o auxílio destinado ao pagamento de gratificação aos professores e ao coordenador, e a compra de matéria-prima, em tempo oportuno, na medida das necessidades.

Cláusula décima segunda — O Estado matriculará os professores primários selecionados em curso de aperfeiçoamento organizado pelo INEP para cuja frequência o MEC assegurará bolsas de estudo que cubram as despesas de passagem, alimentação e residência, quando os professores citados não residam no local do curso, por conta da parcela de 10% (dez por cento) prevista na cláusula oitava.

Cláusula décima terceira — O Estado comprometer-se-á a aproveitar os professores que concluírem o curso de aperfeiçoamento a que se refere a cláusula décima segunda a serviço do programa objeto deste Acordo.

Cláusula décima quarta — Para a realização dos objetivos dos Cursos Complementares previstos neste Acordo, o INEP fornecerá ao Estado plantas e especificações dos pavilhões das oficinas, listas de máquinas e ferramentas, programas, guias de ensino, bem como a orientação técnica que lhe fôr solicitada.

Cláusula décima quinta — O Estado indicará, com a colaboração do INEP, um dos professores do seu Quadro para a função de coordenador da execução deste Acordo e agente de ligação com o INEP.

Cláusula décima sexta — O presente Acordo não desobriga o Estado da iniciativa de colaboração financeira para a execução do programa educativo previsto neste instrumento.

Cláusula décima sétima — Os pormenores relativos à execução deste Acordo serão fixados em instrumento especial, conforme entendimentos prévios entre o INEP e a

Secretaria da Educação do Estado
ou órgão correspondente.

Rio de Janeiro, 5 de junho de
X957.

Clóvis Salgado

Ministro da Educação e Cultura

Vicente ãe Paula Lima

Secretário de Estado dos Negó-
cios da Educação de São Paulo.

. . .

*O Centro Regional de Pesquisas
Educaionais de São Paulo está
realizando um levantamento de al-
guns aspectos do sistema escolar
primário ão Município de São
Paulo, através de uma amostra de
10% das escolas existentes na área
e usando questionários para a co-
leta de dados. Dos resultados al-
cançados, estimativas para o Mu-
nicípio todo, apresentam-se os se-
guintes, em uma comunicação do
Prof. Luís Pereira:*

1. Encontravam-se matriculados
341.500 alunos (30% das matrículas
no Estado) — 73,1% nas escolas es-
taduais, 12,5% nas particulares e
14,4% nas municipais. 87,5% goza-
vam da gratuidade escolar.

2. Para 100 matrículas na 1ª
série do curso, existiam 66, 47, 32 e
4 respectivamente na 2ª, 3ª, 4ª e 5ª
séries. Trata-se de manifestação de
caráter seletivo da escola primária.

3. Existia acentuada discrepân-
cia entre a matrícula nas diversas
séries e os grupos de idade que teori-
camente lhes correspondem: o total
de crianças em cada grupo de idade,
de 7 a 11 anos, está em torno de

50.000, enquanto as matrículas, par-
tindo da 1ª série, eram 136.700,
90.700, 64.500, 44.300 e 5.400. O total
geral de matrículas — 341.500 — era
maior do que o de crianças de 7
a 11 anos — 259.000.

4. A matrícula média por classa
ia, de modo geral, além de 30. Nas
escolas estaduais, onde estavam
73,1% dos alunos, variava de 34,2
a 39,4.

5. Apenas 19,3% dos alunos ti-
nham 4 horas letivas diárias. 75,9%
tinham menos e 2,1% mais. O pe-
ríodo letivo diário de 3 horas domi-
nava, com 61,5% dos alunos.

6. 37,4% dos alunos estavam
instalados em dependências inade-
quadas — galpões, salas de residên-
cia, etc.

Num cálculo generoso, contadas
apenas as matrículas possíveis, se
todas as classes tivessem 35 alunos
e 4 horas letivas diárias, haveria
280.000 matrículas em vez de 341.500,
apesar da inclusão das classes em
dependências precárias. A regulari-
zação das matrículas segundo a
idade, com regime flexível de pro-
moção, contribuiria para eliminar a
seletividade escolar e a falta de va-
gas. Não seria capaz, porém, sem
novas construções, de permitir a ex-
tensão da escolaridade para 6 anos
— se o sistema escolar atendesse aos
padrões mínimos mencionados acima
haveria a possibilidade de 280.000
matrículas, insuficientes para as
307.900 crianças de 7 a 12 anos.

Os resultados apresentados re-
presentam a fase inicial de um
continuum de pesquisas que o
Centro de Pesquisas Educacionais de
São Paulo vem realizando. As en-
tidades oficiais de estatística tam-

bém coligem os dados em que eles se baseiam, mas estão atrasadas em sua publicação. A necessidade de tê-los atuais explica sua inclusão no levantamento. São apresentados como uma contribuição da pesquisa educacional para uma possível planificação do sistema escolar do Município.

* * *

O secretário de Educação do Estado expediu o Ato n.º 35, que institui o curso de especialização de professores para ensino de crianças débeis, nos seguintes termos:

Artigo 1º — Nos termos do artigo 7º do Decreto 31.136, de 1º de março de 1958, fica o Serviço de Saúde Escolar, através de sua Seção de Higiene Mental Escolar, encarregado de promover Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Ensino Especializado de Crianças Mentalmente Retardadas.

Artigo 2º — O Curso de Especialização a que so refere este Ato, terá a duração de um ano, ou seja, de 15 de fevereiro a 15 de dezembro de cada ano.

Artigo 3º — O currículo do curso será constituído das seguintes disciplinas:

1 — Pedagogia, Metodologia especializada para Deficiente Mental.

2 — Psicologia aplicada à criança deficiente Mental.

3 — Noções gerais de Psicopatologia da deficiência Mental.

Artigo 4º — Além do curso técnico, conforme artigo anterior, os alunos ficarão obrigados a fazer estágios nas classes especiais existentes na Seção de Higiene Mental

Escolar, do Serviço de Saúde Escolar, durante todo o ano letivo, assim como a executar os trabalhos práticos e didáticos indispensáveis ao seu aperfeiçoamento.

Artigo 5º — O ingresso no Curso de Aperfeiçoamento em apreço, dependerá de aprovação em exame de admissão a que serão submetidos os candidatos, com o fim de verificar aptidão para exercício desse magistério especializado, personalidade adaptada ao mesmo, e cultura geral e pedagógica que o capacite a acompanhar o curso.

Parágrafo 1º — O exame a que se refere o presente artigo, consistirá de prova de cultura geral e pedagógica, aplicação de provas psicológicas e aula didática.

Parágrafo 2º — Será considerado habilitado o candidato que obtiver média 5 mínima na prova de cultura geral e pedagógica e merecer conceito passível quanto a sua aptidão para o exercício do magistério especializado.

Artigo 6º — Somente poderão ser admitidos no referido curso, professores normalistas e portadores de diplomas de cursos de nível superior, nos quais seja intensivo o ensino de psicologia.

Parágrafo único — O número de matrículas é limitado ao máximo de 20 alunos por ano.

Artigo 7º — Poderão ser postos à disposição da Seção de Higiene Mental Escolar da Diretoria do Serviço de Saúde Escolar, nos termos do Artigo 63, do Decreto 17.698, de 26-11-1947, para freqüentar o Curso de Aperfeiçoamento, professores efetivos em regência de Classes primárias, com mais de um ano de exercício.

Parágrafo único — A Seção de Higiene Mental proporá, no fim do primeiro semestre, a dispensa dos professores comissionados que não demonstrarem aproveitamento ou aptidão para o ensino especializado a que se destina o curso.

Artigo 8º — A aprovação dos alunos dependerá da freqüência as aulas, das notas do aproveitamento revelado em trabalho prático e das notas dos exames realizados em junho e dezembro.

Parágrafo único — Será considerado aprovado o aluno que obtiver média 5 mínima em cada matéria, tendo também no mínimo 75% da

freqüência às aulas e participação nos estágios.

Artigo 9' — Aos alunos que concluírem o Curso com aproveitamento, será fornecido o respectivo Diploma de Professor Especializado no Ensino de Crianças Mentalmente Retardadas.

Artigo 10 — Somente poderão ser nomeados para o Ensino Especializado de Crianças Mentalmente Retardadas, professores diplomados por Cursos de Aperfeiçoamento.

Artigo 11 — Fica revogado o Ato nº 25, de 10 de maio de 1958.

Artigo 12 — Este Ato entrará em vigor na data de sua publicação.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ALEMANHA OCIDENTAL

Antes da passagem do ensino primário para o ensino pós-primário, as autoridades escolares de Berlim enviam as famílias dos alunos uma notícia destinada a facilitar a escolha entre os diversos tipos de ensino pós-primário, descrevendo, em particular, os métodos que são aplicados, as matérias ensinadas e as carreiras a que dão acesso. Esta notícia compreende, igualmente, indicações para a escolha de uma língua viva.

« » *

O Ministro Federal do Interior, Dr. Gerhard Schroeder, resumiu a situação atual do ensino da Alemanha nos seguintes tópicos:

O brilho exterior do surto econômico na República Federal da Alemanha, não deve esconder que ainda há muito a fazer nos domínios da educação, do ensino e da ciência. As medidas de fomento dos fatores intelectuais estão sendo discutidas vivamente. Ainda recentemente a Dieta Federal aconselhou o aperfeiçoamento de todo o conjunto da educação. Os deputados e o Governo Federal concordam em que as instituições correspondentes não podem cumprir as suas tarefas sem um auxílio financeiro reforçado e que os meios financeiros têm de ser postos á disposição com urgência.

Os problemas essenciais são os seguintes: Deverão os alemães continuar a participar no grande movimento intelectual no mundo e pelo mundo ou deverão enveredar pelo caminho da especialização pura e simples? Deverão continuar a produzir idéias ou deverão apenas utilizar os frutos dos conhecimentos alheios? Julgamos decisivo que o homem domine a aparelhagem e que não se dê o contrário. Um cidadão de uma democracia deve tomar decisões políticas que contribuem para determinar o futuro. Só poderá tomar tais decisões um homem que não se veja inapto perante os problemas deste mundo, por seu saber, sua formação e sua educação constituírem uma base sólida de todas as suas decisões. Ao lado dos problemas da alimentação, do vestuário, da habitação e do trabalho veio colocar-se, em medida muito mais acentuada do que anteriormente, o problema da capacidade de se manter na vida. Não se observa este fenômeno exclusivamente na Alemanha. De fato os problemas da educação, do ensino e da formação estão sendo discutidos animadamente em todas as nações. Na situação do conjunto desses problemas na Alemanha reflete-se, portanto, um problema de projeção mundial.

Na Alemanha pergunta-se, hoje, em que medida as instituições de ensino estão aptas a cumprir a sua

tarefa na atual situação da sociedade. Todas essas instituições foram estruturadas no século passado numa sociedade subdividida em classes: as escolas primárias para a transmissão de conhecimentos elementares; as escolas secundárias para as classes cultas e, finalmente, as universidades como escolas de eruditos. Entretanto, a divisão em classes foi substituída pela sociedade industrial de grandes massas. Numa época altamente tecnizada o número de indivíduos que aspiram a uma formação superior é cada vez maior. Corresponde a essa tendência uma afluência em massa às escolas secundárias e às universidades.

Infelizmente estas são consideradas freqüentemente uma espécie de departamentos de distribuição de melhores probabilidades sociais, o que leva fatalmente a uma deturpação da sua função.

Mas, independentemente desse fenômeno, deve-se exigir que uma formação de mais elevado grau não fique reservada a uma camada pouco numerosa. Ora, as atuais instituições de ensino e formação não estão à altura desta exigência por, em essência, terem mantido a sua estrutura do século XIX.

Para examinar o problema sistematicamente, o Governo Federal e os Estados criaram, por sugestão da Dieta Federal, no outono de 1953, a "Comissão Alemã da Educação e do Ensino", encarregada de elaborar planos para as medidas futuras. Como a formação é um processo individual que tem de decorrer em plena liberdade, importa assegurar essa liberdade em elevado grau.

Entre as condições de base para o aperfeiçoamento do conjunto do

ensino na República Federal da Alemanha figura, em primeiro lugar, o alargamento e a construção de escolas de todos os graus. De 1948 até 1957 já se aplicaram 4,7 bilhões de marcos na construção de escolas primárias e secundárias e mais 700 milhões de marcos para a sua instalação. Ainda faltam 22.000 salas de aula para pôr termo à utilização das mesmas salas, em turnos, por turmas diferentes. A adoção do nono ano obrigatório no ensino primário exigiria suplementarmente cerca de 11.000 salas de aula. Outra condição de base é a de se melhorarem os vencimentos dos professores de maneira a tornar esta profissão mais atraente. Em janeiro do corrente ano havia uma falta de, números redondos, 7.000 professores no ensino primário, secundário e profissional. O nono ano obrigatório exigiria mais 11.500 professores. (Cumpra-se neste contexto que na Alemanha o ensino é obrigatório dos seis aos dezoito anos. A maioria dos alunos freqüenta durante oito anos a "Escola pública" e, nos quatro anos seguintes, o ensino profissional complementar (durante um dia por semana). Os alunos que aos 10 anos transitarem para a "Escola Superior" têm de a freqüentar durante 9 anos).

Nas Universidades da Alemanha Ocidental a afluência de estudantes aumenta de ano para ano, enquanto o número de professores continua longe de corresponder às necessidades. Caso as universidades pretendam corresponder de fato às idéias que presidiram à sua fundação, dever-se-á restabelecer o contato entre os estudantes e os seus professores. É, por isso, indispensável ele-

var o número de professores universitários. Além disso só se deviam admitir estudantes dotados da inteligência teórica indispensável a uma formação científica.

O auxílio aos estudantes merece a maior atenção. Nos últimos anos já passara a ser costume que muitos estudantes trabalhavam para angariar os meios para o financiamento dos seus estudos. Cerca de 11 por cento dos estudantes alemães financiavam os seus estudos integralmente e 35 por cento parcialmente pelo seu próprio trabalho.

Graças aos meios concedidos pelo Governo Federal e pelos Estados, 20 por cento ou sejam 30.000 estudantes, receberão auxílio financeiro. Além disso 2 por cento recebem bolsas de diferentes fundações e mais 13 por cento subsídios dentro do quadro da legislação sobre as conseqüências da guerra.

ARGENTINA

Uma organização particular de Buenos Aires ofereceu ao Conselho Nacional de Educação a importância de 300.000 pesos a fim de que sejam criados trinta prêmios de 10.000 pesos cada um, destinados a recompensar os professores de zonas rurais que se tenham salientado pelo seu trabalho educacional nas localidades mais distanciadas dos centros urbanos.

ESTADOS UNIDOS

A Fundação Ford concedeu recentemente importância de 4,5 mi-

lhões de dólares para a criação de "Laboratórios de construções escolares" (Educational facilities laboratories), instituição sem fins lucrativos que realizará pesquisas e experiências que visem melhorar a construção de escolas e colégios universitários. Essa instituição servirá, igualmente, de centro de documentação no setor das construções escolares.

* * *

Segundo cálculos do Departamento de Educação, o número de salas de aula construídas em 1957-58 se elevará a 70.800, assinalando aumento de 3,2% sobre o número do ano precedente, enquanto o número de alunos aumentou 1,3 milhão, acusando um crescimento de 4%. No outono de 1957, dispunha-se de 91.200 professores insuficientemente qualificados, isto é, 1.800 a mais que no ano precedente (aumento de 2%).

FRANÇA

Nova escola primária de "meio turno", dedicando a atividades intelectuais a parte da manhã, e a da tarde a educação física, esportes, passeios e atividades manuais ou artísticas, foi aberta em Montauban. Experiências desse gênero foram já tentadas, com resultados positivos, em Vanves e em Asnières.

INGLATERRA

Um comitê especial nomeado, em 1956, pelo Ministério da Educa-

ção, publicou recentemente suas recomendações. Preconizou, entre outras coisas, que seja aumentado em 60% o número de estudantes de colégios que formam professores do ensino técnico, e que o valor das bolsas para manutenção desses estudantes seja também aumentado, cobrindo igualmente suas despesas com transportes.

ITÁLIA

Como parte da ação empreendida pelo Ministério da Educação, com finalidade de experimentar planos de estudos nas escolas primárias e profissionais, o "movimento para o renascimento rural", cuja sede é em Roma, instituiu concurso dotado de prêmio no valor de 100.000 libras, para a elaboração de manual destinado a servir de guia para o professor rural. Esse manual deve: 1º) salientar a importância econômica e social da agricultura na Itália; 2º) expor as razões que tornam desejável a orientação agrícola de tipo pré-profissional nas regiões rurais; 3º) conter um programa concreto que possa ser aplicado nas classes de 12 a 14 anos; 4º) dar diretrizes de ordem didática.

PERU

A revista *Boletín de la Reforma Educativa* (1958), de Lima (Peru), publica importante decreto sobre a gratuidade progressiva no en-

sino médio do país, cujo texto transcrevemos a seguir (Decreto n.º 10, de 28-3-1958:)

O Presidente da República,
Considerando

Que, de acordo com o disposto no artigo 75 da Constituição do Estado, na Lei Orgânica de Educação e na Lei n.º 10.263, de 27 de outubro de 1945, é procedente a implantação progressiva da gratuidade na educação secundária comum e técnica para os rapazes e moças que hajam concluído a instrução primária e aprovados nas Escolas Fiscais do Estado;

Que, havendo iniciado e terminado, segundo as normas que determinaram a derrogação parcial da Lei n.º 10.263, a matrícula nos estabelecimentos oficiais de educação secundária, comum e técnica, é possível outorgar para o ano escolar de 1958 a gratuidade no primeiro ano dos estabelecimentos referidos, sem alterar a estrutura neles vigente, para continuar a estendê-la nos anos seguintes, o que permitirá o preparo conveniente de pessoal, locais, equipamento, material didático e demais fatores da vida educativa, em relação com o crescimento que a população estudantil constata;

Que é conveniente acentuar na educação secundária, de acordo com o Plano de Reforma posto em execução a partir de 1957, de um lado a diversificação no nível comum de dois ciclos, devendo o último não somente orientar-se para o campo das letras e das ciências, mas também para o da administração e o comércio; e, ao mesmo tempo, con-

verter em realidade a preocupação pela educação técnica propriamente dita, buscando a cooperação das forças produtoras do país para o incremento da industrialização, desenvolvimento agrícola e progresso geral da Nação;

Que o princípio da gratuidade, de acordo com a letra e o espírito da Lei n° 10.263, deve ter em vista a capacidade e seleção dos alunos que com êle sejam beneficiados;

Que é propósito do atual regime democrático servir aos direitos e interesses legítimos das maiorias nacionais,

Com a aprovação do Conselho de Ministros:

Decreta:

Art. 1° — A partir do presente ano escolar o Estado proporcionará nos estabelecimentos oficiais da República, ensino secundário comum e técnico gratuito aos rapazes e moças que já estejam matriculados no primeiro ano, o que terá continuidade com um plano progressivo em 1959 para o segundo ano e gradualmente nos anos subseqüentes, de acordo com a Lei n° 10.263 e o atual Plano de Reforma da Educação Secundária em que a tendência é para acentuar a orientação técnica.

Art. 2° — Aos alunos que tenham pago as taxas de matrícula e

mensalidades de ensino serão restituídas as importâncias respectivas.

Casa do Governo em Lima, aos 28 de Março de 1958.

MANUEL PRADO
Jorge Basadre

TCHECO-ESLOVAQUIA

Intenta-se utilizar novos programas e manuais na educação dita "politécnica", em todas as escolas. Para isso 83 estabelecimentos primários e secundários foram selecionados para experimentar o novo material. O Instituto de Educação de Praga acompanha com atenção essa experiência, a fim de providenciar modificações eventuais.

RÚSSIA

Publicação recente dá conta de que o ensino superior é ministrado em 760 escolas, divididas em três categorias: a) universidades; b) institutos politécnicos; c) institutos especializados. Os estudos podem ser feitos de três maneiras: a) pela frequência aos cursos diurnos; b) noturnos; c) por correspondência. Nestes últimos, os estudantes vão ao Instituto duas vezes por ano para prestar exames.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

A PROMOÇÃO AUTOMÁTICA NA ESCOLA PRIMARIA

No plano das idéias pedagógicas, vem-se desenvolvendo no Brasil, nos últimos três ou quatro anos, um movimento caracterizado por medidas fortemente renovadoras propostas à escola — sobretudo à escola primária — e resultante de uma crescente tomada de consciência dos problemas apresentados pelo funcionamento do nosso sistema escolar. Uma das medidas, proposta como solução de alguns graves problemas do sistema escolar primário, é a promoção automática, que vem sendo praticada em setores dos sistemas escolares ingleses e norte-americanos, há relativamente pouco tempo e com êxito.

Conceituar promoção automática é quase desnecessário, tão adequada se mostra a expressão. Significa ausência total de reprovações durante todo um curso — curso primário, no caso. Não implica, porém, ausência de mensurações do aprendizado. Ao contrário, tais mensurações acompanham a instituição da promoção automática, porque necessárias à organização de classes mais ou menos homogêneas quanto à capacidade e ao ritmo de aprendizagem dos alunos. São essas diferenças individuais, quanto à capacidade e ao ritmo de aprendizagem, que explicam a prática da promo-

ção automática em escolas inglesas e norte-americanas. Alunos dessas escolas, com capacidade e ritmo de aprendizagem inferiores à média de seu grupo ou classe escolar, vinham sendo reprovados porque se lhes fixava, como aos demais colegas, um padrão mínimo a atingir, acima de suas possibilidades. Por que, então, exigir deles aquilo que não podiam dar? A solução foi organizá-los em classes ou grupos separados e exigir o que estava dentro de suas reais possibilidades de aprendizagem, mantendo-os na escola durante o mesmo número de anos que os demais permanecessem. Em outras palavras, formaram-se classes mais ou menos homogêneas quanto à capacidade e ao ritmo de aprendizagem dos alunos, promovendo a todos ao fim de cada período letivo. Esta é a fundamentação pedagógica da promoção automática. Trata-se, pois, de fundamentação provinda da constatação de deficiências de certos alunos e não da existência de precárias condições materiais e pessoais do funcionamento escolar. Ao contrário, naquelas escolas, a instituição da promoção automática só ocorreu em fase adiantada de um longo processo de aperfeiçoamento dessas condições. As reprovações, que, apesar disso, se verificavam, puderam, então, ser atribuídas a fatores residuais: inferiores capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos reprovados.

As raízes da instituição da promoção automática explicam, assim, a função principal que desempenha onde vem sendo praticada: a de ajustar as atividades socializadoras da escola à capacidade e ao ritmo variáveis de aprendizagem dos alunos, por meio da dosagem equilibrada dos elementos culturais, cuja transmissão deva processar-se formalmente. Dessa função principal decorre uma função secundária, ligada à economia do sistema escolar — não mais havendo repetências, todas as vagas existentes numa série escolar ficam, no período letivo subsequente, à disposição de novos candidatos; se existissem repetentes, uma parte dessas vagas seria ocupada por eles no período letivo seguinte ao da sua reprovação, criando-se a necessidade de um aumento do número de vagas nessa série escolar.

As escolas primárias brasileiras não passaram, ainda, por um processo de aprimoramento gradativo das suas condições materiais e pessoais de funcionamento, para que se possam atribuir as altas percentagens de repetência observadas às diferenças individuais dos alunos em capacidade e ritmo de aprendizagem. Aliás, por enquanto não se estudaram convenientemente os fatores da elevada repetência em nosso sistema escolar primário. Nesse terreno, a preocupação dos educadores brasileiros tem sido, quase que apenas, a de apontar os efeitos das altas percentagens de reprovação no funcionamento do sistema. Ao que tudo indica, os elevados índices de repetência estão refletindo, além de inferior capacidade e ritmo de aprendizagem de alguns alunos, as condi-

ções precárias de funcionamento das escolas primárias — condições materiais, organização, currículo, pessoal docente etc. — bem como condições extra-escolares, ligadas às situações sócio-econômicas de vida da população discente. São essas três ordens de fatores — individuais, escolares e extra-escolares — que, em parte através da elevada repetência, levam a um conjunto de problemas do sistema escolar primário: seletividade escolar, falta de vagas em relação à procura de matrícula, desequilíbrio acentuado entre as matrículas nas diversas séries do curso e os grupos de idade teoricamente correspondentes a essas séries etc.

Tem-se procurado justificar a tentativa de transplantação, em futuro imediato, da promoção automática para o sistema escolar primário brasileiro, como uma medida para solução total ou parcial desses problemas que êle apresenta. Convém, por isso, lembrar que, ao adotarem a promoção automática, os sistemas escolares, que vêm sendo tomados como modelos, não apresentavam os problemas que existem, ainda hoje, em nosso sistema escolar primário. Naqueles sistemas, a promoção automática veio ao encontro de problemas diferentes e, por isso, não desempenhou nem desempenha as funções que, transplantando-a, se lhe quer atribuir entre nós. Os próprios problemas do sistema escolar brasileiro, que se pretende resolver com a adoção da promoção automática, indicam encontrar-se esse sistema em fase anterior àquela em que ocorreu a instituição dessa medida nos sistemas escolares ingleses e norteamericanos. Nesse sentido, o esforço para a adoção, em futuro imediato, da promoção automática em

nossas escolas assume o caráter de um esforço de transplantação institucional antecipada ou precoce. Seria antecipada por se querer, através dela, fazer com que o nosso sistema escolar primário salte, bruscamente, necessárias etapas evolutivas e se coloque mais ou menos no mesmo estágio em que se encontram aquêles sistemas escolares, quando instituíram a promoção automática.

Ao que tudo indica, a introdução, em futuro imediato, desta prática no sistema escolar primário brasileiro consistiria numa precária tentativa de solucionar graves problemas que êle vem apresentando. 15 que, embora eliminasse as altas percentagem de repetência, não afetaria de modo direto e profundo os fatores deste fenômeno. A persistência de tais fatores, sobretudo as precárias condições de funcionamento escolar, determinaria, então, problemas de outra ordem que não a repetência elevada — problemas mais graves, quem sabe? Além disso, como não dispomos de escalas de escolaridade adequadas, a promoção automática levaria à perda de um valioso termômetro do funcionamento do sistema escolar primário — os índices de repetência. Por paradoxal que pareça, esses índices devem ser assim considerados. Aliás, os atuais índices elevados de repetência revelam um estado doentio do sistema... Em suma, quando não se vêem as altas percentagens de reprovação apenas como uma das causas de alguns graves problemas do sistema escolar primário brasileiro, mas se reduzem esses problemas e a própria elevada repetência a um mesmo conjunto de fatores determinantes comuns, pode-se criticar o

otimismo com que a promoção automática vem sendo encarada entre nós. Convém, pois, pensar nos reais benefícios que ofereceria, se adotada no estágio atual do sistema escolar brasileiro, tendo-se sempre em vista os fatores dos altos índices de reprovação nesse sistema. Evitar-se-ia, assim, o risco de realizar uma transplantação institucional antecipada, que poderia infirmar o que já se descreveu como "sentimento de contínua frustração que acompanha nossos esforços escolares, os quais têm sempre resultados aquém dos esperados e, portanto, são sempre desencorajadores por seu escasso ou nulo rendimento". — Luís PEREIRA .— (O Estado de S. Paulo, São Paulo).

MUDAR A ATITUDE DO EDUCADOR DIANTE DO JOVEM *

Com relação à atitude desordenada da juventude, nos dias que correm, cabe dizer que é inútil organizar normas de vida para o adolescente, focalizando-lhe apenas a personalidade. A mudança de atitude dos que têm a responsabilidade de orientar é mais importante do que qualquer medida tomada diretamente em relação ao educando. É absolutamente necessário que se organize um eficiente plano de ação, cujo benefício alcance o lar e a escola, quer na fase de pesquisa ou na de terapêutica.

O primeiro erro consiste na própria denominação, que se tornou comum: "juventude transviada", expressão que encerra um julgamento definitivo, uma condenação inapelável. "Transviado" é aquele que "saiu da via", isto é, que se desviou da

(*) Entrevista à imprensa.

estrada certa, por onde se caminha sob a influência das normas de moral; transviado é, assim, o que em definitivo não tem moral, ou melhor, não a respeita ou desconhece. É, praticamente, sinônimo de amoral, ou de imoral, segundo o caso.

Observando, no entanto, as reações dos jovens, quer no consultório, quer tendo-os como alunos em nível superior de ensino, não nos parece que tal condenação proceda; ela é, antes, injusta.

Os adolescentes de hoje não são mais, nem menos, transviados que os adolescentes de nossa época, do que os adolescentes de qualquer época. Reagem de maneira diferente, porque se encontram diante de estímulos muito diferentes.

Os jovens de nossa geração passaram uma adolescência muito mais tranqüila, tiveram mais paz. No Brasil, mesmo, numa grande cidade como o Rio, viveram em casas com quintal: do ponto de vista da evolução psíquica, viver numa casa é diferente do que viver num apartamento. A casa não dissocia o homem da terra, que é seu *habitat* natural. Desenvolve o sentido de segurança e permite que se forme uma consciência do lar.

O apartamento circunscreve rigidamente as criaturas humanas, afastando-as cada vez mais de seu meio natural. No apartamento, a criança não vê senão nesgas, farrapos, espaços circunscritos de ar, de céu e de mar. A vida dos animais cada vez lhe parece mais misteriosa, da mesma forma que a das plantas. A iniciativa se atrofia sob o peso de uma extrema sistematização em que se enquadra a vida nas cidades; há atos de rotina que devem ser cumpridos inexoravelmente, como

nos rituais. Nas cidades de arranha-céus tudo se torna mais ou menos idêntico; as multidões nesse cenário monótono correm, transpiram, enervam-se, respiram um ar pesado e cheio de veneno; acotovelam-se e hostilizam-se ferozmente, entrando em luta por um lugar na fila de ônibus ou da carne. Os pés dos homens não estão mais na terra, mas naquilo que a reveste e disfarça, nas camadas de asfalto e paralelepípedos que encobrem ruas e estradas.

Grandes descobrimentos aplicados às indústrias criaram engenhos formidáveis que, se, de um lado, puseram os homens de qualquer canto do mundo em comunicação, uns com os outros, também lhes transmitiram rapidamente tensões emocionais, forças hétero-agressivas mal orientadas, fomentando, em nossos dias, conflitos entre eles, sem trégua, sem descanso. Buscam os homens liberdade que se traduz na amplidão dos horizontes abertos, nos espaços amplos em que proliferam animais e vegetais; mas não a encontram porque, paradoxalmente, tudo limitaram, na tentativa de serem livres. Então, evadem-se, fogem; querem ir adiante, na busca ansiosa daquilo que eles mesmos, por suas mãos, destruíram na Terra.

E' no meio deste caos que surge a nossa juventude, dita *transviada*, a mesma que saiu de **uma** infância sem serenidade, sem segurança, a juventude que, através de todos os meios de comunicação de que dispõe hoje o homem-técnico, toma conhecimento dos mais dolorosos conflitos, das mais amargas e trágicas histórias de destruição e aniquilamento. A legião de jovens cresce ao lado de pais e mestres

angustiadados, eles mesmos em luta íntima, apavorados diante da expectativa dos dias de amanhã. As mais esdrúxulas e contraditórias doutrinas lhe são transmitidas livremente, impedindo que se forme uma atitude ético-filosófica diante dos valores sociais, atitude que permita crer em algo, esperar um destino melhor.

Pais e professores se colocam, em geral, numa posição que talvez lhes pareça cômoda: apontam falhas, acusam, pondo-se inteiramente de lado, como se não tivessem nenhuma participação no caso; colocam-se à margem, julgando apenas, como se a mocidade de hoje fosse um produto espontâneo, surgido *ex abrupto*, sem causas determináveis.

Sentindo-se impotentes e culpados a um tempo, os orientadores, naturais ou por dever profissional, procuram tirar de si a responsabilidade e atirá-la à juventude. Agem como se esta, sem ligações com o passado, se apresentasse, surpreendentemente, com características próprias, sobre os quais os mais velhos não tiveram a mínima influência.

Essa "fuga dos mais velhos à realidade" é um comportamento que em nada concorre para resolver a situação. Cava, antes, um abismo entre as duas gerações, abismo que se vai tornando cada vez mais profundo e intransponível. Há, de lado a lado, ressentimentos que se avolumam, e as acusações são recíprocas.

Lembro-me de um jovem de quinze anos, cujos pais e mestres foram por mim entrevistados. Deprime-se que o adolescente se sente isolado e incompreendido. Mais do

que isso, julga-se espoliado em seus direitos, vítima de injustiça. Seu raciocínio se desenvolve em base psicológica (e não lógica), mais de acordo com os sentimentos que tu-multuam, estabelecendo comparações com os que o rodeiam, com os componentes de seu grupo. Afetivamente, sente-se abandonado; êle mesmo aponta uma das causas: nunca fêz esforço para obter as coisas; os brinquedos lhe eram oferecidos em tal quantidade que o interesse por eles morreu; hoje exigem que lute por "um brinquedo" (que outra não é, para êle, a lambreta), que se esforce por conquistá-lo, quando hábito não foi adquirido. Sente-se injustiçado. De outro lado, a hetero-agressividade flui, viciosamente, transformada em hostilidade, que se volta contra pais e educadores, contra o mundo dos mais velhos, que o comandaram e oprimiram quando êle era criança, mas que, agora, não podem mais fazer o mesmo "porque já tenho quinze anos". Está mergulhado num verdadeiro estado de obnubilação mental que o impede, qual denso nevoeiro, de perceber seus reais direitos e deveres. Tensões emocionais as mais diversas lhe condicionam as reações.

Qualquer "orientação vital" (incluindo a educacional), que não considerar o problema em todos os seus aspectos e não levar em conta a personalidade de todos que, direta ou indiretamente, exercem sobre o educando sua influência, será falha, destinada ao fracasso. — OFÉLIA BOISSON CARDOSO — (*Diário Popular*, São Paulo).

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NA FRANÇA

Uma revolução pedagógica

O período de após-guerra, na França, foi assinalado por espécie de revolução pedagógica no setor da formação de professores do ensino secundário. Até então, os diplomas obtidos no Ensino Superior, — licença ou agregação — carentes de qualquer orientação verdadeiramente pedagógica, eram suficientes para dar acesso ao ensino médio. Para os agregados um simples estágio de duas ou três semanas e algumas aulas teóricas constituíam a única iniciação prática ao exercício do magistério. Os portadores de licença recebiam convites para lecionar num colégio ou num ginásio e eram confirmados nesta função depois de uma ou mais visitas dos inspetores gerais de suas especialidades.

Só depois que as escolas primárias superiores de antes da guerra — espécie de estabelecimento de ensino médio que recebiam alunos de 12 a 16 anos, preparando-os para diplomas intermediários — tornaram-se colégios modernos, foi que se criou, em 1942, um certificado de aptidão para o ensino nos colégios. Esse certificado, menos especializado que o de agregação, era bivalente, isto é, permitia o ensino de duas disciplinas ao mesmo tempo, como, por exemplo, letras-filosofia, letras-história, letras-línguas vivas, matemática-física, física-ciências naturais. Mas, se o concurso para obtenção desse certificado comportava, ao lado das provas escritas, provas orais nas quais se tentava adivinhar as qualidades pedagógicas dos candidatos, a preparação não incluía

nenhum estágio pedagógico ou outra formação especificamente pedagógica ou psicológica. Esse professorado não fugia à regra: como sempre acontece com esse nível, a pedagogia real era ignorada. Tudo se passava como se fosse pacífico que o melhor e o único preparo para o ensino estivesse na formação mais desenvolvida dentro da matéria escolhida. Saber tanto quanto possível o latim, a história ou a matemática, era habilitar-se para bem ensinar essas matérias. E isto é bom em si, é uma das condições de um bom ensino. Saber bem o que se ensina, dominar verdadeiramente o conjunto de conhecimentos sobre os quais versa o ensino especializado, é assegurar-se dos meios para iniciar os jovens alunos nesta especialidade. Será esta, entretanto, a única condição? Bastará ser um bom especialista ou um bom erudito para ser um bom professor, sobretudo no nível dos estudos secundários que não é aquele do especialista, nem do estudante maduro e especializado? Todo mundo sabe hoje que a realidade não se passa assim. Com os jovens, o caráter excessivo dos pormenores que se desprende de uma alta formação, da erudição e o próprio interesse que se concede à especialidade podem, de certo modo, levar a um descuido das condições concretas de um ensino dado a crianças que dão seus primeiros passos no mundo do saber. Pode-se ser um professor muito sábio e, todavia, "confuso". Pode-se esquecer, nas sutilezas da ciência, as condições psicológicas de compreensão ou de interesse do aprendiz. Pode-se amar de tal modo a literatura ou a filosofia que constitua

um sofrimento ter de rebaixar ao nível dos jovens espíritos a cultura elevada com a qual nos deleitamos.

E quando o ensino secundário francês parecia considerar até então que bastava ser um sábio especialista para assegurar o êxito pedagógico, eis que bruscamente terminou **por** admitir a necessidade de um preparo pedagógico completo para o ofício de ensinar. É o que se **pode** chamar uma revolução nos nossos hábitos.

Um certificado de aptidão para o professorado do segundo grau, exigido ao licenciado após um ano de estágio, nos estabelecimentos escolares e conferências psico-pedagógicas, foi criado em 1950. Doravante, não basta possuir licença concedida **pelo** ensino superior para ensinar; é necessário um ano de formação profissional e de prática sob a direção de professores experientes, chamados conselheiros pedagógicos. Além disso, exige-se uma prova prática, espécie de exame das principais atividades do futuro professor, que controla, no fim do ano, o valor pedagógico dos candidatos e **lhes** confere o título de professor. Somente a agregação continua a abrir as portas do ensino aos que são recebidos neste difícil concurso. Pode-se passar ainda o certificado de aptidão acima indicado antes de conceder o de agregação.

Os estudos dos futuros professores no nível do ensino superior

Mesmo assim não conviria interpretar estas observações como o sinal de uma preocupação menor pela formação intelectual dos futuros professores. A formação universitária

continua sendo o que era antes. Pode-se mesmo dizer que ela aumentou sua importância, já que anos de licença foram precedidos por um ano de propedêutica ou de formação pré-científica.

Tal é, pois, o caminho seguido pelos candidatos ao magistério. Após o bacharelado (segunda parte) eles recebem durante um ano uma formação especializada, porém de caráter mais geral do que a que receberão depois. Se triunfam, um exame lhes confere o direito de empreenderem, só no segundo ano, seus estudos de licença. Estes duram, pelo menos, dois anos, com dois certificados correspondentes. A licença compreende rigorosamente, além do certificado preparatório precedente, um grupo de certificados obrigatórios. A licença de letras, por exemplo, compreende o estudo da literatura francesa, do latim, do grego e da filologia; esta licença prepara os candidatos para o ensino do francês e de duas línguas antigas. Há licenças que preparam para o ensino de história e geografia; para aritmética; para física e química; para ciências naturais; para filosofia. A licença de línguas vivas compreende o estudo de duas línguas, inglês e alemão ou espanhol e italiano. A especialização é, pois, muito acentuada, manifestando-se tanto nas classes do primeiro ciclo (crianças de 11 a 15 anos) como nas do segundo ciclo (alunos de 15 a 18 anos de idade, em média).

Após ter conquistado sua licença, os candidatos ao magistério podem apresentar-se diretamente para obter o novo Certificado de aptidão ao ensino, de que falamos mais

acima, ou dedicar um ano no preparo de um diploma de estudos superiores que consagra, em geral, o valor de um trabalho de pesquisa, pessoal e quase sempre original.

Após esse diploma, eles podem ou iniciar o preparatório para agregação ou enfrentar as provas teóricas do Certificado de aptidão ao ensino secundário. O conjunto desses estudos, supondo que eles sejam efetuados sem nenhum fracasso, representa pois cinco anos de estudos superiores e quase sempre 6 ou 7. A licença, via de regra, demora três anos e a agregação exige freqüentemente muitos anos de preparo em virtude de sua dificuldade. Vê-se assim que a nova tendência, longe de diminuir as exigências culturais de qualquer formação, aumentou-as ainda mais, procurando unir a qualificação propriamente pedagógica com as qualificações intelectuais.

A Agregação

Os concursos de agregação constituem o nível superior desta formação. Criados em 1808, organizados pela primeira vez em 1821, conferem aos que neles são admitidos o título de agregado e qualificam, em princípio, para os estabelecimentos mais importantes que ministram ensino secundário, os liceus (ginásios). Existem atualmente 14 tipos de agregação: em matemáticas, ciências físicas, ciências naturais, filosofia, letras, gramática, história, geografia, alemão, inglês, espanhol, italiano, russo, árabe. Todos esses concursos são abertos tanto para homens como para mulheres. A agregação de gramática, embora prepare também para o ensino do francês, do latim e do grego, distingue-se da agrega-

ção de letras nisso que põe maior ênfase nos estudos gramaticais preparando os professores que ensinam nas turmas do primeiro ciclo (de 11 a 15 anos de idade, em média).

Os exames da agregação compreendem provas escritas e provas orais. Essas provas consistem em lições ou exercícios que permitem, em princípio, apreciar, ao mesmo tempo que a cultura e o valor científico do candidato, suas qualidades pedagógicas, isto é, sua aptidão para o ensino e para um ensino que pode ser de nível elevado. Pelo menos é assim que se explica a ausência de um ano de estágio para os agregados. Estes, contudo, fazem um estágio pedagógico de quatro semanas que lhes permite entrar em contato, antes do concurso, com o ensino. São confiados a conselheiros pedagógicos que os iniciam teórica e praticamente nas técnicas de sua especialidade. Essa formação é completada por algumas conferências, confiadas quase sempre a inspetores gerais da mesma especialidade do candidato e pela participação em seminários pedagógicos. Ao cabo disso, os conselheiros fornecem um certificado de fim de estágio que constitui uma das condições de inscrição no concurso de agregação.

A agregação forma a elite dos professores a quem se confiam as cadeiras mais importantes nos liceus como as das classes preparatórias às escolas Superiores, instituídas nos grandes liceus de Paris e da província, após o bacharelado. O número de agregados representa, aproximadamente, um terço dos professores do ensino secundário.

O *certificado de aptidão ao professorado do ensino secundário*

A guerra provocou uma evolução dos espíritos no plano da formação propriamente pedagógica. Todo o movimento de idéias inovadoras que se manifestou em torno da Comissão de Reforma presidida por Langevin, das classes novas ou classes experimentais do ensino secundário, criadas por Monod, diretor deste ensino, levaram à instauração de um ano de formação pedagógica para os professores licenciados. Consagrado pelo Diretor Geral Brunold, o professorado, que havia passado por certo número de transformações de que não necessitamos falar aqui, tomou em 1952 uma nova forma.

O concurso de seleção de que constitui compreende duas partes. A primeira, teórica, está aberta a todos os licenciados. Compreende provas escritas que podem ser feitas na província, e uma prova oral, realizada somente em Paris, diante de um júri nacional. As provas escritas são semelhantes às da licença conseguida pelo candidato. Em literatura-línguas, por exemplo, haverá uma composição francesa, uma versão latina ou um tema latino e uma versão grega; em línguas vivas, uma composição francesa de ordem geral e uma composição em língua estrangeira sobre tema relativo a uma das questões que figuram no programa dos liceus e colégios; em matemáticas, uma primeira composição constituída por um ou mais problemas e uma segunda composição com exercícios que possam ser propostos aos alunos de uma classe secundária.

A prova oral consiste num exercício tal como a explicação de um texto, uma exposição ou uma interrogação, seguido de uma entrevista com o candidato.

O sucesso na parte teórica do concurso dá acesso a um *Centro Pedagógico Regional*, anexo à Universidade. O candidato admitido é nomeado aluno-professor do Centro. Durante um ano, êle efetua um estágio de formação profissional. O candidato é confiado a três professores, chamados conselheiros pedagógicos, escolhidos entre os mais experimentados e os mais competentes. Durante um primeiro período êle se limita a assistir a aulas, anotar os problemas pedagógicos que se apresentam, discutir com seus conselheiros. Passa depois ao período ativo em que toma em suas próprias mãos a direção das turmas a que já se habituou, das quais já conhece os alunos. Esse tempo de formação pedagógica é fixado em 8 horas por semana, durante nove semanas. Esse tempo deve ser estendido ao maior número possível de classes de níveis diferentes, da especialidade a que pertence o professor. Todo o trabalho pedagógico dos alunos-professores (observações, discussões, preparo de lições, críticas dos conselheiros pedagógicos) é consignado num *dossier* a ser apresentado no exame prático do fim de ano, constituindo um elemento importante de apreciação para o júri.

Durante seu estágio, os alunos-professores são igualmente iniciados nos diferentes aspectos da vida administrativa, material, intelectual e social dos estabelecimentos de ensino. Participam também, nas horas livres, de conferências sobre psico-

pedagogia, cultura geral, algumas vezes sob a forma de visitas a estabelecimentos diversos. Enfim, aqueles que já obtiveram o diploma de estudos superiores são convidados a assistir, na Faculdade, a concursos de agregação. Como se vê, o preparo do professorado não interdita o acesso ao último grau de formação que constitui esse curso.

Ao fim de seu ano de estágio, o aluno-professor apresenta-se diante de um júri local (compreendendo um conselheiro pedagógico, mas presidido por um inspetor geral da especialidade do interessado) para as provas práticas do professorado. Este júri examina os diversos exercícios escolares passados nas turmas onde funcionou o professor estagiário. Dispõe igualmente, para pronunciar seu julgamento, dos relatórios dos conselheiros pedagógicos, dos diretores de estabelecimentos e do diretor do Centro, além dos "cadernos de preparação" dos candidatos. Os alunos-professôres aprovados tornam-se professores titulares; os reprovados podem ser nomeados adjuntos de ensino ou então admitidos para um novo estágio. Os fracassos são poucos e não atingiram em 1953, por exemplo, senão 4% dos candidatos.

A peça mais importante desse sistema é o Centro Pedagógico Regional. Não é um estabelecimento especial; pode ser definido como o agrupamento, no seio de cada Universidade, dos candidatos licenciados, admitidos na parte teórica do professorado durante um ano. Postos sob a autoridade do Reitor, presididos por um Diretor de Centro que é ou um professor da Faculdade, ou

um Inspetor da Academia ou um Diretor de estabelecimento da cidade universitária. Os candidatos constituem unidades administrativas distintas, ligados aos diretores de estabelecimentos da cidade onde estão estagiando e os conselheiros pedagógicos de sua formação.

Não insistiremos aqui sobre as transformações por que passou este estágio durante os últimos anos, em particular sob a pressão da necessidade de professores secundários. O aumento dos efetivos escolares levou ao recrutamento de um maior número de candidatos ao magistério. Muitos desses candidatos tiveram de ser colocados em cidades afastadas do centro acadêmico. Só se pôde, de igual modo, confiar à sua responsabilidade num total de 12 horas de ensino por semana, no máximo, aos alunos-professôres. Mas as disposições previstas para assistência da Universidade, o auxílio dos conselheiros pedagógicos, as conferências especiais e as provas práticas, foram conservadas.

Os Institutos de formação para professores secundários

Somos, entretanto, obrigados a mencionar a última transformação que vem de ser efetuada em fevereiro de 1957 e que funcionará a partir de outubro próximo: é a criação dos Institutos de Formação de Professores Secundários. Esses Institutos, criados no seio de cada Faculdade de Ciências e Letras acolherão, após o bacharelado, e tendo em vista a aquisição de títulos que habilitem ao magistério, os alunos-professôres que se destinam ao ensino nos ginásios, colégios clássicos e modernos, escolas normais primárias, escolas

nacionais profissionais e colégios técnicos. Os alunos-professôres são selecionados por concurso entre os estudantes de faculdades, alunos das classes de matemáticas superiores e das classes preparatórias para as escolas superiores. Somente os alunos admitidos nas Escolas Normais Superiores estão dispensados desse concurso. Os candidatos admitidos comprometem-se a servir no ensino público durante 10 anos e percebem um salário. Após o que eles prosseguem, de acordo com o sistema atual, seus estudos de licença e de magistério.

A vantagem incontestável dessa medida é a de facilitar grandemente os estudos daqueles que seriam impedidos de o fazer por motivos financeiros, e de agrupar todos os candidatos ao magistério nos diversos ramos do segundo grau. A seleção dos professores é, desse modo, assegurada de acordo com as necessidades do ensino. Numa época em que crescem paralelamente os efetivos tanto do ensino técnico como do secundário, eis aí uma medida muito fecunda.

Os problemas em discussão

Estarão resolvidos todos os problemas? Seria presunçoso afirmá-lo quando pensamos na realidade de uma verdadeira formação pedagógica. Um certo número de problemas ainda se levanta:

1) Qual a preocupação propriamente pedagógica no período de ensino superior que precede o ano de estágio? É impossível dizê-lo atualmente. Ora, pensamos particularmente que, se se deseja evitar que os estudantes se distanciem das

preocupações próprias do ofício que seguirão, uma orientação parcial de seu trabalho para a pedagogia impõe-se ao longo de todos os seus estudos. Evitar-se-ia, assim, a presença de candidatos que, embora brilhantes sob o aspecto intelectual, mostrassem algumas vezes alheios aos problemas concretos da pedagogia e da psicologia. Por mais limitado que seja o alcance da pedagogia e da psico-pedagogia teóricas, elas poderiam abrir os olhos e despertar a curiosidade dos futuros professores sobre esses problemas e dar-lhes uma idéia mais exata das realidades e dos problemas implícitos em qualquer prática.

2) O estágio pedagógico vale o que valem os conselheiros pedagógicos que o dirigem. Daí o problema da escolha desses conselheiros e de sua iniciação nos verdadeiros problemas pedagógicos.

3) O emprego dos métodos ativos parece que se vai impondo tanto na formação dos professores como na dos alunos. Ora, nesse nível o método ativo só pode ser experimental. Se nos limitamos a mostrar aos futuros professores métodos muito bons mas semelhantes, só iremos favorecer a imitação passiva. E não daremos o hábito essencial ao pedagogo, que consiste em procurar aperfeiçoar cada vez mais os métodos que emprega. Esse desejo de aperfeiçoamento contínuo — único meio de luta contra a esclerose que ameaça tanto a pedagogia como qualquer outra profissão — só pode ser implantado nos espíritos pelo exercício de uma real experimentação de métodos variados. E essa prática que permitirá a cada professor es-

colher o método que mais convém à sua personalidade.

4) O inconveniente dos estágios é que eles fazem com que o candidato-professor trabalhe em condições um tanto artificiais. O estagiário vê-se obrigado a seguir o método empregado por seu conselheiro, sem muitas possibilidades de ir além disso. Ao tentar inovar, êle corre o risco de não fazer boa coisa e de ser reprovado. Podemos mesmo indagar se a verdadeira formação pedagógica pode começar antes que o candidato tenha gozado dessa independência e se o aperfeiçoamento dos professores após um longo tempo de ensino sob sua total responsabilidade, não seria mais eficaz.

5) Os mesmos problemas surgem no que se refere à iniciação à psicologia e à sociologia pedagógicas, sem as quais a pedagogia não passa de um pragmatismo limitado. Parece evidente que tal iniciação também não pode ser puramente teórica, devendo antes partir da observação dos alunos nas suas reações individuais e coletivas e do condicionamento de seu meio. Só nessas condições, essa iniciação poderá ter uma eficácia prática e permitir uma real adaptação dos métodos às capacidades e às necessidades de cada classe e de cada aluno.

Temos então que a formação dos professores é uma coisa difícil, particularmente no caso do nível secundário, suscitando problemas inúmeros por suas incidências sobre os conselheiros pedagógicos, sobre as classes onde são feitas as experiências e, enfim, sobre a Universidade. De qualquer modo, foi uma profunda alteração das idéias e das práticas pedagógicas que marcou as inicia-

tivas destes últimos anos. — ROGER GAL — (*Revue Internationale de Pédagogie*, Hamburgo).

EXPURGO NA UNIVERSIDADE

Não pode nem deve passar em julgado, como fato consumado e sem remédio, sem um protesto vigoroso, o incrível e inclassificável atentado que há pouco se verificou no sul do país quando o conselho técnico da Faculdade de Filosofia de certa Universidade resolveu, por unanimidade, expurgar a biblioteca do estabelecimento dos livros perniciosos, imorais, mentirosos. É de tal monstruosidade o ocorrido que se impõe uma reserva inicial quanto à exata veracidade da noticia que circula na imprensa de todo o país, pois custa a crer que numa nação de tradição liberal fortemente enraizada nos espíritos pelo ecletismo dominante na maior parte de sua evolução intelectual, pelo próprio liberalismo filosófico e político que inspirou o nosso desenvolvimento e pela índole do nosso caráter, adverso à intolerância, — custa crer que possa acontecer no Brasil coisa de tal natureza exatamente numa Universidade, numa Faculdade de Filosofia.

Antes do mais, os fatos. A Faculdade, pensando servir à formação da mocidade e supondo ser fiel aos seus objetivos, classificou determinados autores e obras naquelas categorias negativas e apressou-se em mandar retirar das suas estantes, para destruir, como se diz que fêz, os livros de Eça de Queiroz, Jorge Amado, Anísio Teixeira, Emile Zola, Jean-Paul Sartre e a coleção de uma revista. Não cabe aqui analisar o conteúdo desses livros porque o

essencial do momento é a natureza da providência adotada por um organismo universitário que tem por destino justamente desenvolver e exercitar o espírito crítico dos moços preparando-os para o discernimento e a distinção entre as múltiplas teorias e doutrinas que procuram explicar a natureza e o homem. Não sendo dos que adotam qualquer modalidade de liberalismo filosófico, no estrito sentido técnico dessa expressão, nem dos que se confortam com a indistinção de pensamento e de opiniões que denuncia a desorientação moral e intelectual brasileiras, nem dos que recusam a intransigência das convicções por confundi-la com a intolerância pelas pessoas e pelo receio da expressão de outros pontos de vista, sou insuspeito para condenar com a mais viva veemência a medida infeliz, além de sumamente inepta, que se atribui ao professorado e à direção de uma Faculdade de Filosofia. E não o digo porque não perceba o naturalismo, o ceticismo ou o existencialismo filosófico, o realismo literário, o relativismo pedagógico, característico daquelas obras e autores.

O que repugna não são os cuidados do educador que teme a contaminação dos educandos pelo erro, pela imoralidade, pior que tudo pela confusão de teorias, doutrinas, opiniões. Desde o lar até a Universidade a maior tarefa dos educadores é orientar os espíritos, a princípio selecionando-lhes conscienciosamente, mas com inteligência, as leituras, depois fornecendo-lhes sólida formação da capacidade crítica de reconhecer, distinguir e comparar as idéias. Isto tanto vale em física ou biologia como em literatura, em fi-

losofia, em sociologia, em moral ou teologia. Nesse processo os livros "bons" são indispensáveis como os livros "maus" são úteis, não havendo biblioteca que possa dispensar uns ou outros, mormente uma biblioteca universitária, não porque a Universidade estatal, oficial e laica, deva ou possa sequer ser neutra em face da verdade e do erro, qualquer que seja o grau do relativismo que a inspire. Mas porque as próprias necessidades do ensino da verdade e da apreciação dos livros "bons" exige e às vezes obriga o conhecimento dos "maus"! E quando ponho entre aspas esses qualificativos também não é porque os considere relativos, mas porque é mesquinho o modo como o pensamento é julgado e definido nas mentes estreitas.

O perigo que representa o expurgo da biblioteca não é a condenação do erro mas a adoção de um processo que atenta contra a própria missão da Universidade e que ameaça outros livros e outros autores, por agora considerados talvez bons e toleráveis, mas amanhã sujeitos à perseguição. Pois não é que vimos, anos atrás, campanhas parecidas em seus métodos, contra Jacques Maritain, Gilberto Freyre, Alceu Amoroso Lima? Campanhas, não de exame e análise do pensamento desses autores, mas de pura e simples difamação.

Contra o magnífico Maritain publicou-se, em Recife, um livresco com todas as doutrinas filosóficas e teológicas que se apontavam como heréticas em sua obra monumental sem uma palavra, sem uma ressalva, sem uma distinção para com o conteúdo global do seu pensamento.

O método desses opositores é também uma ameaça, como é o seguido agora no Paraná. E não há de confundir-se com o adotado, por exemplo, pelos bispos do Rio Grande do Sul que temem a influência do pensamento de Anísio Teixeira na orientação do ensino público brasileiro e no tratamento dos problemas do ensino privado, mas vieram a público, em seus manifestos e sermões, expor as suas críticas, Indicar os seus juízos, manifestar as suas apreensões no plano das idéias, promovendo uma discussão benéfica e que seria para desejar prosseguisse. 15 preciso dizer-se, igualmente, que outro é o método de um padre Sales Brasil, levantando protestos dos admiradores da pessoa de Monteiro Lobato, mas fazendo-o com a interpretação da obra de literatura infantil desse grande escritor, refutando os seus erros históricos e filosóficos, mostrando os reais perigos que a sua leitura representa para a nossa infância. O estilo que usa, a consistência das provas com que argumenta, lança-o sobre a mesa com a responsabilidade do seu nome, num ato de inteligência, para quem queira discuti-los e refutá-los porque não será por outro modo que há de fazer-se o julgamento de uma literatura.

Se hoje subtraem-se das bibliotecas universitárias certos livros, amanhã pode suceder que se subtraiam exatamente os livros opostos. O amor da Verdade, com o V mais maiúsculo, não é isto que pede. — TALES DE AZEVEDO — (*A Tarde*, Salvador).

REFORMAS DE ENSINO

Faz agora mais de nove anos que o Poder Executivo, dando início ao cumprimento de uma disposição constitucional, encaminhou ao Congresso os primeiros estudos realizados para elaboração das "Diretrizes e Bases da Educação Nacional". Esse projeto, hoje quase simplesmente "histórico", teve o grande mérito do suscitar o debate amplo dos nossos problemas de educação. Centralização e descentralização, exames de Estado, equivalência e uniformidade, colégio universitário e primeiro ciclo como curso de continuação, matérias obrigatórias e optativas, eliminação do Latim e predominância do Inglês sobre o Francês... — tudo passou pelo crivo das discussões que se travaram no Parlamento, nas reuniões de educadores, na imprensa e no rádio, nas casas de educação e onde quer, enfim, que se encontrassem pessoas direta ou indiretamente preocupadas com a nossa crônica e já famosa "crise do ensino".

Pari passu, ia crescendo o número de substitutivos que se apresentavam ao projeto inicial: Padilha, Jost, Capanema, Ministério da Educação (novamente!) diretores de colégios... E hoje, decorridos praticamente dois lustros, a situação se apresenta quase a mesma de 1948, sendo maior talvez a perplexidade que a todos invade. Não fossem iniciativas que se desenvolveram paralelamente, como a promulgação da tímida lei de equivalência e a criação das campanhas de aperfeiçoamento, e nada de positivo teria a educação brasileira, no âmbito da escola média, a registrar nestes últimos nove anos.

Não quer isto dizer que sejamos contra os debates, que esclarecem, ou contra a sucessão de substitutivos, que vão refletindo as tendências da opinião nacional ao longo dos debates. Pelo contrário, graças a eles é que hoje, por exemplo, há perfeita unanimidade em torno da idéia de um currículo totalmente moderno, com Latim apenas em cursos clássicos, embora longe estejamos ainda de chegar a um acordo geral sobre que língua ou línguas modernas estudar, dentre o Francês e o Inglês. Mas através das discussões é possível também sentir, viva e muito forte, a velha tendência nacional para acreditar que a qualidade do nosso ensino (e o problema é sobretudo de resultados) há de melhorar pelo passe de mágica de leis, decretos ou regulamentos. Dir-se-ia mesmo que os responsáveis e interessados pela escola média brasileira se "ajustam" continuamente às dificuldades que surgem a cada instante por uma singular forma de "racionalização", mediante a qual "projetam" sobre o sistema porventura em vigor as causas de suas próprias deficiências.

Com efeito, os estudos de segundo grau firmaram-se no Brasil em 1837, quando se criou o Colégio Pedro II; mas já em 1855, no ministério Couto Ferraz, sofreram a sua primeira reestruturação de base. Daí por diante, as novas leis de ensino sucederam-se com tal freqüência, no Império e na República, que o atual sistema já representa nada menos que a 16ª reforma ocorrida no período de 87 anos. Quer isto dizer que, após cada seis anos (em média), começamos a trabalhar sob nova legislação, mas continuamos a ensinar da mesma forma como ensinávamos

antes. Em pouco tempo, como não poderia deixar de ocorrer, sentimos que nada realmente mudou e em vez de nos modificarmos, aperfeiçoando os nossos métodos de ação, limitamo-nos a clamar por nova reforma. Esta, que logo aparece rotulada com o nome de um ministro, ora modifica o plano de exames, ora desdobra cursos, ora suprime ou cria matérias, ora aumenta ou diminui a fiscalização, ora centraliza, ora descentraliza, ora decide preparar mais ou menos diretamente para a escola superior, — e jamais altera a filosofia íntima que há de norteiar o trabalho efetivo da sala de aula.

O problema, portanto, é menos de leis que — digamos assim — de maturidade pedagógica. De que vale iniciar um novo sistema, se os que vão executá-lo não tiverem exata consciência do tipo de homem que lhes cabe preparar e não ajustarem os seus métodos a esse objetivo? De que valeu, por exemplo, o ensino-livre de Leôncio de Carvalho, se apenas afastou os estudantes de preleções monótonas e sem interesse, reduzindo a escola à triste rotina de fornecer diplomas a jovens pretensiosos e não raro analfabetos? De que valeram as sucessivas modalidades de exames de Estado, senão para facilitar a compra de "preparatórios"? De que valeram os dois anos complementares da reforma Campos, senão para agravar o mal de uma escola secundária voltada exclusivamente para a Universidade? De que valeram os exames parciais, instituídos a partir de 1931, senão para erigir o próprio exame à categoria de objetivo único das atividades docentes e discentes? De que valeu a centralização absorvente da reforma

Capanema, senão para transformar o Ministério da Educação numa gigantesca "máquina de mastigar papéis", como certa vez o chamou Lourenço Filho? De que valeu essa inspeção burocrática e quase policial, também instituída a partir de 1931, senão para eximir os diretores de estabelecimentos da responsabilidade, que lhes é intrínseca, de fiscalizarem a marcha dos trabalhos em suas escolas? De que valeu prescreverem as reformas Rivadávia e Carlos Maximiliano um ensino "acentuadamente prático", e a reforma Capanema fazer-se acompanhar de instruções metodológicas por vezes excelentes, se, em 1911 como em 1942, o estudo dos idiomas continuou a ser feito pelo velho método do "leia-e-traduza", o das ciências pela memorização de fórmulas ou teoremas e o da História pela retenção de nomes e datas? De que valeu tudo isto, pois, se nada mudou — se em muitas ocasiões mudou até para pior?

Mas o certo é que, precisamente seis anos após a decretação do plano da ditadura, começamos a discutir a 17ª reforma, visando como sempre a pôr fim à "crise"; e a insatisfação, que ressalta dos debates, expressa-se sobretudo na facilidade com que se apresentam substitutivos aos projetos em estudo, revela a inexistência de objetivos suficientemente claros e, portanto, a ausência de uma orientação assente sobre *para que, por que e como* reformar o ensino. Basta, um rápido exame dos motivos em torno dos quais, mais amiúde, vêm girando as discussões travadas ao longo destes quase dez anos, para que já não depositemos grandes espe-

ranças na futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Que se discute, na verdade, senão aspectos de forma que jamais atingem, mesmo indiretamente, a dinâmica do processo educativo? Discutiu-se durante muito tempo, por exemplo, se uma descentralização ainda que parcial não viria minar o alicerce da unidade nacional. Discutiram-se as vantagens e os inconvenientes do exame de Estado. Discutiu-se a inviabilidade de ensinar Latim a escolares que já não encontram sequer motivos para estudar Inglês ou francês. Discute-se ainda, bizantinamente, o que se há de entender por "diretriz", "base" e "sistema". Discute-se a necessidade, ou não, de incluir línguas modernas no currículo. Discute-se a superioridade do Inglês sobre o Francês, ou vice-versa. Discute-se quantos ciclos deve haver em cada curso, quantas séries em cada ciclo e quantas matérias em cada série. Discute-se que matérias ensinar e, dentre elas, quais devem ser as obrigatórias e quais as optativas. Discute-se, enfim, tudo o que é formal, extrínseco, acessório; mas não se discute o essencial — o trabalho vivo de mestres e educandos no ato mesmo do *ensinar-aprender* — exatamente porque o essencial, situando-se no plano da psicológica flexibilidade de tudo o que é humano, já não se mostra suscetível de ser fixado *a priori* e conter-se nos rígidos limites de uma lei ou disposição regulamentar. E como, ainda uma vez, se fica sempre a cuidar de aparências, encarando matérias e exigências burocráticas como autênticos fins a atingir, as futuras Diretrizes e Bases, se decretadas um dia, terminarão

melancolicamente por ser apenas... mais uma reforma.

De fato, imaginemos que todas essas "inovações" sejam aceitas e venham a transformar-se em lei. Que ocorrerá então? Simplesmente o que ocorreu após as demais reformas: nada... Certo, assistiremos à transição do sistema atual para o recém-outorgado: professores de Latim ou Francês improvisando-se em professores de Inglês, Física ou História; alunos que terminarão o curso pela reforma Capanema e outros que o iniciarão pelo novo regime; e assim por diante. Mas, do ponto de vista da tão malsinada "crise do ensino", a *nada* assistiremos capaz de remover-lhe as causas mais profundas. Os estudantes comparecerão às aulas, copiarão "pontos", organizarão cadernos, porfiarão notas e primeiros lugares, estudarão para exames... Os professores "darão aulas", ensinarão "matérias" e executarão programas, usando os mesmos métodos que adotam hoje... E dentro em pouco todos estarão clamando por outra reforma, porque os males persistirão inelutavelmente.

Ora, se por crise é lícito entender, como entendem pais e educadores, o fato por demais notório de o aluno estudar e não aprender, — ou aprender pouco e mal, sem desenvolver atitudes positivas de pensamento e de ação —, não há de ser apenas modificando programas, suprimindo matérias, alterando planos de exames ou aflorando a problemas de competência na administração escolar, que haveremos de um dia chegar à solução desejada. Suponhamos que, das quatro línguas não vernáculas que atualmente se ensi-

nam, permaneça unicamente o Inglês no currículo a ser estruturado. Haverá mudança de resultados em consequência disso — perguntamos — se o seu estudo continuar a ser feito por grupos de 40 ou 50 alunos e no meio da passividade de hoje, que na melhor das hipóteses enseja, no máximo, trinta minutos *por ano* de contato *direto* entre cada escolar e o seu mestre? Suponhamos que se adote o exame de Estado. Que diferença haverá entre êle e o atual exame privado, se os métodos adotados não possibilitarem uma melhoria efetiva da aprendizagem? Suponhamos ainda que se descentralize o ensino e dê autonomia a ginásios, colégios ou cursos profissionais. Como o pessoal de que se irá dispor será o mesmo de agora, ou apresentará equivalente grau de preparação, a mudança consistirá apenas em que, daí por diante, se passará a ensinar mal com maior liberdade para fazê-lo.

Longe de nós, entretanto, pregar uma atitude passiva de braços cruzados ante a premência do problema, que existe e reclama solução pronta e eficaz. Mas se não defendemos o sistema em vigor, nem advogamos a sua conservação pura e simples, tampouco lhe atribuímos a responsabilidade exclusiva dos males que todos proclamam com sobradas razões. O que afirmamos — e no que insistimos — é que reformas por si sós não bastam, mesmo quando refletem as necessidade fundamentais do País, se não encontram, da parte dos que vão executá-las, uma atitude geral de perfeita consonância com as razões profundas que as tenham inspirado. E é por isto que relegamos desde logo a segundo plano todas aquelas preocupações *de*

forma que têm absorvido a vida educacional brasileira nestes últimos dois lustros.

Afinal de contas, o de que se necessita urgentemente, no Brasil, é de homens que trabalhem, de homens que produzam mais e melhor, de homens que edifiquem o nosso progresso em bases sólidas, conscientes, definitivas; e não há de ser apenas por ensinar mais ou menos línguas e menos ou mais ciências puras ou aplicadas, que haveremos de conseguí-lo em futuro próximo ou remoto. Mesmo porque a verdadeira técnica não prescinde da cultura geral, assim como esta última, numa época em que todos são levados a trabalhar, tem de alicerçar-se num fundamento profissional ou a êle conduzir forçosamente. Técnica é apenas um mal necessário, não esqueçamos; e só devemos admitir o *técnico* até o instante em que lhe acenemos com as possibilidades do cientista e, mais que isto, do *Homem* consciente de sua missão no meio restrito em que atua e na sociedade nacional e humana.

Num sistema escolar que realmente funcione em tais pressupostos, será possível formar bons técnicos e melhores cientistas sem deixar de ensinar línguas, História ou Música; mas numa escola que exista unicamente para cumprir decretos e exigências burocráticas, como o é em grande parte a brasileira, podemos até eliminar os idiomas e as artes, preocupando-nos exclusivamente com as ciências "da máquina", sem contudo preparar estudantes que sejam ao menos capazes de trocar um fusível...

O máximo, pois, que é lícito admitir, como contribuição legislativa,

para uma transformação efetiva e substancial da nossa escola de nível médio será a elaboração de normas muito genéricas e tão reduzidas, tão intencionalmente sóbrias, que permitam fundar a educação na responsabilidade imediata dos que a promovem. Ao fazê-lo, será quase indiferente que se mantenha ou suprima o esquema de 1942. Poderemos até conservá-lo, aliviando-o do toda a rigidez que o invalida, como poderemos também, se fôr o caso, adotar um novo plano desde logo mais flexível e orgânico. O que importa é que a lei, longe de constituir um ponto de chegada solene e intocável, seja encarada como simples providência preliminar para a verdadeira reforma que apenas enseja.

E por reforma, após a fixação clara dos objetivos que se devam atingir, entendemos a realização de um trabalho efetivo e atuante, junto a escolas e professores, para torná-los cada vez mais capazes de, ajustando-se continuamente às peculiaridades do meio a que servem e às diferenças individuais dos alunos — alcançarem rápida e eficazmente os fins colimados. À noção estática de reforma como algo definitivo, contrapomos o dinamismo de uma capacidade de reformar-se *in acto*; p onde antes tínhamos uma suposta reforma ao cabo de seis ou dez anos, teremos agora tantas quantas necessárias, num reformar constante, num renovar de todos os momentos, que afasta de vez absurdos como esse de estarmos, há quase dois lustros, discutindo o que talvez não possamos jamais executar na prática.

A própria questão da *unidade*, objeto de tão acirradas controvérsias ao longo dos debates que se travam,

passará então a resolver-se naturalmente na dinâmica do processo educativo, visto que ao conceito posticho de unidade a *priori* se oporá o realismo da unidade efetivamente conquistada. Na concepção atual, tudo ocorre como se em sucessivas composições de duas forças, das quais a primeira fosse variável (x_1 , x_2 , x_3 , etc.) e independente de nós, quiséssemos obter sempre a mesma *resultante*, usando como segundo elemento uma força imutável y . Não é certo que, enquanto não modificássemos o valor de y em função de x e do *campo* configurado, isto seria totalmente impossível? *Mutatis mutandis*, e em que pese à extrema simplicidade da comparação escolhida, tal é o que se verifica no que tange ao problema infinitamente mais complexo da educação. Cada reforma fixa os seus objetivos, a sua *resultante* ideal, em seguida prevê rigidamente os meios, o y imutável, que preconiza para alcançá-los. Como é sempre variável o x do processo educativo — representado por alunos que diferem entre si, ao influxo dos diversos fatores biológicos, econômicos e sociais que lhes delimitam a personalidade — os métodos empregados nunca se ajustam a essa realidade viva, no pressuposto da tão almejada unidade, e jamais conduzem, a não ser em aparência, ao fim unitário que ingenuamente se pretende atingir.

Uma das mais significativas conseqüências de tudo o que aí fica será, na órbita administrativa, a revalorização do Ministério da Educação e Cultura. De órgão eminentemente superestrutural, que se vai esterilizando na mera e inglória manipulação de exterioridades, passará

êle a exercer uma ação estimulante e inspiradora, ora facilitando a melhoria de instalações escolares, ora promovendo o aperfeiçoamento constante dos quadros docentes, ora enfim disseminando, através das várias regiões do País, autênticas escolas-pilôto que funcionarão como núcleos de experimentação e centros de irradiação de uma influência positiva e fecunda. Não temos dúvida de que o exemplo direto, despertando a tendência para a imitação e suscitando uma sadia emulação entre os estabelecimentos de ensino, se constituirá na mais poderosa arma a ser usada pelo Poder Público, que já não tem o direito de exigir o que êle próprio não se mostre capaz de realizar. As Campanhas de Aperfeiçoamento e o Fundo Nacional do Ensino Médio representam, neste particular, um primeiro exemplo em muitos aspectos digno de ser imitado e desenvolvido, e conquanto sejam ambos, máxime o Fundo, passíveis de críticas não raro procedentes, o certo é que tais iniciativas, em pouco tempo, fizeram mais pela escola média brasileira do que a reforma Campanema em quinze anos de execução omissa e hesitante.

Mas é preciso não esquecer que a reorientação do ensino de segundo grau, concebida em tais moldes, exige uma gradual modificação da nossa filosofia pedagógica e, em conseqüência, uma progressiva mudança de atitude em relação ao fenômeno educativo. A tal não ocorrer, assistiremos dentro em breve à simples reprodução, em novo plano, dos erros e absurdos que hoje procuramos corrigir — tal como aconteceu, não faz muito, quando se pretendeu estabelecer a equivalência

geral dos cursos de nível médio e terminou-se, inexplicavelmente, por condicionar essa prática à exigência de uma uniformização *a posteriori*, feita na base de exames de adaptação.

O que se quer, portanto, é mesmo a pluralidade dos meios como único instrumento eficaz para atingir a unidade dos fins. Cada escola se diversificará em função da comunidade a que se propôs servir, ao tempo em que os professores escolherão ou modificarão os seus métodos de acordo com o estilo próprio de suas escolas, à vista dos alunos que lhes

cabe educar ou ao sabor das inúmeras situações que se lhes hão de deparar. E da coerência íntima que guardarão escolas e mestres com os fins visados; do equilíbrio dinâmico que se estabelecerá entre esses fins e os meios empregados para atingi-los; da relação constante que haverá entre a multiplicidade dos elementos instrumentais e a consciência perfeita dos objetivos comuns a todos — de tudo isto emergirá a escola que urge criar: rica pela variedade, autêntica em sua expressão funcional e una em seus mais caros propósitos. — VALNIR CHAGAS — (*Escola Secundária*, Rio).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

DECRETO N° 44.236 — DE 1° DE
AGOSTO DE 1958

*Institui o Campanha Nacional de
Educação e Reabilitação dos Defi-
citários Visuais.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1° Fica instituída, no Instituto Benjamim Constant, do Ministério da Educação e Cultura, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (C. N. E. R. D. V.).

Art. 2° A Campanha promoverá, no seu mais amplo sentido, a educação e a reabilitação dos deficitários da visão, de ambos os sexos, em idade pré-escolar, escolar e adulta, em todo o território nacional.

Art. 3° Em cumprimento ao disposto no art. 2°, caberá à Campanha:

a) instalar e manter em funcionamento Centros de Reabilitação e Oficinas Protegidas, para deficitários visuais, tendo como paradigma as instituições do mesmo gênero, reconhecidas como modelares, pelos órgãos competentes da Organização das Nações Unidas;

b) instituir um Programa de Reabilitação Domiciliar para os Deficitários Visuais;

c) cuidar da integração dos cegos e amblíopes reabilitados, em

atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas, tanto em instituições de natureza privada quanto oficiais;

d) promover a integração dos deficitários visuais nos estabelecimentos de ensino dedicados aos videntes;

e) auxiliar e promover a organização de congressos, conferências, seminários, exposições e festivais, destinados a realçar o alcance social e econômico da reabilitação e da educação dos deficitários visuais;

f) auxiliar a construção, reconstrução, conservação e funcionamento de estabelecimentos de reabilitação para deficitários visuais, que submetam seu programas à aprovação e suas atividades às recomendações técnicas e à inspeção da Campanha;

g) promover por todos os meios a formação e o aprimoramento cultural de técnicos de reabilitação e de pessoal especializado em pedagogia de cegos e amblíopes;

h) manter intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao problema dos deficientes da visão;

i) prestar assistência técnica e material aos órgãos federais, estaduais, municipais e particulares, promotores da reabilitação dos cegos desde que satisfaçam as condições de natureza técnica exigidas pela Campanha;

j) custear o pagamento de professores e de pessoal técnico Índia-

pensável à execução do programa da Campanha;

k) promover o recenseamento decenal dos deficitários visuais de todo o país;

l) promover a realização de pesquisas de interesse médico, médico-social e pedagógico, para os deficitários visuais.

Art. 4º Considerar-se-á deficitário visual, para efeito deste decreto, aquele que se enquadre na definição de cegueira mínima aprovada pela Assembléia Geral do Conselho Mundial do Bem-Estar dos Cegos, realizada em 13 de agosto de 1954.

Art. 5º A Campanha será levada a efeito por uma comissão, constituída do Diretor do Instituto Benjamin Constant, de um representante do Conselho Nacional do Bem-Estar dos Cegos e mais três membros designados pelo Ministro da Educação e Cultura, dentre pessoas que se hajam distinguido por sua competência e dedicação na educação, ou reabilitação, dos deficitários visuais.

Parágrafo único. A Comissão a que se refere este artigo será presidida e representada nas suas relações com outros órgãos pelo Diretor do Instituto Benjamin Constant.

Art. 6º Para o custeio das atividades da C. N. E. R. D. V. haverá um fundo especial de natureza bancária, depositado em conta especial no Banco do Brasil, a ser movimentado pelo presidente da referida Campanha e constituído de:

a) dotações e contribuições que forem previstas nos orçamentos da União, dos Estados, dos Municípios

e de entidades parastatais e sociedades de economia mista, para os fins objetivados neste decreto;

6) contribuições de entidades públicas e privadas;

c) donativos, contribuições e legados particulares;

d) renda eventual do patrimônio da Campanha;

e) renda eventual dos serviços da Campanha;

f) dotações orçamentárias referentes a serviços educativos, culturais e de reabilitação.

Art. 9º A Campanha poderá firmar contrato ou ajustes com entidades públicas e privadas para consecução dos seus objetivos.

Art. 10. O Ministério da Educação e Cultura baixará as instruções necessárias à organização e execução da Campanha.

Art. 11. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 1º de agosto de 1958: 137º da Independência e 70º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

Clóvis Salgado.

(Publ. no D. O. de 5-8-1958).

DECRETO N.º 44.318 — DE 21 DE AGOSTO DE 1958

Aprova o Regimento do Serviço Nacional de Teatro, do Ministério da Educação e Cultura.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica aprovado o Regimento do Serviço Nacional de Teatro, do Ministério da Educação e Cultura, que com este baixa, assinado pelo respectivo Ministro de Estado.

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 21 de agosto de 1958; 137º da Independência e 70º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK
Clóvis Salgado.

REGIMENTO DO SERVIÇO NACIONAL DE TEATRO

CAPÍTULO I

Da Finalidade

Art. 1º O Serviço Nacional de Teatro (S.N. Te.), criado pelo Decreto-lei nº 92, de 21-12-37, é órgão integrante do Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinado ao Ministro de Estado, e se destina a promover o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da arte teatral como instrumento de cultura e educação do povo no Brasil.

Art. 2o Ao S.N. Te. compete:

I — incentivar as atividades teatrais e correlatas, cooperando com as companhias de qualquer gênero cômico através de assistência técnica e cultural, para a realização de espetáculos, especialmente de teatros brasileiros de comédia.

II — orientar e auxiliar a organização de grupos de amadores de

qualquer gênero cênico, nos estabelecimentos de ensino, nos centros de trabalho, nos clubes e associações e, bem assim, promover a organização de conjuntos experimentais, grupos fantoches para crianças e atividades extra-escolares promovidas por particulares e entidades oficiais;

III — estimular o intercâmbio entre os principais centros teatrais do Brasil e destes com os do estrangeiro;

IV — incentivar o teatro para crianças e adolescentes nas escolas e outros locais adequados;

V — estimular a produção de obras de teatro em geral, promovendo, inclusive, concursos de peças;

VI — promover a publicação de peças brasileiras e estrangeiras de reconhecido valor artístico, bem como de obras premiadas nos concursos anuais de peças;

VII — organizar e manter atualizado o registro da produção teatral brasileira e estrangeira;

VIII — promover a seleção de vocações para o teatro, facilitando-lhes educação profissional no país e no estrangeiro;

IX — organizar e manter um museu de teatro e uma biblioteca especializada;

X — promover ou estimular a criação de cursos de teatro nas universidades e escolas;

XI — incentivar o desenvolvimento do teatro ambulante em todo o território nacional;

XII — manter cursos de formação de diretores, atores, cenógrafos, coreógrafos e profissionais de especializações correlatas.

CAPÍTULO II

Da Organização

Art. 3º O S. N. Te. compreende:

I — Conservatório de Teatro — (C. Te.).

Cursos;
Secretaria.

II — Seção Técnica (S.T.).
Setor de Planejamento, Orientação e Controle (S.T.1);

Setor de Difusão Cultural (S.T.2).

III — Seção Administrativa (S.A.).

Almoxarifado;
Portaria.

TV — Biblioteca (B).

V — Museu (M).

Art. 4º O S.N. Te. terá um Diretor, nomeado, em comissão, pelo Presidente da República.

Parágrafo único. O Diretor do S.N. Te. terá um Secretário por êle designado dentre servidores públicos federais.

Art. 5º O C.Te. terá um Coordenador, de reconhecida capacidade técnica, designado pelo Diretor do S.N.Te., dentre servidores públicos federais.

Art. 6º As Seções terão Chefes, os Setores e Biblioteca e a Portaria, Encarregados, designados pelo Diretor do Serviço, dentre servidores públicos federais.

Art. 7º Os órgãos que integram o S.N.Te. funcionarão harmônica e mutuamente articulados, em regime de mútua colaboração, sob a orientação do Diretor do Serviço.

CAPÍTULO III

Da Competência dos órgãos

Art. 8º Compete ao Conservatório do Teatro (C.T.):

I — formar ou aperfeiçoar, mediante ensino sistematizado, intérpretes teatrais, bem como o pessoal especializado em cenografia, em cenotécnica, direção e especializações correlatas;

II — estudar, do ponto de vista didático, os problemas educacionais relativos ao teatro;

III — propor as medidas que julgar convenientes ao desenvolvimento e aprimoramento do ensino teatral;

IV — promover seminários e conferências sobre teatro;

V — promover o intercâmbio com instituições congêneres do país e do estrangeiro;

VI — selecionar entre os alunos dos seus cursos os que devem integrar os conjuntos experimentais **que** o S.N.Te. organizar.

Art. 9º Compete à Seção Técnica prestar assistência ao teatro, contribuindo para a promoção de espetáculos através de grupos experimentais ou de outros que venha o S.N.Te. a criar.

Art. 10. Ao Setor de Planejamento, Orientação e Controle compete:

I — Dar assistência técnica às organizações teatrais, qualquer que seja sua modalidade ou gênero cênico;

II — Fiscalizar os teatros mantidos pelo S.N.Te.;

III — Fiscalizar a execução dos compromissos assumidos pelos **que**

tiverem recebido cooperação financeira da União ou outra qualquer forma de auxílio;

IV — Planejar e propor ao Diretor medidas sobre a organização dos conjuntos e grupos a que se referem os itens II e IV do art. 2º deste Regimento;

V — Elaborar o plano de auxílio financeiro às atividades teatrais;

VI — Organizar e manter atualizado o cadastro de todos os artistas e técnicos teatrais, companhias, salas de espetáculos, grupos de amadores e associações de classe teatrais existentes no país;

VII — Realizar o levantamento da produção teatral brasileira e estrangeira, mantendo atualizado o seu registro.

Parágrafo único. Na elaboração do plano a que se refere o item anterior deste artigo, levar-se-ão em conta, especialmente, as atividades consubstanciadas no item II do art. 2º deste Regimento.

Art. 11. Ao Setor de Difusão Cultural compete:

I — Preparar as bases dos concursos de peças de teatro;

II — Promover e estimular pesquisas e experiências relativas a teatro;

III — Difundir conhecimentos relativos à arte cênica em geral;

IV — Propor providências relativas à produção de obras de teatro de todo o gênero;

V — Estudar os problemas educacionais relativos ao teatro;

VI — Selecionar o repertório de literatura dramática nacional e estrangeira que deverá ser objeto dos espetáculos promovidos pelo Teatro Nacional de Comédia.

VII — Coligir, ordenar, conservar, permutar, divulgar textos, gravações, filmes, fotografias, obras de teatro, materiais de interesse histórico e dados estatísticos necessários ao estudo e orientação da arte cênica.

VIII — selecionar as publicações especializadas a serem divulgadas pelo S.N.Te.;

IX — editar uma publicação com material de divulgação informativo e crítico que contribua para melhor difusão de conhecimentos relativos a teatro;

X — providenciar a expedição das obras editadas;

XI — editar peças e estudos de significação artística e técnica, relativos a teatro.

Art. 12. A Biblioteca compete:

I — adquirir, registrar, classificar, catalogar, conservar e permutar peças e obras em geral sobre assuntos de teatro;

II — fazer o inventário da produção brasileira e portuguesa em matéria de teatro;

III — manter intercâmbio com bibliotecas e organizações afins.

Art. 13. Ao Museu compete:

I — Coligir, confeccionar e classificar todo o material que interesse ao teatro;

II — promover exposições sobre teatro.

Art. 14. A Seção Administrativa compete:

I — prestar os serviços de administração geral que se fizerem necessários à execução dos trabalhos do S.N.Te., em harmonia com os órgãos do Departamento de Administração, cujas normas e métodos de trabalho deverá observar;

II — elaborar a proposta orçamentária do S.N.Te. com os dados que lhe forem fornecidos pelas demais Seções;

III — providenciar quanto ao abastecimento do material necessário ao S.N.Te.;

IV — examinar, quanto à legalidade, os processos relativos à comprovação dos auxílios concedidos:

V — receber, classificar, registrar, distribuir e dar saída aos papéis que transitarem pelo S.N.Te.

§ 1º À Portaria compete:

I — orientar as partes que tiverem interesse a tratar no Serviço;

II — zelar pelo asseio e pela conservação ordinária das dependências ocupadas pelo Serviço;

III — manter a vigilância das dependências ocupadas pelo Serviço;

IV — fazer a entrega do expediente do S. N. Te.

§ 2º Ao Almoxarifado compete:

I — receber e distribuir o material adquirido, de acordo com as normas estabelecidas pelo Departamento de Administração;

II — escriturar, em fichas apropriadas, as quantidades de material distribuído e organizar o mapa de movimento mensal do material entrado e saído, com a discriminação do custo, procedência, destino e saldo existente :

III — manter, em estoque, suficiente quantidade de material de uso mais freqüente, apresentando ao Diretor, em épocas determinadas, a demonstração do material existente:

IV — providenciar sobre o conserto e a conservação do material em uso:

V — proceder e manter atualizado o inventário do material permanente;

VI — fornecer os dados necessários à elaboração da proposta orçamentária relativa a material.

CAPITULO IV

Das Atribuições do Pessoal

Art. 15. Ao Diretor do S.N.Te. incumbe:

I — dirigir as atividades do S.N.Te., incentivar e coordenar o trabalho dos seus vários órgãos;

II — representar o S.N.Te. nas suas relações com outros órgãos;

III — despachar pessoalmente com o Ministro de Estado:

IV — baixar portarias, instruções e ordens de serviço;

V — indicar o seu substituto eventual;

VI — elogiar e aplicar penas disciplinares, inclusive suspensão até 30 (trinta) dias, representando à autoridade superior quando \ penalidade escapar a sua alçada;

VII — Expedir o boletim de merecimento dos servidores que lhe estão diretamente subordinados;

VIII — encaminhar à aprovação do Ministro de Estado o plano de concessão de auxílios de que trata o item V do art. 12 deste Regimento;

IX — resolver os assuntos relativos às atividades do S. N. Te., ouvidos os órgãos que o compõem e opinar sobre os que dependerem de decisão superior;

X — orientar, em assuntos de sua competência, os demais órgãos do Ministério;

XI — organizar, conforme as necessidades do serviço, turmas de trabalho com horário especial, respeitado o número de horas semanais de trabalho estabelecido para o Serviço Público Federal;

XII — antecipar ou prorrogar o horário normal de expediente do S.N.Te., de acordo com as necessidades de serviço e nos termos da legislação em vigor;

XIII — apresentar, anualmente, ao Ministro de Estado relatório circunstanciado dos trabalhos do S.N.Te.;

XIV — autorizar despesas e emissão de empenhos e requisitar pagamentos e adiantamentos à conta dos créditos orçamentários e adicionais concedidos ao S. N. Te.;

XV — designar o Coordenador do C. Te., os Chefes de Seção, o Conservador do Museu, os Encarregados dos Setores da Biblioteca e da Portaria e os substitutos eventuais, bem como o seu Secretário;

XVI — elaborar planos e programas de trabalhos anuais para o S.N.Te. e neles basear a proposta orçamentária;

XVII — propor ao Ministro de Estado as alterações que julgar necessárias na lotação do S. N. Te.;

XVIII — movimentar, dentro da lotação estabelecida, o pessoal do S. N. Te.;

XIX — determinar a instauração de processos administrativos;

XX — determinar ou autorizar a execução de serviço externo, inclusive fora da sede do S. N. Te.;

XXI — fixar a escala de férias dos servidores que lhe forem diretamente subordinados e aprovar a dos demais;

XXII — comparecer às reuniões para as quais seja convocado pelo Ministro de Estado;

XXIII — assinar os certificados expedidos pelo C. Te.;

XXIV — propor ao Ministro de Estado as providências necessárias ao aperfeiçoamento do serviço;

XXV — promover a admissão e dispensa do pessoal extranumerário, nos termos da legislação em vigor;

XXVI — propor ao Ministro a designação de comissões especializadas para examinar todo e qualquer problema de ordem administrativa, técnica e cultural relacionado com as atividades do S. N. Te.;

Art. 16. Aos Chefes de Seção, e ao Coordenador do C. Te. incumbe:

I — dirigir, fiscalizar e coordenar os serviços dos setores que lhe são subordinados;

II — organizar e alterar a escala de férias do pessoal que lhe fôr diretamente subordinado e aprovar a dos demais servidores;

III — expedir o boletim de merecimento dos servidores que lhe estão diretamente subordinados;

IV — aplicar penas disciplinares, inclusive a de suspensão até 15 dias, aos seus subordinados e propor ao diretor do S. N. Te. a aplicação de penalidades que escapem a sua alçada;

V — despachar diretamente com o Diretor do S.N.Te.;

VI — apresentar, trimestralmente, ao Diretor do S. N. Te. relatório sucinto dos trabalhos realizados pelos órgãos que dirigem;

VII — propor ao Diretor as medidas que julgarem adequadas à boa marcha do órgão sob sua chefia;

VIII — emitir parecer sobre assuntos submetidos a estudo do órgão sob sua chefia.

Art. 17. Aos Encarregados de Setor incumbe;

I — chefiar o órgão sob sua responsabilidade;

II — distribuir, equitativamente, pelos subordinados os encargos e trabalhos;

III — manter estreita cooperação do órgão a seu cargo com os demais órgãos do Serviço;

IV — apresentar ao chefe do órgão a que forem subordinados, mensalmente, um boletim e, anualmente, um relatório circunstanciado dos trabalhos realizados;

V — propor ao chefe do órgão, a que forem subordinados, as providências que se tornarem necessárias ao bom andamento dos trabalhos e que dependerem da alçada superior;

VI — elaborar a escala de férias do pessoal que lhes fôr diretamente subordinado;

VII — expedir o boletim de merecimento dos servidores que lhes estão diretamente subordinados;

VIII — autenticar documentos e respectivas cópias que tiverem de ser expedidos ou tiverem de ser submetidos à autoridade superior.

Art. 18. Ao Secretário do Diretor incumbe:

I — atender às pessoas que desejarem comunicar-se com o Diretor do S. N. Te., encaminhando-as ou dando a este conhecimento do assunto a tratar;

II — representar o Diretor do S.N.Te., quando para isso fôr designado;

III — redigir a correspondência pessoal do Diretor;

IV — encarregar-se de outras tarefas que lhe forem cometidas pelo Diretor.

Art. 19. Aos servidores em exercício no S.N.Te. que não tenham atribuições especificadas neste Regulamento, incumbe executar os trabalhos que lhes forem determinados pelo chefe imediato.

CAPÍTULO V

Das Substituições

Art. 20. Serão substituídos, automaticamente, em suas faltas e impedimentos eventuais, até 30 (trinta) dias:

I — o Diretor do S. N. Te., por um dos chefes de Seção por êle previamente indicado e designado pelo Ministro de Estado;

II — os chefes de Seção, o Conservador do Museu e os Encarregados, por servidores que indicarem, designados pelo Diretor do S.N.Te.;

III — O Coordenador do C.Te., por um dos professores, designado pelo Diretor do S.N.Te.

Parágrafo único. Haverá sempre servidores previamente designados para as substituições de que trata este artigo.

CAPÍTULO VI

Do Horário

Art. 21. O horário normal do trabalho será fixado pelo Diretor do S.N.Te., respeitado o número de horas semanais estabelecido para o Serviço Público Civil.

Art. 22. O horário do pessoal designado para o serviço externo será estabelecido de acordo com as exigências do trabalho, observado o mínimo de horas semanais, estabelecidas para o Serviço Público Civil.

Art. 23. O Diretor do S.N.Te. não está sujeito a ponto, devendo, porém, observar o disposto fixado no art. 5º da Lei nº 2.188, de 3 de março de 1954.

CAPÍTULO VII

Das Disposições Gerais

Art. 24. Cada Seção de S.N.Te. deve organizar e manter atualizada uma coleção de leis, regulamentos, circulares, portarias, instruções e ordens de serviço que digam respeito às suas atividades específicas.

Art. 25. A Secretaria e os Cursos do C.N.Te. funcionarão de acordo com o Regulamento a ser baixado pelo Diretor do S.N.Te.

Art. 26. O S.N.Te. poderá assinar convênios com os governos dos Estados, Territórios e Municípios e Distrito Federal, visando promover o desenvolvimento do teatro nacional.

Art. 27. Os casos omissos serão resolvidos pelo Diretor do S.N.Te.

Rio de Janeiro, em 21 de agosto de 1958. — *Clóvis Salgado*.

(Publ. no *D. O.* de 23-8-1958).

DECRETO Nº 44.490 — DE 17 DE SETEMBRO DE 1958

Altera o Decreto nº 8.673, de 3 de fevereiro de 1942, que dispõe sobre o Regulamento dos Cursos do Ensino Industrial

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o

art. 87, item I, da Constituição, resolve:

Art. 1º O inciso II do art. 15 do Decreto nº 8.673, de 3 de fevereiro de 1942, que aprova o Regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial, passará a ter a seguinte redação:

"II — Seção de Eletrotécnica.

2 — Curso de eletrotécnica.

3 — Curso de eletrônica".

Parágrafo único. Em consequência dessa modificação, ficará alterada a numeração dos cursos que são mencionados em seguida a esses.

Art. 2º O Curso de Eletrônica abrangerá o ensino das seguintes disciplinas de cultura técnica:

- 1) Tecnologia;
- 2) Desenho técnico;
- 3) Complementos da matemática;
- 4) Eletrotécnica;
- 5) Física aplicada;
- 6) Eletrônica geral;
- 7) Eletrônica aplicada;
- 8) Ensaios de laboratório eletrônico;
- 9) Noções de telefonia e telegrafia;
- 10) Construção de dispositivos eletrônicos.

§ 1º O candidato à matrícula no Curso de Eletrônica deverá ter concluído os estudos do 1º ciclo de qualquer ramo do ensino de segundo grau.

§ 2º Ao aluno que concluir o curso de que trata este artigo conferir-se-á o diploma de técnico em eletrônica.

Art. 3º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 7 de setembro de 1958; 137º da Independência e 70º da República.

JUSCELINO KUBITSCHKE.

Clóvis Salgado.

(Publ. no *D. O.* de 18-9-1958).

DECRETO Nº 44.492 — DE 19 DE SETEMBRO DE 1958

Dispõe sobre a organização de lista tríplice para efeito de nomeação de Reitores de Universidades, e dá outras providências.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição Federal, decreta:

Art. 1º Nas listas tríplices organizadas pelas Universidades para efeito de nomeação de Reitores, não poderão ser incluídos candidatos que tenham impedimento para assumir o cargo.

Art. 2º Se o candidato escolhido não aceitar a nomeação, organizar-se-á nova lista tríplice, na forma da legislação em vigor.

Art. 3º O disposto no artigo anterior aplica-se também à designação ou escolha de Diretores dos institutos oficiais superiores de ensino.

Art. 4º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 19 de setembro de 1958; 137º da Independência e 70º da República.

JUSCELINO KUBITSCHKE.

Clóvis Salgado.

(Publ. no *D. O.* de 22-9-1958).

PORTARIA Nº 387, DE 8 DE JULHO DE 1958

Designa comissão de professores para estudar a uniformização da nomenclatura e atualizar conceitos no ensino da Química.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, considerando a importância, cada vez maior, reconhecida à Química como disciplina necessária à formação da juventude e ao desenvolvimento científico dos povos;

Considerando as dificuldades encontradas por professores e alunos daquela disciplina, decorrentes da multiplicidade de nomenclatura técnica e da diversidade de pontos de vista sobre conceitos fundamentais;

Considerando a conveniência de minorar os problemas que, no ensino da Química, decorrem da transferência de alunos e da substituição de professores;

Considerando, finalmente, que cabe ao poder público adotar normas que favoreçam o aperfeiçoamento e a difusão das ciências, resolve:

Designar os professores Gildásio Amado, do Colégio Pedro II e Diretor do Ensino Secundário; João Cristóvão Cardoso e Werner Krauledat, da Faculdade Nacional de Filosofia e do Colégio Pedro II; Atos da Silveira Ramos, da Faculdade Nacional de Filosofia e da Escola Nacional de Química, e Albert Ebert, do Departamento de Didática da Faculdade Nacional de Filosofia, para, em comissão, estudarem e prepararem projeto de uniformização da nomenclatura técnica, implícita na aprendizagem da Química e da fixação e atualização dos conceitos

fundamentais daquela disciplina. — *Clóvis Salgado*.

(Publ. no *D. O.* de 10-7-1958).

PORTARIA N° 400, DE 11 DE
JULHO DE 1958

*Aprova o Regimento da Comissão
Supervisora do Plano dos Institu-
tos de Tecnologia*

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, tendo em vista o que lhe propôs o Presidente da Comissão Supervisora do Plano dos Institutos, criada pela Portaria Ministerial n° 102, de 28 de fevereiro de 1958, aprova o Regimento da mesma Comissão, que baixa anexo à presente. — *Clóvis Salgado*.

COMISSÃO SUPERVISORA DO
PLANO DOS INSTITUTOS
REGIMENTO

CAPÍTULO I

Da Natureza

Art. 1º Criada pela Portaria Ministerial no 102, de 28 de fevereiro de 1958, a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos é consultiva e executiva, diretamente subordinada ao Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Parágrafo único. Articulando-se com os demais setores do Ministério e entidades vinculadas aos trabalhos deste, a Comissão poderá fornecer-lhes e solicitar-lhes estudos e planejamentos que se façam necessários ao perfeito entrosamento das suas atividades, a fim de que estas atinjam harmônicamente os objetivos

fixados na portaria ministerial citada, dentro das normas e princípios que o Ministro de Estado da Educação e Cultura aprove.

CAPÍTULO II

Da Organização

Art. 2º A Comissão Supervisora do Plano dos Institutos possui autonomia técnica e administrativa e seus serviços e funções são exercidos através da seguinte organização:

- I — Comissão
- II — Presidência
- III — Setor de Controle
- IV — Setor Técnico
- V — Secretaria.

§ 1º A Comissão é constituída em regime colegiado, composta de três membros de livre escolha do Ministro de Estado da Educação e Cultura, que dentre eles designa o respectivo Presidente.

§ 2º Os setores de controle, técnico e a secretaria serão dirigidos por Assistentes, uma Secretária, de indicação do Presidente, que os escolherá dentre elementos disponíveis pelo Ministério e que sejam portadores de comprovada experiência no campo das atribuições da Comissão.

§ 3º Os elementos a que se refere o parágrafo anterior exercerão suas funções mediante gratificação a ser fixada pelo Presidente da Comissão, que as ponderará de acordo com as necessidades do serviço, inclusive determinando as ajudas de custo referentes a passagens e estadas.

CAPÍTULO III

Finalidade e Funções

Art. 3º Cumpre à Comissão Supervisora do Plano dos Institutos:

a) elaborar, analisar e submeter à decisão do Ministro de Estado da Educação e Cultura os orçamentos e os planos gerais e específicos de aplicação dos recursos concedidos ao Ministério para a instalação de Institutos de Tecnologia ou para aumentar a eficiência do ensino nas escolas de tecnologia;

b) promover o levantamento periódico dos resultados obtidos na aplicação dos planos citados na alínea precedente e sugerir as modificações cabíveis, de acordo com as necessidades, o progresso e o aproveitamento das atividades assistidas com os recursos concedidos pelo Ministério;

c) promover o levantamento das necessidades de equipamento das unidades de ensino enquadráveis nos objetivos da Portaria Ministerial nº 102, encarregando-se de centralizar a planificação das aquisições do aparelhamento de que necessitem, com base em verbas destinadas à ampliação da Educação para o Desenvolvimento;

d) reunir-se sempre que necessário, pondo em debate e votação individual, para aprovação por maioria, as matérias de que trate, obrigatoriamente consignáveis em ata dos trabalhos realizados;

e) providenciar quanto ao estímulo à formação, fusão ou desenvolvimento de unidades ou atividades escolares, capazes de aprimorar e dar objetividade ao ensino nacional, no campo científico ou tecnológico,

já orientando seus organizadores ou responsáveis, já apoiando as respectivas iniciativas quando aprovadas pela Comissão, junto aos órgãos da administração pública de que dependem, de modo que seus objetivos sejam alcançados com a facilidade e a rapidez necessárias;

f) Sugerir ao Ministro de Estado critérios seletivos ou de prioridade para distribuição de quaisquer recursos concedidos ao Ministério da Educação e Cultura e distribuídos pela Comissão, tendo em vista as necessidades e o grau de essencialidade dos projetos específicos de aplicação, ante as carências do ensino científico ou tecnológico analisadas em conjunto, ponderada inclusive a capacidade realizadora das entidades interessadas;

Parágrafo único. As verbas sob controle da Comissão Supervisora do Plano dos Institutos não podem, em hipótese alguma, destinar-se a mero auxílio a instituições que porventura necessitem de amparo financeiro, mas serão empregados de modo a introduzir novo e mais eficiente sistema de educação em Escolas ou Universidades, nos setores diretamente ligados ao trabalho, com o objetivo precípuo de aumentar a produtividades do trabalhador nacional, pelo melhor conhecimento das leis naturais e das suas aplicações tecnológicas às atividades produtoras.

Art. 4º Cumpre ao Presidente da Comissão Supervisora do Plano dos Institutos:

a) presidir às sessões da Comissão e superintender os seus trabalhos, orientando-os em função dos objetivos econômicos, financeiros.

técnicos e educacionais visados pela Portaria Ministerial nº 102;

b) representar a Comissão ativa e passivamente em Juízo ou em suas relações com terceiros, sendo-lhe facultado estabelecer procuradores;

o) organizar os relatórios da Comissão, encaminhando-os ao Ministro de Estado da Educação e Cultura, de modo que abranjam as atividades da primeira e apontem os resultados obtidos durante o período, inclusive por parte dos órgãos e entidades assistidos pela Comissão;

d) dirigir e organizar os serviços administrativos e técnicos da Comissão, distribuindo-lhes encargos, dentro de suas respectivas atribuições;

e) executar as deliberações da Comissão, encaminhando-lhe, com seu parecer, os trabalhos técnicos dos setores competentes, destinados a instruir aquelas deliberações;

f) baixar instruções, avisos, circulares e demais comunicações, para cumprimento das decisões previstas no item anterior;

g) instaurar e presidir inquéritos administrativos ou técnicos, sendo-lhe facultado, para tanto, delegar poderes, submetendo as respectivas conclusões à Comissão, para decisão do Ministro de Estado da Educação e Cultura;

h) solicitar sejam postos à sua disposição os servidores e o material necessários aos trabalhos da Comissão;

i) estabelecer entendimentos com os setores competentes do Ministério, no sentido de que se incumbam dos controles necessários, dentro de suas atribuições normais,

que evitem à Comissão duplicar a organização existente;

j) acompanhar, no campo do ensino, os problemas íntimos das entidades assistidas com os recursos distribuídos pela Comissão, de modo que esta colabore para equacioná-los e encontrar-lhes solução dentro dos objetivos que presidiram ao deferimento daqueles recursos.

Art. 5º Cumpre ao Setor de Controle:

a) organizar estatísticas das atividades escolares assistidas pela Comissão, ponderando e acompanhando os resultados específicos decorrentes da atuação desta com base nos relatórios fornecidos pelas entidades interessadas e nos trabalhos do Setor Técnico;

b) coligir e ponderar os elementos necessários à análise dos problemas destinados ao exame da Comissão e à elaboração dos respectivos relatórios anuais;

a) elaborar as minutas de onvênios, acordos e contratos decorrentes de negociações e entendimentos aprovados pela Comissão com entidades públicas e privadas, bem assim a correspondências respectiva;

d) tomar as providências decorrentes de planos aprovados pela Comissão e referentes aos suprimentos que esta se incumba de distribuir às entidades escolares que assista, no que se refere a equipamentos;

e) promover o levantamento e a previsão das necessidades de investimento das entidades escolares capazes de receber assistência da Comissão.

Art. 6» Cumpre ao Setor Técnico:

a) acompanhar *in loco* o desenvolvimento dos trabalhos das entidades escolares assistidas pela Comissão, no campo dos compromissos assumidos para com esta;

b) colaborar com as mesmas entidades, assessorando-as diretamente, conforme a orientação ditada pela Comissão através do respectivo Presidente;

c) recomendar à Comissão as alterações que se façam necessárias nos planos específicos de assistência às citadas entidades, de acordo com as possibilidades e as conveniências que se apresentem para que as mesmas atinjam com celeridade e eficiência os objetivos visados pela Portaria n° 102, dentro das normas seguidas pela Comissão.

§ 1º Os trabalhos do Setor Técnico serão incumbidos pelo Presidente da Comissão, sob aprovação do Ministro de Estado da Educação e Cultura, a elementos que possuam experiência e capacidade técnica e pedagógica, que os habilitem a orientar decisivamente as entidades assistidas pela Comissão.

§ 2º OS elementos que integram o Setor Técnico serão destacados para estagiar junto às entidades que desenvolvam trabalhos de sua especialidade, pelo tempo necessário para que estas atinjam os objetivos visados nos compromissos assumidos com a Comissão.

Art. 7º Cumpre à Secretaria:

o) secretariar as reuniões da Comissão, elaborando as respectivas atas;

b) expedir instruções, avisos, circulares e demais comunicações,

para cumprimento das decisões da Comissão;

c) organizar arquivos, fichários e todos os elementos necessários ao funcionamento dos demais setores da Comissão ou dele decorrentes;

d) supervisionar e controlar o trabalho do pessoal auxiliar a serviço da Comissão.

(Publ. no D. O. de 17-7-1958).

PORTARIA N° 451, DE 21 DE JULHO DE 1958

Aprova instruções para a Campanha Nacional de Teatro

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 7º do Decreto n° 43.928, de 26 de junho de 1958, aprova as instruções anexas para a organização e execução da Campanha Nacional de Teatro (C. N. T.). — *Clóvis Salgado*.

Instruções para a Organização e Execução da Campanha Nacional de Teatro

A Campanha Nacional de Teatro (C. N. T.), instituída no Serviço Nacional de Teatro, do Ministério da Educação e Cultura, pelo Decreto n° 43.928, de 26 de junho de 1958, tem por finalidade promover o desenvolvimento e aprimoramento do teatro no país mediante a organização e o financiamento de planos de proteção e ajuda e a realização de empreendimentos artísticos, técnicos e assistenciais. Na realização dos seus trabalhos, caberá à Campanha, preferencialmente:

a) auxiliar companhias teatrais profissionais, circos, grupos de ama-

dores, escolas de teatro, entidades e atividades relacionadas com o teatro, exigindo dos beneficiários a observância das diretrizes culturais que estabelecer;

b) manter o Teatro Nacional de Comédia, e proceder à montagem de espetáculos de operas e ballet de alto nível artístico;

c) organizar congressos, festivais e exposições de teatro no país e no estrangeiro;

d) financiar o teatro social, com a finalidade de atingir todas as camadas sociais;

e) incentivar o teatro estudantil e promover espetáculos teatrais, para crianças e adolescentes, nas escolas e em outros locais adequados;

f) financiar a construção, a reconstrução e a conservação de teatros;

g) financiar excursões de companhias profissionais e de grupos de amadores;

h) financiar bolsas de estudos, no país e no estrangeiro;

i) editar livros relativos ao teatro e promover publicações especializadas;

j) esclarecer a opinião pública sobre o valor do teatro e a ação da C.N.T., mediante artigos, conferências, etc;

D manter um serviço de intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao teatro;

m) cooperar com os órgãos federais, estaduais e municipais de caráter cultural e relacionados com a atividade teatral,

2. A C.N.T. terá a seguinte organização:

a) Coordenação executiva, que será dividida em:

I — Setor Administrativo.

II — Setor Técnico.

III — Setor Artístico.

b) Conselho Consultivo.

3. A C.N.T. será superintendida pelo Diretor do Serviço Nacional de Teatro, que terá as seguintes atribuições:

a) elaborar e submeter ao Ministro de Estado o planejamento geral da C.N.T., bem como o Plano de Aplicação de Recursos;

b) assinar convênios com entidades públicas e privadas;

c) autorizar todas as despesas, obedecidas as formalidades legais, bem como assinar projetos, acordos, ajustes e contratos para execução do programa da C.N.T.;

d) movimentar o Fundo Especial da C.N.T. no Banco do Brasil S.A.;

e) submeter à aprovação do Ministro de Estado as propostas de concessão de bolsas de estudo no país e no estrangeiro, auxílios e contribuições, formuladas de acordo com o plano geral;

f) expedir portarias e demais atos que estruturem, organizem e instruem o funcionamento das atividades da C.N.T. ;

g) encaminhar ao órgão próprio do Departamento de Administração as prestações de contas anuais, para aprovação do Ministro de Estado;

h) submeter à aprovação do Ministro de Estado, anualmente, a tabela numérica de funções do pessoal da C.N.T., com as respectivas remunerações, na forma prevista no art. 17 da Lei nº 1.765, de 18 de dezembro de 1952;

i) admitir e dispensar o pessoal da C.N.T.;

j) autorizar a realização de serviços eventuais por meio de tarefas e pagamentos "pro-labore" ou contratos para execução do programa da C.N.T.;

i) designar os dirigentes da Coordenação Executiva e dos respectivos setores e os membros do Conselho Consultivo;

m) determinar a organização de grupos de trabalho que constituirão os Setores Administrativos, Técnico e Artístico;

n) designar Comissões de estudo e execução de atividades artísticas e culturais;

o) receber doações e legados e promover e ativar campanhas de obtenção de recursos para o Fundo Especial da C.N.T.;

p) fomentar a organização de entidades que visem a auxiliar o desenvolvimento do programa da C.N.T.;

q) inspecionar as atividades da Campanha em todo o território nacional, pessoalmente ou por intermédio de representantes para esse fim designados;

r) submeter à aprovação do Ministro de Estado o relatório anual das atividades da C.N.T.

4. A Coordenação Executiva será dirigida por um chefe designado pelo Superintendente da Campanha. A Coordenação Executiva competirá a execução do planejamento geral da C.N.T. através dos Setores Administrativo, Técnico e Artístico. Ao Setor Administrativo competirá a execução do expediente, da escrituração e dos registros relativos à administração de pessoal, material e orçamento. O Setor Técnico e Artístico incumbir-se-á da execução de todas as ati-

vidades de natureza técnica, educativa e assistencial de competência da C.N.T. e o Setor Artístico dos trabalhos de natureza artística e cultural, compreendidas as atividades referentes ao Teatro Nacional do Comédia.

8. O Conselho Consultivo será composto de cinco (5) membros, designados pelo Superintendente da C.N.T., que presidirá suas reuniões, escolhidos dentre pessoas de reconhecida competência. Ao Conselho Consultivo competirá:

a) colaborar na elaboração do Plano de Aplicação de Recursos da C.N.T.;

b) opinar quanto ao plano geral de contribuições, bolsas de estudo, convênios e auxílios;

c) estudar todos os assuntos que lhe forem remetidos pela direção da C.N.T., emitindo parecer;

d) apresentar ao Superintendente da C.N.T. sugestões a respeito das atividades a serem desenvolvidas.

6. O Conselho Consultivo terá um secretário, escolhido entre os servidores da Campanha, e, para esse fim, designado pelo Superintendente.

7. A C.N.T. terá o pessoal estabelecido nas tabelas de funções constantes dos planos de trabalho anualmente aprovados; além do pessoal fixado nessas tabelas, a C.N.T. poderá ter colaboradores eventuais para a realização dos serviços que forem autorizados pelo Superintendente da Campanha, na forma do item 3 destas instruções. A Campanha poderá solicitar aos Governos Estaduais e Municipais sejam postos à sua disposição os servidores que se tornarem necessários ao desenvolvimento de seu programa nos respec-

tivos Estados e Municípios e ao Ministro de Estado a requisição de servidores federais para colaborarem nas suas atividades.

8. O Superintendente da C.N.T. será substituído, em suas faltas ocasionais e impedimentos transitórios, pelo substituto eventual do Diretor do Serviço Nacional de Teatro, e o chefe, da Coordenação Executiva e os encarregados dos setores, por servidores designados pelo Superintendente da C.N.T.

9. O horário normal de trabalho da C.N.T. é o estabelecido para os servidores públicos em geral, podendo o expediente ser antecipado ou prorrogado, de acordo com a legislação vigente e segundo as conveniências de serviço.

10. A C.N.T. reger-se-á, na parte administrativa e financeira, pelas instruções gerais para funcionamento das campanhas.

11. A ação da C.N.T. se estende a todo o território nacional e poderá ser realizada diretamente ou mediante convênios a serem firmados com entidades públicas ou particulares (art. 3º do Decreto nº 43.928, de 26 de junho de 1958).

12. Os casos omissos, relativos a estas instruções, serão objeto de ato ministerial.

(Publ. no *D. O.* de 26-7-1958).

PORTARIA Nº 464, DE 31 DE
JULHO DE 1958

Nomeia comissão mista de professores para estudar a uniformização da nomenclatura e a metodologia do ensino de Matemática e Desenho

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando das atribuições

que lhe confere o art. 2º do Decreto nº 43.511, de 9 de abril de 1958, resolve:

Atendendo ao que propôs a Diretoria do Ensino Secundário no sentido de ser constituída Comissão mista de professores de Matemática e de Desenho, para estudar a uniformização e a simplificação da nomenclatura e do simbolismo comum às duas disciplinas, e, bem assim, os problemas metodológicos e pedagógicos pertinentes ao ensino das partes comuns dos respectivos programas, resolve designar para integrarem a aludida Comissão os Professores General Ari Norton da Murat Quintela, Emílio Stein, Haroldo Lisboa da Cunha, José Carlos de Melo e Sousa, Leonilda DAnniballe Braga, Maria Laura Mousinho Leite Lopes, Tales Melo Carvalho e Virgílio José Ataíde Pinheiro.

(Publ. no *D. O.* de 8-9-1958).

PORTARIA. Nº 800, DE 14 DE
AGOSTO DE 1958

Transfere serviços da Seção de Fiscalização da Vida Escolar para as Inspetorias Seccionais e baixa as respectivas instruções

O Diretor do Ensino Secundário, do Ministério da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe confere o art. 14, item XIV, do Regimento aprovado pelo Decreto número 40.050, de 29 de setembro de 1956, e

Considerando a necessidade imperiosa de se proceder à descentra-

lização dos serviços essenciais cometidos à Seção de Fiscalização da Vida Escolar, em face do volume de processos anualmente submetidos à sua apreciação;

Considerando que, pela própria natureza da rotina vigente, tal estado de coisas tende a agravar-se, pelo natural crescimento da população estudantil e conseqüente aumento do número de concluintes dos cursos superior, comercial, industrial e outros;

Considerando que a manutenção do atual esquema de trabalho, na referida Seção de Fiscalização da Vida Escolar, só precariamente tem atendido aos interesses do público, sem obedecer, por outro lado, à rotina estabelecida pela Lei n^o 1.295, de 27-12-50, determinando justas críticas à Administração;

Considerando que os demais órgãos interessados do Ministério da Educação e Cultura se declaram dispostos a uma colaboração efetiva com a Diretoria do Ensino Secundário para a consecução do objetivo perseguido;

Considerando, finalmente, que a Diretoria do Ensino Secundário exerce suas prerrogativas legais em todas as regiões do País, nas quais está presente através das Inspetorias Seccionais do Ensino Secundário, resolve:

Art. 1^o Os serviços essenciais de verificação da regularidade ou irregularidade da vida escolar, a que se referem os §§ 1^o e 2^o do artigo 3^o da Lei no 1.295, de 27 de dezembro de 1950, passarão a ser executados nas Inspetorias Seccionais do Ensino Secundário, cada qual com relação aos estabelecimentos de ensino su-

perior, comercial, industrial e outros, compreendidos na área de sua jurisdição.

Art. 2^o A Seção de Fiscalização da Vida Escolar orientará, através de meios convenientes, a implantação de novo esquema de trabalho, diligenciando por que ela se faça progressivamente e em estreita colaboração com os demais Setores interessados do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 3^o São baixadas as Instruções anexas, destinadas a regular a execução, pelas Inspetorias Seccionais, do que se contém nesta portaria.

Rio de Janeiro, 14 de agosto de 1958. — *Gildásio Amado*. Diretor do Ensino Secundário.

INSTRUÇÕES N^o 1, DE 14 DE AGOSTO DE 1958

Estabelece normas para execução da Portaria n^o 800, de 14 de agosto de 1958.

1. As Inspetorias Seccionais do Ensino Secundário receberão, por via postal ou diretamente, remetidos pelos estabelecimentos de ensino superior, comercial, industrial e outros, compreendidos na área de **sua** jurisdição, as segundas vias dos certificados de conclusão do curso ginásial e colegial e das fichas modelos 18 e 19, que tiverem integrado o processo de inscrição do interessado no exame vestibular.

11. Esses documentos só poderão ser recebidos em conjunto (um ou dois certificados e uma ou duas fichas, conforme o caso), recusando-se ou devolvendo-se a remessa incompleta.

2. Essa documentação formará processo individual, devidamente protocolado, fornecendo-se recibo ao estabelecimento remetente, se fôr o caso.

21. No decorrer do mês de julho de cada ano, as ISES remeterão, por ofício Mod. SEVE 1-800-58, anexo, aos órgãos correspondentes do MEC, mediante recibo, relações nominais, com os números do protocolo, de todos os processos recebidos (Modelo SEVE 2-800-58, anexo).

3. De posse dos referidos documentos escolares, a ISES procederá à conferência das médias de aprovação nos exames de admissão e em todas as séries constantes das fichas e das notas dos certificados.

31. A conferência será feita pelas atas de resultados finais (Modelo 6), pelas atas gerais de exames de admissão (Modelo 12) e pelas atas dos exames de 2ª época (Modelo 20), documentos constantes do 1º relatório de inspeção (art. 98 da PT-501-52).

32. Para esse fim, a ISES não mais remeterá à SEVE os modelos citados no subitem anterior, destacando-se dos relatórios e arquivando-os em escaninhos próprios por estabelecimento de ensino secundário, depois de encapados e numerados, segundo código previamente elaborado para organização do fichário.

4. As ISES deverão alertar frequentemente as Inspetorias junto aos estabelecimentos, no sentido de remeterem aquelas atas sem rasuras, sem emendas e com as linhas finais em branco devidamente inutilizadas, além de autenticadas pelos responsáveis, conforme o caso (secretário,

diretor, banca examinadora e inspetor), e com o cabeçalho integralmente preenchido, devendo ser devolvidas para a correção as que fugirem a essas exigências.

5. Após a aludida conferência, o servidor conferente aporá a cada um dos documentos escolares e ao ofício que os acompanhou, o carimbo 1, assinando-o juntamente com o Inspetor Seccional.

51. As ISES poderão corresponder-se com suas congêneres ou diretamente com as Inspetorias dos estabelecimentos de ensino secundário alheios às respectivas jurisdições, bem como com a DES, quando necessitarem obter dados informativos para conclusão de seu trabalho de conferência, cabendo aceitar somente informações prestadas por ofício assinado pelo respectivo inspetor.

6. A documentação assim autenticada será devolvida ao estabelecimento de ensino remetente, mediante ofício (Mod. SEVE 3-800-58) acompanhado de relação em que serão citados os números do protocolo e os nomes dos estudantes (Modelo SEVE 4-800-58).

7. Os processos informados, somente contendo o ofício do diretor da escola, serão remetidos diretamente ao Serviço de Comunicações do MEC, para arquivamento.

8. A documentação escolar passível de suspeição por qualquer motivo deverá ser remetida, com informação clara e precisa, à SEVE da DES, para estudo e solução.

9. O servidor da ISES encarregado da conferência da documentação escolar deverá ser suficientemente orientado e advertido sobre

a responsabilidade que lhe cabe em face da Lei, não lhe devendo ser cometidos outros serviços.

10. Sotopostos às assinaturas, deverão ser dactilografados, por extenso, os nomes dos que subscreverem os documentos.

11. As linhas em branco dos modelos deverão ser inutilizadas.

12. As atas não citadas nestas Instruções continuarão sendo remetidas à SEVE da DES.

13. Os casos omissos serão resolvidos pela DES.

Gildásio Amado, Diretor do Ensino Secundário.

(Publ. no *D. O.* de 1-9-1958).

RESOLUÇÃO Nº 5-58

Aprova o Regimento Interno do Museu Nacional

De ordem do Magnífico Reitor, torno público que o Conselho Universitário, em sessão de 4 de maio de 1958, tendo em vista o que consta do processo nº 18.332-57 — U.B., resolveu aprovar o Regimento Interno do Museu Nacional, que terá a seguinte redação:

REGIMENTO DO MUSEU NACIONAL

TÍTULO I

DAS FINALIDADES

Art. 1º O Museu Nacional (M.N.), na qualidade de Instituição Nacional integrado à Universidade do Brasil (U.B.), dependente do Ministério da Educação e Cultura

(M.E.C.), tem como finalidades essenciais:

o) realizar pesquisas e estudos relacionados com as ciências naturais e antropológicas;

6) coligir, classificar e conservar material que interesse à pesquisa e ao estudo das ciências naturais e antropológicas, organizando coleções e exposições públicas:

c) divulgar conhecimentos de ciências naturais e antropológicas e os resultados dos estudos e pesquisas que tiver realizado, por todos os meios ao seu alcance.

Parágrafo único. O Museu Nacional funcionará em regime de mútua colaboração com as demais unidades da U.B., e instituições congêneres do país, no que se referir às suas finalidades de órgão autônomo de realização, preservação e difusão de cultura e educação, no âmbito das ciências naturais e antropológicas.

TÍTULO II

DA ORGANIZAÇÃO

CAPÍTULO I

Da organização geral

Art. 2º O Museu Nacional é constituído dos seguintes órgãos:

a) de serviços técnico-científicos:

- 1º) Divisão de Geologia (D.G.);
- 2º) Divisão de Botânica (D.B.);
- 3º) Divisão de Zoologia (D.Z.);
- 4º) Divisão de Antropologia (D.A.);

b) de serviços técnico-educacionais:

- 1º) Divisão de Educação (D.E.);

c) de serviços administrativos, técnico-auxiliares e auxiliares:

- 1») Secretaria (S.);
- 2º) Seção de Administração (S.A.);
- 3») Biblioteca (B.);
- 4º) Serviços de Publicações (S.P.);
- 5º) Serviço de Fotografia e Projeções (S.F.);
- 6º) Serviço de Desenho (S.D.);
- 7º) Serviço de Taxidermia (S.T.);
- 8º) Almoxarifado (A.);
- 9º) Oficinas (O.);
- 10º) Portaria (P.);

§ 1º A Divisão de Botânica (D.B.) manterá, como órgão anexo, um Horto botânico (H.) destinado ao estudo, pesquisa, cultivo e observação de plantas e às demonstrações práticas de Botânica.

§ 2º A Divisão de Zoologia manterá Vivários (V.) para o estudo, pesquisa, criação e observação de animais e demonstrações práticas de Zoologia.

Art. 3º O Museu Nacional manterá uma Exposição permanente de objetos e documentos referentes às ciências naturais e antropológicas franqueada à visitação pública.

Art. 4º O Museu Nacional, na qualidade de Instituição Nacional, poderá manter, em qualquer ponto do território nacional, órgãos de pesquisas tais como estações, laboratórios, parques, reservas, refúgios, jazidas, cumprida a legislação vigente que regula o assunto.

Art. 5º Os órgãos que integram o Museu Nacional funcionarão em regime de mútua colaboração.

CAPÍTULO II

Das Divisões científicas

Art. 6º As Divisões científicas — Divisão de Geologia, Divisão de Botânica, Divisão de Zoologia e Divisão de Antropologia — são órgãos com a finalidade precípua de realização de pesquisas, estudos e manutenção de coleções científicas, no âmbito das ciências naturais e antropológicas.

Art. 7º As Divisões científicas, por conveniência dos serviços que realizam, são organizadas nas seguintes Seções:

I) Divisão de Geologia — 1º) Seção de Mineralogia e Petrografia (S.M.P.);

2º) Seção de Geologia e Paleontologia (S.G.P.);

II) Divisão de Botânica — 1º) Seção de Morfologia e Sistemática (S.M.S.);

2º) Seção de Fisiologia e Ecologia (S.F.E.);

III) Divisão de Zoologia — 1º) Seção de Vertebrados (S.V.);

2º) Seção de Entomologia (S.E.);

3º) Seção de Invertebrados (S.I.);

IV) Divisão de Antropologia — 1º) Seção de Antropologia Física (S.A.F.);

2º) Seção de Antropologia Cultural (S.A.C.).

Art. 8º As Seções são unidades funcionais de pesquisa, de âmbito definido pela respectiva denominação e subordinadas às Divisões científicas.

Parágrafo único. Compete à Congregação do Museu Nacional julgar

da conveniência da criação de novos setores de pesquisas, assim como decidir sobre qualquer alteração do quadro fixado pelo artigo anterior e seus itens.

Art. 9º Às Divisões científicas e respectivas Seções, no âmbito das especializações que comportam, compete:

a) realizar pesquisas, estudos e trabalhos, na instituição e no campo, correspondentes às suas especialidades;

b) proceder à coleta, estudo, determinação, guarda, conservação de material científico;

c) organizar catálogo dos espécimes coletados, ou obtidos por permuta, doação ou compra;

d) planejar, realizar e manter as exposições e elaborar os respectivos guias dentro das normas gerais estabelecidas pela Congregação:

e) colaborar com a Divisão de Educação, prestando assistência técnica e científica, no que referir aos seus objetivos de divulgação de conhecimentos especializados de ciências naturais e antropológicas:

f) elaborar o seu plano geral de trabalho:

g) colaborar nas publicações do Museu Nacional;

h) fornecer os dados precisos para se manter em dia o inventário geral de Museu Nacional;

i) fornecer à Diretoria do Museu Nacional, semestralmente, o relatório de suas atividades para a elaboração do relatório geral do Museu Nacional.

Art. 10. Para a execução dos trabalhos de sua competência, as Divisões científicas disporão de pessoal habilitado no exercício dos cargos de

Naturalista e Naturalista Auxiliar de outros servidores no exercício de cargos e funções científicas e técnico-científicas e de funcionários para os serviços administrativos, técnico-auxiliares e auxiliares.

Parágrafo único. Os Naturalistas, Naturalistas Auxiliares e servidores de cargos e funções científicas e técnico-científicas terão as suas atribuições e condições de admissão definidas em capítulo especial do presente Regimento.

Art. 11. As Divisões científicas terão por chefes Diretores de Divisão, Naturalistas (do Q.P. do M.E.C.); lotados nas respectivas Divisões e no exercício efetivo de suas funções, designados pelo Magnífico Reitor, mediante indicação do Diretor do Museu Nacional.

§ 1º As Seções científicas serão dirigidas por chefes de Seção, escolhidos pelo Diretor da respectiva Divisão entre os Naturalistas, Naturalistas Auxiliares, Naturalistas extranumerários e Especialistas contratados, nas mesmas lotados, indicados pelo Diretor da Divisão e designados pelo Diretor do Museu Nacional.

§ 2º Os órgãos dependentes das Divisões científicas terão encarregados indicados pelo Diretor da Divisão e designados pelo Diretor do Museu Nacional.

Art. 12. Aos chefes Diretores de Divisões científicas, sem prejuízo das funções inerentes ao próprio cargo público que exercem, compete:

a) dirigir, coordenar e fiscalizar a execução dos trabalhos administrativos das respectivas Divisões;

b) elaborar, em colaboração com o pessoal científico, o plano anual de estudos e pesquisas;

c) reunir, global ou parcialmente, o pessoal lotado na respectiva Divisão para debater assuntos que interessem ao bom processamento dos trabalhos;

d) propor a designação e a dispensa de chefes das Seções e encarregados de órgãos anexos às respectivas Divisões;

e) propor ao Diretor do Museu Nacional a aplicação de penalidades disciplinares;

l) apresentar relatório semestral das atividades da respectiva Divisão.

Parágrafo único. Aos chefes de Seções científicas e encarregados de órgãos anexos às Divisões, no âmbito restrito dos respectivos setores, compete dirigir, coordenar e fiscalizar os trabalhos administrativos, agindo de comum acordo com o Diretor da Divisão Científica.

CAPÍTULO III

Da Divisão de Educação

Art. 13. A Divisão de Educação (D.E.) é órgão com as finalidades precípua de realizar as pesquisas sobre educação em museus e prestar assistência ao ensino, orientar o público e divulgar conhecimentos relacionados com as ciências naturais e antropológicas.

Art. 14. A Divisão de Educação, para atender às suas finalidades, é organizada nas seguintes Seções:

1 — Seção de Assistência ao Ensino (S.A.E.);

2 — Seção de Orientação ao Público (S.O.P.);

Art. 15. As Seções são unidades funcionais de pesquisas educacionais, especializadas no atendimento a estabelecimentos de ensino, profes-

res e alunos e na orientação do público em visita ao Museu Nacional, visando maior difusão cultural das ciências naturais e antropológicas.

Art. 16. A Divisão de Educação e respectivas Seções, no âmbito das especializações que comportam, compete:

a) realizar estudos e pesquisas sobre educação em museus, sobre a metodologia do ensino e aprendizagem das ciências naturais e antropológicas;

b) prestar assistência ao ensino das ciências naturais e antropológicas a estabelecimentos de ensino, professores e alunos;

c) orientar o público em visita às exposições do Museu Nacional;

d) organizar e realizar cursos, palestras, conferências, sessões cinematográficas educativas, para divulgação das ciências naturais e antropológicas;

e) organizar campanhas educativas, tendo em vista a proteção da natureza e um melhor conhecimento dos recursos naturais, especialmente do país;

f) organizar exposições próprias, temporárias ou volantes, para atender aos seus objetivos educacionais;

g) colaborar com as Divisões científicas, prestando assistência técnica-educacional, no que se referir ao planejamento, execução e manutenção das respectivas exposições;

h) elaborar o seu plano anual de trabalho;

i) colaborar nas publicações do Museu Nacional e elaborar, para distribuição, obras de divulgação de conhecimento de ciências naturais e antropológicas;

j) fornecer dados precisos para se manter em dia o inventário geral do Museu Nacional;

k) elaborar, semestralmente, o relatório de suas atividades para a elaboração do relatório geral do Museu Nacional;

Parágrafo único. A Divisão de Educação terá a colaboração técnica e científica das Divisões científicas, no que se referir aos seus objetivos de divulgação de conhecimentos especializados de ciências naturais e antropológicas;

Art. 17. Para a execução dos serviços de sua competência, a Divisão de Educação disporá de pessoal habilitado, no exercício de cargos e funções de Técnico de educação, Professor de ciências naturais ou antropológicas, Naturalista-auxiliar e de funcionários para os serviços administrativos, técnico-auxiliares e auxiliares.

Parágrafo único. Os técnicos de educação, professores de ciências naturais ou antropológicas e Naturalistas-auxiliares, em exercício na Divisão de Educação, terão as suas atribuições e condições de admissão estabelecidas em capítulo especial do presente Regimento.

Art. 18. A Divisão de Educação terá por chefe um Diretor de Divisão Naturalista (do Q.P. do M.E.C., lotado no Museu Nacional, em exercício efetivo de suas funções, escolhido pelo Diretor do Museu Nacional, ou um técnico de educação ou professor de ciências naturais ou antropológicas, lotado no Museu Nacional ou pertencente a outras instituições, escolhido por dois terços da Congregação, sendo o Diretor da Divisão designado pelo Magnífico Rei-

tor, mediante indicação do Diretor do Museu Nacional.

Parágrafo único. As Seções da Divisão de Educação serão dirigidas por chefes de Seção, escolhidos pelo respectivo Diretor da Divisão dentre os Técnicos de educação, Professores de ciências naturais ou antropológicas e Naturalistas-auxiliares nas mesmas lotados, sendo indicados pelo Diretor da Divisão e designados pelo Diretor do Museu Nacional.

Art. 19. Ao Chefe Diretor da Divisão de Educação, sem prejuízo das funções inerentes ao próprio cargo que exerce, compete:

a) dirigir, coordenar e fiscalizar a execução dos trabalhos administrativos da respectiva Divisão;

b) elaborar, em colaboração com o pessoal técnico-científico-profissional, o plano anual de estudos, pesquisas e realizações didáticas e educativas;

c) reunir, global ou parceladamente, o pessoal lotado na respectiva Divisão para debater assuntos que interessem ao bom andamento dos trabalhos;

d) propor a designação e a dispensa de chefes de Seções;

e) propor ao Diretor do Museu Nacional a aplicação de penalidades disciplinares;

f) apresentar relatório semestral das atividades da respectiva Divisão.

Parágrafo único. Aos chefes das Seções educacionais, no âmbito restrito dos respectivos setores, compete dirigir, coordenar e fiscalizar os trabalhos administrativos, agindo de comum acordo com o Diretor da Divisão de Educação.

CAPÍTULO IV

Dos órgãos administrativos

Art. 20. São órgãos administrativos do Museu Nacional a Secretaria (S.) e a Seção de Administração (S.A.) que têm por finalidade a realização dos serviços de Administração e de Expediente da instituição.

SEÇÃO I

Da Secretaria

Art. 21. A Secretaria (S.) compete:

a) executar os serviços administrativos diretamente afetos ao Diretor e à Congregação do Museu Nacional;

b) colaborar com a Diretoria na coordenação dos elementos administrativos indispensáveis ao funcionamento eficiente dos serviços do Museu Nacional;

c) manter em ordem, e em dia, os fichários da legislação administrativa, de atos oficiais e outros documentos de interesse imediato e uso freqüente da administração do M.N.;

d) receber, informar, distribuir e responder à correspondência oficial do Diretor;

e) compilar os dados e documentos necessários à elaboração do relatório geral do M.N.;

Art. 22. A Secretaria será chefiada por um Secretário, escolhido e designado pelo Diretor do Museu Nacional dentre os funcionários administrativos em exercício na instituição.

Art. 23. Ao Secretário, sem prejuízo das atribuições inerentes ao

cargo ou função que exerce, compete;

a) dirigir, coordenar e fiscalizar a execução dos serviços do respectivo órgão;

b) emitir parecer sobre os assuntos de administração sujeitos à apreciação da Diretoria e da Congregação do Museu Nacional;

c) preparar e despachar com o Diretor do Museu Nacional o expediente diário;

d) propor ao Diretor do Museu Nacional a aplicação de penalidades disciplinares;

e) lavrar as atas das sessões da Congregação e das reuniões de chefes de serviços para a devida leitura, em ocasião oportuna;

f) lavrar os termos de posse em funções de chefia, os exercícios, da alçada do Diretor do Museu Nacional e o traslado de sumários de solenidades e atividades culturais e educacionais havidas no Museu Nacional;

g) apresentar ao Diretor do Museu Nacional o relatório semestral das atividades do respectivo órgão;

h) cooperar com o Diretor do Museu Nacional na elaboração do relatório geral do Museu Nacional.

SEÇÃO II

Da Seção Administrativa

Art. 24. À Seção Administrativa (S.A.) compete:

a) executar os serviços administrativos diários afetos ao Museu Nacional e aos seus diversos órgãos;

&) receber, registrar e guardar a correspondência recebida através da Secretaria;

c) encarregar-se do expediente administrativo do M.N.;

d) manter em ordem, e em dia, o arquivo da instituição, organizando a coleção de leis e atos que interessam, mediante pesquisa diária nas publicações oficiais, e ter em dia o assentamento do pessoal lotado no Museu Nacional;

e) organizar a escala de férias do pessoal do Museu Nacional, coordenando dados fornecidos pelas chefias dos diversos órgãos;

f) proceder ao inventário do respectivo órgão e manter em ordem, e em dia, o inventário geral do Museu Nacional, coordenando os dados fornecidos pelos demais órgãos;

g) encarregar-se dos serviços de contabilidade, mantendo em ordem, e em dia, a escrituração referente ao orçamento e à movimentação de verbas do Museu Nacional;

h) fornecer à Diretoria, semestralmente, o relatório de suas atividades para a elaboração do relatório geral do Museu Nacional;

Art. 25. A Seção de Administração (S.A.) terá por chefe um funcionário administrativo, em exercício na instituição, escolhido e designado pelo Diretor do Museu Nacional.

Art. 26. Ao Chefe da Seção de Administração, sem prejuízo das atribuições inerentes ao cargo ou função que exerce, compete:

a) dirigir, coordenar e fiscalizar a execução dos serviços da competência do respectivo órgão;

b) resolver com o Diretor do Museu Nacional sobre a distribuição dos servidores administrativos, necessários aos diferentes órgãos da instituição e cujas chefias ficarão subordinadas;

c) propor ao Diretor do Museu Nacional a aplicação de penalidades disciplinares;

d) apresentar ao Diretor do Museu Nacional, semestralmente, o relatório das atividades do respectivo órgão.

CAPÍTULO V

Dos órgãos técnico-auxiliares

Art. 27. São órgãos técnico-auxiliares do Museu Nacional a Biblioteca (B.), o Serviço de Publicações (S.P.), o Serviço de Fotografia e Projeções (S.P.), o Serviço de Desenho (S.D.), o Serviço de Taxidermia (S.T.), o Almoxarifado (A.) e as Oficinas (O.).

§ 1º Os órgãos referidos neste artigo têm como finalidade a realização de serviços biblioteconômicos, publicitários, de arte fotográfica, de desenho, de montagem, de armazenagem e de artes mecânicas, auxiliares dos serviços científicos e técnico-educacionais que se fazem na instituição;

§ 2º São ainda considerados serviços técnico-auxiliares os de zeladoria e de preparação e restauração de peças nos laboratórios executados nas Divisões científicas, Divisão de Educação, Biblioteca e demais órgãos, sob a direção dos respectivos chefes.

SEÇÃO I

Da Biblioteca

Art. 28. A Biblioteca (B.) compete:

a) promover a aquisição de livros, periódicos, bibliofilmes e outros

documentos de interesse do Museu Nacional, providenciando para que se mantenham completas as coleções de obras e periódicos;

b) registrar, catalogar, classificar, guardar e conservar as publicações e documentos que lhe são confiados;

c) organizar e manter em ordem e em dia os respectivos catálogos e fichários de obras, periódicos e documentos;

d) organizar e manter os serviços de consulta, de referência e de empréstimo de publicações;

e) organizar periodicamente, o índice bibliográfico das publicações editadas pelo Museu Nacional;

f) promover a permuta de publicações editadas pelo Museu Nacional;

g) manter em ordem, e em dia, e zelar pela conservação em depósito as publicações editadas pelo Museu Nacional e que aguardam expedição;

h) fazer a expedição das publicações editadas pelo Museu Nacional;

i) manter em ordem e em dia os fichários de instituições e de pessoas que recebem as publicações editadas pelo Museu Nacional;

j) fornecer à Seção de Administração os dados precisos para manter em dia o inventário geral do Museu Nacional;

fc) fornecer à Diretoria o relatório semestral de suas atividades para a elaboração do relatório geral do Museu Nacional.

Parágrafo único. Para o que determina o item *a* do presente artigo haverá uma comissão permanente

constituída de membros da Congregação, representantes das Divisões científicas e de Educação e do Chefe da Biblioteca.

Art. 29. A Biblioteca (B.) terá por chefe um funcionário no mesmo órgão lotado, ocupante do cargo de Bibliotecário, escolhido e designado pelo Diretor do Museu Nacional.

Art. 30. Ao Chefe da Biblioteca, sem prejuízo das atribuições inerentes ao cargo ou função que exerce compete:

a) dirigir, coordenar e fiscalizar a execução dos serviços da competência do respectivo órgão;

b) manter o controle do serviço de obras e periódicos;

c) propor ao Diretor do Museu Nacional a aplicação de penalidades disciplinares;

ti) apresentar ao Diretor do Museu Nacional o relatório semestral das atividades do respectivo órgão.

SEÇÃO II

Do Serviço de Publicações

Art. 31. Ao Serviço de Publicações (S.P.) compete:

a) preparar para a impressão os originais dos trabalhos cuja publicação for devidamente autorizada pelo Diretor do Museu Nacional, de acordo com as normas baixadas pela Congregação;

b) rever os originais e as provas tipográficas e acompanhar o andamento dos processos de impressão;

c) manter os assentamentos referentes aos processos de impressão;

d) examinar as edições entregues prontas ao Museu Nacional, antes de serem expedidas;

e) fornecer à Seção de Administração os dados precisos para manter em dia o inventário geral do Museu Nacional;

f) fornecer à Diretoria o relatório semestral de suas atividades para a elaboração do relatório geral do Museu Nacional.

Art. 32. O Serviço de Publicações terá como chefe um funcionário em exercício na instituição, escolhido e designado pelo Diretor do Museu Nacional.

Art. 33. Ao Chefe do Serviço de Publicações, sem prejuízo das atribuições inerentes ao cargo ou função que exerce, compete:

a) dirigir, coordenar e fiscalizar a execução dos serviços do respectivo órgão;

b) zelar para que as publicações editadas pelo Museu Nacional apresentem o mais alto padrão gráfico;

c) propor ao Diretor do Museu Nacional a aplicação de penalidades disciplinares;

d) apresentar ao Diretor do Museu Nacional o relatório semestral das atividades do respectivo órgão.

SEÇÃO III

Do Serviço de Fotografia e Projeções

Art. 34. Ao Serviço de Fotografia e Projeções, (S.F.) compete:

a) executar os serviços fotográficos que lhe forem encaminhados pelo Diretor do Museu Nacional ou pelos chefes Diretores das Divisões científicas e de Educação;

b) incumbir-se dos serviços de projeção em instalação própria do

Museu Nacional e dos de fotografia e projeção fora do Museu Nacional segundo determinação do Diretor da instituição;

c) ter sob sua guarda e responsabilidade os aparelhos e o material fotográfico e os aparelhos de projeção de uso próprio do Serviço;

d) fornecer, mediante recibo de entrega, material fotográfico ao pessoal científico, técnico-científico e técnico-educacional que dele necessita para trabalhos de campo ou de laboratório;

e) organizar e manter em ordem e em dia os arquivos de fotografias, negativos, filmes, diapositivos e outros materiais;

f) organizar e manter em perfeito funcionamento o serviço de empréstimo de filmes diapositivos e diafilmes, segundo determinação do Diretor do Museu Nacional ou solicitação encaminhada pelos chefes Diretores das Divisões científicas e de Educação;

g) fornecer à Seção de Administração os dados precisos para manter em dia o inventário geral do Museu Nacional;

h) fornecer à Diretoria, semestralmente, o relatório de suas atividades para a elaboração do relatório geral do Museu Nacional.

§ 1º Para a execução dos serviços fotográficos de rotina, será observada ordem cronológica de recebimento dos pedidos encaminhados, os quais serão registrados em livro próprio.

§ 2º Os serviços fotográficos extraordinários são independentes da ordem cronológica e somente poderão ser executados mediante autorização do Diretor do Museu Nacional.

Art. 35. O Serviço de Fotografia terá como chefe um funcionário em exercício no mesmo serviço ocupante de cargo ou função de fotógrafo, escolhido e designado pelo Diretor do Museu Nacional.

Art. 36. Ao chefe do Serviço de Fotografia, sem prejuízo das atribuições inerentes ao cargo ou função que exerce, compete:

a) dirigir, coordenar e fiscalizar a execução dos serviços de competência do referido órgão;

b) propor ao Diretor do Museu Nacional a aplicação de penalidades disciplinares;

c) apresentar ao Diretor do Museu Nacional o relatório semestral das atividades do respectivo órgão.

SEÇÃO IV

Do Serviço de Desenho

Art. 37. Ao Serviço de Desenho (S.D.) compete:

a) executar os serviços de desenho que lhe forem encaminhados pelo Diretor do Museu Nacional e pelos chefes Diretores das Divisões científicas e de Educação;

b) ter sob a sua guarda e responsabilidade os aparelhos e material de desenho de uso do serviço;

c) fornecer à Seção de Administração os dados precisos para manter em dia o inventário geral do Museu Nacional;

d) encaminhar à Diretoria o relatório semestral das suas atividades para a elaboração do relatório geral do Museu Nacional.

§ 1* Para a execução dos serviços de desenho de rotina, será observada a ordem cronológica do recebimento dos pedidos encaminhados, os quais serão registrados em livro próprio.

§ 2» Os serviços de desenhos extraordinários são independentes de ordem cronológica e somente poderão ser executados mediante autorização do Diretor do Museu Nacional.

Art. 38. O Serviço de Desenho será chefiado por um funcionário em exercício na instituição e ocupante do cargo ou função de desenhista, escolhido e designado pelo Diretor do Museu Nacional.

Art. 39. Ao chefe do Serviço de Desenho, sem prejuízo das atribuições inerentes ao próprio cargo ou função que exerce, compete;

a) dirigir, coordenar e fiscalizar a execução dos serviços do respectivo órgão;

b) distribuir e pôr à disposição do pessoal científico técnico-científico e técnico-educacional que o solicitar por intermédio dos chefes Diretores das Divisões científicas e de Educação ou do Diretor do Museu Nacional os desenhistas necessários à execução de seus trabalhos;

c) propor ao Diretor do Museu Nacional a aplicação de penalidades;

d) apresentar ao Diretor do Museu Nacional o relatório semestral das atividades do respectivo órgão.

SEÇÃO V

Do Serviço de Taxidermia

Art. 40. Ao Serviço de Taxidermia (S.T.) compete:

a) executar os serviços de preparação, montagem e modelagem de espécimes zoológicos, botânicos, paleontológicos e antropológicos encaminhados pelo Diretor do Museu Nacional ou pelos Diretores das Divisões científicas e Divisão de Educação;

b) ter sob a sua guarda e responsabilidade os aparelhos e o material próprio para os serviços de taxidermia e modelagem;

c) fornecer à Seção de Administração os dados precisos para manter em dia o inventário geral do Museu Nacional;

ã) fornecer à Diretoria o relatório semestral das suas atividades para a elaboração do relatório geral do Museu Nacional.

§ 1º Para a execução dos trabalhos de taxidermia de rotina, será observada a ordem cronológica do recebimento dos pedidos encaminhados, os quais serão registrados em livro próprio.

§ 2º Os serviços extraordinários de Taxidermia são independentes de ordem cronológica e somente poderão ser executados mediante autorização do Diretor do Museu Nacional.

Art. 41. O Serviço de Taxidermia terá como chefe um funcionário técnico-auxiliar em exercício na instituição, escolhido e designado pelo Diretor do Museu Nacional.

Art. 42. Ao Chefe do Serviço de Taxidermia, sem prejuízo das atribuições do próprio cargo ou função que exerce, compete:

a) dirigir, coordenar e fiscalizar a execução dos serviços do referido órgão;

b) propor ao Diretor do Museu Nacional a aplicação de penalidades disciplinares;

c) apresentar ao Diretor do Museu Nacional o relatório semestral das atividades do referido órgão

SEÇÃO VI

Do Almoxarifado

Art. 43. Ao Almoxarifado (A.) compete:

n) receber, registrar e conservar em depósito o material permanente e de consumo sujeito à sua guarda e responsabilidade;

b) organizar a relação do material a ser adquirido pelo Museu Nacional mediante a coordenação dos dados fornecidos pelos órgãos interessados;

c) organizar o mapa geral do material em depósito, do movimento mensal e anual do material permanente e de consumo do Museu Nacional;

d) sugerir medidas para a troca, substituição ou venda do material inservível e para a formação da reserva necessária de material de consumo, a fim de que os pedidos internos do Museu Nacional possam ser atendidos com presteza;

e) receber o material que fôr adquirido, verificando na presença do servidor diretamente interessado a existência das características pré-estabelecidas nos respectivos pedidos;

f) fornecer ou transferir material sob sua guarda e responsabilidade aos diversos órgãos do Museu Nacional, mediante recibo de entrega, passado na primeira via do formulário de Pedido *Interno*, regularmente preenchido e visado;

g) fornecer à Seção de Administração os dados precisos para man-

ter em dia o inventário geral do Museu Nacional;

h) fornecer à Diretoria, semestralmente, o relatório de suas atividades para a elaboração do relatório geral do Museu Nacional.

Art. 44. O Almoxarifado terá por chefe um funcionário em exercício no mesmo serviço, ocupante do cargo ou função de Almoxarife, escolhido e designado pelo Diretor do Museu Nacional.

Art. 45. Ao chefe do Almoxarifado, sem prejuízo das atribuições inerentes ao próprio cargo ou função que exerce, compete:

a) dirigir, coordenar e fiscalizar a execução dos serviços do referido órgão;

b) propor ao Diretor do Museu Nacional a aplicação de penalidades disciplinares;

c) supervisionar o fornecimento do material solicitado pelos servidores dos diversos órgãos do Museu Nacional e entregues mediante recibo;

d) apresentar ao Diretor do Museu Nacional o relatório semestral das atividades do respectivo órgão.

SEÇÃO VII

Das Oficinas

Art. 46. Às Oficinas (O.) compete:

o) executar os serviços de eletricidade, bombeiro, estofador e empalhador, lustrador, marceneiro, ferreiro, vidraceiro, pedreiro e outros trabalhos de reparo e instalações que «e fizerem necessários;

6) ter sob a sua guarda e responsabilidade as máquinas e demais acessórios de serviços de oficinas,

zelando pelo seu perfeito funcionamento;

c) fornecer à Seção de Administração os dados necessários para manter em dia o inventário geral do Museu Nacional;

ÍÍ) encaminhar à Diretoria o relatório semestral das atividades do respectivo órgão para a elaboração do relatório geral do Museu Nacional.

Art. 47. As Oficinas terão como chefe um servidor técnico em exercício na instituição, escolhido e designado pelo Diretor do Museu Nacional.

Art. 48. Ao Chefe das Oficinas, sem prejuízo das atribuições inerentes ao próprio cargo ou função que exerce, compete:

a) dirigir, coordenar e fiscalizar a execução dos serviços do respectivo órgão;

6) propor ao Diretor do Museu Nacional a aplicação de penalidades disciplinares;

c) apresentar ao Diretor do Museu Nacional o relatório das atividades do respectivo órgão.

CAPÍTULO VI

Dos órgãos auxiliares

Art. 49. São órgãos auxiliares do Museu Nacional a Portaria (P.) e os serviços de rouparia, restaurante, vigilância e transporte, a ela subordinados.

SEÇÃO I

Da Portaria

Art. 50. À Portaria compete:

a) providenciar a abertura e o fechamento do edifício do Museu

Nacional, antes e depois de iniciados e encerrados os trabalhos diários;

b) manter a vigilância diurna e noturna, interna e externa do edifício, suas dependências, inclusive os salões de Exposições;

c) manter o asseio e a conservação do edifício, suas dependências, móveis e utensílios;

d) orientar os interessados que procuram o Museu Nacional, encarregando-se da guarda de chapéus, pastas e outros objetos dos visitantes;

e) manter o registro diário do movimento de entrada e de saída de servidores do Museu Nacional, e de pessoas estranhas aos seus serviços;

f) controlar a entrada e saída de volumes pela Portaria do Museu Nacional;

g) manter o registro diário do movimento de viaturas do Museu Nacional;

h) receber e distribuir a correspondência diária, incumbindo-se dos serviços de encaminhamento de expediente do Museu Nacional;

i) superintender os serviços de rouparia e restaurante;

j) fornecer dados precisos à Seção de Administração para manter em dia o inventário geral do Museu Nacional;

k) fornecer à Diretoria o mapa de frequência diária, mensal e anual das Exposições do Museu Nacional;

l) fornecer à Diretoria o relatório semestral das atividades do respectivo órgão para a elaboração do relatório geral do Museu Nacional.

Parágrafo único. Os serviços dependentes da Portaria terão regulamentação baixada pelo Diretor do Museu Nacional.

Art. 51. A Portaria terá como chefe um funcionário no mesmo órgão lotado, escolhido e designado pelo Diretor do Museu Nacional.

Art. 52. Ao Chefe da Portaria, sem prejuízo das atribuições do cargo que exerce, compete:

a) dirigir, coordenar e fiscalizar a execução dos serviços de competência do respectivo órgão;

b) ter sob a sua guarda e responsabilidade as chaves do edifício do Museu Nacional;

c) determinar os plantões e escalas de serviços de pessoal lotado na Portaria;

d) distribuir, consultado o Diretor Geral da instituição, e pôr sob a direção dos respectivos chefes de serviços o pessoal auxiliar necessário aos serviços de asseio e conservação dos diversos órgãos do Museu Nacional;

e) propor ao Diretor do Museu Nacional a aplicação de penas disciplinares;

f) apresentar ao Diretor do Museu Nacional o relatório semestral das atividades do respectivo órgão.

Parágrafo único. A fim de dar cumprimento integral às suas atribuições o chefe da Portaria terá residência no edifício da instituição ou em imóvel da instituição situado em suas proximidades.

CAPÍTULO VII

*Do Horto Botânico e dos Vitxtrio**

SEÇÃO I

Do Horto Botânico

Art. 53. O Horto Botânico (H.B.) anexo e na dependência administrativa e técnica da Divisão de

Botânica destina-se ao cultivo de plantas para fim de estudo e de demonstrações práticas.

§ 1' O Horto Botânico acha-se situado em área própria pertencente ao patrimônio do Museu Nacional e disporá de construção adequada na qual será instalado laboratório devidamente aparelhado para a realização de pesquisas botânicas.

§ 2" Na área do Horto Botânico haverá dependência destinada à moradia do encarregado de sua manutenção e vigilância.

§ 3» Para a execução dos serviços auxiliares de jardinagem, limpeza e conservação do Horto Botânico, haverá pessoal adequado e em número suficiente, em exercício no respectivo órgão.

§ 4* O pessoal dos serviços auxiliares do Horto Botânico estará administrativamente subordinado ao encarregado do serviço indicado pelo Diretor da Divisão de Botânica.

SEÇÃO II

Dos Vivários

Art. 54. Os Vivários (V.), anexo e na: dependência administrativa e técnica da Divisão de Zoologia, destinam-se à criação e manutenção de animais para fins de estudos e de demonstrações práticas.

5 1' Os Vivários serão constituídos por número variável de terrários, aquários e viveiros e estarão situados em próprios do Museu Nacional.

§ 2« Para a execução dos serviços auxiliares de limpeza e conservação dos Vivários e, de alimentação

e guarda dos animais, haverá pessoal adequado e necessário, em exercício no respectivo órgão.

§ 3° O pessoal dos serviços auxiliares dos Vivários estará subordinado administrativamente ao encarregado do serviço indicado pelo Diretor da Divisão de Zoologia.

CAPÍTULO VIII

Dos órgãos mantidos ou a manter pelo Museu Nacional

Art. 55. Os órgãos mantidos ou que venha a manter o Museu Nacional, enquadrados no que dispõe o art. 4, do presente Regimento, terão especificadas as suas finalidades, organização, competência, direção, atribuição de pessoal, nos respectivos atos de sua criação ou em regulamento próprio, cuja elaboração ficará a cargo da Congregação.

TÍTULO III

DO PESSOAL

CAPÍTULO I

Do pessoal especializado das Divisões científicas

Art. 56. Para o desempenho dos encargos que são da competência das Divisões científicas — Divisão de Geologia, Divisão de Botânica, Divisão de Zoologia e Divisão de Antropologia — o Museu Nacional disporá de funcionários de serviços científicos integrantes dos cargos de:

- a) Naturalistas,
- b) Naturalistas-auxiliares.

Parágrafo único. Além dos funcionários científicos acima citados, as Divisões científicas poderão contar com Naturalistas-extranumerários, Pesquisadores, Técnicos-especializados, Especialista e outros servidores especializados em pesquisas científicas, considerados necessários e admitidos na forma da legislação em vigor.

Art. 57. Naturalista é ocupante de cargo público que exige formação de nível universitário e habilitação profissional em investigação científica e tem por atribuição executar serviços de natureza científica relacionados com as investigações em ramos especializados da Geologia, Botânica, Zoologia ou Antropologia, a fim de contribuir com trabalhos originais de pesquisas para o conhecimento da ciência de sua especialidade, exercer atividades de divulgação de ensino em grau de extensão, aperfeiçoamento, especialização ou pós-graduação e realizar atividades museológicas em setores de sua especialidade.

Parágrafo único. As prerrogativas do Naturalista (do Q.P. do M.E.C.), lotado no Museu Nacional, serão mantidas qualquer que seja a denominação que venha a ter o cargo de Naturalista em possíveis reclassificações do serviço público federal.

Art. 58. O provimento no cargo de Naturalista será feito mediante concurso de títulos e de provas.

§ 1º Para a inscrição no concurso será exigida a apresentação de diploma de Escola Superior, devidamente registrado, cujo currículo contenha a disciplina ou disciplinas afins à que denomina a Divisão científica para a qual se candidata.

§ 2º O concurso de título constará de apresentação e julgamento de "currículum" e documentação comprobatória de atividade profissional científica e do mérito científico do candidato.

§ 3º O concurso de provas constará de:

- a) prova escrita;
- b) prova prática ou experimental;
- o) apresentação e defesa de tese.

§ 4º A prova escrita versará sobre assuntos enquadrados na disciplina que denomina a Divisão científica, a prova prática ou experimental sobre matéria correspondente ao que trata a respectiva Seção científica e a tese versará sobre assunto inédito especializado e enquadrado na ciência que dá nome à Seção escolhida pelo candidato;

§ 5º Caberá à Congregação do Museu Nacional indicar as Seções científicas para as quais se deva promover o concurso de admissão para Naturalista, organizar os programas para as respectivas provas escritas e práticas ou experimentais, opinar no estabelecimento das bancas examinadoras.

§ 6º Cada Comissão julgadora para os concursos de Naturalista será constituída — por dois (2) Naturalistas do Q.P. do M.E.C., efetivos, lotados no Museu Nacional, no exercício pleno de suas funções, escolhidos pela Congregação, e três (3) outros membros que poderão ser Professores Universitários ou Técnicos especializados de instituições científicas de reconhecida autoridade profissional, escolhidos pela Congregação.

Art. 59. Aos Naturalistas, lotados nas respectivas Divisões e Seções científicas do Museu Nacional, compete:

a) realizar estudos e pesquisas no âmbito de sua especialidade;

b) realizar excursões de estudos ou tendo por objetivo o colecionamento de materiais científicos;

c) classificar e conservar o material científico da respectiva especialidade;

d) colaborar nos trabalhos de rotina da respectiva Seção científica o que visem à conservação de material científico para o qual não disponha o Museu Nacional de um especialista;

e) elaborar o seu plano anual de trabalho, de viagem ou excursão;

f) contribuir para as publicações do Museu Nacional;

g) colaborar no planejamento, excursão e manutenção das respectivas exposições;

h) propor-se a realizar cursos, palestras e conferências públicas;

i) atender a consulentes em questões técnico-científicas de sua especialização;

j) propor remessa de material para estudo a instituições e cientistas nacionais ou estrangeiros, observadas as disposições legais e as determinações da Direção e Administração do Museu Nacional;

k) apresentar o relatório semestral de suas atividades.

Art. 60. Naturalista-auxiliar é ocupante do cargo público que exige formação de nível universitário e tem por atribuições executar, sob supervisão superior, serviços de natureza técnico-científica nos campos de Geologia, Botânica, Zoologia ou

Antropologia e concernentes à realização de estudos, pesquisas e divulgação de conhecimentos, ou exercer atividades de assistência ao ensino das ciências naturais e antropológicas e cooperar em atividades museológicas.

Parágrafo único. Serão mantidas as prerrogativas dos Naturalistas-auxiliares (do Q.P. do M.E.C.), lotados no Museu Nacional, qualquer que seja a denominação que tenha o cargo em possível reclassificação do serviço público federal, bem como será respeitado qualquer privilégio que, por efeito da mesma reclassificação, lhes fôr conferido.

Art. 61. O provimento no cargo de Naturalista-auxiliar será feito mediante concurso de provas.

§ 1º Para a inscrição no concurso será exigida a apresentação de diploma de Escola Superior, devidamente registrado, cujo currículo contenha a disciplina ou disciplina afim da que denomina a Divisão científica para a qual se candidata.

5 2' O concurso de provas constará de:

a) prova escrita;

b) prova prática ou experimental;

c) apresentação de monografias.

§ 3' As provas escrita e prática ou experimental e a monografia versarão sobre assuntos enquadrados na disciplina que denomina a Divisão científica escolhida pelo candidato.

§ 4º Haverá prova facultativa de títulos e documentos comprobatórios do mérito do candidato.

§ 5º Caberá à Congregação do Museu Nacional indicar as Divisões científicas para as quais se deva promover o concurso de admissão para

Naturalista-auxiliar, organizar OF programas para as respectivas provas escrita e prática experimental e opinar no estabelecimento das bancas examinadoras.

§ 6º Cada Comissão julgadora para os concursos de Naturalista-auxiliar será constituída por dois (2) Naturalistas do Q.P. do M.E.C., efetivos, lotados no Museu Nacional, no exercício pleno de suas funções, escolhidos pela Congregação, e três (3) outros membros que poderão ser Professores universitários ou Técnicos especializados de instituições científicas de reconhecida autoridade profissional, escolhidos pela Congregação.

Art. 62. Aos Naturalistas-auxiliares, lotados nas respectivas Divisões científicas, compete:

- a) realizar estudos e, sob supervisão superior, proceder a pesquisas e outras atividades de natureza técnico-científica;
- b) auxiliar na realização de trabalhos e pesquisas que se procedem nas Divisões científicas;
- c) participar de viagens e excursões de estudos ou tendo por finalidade o colecionamento de material científico;
- d) conservar o material científico confiado à sua guarda e zelo;
- e) colaborar nos trabalhos de rotina da respectiva Divisão científica e que visem à conservação de material científico;
- f) elaborar o seu plano anual de estudos e trabalhos;
- g) contribuir para as publicações do Museu Nacional;
- h) colaborar na execução e manutenção das exposições das respectivas Divisões Científicas;

i) colaborar na realização de cursos e realizar palestras e comunicações;

j) apresentar relatório semestral de suas atividades;

Art. 63. Os Naturalistas-extra-numerários, Pesquisadores Técnicos-especializados, Especialistas e outros servidores encarregados de pesquisas científicas, terão as atribuições que forem especificadas nos respectivos termos de contrato e por equivalência, as dos Naturalistas e Naturalistas-auxiliares.

Parágrafo único. Os servidores acima referidos serão admitidos de acordo com a legislação em vigor, competindo à Congregação, em cada caso específico, estabelecer as condições de sua admissão e de verificação de sua capacidade científica ou técnico-científica, tomando por termo o que é determinado para os Naturalistas ou para os Naturalistas-auxiliares.

Art. 64. Administrativamente, o pessoal científico e técnico-científico está subordinado ao Diretor da Divisão científica, de cujos atos e resoluções caberá recurso ao Diretor do Museu Nacional e, em última instância, à Congregação.

CAPÍTULO II

Do pessoal especializado da Divisão de Educação

Art. 65. A fim de atender aos encargos que são da competência da Divisão de Educação, o Museu Nacional disporá de pessoal habilitado para serviços técnico-educacionais, integrantes de cargos ou função de Técnico de Educação, Professor, Naturalista-auxiliar e outros servidores

especializados, transferidos dos quadros do M.E.C. e da U.B. ou admitidos mediante concurso, contrato ou de outra forma permitida pela legislação em vigor e consoante o que preceitua o presente Regimento.

§ 1º Os servidores a admitir pelo Museu Nacional para a realização de tarefas educacionais da competência da Divisão de Educação deverão possuir títulos que comprovem conhecimentos de Didática das ciências naturais ou antropológicas.

§ 2º Os Naturalistas-auxiliares a lotar na Divisão de Educação serão admitidos por concurso, devendo satisfazer às condições estabelecidas para as Divisões científicas, prestar provas para uma dessas Divisões e mais a prova de Didática das ciências naturais ou antropológicas.

§ 3º Caberá à Congregação regulamentar as condições para a admissão de pessoal técnico para a Divisão de Educação, organizar programas de concursos, fazendo-se representar nos mesmos por um Naturalista (do Q.P. do M.E.C), lotado no Museu Nacional, em pleno exercício de suas funções, indicado pelo Diretor do Museu Nacional, e designado pelo Diretor do órgão competente e patrocinador do concurso.

Art. 66. Ao pessoal dos serviços técnico-educacionais da Divisão de Educação e respectivas Seções educacionais, no âmbito das funções inerentes aos próprios cargos que exercem, compete:

a) realizar pesquisas sobre educação em Museus e sobre ação educativa das exposições, no âmbito das ciências naturais e antropológicas;

10 realizar estudos e pesquisas educacionais relacionados com o en-

sino e a aparelhagem das ciências naturais e antropológicas;

c) atender a escolas, professores e alunos interessados no ensino e aprendizagem das ciências naturais e antropológicas;

d) fornecer orientação técnico-educacional ao público visitante das exposições do Museu Nacional;

e) realizar excursões de estudos ou tendo por objetivo o colecionamento de material científico ou de dados educacionais;

f) elaborar e apresentar o seu plano anual de estudos e trabalho;

g) colaborar no planejamento, excursão e manutenção das exposições do Museu Nacional;

h) organizar exposições periódicas da Divisão de Educação;

i) programar e realizar cursos, palestras e conferências educativas e de divulgação das ciências naturais ou antropológicas;

j) contribuir para as publicações do Museu Nacional e elaborar trabalhos escritos para distribuição e difusão das ciências naturais e antropológicas;

k) apresentar o relatório semestral de suas atividades.

Art. 67. Administrativamente, o pessoal técnico-educacional está subordinado ao Diretor da Divisão de Educação, de cujos atos e resoluções caberá recurso ao Diretor do Museu Nacional e, em última instância, à Congregação.

CAPÍTULO III

Do pessoal dos serviços administrativos, técnico-auxiliares e auxiliares

Art. 68. Para atender à execução dos serviços administrativos,

técnico-auxiliares e auxiliares nas Divisões científicas, Divisão de Educação e demais órgãos, Secretaria, Seção de Administração, Biblioteca, Serviço de Publicações, Almoarifado, Serviço de Fotografia e Projeções, Serviço de Desenho, Serviço de Taxidermia, Oficinas e Portaria — o Museu Nacional disporá de servidores ocupantes de cargos ou funções dos quadros de funcionários do M.E.C., e da U.B. admitidos na forma da legislação em vigor, conforme permite a lotação do Museu Nacional, e de servidores extranumerários que se fizerem necessários, vencendo por verba da instituição, admitidos e dispensados pelo Diretor do Museu Nacional.

Art. 69. Aos servidores administrativos, técnico-auxiliares e auxiliares compete realizar as tarefas inerentes aos próprios cargos e funções que exercem, ou aquelas para as quais foram admitidos, de acordo com o que fôr determinado pelos respectivos chefes ou encarregados de serviços.

Art. 70. Dos atos e resoluções dos chefes dos diversos órgãos do Museu Nacional caberá recurso para a autoridade imediatamente superior, sendo a última instância a Congregação.

CAPÍTULO IV

Da lotação do pessoal

Art. 71. A lotação do pessoal nos serviços dos diversos órgãos que integram o Museu Nacional será distribuída:

- I — Serviços técnico-científicos:
- A — Divisão de Geologia (D.G.):

- a) 1 Diretor de Divisão;
- 2 Chefes de Seção.

b) Naturalistas-geólogos, Naturalistas-auxiliares-geólogos, Naturalistas-extranumerários-geólogos, Técnico-contratado especializado em geologia, Escriturário, Dactilógrafo, Laboratorista, Preparador, Zelador, Serventes.

B) — Divisão de Botânica (D.B.):

- a) 1 Diretor de Divisão;
- 2 Chefes de Seção.

b) Naturalistas-botânicos, Naturalistas-auxiliares-botânicos, Naturalistas - extranumerários - botânicos, Técnico-contratado especializado em botânica, Pesquisador especializado em botânica, Escriturário, Dactilógrafo, Laboratorista, Preparador, Zelador, Serventes.

C — Divisão de Zoologia ((D.Z.):

- a) 1 Diretor de Divisão;
- 3 Chefes de Seção.

b) Naturalistas-zoólogos, Naturalistas-auxiliares-zoólogos, Naturalistas-extranumerários-zoólogos, Técnicos contratados especializados em zoologia, Pesquisadores especializados em zoologia, Escriturários, Dactilógrafos, Laboratoristas, Preparadores, Zeladores, Serventes.

D — Divisão de Antropologia (D.A.):

- a) 1 Diretor de Divisão;
- 2 Chefes de Seção.

b) Naturalistas-antropólogos, Naturalistas - auxiliares - antropólogos, Naturalistas - extranumerários - antropólogos, Técnico contratado especializado em antropologia, Escriturário, Dactilógrafos, Preparador, Zelador, Serventes.

II — Serviços técnico-educacionais:

Divisão de Educação (D.E.):

- a) 1 Diretor de Divisão;
2 Chefes de Seção;

b) Naturalista especializado em Didática, Técnico de Educação especializado em ciências naturais e antropológicas, Professores de ciências naturais ou antropológicas, Naturalistas-auxiliares especializados em Didática, Escriturário, Dactilógrafos, Preparador, Zelador, Serventes.

III — Serviços administrativos:

A — Secretaria (S.):

- a) 1 Secretário;

6) Oficial administrativo, Escriturários, Serventes, Guardas.

B — Seção de Administração (S.A.):

- a) 1 Chefe de Seção;
b) Contador, Arquivista, Escriturários, Dactilógrafos, Serventes.

IV — Serviços técnico-auxiliares:

A — Biblioteca :

- o) 1 Chefe de Biblioteca;
6) Bibliotecário, Bibliotecários-auxiliares, Escriturários, Serventes.

B — Serviço de Publicações (S.P.):

- a) 1 Chefe de Serviço;
b) Revisores, Tradutor, Escriturário, Dactilógrafos, Serventes.

C — Serviço de Fotografia e Projeções (S.F.):

- a) 1 Chefe de Serviço;
b) Fotógrafos, Auxiliares de Fotógrafo, Serventes.

D — Serviços de Desenhos (S.D.):

- a) 1 Chefe de Serviço;
b) Desenhistas, Servente.

E — Serviço de Taxidermista (S.T.):

- a) 1 Chefe de Serviço;
b) Taxidermista, Osteologista, Auxiliares de Taxidermista e Modelagem, Serventes.

F — Almoxarifado (A.):

- a) Chefe de Almoxarifado;
b) Almoxarife, Servente.

G — Oficinas (O.):

- a) 1 Chefe de Oficinas;
b) Artífices.

V — Serviços auxiliares:

Portaria (P.):

- a) 2 Chefes de Portaria;
b) Auxiliares de Portaria, Serventes.

Art. 72. Além do pessoal acima especificado, integrante dos quadros do M.E.C. e da U.B., o Museu Nacional poderá dispor de pessoal extraordinário e pessoal de obras, admitido de acordo com a legislação em vigor.

Art. 73. O pessoal para os órgãos mantidos ou a manter pelo Museu Nacional será especificado nos respectivos regulamentos ou nos atos de sua criação.

CAPÍTULO V

Dos Direitos, Deveres e Regime Disciplinar dos Servidores

SEÇÃO I

Dos direitos e deveres

Art. 74. Os direitos e vantagens, deveres e responsabilidades dos funcionários no Museu Nacional e daqueles que forem admitidos a seu

serviço, bem assim o regime disciplinar a que os servidores estão sujeitos, regulam-se pelo presente Regulamento respeitando o que determina o Estatuto da Universidade do Brasil, o Estatuto dos Funcionários Cíveis da União e as leis vigentes e específicas sobre a matéria.

Parágrafo único. Todas as ocorrências relativas à vida funcional dos servidores públicos dos quadros do M.E.C. e da U.B., lotados no Museu Nacional, e a que se refere este artigo, serão, ato contínuo, através da Reitoria, comunicados à Divisão do Pessoal do M.E.C., para os devidos assentamentos.

SEÇÃO II

Do regime disciplinar

Art. 75. Ao Diretor do Museu Nacional, aos Diretores de Divisão e aos Chefes de Serviço caberá a responsabilidade da fiel observância dos preceitos de boa ordem e dignidade, na esfera de suas respectivas jurisdições cumprindo-lhes manter o regime disciplinar a que está sujeito o pessoal científico, técnico-científico, técnico-educacional, administrativo, técnico-auxiliar e auxiliar da instituição e que obedecerá às seguintes normas gerais:

- a) as penas disciplinares são:
 - I — advertência;
 - II — repreensão;
 - III — suspensão;
 - IV — afastamento temporário;
 - V — destituição.

o) as penas especificadas nos incisos I e II da alínea a serão da

competência do Diretor do Museu Nacional;

c) as penas de suspensão até 8 dias serão da competência do Diretor do Museu Nacional e, até 30 dias, da Congregação;

d) a pena de afastamento temporário será da competência da Congregação;

e) a pena de destituição será da competência do Conselho Universitário da U.B., ou da autoridade que houver feito a designação do servidor;

f) a pena de destituição, em relação a alunos dos cursos e a estagiários do Museu Nacional será substituída pela de expulsão.

Art. 76. Das penas disciplinares aplicadas por qualquer autoridade imediatamente superior, sendo que a última instância em matéria disciplinar, no Museu Nacional, será a Congregação.

TÍTULO IV

DA DIREÇÃO E ADMINISTRAÇÃO

Art. 77. A Direção e a Administração do Museu Nacional serão exercidas pelos seguintes órgãos:

- a) Congregação;
- b) Diretoria.

CAPÍTULO I

Da Congregação

SEÇÃO I

Da Composição

Art. 78. A Congregação, órgão superior da direção científica, edu-

cacional, museológica e patrimonial do Museu Nacional é constituída:

a) pelos Naturalistas efetivos do (Q.P. do M.E.C.), lotados no Museu Nacional, no exercício efetivo de suas funções;

b) pelos Naturalistas interinos (do Q.P. do M.E.C.), nomeados na forma da legislação vigente, lotados no Museu Nacional, no exercício efetivo de suas funções;

c) pelos Naturalistas (do Q.P. do M.E.C.) e Pesquisadores, de lotação no Museu Nacional, aposentados, quando providos do título de "emérito", na forma prescrita pelo presente Regimento.

§ 1º Os Naturalistas Auxiliares (do Q.P. do M.E.C.), lotados no Museu Nacional, no exercício efetivo de suas funções terão um representante junto à Congregação, escolhido pelos seus pares, em eleição presidida pelo Diretor do Museu Nacional.

§ 2º Os demais servidores científicos e educacionais, lotados no Museu Nacional, no exercício efetivo de suas funções, terão um representante junto a Congregação por eles escolhido em eleição presidida pelo Diretor do Museu Nacional.

§ 3º O período de mandato dos representantes junto à Congregação será de três (3) anos.

SEÇÃO II

Da competência

Art. 79. À Congregação do Museu Nacional compete:

a) escolher, por votação uninominal em três (3) escrutínios, três (3) nomes que integrarão a lista tri-

plice destinada ao provimento do cargo de Diretor do Museu Nacional, devendo a escolha recair em um membro nato da Congregação, podendo ser indicado, no entanto, um cientista, efetivo, pertencente aos quadros do Museu Nacional;

6) escolher, por votação uninominal, em único escrutínio, o seu representante junto ao Conselho Universitário da U.B., e o respectivo suplente, devendo a escolha recair sobre um Naturalista (do Q.P. do M.E.C.), no exercício efetivo de suas funções;

c) escolher, por votação uninominal, em único escrutínio, com aprovação em 2/3 da Congregação, o Diretor da Divisão de Educação, quando o referido cargo tiver de ser preenchido por servidor não ocupante do cargo de Naturalista (do Q.P. do M.E.C.);

ÍÍ) escolher os membros da Congregação que deverão integrar as bancas examinadoras de concursos para o Museu Nacional;

e) constituir comissões permanentes ou eventuais, bem como designar relator para proceder a estudo de questões que, direta ou indiretamente, interessarem a ordens científicas, educacionais, técnica, museológicas patrimonial do Museu Nacional e deliberar sobre a matéria;

f) indicar ao Diretor os representantes do Museu Nacional junto a conselhos, comissões e outras entidades dos quais a instituição seja parte integrante;

g) deliberar sobre a organização de concursos e admissão de pes-

soai científico, técnico e educacional; sobre o que se refira à organização e manutenção das exposições; sobre planos e resultados de excursões realizadas pela instituição; sobre a edição de publicações; sobre a organização e funcionamento de cursos, estágios e outras atividades culturais;

h) colaborar, quando devidamente consultada, com a Diretoria do Museu Nacional e com os órgãos da U.B., em tudo que interessar ao Museu Nacional e à Universidade do Brasil;

») elaborar o Regulamento interno do Museu Nacional, de seus órgãos, serviços, setores e atividades de interesse da instituição;

j) propor ao Conselho Universitário da U.B. a concessão de título de "emérito" para os Naturalistas ou Pesquisadores do Museu Nacional aposentados e que tenham prestado reais serviços à instituição e à ciência;

k) instituir e regulamentar a concessão de prêmios e bolsas de estudos e pesquisas do Museu Nacional ou que forem conferidos por seu intermédio;

2) aplicar as penalidades disciplinares que forem de sua alçada;

m) tomar conhecimento das representações que lhe forem encaminhadas e resolver em grau de recurso todos os casos de sua competência;

n) propor alterações no presente Regimento, a fim de submetê-las à apreciação do Conselho Universitário da U.B.;

o) resolver as questões omissas no presente Regimento.

SEÇÃO III

Dos trabalhos

Art. 80. A Congregação reunir-se-á, sob a presidência do Diretor do Museu Nacional, obrigatoriamente três (3) vezes por ano, em sessões ordinárias e, extraordinariamente, em qualquer época, quando convocada pelo Diretor ou por 1/3 de seus membros natos.

Parágrafo único. As sessões ordinárias terão lugar na primeira quinzena do último mês de cada quadrimestre, a contar de janeiro.

Art. 81. A convocação para as sessões da Congregação será feita por escrito, com antecedência mínima de quarenta e oito (48) horas, salvo casos excepcionais, quando o prazo poderá ser reduzido a vinte e quatro (24) horas, sendo que, do edital de convocação, deverá constar o assunto de ordem do dia.

Parágrafo único. A segunda convocação para a sessão será marcada para o mesmo dia, trinta minutos decorridos após a hora mencionada para a primeira convocação conforme deverá constar do mesmo edital.

Art. 82. A abertura da sessão terá lugar logo que, dada a hora marcada, esteja presente a maioria (metade mais um) dos seus membros.

§ 1º Caso não se verifique a presença do número legal, o Presidente da Congregação fará lavrar uma ata com a respectiva indicação e procederá à abertura da sessão em segunda convocação, que deliberará com qualquer número.

§ 2º Para os efeitos de número legal não será computada a presen-

ça dos membros eméritos e dos representantes junto à Congregação.

§ 3' As sessões solenes da Congregação far-se-ão com qualquer número.

Art. 83. No caso de não se achar presente o Diretor do Museu Nacional ou o seu substituto legal, a Congregação designará um presidente *ad hoc* para dirigir os trabalhos da sessão, devendo a escolha recair no Naturalista efetivo de maior tempo de exercício de suas funções no Museu Nacional e presente à reunião.

Art. 84. A seqüência dos trabalhos da sessão da Congregação constará de: 1° — leitura, discussão e aprovação da ata da sessão anterior; 2° — expediente; 3° — ordem do dia.

§ 1° As discussões versarão, exclusivamente, sobre a matéria que tiver motivado a convocação e assuntos que com ela imediatamente se relacionem.

§ 2° Nenhum assunto será tratado sem que, previamente, se pronuncie, ainda que verbalmente, o relator designado para o seu estudo.

§ 3° Cada membro somente poderá falar sobre um assunto duas vezes e o relator quantas vezes forem necessárias.

Art. 85. As deliberações da Congregação serão aprovadas por maioria (metade mais um) de votos dos membros natos e presentes à reunião, salvo em casos especificados no presente Regimento, em que são exigidos, para validade da deliberação, os votos de 2/3 dos membros natos da Congregação.

Parágrafo único. Embora sem direito a voto, os Naturalistas e Pesquisadores eméritos serão ouvidos

como Consultores e os representantes junto à Congregação terão o direito ao uso da palavra nos debates sobre os assuntos em pauta.

Art. 86. De cada sessão da Congregação o Secretário do Museu Nacional lavrará uma ata, que, na sessão seguinte, será lida e submetida à aprovação e assinatura pelos presentes.

Art. 87. As sessões que forem convocadas com a indicação de caráter-secreto serão assistidas exclusivamente pelos seus membros natos que deverão indicar dentre eles um secretário *ad hoc* para lavrar a respectiva ata.

Art. 88. As sessões para as quais a Congregação entenda ser conveniente poderão ser assistidas por servidores do Museu Nacional que para tal serão convocados, mas que somente poderão manifestar-se sobre os assuntos em debate depois de obtida a aquiescência de 2/3 dos membros natos presentes à reunião.

Art. 89. Os trabalhos da Congregação preterem quaisquer encargos, de rotina ou científicos, internos do Museu Nacional.

Art. 90. Dos atos e resoluções da Congregação do Museu Nacional caberá recurso para o Conselho Universitário da Universidade do Brasil.

CAPÍTULO II

Da Diretoria

Art. 91. A Diretoria, representada na pessoa do Diretor do Museu Nacional, é o órgão executivo que dirige, coordena e fiscaliza todas as atividades da instituição.

Parágrafo único. O Diretor do Museu Nacional será designado pelo Presidente da República, por indicação do Magnífico Reitor da U.B., e escolhido em lista tríplice, eleita pela Congregação, de acordo com o que preceitua o presente Regulamento e o Estatuto da Universidade do Brasil.

Art. 92. Ao Diretor do Museu Nacional, sem prejuízo das atribuições inerentes ao próprio cargo ou função que ocupa na instituição, compete:

a) representar o Museu Nacional junto aos Podêres Públicos, em quaisquer atos públicos e nas relações com outros ramos da Administração Pública, instituições culturais, científicas e educacionais e outras, para tratar de assuntos e questões que sejam do interesse do Museu Nacional;

b) representar o Museu Nacional em juízo e fora dele;

c) fazer parte do Conselho Universitário da U.B.;

d) fazer-se representar ou designar representantes do Museu Nacional junto a instituições, congressos, reuniões e solenidades, consultando previamente a Congregação ou dando ciência disso à mesma;

e) entender-se diretamente com o Magnífico Reitor da U.B. para tratar de assuntos e questões do interesse do Museu Nacional e que dependam daquele;

f) convocar e presidir as sessões da Congregação do Museu Nacional com voto de qualidade e quaisquer outras reuniões que, por sua convocação, se realizarem na instituição;

g) dirigir, coordenar e fiscalizar a execução de todas as atividades administrativas do Museu Nacional;

h) responder pelo expediente normal do Museu Nacional, assinando todos os atos oficiais que ao mesmo competir;

i) indicar ou designar o Diretor substituto, os Diretores e Chefes de serviços do Museu Nacional, de acordo com as determinações do presente Regimento;

j) distribuir o pessoal administrativo, técnico e auxiliar, tendo em vista as necessidades dos serviços e a legislação em vigor;

k) antecipar e prorrogar o expediente remunerado, procedendo a alterações de horários, de conformidade com as necessidades de serviços e como determina este Regulamento;

l) determinar a instauração de processos administrativos, de acordo com a legislação em vigor;

m) aplicar as penas disciplinares que forem de sua alçada e segundo as determinações do presente Regimento;

n) adquirir o material e contratar obras ou serviços necessários ao Museu Nacional, segundo a legislação vigente e no interesse da instituição;

o) elaborar e apresentar ao Magnífico Reitor o projeto do orçamento anual do Museu Nacional e coordenar a movimentação dos recursos financeiros da instituição;

p) conceder, por conta das dotações do Museu Nacional, auxílio financeiro a especialistas estrangeiros à instituição para o exercício de atividades que beneficiem o Museu Nacional;

q) fiscalizar a aplicação das verbas autorizadas, de acordo com os preceitos da contabilidade e as determinações do presente Regimento;

r) colaborar com a Congregação na supervisão da fiel execução dos serviços científicos e educacionais da instituição;

s) reunir, global ou parceladamente, os Diretores e chefes de serviços para debater assuntos que interessem ao bom processamento dos trabalhos do Museu Nacional;

t) apresentar ao Magnífico Reitor, anualmente, o relatório das atividades do Museu Nacional, nele assinalando as medidas tomadas ou a tomar para a maior eficiência dos serviços da instituição;

u) executar e fazer executar as decisões da Congregação do Museu Nacional;

v) cumprir e fazer cumprir as disposições dos regulamentos, do presente Regimento do Museu Nacional e da Legislação em vigor.

Parágrafo único — Dos atos e resoluções do Diretor do Museu Nacional, no que se refere às atividades internas da instituição, caberá recurso à Congregação.

TÍTULO V

DAS ATIVIDADES

CAPÍTULO V

Das pesquisas e trabalhos científicos e educacionais

Art. 93. As pesquisas e trabalhos científicos e educacionais, no âmbito das ciências naturais e an-

tropológicas, de possível realização do Museu Nacional são:

a) na Divisão de Geologia (D.G.): execução de trabalhos originais de pesquisa científica, pura ou aplicada, nos campos da geologia, cristalografia, mineralogia, petrografia e paleontologia, divulgação de conhecimentos adquiridos e realização de atividades de ensino e museológicas;

b) na Divisão de Botânica (D.B.): execução de trabalhos originais de pesquisa científica, pura ou aplicada, nos campos da Botânica especial e geral, divulgação de conhecimentos adquiridos e realização de atividades de ensino e museológicas;

c) na Divisão de Zoologia (D.Z.): execução de trabalhos originais de pesquisa científica, pura ou aplicada, no campo da Zoologia especial e geral, divulgação de conhecimentos adquiridos e realização de atividades de ensino e museológicas;

d) na Divisão de Antropologia (D.A.): execução de trabalhos originais de pesquisa científica, pura ou aplicada, nos campos da antropologia física e cultural, arqueologia, paleontologia e lingüística, divulgação de conhecimentos adquiridos e realização de atividades de ensino e museológicas;

e) na Divisão de Educação (D.E.): execução de trabalhos originais de pesquisa educacional, de assistência ao ensino, e ao público, divulgação de conhecimentos e de atividades museológicas.

CAPÍTULO II

Das exposições

Art. 94. As exposições de objetos e documentos referentes às ciências naturais e antropológicas mantidas pelo <Museu Nacional e franqueadas à visitação pública, serão de dois tipos:

- o) Exposição permanente;
- b) Exposições temporárias ou volantes.

§ 1º — A exposição permanente do Museu Nacional abrangerá necessariamente os ramos das ciências naturais e antropológicas que definem as Divisões científicas: Geologia, Botânica, Zoologia e Antropologia.

§ 2º — As exposições temporárias ou volantes terão localização e composição variáveis, de acordo com a conveniência e a oportunidade do que se deseja expor ao público, em dada ocasião.

Art. 95. À Congregação do Museu Nacional compete determinar a organização e a manutenção das exposições, resolvendo sobre qualquer assunto que às mesmas se refira.

§ 1º — Para cada caso específico, a Congregação indicará e o Diretor do Museu Nacional designará um de seus membros, Naturalista no efetivo exercício de suas funções, para relator e supervisor do processamento geral de organização da exposição de que se cogita, competindo-lhe:

- a) traçar as normas gerais de organização da respectiva exposição;
- b) acompanhar o processamento geral da execução da exposição, cientificando ao Diretor do Museu Nacional do andamento dos respectivos trabalhos.

§ 2º — Para o setor das exposições em que não houver Naturalista especializado, o planejamento e a execução serão realizados de comum acordo entre os cientistas e técnicos da respectiva Divisão científica.

§ 3º Aos Diretores das Divisões científicas competirá autorizar a cessão do material científico a expor, promovendo as medidas necessárias para que o executante da exposição o examine, selecione e retire das coleções em depósito.

CAPÍTULO III

Dos cursos, estágios e palestras culturais e educacionais

Art. 96. Com os objetivos de cooperar com as, Escolas e Faculdades em seus fins de ensino e de pesquisa e de desenvolver atividades de produção e pesquisa em benefício da coletividade e no interesse universitário, o Museu Nacional, de iniciativa própria ou em colaboração com as demais unidades universitárias e outras instituições, poderá manter cursos, estágios e promover círculos de palestras, conferências e comunicações culturais e educacionais.

Art. 97. Dos cursos e estágios realizados na instituição, a requerimento do interessado, o Museu Nacional poderá fornecer certificados ou atestados, a critério da Congregação, que apreciará a veracidade do alegado e o cumprimento integral dos compromissos assumidos pelos interessados.

Parágrafo único. O Governo Federal reconhecerá como oficialmente válidos, para os efeitos legais, os certificados e atestados de cursos e es-

tágios, realizados na instituição e regularmente expedidos pelo Museu Nacional.

SEÇÃO I

Dos cursos

Art. 98. Os cursos do Museu Nacional visam à extensão cultural e educacional, o aperfeiçoamento de professores, a especialização de técnicos e a formação de especialistas em pesquisas científicas, no âmbito das ciências naturais e antropológicas e serão os seguintes:

- a) cursos de extensão;
- b) cursos de aperfeiçoamento;
- c) cursos de especialização;
- d) cursos de pós-graduação.

§ 1º Os cursos de extensão serão destinados à difusão cultural e educacional das ciências naturais e antropológicas, consideradas em seu conjunto ou partes.

§ 2º Os cursos de aperfeiçoamento serão destinados à revisão e desenvolvimento de estudos feitos em cursos normais de formação de professores primários e secundários, visando ao aprimoramento das técnicas, métodos e processos da metodologia do ensino e aprendizagem das ciências naturais e antropológicas.

§ 3º Os cursos de especialização serão destinados a ministrar conhecimentos aprofundados nos diferentes ramos das ciências naturais e antropológicas, visando ao aprimoramento de técnicas científicas e métodos de pesquisa em ciência e práticas museológicas, destinando-se a profissionais, técnicos e pesquisadores que pretendam aperfeiçoar os

seus conhecimentos ou adquirir outros conhecimentos mais especializados.

§ 4º Os cursos de pós-graduação, destinados aos diplomados por Escolas e Faculdades, terão por fim especial a formação sistemática de especialização profissional para trabalhos de pesquisas, em setores restritos e definidos das ciências naturais e antropológicas.

§ 5º Os cursos referidos nos §§ 1º e 2º são facultados à Divisão de Educação que cumprirá programá-los e ministrá-los, podendo ter a espontânea colaboração das Divisões científicas.

§ 6º Os cursos de que trata o § 3º são facultados às Divisões científicas, que cumprirão programá-los e ministrá-los, agindo as Divisões em conjunto e de comum acordo, ou cada uma isoladamente, conforme a natureza do curso e podendo ter a espontânea colaboração da Divisão de Educação.

§ 7º Os cursos referidos no § 4º são facultados aos Naturalistas e demais cientistas, lotados no Museu Nacional, no exercício efetivo de suas funções, que, de livre iniciativa, cumprirá programá-los e ministrá-los, podendo ter a espontânea colaboração dos demais servidores da instituição.

§ 8º O Museu Nacional, de acordo com a natureza e os objetivos de cada curso, adotará métodos pedagógicos de ensino por instrução coletiva, limitada ou individual, nos últimos casos procedendo à prévia seleção de candidatos.

§ 9º O Museu Nacional, de acordo com o Estatuto universitário, fornecerá à Reitoria da U.B. todos os elementos referentes aos seus cursos,

quer ao pessoal docente e discente, quer quanto a sua organização e desenvolvimento.

§ 10º Os cursos serão ministrados pelos Professores, Pesquisadores ou, mediante contrato, na forma do Estatuto Universitário, escolhidos pela Congregação.

§ 11º Os cursos deverão ser aprovados pelo Conselho Universitário.

§ 12º A remuneração pela regência dos cursos será fixada de acordo com os padrões estabelecidos pelo Conselho Universitário.

SEÇÃO II

Dos estágios

Art. 99. Os estágios do Museu Nacional têm em mira o aperfeiçoamento de professores, de técnicos-auxiliares de serviços científicos, de técnicos de museologia e de pessoal para as pesquisas científicas no âmbito das ciências naturais e antropológicas.

§ 1º Os estagiários do Museu Nacional serão, no ato de sua admissão, classificados em grupos ou tipos, segundo o grau de conhecimentos científicos ou educacionais que possuem, o interesse que demonstrem por atividades educativas ou científicas, ou o desejo que manifestem pela aquisição de técnicas científicas, de técnicas-auxiliares de trabalhos científicos ou de técnicas museológicas.

§ 2º Os estagiários, segundo o grupo ou tipo que integrem, serão localizados na Divisão de Educação, numa das Divisões científicas, ou em órgão de serviços técnicos-auxiliares

mais ligados aos serviços técnico-científicos-eduacionais, do Museu Nacional.

§ 3º Os estagiários do Museu Nacional terão os seus direitos e deveres condicionados ao que fôr estabelecido pelo respectivo regulamento de estágios.

SEÇÃO III

Das palestras culturais e educacionais

Art. 100. O círculo de palestras, conferências e comunicações do Museu Nacional tem por objetivo a maior divulgação cultural e educacional das ciências naturais e antropológicas e de museologia.

§ 1º As palestras, conferências e comunicações serão, precipuamente, da alçada e iniciativa do pessoal científico, técnico-científico e técnico-educacional da instituição que as pronunciará, de livre e espontânea vontade, podendo o Museu Nacional convidar para o mesmo fim outros servidores da casa e pessoas estranhas à instituição.

CAPÍTULO IV

Das publicações

Art. 101. O Museu Nacional promoverá a publicação e a divulgação das suas atividades de pesquisas por meio de periódicos, obras avulsas, catálogos, manuais, guias de exposições, instruções para colecionamento e organização de museus, trabalhos de vulgarização, quadros murais, cartões postais e demais materiais de impressão.

Art. 102. As publicações editadas pelo Museu Nacional são:

- a) Arquivos;
- b) Boletins;
- c) Publicações avulsas;
- d) Revista;
- e) Manuais;
- f) Materiais didáticos;
- g) Relatório anual.

Parágrafo único. Serão mantidas as características das publicações existentes na data da publicação do presente Regimento.

Art. 103. As publicações do Museu Nacional serão distribuídas segundo o critério estabelecido pela Congregação, sob as formas de doação ou permuta, ou serão postas à venda, revertendo o produto da arrecadação para o fundo patrimonial da instituição.

CAPÍTULO V

Das excursões

Art. 104. A fim de proceder a estudos, pesquisas, observações de campo ou coleta de material científico e dados educacionais, o Museu Nacional promoverá a realização de viagens e excursões que interessem à instituição, à ciência e à educação.

§ 1º No primeiro trimestre de cada ano os servidores técnicos das Divisões científicas e Divisão de Educação encaminharão aos respectivos chefes os seus planos de viagem ou excursão, declarando a natureza do serviço a realizar, a localidade a percorrer, o prazo de sua duração, a relação dos colaboradores e o orçamento provável de despesas.

§ 2º Os Diretores de Divisão, em reunião conjunta e sob a presidên-

cia do Diretor do Museu Nacional, examinarão os planos de viagem e excursão e emitirão parecer sobre os mesmos, devendo submeter à apreciação da Congregação quando se tratar de projeto de longa duração, alto custo ou que envolva a responsabilidade global da instituição.

§ 3º Independente dos planos propostos pelo pessoal técnico das Divisões científicas e da Divisão de Educação, o Diretor do Museu Nacional, ouvidos os Diretores de Divisão e autorizado pela Congregação, poderá sugerir planos de viagem e excursão que sejam de interesse da instituição.

§ 4º De qualquer viagem ou excursão que tiverem realizado os servidores da instituição serão apresentados pelos mesmos ao Diretor do Museu Nacional, por intermédio dos chefes de serviços, os respectivos, relatórios e comprovantes de despesas.

§ 5º Dos resultados científicos ou educacionais das viagens ou excursões realizadas, os servidores do Museu Nacional darão conhecimento à Congregação, sendo recomendável, ainda, apresentá-los em palestras e publicações.

TÍTULO VI

DO PATRIMÔNIO, RECURSOS E REGIME FINANCEIRO

CAPÍTULO I

Do patrimônio e recursos financeiros

Art. 105. Constituem patrimônio do Museu Nacional:

a) os bens reincorporados à instituição, e, como tais, incorporados ao patrimônio da Universidade do Brasil;

b) os bens que a instituição adquirir por atos a título gratuito ou a título oneroso;

c) as rendas patrimoniais próprias da instituição;

d) os fundos especiais criados para a instituição.

§ 1º Os fundos especiais do Museu Nacional poderão ser constituídos por dotação orçamentária, por saldos de exercício financeiro da U.B. correspondentes à instituição e lançados à sua conta, por renda de aplicação de bens patrimoniais ou por reversão da arrecadação proveniente de venda de publicações e cobranças de ingressos em exposições da instituição.

§ 2º Os fundos especiais destinam-se ao custeio das atividades específicas do Museu Nacional, e somente poderão ser aplicados na realização dos objetivos que justificaram a sua instituição, devendo ser submetidos à aprovação do Magnífico Reitor.

Art. 106. Os recursos financeiros do Museu Nacional serão fornecidos pela Universidade do Brasil para atender à despesa orçada anualmente segundo as necessidades dos serviços da instituição.

CAPÍTULO II

Do regime financeiro

Art. 107. Até 30 de março de cada ano, o Diretor do Museu Nacional remeterá à Reitoria da U.B.

a discriminação das despesas prováveis da instituição.

Parágrafo único. As despesas deverão ser justificadas com os programas de trabalhos da instituição.

Art. 108. O orçamento da receita e da despesa do Museu Nacional, cuja proposta o Diretor da instituição submeterá ao Reitor, obedecerá aos princípios da anualidade, unicidade e universalidade.

Art. 109. No decorrer do exercício financeiro, o Diretor do Museu Nacional poderá pedir a abertura de créditos adicionais que atendam a necessidades comprovadas dos serviços da instituição.

Art. 110. Nenhuma renda poderá ser retida para aplicação extra-orçamentária, devendo o produto de qualquer arrecadação ser recolhido à Tesouraria da Universidade do Brasil.

Art. 111. O Diretor do Museu Nacional apresentará ao Reitor, anualmente antes de terminado o mês de janeiro, prestação de contas do movimento econômico-financeiro da instituição.

Parágrafo único. As contas compreenderão:

a) balanço patrimonial;

b) balanço financeiro;

c) quadro comparativo entre a receita prevista e a receita arrecadada.

Art. 112. As taxas e emolumentos, devidos pela venda de publicações, pela cobrança de ingresso às exposições ou pelos atos relativos à instituição, serão fixados pelo Diretor do Museu Nacional, ouvida a Congregação, e deverão constar das respectivas tabelas da Reitoria da Universidade do Brasil.

TITULO VII
DAS SUBSTITUIÇÕES

Art. 113. Haverá sempre no Museu Nacional servidores, previamente designados, para substituir, em seus impedimentos eventuais, licenças, férias e faltas, os chefes de serviços dos diversos órgãos em que se estrutura a instituição.

§ 1º O Diretor será substituído de acordo com o que determina o Estatuto da Universidade do Brasil.

§ 2º Os diretores das divisões científicas serão substituídos por Naturalistas (do Q.P. do M.E.C.), no exercício efetivo de suas funções, lotados nas mesmas Divisões e designados pelo Diretor do Museu Nacional.

§ 3º O Diretor da Divisão de Educação será substituído por um servidor técnico-científico ou técnico-educacional, em exercício na mesma Divisão, escolhido e indicado pelo Diretor da Divisão em questão e designado pelo Diretor do Museu Nacional.

§ 4º Os chefes das Seções das Divisões científicas e da Divisão de Educação serão substituídos por servidores científicos, técnico-científicos ou técnico-educacionais de sua escolha, indicados pelos diretores das respectivas Divisões científicas ou de Educação e designados pelo Diretor do Museu Nacional.

§ 5º Os Chefes dos órgãos administrativos, técnico-auxiliares e auxiliares serão substituídos por servidores em exercício nos mesmos órgãos, escolhidos e indicados pelos respectivos chefes de serviços e designados pelo Diretor do Museu Nacional.

§ 6º Os encarregados do Horto Botânico e dos Vivários serão substituídos por servidores escolhidos e indicados, respectivamente, pelos Diretores da Divisão de Botânica e da Divisão de Zoologia.

§ 7º A substituição dos dirigentes dos órgãos, mantidos ou a manter pelo Museu Nacional, constará dos respectivos atos de sua criação ou dos respectivos regulamentos.

TITULO VIII
DOS HORÁRIOS

Art. 114. Para o integral exercício de suas atividades, o Museu Nacional manter-se-á em funcionamento diariamente, das 7 às 19 horas, salvo aos sábados, quando o estará das 7 às 17, e aos domingos, em que somente funcionará para as exposições.

Art. 115. O expediente administrativo normal do Museu Nacional obedecerá ao disposto sobre a matéria na legislação em vigor.

Art. 116. O expediente para o pessoal do corpo científico, técnico e técnico-auxiliar será regulado pela Congregação, respeitada a legislação em vigor quanto ao número diário ou semanal de horas de serviços.

Art. 117. Os servidores em exercício na Divisão de Educação e na Portaria e sujeitos ao regime de plantões terão o seu horário estabelecido por turnos, com um dia de folga na semana para descanso.

Art. 118. As escalas de serviços, os serviços externos, os plantões e as folgas dos servidores dos diferentes órgãos, que integram a institui-

ção, serão estabelecidos ou autorizados pelos chefes dos respectivos órgãos, os quais deverão comunicar à Seção de Administração, para o conhecimento da Diretoria e os efeitos legais, qualquer alteração, inclusive as ausências eventuais ocorridas ou a ocorrer.

Art. 119. O tempo regulamentar de trabalho dos servidores do Museu Nacional será devidamente computado pela Seção de Administração, mediante o lançamento obrigatório e diário da assinatura do servidor e da hora de entrada e saída no serviço e respectivas observações, no competente registro do Ponto.

TÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 120. O presente Regimento, fundamentado nos precedentes regimentos da instituição, rege-se pelo Estatuto da Universidade do Brasil.

Art. 121. Determinando-Ihes as mesmas atribuições, o presente Regimento restabelece para os Naturalistas do Q.P. do M.E.C. e os demais cientistas, em exercício na instituição, o gozo das mesmas prerrogativas que tinham os antigos Professores do Museu Nacional.

Art. 122. Os Naturalistas e Naturalistas-auxiliares do Q.P. do M.E.C. e os demais cientistas em exercício no Museu Nacional farão parte do corpo docente da Universidade do Brasil, gozando das mesmas prerrogativas dos integrantes da carreira de Professorado e dos Pesquisadores e Técnicos especializados de suas Escolas e Faculdades.

Parágrafo único. Os membros natos da Congregação terão o direito de usar nas cerimônias solenes as vestes talares, aprovadas pelo Conselho Universitário. O Diretor e o representante da Congregação terão direito às insígnias previstas para a Universidade do Brasil.

Art. 123. O Museu Nacional, atendendo à sua condição específica de instituição realizadora de pesquisas e trabalhos de natureza científica e educacional, pleiteará, junto aos Podêres Superiores, a faculdade de manter o regime de tempo integral para os seus servidores científicos e educacionais, regime que será definido e regulamentado pela instituição.

Art. 124. O Museu Nacional, dentro da medida de suas possibilidades econômico-financeiras, poderá instituir ou pleitear, junto aos poderes competentes, a concessão de bolsas de estudo e pesquisas, tanto para os seus servidores quanto para os discentes que freqüentarem ou concluírem, com real aproveitamento, os seus cursos e estágios, quer para estudos e pesquisas na instituição, quer no país ou no estrangeiro.

Art. 125. Mediante pronunciamiento da Congregação e autorização do Diretor do Museu Nacional, cientistas e educadores de reconhecida idoneidade profissional poderão freqüentar a instituição, para a realização de pesquisas e trabalhos científicos, educacionais e museológicos, próprios ou como colaboradores dos servidores científicos e educacionais do Museu Nacional.

Art. 126. O Museu Nacional, evidentemente autorizado pelos Podêres

Superiores, poderá entrar em entendimento com os Podêres Estaduais e Municipais, para o fim de planejar, organizar e supervisionar a instalação de museus de ciências naturais ou antropológicas, estaduais, municipais, regionais ou locais.

Art. 127. Com o objetivo de proporcionar a mais ampla coparticipação de todos os seus serviços na vida funcional da instituição, o Museu Nacional propiciará reuniões festivas nas datas de reinício ou término do exercício anual de atividades, no dia comemorativo do aniversário do Museu Nacional e em outras oportunidades, em que possa reunir tanto os seus servidores quanto as respectivas famílias, autoridades e demais pessoas gradadas à instituição.

Art. 128. Os servidores do Museu Nacional não poderão dedicar-se à organização de coleções pessoais de material científico, constante de objetos, documentos e espécimes biológicos ou geológicos, ficando obrigados, aqueles que as possuíam, a fazer a devida declaração por escrito à Diretoria da instituição.

Art. 129. É terminantemente proibido, a quem quer que freqüente as dependências do Museu Nacional, retirar qualquer objeto, documento ou espécime biológico ou geológico, pertencente à instituição, sem a devida autorização e conhecimento da Diretoria do Museu Nacional, ficando o infrator desta determinação do presente Regimento submetido às penalidades legais.

Art. 130. O presente Regimento entrará em vigor na data de sua

publicação, revogadas as disposições em contrário.

Divisão de Documentação, Estatística e Publicidade, em 28 de julho de 1958. — *Euclides de Souza*, Diretor.

(Publ. no *D. O.* de 5-8-1958).

RESOLUÇÃO N.º 6-58

Altera o Regimento Interno da Escola Nacional de Química.

De ordem do Magnífico Reitor, torno público que o Conselho Universitário, em sessão de 17 de julho de 1958, tendo em vista o que consta do processo n.º 11.692-58 — U.B., resolveu aprovar a alteração dos artigos 22 e 58 e seus parágrafos, que passarão a ter a seguinte redação:

"Art. 22. O aluno que não tenha aprovação em apenas uma cadeira ou disciplina do ano que haja cursado, poderá obter matrícula simultânea nessa cadeira ou disciplina e no ano imediato do curso.

Art. 58. Ao aluno reprovado em apenas uma cadeira ou disciplina do ano, será permitida a matrícula simultânea no ano seguinte e nessa cadeira ou disciplina, satisfeitas as exigências regulamentares.

§ 1º O aluno reprovado em duas ou mais cadeiras ou disciplinas do ano será rematriculado no mesmo ano para repetir apenas as cadeiras ou disciplinas em que não logrou aprovação, consideradas válidas as aprovações obtidas.

§ 2º O aluno matriculado em dois anos consecutivos terá válidas as aprovações que lograr obter, independentemente de aprovação na cadeira ou disciplina do ano inferior.

§ 3' Em nenhuma hipótese poderá ser o aluno matriculado em dois anos não consecutivos."

Rio de Janeiro, 14 de agosto de 1958 — *Paulo Pinheiro Alves*, pelo Diretor.

(Publ. no *D. O.* de 20-8-1958).

RESOLUÇÃO Nº 8-58

Altera o Regimento Interno da Faculdade Nacional de Medicina.

De ordem do Magnífico Reitor, torno público que o Conselho Universitário, em sessão de 17 de julho de 1958, tendo em vista o que consta do Processo n° 12.121-57 — U.B., resolveu aprovar as seguintes alterações no Regimento Interno da Faculdade Nacional de Medicina:

"Art. 17 — ...

§ 4° — Uma vez indicado o Livre-Docente pela Congregação para exercer as funções de catedrático, em caso de vaga ou impedimento, o Diretor incumbi-lo-á imediatamente de reger o curso, e officiará à Reitoria para que lhe caiba a indenização devida pelo serviço prestado."

"Art. 85 — A Congregação da Faculdade Nacional de Medicina, órgão de direção pedagógica e didática, é constituída:

a) pelos professores catedráticos em exercício de suas funções;

6) pelos professores interinos, nomeados na forma das disposições Vigentes;

c) por um representante dos livre-docentes da unidade ou pelo seu suplente, por eles eleitos, pelo período de três anos, em reunião sob a presidência do Diretor;

d) pelos professores catedráticos em disponibilidade;

e) pelos professores eméritos."
"Art. 27 — ...

6) prova escrita de dois idiomas estrangeiros à escolha do candidato, dentre o francês, o inglês e alemão."
"Art. 69 — ...

§ 2° Suprimido."

Rio de Janeiro, 26 de agosto de 1958. — *Euclides de Souza*, Diretor.
(Publ. no *D. O.* de 8-9-1958).

RESOLUÇÃO Nº 9-58

Altera o Regimento Interno da Escola Nacional de Engenharia.

De ordem do Magnífico Reitor, torno público que o Conselho Universitário, em sessões de 31 de julho e de 7 de agosto de 1958, tendo em vista o que consta do processo n° 21.646 — U.B., resolveu aprovar as seguintes alterações no regimento interno da Escola Nacional de Engenharia:

1) "Art. 9° — A seriação das cadeiras e disciplinas nos cursos de formação será estabelecida, periodicamente, pela Congregação, ouvido o Conselho Departamental, atendidos os máximos da carga horária."

a) Incluir no currículo do curso de engenheiro geógrafo — 2° período do 3° ano — a disciplina 4° — Topografia."

b) O Curso de Engenheiros Metalurgistas passa a ter o seguinte currículo:

"3° ano — 1° período:

9ª — Química Analítica.

17ª — Mecânica Aplicada às Máquinas.

- 18» — Resistência dos Materiais.
 25* — Eletrotécnica Geral.
 34ª — Físico-Química.
 31ª — Metalografia Geral.

2º período:

- 9ª — Química Analítica.
 17a — Máquinas Hidráulicas.
 18a — Resistência dos Materiais.
 25a — Eletrotécnica Geral.
 34a — Físico-Química.
 31a — Metalurgia Geral.

4º ano — 1º período:

- 21a — Física Industrial.
 29a — Economia Política e Finanças.
 31b — Metalurgia Geral.
 31c — Físico-Química Metalúrgica.
 31d — Processamento dos Metais.
 31e — Física dos Metais.

2º período:

- 21a — Física Industrial.
 30a — Organização do Trabalho e Administração.
 31b — Metalurgia Geral.
 31c — Físico-Química Metalúrgica.
 31d — Processamento dos Metais.
 31e — Física dos Metais.

c) No currículo do curso de Engenheiros de Minas suprimir a disciplina 34b — Elementos de Físico-Química e incluir nos dois períodos a disciplina 34a — Físico-Química.

2) No art. 10, introduzir as seguintes alterações:

a) Incluir a disciplina 22c — "Termodinâmica", na cadeira XXII — "Termodinâmica. Motores Térmicos."

b) Incluir a disciplina 28b — "Projeto e Construção de Órgãos de Máquinas" na cadeira XXVIII — "Tecnologia. Instalações Industriais."

c) As disciplinas constantes do artigo 9º corresponderão às cadeiras indicadas no artigo 8º, na forma que segue:

- "Cadeira XXXI — Metalurgia, com desenvolvimento de siderurgia
 31a — Metalografia Geral.
 31b — Metalurgia Geral.
 31c — Físico-Química Metalúrgica.
 31c — Processamento dos Metais.
 31e — Física dos Metais.

Cadeira XXXIV — Química-Física e Eletroquímica.

34a — Físico-Química."

3) "Art. 13. Os Departamentos serão os seguintes:

- 1 — Matemática.
 2 — Desenho.
 3 — Física.
 4 — Ciências Naturais.
 5 — Mecânica.
 6 — Ciências Econômicas e Sociais.
 7 — Engenharia Civil.
 8 — Engenharia Eletrotécnica.
 9 — Engenharia Mecânica
 10 — Engenharia de Minas e Metalurgia.
 11 — Química.
 12 — Engenharia Geográfica."
 4) "Art. 19 — ...
 11 — Química.
 VII — Química Inorgânica.
 VIII — Química Orgânica e Elementos de Bioquímica.
 XX — Química Analítica.

X — Química Industrial.

XXXIII — Química Tecnológica.

12. ..."

5) "Art. 45. O ano escolar na Escola Nacional de Engenharia compreenderá:

a) o 1º período letivo de 1 de março a 30 de junho;

b) o 2º período letivo de 1 de agosto a 30 de novembro;

c) as provas parciais do 1º período de 16 a 30 de junho e as do 2º período de 16 a 30 de novembro;

d) os exames finais de 1º época de 1 a 15 de dezembro;

e) férias escolares de 1 a 31 de julho e de 15 de dezembro a 15 de fevereiro;

f) os exames de 2º época serão realizados na segunda metade do mês de fevereiro;

g) os exames de 1º e 2º épocas das cadeiras e disciplinas lecionadas apenas no 1º período, serão realizados, respectivamente, na primeira quinzena de agosto e, ainda, no mesmo ano letivo, em data a ser fixada pelo Conselho Departamental, ouvido o Departamento correspondente;

h) as provas do concurso de admissão terão início na data fixada no edital de cada ano."

6) "Art. 59. A nota de aprovação do aluno na cadeira ou disciplina, excetuando o estipulado no artigo 60, será a média entre a nota média dos trabalhos escolares, a nota média das provas parciais e a nota da prova oral de que trata o artigo 58.

Parágrafo único. A nota mínima de aprovação será 4 (quatro) ressalvado o disposto no parágrafo primeiro do artigo 58."

7) "Art. 60 — ...

§ 3º Em qualquer dos casos dos parágrafos anteriores a nota final mínima de aprovação será 4 (quatro)."

8) "Art. 61. No exame escrito e oral ou prático oral de época normal, de que trata o art. 57, § 2º, a nota será a nota média das duas provas. A prova oral ou prático oral terá as mesmas características do exame oral de que trata o artigo 58. A nota inferior a três em qualquer prova inabilita o aluno. Satisfeitos estes mínimos a nota final mínima de aprovação será 4 (quatro)."

9) "Art. 62. Terá direito a exame em época especial (segunda época) o aluno inabilitado nos exames de época normal, o que não compareceu a estes exames e aquele que não os pôde prestar tendo em vista o que estabelece o § 3º do art. 57, e que tenham, pelo menos, 50% dos trabalhos escolares."

10) "Art. 63. O exame em época especial (segunda época) terá as mesmas características do exame de época normal, de que trata o art. 61, sendo, porém, vago, não havendo, portanto, sorteio de ponto como estabelece o artigo 58."

11) "Art. 121. A substituição do professor catedrático em caso de vacância dever-se-á fazer com docentes-livres da cadeira, sendo a ordem de procedência fixada por apreciação de títulos; e, no caso de inexistência de docente-livre que aceite a substituição, a nomeação recair, por escolha do Departamento, num dos assistentes da cadeira.

Parágrafo único. A substituição temporária do professor catedrático far-se-á por assistente indicado pelo mesmo."

12) "Art. 246. As propostas de emendas ao regime, só poderão ser discutidas e votadas em sessões da Congregação realizadas nos meses de setembro e outubro e incorporadas ao regimento, de dois em dois anos, no início do período letivo após aprovação do Conselho Universitário.

Parágrafo único. Excetua-se as emendas que digam respeito ao

currículo e as subscritas por 2/3 da Congregação e aprovadas por 2/3 dos membros presentes, que não terão limitação de época."

Divisão de Documentação, Estatística e Publicidade, em 8 de agosto de 1958. — as.) *Paulo Pinheiro Alves*, pelo Diretor.

(Publ. no *D. O.* de 22-9-1958).

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](#)