REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XXXI JAN.-MAR., 1959 N.º 73

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação e 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 congregar 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. 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. XXXI JAN.-MAR., 1959 N.° 73

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.« 1669, Rio de Janeiro, Brasil.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXXI *Janeiro-março, 1959* *N* 79

Idéias e debates: *Págs.*

HELOÍSA MARINHO, Da influência do jardim de infância na promoção da primeira série 5

KENNETH LOVELL, Oportunidades educacionais para as crianças excepcionais da Grã-Bretanha 9

PIEÜRE WEIL, A educação em face da pesquisa nacional sobre o nível mental 20

Documentação:

Relatório das atividades do Inep e dos Centros de Pesquisas Educacionais em 1958 29

Centro Educacional Carneiro Ribeiro 78

Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo 85

O Ensino e o Mundo Contemporâneo 99

Vida Educacional:

Informação do País 116

Informação do Estrangeiro 130

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: *Almeida Júnior:* O ensino jurídico; *Gonçalves Fernandes,* Higiene Mental Escolar;' *Irene Melo Carvalho,* Disciplina e liderança; *Nunes Mendonça,* Em defesa do ensino normal; *Roberto de Sousa Bittencourt,* A privação do amor protetor entre as causas de sentimento de inferioridade;' *Sólon Borges dos Reis,* Condições técnicas da escola primária de São Paulo ' 133

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei n' 3.463, de 20 de novembro de 1958 — *Transforma em unidades universitárias os cursos de Odontologia e de Farmácia da Faculdade de Medicina do Paraná e de Odontologia da Faculdade Fluminense de Medicina;* Decreto n' 44.853, de 13 de novembro de 1958 — *Constitui, no Ministério da Educação e Cultura, o Corpo de Estudos da Indústria Cinematográfica;* Decreto nº 44.912, de 28 de novembro de 1958 — *Altera o Regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial, aprovado pelo Decreto nº 8.673, de 3 de fevereiro de 1942, e dá outras providências;* Portaria nº 477, de 17 de setembro

de 1958 — *Aprova instruções para a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais:* Portaria n' 509, de 14 de outubro de 1958 — *Determina a comemoração do "Dia do Professor";* Portaria n' 539, de 1* de novembro de 1958 — *Altera a Portaria Ministerial* nº *S6-A, de 15 de janeiro de 1943, que dispõe sobre isenção de estabelecimentos industriais com relação ao ensino;* Portaria nº 553, de 19 de novembro de 1958 — *Institui o Conselho de Orientação Pedagógica do Conservatório Nacional de Teatro;* Portaria nº 597, de 26 de dezembro de 1958 — *Estabelece a seriação das disciplinas do curso técnico de Meteorologia;* Portaria nº598, de 26 de dezembro de 1958 — *Estabelece o número de aulas e exercícios semanais do curso técnico de Meteorologia;* Portaria nº 445, de 9 de novembro de 1958 — (Diretoria do Ensino Comercial) — *Expede instruções complementares ao disposto nos arts. 46 e 47 do Dec.-lei nº 6141, de* 28 *de dezembro de 1943, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Comercial;* Circular nº 3, de 27 de maio de 1958 — (Diretoria do Ensino Comercial) — *Expede instruções sobre a execução dos programas e o mínimo de aulas nas disciplinas do ensino comercial;* Circular nº 4, de 25 de junho de 1958 — *Expede instruções sobre adaptação ao Curso Comercial de alunos procedentes de outros cursos;* Circular nº 3, de 30 de novembro de 1958 — *Dá instruções às Inspetorias Secionais sobre a documentação escolar relativa ao ensino secundário;* Resolução nº 13/58 — (Conselho Universitário da Univ. do Brasil) — *Cria o Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Brasil;* Resolução nº 14/58 — (Conselho Universitário da Univ. do Brasil) — *Altera o Regimento da Faculdade de Ciências Econômicas* **161**

DA INFLUÊNCIA DO JARDIM DE INFÂNCIA NA PROMOÇÃO DA PRIMEIRA SÉRIE

HELOÍSA MARINHO
Do Instituto de Educação, D. F.

Entre os múltiplos fatores que influenciam a promoção de crianças ao fim da primeira série sobressaem os da maturidade e os da experiência anterior. Além de boa memória visual e auditiva, de coordenação motora, e de capacidade de apreender relações, necessita a criança de variedade de experiências adquiridas na idade pré-escolar. Por esse motivo o meio familiar desempenha função importante na aprendizagem da escola primária.

Nos centros urbanos, onde o trabalho afasta a mãe do lar, e a vida dos apartamentos restringe a livre expansão da atividade infantil, o jardim de infância tornou-se necessário à educação. Comprova esse fato o seguinte estudo organizado com a finalidade de verificar a percentagem de promoção, ao fim da primeira série, de crianças que freqüentaram o jardim da infância.

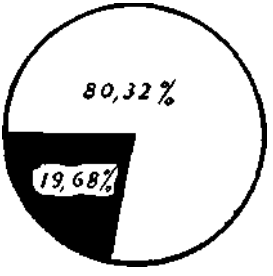
Com o auxílio do Instituto de Pesquisas Educacionais, da Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal[1], foram colhidos os dados em escolas públicas primárias que recebem crianças provenientes de jardins de infância. O fato das mesmas escolas também matricularem alunos, de semelhante meio social, que não passaram pelo jardim, tornou possível utilizar o método comparativo de um grupo de experiência e outro de controle.

Uma primeira comparação pode ser feita por estes gráficos muito expressivos.

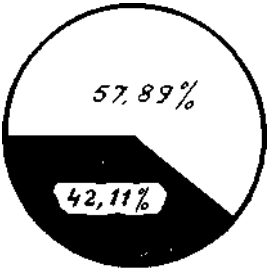
1 Os dados foram colhidos pelas professoras Yvonne Vieira e Arycléa Telles Ribeiro, sob a orientação da professora Nair Durão Barbosa.

GRAFICO 1

INFLUENCIA DO JARDIM DE INFÂNCIA NA PROMOÇÃO DA PRIMEIRA SERIE



Grupo *com* experiência de jardim de infância



Grupo *sem* experiência de jardim de infância

LEGENDAS:

% Provações

% Reprovações



Resultados médios para o Distrito Federal, 1952.

O gráfico n.° 1 resume os resultados gerais de 1086 casos. A conclusão é evidente. A estatística demonstra que a percentagem de promoções de crianças com experiência de jardim de infância alcança 80,32% e desce a 57,89% no grupo que não passou pelo jardim. Acentua-se o contraste ao compararmos o grupo experimental com resultados gerais da cidade do Rio de Janeiro. A percentagem de êxito de crianças provenientes de jardins de infância ultrapassa o *dobro* das promoções para todo o

Distrito Federal[2]. Além de vantagens educacionais, o aumento de jardins de infância, diminuindo a repetência, seria compensado por apreciável economia do orçamento municipal.

A aplicação do Teste ABC demonstra apresentarem os grupos desta pesquisa condições típicas quanto à maturidade. Ao tabularmos os nossos resultados do teste ABC, reunindo em conjunto único o grupo de experiência e o de controle, verificamos a grande semelhança entre os valores por nós obtidos no Distrito Federal[3] e a estatística padronizada em São Paulo[4].

TABELA Nº 1

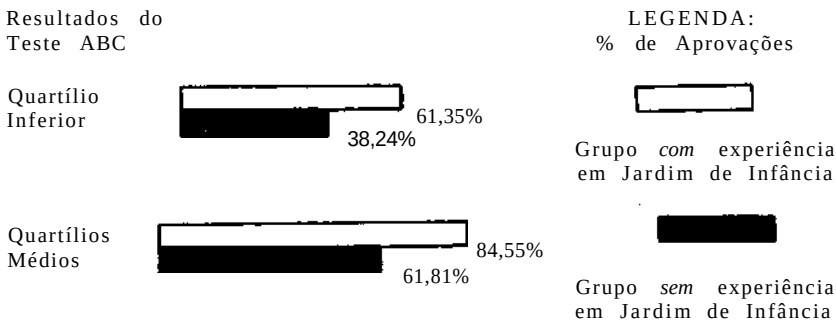
CONDIÇÕES TÍPICAS DE MATURIDADE

Valores	Distrito Federal 1.085 casos	São Paulo 15.605 casos
Média	13,00	13,97
Mediano	13,77	13.89
Modo	14,00	14,00
Quartílio 1	11,40	12,00
Quartílio 3	15,78	15,75
Desvio Médio	2,55	2,08
Desvio Padrão	3,21	2,63

A importância do fator da maturidade na promoção da primeira série, amplamente comprovada pelos estudos relacionados ao Teste ABC, mais uma vez se manifesta nos dados estatísticos apresentados no gráfico n.° 2.

GRÁFICO 2

MATURIDADE E EXPERIÊNCIA NO JARDIM DE INFÂNCIA

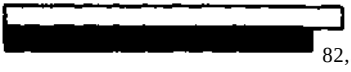


2 *Boletim do Instituto de Pesquisas Educacionais,* Secretaria Geral de Educação e Cultura, P.D.F. Ano 1, n' 2, 1953.

3 Na presente pesquisa a estatística relativa ao Teste ABC foi realizada pela professora Maria Ana do Nascimento Teixeira.

4 Lourenço Filho, *Testes ABC,* Ed. Melhoramentos, São Paulo, 4º edição, Pág- 57.

Quartílio Superior



Divididos os grupos de experiência e controle de acordo com os pontos obtidos no Teste ABC, verificamos que em ambos a percentagem de promoção aumenta com o grau de maturidade. A influência favorável do jardim de infância, manifestada em todos os níveis, melhor se evidencia nos grupos de maturidade inferior e média. Crianças de maturidade inferior, provenientes de jardins de infância, conseguem, ao fim da primeira série, taxa de promoção atingida no grupo de controle só em nível de maturidade média. Podemos, portanto, concluir que fatores ambientais desfavoráveis podem impedir o êxito do trabalho escolar em percentagem apreciável de crianças de maturidade média e mesmo superior, conforme demonstra o gráfico n.° 2.

O segundo objetivo desta pesquisa foi o de verificar se convém ou não começar o ensino da leitura e da escrita no terceiro período do jardim de infância em grupos de maturidade média e superior.

Um grupo de três jardins de infância continuou a desenvolver, no terceiro período, programa exclusivamente pré-escolar, outro grupo, de igual número de jardins, incluiu no último ano noções de leitura e escrita, quando a maturidade, medida pelo Teste ABC, atingiu o nível médio ou superior. A tabela n.° 2 demonstra a superioridade do grupo que *NÃO* foi submetido à iniciação da leitura e da escrita no jardim de infância.

TABELA Nº 2

A INICIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO JARDIM DE INFÂNCIA

Quartílios Médios e Superiores	Primeira Séria Primária	
	% de Aprovações	% de Reprovações
Grupo 1 Três jardins de infância *COM* iniciação escolar	80,20	19,80
Grupo 2 Três jardins de infância *SEM* iniciação escolar	90,26	9,74

O fato de as crianças do quartílio inferior *não* terem sido iniciadas em leitura e escrita em *nenhum* dos mesmos dois grupos de jardins de infância, oferece outro meio de controlar os

resultados. A mesma orientação metodológica resultou em taxa de promoção equivalente para os dois grupos, conforme demonstra a tabela n.° 3.

TABELA Nº 3

EQUIVALÊNCIA DOS GRUPOS INFERIORES *SEM* INICIAÇÃO ESCOLAR

Quartílio Inferior	Primeira Série Primária	
	% de Aprovações	% de Reprovações
Grupo 1		
Três jardins de infância.	57,29	42,71
Grupo 2		
Três jardins de infância.	56,14	43,86

Ao examinarmos as razões a favor de programa escolar no jardim de infância, verificamos que, além da intenção de auxiliar o trabalho da escola primária, costuma existir forte pressão das famílias interessadas em "adiantar" a escolaridade pela iniciação antes dos 7 anos. A falta de compreensão do meio familiar em relação ao valor educativo das atividades lúdicas da infância constitui sério problema social. Atendendo à procura, multiplicam-se os jardins de infância, especialmente os particulares, que tentam alfabetizar crianças não só de 6 como de 5 anos de idade. Essa prática errônea tem causado prejuízos à criança pré-escolar. O programa das classes "pré-primárias" diminui ou de todo elimina as atividades espontâneas, essenciais ao bom desenvolvimento da criança. Pela estatística acima apresentada, verificamos que restrição das atividades lúdicas a favor de um programa de alfabetização, diminui, em vez de aumentar, a taxa de promoção ao fim da primeira série escolar (vide tabela 2). A criança de 6 anos que no Teste ABC atinge mais de 12 pontos pode adquirir noções de leitura e escrita, mas ela aproveita melhor o tempo brincando do que estudando.

Em 1100 casos apenas 14 crianças deixaram de fazer a primeira série por terem sido iniciadas antes dos sete anos. Destas 14 crianças apenas uma, com facilidade, venceu a segunda série, sem ter feito a primeira, as outras 13 colocadas no último quartílio de suas turmas na escola primária, apresentaram sérios problemas de adaptação. A promoção representa apenas um dos aspectos da atividade educativa. O obrigar a criança a "progredir" antes do tempo pode prejudicar a sua vida social e emocional. Estudos experimentais comprovam o valor da atividade lúdica espontânea, como é realizada no jardim de infância, não somente para o desenvolvimento intelectual mas artístico. Brin-

cando, a criança aprende a trabalhar [5] e compensa tensões emocionais, tão freqüentes na vida social moderna [6].

Na grande maioria dos casos a prática de iniciar a leitura e escrita no jardim de infância roubou inutilmente à criança o prazer e os benefícios da atividade lúdica, deixou de economizar tempo, e tirou da escola primária a vantagem do apresentar programa atraente pela sua novidade. A desigualdade no preparo anterior dificulta, em vez de ajudar, o trabalho da primeira série primária.

As atividades do jardim de infância devem evoluir de acordo com o desenvolvimento. Aproveitando a natural expansão dos interesses infantis a professora do terceiro período deverá enriquecer o seu programa com estudos da natureza, excursões, maior variedade de músicas, histórias, pequenas dramatizações, e apresentação de livros ilustrados que incentivam a compreensão literária. Estas atividades serão mais úteis à vida escolar futura do que noções mal acabadas de leitura e escrita que a criança poderá levar do Jardim. A experiência antecedente à leitura é decisiva em torná-la significativa. A palavra falada e escrita nada significa se não evocar experiência vivida. São amplos os objetivos da educação pré-escolar. Além de formar hábitos e atitudes sociais, o jardim de infância deve lançar os fundamentos de vida intelectual e artística que mais tarde darão sentido ao estudo e à leitura.

5 MARINHO, H., "Lógica e Desenho", *Revista de Educação Pública,* Secretaria Geral de Educação e Cultura, vol. 5, nº 19, 1947.

6 AXLINE, V. M., *Play Therapy,* Houghton Mifflin Co., Chicago, 1947.

OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS PARA AS CRIANÇAS EXCEPCIONAIS DA GRÃ-BRETANHA *

KENNETH LOVELL
Universidade de Leeds

Antes de iniciarmos uma descrição das facilidades existentes na Grã-Bretanha para a educação das crianças excepcionais, desejamos dizer algo sobre o nosso serviço educacional, de um modo geral. Nossas crianças iniciam a escola, compulsòriamente, aos 5 anos de idade e permanecem nela, num regime de tempo integral, até a idade de 15 anos.

É desnecessário dizer, naturalmente, que os rapazes e moças que continuam os estudos geralmente freqüentam a escola até a idade de 18 anos. As crianças excepcionais devem permanecer na escola, via de regra, até a idade de 14 anos; algumas, no entanto, ficam até um pouco mais tarde. Atualmente, seis a sete milhões de crianças freqüentam nossas escolas mantidas pelas Autoridades Educacionais Locais, enquanto que, aproximadamente, outro meio milhão de meninos e meninas freqüenta escolas particulares.

Uma das coisas surpreendentes do Reino Unido, para os que o visitam, é o fato de que nosso serviço de educação pública toma sob sua responsabilidade e mantém muitos serviços de assistência social. O visitante encontra dificuldade em compreender por que o nosso sistema de educação se preocupa com a vida da criança no seu todo e com a interação entre o lar e a escola.

Hoje em dia o nosso sistema de assistência médica à escola conta com um serviço constante de cerca de 1.000 médicos, 1.000 dentistas, mais 1.000 assistentes de dentistas e, mais ou menos, 2.500 enfermeiras escolares. Há, u'a média, por ano, de mais de 2 milhões de crianças que fazem o exame médico de rotina e mais 2 milhões que fazem exames especiais. Uma criança que

* Conferência pronunciada, em 17 de setembro de 1958, na Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. O Prof. Lovell concedeu à *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* a primazia de sua publicação.

necessita de tratamento médico ou dentário poderá obtê-lo em uma clínica mantida pela Autoridade Educacional Local, ou poderá ir a seu médico ou dentista particular, se assim o desejar. Na escola a criança recebe 1/6 de litro de leite (um pouco menos que uma xícara) grátis, diariamente, e há lanches à venda por preços razoáveis. Se a família é bastante pobre, a criança receberá o lanche grátis. Além disso, a criança receberá da Autoridade Educacional Local roupas e sapatos caso sua família, devido à pobreza, não a possa mandar à escola bem agasalhada e protegida. Ao aproximar-se do término do curso, o estudante poderá receber orientação do Serviço de Empregos para Jovens quanto às possibilidades de trabalho, sendo que o Serviço também ajudará a procurar ocupação. O Serviço poderá, também, mais tarde, se o desejar, auxiliá-lo a procurar outro emprego.

As coisas não foram sempre assim na Grã-Bretanha. O nosso sistema educacional e o nosso sistema de assistência social se edificaram com o passar dos anos. Os que conhecem a História da Inglaterra devem lembrar-se que foram muitos os reformadores iluminados, mas frustrados, que trabalharam nos vários setores da vida inglesa nos séculos 18 e 19. Os que trabalhavam com escolas viam o seu esforço baldado e a total impossibilidade de se poder ensinar a crianças que — por pobreza, fome e doenças, ou por ignorância, sordidez e preguiça dos pais — não poderiam terminar o curso, mesmo quando o período de escolaridade compulsória era curto.

Assim é que, quando examinamos o desenvolvimento da educação do povo na Grã-Bretanha, podemos, de modo geral, notar as seguintes características: primeiro, há um esforço inicial, espontâneo, voluntário para preencher o vácuo educacional, ou para remediar o mal; segundo, o esforço é aceito por outros indivíduos, ou grupos, e se desenvolve; terceiro, a agitação em torno do problema se intensifica, há um despertar da consciência pública e o governo legisla e garante que o Estado assumirá responsabilidade pelo serviço de assistência social pelo qual os entusiastas haviam lutado.

Já se podem perceber características semelhantes no Brasil em relação à assistência às crianças excepcionais. Façamos votos para que o trabalho iniciado há mais de 25 anos, por D. Helena Antipoff, e agora refletido nos Institutos Pestalozzi, assim como o trabalho mais recente, iniciado pela Associação de Pais e Amigos das Crianças Excepcionais, chegue, finalmente, a ser de interesse do Governo. Num país do tamanho do Brasil as organizações de caráter privado ou semi-privado não poderiam sozinhas encarregar-se da tarefa de prover educação adequada para todas as crianças excepcionais.

Todos sabem que, na Grã-Bretanha, há um amplo Serviço Nacional de Saúde desde 1948. Quase todos nós nos orgulhamos do Serviço Nacional de Saúde e acreditamos na sua eficiência. É razão de inveja para outros povos. Além do Serviço Nacional de Saúde, o Serviço Médico Escolar foi inaugurado há cinqüenta anos. Considerando os dois serviços juntos, achamos que nossos filhos recebem o cuidado e a atenção necessários. Hoje, num exame médico de rotina, entre 1.000 crianças em idade escolar, 20 sofrem de subnutrição; 3 de males de coração e circulação, necessitando de tratamento, e 12 carecem de um período de observação. Além desses, 8 apresentam doenças de pulmão e 22 necessitam de um período de observação.

Na biblioteca de filmes do Consulado Inglês do Rio de Janeiro há um filme curto intitulado: *Out of the Night.* O filme mostra um pouco do ensino dos cegos — crianças e adultos, na Grã-Bretanha. O comentarista informa que, no período em que e filme foi feito, havia somente 21 crianças cegas na Grã-Bretanha com menos de um ano de idade e só 2.000 com idade inferior a 16 anos. Com a erradicação do tracoma e da oftalmia do neonato *(ophtalmia neonaturum)* há um número decrescente de crianças cegas e, conseqüentemente, um número decrescente de cegos a precisarem de educação especial.

Vejamos, agora, com maiores detalhes, como opera, na Grã-Bretanha, o Serviço Educacional para a Criança Excepcional.

As primeiras escolas para crianças excepcionais surgiram há cerca de 200 anos, por esforço voluntário. Em 1848, tivemos nossa primeira chance pública para deficientes mentais com a abertura da instituição Royal Earlswood, que focalizou seu interesse no ramo que hoje chamamos de "crianças retardadas". E, só em 1892, foi que nossa primeira escola pública — funcionando durante o dia, e para crianças retardadas, mas educáveis — foi aberta, na cidade de Leicester.

O Ato Educacional de 1944, e seu correspondente na Escócia, deram um impulso vigoroso ao trabalho que até então havia sido feito para as crianças excepcionais. O Ato não só tornou obrigatória, para todas as Autoridades Educacionais, a provisão de suficiente e variada educação primária e secundária para as diferentes idades, aptidões e habilidades dos alunos normais da sua área, mas também encarregou-as, especificamente, de cuidarem das necessidades dos alunos deficientes de corpo e de mente e de proverem educação e tratamento especial para os mesmos. Além disso, o Ato encarregou cada uma das Autoridades Locais de fazer o levantamento do número de crianças, que necessitavam de educação especial. Assim é que, por lei, os pais são obrigados a levar os filhos para serem examinados

quando completem 2 anos. Na Escócia, a idade limite é de 5 anos. Por outro lado, qualquer pai pode exigir que a Autoridade Local examine seu filho de mais de 2 anos, principalmente quando êle acha que a criança necessita de tratamento especial. Na Inglaterra, em Wales e na Irlanda do Norte, há 10 categorias de alunos para os quais as Autoridades Educacionais Locais devem prover tratamento educacional especial.

São: 1) a criança totalmente cega; 2) o amblíope, ou a criança parcialmente cega; 3) o surdo; 4) o meio-surdo; 5) o franzino; 6) os subnormais educáveis ou o retardado educável na escola; 7) o epiléptico; 8) o desajustado; 9) o fisicamente defeituoso e 10) o deficiente na expressão oral. Na Escócia não há a categoria para os franzinos.

Algumas crianças excepcionais podem ser educadas em classes comuns, ou podem receber tratamento educacional em classes especiais das escolas regulares. Devemos observar que, em verdade, nenhuma criança é mandada para uma escola especial, a não ser que seja necessário.

Em 1957 havia 772 escolas especiais na Inglaterra e Wales, sem contar as da Escócia. Dessas escolas quase todas são externatos; a maioria é de escolas especiais ligadas a hospitais, e cerca de 2/3 das escolas residenciais, escolas de internato, são mantidas pelas Autoridades Educacionais Locais. O restante, cerca de 15% do número total das escolas especiais, se encontra sob direção voluntária (particular), sendo que as taxas são pagas pelas várias Autoridades Educacionais Locais que para lá enviam crianças. Essas 772 escolas especiais tinham, em 1957, cerca de 4.700 professores e aproximadamente 61.000 crianças. O custeio dessas escolas, em 1957, foi de 8.000.000 libras, sem contar o salário do professorado que possivelmente custou outros 4 ou 5 milhões de libras.

Passemos aos vários tipos de escolas especiais. Comecemos com as escolas para cegos — cegueira total e parcial. Na Grã-Bretanha, em cada grupo de 4.000 a 5.000 crianças, uma é cega ou quase às portas da cegueira, necessitando de educação especial por métodos que não requerem o uso da vista. No momento, temos 1.200 crianças em escola para cegos com perda total de visão e 1.500 em escolas para amblíopes. Temos uma biblioteca bem extensa de livros em Braille. Crianças de 2 a 3 anos podem entrar numa escola "Sunshine Home for Blind Babies" (Lar Ensolarado para Crianças Cegas). Essas escolas são voluntárias, mantidas pelo Instituto Royal Nacional para os Cegos. Aos 5 anos de idade a criança vai para um internato, no nível de educação primária e, mais tarde, para uma escola secundária. Temos 2 "Grammar Schools" (Ginásio preparatório para a uni-

versidade) para crianças cegas, de inteligência superior, o que lhes permitirá freqüentar a universidade, uma escola superior, ou cursos de nível mais avançado. Nossas crianças cegas aprendem a viver, dentro das melhores condições possíveis, como se fossem normais. Aprendem a ganhar a vida, o que fazem bem, se não são vítimas também de outras deficiências sérias.

Os amblíopes necessitam de assistência especial para que não ocasionem danificação adicional às suas vistas. Geralmente podem ser reconhecidas pelos seus óculos de lentes muito grossas. Já existe, hoje em dia, uma lente especial com o uso da qual muitos amblíopes podem ler letras de imprensa de tamanho normal por 20 minutos no máximo. Em Condover Hall, perto de Shrewsbury, há uma escola que só aceita crianças cegas, mas com outra deficiência além da cegueira.

Passemos, agora, aos surdos. Em cada 2.000 crianças há uma que é completamente surda, ou com aparelho auditivo tão deficiente que necessita educação por métodos especiais. Os novos métodos vieram auxiliar crianças que, sem eles, estariam destinadas a ficar mudas, pois seriam incapazes de, por si mesmas, aprender a falar. Não há dúvida que é bastante cruel rotular uma criança de surdo-muda. É muda porque não pode ouvir os outros falarem. O progresso feito, hoje em dia, em leitura dos movimentos dos lábios melhorou muito a situação da criança completamente surda, principalmente em comparação com a época em que toda a comunicação possível com o mundo exterior era por meio da linguagem de sinais e soletração pelos dedos. Quanto ao parcialmente surdo, não há dúvida que o desenvolvimento de aparelhos para o ouvido revolucionou os métodos de ensino para essas crianças e fêz possível o uso e o aproveitamento de todo o grau de audição restante à criança. Nas escolas especiais de surdos e parcialmente surdos há cerca de 5.000 crianças.

O termo "fisicamente deficiente" tem muitos significados. Inclui, por exemplo, certos casos sérios de doenças do coração. Inclui casos de tuberculose pulmonar que se acham em escolas especiais ligadas a hospitais. É com prazer que registramos o que tem havido em declínio na percentagem de mortes por tuberculose pulmonar. Só *3%* ou *4%* das crianças que morrem com idade inferior a 14 anos têm morte causada por tuberculose. Vale a pena notar, no entanto, que existe um aumento na incidência de nova tuberculose, ativa, no grupo de 15 a 25 anos de idade.

O termo "fisicamente deficiente" inclui também crianças que sofrem de paralisia cerebral. As deficiências associadas à paralisia cerebral variam em gravidade. Algumas crianças com essa moléstia podem freqüentar escolas regulares, desde quando

sua deficiência seja diminuta. Por outro lado temos escolas especiais para elas e a experiência educacional nessas escolas apresenta sérios e grandes problemas de técnica e de método para seus professores. É muito fácil subestimar-se a inteligência da criança que sofre de paralisia cerebral. Façamos votos para que em breve possamos compreendê-la melhor e que as aflições por ela causadas diminuam em número e ceda com o aumento do conhecimento médico, melhor técnica cirúrgica, provisão mais higiênica do leite, melhores residências, melhores sistemas de esgoto e saneamento. O cálculo é que entre 1.000 crianças, 2.1 são classificadas como fisicamente deficientes e necessitando de educação especial. Um quarto dessas se encontra em escolas ligadas a hospitais. E 1.6 por 1.000 crianças está em escolas especiais do Ministério de Educação.

Passemos à epilepsia. Muitos não compreendem que a epilepsia não é, em si, uma doença. É um sintoma, realmente, que reflete o mal funcionamento de certas células nervosas na córtex cerebral. E isso pode ser devido a um grande número de razões, as quais não consideraremos neste trabalho. A epilepsia, como sabemos, é um mal que tem intrigado e amedrontado o homem por toda a história. Hoje em dia as perspectivas são mais promissoras. 80% das nossas crianças que sofrem de convulsões epilépticas freqüentam as escolas regulares. Esses, naturalmente, são os casos conhecidos. Os ataques "grand mal" já são controlados por drogas como fenilbartitone, mesceline e epanutin e há esperanças que, dentro em breve, outras drogas serão acessíveis. É verdade que os ataque "petit mal" não são ainda suficientemente controlados por drogas, mas os ataques geralmente passam sem serem notados por pessoas além do doente. Apesar da epilepsia ser encontrada com freqüência em pessoas de deficiência mental, este mal também aparece em pessoas de inteligência normal e até em pessoas de inteligência superior. Basta enumerar alguns nomes importantes como Júlio César, Dostoiewsky, Alfredo, o Grande, Napoleão, Lord Byron e Van Gogh, para se compreender que a epilepsia pode ser associada a muitos níveis e variedades de talentos. Queremos aproveitar a oportunidade para expressar o nosso ponto de vista: uma vez considerados vários casos de epilepsia apresentando diferentes níveis de inteligência e diversidade de condições sócio-econômicas, duvidamos muito que exista uma "personalidade epiléptica".

Na Grã-Bretanha só precisamos de 800 vagas em escolas especiais para crianças epilépticas e temos as vagas de que necessitamos. São escolas residenciais, tipo internato, e recebem alunos cujas convulsões epilépticas são fortes demais para freqüentarem escolas regulares, ou alunos de famílias que vivem em condições precárias. Os alunos que demonstram capacidade,

ingressam na "grammar school" e de lá seguem para escolas superiores, inclusive a universidade. Falando de modo geral, a situação do epiléptico hoje em dia é muito melhor do que há 20 anos.

Consideremos agora as crianças desajustadas. Temos entre 1.300 e 1.400 crianças nessa categoria freqüentando nossas escolas especiais para crianças desajustadas. Seu desajustamento é, geralmente, grande, mas os psicóticos são excluídos. A escola procura fazer o reajustamento pessoal, social e educacional da criança. Os mestres dessas escolas passam por provas e dissabores que os outros mestres não conhecem: as crianças usam de violência, urinam na cama, procuram fugir da escola e apresentam outros comportamentos perturbadores e desagradáveis. Quando se lê a história dessas crianças — tanto menino como menina — vê-se que sofreram dificuldades de criação e convivência com a família.

Apesar da tendência à instabilidade emocional ser, em parte, determinada geneticamente, o ambiente dos primeiros anos da infância é de grande importância para a criança. Nas escolas regulares se encontram, naturalmente, os casos menos graves de desajustamento.

O maior grupo de crianças excepcionais é o que na Grã-Bretanha chamamos de "crianças educacionalmente subnormais". No Brasil e nos Estados Unidos elas são chamadas "crianças retardadas educáveis em escola". Constitui esse grupo uma seção pouco compreendida da população escolar. Em 1957, tínhamos mais de 26.000 dessas crianças, em escolas especiais, e além disso, um número também grande em classes especiais nas escolas regulares. Em algumas áreas do país, tem-se de ficar na lista esperando vagas para se entrar em tais escolas, ou classes especiais.

Por serem mentalmente vagarosas, essas crianças não aproveitam suficientemente os programas das escolas primárias regulares. Podem, no entanto, aprender muitas coisas numa classe especial ou numa escola especial. Algumas aprendem os elementos básicos da leitura e do cálculo. Quando completam o curso, ou classe especial, com a idade de 15 a 16 anos, podem ler como uma criança normal de 8 a 10 anos de idade. A experiência estadunidense não é muito diferente. As crianças americanas que completam as escolas especiais alcançam o nível comum das crianças de 2.ª à 4.ª séries primárias. Apesar de ser um objetivo valioso, o de se ensinar leitura e cálculo a essas crianças, esse não é, necessariamente, o objetivo mais importante. O objetivo principal é ajudá-las a crescerem e viverem no mundo como homens e mulheres independentes. Dá-se grande ênfase e

importância ao desenvolvimento pessoal e social e por isso o currículo é bem amplo. As crianças são apresentadas a uma variedade grande de técnicas, artes e ofícios; aprendem educação física e jogos; danças folclóricas; trabalhos de madeira e metal para meninos e escola doméstica e trabalhos de casa para meninas. Há palestras, períodos de argüição e discussão e visitas fora da escola. Funciona o sistema familiar e as crianças recebem o máximo de responsabilidade dentro de suas potencialidades.

Ao atingir a idade adulta, a maioria delas pode manter-se. No entanto, só começaram a ler e a compreender aritmética formal entre os 9 e 12 anos. Seu vocabulário é limitado, mas sua expressão oral e sua linguagem são adequadas para a maioria das situações normais. Geralmente, podem manter relações satisfatórias com outras pessoas. Quando adultos, podem sustentar-se como operários qualificados ou semi-qualificados. Na Grã-Bretanha 90% desses indivíduos se sustentam em condições de trabalho de tempo integral. Casam-se, têm filhos e se comportam como outra pessoa qualquer.

As crianças retardadas educáveis em escola geralmente têm um Q.I. (quociente de inteligência) entre 50 e 55 e até mesmo 70 a 75. Vale a pena, no entanto, observar que os Q.I. devem ser simplesmente guias para se saber o possível grau de aproveitamento da criança no trabalho escolar e, por isso, devem ser interpretados com bastante cuidado.

Nossas crianças retardadas, educáveis em escolas, não são consideradas doentes mentais. Mas, se, ao completarem o curso, com a idade de 16 anos, ainda necessitarem de cuidado e supervisão — principalmente aqueles que possivelmente não seriam capazes de se sustentar — então, de acordo com a Lei para os Deficientes Mentais (Mental Deficiency Act), são classificados como "necessitando de supervisão após completar a escola". Isso não quer dizer que nunca vão para um hospital para doentes mentais. Alguns vão; mas os outros, geralmente, ficam na comunidade e os recursos e facilidades do departamento local para a higiene mental ficam à sua disposição. Como já dissemos, 90% das crianças retardadas educáveis na escola ganham a vida e são independentes.

Falemos um pouco, agora, das crianças que chamamos "deficientes mentais". Constituem dois grupos.

Primeiro há o grupo das totalmente dependentes. Em virtude de grande retardamento, não podem ser treinadas para cuidarem de si próprias; não aprendem a viver como pessoas socializadas e necessitam de cuidado contínuo para satisfazerem suas necessidades pessoais — precisam de ajuda para se vestirem, se despirem, preencherem as exigências sanitárias, come-

rem; por toda vida requerem constante proteção contra perigos simples tais como o fogo e a água. Sua expressão oral é limitada a algumas palavras ou frases. Sua vida mental, na idade adulta, alcança o nível da idade mental de 3 anos e seu Q.I. é cerca de 25.

O segundo grupo consta do que chamamos deficientes mentais que podem ser treinados. Essas crianças chegam a aprender a se vestir, a se alimentar e a preencher as exigências sanitárias sozinhas. Aprendem a se manter limpos e a permanecer independentes de auxílio dos pais na execução de grande parte das rotinas diárias. Quando adultos, sua idade mental é entre 3 a 7 anos e seu Q.I. pode ser de 25 a 55. Não podem ganhar a vida de modo independente, mas podem fazer trabalhos úteis e remunerados numa oficina, sob inspeção bondosa, onde o trabalho fôr dividido em tarefas de seqüências definidas e claras. Podem ser treinados a executar certos tipos de prática de oficina bastante diferente de trabalhos servis.

Atualmente, esses deficientes mentais, passíveis de treinamento, podem, na Inglaterra e em Wales, ser matriculados aos 5 anos de idade em Centros de Ocupação mantidos pelo Ministério da Saúde. Na Escócia esses Centros de Ocupação são mantidos pelo Comitê de Educação (Board of Education), sendo dirigidos de maneira idêntica aos da Inglaterra. Nesses Centros as crianças aprendem, de vários modos, a se tornarem, dentro de suas possibilidades, membros úteis da sociedade. Os instrutores, nessas instituições, raramente são professores qualificados, mas estão fazendo um trabalho excelente. Há, também, Centros de Ocupação para adolescentes e adultos. Hoje já se experimenta treiná-los em tipos de trabalho onde não haja perigo de acidente. Temos cerca de 270 desses Centros que cuidam de 10.000 e 11.000 crianças — não contando os adultos. Todos os hospitais para deficientes mentais têm um Centro de Ocupação.

As crianças totalmente dependentes ficam em casa ou vão para hospitais para deficientes mentais. Já há a organização de creches, as quais funcionam durante o dia, ligadas aos Centros de Ocupação. As mães podem levar seus filhos lá uma ou mais vezes por semana, o que lhes dá oportunidade para fazerem compras, visitas, etc.

Já havendo falado bastante dos filhos, falemos agora dos pais. Um dos problemas mais sérios relacionados à educação da criança excepcional é a educação de seus pais e sua família. A maioria dos pais antecipa, com felicidade, a chegada do bebê, imagina seu filho uma criança sadia. Do ponto de vista da higiene mental, isso é o desejável. Para alguns, no entanto, a infelicidade acontece e tanto o pai como a mãe têm que carregar aquele peso que lhes afetará o resto da vida. O deficiente mental é, talvez, a cruz mais pesada que a vida dá a alguns pais.

Eles têm que enfrentar 3 dificuldades — dificuldades essas obviamente encontradas entre todos os pais de deficientes mentais, mas que são, também, em alguns casos, dificuldades de pais de crianças com outros tipos de deficiência:

1. A incapacidade de encontrar um plano de ação para o benefício da criança. Muito auxílio pode agora ser oferecido aos pais a esse respeito;
2. A incapacidade de aceitar a criança que constitui uma ameaça à sua segurança psicológica. Os pais às vezes reagem como se expressassem o pensamento: "Criei algo defeituoso. Sou um fracasso";
3. Os conflitos existentes entre os pais: seus medos, hostilidades, inseguranças, etc, são negativos e reforçados pelo problema que é a existência da criança defeituosa.

Para se poder ajudar aos pais nos assuntos referidos nos itens 1 e 2, é necessário muita paciência. A atitude dos pais e a sua serenidade interna é de conseqüência para o filho defeituoso e, por isso, a escola e os serviços de assistência social devem ajudar os pais a tomar consciência de suas dificuldades e a aceitar a criança. O problema da educação de pais e do público é matéria de grande importância. O cego, o mudo e seus respectivos pais recebem toda a compreensão do público, mas a criança mentalmente defeituosa e seus pais ainda não recebem a compreensão que lhes é devida.

Há, além disso, a questão dos professores das crianças excepcionais. Na Grã-Bretanha, os professores que trabalham em escolas especiais recebem melhor salário que os professores de crianças normais. Não incluo aqui, naturalmente, os salários de responsabilidade, quantias consideráveis, que se paga no nível secundário. A tarefa de mestre de uma escola especial é árdua. Nossas escolas especiais apresentam um ambiente feliz, mas os professores devem possuir bastante força de vontade, pois trabalham por longos períodos e sentem muito poucas mudanças em seus alunos.

Hoje em dia o professor de cegos e surdos necessita treino especial, que é recebido depois do período de estudos exigido para o certificado comum de professor primário. Recentemente, o Ministério da Educação começou a adotar o ponto de vista de que todos os professores de crianças excepcionais devem ter um ano de treino especial, tempo integral, além do treino regular para a obtenção do "status" de professor primário. Não sabemos, no entanto, quando a idéia será posta em execução. Na

Grã-Bretanha há a convicção de que os professores de crianças excepcionais devem ter tido, antes, a oportunidade de trabalhar e ensinar a crianças normais. Assim terão experimentado, e guardarão em mente, padrões de trabalho e verão seus problemas dentro de melhores perspectivas, uma vez que viram a grande variedade de comportamento entre crianças normais.

Para concluir, gostaríamos de fazer uma previsão sobre as mudanças quanto ao número de crianças excepcionais, na Grã-Bretanha, daqui a 50 anos. Se a medicina, a farmacologia, a engenharia eletrônica e outros ramos da ciência continuarem progredindo, haverá uma diminuição considerável no número de cegos, amblíopes, surdos (totais e parciais) e epilépticos que freqüentam escolas especiais. Haverá, do mesmo modo, diminuição no número de crianças aleijadas, com tuberculose nos ossos e juntas e crianças franzinas. Mas, a não ser que sejamos bastante afortunados em nossos estudos e pesquisas, o número de crianças retardadas educáveis em escola será, possivelmente, maior do que o que temos hoje, e o mesmo acontecerá com o número de crianças que apresentam profundo desajustamento emocional.

A EDUCAÇÃO EM FACE DA PESQUISA NACIONAL SOBRE O NÍVEL MENTAL

PIERRE WEIL

Há oito anos, estávamos preocupados, no Consultório Psicopedagógico da Sociedade Pestalozzi do Brasil, com o problema da medida da Inteligência nos analfabetos; para isto elaboramos um teste não verbal de Inteligência (INV forma A), feito de imagens pressupostamente "aculturais" e no qual bastava colocar um sinal a lápis no lugar certo; comparando a média dos analfabetos e a das escolas primárias, constatamos que o analfabeto adulto dava resultados correspondentes ao de crianças de primeiro ano escolar; não podíamos pensar em debilidade mental, embora esta hipótese tivesse nascido no nosso espírito ainda então europeu, isto é, acostumado em pesquisar populações nas quais só os débeis mentais são analfabetos; excluída essa hipótese, devia haver outra explicação, explicação que só uma pesquisa de maior amplitude poderia ajudar a encontrar. Coincidia o ano de 1951 com a publicação da pesquisa de Pieron, Heuyer e Sauvy[3], sobre 100.000 mil crianças em idade escolar, o que nos encorajou a tentar reproduzir algo de parecido no Brasil, mas sobre amostra representativa de toda a população brasileira, inclusive adultos.

Consultado o professor Lourenço Filho, resolveu-se criar uma comissão, integrada por nós dois e mais o Dr. Otávio Martins e a Prof.ª Eva Nick, a qual foi convidada algum tempo depois.

Colaboraram na pesquisa as seguintes instituições: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (encarregado da parte executiva), Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Instituto Nacional de Geografia e Estatística, Faculdade Nacional de Filosofia, Instituto Nacional para Educação e Cultura (órgão Brasileiro da UNESCO), Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Ensino Comercial, várias Universidades Estaduais e Serviços Estaduais de Estatística e Departamento Nacional da Criança.

Mais de trezentos pesquisadores foram mobilizados pelas vinte e uma Comissões Estaduais, após uma "pesquisa-pilôto" realizada em Sergipe sob a direção de Otávio Martins.

Da amostra esperada de 30.000, conseguiram-se cerca de 27.000 casos do Amazonas ao Rio Grande do Sul, do interior e da cidade, distribuídos proporcionalmente de acordo com os dados do Censo de 1950 e, tanto quanto possível, sorteados, a fim de eliminar a intencionalidade.

Os testes utilizados foram o INV já citado e um teste verbal de vocabulário para os alfabetizados baseado em pesquisas de Otávio Martins no INEP.

Os interessados poderão encontrar no relatório a ser publicado pelo SENAC todas as informações que desejarem quanto aos objetivos, processos de amostra e de investigação e resultados numéricos obtidos; por isto não iremos aqui repetir o que já está atualmente no prelo; o nosso intuito é apenas, decorridos alguns meses após a redação final, mostrar aos educadores brasileiros o alcance dos resultados no domínio da educação, dando mais ênfase ainda ao apelo implícito contido no relatório, para que as autoridades educacionais do País reconsiderem a sua posição diante de determinados problemas levantados pela pesquisa.

Iremos a seguir tecer considerações sobre os aspectos educacionais do trabalho.

Analfabetismo e evolução do raciocínio. Influência da escolaridade sobre o desenvolvimento mental.

Resultados já comunicados por nós [6] e resumidos no gráfico anexo confirmam plenamente as sondagens efetuadas na Sociedade Pestalozzi: não somente os resultados dos analfabetos adultos se situam ao nível da criança, em idade escolar, mas ainda não há praticamente evolução das médias desde a idade de sete anos.

O que pensar desses resultados? Quais as conseqüências que têm para a prática educacional?

Convém antes de tudo fazer uma ressalva quanto ao que o teste utilizado mede; pelo seu conteúdo, podemos afirmar que a interpretação mais acertada é de que o teste é representativo da integração na nossa cultura técnico-científica, na qual os tipos de raciocínios indutivos e dedutivos utilizados em situação "papel-lápis" são predominantes. A nossa civilização é uma civilização "papel-lápis".

O fato de os analfabetos não evoluírem neste tipo de atividade mental mostra que, com toda probabilidade, a escola é o fator essencial de transmissão dos tipos de raciocínios integrantes da nossa civilização; o próprio Piaget, num de seus últimos trabalhos sobre o desenvolvimento do raciocínio no adolescente, afirma que só certas categorias de crianças que freqüentam o

ensino secundário chegam ao que êle chama de "etapas finais de equilíbrio operacional"; disse ainda mais que as crianças gregas, se fossem submetidas aos testes de raciocínio correspondentes a nossa civilização, provavelmente só alcançariam um grau de desenvolvimento correspondente ao das crianças de 10 anos da nossa civilização [4].

O Prof. Lourenço Filho, comentando os resultados da pesquisa nacional, chega a conclusões análogas quando afirma que "... da investigação retira-se esta conclusão clara e simples: deixar que permaneçam no analfabetismo metade da 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."[2]

Não queremos dizer aqui que o analfabeto não é inteligente; apenas não foi educado para que se desenvolvam nele os tipos de raciocínios que constituem o fator de êxito das civilizações técnico-científicas e de sobrevivência dos indivíduos que nela vivem.

Será possível educar o raciocínio? — O principal problema para a educação consiste, por conseguinte, em procurar dar resposta à seguinte pergunta: "Se a escola é fator preponderante na formação de certos tipos de operações lógicas, como é que a escola contribui para a sua aprendizagem? Sabendo como, poder-se-iam desenvolver essas descobertas, tirando delas uma sistematização didática visando a formar intencionalmente, e por conseguinte de maneira dirigida, o raciocínio da criança; poderia surgir disso uma educação especial do raciocínio, contribuindo para melhorar o nível intelectual (no nosso sentido) de qualquer coletividade ou nação.

Tal hipótese já tem fundamento, embora ainda frágil, em outras observações e experiências:

1.°) A existência de exercícios de "ortopedia mental" para oligofrênicos nos leva ao seguinte pensamento: "Se é possível, por meio de exercícios sistemáticos, melhorar o raciocínio dos débeis mentais, por que não se faria o mesmo para os indivíduos normais?"

2.°) As experiências já clássicas de Wellman[7] colocam em evidência aquisições significativas no QI de crianças que freqüentaram a escola maternal, aquisições que permitiram aos grupos conseguirem melhores resultados, inclusive nos estudos secundários e superiores.

Ora, é justamente nas escolas maternais que se fazem exercícios de estruturação do raciocínio, tais como encaixes, seria-

ções concretas etc..., exercícios que preparam, no plano perceptivo, as operações mentais. Se se conseguem tais resultados no jardim de infância, por que não se continuaria o mesmo treino, nas escolas primária e secundária?

3.°) Essa pergunta é ainda mais válida quando levamos em consideração os resultados de algumas pesquisas que tendem a colocar em evidência uma transferência da escolaridade primária e secundária sobre os resultados dos testes de nível mental ; ainda recentemente [5] tivemos a oportunidade de demonstrar aumento, com um ano de diferença, da média dos pontos no teste INV em alunos de curso secundário, aumento que não se verifica na população geral de adolescentes de curso secundário, do Rio, que na sua maioria não continuaram os seus estudos.

Se a própria escolaridade contribui indiferentemente para melhorar o raciocínio, por que não se faria isso diretamente?

Como já disse, estudos especiais necessitam ser feitos nesse sentido; os trabalhos de Piaget constituiriam ótimo ponto de partida para isso, já havendo tentativas de aplicação dos resultados das suas pesquisas à didática, feita por Hans Aebli '.

A pesquisa do nível mental da população levanta também outro problema: o da possibilidade ou não de melhorar o nível de raciocínio nos adultos; é difícil responder a essa pergunta, sobretudo porque até agora a maioria das pesquisas tendem a mostrar que não há mais progressos no nível mental das pessoas após a puberdade. Porém todos esses estudos foram realizados em populações em que a atuação escolar pára também na puberdade.

O problema poderia ser estudado com relativa facilidade se se conseguisse comparar a evolução dos dois grupos, um experimental e um de controle, homogêneamente constituídos, sendo que o grupo experimental faria um curso de alfabetização e o outro grupo não o faria; se depois de um ano o grupo alfabetizado melhorar nos seus resultados, em testes não verbais, é sinal de que houve transferência da aprendizagem escolar sobre os resultados nos testes; se se verificasse a nossa hipótese, seria interessante, em etapa posterior, esclarecer qual exercício escolar (leitura, cálculo, escrita ou conjunto) exerce maior influência.

A educação de adultos lucraria muito com tal estudo, confirmando ainda a sua necessidade imperiosa. Poderia ser também ponto de partida para exercícios de desenvolvimento do raciocínio do adulto.

O desenvolvimento das operações lógicas é uma construção progressiva, uma integração constante de esquemas mentais novamente adquiridos com os já existentes; a educação do racio-

cínio, tão importante para o desenvolvimento de uma civilização industrial, tem por conseguinte também de partir do estado atual da estruturação mental de cada aluno de per si; por isso mesmo a educação do raciocínio deve ser individual, sob medida, no sentido de Claparède. Montessori tentou no seu método tal construção; infelizmente, os seus seguidores foram pouquíssimos em virtude justamente da complexidade do assunto; no plano teórico, os seus detratores foram inúmeros, baseando-se estes exclusivamente no fato de as técnicas utilizadas serem demasiado "laboratoristas" e afastadas da natureza; pelo que eu pude observar pessoalmente, os resultados, quando o método fôr aplicado na sua íntegra, permitem "precipitar" a formação e a integração das estruturas operacionais; o método, infelizmente, foi "superado" no plano teórico, quando na realidade foi êle pouco controlado e não foi colocado em termos de pedagogia experimental.

É provável que a nação que conseguir generalizar um sistema de educação do raciocínio chegará, na próxima geração, a suplantar as outras no terreno científico; muitas vezes já nos perguntamos a nós mesmos até que ponto não haveria uma transferência de aprendizagem do jogo de xadrez, obrigatório nas escolas soviéticas, sobre os sucessos científicos e políticos daquele país. O jogo de xadrez é um excelente exercício de "ortopedia mental", pois implica operações lógicas e espaciais de grande complexidade, além de contribuir para a formação de inúmeros aspectos da Personalidade.

Programas didáticos e desenvolvimento mental — Outra conclusão importante é a que tiramos na nossa comunicação em Roma, e que decorre diretamente da nossa pesquisa: se a escolaridade contribui para o desenvolvimento mental, seria cair num círculo vicioso querer adaptar os programas escolares ao mesmo desenvolvimento mental pois este é resultante daqueles [7].

Estamos caminhando para o matriarcado? — Outro aspecto que nos parece digno de destaque, é a superioridade, a partir da adolescência, e que se mantém constante em todas as idades, do sexo feminino; a explicação mais provável que encontramos é o fato de haver mais 200.000 elementos do sexo feminino freqüentando o curso secundário, isto em virtude de os rapazes terem de trabalhar mais cedo e estarem, por isto, impossibilitados de adquirir o mesmo grau de desenvolvimento cultural que as moças.

A obrigatoriedade escolar e o seu controle, ainda por essa razão, se revelam um imperativo, de que as autoridades do País se precisam convencer.

A natureza seletiva do ensino primário e secundário — Qual a repercussão sobre os resultados da nossa pesquisa, da deserção em massa, da evasão escolar de que se queixa tão amargamente o Prof. Anísio Teixeira?[8]

Procurou-se calcular as médias, por idade e série cursada, de todas as crianças que ingressaram normalmente na escola, isto é, com sete anos.

Os resultados são bastante eloqüentes pois as médias encontradas nas quarta e quinta séries primárias correspondem à média obtida pelo grupo de adolescentes estudantes do curso secundário; duas conclusões podem ser tiradas, ambas provavelmente válidas no caso presente:

1.°) Só alcançam o fim do curso primário, ou continuam os estudos secundários, os mais favorecidos do ponto-de-vista sócio-econômico ou mental ou ambos.

2.°) O desenvolvimento do raciocínio da maioria da população que se evade antes da idade está sendo prejudicado.

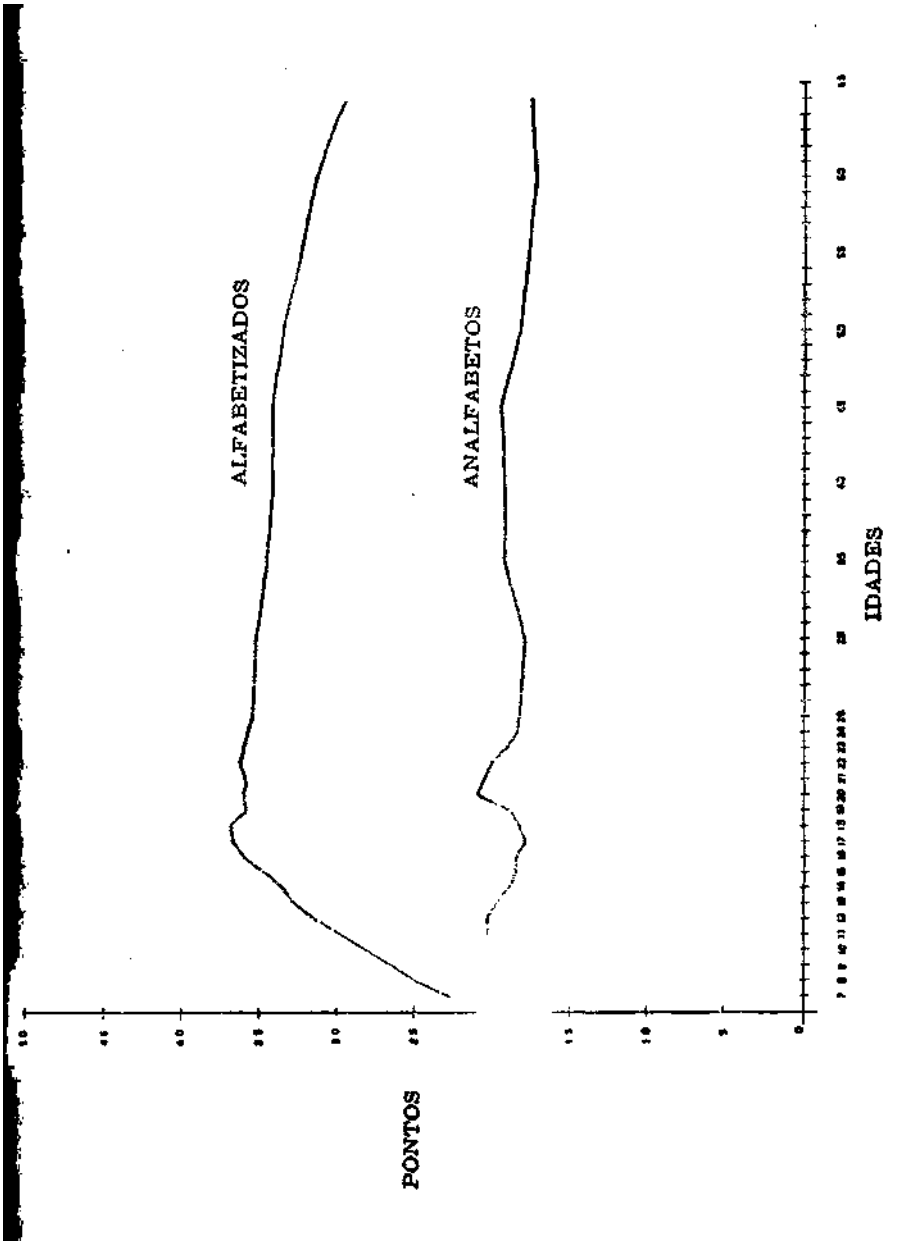
Voltamos à conclusão precedente sobre a obrigatoriedade escolar até a adolescência, pelo menos.

O retardamento pedagógico — A pesquisa, embora evidencie a necessidade de escolaridade completa, também demonstra que, quando a escolaridade é normal, a percentagem de retardamento pedagógico por debilidade mental é a mesma que a encontrada em outros países, notadamente na França; era de esperar, mas não havia ainda confirmação científica deste fato.

* * *

Haveria muito que escrever sobre a aplicação na educação dos resultados da pesquisa sobre o nível mental da população, sobretudo no que se refere às incidências indiretas da carência educacional que se nota no interior do País e também em certas regiões geográficas onde a escolaridade é precária; estamos no entanto consciente de ter colocado em relevo os aspectos essenciais, desejando, para terminar, que outros continuem aprofundando os problemas aflorados aqui e que as autoridades tomem as providências adequadas.

	ALFABETIZADOS			ANALFABETOS		
	M	DP	N	M	DP	N
6	21,64	8,60	14	16,41	10,05	119
6;6	19,18	8,30	32	14,46	9,90	133
7	22,60	9,50	83	16,80	10,00	156
7i6	24,09	9,35	163	16,67	10,75	157
8	24,13	10,60	239	16,59	9,15	183
8j6	25,62	9,40	308	17,90	9,95	155
9	25,53	10,10	409	17,67	9,95	140
9;6	26,42	9,60'	366	18,11	9,98	117
10	23,24	10,65	189	16,71	9,00	53
10;6	28,18	10,00	220	21,55	9,30	45
11	29,91	10,85	223	22,44	9,25	34
lli6	31,17	10,85	274	19,73	10,70	42
12	30,12	11,05	277	19,17	9,25	39
12;6	32,13	11,70	266	22,12	11,20	41
13	32,67	11,75	275	20,66	9,95	45
13;6	33,15	11,55	294	17,23	9,30	35
14	33,59	11,90	366	20,83	11,25	43
14;6	34,61	11,90	304	17,86	9,65	29
15	33,35	12,45	331	19,02	10,10	37
15;6	33,44	12,70	280	17,13	9,95	37
16	35,72	12,65	290	19,41	9,55	29
16;6	36,58	11,30	241	16,86	9,10	37
17	33,14	12,90	504	19,53	9,40	65
18	35,81	12,75	463	16,16	9,30	84
19	36,27	12,30	415	19,16	12,40	67
20	35,75	12,30	668	21,34	12,55	92
21	36,10	12,70	479	22,79	11,65	63
22	35,90	13,00	409	17,68	11,50	66
23	36,76	12,55	433	20,16	11,85	88
24	35,20	12,65	370	19,82	12,70	78
25	35,52	12,95	1751	17,16	9.25	404
30	35,76	12,50	1246	18,18	11,75	282
35	34,60	13,30	1014	18,67	11,50	257
40	33,56	12,85	822	20,58	12,05	226
45	34,33	12,70	603	18,31	11,45	216
50	32,62	13,60	501	20,25	11,10	164
55	33,63	12,75	325	16,35	10,35	108
60	30,73	13,85	280	17,27	9,75	54
65	29,77	13.55	34 2	17,93	10,80	122


ALFABETIZADOS
ANALFABETOS
PONTOS
IDADES

AUTORES CITADOS

1. AEBLI, H., *Didactique psychologique* — Delâchaux et Niestlé. Neuchâtel — 1951.

2. LOURENÇO FILHO, M. B., "Variações sobre um velho tema", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* n° 71, vol. XXX (julho-setembro, 1958), Rio.

3. HEUYER, PIERON et SAUVY, *Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire,* P.U.F., Paris, 1950.

4. INHELDER, PIAGET. *De Ia logique de Venfant à logique de 1'adolecent,* P.U.F., Paris, 1955.

5. TEIXEIRA, ANÍSIO, "Educação não é privilégio", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº* 63, vol. XXVI (julho-setembro, 1956), Rio.

6. WEIL, P., *Fundamentos experimentais para uma didática psicológica,* SENAC, 1958, Rio.

7. WEIL, P., "Influence du milieu sur le développement mental; repercussion sur I'organisation des programmes didactiques". Rev. Enfance, P.U.F., Paris, 1958.

8. WELLMANN, B. L., *Iowa studies on the effect of schooling,* 39 th-Yrbk. Nat. Soe. Stud. Educ., 1940.

AS ATIVIDADES DO INEP E DOS CENTROS DE PESQUISAS EDUCACIONAIS (1958)

INTRODUÇÃO

Resume o presente relatório as principais iniciativas e realizações do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e, em particular, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais localizados em cinco Estados da Federação, todos integrantes do INEP.

No desempenho dos objetivos que lhes são atribuídos, essas instituições desenvolvem suas atividades em múltiplas direções. Realizam pesquisas sobre as condições culturais e escolares, assim como sobre as tendências do desenvolvimento de cada região e do meio social brasileiro como um todo. Elaboram planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país — levando em conta as diferenças regionais — nos níveis primário e médio. Levam a efeito o preparo de livros-fontes e textos, de material de ensino, de estudos especiais sobre administração escolar, currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, formação de mestres e recomendam providências outras que concorram para o aperfeiçoamento do magistério nacional. Fazem treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas em educação e professores de escolas normais e primárias.

Voltados para diferentes frentes de trabalho, tanto o I. N. E. P., por seus setores, como o C. B. P. E. e os Centros Regionais, operam de forma coordenada e harmônica, sob a responsabilidade e supervisão do Diretor-Geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

II — CAMPANHA DE CONSTRUÇÕES ESCOLARES

A — *Escolas Primárias*

Esta Campanha vem desenvolvendo, desde 1946, com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, um programa de

assistência financeira às Unidade Federadas, visando à ampliação e melhoria de suas redes escolares primárias, numa fórmula em que a União, os Estados e os Municípios, conjugando seus esforços, se empenham no sentido de amenizar a carência de escolas primárias destinadas à educação elementar básica de nossas crianças.

O auxílio federal, de caráter supletivo, é concedido aos Estados, em quotas anuais, mediante acordos em cujos termos são definidas as formas de cooperação na obtenção dos terrenos, execução das obras, instalação da escola, sua manutenção e conservação.

Cabe, assim, às administrações locais, após a conclusão dos prédios escolares, grande responsabilidade no que concerne ao funcionamento imediato das escolas, bem como à sua conservação, pois, sem a efetivação dessas providências, não seriam atingidos os objetivos da Campanha, isto é, aumentar o número de matrículas na rede escolar primária brasileira, para diminuir o contingente de crianças que no Brasil não dispõem de escolas para sua educação básica.

Dificuldades surgem, muitas vezes, do ineditismo desta prática de conjugação de recursos no Brasil, bem como da própria complexidade de um programa que se realiza em toda a extensão territorial do País, desde as grandes cidades até aos mais distantes e inacessíveis povoados.

Cumpre ressaltar que a maior ou menor eficiência na execução desta campanha, a maior ou menor presteza em dar conclusão às obras escolares programadas, está essencialmente vinculada ao interesse, ao sistema de organização e à capacidade das administrações estaduais, às quais cabe, em última análise, a responsabilidade da aplicação dos recursos federais que lhes são destinado anualmente.

No ano de 1958, foram as seguintes as realizações da Campanha.

Movimento dos auxílios concedidos — Os auxílios do INEP destinados ao programa de construções escolares, por força dos convênios firmados, são remetidos às administrações responsáveis pela execução das obras na medida em que estas progridem. Assim, no ano de 1958, havia, além da importância empenhada no ano, para a execução do novo programa de obras, o saldo dos empenhos dos abordos de anos anteriores, cujas obras ainda estavam em andamento ou por iniciar, na seguinte discriminação:

Saldo para obras dos Acordos anteriores	Cr$ 89 176 855,00
Auxílios concedidos em 1958 para novas obras	Cr$ 121 975 100,00

Importância remetida durante o ano para a execução das obras . . . . . Cr$ 113 083 118,00
Saldo a remeter existente no fim do ano Cr$ 98 068 837,00

Andamento das obras — No ano de 1958 foi programada, por novos Acordos, a construção de mais 317 prédios escolares primários, com um total de 860 salas de aula, que, somados aos 637 prédios, com 1 515 salas que vieram como acervo dos programas de anos anteriores, davam um total de 954 escolas primárias, com 2 375 salas de aula a serem construídas. No fim do ano as obras escolares primárias apresentavam-se na seguinte posição:

Concluídas ... — 292 Escolas com 767 salas de aula
Em construção — 404 Escolas com 985 salas de aula
A construir . . — 258 Escolas com 623 salas de aula

Totais . . . . . — 954 Escolas com 2375 salas de aula, que, assim, se distribuíram pelos Estados:

Unidades Federadas	N.° de prédios	N.° de salas de aula
Alagoas	16	31
Amazonas	12	38
Bahia	114	240
Ceará	28	85
Distrito Federal	3	32
Espírito Santo	29	34
Goiás	63	204
Maranhão	74	243
Mato Grosso	5	24
Minas Gerais	176	328
Pará	54	86
Paraíba	23	74
Paraná	79	96
Pernambuco	26	69
Piauí	43	123
Rio Grande do Norte	12	43
Rio Grande do Sul . . .	117	239
Rio de Janeiro	16	136

Santa Catarina	33	104
São Paulo	15	96
Sergipe	11	27
Território do Acre	7	7
Território do Amapá	4	4
Território de F. Noronha	—	—
Território de Rondônia	—	—
T. do Rio Branco	4	7
Brasil	954	2375

Equipamento para as Escolas Primárias — Da quota d< auxílio atribuído a cada Estado, são destacados 10% para aqui sição do mobiliário escolar destinado às Escolas do plano de obras estabelecido pelos convênios, a fim de poderem entrar en funcionamento logo que concluídos.

No ano findo, o montante do auxílio para este fim foi de Cr$ 17 541 289,00 com que foram equipadas 776 salas de Es colas Primárias, incluindo salas de aula e de administração.

B — *Escolas Normais*

Faz parte também do programa da Campanha de Construções Escolares a assistência financeira para construção e melhoria de Escolas Normais, na medida das possibilidades que as dotações atribuídas ao INEP para esse fim o permitem.

Realmente, não se pode planejar qualquer melhoria no ensino primário sem incluir neste planejamento uma atenção especial ao ensino normal, de cuja eficiência na formação de professorado primário vai depender a qualidade do ensino que se processará nas escolas às quais se destinam estes professores

Com base nessa estreita dependência, ampliou o INEP, a partir de 1948, sua campanha de melhoria da rede escolar do País, incluindo em seu programa as Escolas Normais.

Movimento dos auxílios em 1958

Saldo dos Acordos anteriores	Cr?	26 676 167,00
Auxílios concedidos em 1958	Cr$	143 333 700,00
Importância remetida durante o ano	Cr$	39 816 367,00
Saldo no fim do ano (a remeter)	Cr$	130 193 500,00

Andamento das construções de Escolas Normais

Concluídas	8	Escolas com 152 salas de aula
Parcialmente concluídas	4	Escolas com 36 salas de aula
Parte concluída e parte em andamento	8	Escolas com 227 salas de aula
Em construção	14	Escolas com 202 salas de aula
A iniciar	3	

Além dessas construções, receberam auxílio para simples melhorias 10 Escolas.

III — COORDENAÇÃO DOS CURSOS

Realizou esse Setor, em 1958, um programa de assistência técnica ao ensino primário e normal, atendendo ao plano de trabalho fixado para o ano, com as seguintes diretrizes:

a) concentrar esforços na formação e aperfeiçoamento de professores para os Institutos de Educação e para Escolas de Aplicação renovadas, que sirvam a esses Institutos;
b) aperfeiçoar pessoal para as Secretarias de Educação estaduais, no setor de Administração;
c) preparar pessoal especializado para os Centros Regionais do I.N.E.P.;
d) preparar pessoal para realizar, nos Estados, o aperfeiçoamento do professor primário e para escolas experimentais;
e) auxiliar os Estados que não possam preparar no local professores e orientadores para setores de ensino primário já ali existentes;
f) atender a outros projetos de interesse para o desenvolvimento do ensino primário e normal dos Estados, tais como estágios e cursos para professores e diretores de Escolas Normais;
g) finalmente, atender a pedidos de ajuda para realização de Cursos nos Estados, com a finalidade de levar elementos de estímulo e esclarecimento, bem como de selecionar elementos capazes de realizar cursos e estágios mais avançados.

De acordo com o plano citado, foram levados à realização os seguintes cursos, seminários e estágios:

I — No RlO

1. *Curso de Preparação de Professôres de Linguagem na Escola Primária, para Escolas Normais e Institutos de Educação.*

Dele participaram professores de 13 Estados, como bolsistas, e 4 do Distrito Federal, sem direito a auxílio. A duração foi de 6 meses.

Os bolsistas receberam orientação sobre recursos de ensino de Leitura e Linguagem na Escola Primária, em seminários, e realizaram observações na Escola Experimental do I.N.E.P. e no Instituto de Educação do Distrito Federal, estudo de bibliografia sobre o assunto e preparo de material de ensino.

2. *Curso de Matemática na Escola Elementar*

Freqüentado por doze bolsistas dos Estados e cinco do Distrito Federal. Duração de seis meses.

Compreendeu seminários, trabalhos práticos, levantamento de bibliografias, traduções e resumos bibliográficos, preparo de material de ensino e observações na Escola Experimental do I.N.E.P.

3. *Curso de preparação de professores de Ciências Naturais na Escola Elementar.*

Realizado em colaboração com o Museu Nacional, constou do estudo de fenômenos físicos, químicos e biológicos, em conexão com o da orientação do ensino desses fenômenos na Escola Elementar, e ainda de preparo de material, constante de aparelhos simples, estudos de organização de museus de classes e de utilização de filmes, excursões, etc, para o estudo de ciências. Revestiu-se de caráter essencialmente prático.

Duração de quatro meses. Freqüentado por nove bolsistas dos Estados, que se destinam a lecionar em Escolas Normais.

4. *Estágio para preparação de professores para Escolas de Demonstração.*

Freqüentado por dez bolsistas dos Estados. Duração de oito meses.

Realizado na Escola Experimental do INEP, fizeram os bolsistas observações, em horário integral, nesse estabelecimento e participaram das seguintes atividades; Curso de Português, Orientação sobre o Ensino da Linguagem na Escola Pri-

mária, Orientação sobre o Ensino da Matemática na Escola Elementar, Orientação sobre Recreação, Música e Artes Industriais na Escola Elementar. Seguiram os bolsistas todas as atividades da Escola Experimental do I.N.E.P., integrados na sua vida.

5. *Curso de Formação de Professôres de Arte Infantil.*

Dez professores dos Estados fizeram o curso, que teve a duração de oito meses. Realizaram atividades de Desenho, Modelagem, Teatro Infantil, Dramatização, etc, abrangendo desde o preparo de fantoches, marionetes, máscaras, até o de cenários e peças. Os bolsistas tiveram ocasião de realizar aulas práticas no Instituto de Educação e de orientar, no setor de sua especialidade, professorandas daquele Instituto.

6. *Curso de Preparação de Professôres de Artes Industriais do Rio.*

Teve a duração de oito meses e contou com a freqüência de 93 professores dos Estados. Sete grupos foram organizados, dedicando-se cada professor a 4 ou 5 técnicas, e todos a Desenho e História das Artes Industriais. Realizou-se o curso em horário integral, e os bolsistas que mais se destacaram foram enviados para um estágio de prática na Escola-Parque do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, de Salvador, sob a orientação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia.

7. *Curso de Aperfeiçoamento de Professôres de Artes Industriais do Rio.*

Realizado por oito professores dos Estados, que se destacaram no Curso de Preparação de Professôres de Artes Industriais do ano anterior e se destinam a funções de direção de oficinas e orientação do Ensino Complementar, em seus Estados de origem.

Sete dos bolsistas foram enviados, para um estágio de Prática do Ensino, ao CRPE da Bahia.

8. *Curso de Educação de Excepcionais.*

Dezesseis bolsistas dos Estados dele participaram, além de três bolsistas do I.N.E.P. que faziam o Curso de Orientação Psicopedagógica. Iniciado a 15 de agosto, terminou a 30 de setembro.

Foi ministrado pelo Prof. Kenneth Lowell, da Universidade de Leads, indicado para esse trabalho pelo Conselho Britânico.

9. *Curso de Organização de Museus.*

Ministrado no Museu Histórico Nacional, constou de aulas teórico-práticas e de visitas, com o objetivo de observação da aplicação das técnicas e princípios estudados.

Quatro foram os bolsistas mantidos pelo INEP, provenientes dos Estados. O curso teve a duração de sete meses. Os alunos participaram de sessões do Seminário de Museus, patrocinado pela UNESCO, e de visitas programadas nesse Seminário.

10. *Curso de Orientação Psicopedagógica.*

Levado a efeito em colaboração com a Sociedade Pestalozzi do Brasil, contou com a presença de bolsistas do Pará, Paraíba e Minas Gerais.

Constou de seminários, aulas e trabalhos práticos e estudos de bibliografia sobre a educação de crianças retardadas e crianças-problema. Os bolsistas realizaram observações em classes de excepcionais, da Sociedade Pestalozzi, e tiveram oportunidade de orientar as atividades dessas classes.

Estágio de oito meses.

// — Na Bahia

1. *Estágio de preparação de professores para Escolas de Demonstração.*

Na Escola de Aplicação do CRPE da Bahia estagiaram, como bolsistas, quatro professores provenientes de outros Estados.

Fizeram ainda observações, na Escola em apreço, 11 professores de Brasília e um diretor de Escola, de Recife.

2. *Estágio de Aperfeiçoamento de Professôres de Artes Industriais.*

Foram em número de 21 os bolsistas, que representaram Estados do Norte e Nordeste do país. Informação detalhada aparece em outro local, na parte relativa às atividades do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia.

3. *Estágio de Aperfeiçoamento na Escola-Parque do CRPE da Bahia.*

74 bolsistas, sendo 59 do Rio e 15 dos Estados, realizaram estágio na Escola-Parque de Salvador.

Na parte relativa às atividades do CRPE da Bahia figura informação detalhada sobre o referido estágio.

4. *Curso de Aperfeiçoamento de Professôres de Jardim de Infância.*

Realizado no CRPE, abrangeu o estudo de problemas de Educação Pré-Primária, estágios em classes, estudo de Psicologia do Pré-escolar e confecção de material para classes pré-primárias.

Além do estágio no Jardim de Infância Baronesa de Sauipe e visitas a instituições de interesse educacional, houve seminários e reuniões de discussão, crítica e comentários sobre os trabalhos realizados.

Foram em número de sete os bolsistas. O curso teve a duração de quatro meses.

/// — *Em São Paulo*

1. O Curso de Aperfeiçoamento de Especialistas em Educação, patrocinado pela UNESCO, as Sessões de Estudo para Delegados do Ensino e o Curso de Aperfeiçoamento de Inspetores de Ensino Primário figuram, com informação pormenorizada, entre as atividades do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo.

2. *Curso de Preparação de Professôres de Artes Industriais.*

64 professores, sendo 42 de São Paulo e 22 de outros Estados, dele participaram. O curso contou com a colaboração do SENAI Regional.

Teve caráter teórico-prático e proporcionou uma visita cultural dos bolsistas ao Rio, acompanhados de cinco professores.

Os bolsistas estudaram as Técnicas de Metal, Madeira, Couro, Modelagem, Cerâmica, Tecelagem e Consertos Corais.

3. *Curso de Aperfeiçoamento de Professôres de Artes Industriais.*

30 professores que haviam realizado o Curso de Preparação no ano anterior, todos de São Paulo, aperfeiçoaram as técnicas já estudadas. Também contou com a colaboração do SENAI Regional.

IV — No Rio Grande do Sul

1. *Seminário sobre Ensino Normal.*

Figura, com pormenores de sua realização, entre as atividades do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Porto Alegre.

2. *Curso de Preparação de Professôres de Prática de Ensino para Escolas Normais e Institutos de Educação.*

Freqüentado por seis bolsistas dos Estados, no espaço de sete meses. Constou de seminários, trabalhos individuais e de equipe, observações em Escolas Primárias e em Seções de Prática de Ensino de Escolas Normais de Porto Alegre. Teve o auxílio do CRPE.

V — Em Minas Gerais

1. /// *Estágio Latino-Americano de Meios de Comunicações Áudio-Visuais.*

Informação detalhada aparece em outro local, na parte relativa às atividades do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte.

VI — No Rio Grande do Norte

1. *Curso de Administração Escolar e Formação de Orientadores do Ensino.*

Destinado ao aperfeiçoamento de diretores de Grupos Escolares e de elementos selecionados para compor o quadro de orientadores educacionais, criado pela reforma do Ensino Primário do Estado.

Teve a duração de três meses e do Curso participaram 120 professores, provindos de 40 municípios do Estado.

2. *Curso -para Professôres Primários de Natal*

Visando à atualização de conhecimentos e ao melhor preparo pedagógico de professores, constou do estudo dos problemas do ensino primário e, em particular, do ensino das disciplinas curriculares, além de seminário e visitas a diferentes turmas da Escola de Aplicação, para observação de recursos de ensino.

3. *Missões Pedagógicas em Açu e Caicó*

Com o objetivo de melhorar o preparo pedagógico de professores e diretores de escolas do interior do Estado, levando-os, ao mesmo tempo, a tomar conhecimento das bases de Reforma do Ensino Primário, já em vigor em Grupos Escolares de Natal.

A Missão Pedagógica de Açu beneficiou 71 professores e professorandas dos municípios próximos e a de Caicó contou com a presença de cerca de 200 pessoas, entre professores e professorandas das Escolas Normais Regionais dos Municípios circunvizinhos.

Ambas as Missões foram organizadas pela Professora Lia Campos, do Rio Grande do Sul, que constou com o auxílio de ex-bolsistas do I.N.E.P., entre os quais se distinguiu o Cônego José Celestino Galvão.

Outras iniciativas

Um Curso de Aperfeiçoamento de Professôres Primários que beneficiou 400 professores e 100 professorandas, um Curso de Férias para Diretores de Escolas e professores primários, assistido por 20 Diretores e 19 professores, e cinco Missões Pedagógicas ao interior, foram realizados, no decorrer do ano, respectivamente nos Estados do Maranhão, do Piauí e de Pernambuco.

Projetos diversos

Distribuiu ainda a Coordenação dos Cursos 23 bolsas para vários cursos e estágios para projetos individuais ou de preparação de grupos de professores, em diferentes locais.

No programa de colaboração com o "Instituto Of Inter-American Affairs", Ponto IV, a Coordenação dos Cursos auxiliou a seleção e as medidas administrativas destinadas ao aperfeiçoamento de 35 professores que realizam cursos nas Universidades de Indiana e Southern Califórnia, nos Estados Unidos, nos setores do ensino elementar e secundário.

Em resumo, a Coordenação dos Cursos do INEP beneficiou, em 1958, 1880 professores, sendo 379 com bolsas de estudos completas.

IV — SETOR DE EDUCAÇÃO PRIMARIA COMPLEMENTAR

O Setor de Educação Primária Complementar teve ampliados seus objetivos, em 1958, visando a integrar-se plenamente

no moderno conceito que atribui ao período de escolaridade obrigatória um minimo de humanidades, além das técnicas educacionais ligadas ao ensino elementar, favorecendo, assim, a valorização do trabalho e a habilitação prática do educando para as atividades úteis. Em outras palavras, a Educação Complementar objetiva dar mais conteúdo à Escola Primária, enriquecendo-a, e, para esse fim, ampliando os estudos escolares. Os dois anos do curso complementar, com um programa equivalente às duas primeiras séries dos cursos de nível médio e com os cursos de artes industriais, permitirão ao mesmo tempo o mínimo desejável de cultura geral e de educação prática. Por outro lado, o sistema educacional que insere no currículo escolar a iniciação ao trabalho contribui para a democratização do ensino, suprimindo os privilégios, fundados na valorização exclusiva de uma forma de inteligência.

O ensino complementar tem, igualmente, como um de seus objetivos, preencher o período de dois anos que separa o término do curso primário e a idade legal do trabalho. Normalmente o menor termina com doze anos o curso primário e só aos quatorze está habilitado para os contratos de trabalho, constituindo esse interstício grave problema social e educacional.

Orientação adotada — Com o plano do Ensino Complementar se articula o de regularização de matrículas por idade cronológica. Quando este plano vier a ser realizado, levará às 5.as e 6.as séries do curso primário os menores de 12 e 13 anos, respectivamente. Desses grupos de idade é que se constituirá, normalmente, o Curso Complementar. A regularização de matrículas, em fase de experiência, foi iniciada até agora nos Estados do Rio Grande do Sul e do Rio Grande do Norte, onde estão em curso medidas preliminares de largo alcance.

Não existindo condições para a instalação das classes complementares, o que só se poderá efetivar quando entrar em vigor a Lei de Bases e Diretrizes da Educação, concentra o INEP os recursos da Educação Primária Complementar na construção de oficinas de artes industriais, destinadas, até que se proceda à regularização de matrículas, a menores entre 11 e 13 anos, de qualquer série do curso primário.

Acordos realizados — Foram realizados acordos com os seguintes Estados: Alagoas, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe.

Em decorrência da execução desses acordos, estarão construídos, num prazo de seis meses, em cidades desses Estados, 12 Centros de Educação Primária Complementar e 68 pavilhões de oficinas.

Já se acha em funcionamento o Centro de Belo Horizonte e foram concluídos os do Ceará e de Alagoas, estando em via de terminação o de Canoas, no Rio Grande do Sul.

Além das providências acima enumeradas, deve-se salientar que foram beneficiados com verbas do Ensino Primário Complementar instituições educacionais particulares de diferentes Estados.

V — CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS (CBPE)

1. *DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (DEPE)*

Essa Divisão do CBPE desenvolveu suas atividades em vários planos de ação.

Funcionou como organismo de consulta e aconselhamento para atender às freqüentes solicitações de orientação técnica que lhe são endereçadas, pelas administrações de educação no país; atendeu às solicitações de entidades, nacionais e internacionais, descrevendo e analisando a situação educacional do país; realizou estudos e pesquisas sobre os sistemas escolares do país e aspectos do funcionamento de suas escolas; procurou dar instrumentos de ação aos educadores do país, mediante execução do seu programa de elaboração de manuais de ensino.

Como órgão de *consulta* e *aconselhamento* foram ponderáveis e significativas as atividades da Divisão, que nelas tem instrumento fecundo de participação, em empreendimentos significativos na educação no país.

Pode-se registrar que aos recentes e freqüentes movimentos de reforma da educação empreendidos no Brasil, especialmente no campo da escola elementar e da formação do seu magistério, esteve presente a Divisão, informando, discutindo, sugerindo, aconselhando, em contato com as autoridades educacionais locais.

Entre situações em que funcionou essa assistência educacional da DEPE, podem-se registrar aquelas relativas às reformas de educação totais ou parciais empreendidas, no plano estadual, pelo Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Bahia, Espírito Santo, Paraná; no plano municipal, no Distrito Federal e em Porto Alegre; no plano federal, em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao substitutivo do Ministério de Educação e Cultura à Lei Orgânica do Ensino Secundário, a planos organizados para as classes secundárias experimentais; no plano internacional, ao projeto, em cooperação do Ponto IV com o Ministério da Educação, "Escola Secundária".

Destaque especial deve ser dado à colaboração da Divisão à elaboração do "Plano Educacional de Brasília", reproduzido ao fim deste Relatório.

Como órgão informativo foi realmente intensa a atividade dessa Divisão, sempre em estreita colaboração com a DDIP deste Centro.

Podemos destacar, entre outros, três trabalhos, de maior fôlego, elaborados com a colaboração da DDIP, para atender a solicitações recebidas.

a) para o Seminário Interamericano de Planejamento Integral da Educação, reunido em Washington, sob os auspícios da Organização dos Estados Americanos, em julho de 1958;

b) para o Seminário de Aperfeiçoamento do Professor Primário em Serviço, realizado pela UNESCO, em Montevidéu, em outubro de 1958;

c) para número da revista *La Educación,* da OEA, dedicado à formação do professor primário na América Latina.

Como atividades no campo de pesquisas e levantamentos sobre os sistemas escolares do país e aspectos do funcionamento de suas escolas, podem ser apontadas as seguintes:

1 — *Estudo da Promoção na Escola Primária* — Essa pesquisa identificou aspectos importantes desse relevante problema e foi realizada à base de amostragem, em escolas primárias do Distrito Federal;

2 — *Levantamento e Caracterização do Ensino Normal no País* — Foram ultimados os levantamentos procedidos, de âmbitot nacional, tendo sido publicado o fascículo relativo ao Estado do Rio Grande do Sul.

3 — *Sistemas Educacionais Estaduais* — Prosseguiram os levantamentos relacionados aos Estados de *São Paulo, Bahia* e *Piauí.*

Com o objetivo de dar *instrumentos de ação aos educadores brasileiros,* realizaram-se atividades da Divisão, em matéria de elaboração de *manuais de ensino,* cuja relação damos a seguir:

1) *Introdução à Teoria e Prática da Escola Primária* — Autor: Prof. J. Roberto Moreira (originais encaminhados para impressão);

2) *Física na Escola Secundária* — Tradução do "High School Physics", feita pelos Professores Leite Lopes e Jaime Tiomno (editado) ;

3) *Manual de Botânica* — de autoria do Prof. Alarick Schultz, da Universidade do R. G. do Sul (em edição) ;

4) *A educação e a era tecnológica,* autoria de Luís Reissig, tradução enviada à impressão;

5) *História Geral*, de autoria de Delgado de Carvalho, em elaboração os volumes: Idade Média; Idade Contemporânea;

6) *Manual de Biologia Geral*, de autoria do Prof. Osvaldo Frota Pessoa, da Universidade de São Paulo, em impressão;

7) *Manual de História do Brasil*, de autoria do Prof. Américo Jacobina Lacombe, Professor da Pontifícia Universidade Católica do Distrito Federal, em elaboração;

8) *Manual de Francês*, de autoria do Prof. Raymond Van der Haegen, da Universidade da Bahia, em elaboração;

9) *Manual de Latim*, de autoria do Prof. Wandick Londres da Nobrega, catedrático da matéria no Colégio Pedro II, entregue para impressão;

10) *Manual de Zoologia*, de autoria do Prof. Paulo Sawaya, catedrático de São Paulo, em elaboração;

11) *Manual de Português e Literatura*, de autoria do Professor Mário de Sousa Lima, Catedrático da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, em elaboração;

12) *Manual de Literatura*, de autoria do Prof. Afrânio Coutinho, catedrático do Colégio Pedro II, em elaboração;

13) *Jogos para Recreação na Escola Primária*, de autoria da Prof.ª Etel Bauzer, técnica de educação do Ministério de Educação e Cultura.

Vale esclarecer que a publicação desses manuais implica uma ativa participação da DE PE nos planos de sua elaboração, discutidos em seminários de especialistas e educadores, com a sau execução acompanhada atentamente para que representem os objetivos visados, de renovação e ampliação da nossa literatura pedagógica.

Seminários Internacionais de Educação — Esteve a Divisão presente aos Seminários de Planejamento Integral da Educação, da OEA, realizado em Washington (julho) e ao Seminário sobre Educação Norte-Americana para Educadores da América do Sul, realizado em Porto Rico (outubro-novembro).

O sistema escolar de Brasília

Prosseguiu, em 1958, a colaboração do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) com a NOVACAP (Comissão Urbanizadora da Nova Capital), tendo, com este objetivo, o representante do INEP junto à NOVACAP para as tarefas do planejamento desse sistema escolar, Professor Paulo de Almeida Campos, mantido estreito contato com aquela Comissão e realizado várias viagens a Brasília.

Como se sabe, coube ao INEP elaborar, em outubro de 1957, e submeter ao Ministro da Educação e Cultura, que o aprovou e encaminhou à NOVACAP, o plano do sistema escolar público de Brasília, do anteprojeto da lei orgânica de educação do futuro Distrito Federal e da estrutura administrativa do novo sistema educacional.

Eis, linhas abaixo, reproduzido de modo esquemático, o plano em apreço:

I. *Educação Elementar*, a ser oferecida em Centros de Educação Elementar, cada qual constituindo um conjunto integrado por 4 jardins da infância, 4 escolas-classe e uma escola-parque, servindo a 4 quadras, e objetivando o seguinte:

"Jardins da infância" — destinados à educação de crianças das idades de 4 a 6 anos;

"Escolas-classe" — para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 12 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares;

"Escolas-parque" — destinadas a completarem a tarefa das "escolas-classe", mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, por uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área, assim constituída:

a) biblioteca infantil e museu;
b) pavilhão para atividades de artes industriais;
c) um conjunto para atividades de recreação;
d) um conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições) ;
e) dependências para refeitório e administração;
f) pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos.

Como a futura capital é constituída de quadras e como cada quadra abrigará população variável de 2.500 a 3.000 habitantes, foi calculada a população escolarizável para os níveis elementar e médio, ficando estabelecido o seguinte:

1.° — *Para cada quadra:*

a) 1 jardim da infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (8 turmas de 20 crianças) ;
b) 1 escola-classe, com 8 salas, para, em 2 turnos, atender a 480 alunos (16 turmas de 30 alunos).

2.° — *Para cada grupo de 4 quadras:*

a) 1 "escola-parque" destinada a atender, em 2 turnos, cerca de 2 mil alunos de 4 "escolas-classe", em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 10 a 14 anos) nas pequenas "oficinas de artes industriais" (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cestaria, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lá, madeira, metal, etc), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas, social e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física).

Os alunos freqüentarão diariamente a "escola-parque" em regime de revezamento com o horário das "escolas-classe", isto é, 4 horas nas classes de educação intelectual e 4 outras nas atividades da "escola-parque", com intervalo para almoço.

II. *Educação Média,* compreendendo diversas oportunidades educacionais oferecidas a jovens de 11 a 18 anos em Centros de Educação Média, na proporção de um para cada conjunto populacional de 30.000 habitantes, e com capacidade para abrigar 2.200 alunos *(7%* de um grupo populacional de 30 mil habitantes). Cada Centro de Educação Média compreenderá um conjunto de edifícios destinados a:

1 — Escola média, incluindo:
   a) cursos acadêmicos
   b) cursos técnicos
   c) cursos científicos
2 — Centro de Educação Física (quadras para volibol, basquete, piscina, campo de futebol, etc.)
3 — Centro Cultural (teatro, exposições, clubes)
4 — Biblioteca e museu
5 — Administração
6 — Restaurante

Os diferentes edifícios e as dependências para esportes do Centro de Educação Média formam um conjunto, localizado na mesma área, possibilitando aos estudantes comunidade de vida e de trabalho, em horário integral.

III. *Formação do Professor Primário,* a ser oferecida em Institutos de Educação, que, como unidades escolares tipicamente profissionais, compreenderão:

a) curso normal;
b) cursos de aperfeiçoamento e especialização do magistério primário;
c) "escola de aplicação", constituída de uma escola-classe e de um jardim da infância.

IV. *Educação Superior* — Prevista uma Universidade, a ser construída de futuro, em área própria a ela destinada no Plano Piloto, compreendendo:

1 — Institutos (de Matemática, Física, Biologia, Geologia, Artes, etc.) destinados ao ensino científico básico e especializado.
2 — Faculdades (de Educação, Politécnica, Ciências Médicas, Direito, etc.) destinadas à formação intelectual e ao adestramento profissional.
3 — Centros de recreação e desportos (estádio, ginásio, piscina, etc).

Observação: Ao lado do sistema escolar público, haverá o sistema de escolas privadas, para as quais estão reservadas as necessárias áreas.

2. *DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOCIAIS (DEPS)*

As principais atividades da D. E. P. S., no decorrer do ano de 1958, foram as relativas ao *Curso de Aperfeiçoamento de Pesquisadores Sociais* e ao programa de pesquisas nas Cidades-Laboratório. Ambos os programas estiveram sob a direção geral do Prof. Darcy Ribeiro, Coordenador da Divisão.

A — *Curso de Aperfeiçoamento de Pesquisadores Sociais*

O calendário de atividades do Curso foi cumprido com pequenas adaptações. Assim, foi possível dar aos alunos cursos intensivos, em bom nível, de Antropologia Cultural, Sociologia, Economia Brasileira, Estatística Aplicada às Ciências Sociais, Demografia Brasileira e Formação Histórica do Brasil.

Tiveram, ainda, oportunidade de treinamento em técnicas de pesquisa que os habilitaram para o tratamento dos problemas correntes de preparação e realização de inquéritos, codificação, tabulação e interpretação de dados.

A fase final do Curso compreendeu uma série de aulas sobre Problemas Brasileiros de Educação a cargo do Prof. Anísio Teixeira; um programa de Conferências que pei*mitiu aos alunos

o contato com especialistas dos vários campos das ciências sociais ; e a elaboração do projeto de pesquisa de campo a que deverão dedicar-se no primeiro semestre de 1959.

Contou o curso com treze alunos e é possível prever que seis deles estejam em condições de ser aproveitados pelo CBPE como auxiliares de pesquisa, preenchendo uma das necessidades mais prementes do CBPE. Dois poderão ser encaminhados aos Centros Regionais que custearam seus estudos.

Dos quatro restantes, dois ou três serão recomendados a Instituições interessadas em pesquisadores, com as quais já estão em contato.

B — *Programa de Cidaáes-Laboratório*

Este programa resultou da ampliação do projeto de instituir uma área, no interior, com certas características sociais e demográficas, como campo permanente de estudos e de experimentação educacional por parte dos técnicos do C.B.P.E. O programa original, para cuja execução foi contratado o Prof. Oracy Nogueira, previa a escolha de um município próximo do Rio de Janeiro que se defrontasse com os problemas de educação comuns às cidades médias brasileiras do centro-sul, para a realização de estudos monográficos de caracterização sócio-econômica e cultural, à luz dos quais seria elaborado mais tarde um plano de experimentação educacional.

Logo após a escolha dos municípios de Leopoldina-Cataguaees da Zona da Mata, em Minas Gerais, para este objetivo e quando apenas eram iniciados os estudos preliminares, surgiu a oportunidade de combinar tais pesquisas com um amplo programa de ação educacional. A proposta partia do Prof. J. Roberto Moreira, diretor da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que, desejando evitar a dispersão dos recursos reduzidos de que dispunha numa ação educacional em todo o Brasil, planejou concentrar suas atividades em áreas bem definidas que seriam objeto de uma experimentação cientificamente controlada, com o propósito de formular um plano nacional de educação de base experimental, devidamente adaptado às várias regiões do País.

Combinados os dois programas, foi elaborado um plano conjunto de trabalho que permitiu:

1. Assegurar ao programa de cidades-laboratório os recursos financeiros necessários para a execução de um vasto plano de pesquisas interdisciplinares, cobrindo todo o território nacional:

2. Ampliar o programa de estudos em execução na Zona da Mata e combiná-lo, em Leopoldina, com a ação educacional da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo que assumirá o controle das escolas primárias locais, tanto estaduais quanto municipais;
3. Contratar geógrafos, historiadores, psicólogos, especialistas em alfabetização, sociólogos e antropólogos para colaborarem no programa de cidades-laboratório;
4. Este programa prossegue sob a direção do Prof. Darcy Ribeiro, contando com a supervisão dos professores Oracy Nogueira e Solon Kimball. Constitui um dos mais amplos programas de pesquisa social e experimentação educacional combinadas, tentado em nosso país.

Estão sumariados, a seguir, os trabalhos realizados dentro deste programa:

a — *Leopoldina e Cataguases*

1. A pesquisa básica de caracterização sócio-cultural foi realizada pelo Prof. Oracy Nogueira, com a cooperação de Aparecida Joly Gouveia e dos alunos do Curso de Aperfeiçoamento de Pesquisadores Sociais que tiveram nela uma oportunidade excelente de treinamento, pois participaram de todas as etapas do trabalho, desde o planejamento e a pesquisa de campo até a elaboração final dos dados.
2. O Prof. Orlando Valverde concluiu o estudo de geografia regional da Zona da Mata, projetado para situar as duas cidades na rede urbana, indicar o papel dos fatores mesológicos no desenvolvimento regional e servir de base à elaboração de material didático adaptado às condições locais. O relatório final será publicado pela *Revista Brasileira de Geografia* que fará do mesmo uma tiragem especial de 2.000 exemplares.
3. Foi concluído também o estudo de linguagem regional pela equipe do "Summer Institute of Linguistics", que já fêz entrega do relatório geral sobre as características dialetais do português falado na área e da cartilha para alfabetização. Ambos estão sendo revistos e postos à prova prática, tendo em vista prepará-los para publicação. Era face do rigor metodológico com que foi realizada a pesquisa, é legítimo supor que se trata de uma das melhores cartilhas para alfabetizar em português até agora elaboradas. Com pequenos ajustamentos ela será aplicável às outras regiões do país.

4. Juarez Rubens Brandão Lopes incumbiu-se de um estudo sobre a industrialização das cidades de Leopoldina e Cataguases com ênfase nos seus efeitos sobre a estrutura da família e sobre a escola. Contou em seu trabalho com a colaboração de Carolina Martuscelli.
5. O Dr. Bertram Hutchinson realizou nessas duas cidades uma réplica de seu estudo sobre educação e mobilidade social de São Paulo.

b — *Timbaúba — Pernambuco*

1. O estudo de Timbaúba foi entregue a Levy Cruz, pesquisador do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, que se incumbiu também de atuar como assessor técnico da equipe de educadores destacada para a atuação educacional na área.

A pesquisa de caracterização sócio-cultural obedeceu ao mesmo plano metodológico básico empregado em Leopoldina e Cataguases.

2. O estudo geográfico da Zona da Mata Seca foi realizado por uma equipe do Conselho Nacional de Geografia, sob a direção do Professor Orlando Valverde.
3. Um estudo histórico da região está sendo realizado por Varmich Chacon, devendo concluir-se ao mesmo tempo que a pesquisa de caracterização sócio-cultural.
4. Estudos complementares de economia regional (Germano Coelho) e levantamentos do sistema educacional, com ênfase na mensuração do rendimento escolar, tiveram início mais tarde, devendo por isso mesmo atrasar-se de alguns meses a apuração dos resultados.

c — *Catalão — Goiás*

Como o objetivo de estudo e experimentação no Centro-Oeste brasileiro foi escolhido, preliminarmente, o Município de Catalão, em Goiás. Outro município, provavelmente matogrossense, será escolhido mais tarde para cobrir a área mais nova da expansão agropastoril da região.

1. Fernando Altenfelder Silva está empenhado na redação do estudo sócio-cultural do município de Catalão, dentro das normas do Programa de Cidades-Laboratórios.
2. Tendo sido a área de Catalão objeto de um estudo geográfico intensivo recentemente publicado, pudemos

dispensar o estudo regional previsto para as demais Cidades-Laboratório. O Estudo da ocupação humana da área está sendo realizado pelo Prof. Francisco Netto-de Campos, sob a orientação do pesquisador-chefe.

d — *Santarém — Pará*

1. O programa mais amplo de pesquisa deverá recair sobre Santarém. O município de Santarém foi escolhido por apresentar os mesmos problemas de desenvolvimento de toda a região e por não constituir um núcleo residual de formas anteriores de ocupação, como a maior parte das cidades da Amazônia. Nele se encontram tanto as formas tradicionais de produção extrativa, quanto atividades agrícolas e industriais — como o cultivo da juta, do arroz, da malva, a indústria têxtil e florestal — que estão proporcionando novas formas de ocupação humana no vale.

O objetivo fundamental dos estudos será a determinação da fórmula brasileira de ocupação nos trópicos, o exame das condições de vida a ela associadas e das potencialidades de desenvolvimento que enseja. Dentro deste enquadramento serão realizados os estudos do sistema educacional da área e programada sua reorganização em novas bases. A equipe que já se empenha nesta pesquisa dedica-se neste momento a formular a abordagem mais adequada para um estudo interdisciplinar desta envergadura.

2. O Prof. Artur César Ferreira Reis foi contratado para o estudo histórico. Esperamos contar, ainda, com Orlando Valverde e Lúcio Soares de Sousa, para o estudo geográfico e com a equipe do Museu Goeldi para as pesquisas fitológicas e antropológicas. Devem colaborar nos estudos-sócio-culturais alguns dos estagiários da CAPS, a partir de janeiro de 1959.

e — *Região Sul*

Encontra-se em fase de planejamento para início nos próximos meses o estudo de dois municípios da região sul, provavelmente Júlio de Castilhos, no Rio Grande do Sul, e Brusque, em Santa Catarina. Este último não será objeto de experimentação por parte da Campanha, porque conta, ao que sabemos, com um sistema educacional sensivelmente mais amplo e mais eficaz do que a média brasileira. Por isto mesmo deverá ser estudado a fim de verificar que fatores são responsáveis por seu excepcional desenvolvimento educacional.

f — *Outras áreas*

Para completar a cobertura das condições mais gerais em que operam as escolas primárias no Brasil, será necessário atingir, ainda, quatro regiões: o Nordeste Seco, o Norte do Paraná e a Faixa Florestal do Leste (Espírito Santo). Entretanto, só à vista dos recursos que a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo possa prover é que haverá condições de planejar a realização de estudos nestas áreas.

g — *Controle da experimentação*

O controle sistemático da experimentação educacional acha-se a cargo dos professores Oracy Nogueira e Solon Kimball, que estão treinando uma equipe de pesquisadores-auxiliares para o trabalho de campo. Cada membro desta equipe permanecerá todo o próximo ano em um município onde atua a Campanha para relatar o trabalho já realizado e acompanhar a aplicação do plano de atividades para 1959.

Através de relatórios quinzenais registrarão o desenvolvimento dos trabalhos e, ao fim de seis meses de observação participante, redigirão um relatório geral. Neste será examinado criticamente cada um dos objetivos educacionais básicos da Campanha. Por exemplo: como o programa de alfabetização de adultos foi apresentado à população local; que reação provocou em cada camada social; quantos e que modalidade de alunos atraiu e alfabetizou; como foram resolvidos os problemas práticos de instalação, material didático, treinamento do professorado, etc; que métodos de ensino foram utilizados e a eficácia relativa de cada um deles. À base destes documentos e da. observação direta por parte dos dois pesquisadores principais, far-se-á o balanço crítico da experimentação.

É de supor que, ao fim dos trabalhos, em 1960, quando houverem sido atingidos dez municípios nas áreas ecologicamente mais diferenciadas do Brasil e a Campanha atuado sobre uma população mínima de 300.000 pessoas — haverá condições de redigir-se um corpo de recomendações básicas para a formulação de um plano nacional de alfabetização e mesmo de reorganização do sistema educacional.

C — *Projetos Individuais*

1. Josildeth da Silva Gomes e Andrew Pearse se ocuparam na elaboração dos resultados da pesquisa realizada em 1956/7 sobre as relações de uma escola pública com o bairro a que serve. Segundo a divisão de trabalho estabelecida em fins de 1957, cada um dos pesquisadores

se incumbiu de redigir um trabalho próprio à base do material colhido.

2. O estudo de Clóvis Caldeira sobre as condições de trabalho do menor no meio rural brasileiro, cujo plano sofreu sucessivas reformulações, devido à dificuldade de obter material estatístico básico, teve, finalmente, concluída a fase de coleta de dados, estando em andamento o relatório final.

3. Foi concluída a pesquisa sobre Itapetininga, a cargo do Prof. Oracy Nogueira. Os originais estão sendo preparados para impressão.

3. *DIVISÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO (DAM)*

A Escola Guatemala, que funciona como Escola Experimental do I. N. E. P. no Rio, mediante convênio com a Prefeitura do Distrito Federal, manteve, em 1958, atividades curriculares que abrangeram: Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Naturais, Desenho, Atividades de Trabalho, Música, Recreação e Jogos, Auditório e Biblioteca.

Recebeu, para cursos e estágios, administradores escolares, especialistas de educação e professores, e realizou estudos sobre Programas, Métodos e recursos de ensino e Promoção flexível, entre outros.

No ano de 1958, foi iniciado um relato das atividades desenvolvidas nas turmas, baseado nos diários dos professores, para uma publicação de orientação a professores primários.

Os recursos de ensino utilizados na escola e de valor verificado foram coligidos para ilustrarem Guias de ensino para o professor primário, a serem elaborados.

Foram, ainda, organizados, em 1958, novos programas de Linguagem e Matemática, baseados na experiência da Escola, em programas estrangeiros, em pesquisas sobre o assunto e em resultados escolares do Distrito Federal e do Rio Grande do Sul.

Foi iniciada a organização do Guia de ensino da Matemática no 1.° ano primário, levando em conta o sistema de promoção flexível, a regularização de matrícula por idades, e as diferenças individuais.

Na escola, cujo horário é integral (7h30 às 11,30 e 1,30 às 4.-0). as crianças desenvolvem atividades intencionais, e por elas planejadas, executadas com auxílio da professora e apreciadas em seus resultados, em função dos recursos utilizados e dos esforços feitos.

Atividades de estudo dirigido são realizadas pelos alunos, principalmente a partir dos 9 anos, concentrando-se o esforço do professor no 1.° e 2.° anos, nesse particular, na preparação dos alunos para trabalharem com iniciativa (procurando material em revistas, dentro de certo setor, por exemplo), para adquirirem bons hábitos básicos (levar o trabalho até o fim, trabalhar em silêncio, apresentar bem os trabalhos, aguardar a vez de falar etc).

O ensino individualizado é utilizado para os alunos mais fracos e se tem revelado recurso muito importante no sistema de promoção flexível.

Observou-se, no corrente ano, enorme interesse, nos alunos de 4.° e 5.° anos, por projetos de estudo, e capacidade de iniciativa, de estudo individual e de trabalho em grupo, este introduzido desde o 1.° ano, em atividades de duração crescente.

Os resultados escolares foram bons, inclusive nas provas da Prefeitura no Distrito Federal, sempre que os programas medidos foram semelhantes aos da escola.

Na reunião final com os professores, foram objeto de discussão esses resultados e o problema de promoção e de organização de classes, concluindo-se que há vantagem para o professor e o aluno na constituição de turmas por idade, heterogêneas, do ponto-de-vista de aproveitamento escolar, mais estimuladoras, para alunos e professores, mas as diferenças não devem ser excessivas, para que os alunos mais fracos não desanimem. Assim, alunos fortes se reunirão a alunos médios, mas não a fracos.

Aperfeiçoamento de professores em exercício e preparo de professores para escolas de demonstração

Durante todo o ano foram realizadas, semanalmente, reuniões de estudo e discussão de problemas de ensino primário. Os professores expuseram para os colegas e para os bolsistas em estágio na Escola os trabalhos que levavam a efeito e recursos de ensino utilizados com êxito.

Realizaram, ainda, todos os professores da escola, cursos de aperfeiçoamento em Psicologia da Criança, Ensino da Matemática, Português, e vários cursos sobre atividades diver?as como Ensino da Linguagem na Escola Primária, Inglês, Biblioteca, Encadernação, Manejo de aparelhos cinematográficos etc.

Cursos, estágios e visitas

Realizaram estágios na Escola Guatemala dez professores dos Estados, uma Diretora da Escola Experimental e uma Superintendente do Ensino.

Assistentes sociais e auxiliares de Psicologia dos Estados de Pernambuco e Rio Grande do Sul e do Distrito Federal observaram os trabalhos do Serviço de Psicologia. Também estagiaram na Escola, além dos já mencionados, professores que realizaram cursos no INEP, sendo 14 do Curso de Linguagem na Escola Primária, 17 do Curso de Matemática na Escola Elementar, 12 bolsistas do Seminário sobre Ensino Normal e 16 professores que realizaram o Curso de Educação de Excepcionais.

Um curso de Arte Infantil desenvolveu-se na Escola, sendo a parte de prática de ensino realizada no Instituto de Educação, do Distrito Federal, com as professorandas.

Recebeu, ainda, a Escola Guatemala 365 visitantes, incluindo educadores do Distrito Federal, dos Estados e do estrangeiro.

4. *DIVISÃO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO PEDAGÓGICA (DDIP)*

A Divisão de Documentação e Informação Pedagógica teve assim distribuídas, pelos seus vários setores, as atividades mais dignas de registro, que desenvolveu em 1958:

A — *Biblioteca*

Está o C.B.P.E. organizando uma biblioteca central de educação, dotando-a das obras básicas produzidas não só no domínio da educação como também nos da sociologia, psicologia, antropologia, história, economia, ciência política, tendo em vista na ampliação intensiva do acervo de que dispunha.

Para esse fim, vem-se empenhando na reforma da Biblioteca Murilo Braga, não só no que se refere a instalações materiais e à adoção de técnicas modernas de documentação, como também na ampliação intensiva do acervo de que dispunha.

Assim, o acervo inicial de 11.897 livros atingiu, em fins de 1958, o número de 30.447.

Foi organizada uma seção de periódicos, que conta com 693 títulos de revistas nacionais e 667 de revistas estrangeiras.

Em 1958 deram entrada na Biblioteca 2.217 livros, 1.279 periódicos do país e 1.823 do estrangeiro.

No setor de referência, levantou, no corrente ano, por solicitação da Coordenação dos Cursos do INEP, uma Bibliografia sobre o ensino da matemática, que compreende 710 itens, abrangendo a matéria contida em livros e revistas existentes na Biblioteca. Atendendo a pedido do Secretário Executivo do Instituto Brasil-Estados Unidos, organizou uma bibliografia de livros básicos de psicologia, em inglês e em português. Finalmente, como contribuição ao Seminário sobre Planejamento Integral da Educação, levantou uma bibliografia seletiva referente aos aspectos mais expressivos da vida educacional brasileira.

B — *Informação e intercâmbio*

Mantém a Divisão um setor de registro dos atos oficiais relativos à educação, no âmbito federal, estadual, no dos Territórios e do Distrito Federal, classificados por assunto e por ordem cronológica.

Em 1958, foram classificados e fichados os documentos não impressos existentes nos arquivos da Divisão, referentes a levantamentos e pesquisas realizadas pelo INEP e a informações prestadas a órgãos nacionais e estrangeiros sobre os diversos aspectos da educação no Brasil.

A Divisão tem realizado, ainda, intenso trabalho, no sentido de atender a solicitações procedentes do país e do exterior relativas a assuntos diversos, dentre os quais se destacam:

— Intercâmbio de correspondência entre estudantes.
— Relação das associações pedagógicas no Brasil.
— Organização do ensino no Brasil.
— Exercício do magistério no país por professor estrangeiro.
— Relação das principais obras de literatura infantil e respectivos autores — transmitida à Federação das Organizações Literárias Juvenis da índia.
— Organização do Ministério da Educação e Cultura — para atender ao Seminário Interamericano do Planejamento Integral da Educação.
— Remessa de material sobre a organização e o funcionamento das escolas superiores no país à Legação do Brasil em Berna.
— Ocupou-se, ainda, a Divisão, em 1958, com a atualização das informações relativas à organização das Secretarias ou Departamentos de Educação nos Estados, bem como com a elaboração de auadro sobre a visão geral da articulação de ensino no Brasil.

Pela distribuição de questionários às Secretarias de Educação, iniciou a Divisão o cadastro das escolas primárias do país.

Através de correspondência com as escolas secundárias e normais, pôde a Divisão dar começo ao arquivo fotográfico, em que se vem continuamente empenhando.

Exposições

Foram realizadas as seguintes exposições:

— Livros didáticos e Guias de Ensino — França, Inglaterra e Suíça.

— Exposição comemorativa do "Dia das Nações Unidas".

C — *Seção de Áudio-Visuais*

Os principais objetivos da Seção de Áudio-Visuais do CBPE são: orientação técnica dos professores, no sentido da utilização dos meios áudio-visuais no ensino; divulgação dos filmes existentes nas filmotecas públicas e privadas do país; produção de materiais áudio-visuais para utilização em classe.

Foram os seguintes os principais trabalhos da Seção no ano de 1958:

1) Levantamento das disciplinas curriculares, nos diferentes tipos e graus de ensino no Brasil, e distribuição dessas disciplinas em 20 setores curriculares diferenciados.

2) Sumarização de filmes das Embaixadas da índia e Áustria.

3) Versão dos sumários de "Tipos e Aspectos do Brasil", com o fim de imprimir diafilmes sobre o mesmo tema.

4) Seleção dos termos para o *Glossário Básico,* a ser publicado, e "Fichário Técnico", a ser mantido na Seção.

5) Registro das definições dadas em Manuais americanos e brasileiros para os termos referidos no item anterior.

6) Contatos com a Divisão de Meios de Comunicação do Ponto IV, objetivando providências necessárias à realização do III Estágio Latitno-Americano de Meios Áudio-Visuais de Comunicação.

7) Registro de conteúdo verbal, tradução e início da regravação em língua portuguesa dos filmes "Mike Makes his Mark" e "How to Make Handmade Lantern Slides".

8) Versão para o inglês da conferência do Prof. Anísio Teixeira "A Escola Brasileira e a Estabilidade Social".

9) Gravação e transcrição de uma palestra do Prof. Santos Trigueiro sobre "Museus", no III Estágio Latino-America no de Meios Áudio-Visuais de Comunicação, promovida pela Seção.

10) Organização do Fichário das Escolas Normais, em que ficará registrada a situação de cada estabelecimento sob o ponto-de-vista de equipamento e materiais áudio-visuais.

11) Distribuição de diafilmes remetidos pela UNESCO, para as Escolas Normais.

12) Palestras sobre "Pesquisas Etnográficas no Uaupés", para os alunos do Curso de Aperfeiçoamento de Pesquisadores Sociais.

13) Gravações e transcrições das aulas dadas pelo prof. Kenneth Lovell, no "Curso Intensivo sobre Educação de Crianças Mentalmente Retardadas".

14) Promoção em diversas Escolas de projeções fixas e cinematográficas.

15) Introdução na prática de projeção fixa e cinematográfica de professores, orientadores da CADES, para cursos no interior.

16) Projeção e estudo crítico dos filmes e diafilmes da Filmoteca Itinerante da UNESCO.

D — *Publicações periódicas:*

1 — *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* é publicada trimestralmente e teve seu primeiro número editado em julho de 1944. Tem por finalidade expor e discutir questões gerais de pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira.

Possui as seguintes seções: 1. *Idéias e debates,* na qual se procura refletir o pensamento do magistério nacional e transcrever de revistas estrangeiras trabalhos que possam trazer contribuição para o esclarecimento dos problemas de ensino; 2. *Documentação,* onde se apresenta o que, dentro do trimestre, mereceu maior destaque entre os documentos oficiais ou privados, na área do ensino; 3. *Informação do país* e *Informação do estrangeiro,* com noticiário detalhado do que, em matéria de educação, se noticiou nas fontes nacionais e estrangeiras; 4. *Através de Revistas e Jornais,* apresentando seleção de trabalhos assinados, publicados por revistas especializadas ou jornais diários, recebidos pela Biblioteca do Centro, ou através do Lux-Jornal; 5. *Atos oficiais,* seleção dos principais atos da administração federal em matéria de ensino.

É, atualmente, a Revista distribuída regularmente a 1560 pessoas ou instituições, sendo no país 1311 e no estrangeiro 249, nestas incluindo-se publicações internacionais, à base de permuta.

A distribuição no país se processa de acordo com o quadro a seguir transcrito:

Bibliotecas	80	
Secretarias de Educação	16	
Depatramentos de Educação e Diretorias de Ensino	27	
Delegacias Estaduais de Ensino	39	
Reitorias de Universidades	11	
Faculdades de Filosofia	49	
Institutos de Educação e Escolas Normais	223	
Escolas Industriais	6	
Centros de Estudos e Pesquisas	20	
Jornais e revistas	84	
Instituições diversas	71	
Distribuição individual	685	— 1311

No total de assinantes do país há, portanto, 629 órgãos e 685 assinantes individuais.

Durante o exercício, foram editados os números 67, 68, 69 e 70, registrando-se um acréscimo de 254 nomes na lista de distribuição.

2. — *Bibliografia Brasileira de Educação*

O Serviço de Bibliografia encarrega-se da seleção e classificação de todo o material publicado no país sobre educação, em original ou tradução, incluindo livros, artigos de revistas e jornais, folhetos e outros documentos, do que resulta uma publicação, de periodicidade trimestral, a *Bibliografia Brasileira de Educação,* que vem sendo editada desde 1953. Contam-se, até a presente data, 6 volumes, perfazendo o total de 20 números.

Retomando o levantamento bibliográfico iniciado em 1944 pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* e que cobriu o período de 1812 a 1944, o S. B. procede ao levantamento retrospectivo para preencher a lacuna correspondente ao período de **1945** a **1952.**

Dessa pesquisa, ainda não terminada, são retirados os dados para a confecção de bibliografias referentes a um campo específico da educação, a fim de atender a pedidos. Já foram organizadas bibliografias sobre os seguintes assuntos: educação artística, ensino áudio-visual, educação rural, educação pré-pri-

mária, educação no D. Federal e bibliografia seletiva de educadores brasileiros que tenham publicado, no período 1954-1957, obras de grande valor. Foi também organizada por este Serviço uma bibliografia seletiva, permitindo retratar a evolução da educação brasileira, desde 1930. Este trabalho foi realizado a pedido da UNESCO, e publicado na *Revue Analytique de l'Education,* vol. 10, n.° 9, nov. de 1958, sob o título L'*Education au Brésil.*

O Serviço de Bibliografia também se dedica ao levantamento das fontes para o estudo da história da educação no Brasil, por Estado da Federação. Desse projeto, já foi publicado o primeiro trabalho, referente à Bahia, incluído na série IX — Levantamentos bibliográficos, vol. I, das publicações do CBPE sob o título *Fontes para a Educação no Brasil* — Bahia, tomo I, Fontes oficiais. O segundo tomo, ainda referente à Bahia, e compreendendo Fontes não oficiais, está sendo elaborado.

O Serviço mantém um arquivo do noticiário surgido nos jornais do país sobre educação, organizado por assuntos.

O Serviço organiza ainda listas periódicas de *artigos e reportagens sobre as atividades do INEP, do CBPE e da CAPES, publicados nos jornais do país; Congressos e Conferências realizados e por se realizar no país e no estrangeiro; Cursos em realização na capital do país.*

Em 1958, foram publicados os vols. 5, n.° 3, 5, n.° 4, e 6, n.° 1, e distribuídos a professores, Bibliotecas, Estabelecimentos de Ensino, Editoras, Faculdades de Filosofia, Institutos, Jornais e Revistas, Reitorias, Secretarias de Educação, atendendo-se, outrossim, a pedidos avulsos. De cada número foram distribuídos, respectivamente, 1238, 1290 e 1310 exemplares, o que perfaz um total de 3.838.

A tiragem por volume, que era de 1500 exemplares, foi aumentada, a partir do vol. 6, n.° 1, para 2.000.

3. — *Educação e Ciências Sociais.*

A revista *Educação e Ciências Sociais,* que circula desde março de 1956, tem por objetivo divulgar resultados de estudos e pesquisas em execução no CBPE, no campo da educação e das ciências sociais, assim como trabalhos assinados de seus colaboradores, compreendidos nesse mesmo campo.

A distribuição da revista em 1958, período em que foram publicados os números 7, 8 e 9, vol. 3, ano III, processou-se de acordo com os dados dos quadros que se seguem.

DISTRIBUIÇÃO DA REVISTA "EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS" POR UNIDADES DA FEDERAÇÃO E TIPO DE INSTITUIÇÃO CONTEMPLADA
1958

BRASIL

UNIDADES	Instituições		Remessa Individual	TOTAL
	de Ensino	Diversas		
	12		3	15
Amazonas	13	2		15
Bahia	49	6	32	87
	44	*4*	11	59
	58	153	164	375
Espírito Santo.....	24	2	4	30
	44	*1*	1	47
Maranhão	14	1	**1**	16
Mato Grosso	12	2	—	14
Minas Gerais	167	1	27	195
Pará	15	3	5	23
Paraíba	30	3		33
Paraná	71	13	13	97
Pernambuco	56	3	17	76
Piauí	11	1		12
Rio de Janeiro	64	9	12	85
Rio Grande do Norte .	23	4	—	27
Rio Grande do Sul .	107	6	22	135
Santa Catarina	87	3	2	92
	300	19	87	406
Sergipe	11	1	3	15
Ter. do Acre	3	2	—	5
Ter. do Amapá	1	4	—	6
Ter. do Rio Branco ..	1	—	—	1
Ter. de Rondônia	2	1	—	3
	1219	245	404	1868

EXTERIOR

PAÍSES	Instituições		Reemessa Individual	TOTAL
	de Ensino	Diversas		
Alemanha			6	6
Algéria			1	1
Argentina	3		3	6
Bélgica			6	6
Chile	1		2	3
Colômbia		1		1
Cuba		1	3	4
Dinamarca			1	1
Egito			1	1
Equador			2	2
Espanha			9	9
Estados Unidos		4	30	35
Filipinas			1	1
Finlândia			1	1
França		3	21	24
Grécia			1	1
Guatemala			1	1
Holanda		1	5	6
Hungria			4	4
Inglaterra			7	7
Israel			1	1
Itália		1	8	9
Jamaica		1		1
Marrocos			1	1
México			1	1
Nicarágua	1	1		1
Noruega			1	1
Peru			3	3
Polônia			4	4
Porto Rico			3	3
Portugal			4	4
Rumânia			2	2
Rússia		2	8	10
Suíça		1	1	2
Tcheco-Eslováquia			2	2
Turquia			2	2
Uruguai		1	5	6
Venezuela		1	3	5
Yugoslávia			4	4
total Geral	6	18	158	182

E — *Serviço de expedição*

No exercício de 1958, foram adquiridos, para fins de distribuição a bibliotecas escolares, 121.750 exemplares de livros pedagógicos, de cultura geral e literatura infantil, compreendendo 145 obras.

A expedição de livros, neste mesmo período, atingiu os seguintes números:

Instituições beneficiadas		NP de obras	Total de exemplares remetidos
998		21	31.936
2.350		12	28.200
46	Institutos de Educação ...	00	2.760
56	Faculdades de Filosofia ..	63	3.528
26	Inspetorias Secionais do	25	650
451		4	1.804
34	Delegacias Regionais de	20	680
14	Escolas de Música	4	64
	* * •		
2.650	Pedidos avulsos (país)		31.387
170	Pedidos avulsos (exterior)		913
		Total de exemplares:	101.922

Deve-se assinalar que, dos exemplares adquiridos, foram alguns deles, tais como a *Revista do Ensino* e a *Revista Anhembi*, remetidos às escolas pelos próprios editores, não estando, pois, computados na estatística de expedição.

Ainda, em 1958, foram editadas pelo CBPE, as seguintes publicações, largamente distribuídas entre o professorado:

1 — "Panorama sociológico do Brasil", de A. Carneiro Leão.
2 — "Educação para uma sociedade de homens livres na era tecnológica", de G. Counts.

3 — "Física na escola secundária", de Blackwood, Herron e Kelly, em tradução dos Profs. Leite Lopes e Jaime Tiomno.

4 — "Recursos educativos dos museus brasileiros" — Guy de Holanda.

VI — CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DE PERNAMBUCO

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco, que tem à frente o Prof. Gilberto Freyre, realiza cursos e pesquisas visando a um melhor conhecimento do meio físico e social do nordeste brasileiro e sua conseqüente influência na solução dos problemas de educação.

1) *Nova, sede do CRPE de Pernambuco* — Fato de relevo na vida do Centro Regional do Recife, por propiciar melhores condições de trabalho aos que ali exercem atividade, foi a sua iransferêneia para nova sede. Está agora o Centro definitivamente localizado na Vila Anunciada, antiga residência do industrial Delmiro Gouveia.

2) *Cursos* — O Centro Regional de Pernambuco levou à prática, em 1958, curso sobre "Problemas de Política e Administração Escolar do Nordeste Brasileiro", subordinado ao tema "Educação e Região". Trata-se de análise dos problemas de administração escolar e política educacional do Nordeste e, ainda, de uma introdução à história do ensino no Nordeste nos últimos 25 anos, através de depoimentos de Secretários e Diretores da Instrução nos vários Estados nordestinos, com o concurso de estudiosos em geral. 101 cursistas nele se increveram.

Inaugurou os trabalhos, no dia 17 de abril, o prof. Gilberto Freyre, diretor do CRPE de Pernambuco, que traçou as diretrizes do curso ao falar sobre o tema "Educação, Região e Experiência" e apresentou o primeiro conferencista, o prof. Aníbal Fernandes, antigo Secretário da Justiça e Instrução Primária do Estado.

O segundo conferencista foi o prof. Gilberto Osório de Andrade, ex-secretário de Educação e Cultura do Estado e professor da Faculdade de Filosofia da Universidade do Recife, que falou sobre "Alguns Problemas Administrativos do Ensino Público em Pernambuco".

Realizou a terceira conferência da série o prof. Aderbal Jurema, então Secretário de Educação de Pernambuco, que discorreu sobre "Administração e Política Escolares", transmitindo

sua experiência nesse terreno e analisando o resultado de medidas adotadas na sua gestão.

"O Ensino Confessional em Pernambuco" foi o tema da conferência seguinte, em que teve prosseguimento o curso sobre "Problemas de Política e Administração Escolar do Nordeste Brasileiro". Realizou-a o prof. Paulo Rosas, tendo como debatedores os professores Florêncio Rodrigues, Vanda Fonseca, Maria José Baltar e Paulo Maciel.

Dois ex-titulares da pasta da Educação de Estados nordestinos, o professor José Rafael de Meneses, da Paraíba, e Cônego Hélio de Sousa, de Alagoas, falaram respectivamente sobre "Educação e Política, suas relações no meio nordestino" e "Reflexões Humanísticas sobre o ensino oficial no Nordeste", debatidos, como se tornou usual nas conferências da série, por vários dos educadores presentes.

Realizaram-se, ainda no curso em apreço, idealizado e dirigido pelo Prof. Gilberto Freyre e que obteve comentários favoráveis da imprensa pernambucana, as seguintes conferências: "Região, Educação e Arte Tradicional", pelo prof. Aírton Costa Carvalho, Diretor do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; "O cooperativismo em face dos fatores regionais e educacionais", pela Prof.ª Nair de Andrade, Diretora do Serviço de Assistência às Cooperativas do Estado de Pernambuco; "Minha experiência na administração do ensino em Alagoas", pelo prof. Ib Gatto Falcão, ex-secretário de Educação de Alagoas; "Os Museus, sua relação com o ensino regional", pelo Prof. José Maria de Albuquerque, diretor do Museu do Estado de Pernambuco; "O ensino das artes visuais em Pernambuco", pelo pintor Aloisio Magalhães; e "Saúde, Região e Educação", pelo deputado Orlando Parahym, ex-secretário de Saúde do Estado de Pernambuco.

3) *Pesquisas*

O Ensino Secundário da Filosofia — Em fins de outubro foi entregue à direção do Centro Regional do Recife, pelo Prof. Carlos Frederico Maciel, sua pesquisa sobre "O Ensino Secundário da Filosofia", a primeira realizada e concluída sob os auspícios do Centro. Trabalho de mais de cem páginas dactilografadas, enriquecido de vários anexos, propõe-se a decrever a situação desse ensino no Recife.

"Levantamento do Sistema Educacional Cearense", do Prof. J. Moreira de Sousa, é outro levantamento concluído. Visou o projeto em apreço a descrever aspectos gerais do sistema educacional e da administração estadual da educação no Ceará. Levantamentos e análises críticas foram feitos, abrangendo o Ensino Primário, Médio, Profissional e Superior.

Ideologia dos poetas populares do Nordeste — Outra pesquisa concluída pela equipe do CRPE do Recife é a de autoria de Renato Carneiro Campos sobre "Ideologia dos poetas populares do Nordeste", trabalho de oitenta páginas, aprovado pelo prof. Gilberto Freyre "como contribuição valiosa e sob vários aspectos, pioneira, para o esclarecimento de um assunto de particular interesse para os que se preocupam com os problemas brasileiros de educação, do ponto-de-vista de suas relações com os diferentes meios regionais do País, com suas tradições orais e populares e com os valores éticos consagrados por suas "tradições".

Pesquisas em curso — Outras pesquisas de real importância estão em curso. Entre elas "Mobilidade espacial e estrutura social em pequenas comunidades do Nordeste Brasileiro" pelo sociólogo Levy Cruz, "Interpretação da literatura infanto-juvenil no Nordeste", pelo prof. Paulo Silveira Rosas, e "Construção de Programa de Ensino Primário Adaptado às necessidades de Cultura e de Integração Social da Escola ao Meio", pela prof.ª Isnar Cabral de Moura.

Publicações — O Centro Regional do Recife edita regularmente um "Boletim Mensal", mimeografado, por meio do qual divulga as suas atividades.

Bolsas de estudo — Bolsistas pernambucanas selecionadas pelo INEP realizaram cursos, na Universidade de Louisiana, de formação de "staff" para a futura Escola Primária de Demonstração. Foram elas as professoras Ivanise Rebelo Álvares, Maria Luisa de Melo e Marlene Martins, destinadas ao estudo de linguagem da Escola Primária, Administração Escolar e Psicologia, respectivamente. Nos termos de compromisso usual, as bolsistas, de regresso ao Brasil, deverão prestar serviços ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife pelo prazo mínimo de dois anos.

Para se dedicar a cursos sobre educação elementar, com ênfase nos setores de Estudos Sociais e Ciências Naturais, mais duas bolsistas foram habilitadas à viagem de estudos na mesma Universidade: Marcionila Holanda de Oliveira e Maria do Carmo Barbosa Leal.

3.ª Reunião Brasileira de Antropologia — Promovida pela seção pernambucana do IBECC, sob o patrocínio da Universidade de Recife e contando com o apoio de várias instituições entre as quais o CRPE do Recife, realizou-se, em fevereiro de 1958, naquela capital um encontro de professores de Antropologia de Universidades brasileiras.

Quinze comunicações científicas foram apresentadas à reunião, inclusive o "Plano de Pesquisas em cidade-laboratório", do C.B.P.E.

Visitas — Professôres, escritores, jornalistas visitaram o Centro Regional do Recife. Entre estes o prof. Harvie Branscomb, Reitor da Universidade de Vanderbilt, no Tennessee, Mme. Helène Brulé, especialista da UNESCO trabalhando no CBPE, Mr. Kenneth D. Haley, assistente do Ponto IV, os professores Robert Havighurst, da Universidade de Chicago, e Solon Kimball, da Universidade de Colúmbia, observadores da UNESCO trabalhando no CBPE, Mr. Ray San Giovanni, da Divisão de Educação da Embaixada dos Estados Unidos do Brasil, Mr. Hubert Sarrozni, Adido Cultural da Embaixada Francesa, e o famoso romancista britânico Aldous Huxley.

VII — CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DA BAHIA

Desenvolve sua atividade em vários setores este Centro Regional que tem como diretores os professores Luís Ribeiro de Sena e Carmen Spínola Teixeira.

Documentação — Prosseguiu em 1958 a pesquisa das Fontes Bibliográficas de Educação Baiana, levantando-se farto material de estudo nos Anais da Assembléia Legislativa de 1897 a 1956.

Foi assinalado nessa pesquisa um relatório inédito de Abílio César Borges e copiadas cem cartas do mesmo educador ao Presidente da Província, o que representa subsídio esclarecedor para a biografia do Barão de Macaúbas.

Foi iniciado o cadastro dos educandários e dos educadores baianos, sendo obtidos dados relativos a 9 colégios de ensino médio, da capital e do interior.

Cinco edições mimeografadas no campo da documentação foram lançados pelo Centro Regional: Reformas do Ensino na Bahia; Memória Histórica da Faculdade de Medicina; Autonomia Educacional Baiana; Psicologia Educacional em Quatro Bibliotecas Baianas e Sociologia Educacional em Quatro Bibliotecas Baianas.

Experimentação Pedagógica — (O Centro Educacional Carneiro Ribeiro e a Escola de Aplicação)

Prosseguem em funcionamento normal estas duas iniciativas de experimentação pedagógica, sobre cujo arrojo e pioneirismo depõem educadores que visitam Salvador. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro compõe-se da Escola-Parque e de três Escolas-

Classes, instaladas em amplos e modernos edifícios. Neles, aproximadamente, 3.000 crianças realizam a iniciação cultural nas técnicas fundamentais de Leitura, Escrita e Matemática, e em Geografia, História e Ciências.

A Escola-Parque, composta de vários pavilhões destinados a atividades de trabalho, não tem finalidade de formação profissional. Articula-se com as Escolas-Classes para dar, às crianças do bairro popular em que está situada, o da Liberdade, uma educação primária integral, através da conjugação de atividades de recreação, estudo e trabalho. Funciona em dois turnos e recebe os alunos das últimas séries primárias das referidas Escolas-Classes, que são distribuídas, em grupos de 15, pelas técnicas de Metal Madeira, Couro, Modelagem, Cerâmica, Mosaico, Tecelagem, Tapeçaria, Cartonagem, Corte, Costura, Alfaiataria, Fantoches e Marionetes. A Modelagem e o Desenho constituem as técnicas básicas de educação pelo trabalho.

A Escola de Aplicação, situada no terreno do CRPE, é dotada de salas claras, alegres e bem cuidadas e possui, para o trabalho das crianças, horta, jardim e aviário, tudo em perfeita ordem. Funciona em regime de tempo integral, exceto aos sábados, e conta com uma freqüência aproximada de 150 crianças, que recebem alimentação, indumentária e material didático.

"A admirável experiência baiana — afirmou em declaração à revista *Leitura* a escritora Yvonne Jean, que visitou a Escola de Aplicação — oferece à criança educação integral: cinco anos de estudos, um só turno — das 8 às 16 horas — o ensino básico habitual e também cursos de trabalhos manuais, arte, artes industriais, educação física. É exemplo a escola primária-modélo".

E a prof.ª Juracy Silveira, em palestra na Associação Brasileira de Educação, disse que aquele centro de ensino dá "novo alento, nova provisão de energia para prosseguir na meta traçada — a de lutar para que à infância brasileira seja dada uma educação mais generosa, mais humana e mais útil".

Aperfeiçoamento de professores — Foram as seguintes as atividades de maior relevo no setor em apreço:

1. *Estágio de preparação de professores para Escola de Demonstração*

Na Escola de Aplicação do CRPE da Bahia estagiaram, como bolsistas, quatro professores provenientes de outros Estados.

Fizeram ainda observações, na Escola em apreço, 11 professores de Brasília e um diretor de Escola, de Recife.

2. *Estágio de Aperfeiçoamento de Professôres de Artes Industriais*

Levado à prática em Salvador, de 10 de março a 10 de maio, para professores que haviam realizado o curso de Artes Industriais na Escola-Parque do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em 1957. Foram em número de 21 bolsistas, que representaram Estados do Norte e Nordeste do país.

3. *Estágio de Aperfeiçoamento de Escola-Parque do CRPE da Bahia*

74 bolsistas, sendo 59 do Rio e 15 dos Estados, realizaram estágio na Escola-Parque de Salvador.

Tiveram eles oportunidade de observar a prática de ensino de Artes Industriais em setores de sua especialidade e de estudar a organização administrativa daquela instituição escolar.

4. *Curso de Aperfeiçoamento de Professôres de Jardim da Infância*

Receberam os bolsistas aulas teóricas e práticas, tendo realizado estágio no Jardim de Infância Baronesa de Sauípe.

Levantamentos — Foram realizados os seguintes:

a) Levantamento do ensino primário estadual na cidade do Salvador (Escola e Professor);

b) Origem Social e Aspirações Ocupacionais de ginasianos e colegiais;

d) A Educação nos jornais baianos do Século XIX.

1. *Levantamento do ensino primário na cidade do Salvador:* Visando a caracterizar os aspectos positivos e as deficiências do ensino elementar, o trabalho abrangeu parte das escolas públicas suburbanas mantidas pelo Estado. Permite este levantamento que se levem em consideração vários problemas que o seu tabulamento e verificação estão indicando. Estão neste caso a evasão escolar, começando no primeiro ano elementar, e a deficiência do aparelho escolar oficial da cidade do Salvador.

2. *Origem Social e Aspirações Ocupacionais de ginasianos e colegiais:* Como sondagem, foram entrevistados 226 alunos do curso secundário, escolhendo-se, pelo sistema de sorteio, 7 educandários, dos quais 3 de ensino remunerado e 4 oficiais, gratuitos. O relatório da sondagem, contendo 10 quadros, foi objeto de discussão no Seminário de Antropologia da Faculdade de Filosofia.

Ao lado do objetivo principal, ou seja a investigação da origem social dos alunos entrevistados, também foram abordadas as aspirações ocupacionais. Mesmo nos limites da amostra, estas, parece, confirmam a observação de Jacques Lambert: "os estu-

dos secundários ou superiores surgem como o processo mais geral da ascensão social". Seria este o motivo da preferência geral pelas profissões liberais. É de notar-se, entretanto, a escolha de profissões novas, como a de geólogo, há pouco possibilitada pelas explorações petrolíferas do Recôncavo e pela criação da Escola de Geologia da Universidade da Bahia. Observou-se que há uma correlação entre as matérias preferidas e as profissões pretendidas.

3. *A Educação nos jornais baianos do Século XIX:* Em prosseguimento da pesquisa das fontes bibliográficas para a história da educação na Bahia, em 1958 foram investigadas as coleções dos seguintes jornais: "O Mercantil", "Correio Mercantil", "O Comércio", "Jornal da Bahia", "Gazeta de Notícias", "Jornal de Notícias" e "Diário de Notícias". Pertencem tais coleções ao Instituto Geográfico e Histórico da Bahia.

Livro de texto — "Compêndio de História da Bahia": preparado pelo pesquisador do CRPE, Prof. Luís Henrique Dias Tavares, destina-se ao curso pedagógico e foi executado para atender ao estudo dos episódios principais da evolução histórica do Estado da Bahia. É um guia para estudos mais amplos. Publicado pela Companhia Editora Nacional, com a tiragem de 10 mil exemplares.

Visitas — O CRPE da Bahia recebeu a visita de escritores e jornalistas, de autoridades do ensino e de personalidades estrangeiras ligadas a programas de colaboração no campo educacional.

Destacam-se a visita de inspeção que lhe fêz o Prof. Anísio Teixeira, Diretor-Geral do INEP e do CBPE, e as visitas dos Professôres Kenneth Daniel Haley, Kaymond Anthony San Giovanni, Arthur F. Byrnes e Phillip Schwab, do Ponto IV.

Além da escritora Yvonne Jean, já citada, os jornalistas Suzana Rodrigues, no "Diário de S. Paulo", Antônio Olinto, no "O Globo", e Valdemar Cavalcanti, no "O Jornal", do Rio de Janeiro, se referiram de maneira elogiosa à obra educacional realizada na Escola-Parque e na Escola de Aplicação do CRPE da Bahia.

VIII — CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACONAIS DE SÃO PAULO

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, que é dirigido pelo Prof. Fernando de Azevedo, levou a efeito, em 1958, uma série de atividades pertinentes aos seus objetivos, assim resumidas:

Pesquisas

1) *Levantamento do Ensino Primário do Município de São-Paulo.* Iniciativa da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais, procura obter uma visão geral do sistema escolar do Estado nesse nível e área, contribuindo para sua melhoria.

O levantamento realizou-se através de uma amostra onde estavam representados quatro tipos de escolas primárias: grupoº escolares, escolas isoladas, escolas particulares e cursos primários anexos às escolas normais e aos institutos de educação.

No vol. II, ano II, da revista *Pesquisa e Planejamento,*. órgão daquele Centro, estão publicados os primeiros resultados da pesquisa, com vistas a possíveis retificações para o prosseguimento de trabalho, ao ser o mesmo encarado sob ângulo crítico.

A contingência de coligir os dados utilizando apenas o pessoal e os recursos do Centro, determinou, de imediato, a impossibilidade de realizar o levantamento do Ensino Primário de todo o Estado, como se pretendia inicialmente. Resolveu-se então proceder por etapas. Primeiro, levantar as escolas do Município de São Paulo, depois as do Estado, e, por último, as dos demais Estados que estão na jurisdição do Centro Regional Paulista (Paraná e Mato Grosso).

2) *Fichas de observações de alunos (FOA)* — Trata-se de pesquisa, no campo da psicologia educacional, realizada pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo.

O objetivo do trabalho em apreço foi, inicialmente, o de fazer um levantamento dos tipos e freqüências dos comportamentos do escolar da cidade de São Paulo, utilizando as observações dos próprios professores.

Uma apreciação crítica preliminar dos resultados encontra-se no mesmo número da publicação anteriormente citada.

3) *Escalas de escolaridade* — Objetivando elaborar "instrumentos que forneçam informações precisas e seguras sobre o grau de conhecimento que o aluno da escola primária tem das diversas matérias lecionadas durante os quatro anos de curso", levou-se a termo a primeira fase do projeto em causa. Visa êle a formular e estudar questões que devem constituir as provas de escolaridade.

Embora o trabalho ainda se encontre em fase preliminar de coleta de dados, já permite, entretanto, seja feita uma reelaboração crítica das técnicas adotadas na organização das provas.

4) *Levantamento do ensino secundário (oficial) e normal (oficial e particular) do Estado de São Paulo* — Trabalho que

prossegue e vinha sendo realizado desde o primeiro semestre de 1954, foi, a partir de 1957, patrocinado pelo Centro Regional de São Paulo, que contratou um coordenador e três pesquisadores para o auxiliarem.

Tem o levantamento por finalidade fornecer elementos para o estudo dos problemas criados pelo aumento rápido da rede escolar e para o estudo daquelas instituições, nos seus pontos capitais: diretor, professor e aluno. Permitindo conhecer a qualificação profissional dos professores e diretores das escolas secundárias e normais — suas opiniões sobre os principais problemas escolares, suas condições de trabalho, suas necessidades — o resultado desta pesquisa servirá como uma das bases para análise da realidade escolar paulista.

Cursos

Sessões de estudo para Delegados de Ensino — Por intermédio da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), o CRPE levou a efeito esta iniciativa.

O programa contou com a colaboração de técnicos do Departamento de Educação do Estado. Dois aspectos relevantes foram destacados ante os Delegado de Ensino, dada a responsabilidade que têm na tarefa educativa:

a) a necessidade de uma visão geral dos problemas educacionais, num contexto filosófico, político e administrativo ;
b) necessidade do conhecimento dos problemas específicos e atuais do Ensino Primário.

Na primeira parte do programa, professores da Universidade de São Paulo realizaram conferências sobre suas especialidades. A segunda parte constou de seminários, estudo de dados e discussão da experiência dos delegados de ensino.

Foram 35 os participantes das sessões de ensino, que exigiram atividade de tempo integral dos mesmos. Após dez dias de trabalho realizou-se o encerramento, tendo o Prof. Fernando de Azevedo, diretor do CRPE, dissertado, na ocasião, sobre "O sistema de inspeção de escolas e a crise da Educação".

Aperfeiçoamento de Inspetores de Ensino Primário — Realização da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), contou com a colaboração dos professores americanos que participavam do Curso patrocinado pela UNESCO e de professores universitários paulistas.

Teve a duração de 30 dias e foi seguido por 35 inspetores do Estado de São Paulo. Abrangeu o estudo dos problemas de

planejamento e execução das atividades de supervisão do ensino primário, organização de currículos, avaliação do rendimento escolar etc.

Projeto Maior da Unesco

Aperfeiçoamento de Especialistas em Educação para a América Latina: — Dando cumprimento à decisão do Governo Brasileiro de participar desse Curso, de nível universitário, proposto pela UNESCO nas conferências educacionais de Lima, em 1956 (Projeto Maior n.° 1 da Unesco), o CRPE de São Paulo incumbiu-se da sua execução, sob o patrocínio da Universidade de São Paulo.

O Curso, que objetiva o treinamento de pessoal nos campos de formação e aperfeiçoamento do magistério e de planejamento, organização e administração esolares, realizou-se de março a dezembro de 1958, com a duração de 36 semanas de trabalho efetivo. Freqüentaram-no dezenove professores de vários Estados do Brasil e dez outros bolsistas provenientes de dez países hispano-americanos. A coordenação dos trabalhos esteve a cargo do prof. Joel Martins, diretor da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CRPE de São Paulo. A UNESCO manteve dois professores no curso. 30 foram os bolsistas que seguiram o Curso, sendo 19 brasileiros e 11 de outros países sul-americanos. Esses profissionais eram professores de Escolas Normais ou Administradores de Educação Primária.

IX — CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DE MINAS GERAIS

Em múltiplos planos se desenvolvem as atividades desse Centro Regional, atualmente dirigido pelo Professor Abgar Renault. Distingue suas pesquisas um caráter-predominantemente pedagógico, muito embora ali não sejam descurados os aspectos sociológicos dos problemas educacionais.

Outras atividades também desenvolveu o Centro, dentre as quais se destacam a constituição de uma base efetiva para o serviço de orientação e divulgação, por meio do estabelecimento de uma oficina gráfica, a realização de cursos de aperfeiçoamento de professores, assistência permanente ao Instituto de Educação, etc.

Pesquisas

1) *"Evolução do pensamento lógico e das estruturas correspondentes"* — é uma das pesquisas em andamento, confiada

aos professores Lúcia Casassanta e Aires da Mata Machado Filho. De um grupo de trabalhos de redação sobre diversos temas, nas séries do curso primário, foram separadas mil composições destinadas a esse estudo.

2) "O *vocabulário expressivo nas escolas de Belo Horizonte"* — Foram vocabularizados cerca de 4 mil composições, de alunos das várias séries de curso primário. Dirigem a pesquisa os professores Mário Casassanta e Lúcia Casassanta, com a colaboração de alunos do Curso de Administração Escolar do Instituto de Educação.

3) *"Erros de Linguagem mais freqüentes na Escola Primária"* — A objetividade dos resultados dessa investigação, também a cargo do Prof. Mário Casassanta, permitirá que os professores se preocupem com as dificuldades idiomáticas correspondentes aos pontos fracos de estrutura gramatical.

Cursos — Realizou, em 1958, o C.R.P.E. de Minas Gerais diversos cursos.

De 10 de março a 16 de maio funcionou o *Curso de Aperfeiçoamento de Inglês* para Professôres do Curso Secundário. Esteve a cargo da Professora Kathryn E. Utz e abrangeu estudos de gramática, pronúncia e conversação. Completou o programa um estudo de literatura americana.

Outro curso promovido pelo CRPE foi instalado em 24 de abril e se estendeu até 3 de junho, com um programa de *Aperfeiçoamento de Professôres das Classes Anexas a Escolas Normais.* Tais classes, destinadas a exercícios práticos de futuras professoras primárias, têm visível necessidade de mestras capazes de influir na formação de boas professoras. Releva, por isso, acentuar o valor de curso que possua tal objetivo.

Matricularam-se 14 professôras-alunas. O Curso teve a duração de 10 semanas de trabalho em tempo integral e tratou dos problemas principais do ensino de Linguagem, Aritmética, Estudos Sociais e Ciências Naturais, Recreação e jogos, Teatro de Sombra, Fantoches e Máscaras.

Também foi ministrado um *Curso de Aperfeiçoamento de Francês,* de 15 de julho a 15 de setembro, destinado a professores secundários do interior do Estado.

Em todas as aulas, por professores e alunos, foi exclusivamente utilizada a língua francesa.

A matrícula assinalou 19 professôres-alunos, dos quais 17 tiveram a freqüência exigida e se submeteram a provas de aproveitamento. Foi expedido certificado aos interessados.

Destinado às alunas do Curso de Administração Escolar do Instituto de Educação, foi organizado pelo Centro Regional um *Curso de Inglês,* ministrado pelo Professor Joseph S. Wilson.

Como já o vinha fazendo, o Centro Regional, durante o ano, prestou assistência ao Instituto de Educação, organizando *cursos de matérias* diretamente ligados aos problemas da educação e que funcionaram sem ônus para o Estado e sem quaisquer aumentos de despesa para o Centro, visto que foram aproveitados os serviços de seus próprios funcionários.

Assim, o Prof. Mário Casassanta deu um curso sobre "O Conceito Moderno de Supervisão", o qual foi matéria de provas regulamentares.

Também colaboraram, em grau apreciável, o Prof. Aires da Mata Machado Filho, que ministrou aulas de Português, e o Prof. Edgard Renault Coelho, que deu um curso de Estatística.

Estágio Latino-Americano de Meios de Comunicação Audio-visuais — Realizou-se, de março a junho de 1958, na Fazenda do Rosário, sede do Instituto Superior de Educação Rural, na capital mineira.

Promovido pelos Governos do EE. Unidos, através da Administração da Cooperação Internacional, e do Brasil, através do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, o estágio compôs-se dos seguintes cursos: Redação, Cinematografia, Teatro de Fantoches e Artes Gráficas.

28 estagiários de países latino-americanos e 23 brasileiros receberam diplomas de conclusão do curso, que foi ministrado sob a direção geral de Mr. Charles Baptie.

Biblioteca — O serviço de Orientação e Divulgação Pedagógica do Centro conta com uma biblioteca especializada de mais de 2.000 volumes, essencialmente sobre Pedagogia, e o serviço de recortes de periódicos está apto a informar e esclarecer o professorado de Minas, tendo sido consideravelmente ampliado.

Oficinas Gráficas — O Serviço de Orientação e Divulgação já conta com uma oficina de mimeografos, multilits e máquinas impressoras, capazes de facilitar, através de publicações regulares, o ambicionado contato com o professorado primário e secundário do Estado.

Publicações — Por ocasião do "Seminário Internacional sobre Recursos Educativos dos Museus" o Centro Regional de Minas Gerais editou em brochura, com farta ilustração, o trabalho da conservadora de museus Regina M. Real, da Casa de Ruy Barbosa, sob o título de "O Museu Ideal". Conta a edição com uma nota prévia, de autoria do Prof. Guy de Holanda.

X — CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS DO RIO GRANDE DO SUL

No ano de 1958, o CRPE do Rio Grande do Sul, sob a direção da Prof.ª Eloah Ribeiro Kunz, prosseguiu no desenvolvimento do plano de estudos e de pesquisas que orientou seus trabalhos durante o exercício anterior, e que foi acrescido de novas atividades.

Os trabalhos realizados foram os seguintes:

1. *A Educação Artística no Rio Grande do Sul — Oportunidades oferecidas a crianças e adolescentes.*

Objetivou o trabalho em causa um levantamento dos meios que o poder público e a iniciativa privada vêm oferecendo, em diferentes épocas, no setor da educação artística, à infância e à adolescência do Rio Grande do Sul.

Para realização da tarefa, que levou a uma síntese histórica da educação no Rio Grande, foram utilizados arquivos de particulares, de instituições privadas e públicas, incluindo-se entre as últimas a Biblioteca Pública, a Diretoria de Estatística Educacional, a Secretaria de Educação e a Assembléia Legislativa do Estado.

Da análise retrospectiva, com finalidade predominantemente histórica, passar-se-á, gradativamente, ao estudo das condições atuais da educação rio-grandense, em todos os níveis e ramos.

2. *Pesquisa sobre livros de textos de leitura.*

A preocupação estatística e meramente especulativa, a necessidade da crítica construtiva e o propósito de colher, entre os livros de textos, contribuições originais e valiosas do ponto de vista educacional — constituem os fins visados por esta pesquisa.

Foi o trabalho confiado às professoras Luísa Resende de Albuquerque e Suelly Krüger, que analisaram 50 livros e preencheram 1.757 fichas.

Com o propósito de melhor definir os critérios que nortearam os autores na organização dos livros de leitura, procedeu-se a uma revisão dos livros já examinados. A revisão se processou atendendo às exigências de um formulário constante dos seguintes quesitos: 1. Assuntos. 2. Propósito do Autor. 3. Forma literária. 4. Agrupamento das noções segundo critério geográfico.

Chegaram a interessantes conclusões sobre cada quesito os pesquisadores encarregados do trabalho em apreço. Como decorrência de tais estudos, o CRPE do Rio Grande do Sul organiza

uma coletânea de seleções de leitura, que atendam à orientação filosófica e às diretrizes técriico-pedagógicas adotadas na pesquisa, a fim de melhor servir aos professores e satisfazer as aspirações de formação espiritual e afetiva das crianças gaúchas.

3. *Estudos e Adaptação de Testes de Inteligência e de Aptidões.*

Para informar os professôres-estagiários sobre os fundamentos, a técnica de aplicação e interpretação de alguns testes de inteligência e aptidão mais empregados no diagnóstico escolar, organizou-se uma bateria de testes entre os quais se encontram os testes de Terman-Merril (individual), Terman (coletivo), Raven, Pintner Cunnighan, D.A.T., Gondenough, audição e visão e outros. Prepararam-se ainda fichas de observação de alunos e relações de dados passíveis de ser colhidos por meio de entrevistas.

De estudos empreendidos quanto às capacidades que a aprendizagem da leitura envolve, resultou a elaboração de um teste de pré-leitura. Aplicado a um grupo representativo de crianças que freqüentam o 1.° ano primário, concluiu-se o tratamento estatístico e procedeu-se à interpretação dos resultados. Providenciou-se sua impressão, para ser divulgada entre os professores.

Também se acha em fase de conclusão a tradução do livro *Measuring Intelligence,* de Terman-Merril, que expõe os fundamentos, a técnica de aplicação, normas de avaliação e outras informações relativas à revisão do teste Binet-Terman.

4. *Pesquisa sobre Matemática*

Visando a contribuir para que o ensino da Matemática, nas escolas, se processe em torno de situações significativas, do ponto-de-vista social, encontrados nos diferentes ramos de atividade humana, uma equipe de professores realizou visitas, observações e entrevistas com técnicos, em empresas comerciais e industriais, num total de 27: duas autarquias, um banco, oito casas comerciais, quinze estabelecimentos industriais e um agrícola.

Pretende-se, desse modo, informar os professores sobre situações peculiares a diferentes setores de trabalho, por estes desconhecidos, devido à sua falta de contato com técnicas de comércio, de indústria e de agricultura. Foi indicada a medida em apreço, a fim de que os professores ponham em prática um dos princípios da moderna pedagogia aplicado à Matemática, levando os alunos não só a aprender a natureza do sistema numérico, mas ainda a avaliar a significação social da Mate-

mática, pelas múltiplas e variadas situações de vida que exigem aplicação de conceitos, relações e processos quantitativos.

5. *Revisão de Guias de Ensino*

Projetando a elaboração de um plano de atividades para a escola primária, realizou o Centro Regional de Porto Alegre não somente consultas a programas e guias de ensino adotados nas escolas, mas também o estudo crítico de pré-livros, nacionais e estrangeiros, para firmar critério relativo à orientação a adotar no preparo de um Manual de Ensino para a l.ª série escolar.

6. *Plano de Diagnose Educacional Aplicado à Ortografia*

Selecionaram-se do vocabulário ortográfico as palavras que constituem o vocabulário ativo do adulto de cultura média, em sua linguagem comum.

Procedeu-se simultaneamente à organização de listas de palavras agrupadas segundo a natureza das dificuldades que apresentam.

O trabalho está em prosseguimento. Constam das atividades deste plano a elaboração de medidas e exercícios destinados a verificar quais os alunos que necessitam de uma assistência especial em ortografia, que espécie de erros cometem, como corrigi-los e preveni-los.

Curso de língua inglesa

Funcionou regularmente durante o ano de 1958 o curso de língua inglesa para os colaboradores do Centro. Ministrou-o a Prof.ª Maria Zita Englert, licenciada em Letras Anglo-Germânicas pela Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul.

CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO

Senhor Governador:

Este é o começo de um esforço pela recuperação, entre nós, da escola pública primária.

Três pavilhões, três grupos escolares, vão ser hoje inaugurados por V. Ex.ª, partes integrantes de um Centro Popular de Educação, a que houve por bem V. Ex.ª de designar Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em homenagem ao grande educador baiano.

A construção desses grupos obedece a um plano de educação para a cidade da Bahia, em que se visa restaurar a escola primária, cuja estrutura e cujos objetivos se perderam nas idas e vindas de nossa evolução nacional.

Quando digo isto, Sr. Governador, não estou a aduzir um julgamento, mas, a trazer um testemunho. Há vinte e cinco anos atrás era eu o diretor de instrução do Estado em um governo que, como o de hoje, parecia inaugurar uma era de reconstrução para a Bahia. As escolas primárias passaram, então, por um surto de renovação e de incremento, mas, o que é digno de nota era o seu funcionamento integral, com os cursos em dois turnos, e o programa, para a época, tão rico quanto possível.

Já se podia apreciar o começo, entretanto, de uma deterioração que se veio agravar enormemente nos vinte e cinco anos decorridos até hoje. Foi, com efeito, nessa época que começou a lavrar, como idéia aceitável, o princípio de que, se não tínhamos recursos para dar a todos a educação primária essencial, deveríamos simplificá-la até o máximo, até a pura e simples alfabetização e generalizá-la ao maior número. A idéia tinha a sedução de todas as simplificações. Em meio como o nosso produziu verdadeiro arrebatamento. São Paulo deu início ao que se chamou de democratização do ensino primário. Resistiram à idéia muitos educadores. Resistiu a Bahia antes de 30. Resistiu o Rio, ainda depois da revolução. Mas a simplificação teve força para congestionar as escolas primárias com os turnos sucessivos de alunos, reduzindo a educação primária não só aos

* Discurso pronunciado pelo Prof. Anísio Teixeira, na inauguração do Centro, em 1950.

três anos escolares de Washington Luís, mas aos três anos de *meios dias,* ou seja ano e meio e até, no grande S. Paulo, aos três anos de *terços de dia,* o que eqüivale realmente a um ano de vida escolar. Ao lado dessa simplificação na quantidade, seguiram-se, como não podia deixar de ser, todas as demais simplificações de qualidade. O resultado foi, por um lado, a quase destruição da instituição, por outro, a redução dos efeitos da escola à alfabetização improvisada e, sob vários aspectos, contraproducente, de que estamos a colher, nos adultos de hoje, exatamente os que começaram a sofrer os processos simplificadores da escola, a seara de confusão e demagogia.

Bem sei que não é só a escola primária fantasma, que esse regime criou, a causa da mentalidade do nosso País, mas é triste saber que, além de todas as outras causas de nossa singular incongruência nacional, existe esta, que não é das menores, a própria escola, a qual, instituída para formar essa mentalidade, ajuda, pelo contrário, a sua deformação.

Os brasileiros, depois de trinta, são todos filhos da improvisação educacional, que não só liquidou a escola primária, como invadiu os arraiais do ensino secundário e superior e estendeu pelo País uma rede de ginásios e universidades cuja falta de padrões e de seriedade atingiria as raias do ridículo, se não vivêssemos em época tão crítica e tão trágica, que os nossos olhos, cheios de apreensão e de susto, já não têm vigor para o riso ou a sátira.

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização — esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.

Tudo isso soa como algo de estapafúrdio e de visionário. Na realidade, estapafúrdios e visionários são os que julgam que se pode hoje formar uma nação pelo modo por que estamos destruindo a nossa.

Todos sentimos os perigos de desagregação em que estamos imersos. Essa desagregação não é uma opinião, mas um fato, um fato, por assim dizer, físico, ou, pelo menos, de física social.

Com efeito, muito da desagregação corrente provém da velocidade das transformações por que estamos passando. A própria aceleração do tempo de processo social produz os deslocamentos, confusões e subversões a que todos assistimos e a que temos de remediar. O remédio, porém, não é fácil, antes duro, áspero e difícil. A tentação do paliativo ou da panacéia, por isto mesmo, inevitável. E há os que, parece, estão convencidos da inevitábilidade da desagregação, pois de outro modo não se explica aceitarem tão tranqüilamente o paliativo que, no máximo, produzirá aquele retardamento indispensável para lhes ser poupado assistir, individualmente, à debacle final. Pertenço, não sei se feliz ou infelizmente, ao grupo que acredita poder-se dar remédio eficaz à nossa crise, que é um aspecto da grande crise em que se acha *toda* a humanidade. Esse remédio é, entretanto, força é repeti-lo, sob muitas faces, heróico, como heróico é o sentimento de defesa que nos leva a armar-nos diante do perigo.

Se uma sociedade, como a brasileira, em que se encontram ingredientes tão incendiáveis, como os das suas desigualdades e iniqüidades sociais, entra em mudança e agitação acelerada, sacudida por movimentos e forças econômicas e sociais que não podemos controlar, está claro que a mais elementar prudência nos manda ver e examinar as molas e instituições em que se funda essa sociedade, para reforçá-las ou melhorá-las, a fim de que suas estruturas não se rompam ao impacto produzido pela rapidez da transformação social.

Essas instituições fundamentais são o Estado, a Igreja, a Família e a Escola. De todas elas, não parece controvertido afirmar que a mais deliberada, a mais intencional, a mais dirigível é a escola. Teremos, assim, de procurar, mais diretamente, atuar nessa instituição básica que, de certo modo, entre nós, deverá suprir as deficiências das demais instituições, todas elas em estado de defensiva e incapazes de atender, com segurança e eficácia, aos seus objetivos.

Ora, se assim é, a escola tem de ganhar uma inevitável ênfase, pois se transforma na instituição primária e fundamental da sociedade em transformação, e em transformação, queiramos ou não, precipitada.

Por isso é que este Centro de Educação Popular tem as pretensões que sublinhei. É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata — como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos afir-

inativamente a essa pergunta. Basta que reflitamos sobre a inviabilidade da criatura humana ineducável. Nenhum de nós discute que o anormal débil mental só pode sobreviver com o auxílio externo, não lhe sendo possível produzir nem sequer nutrir-se sozinho. Ora o educável ineducado repete o caso do ineducável. Não. Todos sabemos que sem educação não há sobrevivência possível. A questão começa depois. A questão é sobre a escola e não a educação. É sobre a escola que o ceticismo nacional assesta os seus tiros tão certeiros e eficazes. O brasileiro não acredita que a escola eduque. E não acredita, porque a escola, que possui até hoje, efetivamente não educou.

Veja-se, pois, em que círculo vicioso se meteu a nação. Improvisa escolas de todo jeito porque não acredita em escolas senão como formalidade social e para preencher formalidade de nada mais se precisa do que de funcionários que conheçam as fórmulas — e porque só tem escolas improvisadas e inadequadas não acredita que escolas possam ser as formadoras eficientes de uma ordem social. Ouviu dizer, está claro, que a Alemanha foi feita pelo mestre-escola, ouviu dizer que o Japão era uma nação medieval nos fins do século passado e se transformou em uma nação altamente industrializada; ouve falar em todo o progresso ocidental dos últimos duzentos anos, sobrelevando espetacularmente o dos Estados Unidos, filho todo êle da ciência e das escolas; ouve falar que a Rússia se transformou em vinte anos e para isto fêz da escola um instrumento de poder incalculável; mas tudo isto lhe parece longe ou remoto. Em volta de si, vê escolas improvisadas ou desorganizadas, sem vigor nem seriedade, alinhavando programas e distribuindo, de qualquer modo, diplomas mais ou menos honoríficos. Como acreditar em escolas? Tem razão o povo brasileiro. E para que não tenha razão seria preciso que reconstruíssemos as escolas. É este esforço que se está procurando aqui começar, senhor governador. Todo mundo sabe o que é educação. Qualquer pai ou qualquer mãe pode vir dizer-nos que coisa difícil e precária é educar. Em nossas casas, todos estamos vendo como, dia a dia, fica mais difícil exercer influência educativa sobre os nossos filhos, arrebatados, como nós próprios, na voragem de mudanças, mutações e transformações sociais sem conta. Estas dificuldades se alargam, chegam à Igreja, chegam ao Estado e todos se sentem diminuídos em suas forças e em suas respectivas autoridades. Só um educador profissional, preparado para o mister, com tempo e sossego, em uma instituição especial, como a escola, poderá arcar com a tremenda responsabilidade do momento e da época. Mas, está claro, esta instituição tem que contar com meios à altura das dificuldades crescentes de sua função.

Daí esta escola, este centro aparentemente visionário. Não é visionário, é modesto. O começo que hoje inauguramos é modestíssimo: representa apenas um terço do que virá a ser o Centro completo. Custará, não apenas os sete mil contos que custaram estes três grupos escolares, mas alguns quinze mil mais. Além disto, será um centro apenas para 4.000 das 40.000 crianças que teremos, no mínimo, de abrigar nas escolas públicas desta nossa cidade. Deveremos possuir, e já não só este, como mais 9 centros iguais a este. Tudo isso pode parecer absurdo, entretanto, muito mais absurdo será marcharmos para o caos, para a desagregação e para o desaparecimento. E de nada menos estamos ameaçados. Os que estão, como cassandras, a anunciar e esperar a catástrofe e a subversão, irão fazer as escolas que deixamos de fazer para a vitória do seu regime. Se o nosso, o democrático, deve sobreviver, deveremos aparelhá-lo com o sistema educativo forte e eficaz que lhe pode dar essa sobrevivência. A inauguração que, hoje, aqui se faz, alimenta essa esperança e essa ambição. Bem sei que a ambição é desmedida, mas que medida tem a sobrevivência democrática?

Uma palavra ainda sobre a organização do que estamos a chamar de Centro de Educação Popular, organização em que apoiamos a nossa confiança em seu êxito.

Recordo-me que a construção deste Centro resultou de uma ordem de V. Ex.ª, certa vez em que se examinava o problema da chamada infância abandonada. Tive, então, oportunidade de ponderar que, entre nós, quase toda a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se tinham pais, não tinham lares em *que* pudessem ser educados e se, aparentemente, tinham escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. No mínimo, as crianças brasileiras, que logram freqüentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E este abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na .sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isso, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral.

Tracejei, então, o plano deste Centro que V. Ex.ª ordenou fosse imediatamente iniciado. A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação — as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola seria cons-

truída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções. Para economia tornava-se indispensável que se fixasse um número máximo para a matrícula de cada centro. Pareceu-nos que 4.000 seria esse número, acima do qual não seria possível a manipulação administrativa.

Fixada, assim, a população escolar a ser atendida em cada centro, localizamos quatro pavilhões, como este, para as escolas que chamamos de escolas-classe, isto é, escolas de ensino de letras e ciências, e um conjunto de edifícios centrais que designamos de escola-parque, onde se distribuiriam as outras funções do centro, isto é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física. A escola-classe aqui está: é um conjunto de 12 salas de aula, planejadas para o funcionamento melhor que fôr possível do ensino de letras e ciências, com disposições para administração e áreas de estar. É uma escola parcial e para funcionar em turnos. Mas virá integrá-la, a escola-parque. A criança fará um turno na escola-classe e um segundo turno na escola-parque. Nesta escola, além de locais para suas funções específicas, temos mais a biblioteca infantil, os dormitórios para 200 das 4.000 crianças atendidas pelo Centro e os serviços gerais e de alimentação. Além da reforma da escola, temos o acréscimo desse serviço de assistência, que se impõe, dadas as condições sociais. A criança, pois, terá um regime de semi-internato, recebendo educação e assistência alimentar. Cinco por cento dentre elas receberão mais o internato. Serão as crianças chamadas propriamente de abandonadas, sem pai nem mãe, que passarão a ser não as hóspedes infelizes de triste orfanatos, mas as residentes da escola-parque, às quais competirá a honra de hospedar as suas colegas, bem como a alegria de freqüentar, com elas, as escolas-classe.

Não poderei entrar aqui em detalhes do funcionamento, um tanto complexo, do centro, nem das dificuldades naturais da constituição do seu numeroso e variado corpo docente. Consintam-me, entretanto, uma observação. A maior dificuldade da educação primária, que, por sua natureza, é uma educação universal, é a de se obter um professor primário que possa atender a todos os requisitos de cultura e aptidão para um ensino tão vasto e tão diversificado. A organização do ensino primário em um centro desta complexidade vem, de certo modo, facilitar a tarefa sobremodo aumentada da escola elementar. Teremos os professores primários comuns para as escolas-classe, para a escola-parque, os professores primários especializados de música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos. Em vez de um pequenino gênio para tudo isto, muitos professores diferenciados em dotes e aptidões para a realização da tarefa

sem dúvida tremenda de formar e educar a infância nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional.

A escola primária terá, em seu conjunto, algo que lembra uma pequenina universidade infantil. Mas, de nada menos, repito, precisamos em nossa época, para ficarmos à altura das imposições que o progresso técnico e científico nos está a impor. Queiramos, ou não queiramos, vamo-nos transformar de uma sociedade primitiva em uma sociedade moderna e técnica. Os habitantes deste bairro da Liberdade deixam um estágio anterior aos tempos bíblicos de agricultura e vida primitiva para imergirem em pleno báratro do século vinte. Ou organizamos para eles instituições capazes de lhes preparar os filhos para o nosso tempo, ou a sua intrusão na ordem atual terá o caráter das intrusões geológicas que subvertem e desagregam a ordem existente. O problema da educação é, por excelência, o problema de ordem e de paz no País. Daí, as linhas aparentemente exageradas em que o estamos planejando.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SAO PAULO *

I — FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

1. *As finalidades da educação:* A obra da educação tem como finalidade o desenvolvimento integral da personalidade humana. É processo complexo de ajustamento, biológico, intelectual, social e moral, do ser humano, no meio em geral, e visa tornar o indivíduo membro eficaz de uma sociedade democrática. Deve basear-se em princípios que garantam a melhor convivência dos indivíduos, dentro de uma democracia, desenvolvendo-lhes os hábitos de uso adequado da liberdade, da reflexão, da pesquisa, da responsabilidade, condições indispensáveis para maior eficiência da vida em uma coletividade, como a atual, em constante mudança.

2. *Os valores e a sociedade moderna:* A raiz de todos os valores é a pessoa humana, síntese espiritual em torno da qual giram todos os demais valores. É no lar que se inicia a verdadeira educação do ser humano, no seio da família, como grupo primário de contato. Ali se desenvolve a forma primária do amor, de auxílio mútuo, em que o ser em desenvolvimento, completamente dependente, encontra nos pais a atenção, a vigilância e tudo de que necessita para vingar.

Na sociedade primitiva basta o grupo familiar como meio de educação, mas nas sociedades evoluídas, como a nossa, em que o ritmo do progresso é assustador e as dificuldades econômicas alteram a estrutura do lar, a família se desintegra e não tem tempo e nem lazer para a convivência com os filhos. É necessário que as virtudes do lar sejam, em parte, transferidas para grupos secundários, ou intencionais, de educação, como a Escola, a Igreja, o Estado.

A escola tem que preparar os indivíduos para viver em grupos sociais diferentes do familiar. Na família antiga, e em parte na família atual, a autoridade estava toda enfeixada nas

* Esta documentação foi transcrita da *Revista de Pedagogia,* vol. IV, n' 7, São Paulo, e consubstancia os "princípios educacionais básicos sugeridos pelo Prof. Onofre Arruda Ponteado Jr. ao Conselho Deliberativo do Colégio de Aplicação, como diretrizes para sua organização".

mãos do pai. Êle era o chefe da religião, o líder, o senhor absoluto, a lei racional. O crescimento rápido e descontrolado das massas, que enchem hoje as cidades, as escolas, os clubes, os cinemas, as salas de espetáculos, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, deu origem ao alargamento dos grupos sociais, e ao aparecimento de novas formas de autoridade, de sanções coletivas. O desenvolvimento dos meios de comunicação, pelo avião, telefone, jornal, rádio, cinema, nos deu técnicas aprimoradas, que devem ser usadas com inteligência e para o bem da própria humanidade. O bom uso dessas técnicas nos poderá levar à democracia e o seu mau uso já nos tem levado ao totalitarismo.

A idade das máquinas está criando novas formas de vida e de responsabilidade. Está alargando as áreas de convivência social e criando novos tipos de autoridade e novos valores morais e estéticos. A autoridade já não se baseia no hábito cego de aceitar e obedecer. Não basta a tradição, é necessário o uso da inteligência, é necessário o meio termo entre o racional e o emocional. A incerteza da situação e a possibilidade ilimitada da escolha exigem inteligência esclarecida e orientação segura, que não se obtêm senão com a postura de fins claros e definidos, que orientem a mocidade de nossas escolas, através da organização geral dos centros ou grupos de educação, a fim de que nossos alunos aprendam a resolver, com segurança e clarividência, os problemas que encontrarem diante de si, quando na vida adulta.

3. *Juventude como reserva potencial:* A juventude é uma reserva potencial, de valores biológicos, psicológicos e morais. É dinâmica. Opõe-se à sociedade estática dos velhos. Na sociedade estática, a educação se faz repetitivamente e é conservadora. Nas sociedades dinâmicas a atitude é de cooperação. Como sociedade dinâmica, a juventude é revolucionária, quer viver novos valores. Seu espírito de aventura está ligado ao fato de não se encontrar comprometida. É pioneira na mudança, quer renovar o mundo, não se sujeita à tradição, assume a atitude de crítica de todos os valores e os pretende renovar. Está sempre disposta a participar de grupos novos, na família e nos grupos de vizinhança, não trazendo em si idéias já firmadas. Daí a capacidade de simpatizar com os movimentos sociais diferentes dos seus. Seu espírito adere apenas ao que se casa com a atitude racional. Convence-se pela razão e não pela imposição. Seu método de ajustamento social implica cooperação e solidariedade, dentro da liberdade esclarecida, e não a obediência cega. É contra o comando autoritário e é amante da autoridade que não sufoca a espontaneidade. Seu meio social é o meio de

autocontrôle inteligente, que favorece o desenvolvimento natural da personalidade.

4. *Educação como previsão social:* A educação é viver a vida e aprender a bastar-se a si mesmo, tornando-se elemento útil à coletividade. A ação educativa tem que se desenvolver de forma a integrar as atividades do lar, dos grupos secundários e dos problemas reais da vida. A escola deve viver a vida como é, na realidade, deixando de ser um lugar onde se vai ouvir, para decorar, e depois repetir. Deve ser um ambiente de vivências da situação real, do aprender na ação desejada e motivada. Não ambiente de decorar apenas receita de experiência, mas de realizar-se efetivamente a experiência.

A educação para a vida social deve organizar a escola com um programa de integração, em que as matérias de ensino estejam ligadas à realidade e funcionem como instrumentos de adaptação. A matéria não será algo estranho à vida real, mas estará ligada aos problemas de compra e venda, às atividades econômicas e culturais da região. Assim se combaterá o artificialismo, em que se encontra nossa escola, ao ponto de o aluno supor que a aritmética que aprende nada tem que ver com as coisas da vida, tal a falta de relação com os fatos diários.

5. *Educação e democracia:* A sociedade democrática é aquela em que os indivíduos possuem o máximo de coisas em comum, em que os grupos se entrelaçam de tal forma que se entreauxiliam nos objetivos comuns, respeitando interesses idênticos. Nela há oportunidade para todos, e possibilidade de cada um realizar-se integralmente. A escola há de ser uma comunidade em que se estabeleça a cooperação entre alunos, professores, diretores e funcionários. Se queremos educar para a democracia, a escola há de viver a democracia, e isso só será possível se organizar-se como democracia, em que todos participem de suas várias atividades, de governo, de administração, de diversão, num interesse comum. A verdadeira comunidade só existe quando há sentimentos, idéias, emoções em comum. Para se conseguir isso será necessário estabelecer estreita interdependência entre todos os grupos de estudos e de diversão; usar processos de mudanças que constantemente se dão na vida coletiva em relação aos aspectos material, científico, ideológico e social; acompanhar a tendência de coletivização e planificação como natural da vida dos povos modernos, características todas elas da democracia.

6. *Os valores c as atitudes:* Em toda e qualquer atividade da escola secundária, deveremos ter em vista suas finalidades gerais ou remotas e as finalidades imediatas. Ao entrar na sala de aula, o professor tem como fim imediato levar os

alunos a aprender determinado item da matéria que ensina. Esta, porém, não será considerada como fim em si, mas como meio de que nos valemos para formar o educando. O que importa não é a posse do conhecimento, mas a plasticidade espiritual que resulta do tratamento adequado da matéria. O que importa é o método, o modo pelo qual as atividades espirituais entram em ação, desenvolvendo-se em eficácia. O que importa não é o acúmulo de matéria, e sim a capacidade de refletir e resolver problemas em situação real. O educador, durante seu ensino, deverá ter sempre em mente os seguintes ideais:

a) A formação integral da personalidade humana, como valor primordial da educação;

b) O desenvolvimento do espírito democrático, em que o indivíduo adquire o hábito de cooperação e o espírito voltado ao bem comum;

c) Desenvolvimento do espírito científico, que implica a capacidade de raciocínio, de veracidade, de inteligência voltada para a análise objetiva dos fatos e dos fenômenos, sem preconceitos.

7. *A atitude metodológica:* Se é verdade que existe uma teoria geral da educação, não resta dúvida que só conseguiremos a formação do espírito democrático através da ação, e não apenas da palavra falada ou escrita.

Diz Shotwell que "a democracia é a liberdade em ação". A educação será democracia se usar processos democráticos. Quando os povos que vieram depois dos gregos não conseguiram superar a filosofia de Platão e de Aristóteles, tiveram que limitar-se a aprender e a ensinar essa filosofia. O tipo alexandrino de educação significava aprender o conteúdo dos livros: era ensino de exaltação da memória como único meio de aprendizagem. Enraizou-se tanto essa concepção tradicional de ensino, que muitos educadores supõem, ainda hoje, que educar é apenas estudar nos livros. A escola tradicional reduz o educando à mera atividade intelectual e esta à memória. Reduz a atividade mental à memória e não considera a atividade intelectual e motriz, o sentimento, a sensibilidade, a emoção. A escola moderna "tem assim de fazer-se uma escola de vida, em que as matérias sejam as experiências e atividades da própria vida, conduzidas com o propósito de extrair delas todas as conseqüências educativas, por meio da reflexão e da formulação do que, assim, fôr aprendido. Nessa nova comunidade, que a própria escola já é, não se levam em conta as diferenças sociais, mas se atende, na medida do possível, a todas as diferenças individuais ou da história de cada um, para efeito de reconstruí-las e integrá-las em uma experiência mais larga, em que se destruam os isolamentos

cie uma verdadeira fraternidade humana". (Anísio Teixeira, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* vol. XXV, n.° 62, pág. 9).

II — ORGANIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

São membros da comunidade escolar os alunos, o corpo docente e o administrativo, os pais dos alunos, ligados todos ao interesse da coletividade local.

1. *Dos alunos:* Além das atividades sistemáticas, de classe, nas quais os alunos são orientados na aquisição de conhecimentos relativos ao grau médio, eles participarão, indiretamente, da direção geral, através da organização do governo estudantil do colégio; das atividades livres; dos centros de recreação e de estudo; e gozarão, quando necessário, da assistência social organizada na escola. Prestarão, assim, colaboração no encaminhamento de todos os trabalhos reais da comunidade escolar.

2. *Dos professores:* Tratando-se de uma escola de caráter experimental, o professor do Colégio de Aplicação manterá uma atitude de espírito renovador, aberto às sugestões e à pesquisa científica. Planejará o trabalho de seu curso, a título experimental, e organizará seu material didático, dentro de sua especialidade. Com esse mesmo espírito colaborará com as demais instituições escolares e nas atividades livres dos alunos, buscando sempre o aperfeiçoamento pedagógico e didático, indispensável ao verdadeiro educador. Procurará pôr-se a par dos princípios filosóficos gerais que orientam a atividade do Colégio, estudando e fornecendo contribuições positivas para sua maior compreensão e esclarecimento, através de conferências, palestras, seminários de estudo, como um simpatizante e defensor de tais idéias, sempre para a melhoria de todas as atividades escolares. Criará situações reais de classe em que o observador possa verificar como as idéias funcionam na prática. O trabalho primeiro do professor será o do convencimento da possibilidade de mudar a técnica didática do simples aprender nos livros, para a técnica da ação efetiva, em que os alunos são as personagens principais. A única maneira de convencer os incrédulos, e realizar na prática aquilo que se prega na teoria. E assim deve ser, porque teoria e prática não se opõem, mas se completam, uma informando e orientando a outra.

3. *Do diretor:* O diretor deve ser o maior colaborador da renovação pedagógica do ensino médio. Deverá favorecer, por todos os meios, as condições necessárias para o melhor funcionamento do colégio, tanto em relação ao aspecto administrativo, como ao aspecto técnico. Deve viver, sentir de perto o

espírito da renovação que se manifesta em todos os seus atos e em todas as medidas que terá que tomar, como administrador geral da comunidade escolar. Ser o elemento de ligação e de cooperação entre alunos, professores, pais e funcionários, sempre alerta no sentido de estimular e orientar a renovação pedagógica do estabelecimento.

4. *Dos funcionários:* Não basta que os funcionários se fechem no seu trabalho apenas burocrático, dando-lhe o máximo de eficiência e precisão. Todas as relações do funcionário, de qualquer categoria, devem estar impregnadas do espírito pedagógico que orienta as atividades escolares em toda e qualquer situação. Deve, pois, o funcionário prestar colaboração aos professores e aos alunos e pais, de modo que a ação que desenvolva se aproxime da ação dos educadores com quem tem que, diariamente, conviver.

5. Das *instituições escolares*: O colégio contará, desde logo, com três instituições básicas, entrelaçadas, e ligadas com todas as atividades educacionais:

a) *Seminários de professores e orientadores:* Os seminários têm por finalidade o estudo, em conjunto, dos processos educativos que devem ser postos em uso no Colégio. Isso concorrerá para o estabelecimento da unidade de orientação, e dará o aspecto de responsabilidade coletiva de todos os membros que dele tomam parte. Serão discutidos e analisados os princípios de uma política educacional e o modo pelo qual se poderá levá-los à prática efetiva, bem como se estudarão medidas administrativas que favoreçam a vida eficiente do Colégio, estimulando a atitude renovadora. As conclusões dos seminários de estudo serão adotadas em caráter de generalidade, a que se deverão sujeitar todos os membros da comunidade escolar.

b) *Do governo estudantil do Colégio de Aplicação:* O governo estudantil do Colégio de Aplicação será um órgão auxiliar da administração geral, organizado por meio de eleições, dando oportunidade e possibilidades a todo e qualquer aluno de participar, indiretamente, da administração e assim exercitar as atividades cívicas concernentes ao governo democrático.

c) *Da associação de pais e mestres:* Terá como finalidade aproximar os pais do trabalho educativo, que a escola realiza em seus próprios filhos, e incrementar a cooperação e o auxílio por parte da coletividade em geral. Por meio da associação de pais e mestres, a indústria e o comércio muito poderão fazer no sentido de auxiliar e estimular aquelas atividades escolares **que** possam desenvolver nos educandos as qualidades humanas que a sociedade moderna está a exigir do futuro cidadão.

III — DOS MÉTODOS DE ENSINO

Os métodos de ensino serão os mais adequados para atender às finalidades do Colégio de Aplicação, como escola de formação da personalidade e como fator de renovação pedagógica, atendidas as exigências do trabalho ativo e em cooperação, no sentido de uma comunidade democrática. Os princípios básicos, sobre que se alicerça a moderna atividade didática, podem ser classificados em:

1. Princípios filosóficos: Já expostos na primeira parte deste trabalho.

2. Princípios biológicos: Estão relacionados com a natureza do ser humano, como organismo que sente necessidades e tem a capacidade de reagir no meio, para buscar sua adaptação. A vida orgânica é um equilíbrio de forças que se mantêm na sua própria continuidade. Rompido que seja o equilíbrio, o organismo possui recursos naturais que o levam à procura do seu restabelecimento. O estudo do desequilíbrio se manifesta pela necessidade, que não é senão a carência de algo indispensável à vida do organismo e que está tendo déficit na **sua** própria economia. Tal é o estado de fome ou de sede. O organismo sente necessidade de determinados elementos nutritivos, há o estado de carência que se manifesta pela sede e pela fome, necessidades que impelem o indivíduo a agir, a locomover-se na busca do alimento. A atividade é causada pela necessidade, física ou mental, do indivíduo. O que se dá no plano orgânico, também se verifica no plano psicológico. A criança que se encontra diante de uma dificuldade, tem seu equilíbrio perturbado e tende a vencer a dificuldade. Um problema de aritmética, a ser resolvido, é algo que perturba a marcha natural da mente e esta quer vencer. Quer ter o prazer da vitória, tenta, ensaia, até que se dê a compreensão, até que a situação ganhe sentido. O ensino deve aproveitar-se dessa potencialidade existente no educando, que prefere o fazer ao apenas ver o que os outros fazem. A atividade da criança é natural, e não pode ser desconhecida e desperdiçada na escola. O melhor aluno, na escola moderna, não é o quietinho, o falsamente disciplinado, mas aquele que age com inteligência e é capaz de modificar as coisas e o meio a serviço de si mesmo e da coletividade. É pela ação e na ação que se ganham novas formas de comportamento e anexamos, em nós, qualidades indispensáveis ao nosso ajustamento. O professor que dá tudo feito e preparado ao aluno, educa-se a si, e não educa ao aluno. Ganha mais uma experiência em resolver um problema de matemática, mas seu aluno nada ganhou, porque não agiu, no verdadeiro

sentido. O professor que apresenta cartazes a seus alunos está apresentando, por exemplo, no ensino das frações, o resultado final da ação e não ação em si mesma. É melhor cortarem os alunos um objeto em quatro partes. Num caso exerce-se toda a ação e no outro tem-se apenas o resultado da ação. Daí a necessidade de o método evitar o ensino livresco e apenas falado, pois assim não apresentamos senão resultados de esforços realizados pelos cientistas.

3. Princípios psicológicos: Se queremos ensinar a alguém, devemos saber o mecanismo psicológico da aprendizagem, saber como age a mente humana no momento de aprender alguma coisa. É problema que tem sido estudado, desde a Antigüidade, por grandes filósofos, como Platão, Aristóteles, Tomás de Aquino, e que preocupa todos os psicólogos da atualidade. Contribuição notável é por certo a de Jean Piaget, cuja psicologia dá orientação inestimável à pedagogia e à didática.

Ao nascer, a criança conta com os instrumentos naturais, que a natureza lhe deu, para agir no meio ambiente. Em face de uma dificuldade, reage por meio do instinto e dos reflexos. Os meios de que se vale, aos poucos meses de idade, para o conhecimento de um objeto são: segurar, bater, sacudir os objetos. Suas ações são executadas efetivamente e não tem ainda a capacidade de interiorizar a ação. Só existe a interiorização da ação, quando é capaz de representar, mentalmente, aquilo que executou efetivamente. Com o adulto verificamos que, quando se lembra de alguma coisa que antes fêz, como por exemplo a compra de um chapéu, enxerga, mentalmente, o desenrolar como que cinemático de toda a ação executada. Ora, a preocupação máxima do ensino é levar o aluno a executar efetivamente a ação, para que possa compreendê-la e interiorizá-la. Do contrário, não terá força para deflagrar, em ocasião necessária, a mesma ação. O aluno que nunca desenvolveu, efetivamente, um cilindro de papelão, arrancando-lhe as tampas e obtendo dois círculos, e depois cortando o restante do tubo, para reduzi-lo a uma superfície plana não poderá ter compreendido bem o que seja o desenvolvimento do sólido e não terá interiorizado a ação. Esse simples fato basta para mostrar-nos a importância da atividade compreensiva do aluno e da adoção do método que não use só palavras, mas que parta de fenômenos e dos fatos, da realidade, caminhando do psicológico para o lógico, e não inverta a ordem partindo de definições. de regras e de fórmulas.

4. Princípios lógicos: A criança, como ser racional que é, inicia-se desde logo na aprendizagem da lógica do adulto. O que lhe falta é maturidade, mas aos poucos nos dá mostra de

que descobre, nas suas experiências rudimentares, que uma faca é faca e não é garfo, indicando-nos assim o surgimento cio princípio lógico de contradição. Não há uma lógica da criança e outra do adulto, ou uma pré-lógica do primitivo e uma lógica do civilizado. Na essência, existe uma só lógica que se manifesta na criança e no primitivo, em menor grau de desenvolvimento. A função da escola é exatamente valer-se das matérias de ensino como meio de desenvolvimento da capacidade potencial de raciocinar. Diz Dewey que só se aprende a pensar, pensando. A escola deve, pois, levar os alunos a pensar, fazendo com que eles próprios descubram as operações aritméticas que devem fazer, ao resolver um problema, e não receba a solução já indicada. Pelo exame dos dados e das suas relações é que o espírito do aluno, guiado por sugestões do mestre, como guia que é, deverá executar os raciocínios que o levam à solução acertada e à prova de veracidade.

O método didático, portanto, do ponto de vista lógico, deve ser o método científico adaptado às situações de ensino, em que a marcha se conduza do psicológico para o lógico. As várias matérias de ensino representam o termo de um esforço realizado pela humanidade na busca de conhecimento. Elas são um termo da ação e não um começo. Começar pelo livro, pela matéria como está nas ciências é começar pelo fim, é começar pelo lógico e não pelo começo, pelo psicológico. Aplicam-se, pois, ao ensino, conforme a natureza dos tópicos do programa, as mesmas marchas do raciocínio lógico usadas no método científico; análise e síntese, indução e dedução. Se o tema a estudar é um sistema, isto é, um conjunto de elementos ligados entre si, intrinsecamente, o que devemos fazer é analisá-lo, com o aluno, a fim de que conheçamos as relações das partes, mas algo mais do que isso, porque o conjunto ganha sentido. De outro lado, quando o tópico de ensino é de natureza de um geral, como uma regra, uma lei, então teremos que partir dos exemplos, dos fatos, dos fenômenos, levar o aluno a conclusões, seguindo-se a marcha indutivo-dedutiva.

5. Princípios sociológicos: O homem, como ser político, no dizer de Aristóteles, só se realiza integralmente dentro do grupo social. É no grupo que se define a si mesmo e se desenvolve sua personalidade, cujas raízes são biológicas, mas cujo desenvolvimento tem necessidade da convivência social. É o que nos explica a psicologia social. O crescimento integral do indivíduo se processa no grupo familiar, no grupo da vizinhança e no grupo escolar. É um contato com o outro, e com o grupo, que se firma a personalidade do indivíduo e se desenvolvem suas capacidades de ajustamento normal. Nenhum ser

humano poderia viver isolado de seus semelhantes e sem a convivência no grupo.

6. Princípios pedagógicos: Os conhecimentos científicos, fornecidos pela psicologia, sociologia, biologia educacional e pelas demais ciências sociais e humanas, não são transferidos simplesmente para a ação educativa. Os dados científicos, fornecidos pela estatística, sobre o crescimento físico e mental do ser humano, devem ser elaborados pela filosofia da educação em face das finalidades por que se educam os indivíduos, futuros cidadãos de amanhã. O modo pelo qual deve ser aplicado o conhecimento científico, na ação educativa, é que se constitui princípio pedagógico. Sabemos que o ser humano é um ser racional e nem por isso fazemos o ensino na base da lógica pura. A evolução histórica, a gênese da mente, da inteligência e a reflexão, sobre todos os dados do desenvolvimento, nos indicam que a ordem do ensino deve ser do psicológico para o lógico, e isto é a pedagogia quem nos aconselha. Os princípios pedagógicos são os que nos indicam a melhor maneira de usar o método de ensino a fim de serem atendidas as necessidades do educando e as exigências da sociedade atual. Os modos do método devem ser tais que desenvolvam nos alunos aquelas qualidades de que necessita a sociedade dinâmica dos tempos atuais. Devem desenvolver o espírito de cooperação social, através de trabalhos em equipe, o raciocínio, a responsabilidade, o espírito de pesquisa. Os princípios pedagógicos dos métodos modernos nos indicam que o aluno deve ser ativo, que a aprendizagem deve basear-se numa psicologia da compreensão, tais como o método dos problemas, de projetos e dos centros de interesse. A pedagogia se preocupa em encontrar a melhor forma didática que estabeleça, através da ação efetiva, a ligação mais eficaz entre as possibilidades naturais do educando e as necessidades da sociedade. Através da ação adequada é que se desenvolverão, no aluno, por meio das matérias de ensino e as atividades escolares, as qualidades que a sociedade atual está a exigir de seus membros.

IV — DO DEPARTAMENTO PSICOPEDAGOGICO

As seguintes palavras da educadora chilena Maria Marchant de González Vera, a respeito do Liceu Experimental Manuel de Salas, exprimem bem a necessidade de um departamento psicopedagógico junto ao Colégio de Aplicação, de acordo com os princípios que anteriormente expusemos:

... "a vida escolar deve criar uma convivência democrática que assegure a todos os seus membros as oportunidades para desenvolver sua personalidade de forma harmônica e integral; desenvolver suas potencialidades e aptidões ao máximo; formar atitudes ideais sociais que lhes permitam agir inteligente e ativamente no seu grupo e cumprir, com eficiência, suas responsabilidades frente à coletividade. Portanto, é indispensável a existência de um centro de estudos e de investigações científicas que permita ao Liceu Experimental a realização racional de suas finalidades específicas como Centro de Experimentação e como organismo que deve estender suas experiências aos demais estabelecimentos de educação secundária do País". *(Boletim dei Leceo Experimental Manuel de Salas,* ano II, Noviembro de 1945, n.° 3, Prensas de Ia Universidade de Chile, pág. 47).

Diz a mesma educadora que a experiência, realizada em seu país, não pôde ser completa, por falta de pesscal especializado, pois um departamento desse gênero necessita de um médico, um psiquiatra, uma visitadora social, uma professora visitadora, um psicólogo, um psicanalista, um conselheiro vocacional, todos eles trabalhando em cooperação com os professores e funcionários do estabelecimento. Em relação ao nosso Colégio de Aplicação, o fato de achar-se ligado à Seção de Pedagogia e à Seção de Didática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo conta com a possibilidade de mobilizar especialistas que possam emprestar colaboração de modo a aumentar a eficiência do departamento psicopedagógico.

Analogamente à experiência chilena, o Departamento psicopedagógico do Colégio de Aplicação abrangerá as seguintes seções: Departamento Educacional e Vocacional, Serviço Social e Serviço Médico. Vejamos, a título de sugestão, a organização dada ao Liceu Experimental do Chile, em 1945:

I. *Departamento psicopedagógico:* Os objetivos desse departamento são os seguintes:

a) Orientar os alunos no desenvolvimento integral de sua personalidade;

b) Contribuir para o desenvolvimento dinâmico do processo educacional e para o aperfeiçoamento do pessoal docente e administrativo;

c) Ajudar aos pais na compreensão dos problemas da adolescência e da filosofia educacional.

O Departamento possui funções e serviços. As funções são: Investigação e Orientação.

1. *Da investigação*: A investigação se fará sobre os alunos: personalidade, situação econômica, nível educacional; sobre o processo educacional: Filosofia educacional, organização es-

colar, programas e atividades, aperfeiçoamento do pessoal docente e administrativo, sobre a elaboração e adaptação de instrumentos de exames: investigação, adaptação, programa de orientação, arquivo.

2. *Da orientação: A* orientação se fará em relação ao aluno: programas individuais e coletivos de orientação pessoal e social, orientação educacional e vocacional, relações humanas; em relação com o processo educacional: programas experimentais referentes à organização escolar, ao conteúdo da educação e às atividades, aos métodos de ensino e meios de verificação do aprendizado, à extensão e difusão pedagógica.

Os serviços são de ordem psicológica e de ordem pedagógica. O serviço psicológico abrange: orientação da personalidade, serviço médico, serviço social. O pedagógico, biblioteca pedagógica e arquivo.

II. *Serviço de Orientação:* As funções da orientação são as seguintes:

1. Conhecer o campo das atividades em relação às quais podem ser orientados os alunos;
2. Realizar o diagnóstico do aluno, para que se possa apreciá-lo devidamente;
3. Atender aos alunos de acordo com as necessidades demonstradas no diagnóstico;
4. Atender às diferenças individuais.

Os meios de que se pode valer a orientação são os seguintes:

1. Questionários sobre interesses, atividades, exames mentais;
2. Programas de estudo e seleção de atividades extracurriculares, de acordo com as diferenças individuais;
3. Informações aos alunos por meio de: conferências, visitas e excursões, biblioteca;
4. Conhecimento dos antecedentes dos alunos; ficha médica, ficha antropológica, ficha psicológica e social; entrevistas com os alunos e com seus pais; informações sobre seu aproveitamento escolar; ajustamento à vida escolar.

III. *Do serviço médico.* O serviço médico terá as seguintes funções:

1. Conhecer o estado de saúde de todos os alunos do Colégio;
2. Proporcionar os dados necessários sobre o estado de saúde dos alunos ao Departamento Psicopedagógico,

para os estudos sobre o rendimento escolar, a conduta e o desenvolvimento geral de todos os estudantes;
3. Observar e controlar os alunos de estado de saúde deficiente e melhorá-lo;
4. Tratamento de enfermidades.

Os meios de que o serviço médico pode valer-se são:
1. Médico do estabelecimento;
2. Professôres de educação física;
3. Ficha médica;
4. Controle periódico dos tratamentos prescritos;
5. Informações dos outros serviços da escola;
6. Cuidados domiciliares ao aluno;
7. Envio de casos a especialistas.

IV. *Do serviço social.* O serviço social tem as seguintes finalidades:

1. Conhecer o estado econômico, social, cultural e moral que rodeia o aluno;
2. Melhorar, caso necessário e de acordo com os meios a seu alcance, as deficiências conhecidas;
3. Investigar os dados solicitados pela direção ou por outros serviços do estabelecimento;
4. Proporcionar ao Serviço Médico e ao Departamento Psicopedagógico os dados necessários ao conhecimento mais preciso do aluno;
5. Estudar os casos especiais;
6. Controlar o tratamento social indicado em cada caso;
7. Colaborar com o Serviço Médico.

Os meios de que o serviço pode utilizar-se são:
1. Visitas-sociais;
2. Visitas domiciliares;
3. Ficha social;
4. Entrevistas com pais e familiares;
5. Intercâmbio com instituições que possam auxiliar a escola;
6. Visitas a instituições, hospitais de beneficência, que tenham relação com casos em estudos;
7. Entrevistas com professores, para conhecer a curva de rendimento escolar do aluno em estudo.

V. O estágio dos licenciandos da Faculdade de Filosofia se fará por: observação, coparticipação e direção de classe. O licenciando fará estágio junto à matéria de sua preferência e funcionará como auxiliar do catedrático, que estará sempre presente para orientar o praticante. O professor da matéria será

encarregado de orientar a metodologia do ensino e julgar o rendimento dos licenciandos, informando o professor de Didática Geral e Especial. O trabalho prático será feito de tal modo que não haja solução de continuidade no desenvolvimento do programa, sem prejuízo da eficiência do ensino. Os alunos da Faculdade auxiliarão na confecção de materiais didáticos, na correção de provas, e só darão aulas quando estiverem preparados para seguir a seqüência da matéria ensinada como se fosse o próprio dono da classe que estivesse a dar aula.

O ENSINO E O MUNDO CONTEMPORÂNEO

DEBATE, NO HAVRE, SOBRE O SENTIDO DA PALAVRA "MODERNO"

Instruir alunos que terão nossa idade no ano de 2.000... Levar em conta a prodigiosa revolução da ciência e da técnica. .. — Sim, sem dúvida. Como julgar, porém, uma revolução no próprio instante em que ela nos arrasta? Se o futuro não pertence a ninguém, como pautar sobre êle nossa conduta e nossas instituições? Que é o mundo contemporâneo? Amanhã estará fora de moda: para quê procurar lições nele? Suas manifestações desorientadoras traduzirão outra coisa além da desordem de um universo sem eixo?

Uma das maiores preocupações dos pedagogos de hoje ê adaptar o ensino e a educação às condições do mundo moderno, mundo que modela os alunos desde o nascimento e onde eles são chamados a viver e a agir. Qual é, entretanto, a natureza do mundo moderno? Aliás, será que êle a tem? As diferentes manifestações da vida moderna traduzem uma inspiração comum? Será possível, enfim, tomar como regra de ação, sobretudo de ação educativa, um "devenir" contemporâneo, em relação ao qual não podemos esboçar qualquer recuo, e cujo termo, acabamento e configuração nos escapam?

Muitas discussões pedagógicas se voltam para essas questões, que os pedagogos não estão preparados para examinar. Gostaríamos de elucidá-los de uma vez para sempre. Mas, pelo menos lhes dedicamos um debate, e esse debate foi estabelecido em uma cidade eminentemente moderna, devido à sua atividade econômica e intelectual, e pelo fato de ser uma cidade nova, reconstruída desde a base. Essa cidade é o Havre. O debate foi preparado e dirigido pelo nosso correspondente no Havre, Jacques QUIGNARD.

Quignard reuniu interlocutores particularmente representativos, e que de fato representavam:

* Transcrito de *Cahiers Pédagogiques* (novembro, 1958), em tradução da Profº Lígia Nazareth Fernandes.

— *o mundo dos negócios: André* CARRETTÉ, *engenheiro de Artes e Manufaturas, diretor da Sociedade Havrense de Petróleo do H. O. C;*

— *a arte: Reynold* ARNOULD, *pintor, grande -prêmio de Roma, conservador dos Museus do Havre;*

— o cmema:GiusTiNiANi, *professor de liceu, e* PlNEL, *autor de muitos filmes de curta metragem;*

— as *ciências humanas: François* GAY, *professor de história em liceu, e de economia política na Escola Superior de Comércio;*

— a *literatura: Gérard* MURAIL, *crítico literário e escritor;*

— a *medicina: dr.* BLONDET, *antigo chefe de clínica da Faculdade de Paris;*

— a *filosofia: Jacques* NATANSON, *professor de liceu;*

— a *pesquisa científica: Georges de* BEAUREGARD, *antigo aluno da Escola Politécnica, diretor de pesquisas na Companhia Francesa de Refinação;*

— a *técnica: Pierre* CALLET, *engenheiro-chefe de pontes e estradas, diretor do porto autônomo do Havre;*

— o *urbanismo: Jacques* TOURNANT, *arquiteto urbanista diplomado, arquiteto-conselheiro da reconstituição do Havre.*

Antes da reunião, Quignard manteve entendimentos com os participantes e lhes transmitiu o seguinte questionário:

I. *Definições:*

— Que considera o senhor, em seu ramo, como particularmente moderno? ou: Que é que, em seu ramo, chama de obra moderna, de solução moderna?

— Como reconhece que uma obra de arte, de ciência, de filosofia, de técnica, uma maneira de viver ou de trabalhar, uma política, o que quiser, enfim, é moderno e representativo do nosso tempo, ou, pelo contrário, se limita a continuar, em nosso século, o século anterior?

II. *Pontos comuns:*

— Quais os critérios que lhe permitem reconhecer, em seu ramo, que uma criação é realmente moderna? Será a novidade, a extravagância, a simplicidade, a comodidade, a subjetividade, a objetividade, etc?

— Pode-se reduzir a alguns traços essenciais a civilização contemporânea, ou, pelo contrário, cada parcela do pensamento ou da atividade humana se tornou autenticamente original, sem relação com a parcela próxima?

— Houve sempre um espírito moderno? Podemos definir a noção de "modernidade"?

III. *Método:*

— Quais são as principais causas de erro, na pesquisa de que nos ocupamos? c) Preconceitos ou *partis pris. — b)* Dificuldade em distinguir a manifestação autêntica da manifestação efêmera (moda). — c) Impossibilidade de definir a realidade em fase de desenvolvimento.

IV. *Conclusão:*

— Que atitude preconiza em face do mundo moderno? Devemos frear a evolução? Favorecê-la?

— Em que sentido muito geral deverá orientar-se nossa pedagogia para equipar os homens futuros diante do mundo moderno? Deve repetir as lições de um passado já experimentado? Deve ensinar o presente e, se possível, o futuro?

I. VISTA PANORÂMICA: QUE É QUE O SR. CHAMA, EM SEU RAMO, DE OBRA MODERNA, DE ATIVIDADE MODERNA?

Cada um dos participantes usou da palavra a seu turno, para responder a esta pergunta. Seria longo reproduzir integralmente essas exposições. Delas recolhemos apenas o que foi mais característico.

Mundo dos negócios

CARRETTÉ — Uma empresa é moderna quando seu capital humano e seu material são utilizados em condições ótimas, tendo em mira a produção de bens e de serviços. Este resultado é obtido pela aplicação do método científico para a realização das diferentes missões da empresa: há uma ciência financeira, uma ciência de relações humanas, uma ciência de organização e de produção de riquezas. Imaginação, amor ao risco e intuição sempre existiram, mas, em uma empresa moderna, são poderosamente ajudados pela estatística e pela contabilidade; as próprias leis do acaso estão circunscritas ao cálculo das probabilidades.

Pesquisa científica

BEAUREGARD — Há cem ou mesmo há cinqüenta anos, a pesquisa científica era quase sempre desinteressada. Ainda é, às vezes. Mas o fato moderno fundamental é a influência eco-

nômica dos resultados da pesquisa científica; daí a verdadeira explosão da pesquisa científica, cujos meios, depois da guerra (de quinze anos para cá), foram multiplicados por dez e até por vinte, em certos domínios. O número de sábios aumentou na mesma proporção. Foi dito recentemente: 90% dos sábios ainda estão vivos hoje; seu número duplica em dez anos. Esta explosão da pesquisa científica, devida à sua influência econômica, não pode deixar de transformar o homem. Em primeiro lugar, na sua reflexão filosófica. A ciência não pode dar resposta aos grandes problemas filosóficos da explicação do mundo, da origem e do destino do homem, mas pode dar elementos de resposta adequados para orientar a reflexão dos filósofos. A pesquisa científica tem ainda uma influência extraordinária na vida cotidiana; todos conhecem o desenvolvimento das matérias plásticas e da eletrônica; imaginamos para amanhã a incidência da energia atômica aplicada à indústria; energia domesticada, que irá modificar profundamente a conduta do homem e sua maneira de viver. A pesquisa científica é portanto um fenômeno moderno quanto aos resultados, e também quanto aos meios. Os institutos de pesquisa se concentram cada vez mais em organismos extremamente poderosos, e só chegamos a resultados válidos na medida em que os representantes das diferentes disciplinas trabalham em equipe. Daí resulta um florescimento do espírito de equipe, que não existia entre os sábios de antigamente, e que agora é coisa absolutamente admitida e corrente. Podemos dizer que a pesquisa científica moderna é uma pesquisa realizada em equipe e dispondo de recursos importantes, cujo emprego é motivado, na maioria das vezes, por seu fim utilitário.

Ciências humanas

GAY — Há sem dúvida uma maneira moderna de encarar as ciências do homem: história, sociologia, economia política, etc.

A concepção moderna dessas ciências jovens caracteriza-se antes de tudo pelo rompimento das fronteiras de especialidades. Os progressos em numerosos ramos das ciências humanas foram muitas vezes obtidos por pesquisadores vindos de outras disciplinas: Alfred Sauvy ou Jean Fourastié, por exemplo, não são economistas de formação. Tais progressos se fazem freqüentemente, aliás, na fronteira de muitas disciplinas. A economia política moderna se enriqueceu, se renovou mesmo, através de contatos com a sociologia. Aliás, isso é compreensível, pois o objeto de estudo é o homem, e o homem não se divide. A história, por exemplo, não pode mais limitar-se a colecionar fatos

como se colecionam pedrinhas: quer ser explicação e restituição *total* do passado (Michelet já havia desejado isso, e nesse particular é o primeiro dos modernos), mas em um certo sentido, para compreender melhor o presente, ou ainda para agir sobre êle.

As ciências humanas, aliás, desdenham menos do que antigamente as aplicações práticas. Isso explica os êxitos recentes de disciplinas novas, como a geografia aplicada, a sociologia industrial, a economia aplicada, etc. A geografia, do mesmo modo que a sociologia, quer ser criadora e "voluntária", e há nisso alguma coisa de novo.

Daí resulta um corolário: o pesquisador de ciências humanas, que procura primeiro compreender o homem em situação, o homem comprometido em certa história, é, não raro, também "comprometido". De qualquer modo, procura dar resposta aos problemas formulados pelos homens de seu tempo.

Síntese e compromisso (ou enraizamento) : eis as duas palavras-chave das ciências humanas em seus aspectos modernos.

Medicina

BLONDET — Os progressos efetuados na medicina são tão consideráveis em todos os ramos, que exigem do médico moderno — e do estudante — um esforço de informação absolutamente extraordinário. Daí a necessidade de especialização cada vez mais precoce. Mas, como se trata sempre de cuidar de doentes, e não de doenças, todos esses especialistas devem trabalhar em equipe. O trabalho de equipe é uma das coisas mais notáveis da medicina moderna. O segundo ponto consiste no desenvolvimento de todas as técnicas de investigação: electrocardiograma, electro-encefalograma, dosagem biológica, etc, o que leva algumas pessoas a dizerem que a medicina não é uma arte, mas uma ciência. Além disso, a dificuldade de certos diagnósticos e a complexidade de certas terapêuticas impõe a utilização, cada vez mais freqüente, do hospital, o que dá à medicina moderna um aspecto às vezes austero. Finalmente, tudo isso custa cada vez mais caro, e daí a interferência do Estado em um domínio que lhe era, até então, completamente estranho, intervenção que se traduz por meio de papelórios e formalidades que nos fazem perder muito tempo. Outro motivo dessa intervenção é, por exemplo, o desenvolvimento da medicina preventiva e da higiene. Em suma, a medicina moderna é muito diferente da medicina antiga. Apesar disso, porém, o ato médico, em seu princípio. não mudou. Disseram que a conversa entre o médico e o doente é como uma consciência que se oferece a uma confiança. Isso é muito bonito, mas temos de reconhecer que não há ninguém

mais desconfiado do que o homem moderno. Assim, já vimos a criação de sindicatos de doentes, para organizar greves de cura em um sanatório, ou para campanhas contra esse ou aquele medicamento. Assim também, encontra-se cada vez mais freqüentemente o tipo do doente científico, que quer compreender tudo, reduzir tudo a uma regra de três; ou o tipo de doente que muda constantemente de médico. Quanto ao médico, é sem dúvida uma consciência, mas é também um homem moderno, isto é, um homem fatigado, um homem que tem seus limites, um homem sujeito a tentações. A fim de preparar-me para este debate, conversei com vários confrades; um dele me disse: "0 médico moderno é aquele que quer ganhar dinheiro". Não aceito esta definição, mas convém contar a brincadeira para fazer compreender as tentações que se nos apresentam.

Arquitetura e urbanismo

TOURNANT — Devo dar duas respostas diferentes, uma como arquiteto e outra como urbanista. O arquiteto — um pouco à maneira do médico — deve ser artista e técnico ao mesmo tempo. Sempre foi assim; durante séculos, entretanto, os únicos meios empregados eram a pedra e a madeira, e as técnicas segundo as quais as utilizávamos quase não mudavam no curso de uma vida humana. Então, na arquitetura, o artista prevalecia sobre o técnico, e se conseguia fazer alguma coisa de novo, podia considerar-se moderno. Nem sempre o era, aliás, como terei ocasião de mostrá-lo. Agora, são inúmeras as possibilidades oferecidas pela técnica, e o papel do arquiteto consiste em dominá-las, através do seu temperamento de artista. Essas técnicas e meios novos são tão numerosos que se torna necessário, por um lado, empregá-los com prudência; por outro lado, para que o arquiteto possa continuar a desempenhar o papel de "regente de orquestra", é preciso que se cerque de uma equipe de conselheiros técnicos, que lhe esclareçam a escolha. O arquiteto deve continuar a ser sempre um poeta que pensa e que fala construindo, como escreveu Auguste Perret. A definição permanente e esquemática do moderno em arquitetura parece-me ser a seguinte: é moderno, em uma época, o que corresponde aos programas dessa época e às possibilidades técnicas por ela oferecidas.

Agora, o ponto de vista do urbanista. Urbanismo é o estudo — ciência seria exagero — da aglomeração humana. Existiu em todos os tempos, mas evoluiu em função, não tanto dos meios técnicos, quanto da própria óptica, da filosofia da aglo-

meração humana. Até os séculos XIII ou XIV, era em redor de um deus — ou de Deus — que se inscreviam as habitações. De que modo? Quase ninguém se ocupava com isso. Depois, Deus ou os deuses foram substituídos pelo soberano: foi a época que se pode chamar de clássica, que nos deu essas praças reais, em cujo centro se erguia a efígie do rei, ou cujo motivo principal era o castelo real, tendo em redor, ainda uma vez, as habitações que se instalavam mais ou menos como queriam. Sobreveio depois a revolução industrial do século XIX; seguiu-se a revolução dos transportes, e então se percebeu que era necessário cuidar do tráfego e fazer planos de arruamento; tudo ficou nisso. Afinal, no começo do século XX, a princípio muito modestamente e muito devagar, as coisas foram evoluindo; percebemos que, no fundo, a ciência da aglomeração era antes a ciência da vida e do "habitat" do homem, e focamos o urbanismo em torno do homem, da vida do homem, de sua atividade intelectual e manual, de seus lazeres. Vê-se a diferença que há entre arquitetura e urbanismo. Os princípios arquitetônicos são sempre válidos em qualquer época. Há, pelo contrário, uma evolução real da orientação, da filosofia, dos próprios fins a que se propõe o urbanismo. Isso mostra que a noção de moderno é bem difícil de definir, pois mesmo em dois domínios bastante próximos, como a arquitetura e o urbanismo, ela é completamente distinta.

Cinema

GIUSTINIANI E PINEL — Torna-se difícil dizer o que ê moderno em cinema, pois todo êle é moderno: tem uns sessenta anos. Contudo, há para os homens de hoje preocupações novas, ou uma nova maneira de sentir preocupações eternas, e é disso que o cinema deve tornar-se um espelho. Assim, o encenador é moderno na medida em que procura certa autenticidade, em que se dá a si mesmo em seus filmes; em que apresenta problemas sociais ou problemas morais, em que aborda as questões de nosso tempo.

Literatura

MURAIL — Em literatura a coisa é um pouco diferente, pois em princípio a literatura se interessa por tudo. Para mim, o moderno está em todos os tempos; sempre houve um estado de

espírito moderno; é a busca da novidade, não por ela mesma, e sim, como na pesquisa científica, para explorar um novo domínio e reconsiderar os problemas. O espírito moderno é antes de tudo um espírito jovem, que vive, que não aceita nada *a priori*, quer controlar tudo e reconsiderar, pois a cultura só tem valor quando revivida e repensada, utilizada como o julgamento livre; de outro modo, para usar uma palavra que diz bem o que não queria dizer, é apenas uma bagagem. A obra literária moderna é a que tenta resolver os problemas atuais da forma, e corresponder às preocupações da época, isto é, ultrapassando um pouco sua marcha, sem perder de vista a necessidade de fazer obra de arte, pois essa é a sua função natural e sua oportunidade de sobreviver. Lorca, por exemplo, e Bertholt Brecht à sua maneira são poetas dramáticos modernos, pois estão às voltas com lemas e mitos de sua época, que eles tentam colocar acima daquilo que passa. Pelo contrário, Giraudoux, por exemplo, ou Anouilh são falsos modernos, porque dissimulam sua fraqueza por trás das máscaras da cultura.

Arte

ARNOULD — A palavra moderno me inquieta; não sei se posso empregá-la de maneira precisa a propósito de uma obra de arte de hoje. Tenho a impressão de que a arte de hoje ainda é uma tentativa, e que talvez represente nosso tempo justamente na medida de sua incerteza; que é um esforço para explicar uma interrogação, e que essa interrogação é que a torna significativa de nós mesmos e, simultaneamente, do mundo que nos cerca. Moderna, ela o será por uma visão nova do espaço e dos prestígios da côr, e também por uma interrogação sobre o tempo, pois, pela maneira como olhamos uma coisa e a situamos no tempo que passa — ou que pára — essa coisa muda de fisionomia e de profundidade. A arte moderna tenta ser alguma coisa, e não se sabe ainda o que ela é.

Filosofia

NATANSON — É bastante fácil distinguir uma filosofia moderna de **uma** filosofia clássica (termo que engloba tanto **a** filosofia da antigüidade como a que foi a nossa até o fim do século XIX). O que caracterizava essa filosofia clássica **era**

essencialmente a representação, mais ou menos estática, de um homem eterno, de natureza e essência estáveis, faculdades, deveres, destino; esse homem se encontrava em face de um mundo também êle estável, constituído de uma hierarquia de essências igualmente estáveis: o mundo mineral, o reino vegetal, o reino animal, e no alto, o mundo do espírito. Em frente a essa visão clássica do mundo, desprendeu-se progressivamente uma visão que podemos chamar de moderna, e que rompe claramente com a antiga visão, no sentido em que, primeiro, é o homem que lhe interessa, o que se pode chamar de homem concreto em situação, em face de seu destino, de um destino que se insere em uma história. Essa intervenção da história é inteiramente característica da filosofia moderna. O homem tem daqui por diante consciência de que se comprometeu em um "devenir", em uma aventura que lhe abre um futuro desconhecido, mas que será diferente do passado. E essa diferença não é acidental, pois, através desse futuro, é o próprio homem que vai criar, para si, por sua própria ação, por sua própria escolha, por sua própria liberdade, uma fisionomia nova; êle será verdadeiramente o criador de seu próprio destino, tanto no plano individual como no plano coletivo. Os problemas eternos — origem, destino, natureza do homem, moral, conhecimento — continuam, certamente, a ser formulados, mas em uma perspectiva diferente; encarnam-se em um momento preciso do mundo, no mundo de hoje. Sem dúvida, sempre foi mais ou menos assim; mas hoje, afinal de contas, bem mais do que em outras épocas o papel do filósofo é refletir sobre a condição do homem presente, a fim de ver claro nessa aventura coletiva em que os homens forjam seu destino. Os problemas filosóficos são assim problemas vividos. O filósofo moderno é aquele que formula os problemas propostos a todos os homens de hoje, numa linguagem que sem dúvida exige um mínimo de cultura para ser compreendida, mas que pode ter ressonâncias imediatas e práticas para qualquer homem de hoje. Aberta sobre o futuro, essa filosofia se abre sobre a novidade. A novidade pode ter parecido por muito tempo algo estranho, difícil de assimilar. O homem de hoje, pelo contrário, — e o filósofo, na medida em que procura aderir a esse homem de hoje — é alguém que aceita esssa novidade, que aceita essa dimensão histórica da existência como característica essencial da condição humana.

II. DISCUSSÃO EM TORNO DAS RESPOSTAS PRECEDENTES. — EXISTE UM CRITÉRIO DO QUE E MODERNO?

Chegamos agora à segunda fase do debate. Iniciou-a QUIGNARD, *pedindo um critério que permita reconhecer o que é moderno. Mas os interlocutores não têm apenas a preocupação de responder a essa pergunta. Preocupam-se também, e talvez mais ainda, em trocar idéias em torno das respostas que acabam de ser dadas.*

CALLET — Acho que todos temos muita dificuldade em esquecer nossas preferências e encontrar e definição permanente da palavra moderno, válida em todas as épocas e isenta de qualquer subjetividade. Para mim, o moderno é simplesmente o contemporâneo, sem qualquer juízo de valor; é tudo aquilo que fôr representativo do nosso tempo. Não excluo mesmo o que não tem probabilidade de futuro, pois uma realidade presente pesa igualmente sobre o futuro, quer este a contradiga ou a confirme. O passado, que continua no presente, faz também parte dele, pois há continuidade na evolução; apenas, a curva pode subir, baixar ou desviar-se. Mas não há fim, saída ou "devenir", para usarmos o termo do prof. Natanson; há apenas o futuro. Não penso, por conseguinte, que haja possibilidade intrínseca de apreciação do mundo moderno... Se considerarmos apenas o homem em face de seu destino, o homem na história, o homem coletivo, teremos somente uma parte do homem, e assim mesmo uma pequena parte.

NATANSON — Acho que há uma diferença de natureza entre a modernidade de hoje e a modernidade de sempre, que faz com que exista, em cada época, uma época moderna: aquela em que as pessoas vivem. Por que essa diferença? O sinal que me parece mais nítido é esta aceleração da história, a que assistimos, e a que aludia Beauregard, ao dizer que 90% dos sábios estão vivos, e o doutor Blondet, ao falar no progresso médico. Aceleração no domínio científico e técnico, mas também no domínio social e no domínio político. Quando os geógrafos fazem um livro, sabem que, de um ano para outro, os mapas correm o risco de envelhecer. Tomamos consciência — e isso conta em nossa existência — de que nossos filhos não terão a mesma mentalidade que nós, nem a mesma vida, porque não se encontrarão diante dos. mesmos problemas. Um segundo aspecto, já mais profundo, dessa transformação, consiste em que o homem

de hoje sabe que a necessidade da natureza física, da natureza biológica e mesmo da natureza psicológica ou social, essa necessidade que êle suportou durante séculos como um destino, uma fatalidade inexorável, longe de aprisioná-lo em um estado de coisas ancestral a que podemos apenas resignar-nos. essa necessidade, digo eu, pode ser utilizada pelo homem para transformar o mundo e até para êle transformar-se a si mesmo. Citarei apenas um exemplo: as condições geográficas por muito tempo foram determinantes (pensemos, por exemplo, na teoria dos climas, de Montesquieu) ; ora, a própria necessidade geográfica apresenta apenas um problema técnico de transformação, que começa a ser resolvido. Eis finalmente o terceiro aspecto dessa transformação, aquele que me parece mais importante. Quando ainda há pouco aludi à idéia de homem estático, de homem eterno, de que podíamos determinar a essência, falava de um homem abstrato, que só representava uma ínfima porção da humanidade, a porção em que se recrutavam filósofos, escritores, artistas, todos aqueles que, tendo um mínimo de consciência, podiam, segundo eles e segundo o pequeno grupo em que viviam, fazer idéia da essência do homem. O homem de hoje, pelo contrário, tem consciência de que a humanidade está longe de ser uma espécie inteiramente realizada; sabe que estamos ainda em um período pré-humano, e que no dia em que a totalidade — ou pelo menos a maioria dos homens — houver tido realmente acesso à condição humana, inúmeros dados e problemas ficarão radicalmente transformados. Assim, muito recentemente tomamos consciência do fato de que 2/3 da humanidade não possuem o mínimo biológico necessário: durante séculos, foi esse o caso da imensa maioria dos homens, mas todos se resignavam com Isso, pois parecia não haver jeito de ser de outro modo.

TOURNANT — Foi dito que qualquer época era moderna para os que a viviam. De minha parte, acredito que há épocas mais ou menos modernas. Incontestàvelmente, as grandes épocas foram modernas, mas outras o foram muito menos. Para tomar um exemplo impressionante — espero entretanto que êle não choque muito — a arquitetura grega não era moderna, pois imitava em pedra as estruturas da arquitetura em madeira: era uma falta de sinceridade e de modernismo. Os góticos primitivos, pelo contrário, representaram a perfeição no modernismo, pois a arte deles era a expressão arquitetural de uma técnica perfeita. Continuarão sempre modernos, ao passo que, quanto aos clássicos, isso é muito duvidoso.

BLONDET — Ouvindo o professor Natanson, ocorreu-me que a medicina é moderna há muito tempo: desde Hipócrates. Antes de Hipócrates, sacrificava-se um galo a Esculápio. A partir de

Hipócrates, procurou-se compreender. Na Idade Média, provava-se a urina, hoje, lê-se o encefalograma: no fundo, é a mesma coisa.

CALLET — Penso, como o Dr. Tournant, que uma técnica é moderna quando utiliza ao máximo os meios de que dispomos hoje. Não posso adotar nenhum critério absoluto da noção de moderno, como a novidade, a simplicidade, etc; com efeito, nas condições atuais, pode ser justificado o emprego de um processo antigo, de uma construção complexa. Vêem que sou muito modesto; na minha opinião, todos os nossos amigos aqui reunidos formulam juízos de valor em uma pesquisa que deveria ser puramente objetiva, e tais juízos de valor, como acontece freqüentemente, são baseados em um grande orgulho. Gostaria de responder ao prof. Natanson, que pôs em destaque três argumentos de importância crescente. Disse, primeiramente, que nosso mundo se caracteriza pela velocidade. De fato, uma das características mais flagrantes do mundo moderno é a velocidade ou, se quiserem, a importância do fator tempo; conseqüência: a rapidez das mudanças. Mas a velocidade não modifica a natureza do objeto que vai depressa, desde que se trate de um observador ligado ao objeto; ora, é realmente disso que se trata, para nós que participamos dessa velocidade. O segundo argumento é que a ciência permite ao homem dominar a natureza. É verdade, mas isso é assim desde o começo das ciências, e Arquimedes, com certeza, devia sentir que sua ciência lhe permitia utilizar a natureza em benefício do homem. Os meios, hoje, são muito mais importantes, mas a natureza do problema não variou. O terceiro argumento é que a natureza humana mudou; que antigamente só a um pequeno número de homens era possível meditar sobre ela; é exato, mas não creio, ainda uma vez, que isso transforme o problema. Eis, portanto, o que queria dizer, em meu modesto domínio técnico. Ainda uma vez, creio que em qualquer época a solução moderna é a que melhor decide o problema apresentado. Há casos, porém, em que essa solução põe em jogo processos antigos, e a obra que daí resulta não é menos moderna por isso.

NATANSON — A velocidade não modifica a natureza de um corpo físico para o qual o tempo é uma realidade exterior; mas será isso verdade para o homem que vive, pensa e sente? Concordo de bom grado que o poder da ciência existiu em todos os tempos, e compreendo que Hipócrates ou Arquimedes sejam citados; apenas, creio que a diferença qualitativa se deve ao fato de que Hipócrates e Arquimedes eram indivíduos completamente isolados em seu tempo, e não influíam em seus contemporâneos, ao passo que os numerosíssimos sábios de hoje transformam as

condições concretas de nossa vida. Finalmente, não creio que a natureza humana tenha mudado: sem dúvida me exprimi mal sobre esse ponto: o fundo de meu último argumento não era tanto que a natureza humana haja mudado, mas sim que o homem talvez não haja tomado plena consciência de todas as dimensões de sua natureza, e que na hora atual, graças aos progressos científicos em todos os domínios, há uma porção de aspectos novos dessa natureza, que lhe são revelados. Esses aspectos são tão numerosos e complexos que às vezes o homem corre o perigo de perder-se no meio deles; mas, por outro lado, tem deles uma consciência muito mais viva do que antigamente.

ARNOULD — O que o mundo reclama do homem atual não é que o contemple, à maneira de um clérigo, tomando distância em face das coisas; é que o homem aja sobre êle. Por sua vez, o homem atual não se sente mais imerso nesse tempo contínuo cuja noção lhe haviam ensinado; esse tempo está, por assim dizer, rompido...

III. OBJEÇÕES — CONSEQÜÊNCIAS

QUIGNARD — Quando tentamos definir o que é moderno, e mais ainda, adaptar o ensino à vida moderna, esbarramos com dificuldades, causas de erro e objeções. Já enumerei três: *a)* É difícil escapar a qualquer *partis pris*, a qualquer preconceito em favor do tempo passado ou, inversamente, em favor do que é moderno. — *b)* Entre as manifestações de uma época que nos é contemporânea, torna-se difícil distinguir as que são autênticas das que são efêmeras e não significativas. Está muito bem, talvez, ser moderno, mas a regra será nos escravizarmos à moda? — c) De um modo mais geral, parece impossível definir uma realidade em curso de desenvolvimento. Se assim é, escapa-nos o próprio princípio segundo o qual pretendemos guiar-nos.

NATANSON — Sobre o segundo ponto, eu gostaria de saber se é tão importante assim que determinada manifestação da civilização moderna seja autêntica ou efêmera. O mundo moderno muda rapidamente, e além disso há muitas manifestações efêmeras que nem por isso são menos importantes. Por outro lado, é dentro da perspectiva pedagógica que a objeção se coloca. "Os senhores se arriscam a fazer seus alunos estudar uma obra avaliada com exagero ou uma técnica industrial que amanhã estará ultrapassada. Voltem, pois, aos valores estáveis do passado". Não sei se estarão com toda a razão. O que importa não é tanto o objeto de estudo ou de reflexão, é antes a atitude, o método.

QUIGNARD — Sim, é uma atitude de pensamento que nós procuramos levar aos alunos, uma atitude de pensamento diante de um certo momento da civilização; o importante é a atitude, não é o momento, não é o objeto que olhamos. Poderia o sr. Arnould esclarecer-nos sobre o que é a moda, e como é coisa completamente diversa do moderno, em arte?

ARNOULD — A arte se associa à moda apenas na medida em que tende ao pitoresco, isto é, se prende mais ao vestuário do que ao corpo, mais ao continente do que ao conteúdo, e escapa aos grandes valores. Estes, pelo contrário, lhe conferem um classicismo que pode existir em qualquer modernidade. Para voltar, como nos convida o professor Natanson, ao ponto de vista pedagógico, é bom notar que a principal preocupação de quem ensina é desmitificar fatos e acontecimentos, despir e afastar os ouropéis romanescos: essa é a dignidade da arte.

MURAIL — Clássico no seio do moderno, disse o sr. Arnould. Eis aí uma idéia muito importante. Poderíamos acrescentar-lhe outra idéia, a de beleza funcional. Acho que não temos mais agora o belo gratuito. Os criadores da beleza não podem escapar à pressão da época. Técnica, lógica e descoberta científica os impelem à realização da beleza funcional; é assim que os materiais novos permitem uma libertação das formas. A estandardização obriga à simplicidade, a economia convida a uma estética sóbria, a ciência transmite ao domínio público o gosto de estruturas puras. Desse modo, no mobiliário, na decoração, na tipografia e na arquitetura, elabora-se um estilo moderno que nada tem com o *modem style.* Uma carroçaria de automóvel, por exemplo, é bela quando não é gratuita, quando corresponde harmoniosamente à sua função; é por isso, aliás, que muitos carros são feios, pois o estilo funcional não é assim tão fácil de achar.

Em literatura, por exemplo, muitos autores jovens simulam escrever como Mme. de Lafayette. Também eles sentem a necessidade de um estilo apropriado à nossa época. Na realidade, porém, contentam-se em retomar velhas receitas, como faziam os gregos, segundo o Dr. Tournant, que aplicavam à pedra as técnicas da construção de madeira. Do mesmo modo, na forma, Paul Valéry permanecera clássico. Ora, hoje, fabrica-se um falso Valéry. Os poetas fazem versos para mostrar que sabem fazê-los, mas os fazem propositalmente de pé quebrado. Em literatura como em poesia, não se encontrou a forma que corresponda exatamente às necessidades da nossa época.

QUIGNARD *pede que se volte a discutir as três objeções feitas aos "modernistas", e sobretudo às relações entre o moderno e a moda. Cita o exemplo da moda feminina atual, que ressuscita a moda de 1925.*

TOURNANT — Sim, mas transformada, adaptada, e não copiada.

ARNOULD — Creio que de fato a moda tem sempre como objeto dissimular o passado. A moda é não raro um álibi, uma desculpa para não aprofundar as verdadeiras causas de uma mudança. É um embuste.

QUIGNARD *propõe que sejam esclarecidos os preconceitos contra o moderno ou a seu favor.*

MURAIL — O preconceito contra o moderno resulta de um sentimento de nostalgia. Idealizamos a lembrança de um tempo em que a vida talvez fosse realmente mais fácil, menos trepidante, e em que floresciam certos valores que são um pouco desmerecidos no mundo moderno. Vemos isso por exemplo, na obra de Duhamel. É o tipo da atitude anti-moderna. Diante de uma época nova, que apresenta problemas novos, angustiosos ou irritantes, sente-se saudade de uma época em que esses problemas não existiam, sem perceber que outros problemas existiam no lugar desses, e que talvez seja uma riqueza poder formular novos problemas.

CALLET — É de toda justiça sublinhar esse preconceito, contra o qual devemos nos defender, e que consiste em idealizar o passado. Peço apenas que não se adote o preconceito inverso, também censurável: idealizar o futuro. É claro que a pedagogia nos obriga a pensar não apenas no mundo de hoje, mas também no mundo de amanhã. Mas (e isso foi dito muito acertadamente, ainda há pouco), cumpre dar às crianças antes um método do que fatos, mais uma atitude do que um conhecimento.

ARNOULD — A raiz do preconceito em favor do passado não será a impressão de que a vida compromete o eterno? Entretanto, esse compromisso é uma oportunidade, oferece uma espécie de estabilidade instável, viva e nova a cada dia que passa.

GAY — Gaêtan Picon observa que aceitamos intelectualmente as normas modernas, mas agimos como se as ignorássemos, até mesmo as recusando. Ao lado dessa recusa em viver

conforme a nossa época, porém, há também um esnobismo do moderno.

QUIGNARD — O argumento mais forte contra a posição de Duhamel me parece ser este: se alguém foge do moderno, está se impedindo de dominá-lo, e, como educador, deixa de preparar os mais moços — e os mais expostos — para dominá-lo. Finalmente, gostaria de pedir ao filósofo que respondesse à última das três objeções: Pode-se definir uma realidade em curso de desenvolvimento? É perigoso tentá-lo? Vale a pena?

NATANSON — No sentido próprio, não se pode evidentemente defini-la, pois só podemos definir algo definitivo, acabado. Em compensação, temos o dever de pensar essa realidade em curso de desenvolvimento, tentando determinar, de qualquer modo, em função do passado, certas estruturas do presente, embora a título de hipótese, de linha de força em via de constituir-se. A fazer isso, porém, temos de conservar a maleabilidade necessária — aí é que está a dificuldade — para perceber que determinado caminho que supúnhamos desenhar-se termina por um impasse. É necessário que tentemos pensar uma realidade em curso de desenvolvimento, mas esse pensamento deve permanecer vivo, pronto a corrigir-se e a ultrapassar suas próprias conclusões.

CARRETTÉ — O conhecimento de uma realidade nunca é total, qualquer que ela seja. Só podemos aproximar-nos dela tangencialmente, por assim dizer. Nenhuma realidade é mais importante para nós do que a de nossa época. Foram modernos, em cada época, os homens que melhor compreenderam seu tempo.

Como continuação natural a essas observações, o Sr. QUIGNARD *pergunta que atitude convém recomendar em face do mundo moderno: frear ou favorecer a evolução; e, em conseqüência, como é que nossa pedagogia pode equipar os homens futuros diante do mundo moderno?*

GAY — Aqui está um exemplo concreto. Trabalhei num manual escolar de geografia. A imagem pode ser uma solução de facilidade: a imagem-ilustração. Pode-se inversamente considerá-la um meio de expressão essencial. Não se deve, pois, tornar insignificante o valor da imagem, e sim dar-lhe todo o valor, adquirir consciência de que estamos na civilização da imagem, preparar os alunos para compreendê-la. Concluo, pois,

que não se deve frear a evolução; hesitaria em dizer que convém acelerá-la, mas em todo caso não devemos recusá-la.

ARNOULD — Acrescentarei uma palavra sobre o ensino das artes. Creio que êle não deve ser "paternalista"; deve permitir ao aluno liberdade de interpretação e, sobretudo, não deixar de definir aquilo que nos opõe ao passado, situando-nos, porém, bastante solitariamente, e desfrutando uma dignidade particular.

NATANSON — Frear ou favorecer a evolução? Poder-se-ia criticar a alternativa. A evolução não é coisa exterior a nós, que possamos deixar para trás ou empurrar para a frente. Somos nós que fazemos essa evolução, estamos dentro dela, e a solução é, sem dúvida, que cumpre vivê-la, realizá-la tão concretamente quanto possível, tão conscientemente quanto possível, graças a um esforço coletivo. Do ponto de vista pedagógico, isso exigiria, sem dúvida, especialmente de nós, educadores, a compreensão de que os problemas pedagógicos se apresentam a cada instante, pelo menos a cada geração, em termos diferentes, e por conseguinte não há receita, estrutura ou programa prontos e definitivos; é necessário inventá-los, por assim dizer, a cada instante. Em suma, a pedagogia exige de nós um esforço cada vez mais consciente de adaptação, sempre renovada, à totalidade de uma condição humana em via de evolução constante.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

CEARA

Em entrevista à imprensa, o Prof. Lauro de Oliveira Lima, Membro do Conselho de Educação do Estado, dá a conhecer a essência da Lei que reforma o ensino normal do Ceará, recentemente aprovada pela Assembléia Legislativa.

Pela Constituição Federal, é competência dos Estados legislar em matéria de ensino normal e primário. O próprio Prof. Lourenço Filho, autor da Lei Orgânica até agora em vigor, estimula os Estados a jogar fora a velha estrutura e criar sistemas novos, de caráter regional e que representem contribuições experimentais à renovação do ensino profissional pedagógico. O primeiro Estado a tomar a iniciativa de criar um curso normal, diferente da lei federal, foi o Rio Grande do Sul, seguido logo por São Paulo, Minas, Bahia, Pernambuco, Paraíba e mais alguns Estados estão elaborando também reformas drásticas de seus sistemas escolares, valendo-se da regalia constitucional. Assim, o Ceará não fêz mais que acompanhar o surto geral de renovação pedagógica que se processa em todo o país, cada um com suas próprias características.

A característica fundamental da nova lei do ensino normal do Estado é a flexibilidade de sua estrutura. permitindo, facilmente, remodelar o ensino pedagógico, sempre que a realidade mostrar que haja necessidade de uma modificação. Basta saber que a lei aprovada não determina sequer quais são as disciplinas do curso normal, podendo, pois, a qualquer momento, serem criadas ou supressas disciplinas ou modificados seus programas. Com isto cai o velho conceito de *Cadeiras.* que tomarão o caráter de simples "funções", desaparecendo, progressivamente, o catedrático clássico, com sua cadeira intocável. Realmente, é muito mais interessante haver sempre a possibilidade de ser reestruturado o currículo, diante das novas conquistas da ciência pedagógica. Os departamentos, sob uma denominação genérica, farão aparecer as cadeiras ou disciplinas na medida da necessidade do planejamento e dos objetivos visados. A "psicologia", por exemplo, — como departamento — poderá ser psicologia da criança, psicoterapia, psicotécnica, psicologia social, psicologia diferencial, psicopatologia etc, conforme a experiência fôr mostrando a necessidade destes aspectos técnicos na formação do professor primário. Por outro lado, o departamento poderá planejar sucessivos cursos de aperfeiçoamento do magistério, sem a necessidade de criar cadeiras. Enquanto a Cadeira *ár)* Psicologia tem um programa

predeterminado e limitações muito acentuadas, o Departamento de Psicologia envolverá todos os aspectos desta disciplina quando se referir à formação técnica do professorado.

Vai ser um pouco difícil, a princípio, pensar diferentemente sobre o currículo, acostumados que estamos com os velhos moldes. Basta dizer que anualmente o Departamento poderia ensaiar nova forma de currículo, sem precisar recorrer a leis e regulamentos. Por outro **lado,** podem-se criar *Disciplinas Optativas* e *Disciplinas de Especialização,* como se faz no Rio Grande do Sul, dando liberdade aos alunos de escolher uma parte do programa de estudos. Em vez de criar aulas "suplementares" para as cadeiras, os contratados seriam agregados ao departamento para realizar o plano idealizado, escolhendo-se as pessoas indicadas para as partes de que não existisse especialista no quadro de magistério da escola.

Dessa forma, os cursos de aperfeiçoamento previstos não exigem um corpo docente especial, já que o departamento pode planejá-lo com seu próprio pessoal, sem perigo de criar novas cadeiras e situações funcionais como as que têm dado margem a tantas leis na Assembléia Estadual. O corpo docente do Instituto de Educação transforma-se assim num núcleo técnico-administrativo, em torno do qual se estabelecerá uma constelação variável de especialistas contratados *ad hoc et nunc,* conforme as necessidades do planejamento. Assim, imagina-se que as verbas do Instituto devem ser globais, ficando aos departamentos a regalia de sua utilização, para cumprir os objetivos visados pelo Instituto. A escola ganha dinâmica inteiramente nova, sendo um órgão de permanente renovação e incentivo cultural e técnico, autônomo, como convém aos institutos científicos.

A lei define o curso normal como essencialmente técnico, tirando a possibilidade de deturpá-lo com disciplinas de caráter puramente cultural, como se vinha fazendo para facilitar as *adaptações* aos outros cursos médios. O curso é para formar professores. O que não contribuir diretamente para formar c professor de que o Ceará precisa, será alijado do curso normal. Assim, os programas de várias disciplinas terão de ser refundidos inteiramente para atender a este dispositivo legal. Creio que até **a** cadeira de religião deverá, a critério da autoridade eclesiástica, evoluir para uma forma que corresponda à formação da "catequista", pois esta será a função magisterial da futura professora. Nenhuma disciplina existirá que não se apresente como forma de preparação direta do professor primário. As cadeiras de Português, Matemática, Anatomia etc, que vêm sendo dadas como disciplinas "propedêuticas", terão por força da lei de assumir Um caráter técnico-pedagógico.

A lei permite, mediante decreto executivo, a criação de cursos normais do primeiro ciclo *regionais* (correspondendo ao ginasial), o que facilitará as experiências de cunho rural no setor pedagógico. Sabe-se da balbúrdia que reina no ensino normal regional por motivos de técnica administrativa e legislativa.

Fica assim o campo aberto aos técnicos para experimentar neste setor que passa a ocupar, como deve, o plano do primeiro ciclo, que corresponde às necessidades regionais.

Até agora um curso consistia em *ouvir aulas.* A nova lei determina que o 'curso conste de aulas, programas de leituras, debates, seminários, pesquisas e estágios, tudo eqüivalendo à atividade discente, para efeito de nota e de promoção. Só isto significa uma revolução completa na maneira de encarar o trabalho escolar. Cada departamento planejará essas atividades, removendo a falsa teoria de que só as técnicas de ensino merecem atividade de estágio. Estagiar-se-á em pedagogia, como em psicologia ou em higiene. Cada disciplina, dentro de seu setor específico, planejará as atividades de campo, pesquisa e observação, como se faz nos países mais cultos. A professoranda percorrerá todos os campos da experiência humana que interessem a seu futuro trabalho, enriquecendo o espírito e pondo-se em contato com a realidade do meio.

Em vez do clássico ano letivo, a lei adota o *semestre letivo.* A divisão do trabalho por semestre tem vantagens imensas, como a experiência demonstrou em outros locais. Isso significa que o programa da disciplina é planejado para um semestre, depois do qual o aluno será promovido ou não. Há aspectos do programa escolar que não precisam de um ano letivo bastando-lhes um semestre, enquanto outros precisam de três semestres. O mesmo professor pode dar, por exemplo, psicologia diferencial, no primeiro semestre e psicologia educacional no segundo. São duas disciplinas independentes de que o aluno tem que obter aprovação. Na cadeira de administração escolar, por exemplo, o primeiro semestre poderia ser *Instituições Escolares* e no segundo *Direção de Escolas* etc, conforme fosse planejado pelo departamento respectivo. Nesta forma, pode-se adotar duas épocas de ingresso no curso normal: março e agosto, pois o período letivo inicia-se cada semestre. O professor, desejando limitar-se a um aspecto da disciplina, poderia ficar sempre com a turma que inicia o período escolar, seja em março ou agosto.

A lei estadual adotou do projeto de diretrizes e bases que tramita no Congresso Nacional a duração do ano letivo que é fixado em 200 dias, cem para cada semestre. O tempo de trabalho escolar é o mínimo de 25 horas, corrigindo o abuso de cursos normais atuais com até 15 horas de aulas semanais. Por outro lado, as horas de trabalho não são chamadas de *aulas* para dar lugar no horário escolar aos tempos dedicados a atividades práticas e estágios.

Todo o trabalho do aluno será examinado para efeito de promoção, valendo os exames tanto quanto os conceitos emitidos pelos professores. Como a lei não determina médias mínimas de aprovação, pode-se abolir o regime de *reprovação,* antipsicológico e ilógico. Cada aluno normal deve aprender o programa integralmente. Se não o fizer no regime normal, a escola

adotará regime especial de recuperação, como se faz no Rio Grande do Sul. Todo aluno deficitário terá. oportunidade de refazer o trabalho escolar sob a orientação do próprio professor que julgou seu aproveitamento. Assim, haverá um horário comum e outro especial de recuperação para os deficitários.

A exemplo do que vem fazendo o Ministério da Educação, entregando a responsabilidade da fiscalização ao diretor do estabelecimento, a nova lei responsabiliza o diretor pelo cumprimento da lei em seu estabelecimento. O corpo de inspetores passa a ser, portanto, um corpo técnico de orientadores e observadores, que estimularão o aperfeiçoamento das escolas.

Terminado o curso, o professor apresentar-se-á para estágio em escola pública, mediante a percepção de um pré-salário. Isto significa que logo ao terminar a escola normal, todos os alunos terão oportunidade de demonstrar sua aprendizagem nas escolas, levando-a ao contato com sua futura carreira. Como não podia deixar de ser. esse estágio será remunerado de forma a não criar compromissos futuros para o Estado. Assim, desaparece a figura da *SUBSTITUTA,* indefinida, para dar lugar à *ESTAGIÁRIA,* renovada semestralmente, na figura de novas professorandas, recém-saídas das escolas normais. Naturalmente, não se tocará nas situações de fato existentes, valendo o dispositivo legal somente para o futuro. Semestralmente, novo plasma pedagógico será lançado no sistema escolar primário do Estado.

PERNAMBUCO

0 governador do Estado baixou, pelo decreto n° 427, de 20-10-58, o Regimento do Instituto de Pesquisas Pedagógicas, anjo texto damos a seguir.

CAPITULO I

Finalidade e Organização

Art. 1" O Instituto de Pesquisas Pedagógicas, órgão técnico subordinado à Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura, tem por objetivo realizar investigações e estudos tendentes ao crescente progresso e atualização do ensino, do currículo e dos processos de orientação e apuração da aprendizagem nos estabelecimentos de ensino do Estado.

Parágrafo único. Para todos os efeitos, consideram-se equivalentes, neste Regimento, a expressão Instituto de Pesquisas Pedagógicas e a sigla "IPP".

Art. 2º O IPP constitui-se das seguintes seções:

1 — Seção Administrativa
2 — Seção de Orientação, compreendendo:
   a) Setor de Programas
   b) Setor de Controle.
3 — Seção de Pesquisas, compreendendo:
   a) Setor de Provas
   b) Setor de Inquéritos, Estatística e Cadastro.

Art. 3* Para exercício das funções a que se propõe o IPP, estende a sua atuação às unidades

de que se compõe a rede escolar do Estado ou a unidades municipais e particulares, quando solicitada a sua colaboração por autoridade competente.

Parágrafo único. O campo experimental do IPP será uma escola urbana de grandes efetivos, na qual se possam concentrar populações dos mais variados níveis e atributos.

Art. *4"* O IPP deverá articular-se, sempre que necessário, com os demais órgãos da Secretaria de Educação e Cultura, para a realização de trabalhos, estudos e cursos em regime de cooperação.

CAPÍTULO II

Da Administração

Art. 5' O cargo de Diretor do IPP, de nomeação do Chefe do Governo, será exercido em comissão, entre os portadores de título de capacidade profissional para o magistério e de comprovada competência para o cargo, por indicação do Secretário de Educação e Cultura.

Art. 6' Ao Diretor compete:

1 — Dirigir e coordenar a execução de serviços, pesquisas e estudos técnicos relativos à repartição sob sua responsabilidade;

2 — orientar e supervisionar os serviços administrativos e os funcionários da repartição;

3 — propor ao Secretário de Educação e Cultura, a nomeação de funcionários a serem designados para chefias de seções, setores ou outras tantas funções da repartição;

4 — dar exercício aos funcionários que forem lotados no IPP;

5 — elaborar e propor ao Secretário de Educação e Cultura, no começo de cada ano, planos gerais de orientação e trabalho para o magistério, de acordo com as sugestões apresentadas pelas chefias de seção e os resultados obtidos na apuração do rendimento escolar do ano anterior, visando a melhoria e progresso sempre crescente do ensino;

6 — expedir comunicados, ordens de serviços, avisos, circulares e quaisquer instruções que se façam necessárias aos órgãos subordinados ao IPP;

7 — prestar ao Secretário as informações que lhe forem solicitadas;

8 — propor ao Secretário de Educação e Cultura, a realização de estágios e de cursos de aperfeiçoamento dos funcionários do IPP;

9 — preparar e propor ao Secretário de Educação e Cultura, a publicação de monografias resultantes das pesquisas, inquéritos e estudos de natureza educativa, concluídos pelo TPP;

10 — divulgar e informar sobre dados de interesse coletivo, relativos aos resultados do ensino;

11 — cooperar com os demais órgãos da Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura sempre que

6e torne necessário para maior eficiência dos seus próprios encargos;

12 — propor ao Secretário de Educação, a realização de cursos, seminários, debates, círculos de estudos, em torno de experiências e temas ligados às finalidades do IPP;

13 — apresentar anualmente ao Secretário de Educação e Cultura, a proposta orçamentária relativa à repartição que dirige, bem como solicitar, ao mesmo, créditos suplementares, quando exigidos pelas necessidades dos serviços;

14 — apresentar ao Secretário de Educação e Cultura, até 31 de janeiro de cada ano, circunstanciado relatório, inclusive com o levantamento estatístico das atividades da repartição e dos resultados obtidos na execução dos planos adotados;

15 — dar parecer sobre questões técnicas ou especializadas que sejam submetidas à sua apreciação pelo Secretário de Educação e Cultura, ouvindo seus auxiliares, quando necessário;

16 — prorrogar ou alterar o expediente do IPP, quando, a seu juízo ou do Secretário de Educação e Cultura, a medida fôr julgada necessária ao bom andamento do serviço público;

17 — designar funcionário para abrir, fechar e encaminhar mensalmente o movimento do "Livro de Ponto" da repartição;

18 — administrar as verbas e o material fornecidos ao IPP, prestando conta posterior de sua aplicação.

CAPITULO III

Do Pessoal

Art. 7º O corpo de funcionários técnicos do IPP é constituído de professores do quadro do Magistério do Estado, que se tenham distinguido por trabalhos de pesquisa e investigação pedagógica. escolhidos dentre os que contem mais de dez anos de docência ou portadores de diploma de especialização, conferido por instituição técnico-pedagógica, reconhecida pelo Estado.

Art. 8º As chefias de Seções e de Setores são exercidas por Técnicos de Pesquisas Pedagógicas e Primária, Auxiliar-Técnico de Pesquisas Pedagógicas ou funcionários quo contem, pelo menos, cinco anos de estágio no IPP, ou no antigo Serviço de Verificação do Rendimento Escolar.

Art. 9" Compete aos Chefes de Seções:

a) Orientar e coordenar os serviços das respectivas Seções, apresentando anualmente, até o dia 15 de janeiro, o relatório dos trabalhos realizados no ano anterior;

b) distribuir aos funcionários, sob sua direção, os trabalhos e as pesquisas da respectiva Seção;

c) organizar o programa anual de trabalho, para ser apreciado pelo Diretor, com sugestões em face dos resultados obtidos no ano anterior;

d) propor ao Diretor as medidas que se fizerem necessárias para o

bom andamento dos trabalhos de sua Seção, inclusive a aquisição de material técnico, revistas e livros especializados;

e) dar parecer e informações sobre os assuntos relativos à sua Seção;

/) atender às consultas sobre sua especialidade, quando solicitadas;

g) requisitar material do almoxarifado.

CAPITULO IV

Das *atribuições*

Art. 10. Ao chefe da Seção Administrativa incumbe especialmente:

a) Organizar e superintender os serviços de expediente, distribuição de material, prestação de contas e arquivo;

6) preparar e revisar a correspondência, assim como os trabalhos de divulgação do IPP, conforme instruções recebidas do Diretor;

c) extrair certidões, informar petições, contas e outros papéis de caráter administrativo chegados ao **IPP;**

d) adquirir todo o material necessário ao IPP;

e) conferir balancetes e demais documentos relativos às prestações de contas;

/) ter sob sua guarda cópias de Leis, Regulamentos, Atos, Portarias, avisos e notas que digam respeito aos interesses do ensino;

g) organizar com o Diretor o projeto de orçamento anual do IPP;

h) colher e reunir os dados necessários aos relatórios do Diretor;

O organizar e encaminhar ao Diretor para aprovação e publicação posterior a escala de férias dos funcionários do IPP, para o **ano** seguinte, a qual poderá ser alterada, conforme as necessidades da repartição.

Art. 11. À Seção de Orientação incumbe:

a) Organizar anualmente e sempre que necessário planos de atividades e objetivos didáticos, tendo por base o programa adotado;

6) realizar estudos e verificações sobre a aplicação dos mesmos;

c) conduzir experiência de métodos e processos de ensino na unidade escolar sob controle do IPP;

d) inteirar-se dos resultados das investigações da seção de Pesquisas para condicionar seu trabalho às necessidades escolares;

e) manter um sistema efetivo de controle da aplicação dos planos e programas adotados na **rede** escolar do Estado;

/) orientar o magistério a respeito das dificuldades na interpretação e execução dos planos e programas adotados oficialmente;

g) manter correspondência de assistência técnica ao pessoal docente das unidades escolares, oferecendo soluções práticas a problemas que lhe forem apresentados, concernentes ao rendimento do ensino;

h) promover a elaboração e revisão de programas de ensino, sempre que perderem a atualidade, no sentido de que atendam às necessidades reais do escolar, do meio social e da ordem vigente.

Art. 12. À Seção de Pesquisas compete:

a) Elaborar, aplicar e escalonar medidas de experimentação e de escolaridade, para estudos e aferição da aprendizagem;

b) registrar em livro próprio o histórico das questões escalonadas, com referência à sua 'utilização e caracterização;

c) manter fichário de questões em correspondência com o livro citado;

d) realizar estudos e promover a aplicação de testes mentais para determinação e tratamento de casos excepcionais;

e) proceder à apuração e ao levantamento anual de quadros estatísticos de rendimento escolar, discriminando-os por classes, séries, unidades, circunscrições e municípios;

/) manter cadastro das unidades escolares e respectivos regentes de classes, em relação ao rendimento escolar;

g) organizar fichário de alunos, acompanhando-os até à conclusão dos cursos para seu encaminhamento conformado às aptidões reveladas;

h) fazer a análise e interpretação dos quadros e índices de rendimento escolar;

i) promover e realizar, à vista do material recolhido das unidades escolares, estudos e inquéritos em torno dos problemas de educação, tendentes a manter em bases científicas os trabalhos efetuados pelo IPP;

j) estender ao pessoal técnico e administrativo dos quadros educacionais, as investigações feitas no sentido de obter padrões mínimos de unidade de pensamento e ação, condicionados às diferenças sócio-culturais da região;

l) apresentar à diretoria do IPP, relatório das pesquisas efetuadas e conclusões fundamentais nos resultados das mesmas.

CAPITULO TV

Das Disposições Gerais

Art. 13. O expediente diário e normal do IPP é o mesmo estabelecido para o funcionalismo do Estado.

Art. 14. Os casos omissos neste Regulamento serão decididos pelo Secretário de Estado dos Negócios de Educação e Cultura.

Art. 15. Revogam-se as disposições em contrário.

SÃO PAULO

Numa reunião presidida pelo delegado britânico, sr. C. R. Allison, em Paris, foram aprovadas as bases da campanha que a UNESCO prosseguirá no biênio 1959-60, em favor da extensão do ensino primário na América Latina, para o que foi aprovada uma verba de 1 bilhão e 800 mil dólares, estando entre as entidades beneficiadas a Universidade de São Paulo.

Essa campanha é um dos chamados "três projetos maiores". Os países latino-americanos, conquanto tenham percorrido um grande caminho no campo do ensino primário, estão longe da sua universalização. O projeto visa exatamente equipar os países da América Latina com um número suficiente de

professores para essa árdua missão. O programa elaborado representa, sem dúvida, o primeiro grande trabalho de formação pedagógica visando desenvolver a instrução primária num período de tempo determinado e numa zona localizada do globo.

Sua execução deverá chegar a termo dentro de 10 anos, quando os países latino-americanos terão estabelecido e colocado em aplicação planos metódicos de desenvolvimento do ensino de primeiro grau. Espera-se, então, que se possa fazer uma revisão nos programas escolares e que a formação de professores esteja assegurada, sendo satisfatória não só do ponto de vista técnico mas também econômico. Como decorrência, os referidos mestres deverão ter seu padrão de vida aumentado.

Os dois primeiros anos de aplicação do plano, 1957 e 1958, foram quase que praticamente de experiências e levantamento das necessidades de cada país. Encorajada pelos resultados e pelo apoio recebido pelos países membros, a UNESCO resolveu iniciar, no próximo ano, sua grande ofensiva contra o analfabetismo. Essa luta será de base. O número de escolas normais será aumentado e os professores terão alta especialização graças a estágios especiais e a bolsas de estudo. Um novo tipo de especialista será formado, compreendendo a planificação e a administração do ensino.

O auxílio será estendido também ao Centro Interamericano de Educação Rural e a UNESCO trabalhará estreitamente ligada aos governos interessados, a fim de obter os melhores resultados no empreendimento.

Entre os vários pontos de que consta o programa destacam-se as atividades relacionadas com a formação de dirigentes, nas universidades de São Paulo e Santiago do Chile, bem como trabalhos de investigação e estudo nas escolas normais de São Paulo do Lago, Equador; Pamplona, Colômbia; El Carrizal, Honduras; Jinote e San Marcos, Nicarágua.

A publicação de estudos sobre os princípios da moderna pedagogia, da educação e da sociedade, seminários e bolsas para cursos referentes à organização da inspeção escolar, à estatística e outras questões atinentes ao estudo, também serão tratadas com especial carinho.

O prof. Alfredo Calcagno, da República Argentina, adiantou mesmo que seu governo colocava à disposição dos países vizinhos, desde já, 6 bolsas de estudo para diretores de escolas normais e 4 para inspetores de ensino primário.

Os Estados Unidos que, em 1957, concederam nada menos de que 292 bolsas para professores e estudantes, deverão oferecer, para o próximo ano, algumas mais, o mesmo sucedendo com a Espanha, cuja colaboração foi de 17 bolsas concedidas a técnicos dos Ministérios de Educação de alguns dos países da América Latina.

A experiência é sem dúvida interessante e seu objetivo dos mais básicos, especialmente para um país como o Brasil onde o ensino primário é um grande problema, mesmo em centros bastante desenvol-

vidos, como São Paulo e Rio de Janeiro.

O objetivo da UNESCO, realmente, é não só de universalizar o ensino primário mas também de internacionalizá-lo, fazendo o máximo para que os programas dos diversos paises sejam correlatos, o que facilitará no futuro um melhor aproveitamento para estudantes que sejam premiados com bolsas e, no fundo, um preparo análogo nas várias nações; em suma, maior compreensão entre os homens, um dos pontos essenciais da existência da própria organização.

O Departamento de Educação do Estado, através do Serviço de Expansão Cultural, vem realizando diversos cursos de aperfeiçoamento para o pessoal do quadro do ensino.

No ano findo, pela primeira vez em São Paulo, realizam-se cursos de supervisão para inspetores escolares do ensino primário. Já passaram pelo referido curso duas turmas de 35 inspetores e a terceira turma concluiu o seu estágio em outubro, pois que os inspetores, um de cada Delegacia de Ensino, formando turmas de 35, fazem verdadeiro estágio com tempo integral, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais, onde o curso é ministrado. Não se realiza o curso através de aulas comuns, mas da participação ativa de cada professor-inspetor nos trabalhos de pesquisas e levantamentos dos problemas comuns da comunidade escolar e debates. A turma se subdivide em grupos para melhor discussão dos problemas apresentados e se reúnem em sessões gerais para apreciação e revisão dos trabalhos de cada grupo. Há orientação e coordenação geral dos estudos realizados e os resultados obtidos são excelentes. Professôres estrangeiros que realizam no CRPE cursos semelhantes mostram-se bem impressionados com os resultados e objetivos do curso, tendo-se em vista, principalmente, a soma de responsabilidade de cada inspetor primário, obrigando a superintender de 200 a 300 classes e atender a todas as especialidades do ensino, quando nos Estados Unidos, por exemplo, há um inspetor para cada especialidade e é bem menor o número de classes sob sua responsabilidade. Damos, a seguir, alguns dos problemas levantados e discutidos pelos inspetores, cuja importância nem é preciso ressaltar. A coordenação do curso está a cargo do prof. Joel Martins, assistente da Cadeira de Psicologia da Seção de Filosofia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o qual frisou a importância e necessidade da criação de Serviço de Supervisão e Assistência aos Inspetores Escolares para o melhor desempenho de suas funções, pois a supervisão de hoje se diferencia da de outrora.

Segundo Genevieve J. Farley, supervisor de Escolas Públicas Elementares, Boston, Massachusetts, e John J. Santosuosso, do Ginásio Feminino Monumento Roxbury, Boston, Massachusetts, o processo de supervisão data daquele início mais simples, quando os professores se res-

sentiam da falta de preparo o de desenvolvimento profissional. Os professores necessitavam de supervisão, porém o aconselhamento oferecido pelos supervisores era sem planejamento e mal recebido. A prática a serviço do ensino, posta em execução pelos professores, era mal vista, a não ser que viesse através das autoridades escolares. Aqueles que não seguiam os padrões propostos eram condenados, castigados, e muitas vezes demitidos da função de professor. Os professores eram obrigados a usar as técnicas impostas, embora nem sempre compreendessem os princípios sobre os quais tais técnicas se fundamentavam.

Após a primeira guerra mundial, houve uma rebelião contra a inspeção e o tipo de supervisão ditatorial. Os professores novos eram menos incapazes e ineptos do que os supervisores supunham que eles fossem e necessitavam, portanto, de um tipo diferente de supervisão.

Atualmente, a supervisão é concebida como um serviço em cooperação, ligado à identificação e resolução de problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem. Existe uma direção oposta à inspeção e à classificação, mas dirigida para a aquisição de novas técnicas de seminários, e de treinamento em serviço. Embora os seminários sejam processos consumidores de tempo, constituem eles uma forma econômica de desenvolvimento da compreensão e de novas técnicas. Os professores sentem que, não obstante a novidade da filosofia de supervisão, ela ainda conserva as tradições da metade do século XIX, e vítima de uma parada histórica.

Uma pesquisa feita num conjunto de 20 escolas, em cidades com uma população de mais ou menos 400.000 habitantes, ou mais, nas quais uns questionários foram usados para inquirir sobre as práticas do ensino que vinham aparecendo nas escolas desde 1938, revelou o seguinte, conforme relato de Unruh: "A supervisão tem-se transformado em um tipo indireto de atividade. Geralmente, somente os novos professores precisam de supervisão direta. Os métodos estão isentos de formalidades, e com variedade de assistência. Há muita preocupação com seminários, métodos de participação em grupos, e outras técnicas similares. Forçar a obediência, e insistir em certos métodos de supervisão, não é mais considerado próprio em supervisão. A tendência é para considerar-se a supervisão como um serviço profissional que está a reclamar altos tipos de profissionais competentes, com grande tato e personalidade atraente".

Nos cursos que têm sido dados, os problemas mais comuns, encontrados pelos inspetores e discutidos em seminários, são os seguintes:

I — Lista de problemas encontrados com os professores novos: 1. Preocupação de transferir-se para a cidade; 2. Dificuldade ou falta de alojamento; 3. Dificuldade de adaptação ao meio; 4. Falta de experiência com a própria realidade; 5. Falta de compreensão dos ideais da escola; 6. Dificuldade de passar da teoria à prática; 7. Não querem residir no local de escola; 8. Sentimento de superioridade dos professores — Aperfeiçoamento; 9. Dificuldade **dos**

substitutos efetivos pelos professores antigos; 10. Escolas mais difíceis e complexas aos professores novos; 11. Falta de confiança nos resultados e suas técnicas de trabalho; 12. Dificuldade na seriação e dosagem de suas aulas; 13. Dificuldade de organizar o horário de trabalho; 14. Deficiência de material didático; 15. Desconhecimento da escrituração escolar; 16. Falta de habilidade do professor no trato com alunos e pais; 17. Conseguir disciplina em classe; 18. Desconhecimento de direitos e deveres; 19. Insegurança para solução de dificuldades imprevistas; 20. Organização da sala de aula; 21. Desconhece o valor das instituições auxiliares da escola; 22. Semanário e diário de lições como um planejamento; 23. Improvisação de aulas sem que desperte interesse dos alunos; 24. Material (cadernos auxiliares) inadequados; 25. Freqüência do professor e alunos; 26. Conflitos emocionais de ordem sexual; 27. Atraso de vencimentos; 28. Apego às velhas técnicas.

II — Lista de maneiras de como procuram auxiliar professores novos na aquisição de autoconfiança!: 1- Valorizar as iniciativas do professor. 2. Estímulo ao professor no sentido de solucionar problemas em que elementos anteriores fracassaram. 3. Estabelecer laços de afetividade e confiança entre professores e supervisores. 4. Elevar o conceito do trabalho do professor no meio social da escola. 5. Fazer o professor sentir que o problema é dele e êle é que deve resolvê-lo. 6. Dar conhecimento ao professor das normas de trabalho que deve seguir (leis, regulamentos e programa). 7. Distribuição de tarefas que implicam o reconhecimento das possibilidades do professor. 8. Boa acolhida do professor pelas autoridades e colegas. 9. Orientar o professor no uso da liberdade didática. 10. Encorajamento para evitar que os professores novos deixem a bagagem que trouxeram da Escola Normal. 11. Explorar-lhe sentimentos patrióticos e cristãos. 12. Dar-lhe o direito de opinar. 13. Oferecer-lhe oportunidade de liderança. 14. Proporcionar *meio* para que o professor apresente seus problemas (confronto do trabalho de outros professores) participando de atividades — solicitando sugestões, estimulando leituras especializadas.

Os diferentes grupos em que se divide a turma de inspetores apresentaram, discutiram, e relataram os seguintes temas: Grupo "A" — 1. Meio de transporte para o supervisor visitar escolas. 2. Número excessivo de unidades escolares para cada supervisor. 3. Prédios escolares e material permanente. 4. Falta de material didático. 5. Trabalho de escrituração escolar. 6. Professôres novos e rotineiros. 7. A dificuldade do supervisor manter relações com os professores.

Grupo "B" — 1. Trabalho para introduzir novas técnicas de ensino. 2. Professôres que fazem com que as crianças tenham medo do supervisor. 3. Professôres que relegam para 2° plano as disciplinas que não são de exames finais (Ed. Física, Trabalhos Manuais e Canto). 4. O grande número de unidades escolares, dificultando o trabalho do supervisor. 5. Diretores sobrecarregados com serviços

burocráticos. 6. Freqüência irregular dos alunos na zona rural.

Grupo "C" — 1. Combater a rotina entre os professores. 2. Trabalho de liderança sobre os professores. 3. Professôres recém-formados como professores de Prática de Ensino nas Escolas Normais. 4. O programa de ensino imposto e imutável. 5. Formação de técnicas defeituosas. 6. Fixação do professor no meio. 7. Excesso de regalias aos professores. 8. Excesso de unidades escolares, dificultando contato mais direto com o supervisor.

Grupo "D" — 1. O professor recebe o inspetor como um fiscal. 2. Questões administrativas absorvem grande parte do trabalho do inspetor. 3. Instabilidade de professores e diretores. 4. Instabilidade do supervisor. 5. Falta de verba e transporte para o supervisor. 6. Falta de apoio da comunidade à escola e ao professor. 7. Desinteresse dos professores pelas reuniões pedagógicos. 8. Falta de uniformidade na orientação por parte dos inspetores. 9. Problema criado pelo fato de o professor não residir no bairro. 10. Falta de tempo do diretor para auxiliar o trabalho do supervisor. 11. Falta de apoio da autoridade supervisora, para a adaptação do professor ao meio. 12. Falta de apoio dos superiores para o trabalho do supervisor. 13. Dificuldade de local para realizar reuniões.

*

Em entrevista ã imprensa local, o Prof. Antônio d'Avíla, ex-diretor do Departamento de Educação do Estado e Técnico da Divisão de Ensino do Serviço Nacional da Indústria, teceu os seguintes comentários a respeito da repetência na escola primária paulista:

O fenômeno da repetência no curso primário vem ocasionando anualmente ao erário estadual, em média, um prejuízo de cerca de 750 milhões de cruzeiros. Em 1958, como resultado dos exames agora em curso, estima-se que cerca de 300 mil escolares, isto é, um quarto do total de um milhão e duzentos mil matriculados nas escolas primárias do Estado, irão repetir o ano, por reprovação nos exames devido a fatores diversos.

Nos últimos anos, dado o grande contingente de alunos do primeiro ano primário que não é promovido para o ano seguinte, cerca de 100 mil lugares nesse primeiro ano ficam bloqueados, tirando a oportunidade das crianças que anualmente demandam as escolas à procura de matrícula.

Considerando-se a escassez de vagas, o problema passa a ser dos mais graves na atual conjuntura do ensino paulista; numerosas causas são responsáveis pela repetência — cerca de 50 já são conhecidas e apontadas pelos educadores.

Uma das primeiras dificuldades no trato com o problema é a questão de saber exatamente em que consiste o aluno alfabetizado, pois é sabido que o conceito de alfabetização varia quase de escola para escola.

Para a solução do problema, várias medidas têm sido sugeridas pelos educadores, entre elas a promoção obrigatória, a promoção.

automática (esta baseada principalmente no estudo das diferenças individuais e na formação de classes homogêneas), segunda época no curso primário e, ainda, aulas de reforço.

Um outro meio de solucionar **o** problema é a formação de classes de recuperação ou de reajustamento, formadas de alunos "condenados" à reprovação, em cada ano e em cada classe. Esse plano surgiu em conseqüência das reuniões de delegados de Ensino, realizadas em 1957, quando estávamos à testa do Departamento de Educação. Consiste em retirar das diferentes classes do curso primário, nos meses de agosto e setembro, os alunos que por vários motivos não conseguiram acompanhar o ritmo da aprendizagem da classe em geral, formando-se novas classes com tais alunos, que serão entregues aos cuidados de professôras-substitutas.

Em 1957, atendendo às recomendações dos delegados de ensino que então se reuniram, o delegado de Ensino de Guaratinguetá, prof. José Pereira Eboli, juntamente com os seus inspetores, puseram em prática esse método. Formadas as classes com os alunos "condenados" à reprovação, no mês de agosto, foram elas entregues a 82 substitutas efetivas, que desenvolveram um trabalho especial de ensino. Como resultado, após os exames de fim de ano, 362 alunos tinham sido recuperados.

Em 1958, o mesmo trabalho vem sendo repetido em Guaratinguetá.

Se o processo de classes de reajustamento se estendesse a todo o ensino primário do Estado, representaria considerável contribuição à solução do problema da repetência escolar primária.

Só os alunos recuperados na Delegacia de Ensino de Guaratinguetá, em 1957, representaram economia de cerca de 500 mil cruzeiros para o erário estadual, se considerarmos que é de aproximadamente Cr$ 1.500,00 o custo do aluno alfabetizado *per capita*, atualmente. Considere-se que o trabalho das professôras-substitutas de Guaratinguetá foi feito sem ônus para o Estado. Mas, mesmo que elas fossem remuneradas pelo seu trabalho — como efetivamente deveriam sê-lo — ainda assim a economia para o erário seria considerável.

Um tal processo poderia ser pôsto em prática em nível mais amplo, estudando-se, como seria necessário, um meio de retribuir às professoras o seu trabalho, o que poderia ser feito através da contagem de pontos por aluno alfabetizado, **por** exemplo.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ALEMANHA ORIENTAL

A experimentação pedagógica desempenha, há alguns anos, um papel cada vez maior dentro das escolas alemãs. O Instituto Central de Pedagogia (Deutsches Zentral Instituí), de Berlim, realizou trinta experiências sobre os seguintes temas: melhoria da continuidade do trabalho do professor; desenvolvimento do trabalho metódico; melhoria da organização escolar e da organização da vida infantil; ligação do ensino com o trabalho produtivo.

Em setembro último, foi criada uma comissão no âmbito do Instituto Central de Pedagogia, em Berlim, cuja tarefa é o exame dos problemas fundamentais da educação socialista.

CANADA

O Comitê de pesquisa educativa de Alberta efetuou, recentemente, pesquisa sobre os conhecimentos de vários milhares de crianças que freqüentam escolas de quatro tipos: a) escolas urbanas; b) escolas de pequenas cidades; c) escolas rurais com vários professores; d) escolas rurais com um único professor. A pesquisa revelou diferenças importantes no nível de conhecimentos dos alunos dessas quatro categorias de escolas, sendo os melhores resultados os dos alunos idas escolas urbanas, e os piores, os ,dos alunos das escolas rurais com um único professor (o nível dos alunos das escolas rurais com vários professores é, com pouca diferença, o mesmo das escolas das pequenas cidades). Em face desses resultados, o comitê recomendou que seja intensificada a política em favor da instalação de grupos escolares em vez de escolas isoladas.

*

O número de "associações de pais e professores" passou, na província de Terra Nova, de 80, em 1954, para mais de 100, em 1958.

ESTADOS UNIDOS

O orçamento de 1959 da Fundação Nacional de Ciências prevê a dotação de 82 milhões de dólares, dos quais 3 milhões para despesas administrativas em beneficio da melhoria dos estudos científicos e, em particular, para o "exame dos programas adotados nas escolas secundárias e nos colégios universitários". Esses programas compreendem: 1) uma ação no sentido de

incentivar os estudantes de comprovada capacidade para carreiras científicas; 2) medidas destinadas a melhorar os métodos de ensino e o programa dos cursos de matemática e ciências, e bem assim a formação de professores de ginásios e colégios; 3) concessão de bolsas de estudo aos estudantes particularmente dotados, a fim de que eles possam empreender estudos de nível superior em ciências e em matemática.

De acordo com relatório recente da Comissão de Política Educacional, metade das escolas secundárias americanas *(high schools)* contam menos de 175 alunos. A Comissão recomenda que seja concedida prioridade, nos orçamentos da educação, para criação de escolas secundárias centrais destinadas a substituir pequenas escolas secundárias distritais.

FRANÇA

Foi criado no ano passado, por decreto do Ministro da Educação, um terceiro ciclo no ensino superior de letras. Podem ser admitidos para cursar esse ciclo os estudantes que possuírem grau de licença ou, a título excepcional, aqueles que, sem terem esse grau, tenham dado prova de particular aptidão para a pesquisa. A duração do terceiro ciclo foi fixada num mínimo de dois anos, consecutivos ou não. Ao termo do segundo ano ou posteriormente, eles poderão defender uma tese, a fim de obter o grau de doutorado definido por uma especialidade determinada pelo júri de exame. Essa tese poderá ser considerada como equivalente a uma tese complementar do doutorado de letras.

HOLANDA

Uma Comissão nomeada pelo Ministro da Educação para examinar os problemas do ensino primário complementar, apresentou recentemente o seu relatório. Esse relatório recomenda, entre outras coisas: a) que nenhum exame seja instituído no início do ensino complementar; b) que as 5' e 6' classes utilizem em grande escala o método de trabalho em grupos, de modo a desenvolver as aptidões particulares dos alunos e a constituir uma espécie de classe experimental; c) que o primeiro ano de todos os tipos de ensino complementar tenha por tarefa estabelecer as bases do ensino posterior, bem como preparar a adaptação dos alunos à sua futura escola e ajudá-los na sua escolha; d) que seja instituído um exame de final dos cursos complementares para todos os tipos de escolas.

INGLATERRA

O Central Advisory Council for Education calcula que, em conseqüência do prolongamento da escolaridade obrigatória até os 16 anos, da abertura de colégios distritais e da redução dos efetivos das classes, já proposta, seriam necessários, em 1970, 90.000 professores a mais. Propõe, então, que seja reconsiderada a decisão das autoridades de

não criar mais novos estabelecimentos para a formação de professores.

PERU

Desde a reforma do ensino secundário técnico, em vigor a partir do início do ano escolar de 1957, esse ensino divide-se em dois ciclos: o primeiro (três anos) forma trabalhadores qualificados para a agricultura, a indústria e o comércio; o segundo (dois anos) é um ciclo de especialização para os diversos ramos da técnica. O aluno que tenha concluído os dois ciclos pode empreender estudos especializados numa universidade, numa escola ou estabelecimento de ensino técnico superior.

RÜSSIA

Ao iniciar seus estudos superiores, todos os estudantes de ciências devem ter completado, obrigatoriamente, 5 anos de física, 4 anos de química, 1 ano de astronomia, 5 anos de biologia, 10 anos de aritmética e de matemática. Eles iniciam o estudo de biologia aos 10 anos, das línguas estrangeiras, aos 11, de matemática, álgebra e geometria, aos 12, de química, aos 13, de astronomia, aos 16, e essas matérias são obrigatórias.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

O ENSINO JURÍDICO

Subscrito por J.F.M. — iniciais que mal escondem o nome de jurista, magistrado e professor de Direito dos mais acatados no País — *O Estado* de 7 do corrente publicou brilhante artigo intitulado "O Ensino Jurídico", em que o autor, dizendo nada haver "de mais falso e inexato" na afirmativa corrente, de existir superprodução de bacharéis em direito, sugere a criação de faculdades jurídicas oficiais no *hinterland* paulista, a fina de atender ao "ciclópico desenvolvimento do Estado". Tendo eu, desde há muito, em publicações de jornal e em pareceres, assumido atitude contrária a essa medida — não apenas com relação às faculdades de direito, mas a quaisquer escolas superiores não reclamadas, no momento, pelas necessidades sociais — sinto-me no dever de fazer alguns reparos ao pronunciamento do egrégio mestre.

O artigo diz, em substância, o seguinte: 1º) as faculdades de Direito "fabricam" muito bacharel mas poucos profissionais forenses; 2°) inúmeros moços, uma vez diplamados ou logo após breve ensaio, fogem à carreira, vão cuidar de outra coisa; 3') nos concursos que se abrem para o provimento de cargos judiciários, são raros os candidatos em condições satisfatórias; 4º) precisamos submeter o ensino jurídico a uma reforma radical; 5') enquanto a reforma não se faz, e como "solução de emergência", multipliquem-se as escolas de Direito oficiais; 6') obriguemos a concurso os professores que lecionam nas escolas jurídicas particulares.

Que estamos produzindo excesso de bacharéis, é indiscutível, e J.F.M. o admite. Comentei o fenômeno em 1952, baseado especialmente na confidencia de ex-alunos das Arcadas, que dali haviam saído com a doce ilusão de que o diploma seria para eles o "abre-te-sésamo" das portas do futuro, mas reapareciam um ou dois anos depois, frustrados em suas esperanças, pois o desemprego que os surpreendera os obrigara a tomar destino estranho aos estudos feitos e às técnicas aprendidas. Reclamei então (como faz agora J.F.M.) que São Paulo instituísse a orientação profissional da sua juventude, a exemplo sobretudo da França com o seu "Bureau" universitário de estatística *(.Estado,* 20-7-52). Dois anos após, em 1954, as duas Universidades de São Paulo — a do Estado e a Católica — "fabricaram" (para usar o termo de J. F. M.) 432 bacharéis; mas de então para cá em virtude da semeadura de novas faculdades (cujo número subiu a nove), a capacidade de produção anual se elevou a cerca de 2.000. São, ao deixarem o curso,

2.000 bacharéis, e a sua conversão em "profissionais forenses" só dependerá (ao menos do ponto de vista estatístico) de haver serviço em que se exercitem.

Mas serviços para tantos é que não há. Nem tão cedo haverá, por "ciclópico" que seja o desenvolvimento do Estado, pois merecem alguma confiança as previsões demográficas de prazo não muito longo. Um inquérito recente, promovido por diretores da seção regional da Ordem dos Advogados, e cujos informes tive o ensejo de manusear, me reforçou naquela convicção. Salvo meia dúzia de exceções, nenhum juiz considerou necessário aumentar, na respectiva comarca, o número de causídicos. Muitos falaram em excesso, e as exceções correram por conta de pequenas comarcas, onde a atividade advocaticia *ne nourrit pas son hamme.* Várias circunscrições se satisfaziam (no dizer dos juizes) com as visitas periódicas dos profissionais das cidades próximas. Por outro lado, não consta tenham escasseado, em São Paulo, os candidatos às nomeações[1] livres para delegados de polícia ou advogados da administração pública, nem que os resultados de concurso hajam impedido o provimento de qualquer lugar na magistratura ou no Ministério Público. No que se refere a este último, a proporção era, até há pouco, de dez inscritos para uma vaga.

Talvez a qualidade dos candidatos deixe muitas vezes a desejar. Isto sempre aconteceu; mas é fenômeno que se vai atenuando na medida em que aumentam as vantagens do cargo e em que o poder público progride no respeito ao princípio do concurso. De qualquer forma,. tem razão J. F. M. ao deixar transparecer que aquela qualidade depende da adequação e eficiência do ensino jurídico. Daí a sua sugestão no sentido de se submeter a estrutura desse ensino a uma "reforma radical". De acordo — embora o meu otimismo em relação às reformas radicais do ensino seja mais moderado que o do autor. Mudam-se as leis, os homens continuam os mesmos. Admito, entretanto, que a reforma faça bem, mesmo porque nenhuma escola, seja qual fôr o seu nível ou categoria, deve imobilizar-se na tradição. E lembro desde logo a contribuição que apresentei em 1951, constante destes três ingredientes: limitação estrita de matrículas, tempo integral para os alunos, tempo integral para os professores *{Estado,* 28-12-51 e 3-12-52).

Onde, porém, não percebo o argumento do meu dileto amigo, é na justificação da sua "solução de emergência", a ser usada enquanto se espera pela reforma radical. Essa solução, disse J. F. M., é a criação de faculdades de Direito oficiais, a serem distribuídas pelo interior do Estado. Mas como? Se a solução "radical" — aparentemente mais pronta, mais eficaz, mais econômica — endireita tudo e resolve o problema, por que não usá-la desde logo? Por que agravar as dificuldades aumentando o número de cursos do velho estilo? Não chego a compreender. De minha parte, indo ao âmago do assunto geral encarado por J. F. M., creio não dizer nenhuma novidade ao afirmar que a verdadeira solução, acima de qualquer emergência ou de qualquer plano de reforma,

depende essencialmente da elevação cultural do nosso povo. Pois é das classes populares, e não mais da aristocracia do Império, que nos vêm agora os estudantes das escolas superiores — moços aos quais acenamos com os privilégios dos diplomas, esquecendo-nos, entretanto, de prepará-los no devido tempo mediante bases culturais adequadas e, sobretudo, pela formação do hábito do estudo. Em face dos graves problemas educacionais do Estado (que não diferem senão em extensão dos problemas educacionais do Pais), o eminente magistrado quis encarar apenas o da quantidade e qualidade dos profissionais forenses. Quando volver a sua análise para os níveis inferiores do ensino, notará S. Ex' a fragilidade das bases em que se apoiam as nossas escolas superiores. Por "falta de verba" (é o refrão tradicional) deixamos sem ensino elementar, no País, metade da população infantil, e damos à outra metade um simples simulacro de ensino primário — um ensino primário "tresdobrado", incapaz de suportar a estrutura de um curso secundário decente. O resultado, para as faculdades, é o que se vê — mau na capital e pior ainda no interior.

Daí a minha insistência em reclamar contra as escusáveis expansões da rede escolar de nível universitário: tudo quanto se adicione a ela é automaticamente subtraído à miséria da educação elementar. Dizia há poucos dias no Senado o sr. Daniel Krieger, relator do orçamento do Ministério da Educação: "Enquanto a tendência no mundo é para a difusão do ensino em todas as camadas da população, o Brasil concentra recursos na formação de bacharéis, esquecido de lançar as bases do seu edifício educacional". Essa afirmação do senador gaúcho se harmoniza com as conclusões do Conselho do Desenvolvimento, órgão subordinado à Presidência da República, em recente e minucioso estudo retrospectivo do orçamento conjunto da União, dos Estados e dos **Municípios:** decresce a participação do grau elementar nas despesas públicas totais com o ensino (60,3% em 1948, descendo a 43,2% em 1956), ao passo que sobe vertiginosamente o quinhão do ensino superior (12,4% em 1948, elevado a 26,0% em 1956). Somos um País pobre, inclusive no seu Estado mais rico, que é o de São Paulo. Se nos Estados Unidos, para alimentar e educar 1.000 crianças até 15 anos, trabalham 2.400 adultos de 20 anos e mais, no Brasil, para igual número de crianças os adultos são apenas 1.600. E os adultos de cá — seja por doença, seja por ignorância — produzem muito menos que os de lá. Temos, portanto, que gastar com parcimônia e procurar aumentar a produtividade geral da população. Nesse particular, e levando em conta a pletora de bacharéis em direito (que, *data venia*, continuo a afirmar), atende muito mais ao interesse público melhorar e difundir a educação popular do que criar novas faculdades de Direito. — ALMEIDA JÚNIOR — (O *Estado de S. Paulo,* S. Paulo).

HIGIENE MENTAL, ESCOLAR

Durante longo tempo os distúrbios psíquicos, englobando as diversas variantes de desajustamentos,

foram atribuídos a fatores hereditários, fundamentando-se o conceito na teoria da heredodegeneração e da constituição. Era essa a fase em que pedagogos e médicos se mantinham de braços cruzados ante o que se acreditava irremovível. Era, também, a fase da orelha de burro, da palmatória e da vara, embora contra isso se insurgissem Pestalozzi e seus discípulos. Pfister[1] lembra que Pestalozzi previra fatos que constituiriam depois legítimos postulados da psicanálise. O gênio educador escrevia, em 1782, no Schweizerblatt: "as primeiras necessidades do homem são físicas e é a satisfação destas primeiras necessidades corporais que faz a primeira impressão educativa sobre o filho do homem em sua existência terrestre; ela é a primeira condição da educação e sobre ela repousa o primeiro desenvolvimento de suas forças e disposições. Suas necessidades corporais são a base de suas forças; conduzem simplesmente, e em linha reta, ao duplo fundamento da verdadeira sabedoria humana e da virtude ao reconhecimento e ao amor, que é a base de toda a moralidade humana".

Mas, pouco a pouco, a psicologia vai-se desprendendo das velhas amarras e inicia a grande marcha renovadora como ciência de fenômenos, revolucionando a medicina, abrindo novas e largas avenidas à pedagogia. Sob a influência desta ação renovadora e, sobretudo, graças às conquistas dos diversos movimentos derivados da psicanálise, surgem novas perspectivas. Uma nova ciência se põe a serviço da educação, e mais outra surge para revigorá-la, mantendo e melhorando o terreno conquistado. Floresce a psico-higiene, tendo à frente o iluminado Clifford Beers. Seis congressos internacionais de Higiene Mental se sucedem, congregando sábios do maior renome, e os trabalhos doutrinários da Sociedade Higiene Mental dos Estados Unidos da América do Norte, nascida do Comitê fundado com o apoio de Barker, Favill, Elliot Welch, Blumm, Boch, Russel e outros, irradia nova e generosa forma de ciência social. Surgem cursos especializados nas grandes universidades, e cedo se destaca, na de Basiléia, a cátedra do Prof. Meng. Até então, em algumas escolas primárias cuidava-se do corpo do alunos em parcos e precários serviços clínicos; não ter sarampo ou não contrair varicela ou não apresentar — e isto já foi conquista posterior — todos os dentes cariados, já parecia muito e enchia as medidas sanitárias da higiene escolar da época. O espírito, esse ficava à mercê do destino, como manter uma alma sã parecia ser tarefa tão estranha a um professor, que escapava mesmo à imaginação dos de maior boa vontade. E sendo a infância — não nos cansemos de repetir — "a idade de ouro para a higiene mental", vasto material humano ainda plástico escapava, assim, à ação psico-educadora, para constituir em futuro próximo a grande messe dos desajustados sociais.

Na infância é que se pode deter a marcha de graves e, futuramente, talvez irremovíveis distúrbios da conduta e do caráter e dos fatores

1 Cit. por Artur Ramos, *Educação e Psicanálise*, Cia. Edit. Nacional, Rio de Janeiro, 1934.

neurotizantes que agirão, depois, à distância, pois se vai evidenciando, mais e mais, que não existe neurose no adulto sem que tenha raízes numa primo-neurose infantil. "A melhor medida preventiva é curar a neurose infantil, geralmente superficial e curável na maioria dos casos mediante educação adequada"[2]. As clínicas de conduta infantil surgem nos EE, UU. e se multiplicam em todos os países. Só na América do Norte existem em funcionamento, atualmente, cerca de três centenas de *Chüdrerís Guidance Clinica.* Na Europa, o Instituto de Ciências de Educação em Genebra, centro dos mais avançados em psicopedagogia, substitui o antigo Instituto Jean-Jacques Rosseau, fundado por Claparède. Médicos e pedagogos já não cruzam os braços budisticamente. Nesta nova era, nesta Idade da Higiene Mental, a escola tem sido a grande beneficiada. Surgem os serviços de ortofrenia e higiene mental escolar, "facilitando a tarefa árdua do ensino", prevenindo e "corrigindo, igualmente, os desajustamentos psíquicos, os distúrbios da conduta, tão freqüentes entre escolares, e que constituem a pedra de toque de futuros, mais graves, e então talvez incuráveis defeitos caracterológicos. Essas oscilações psíquicas individuais são agora estudadas em função do rendimento social, encarregando-se o serviço de ortofrenia e higiene mental de corrigir os problemas psicológicos que oscilam desde os mais leves desvios aos mais sérios transtornos evolutivos, sejam eles de fundo orgânico ou psicogenético. A higiene mental escolar tem, ainda, sua maior tarefa em prevenir e orientar igualmente a criança normal para que ela assim se mantenha."[3]

O estudo da personalidade da criança ganhou com as aquisições psicológicas da psiquiatria clínica, principalmente, com o movimento de revisão iniciado com a psicanálise e ampliado por outros movimentos dela derivados, destacando-se a metodologia adleriana, que desanuviou horizontes até então envoltos em densa incompreensão. O caráter finalístico da teoria da Psicologia Individual de Alfred Adler *, indagando o motivo na determinação dos fenômenos psíquicos ao invés da causa — que para a escola ortodoxa é sempre o alvo a atingir — trouxe para o domínio de pedanálise uma visão nova, projetada sobre novo ângulo teleológico. "O ideal de dominação", ilustra-nos Adler, "ligado aos instintos do Ego, evolui num plano de vida onde se sobrepor aos outros é a linha diretora, dando lugar a estados chamados de compensação quando o ideal é atingido, quando falham as tentativas de assenhoração do plano almejado. Chega-se, assim, a uma tática de substituição angustiosamente necessária e, destarte, imposta; atinge-se um plano fictício, *arrangement* compensador

2 Szekely, B., *BI Nino Neurótico.* Publ, Cient. Imago, Buenos Aires, 1943.

3 Gonçalves Fernandes, *Memorial ao Departamento de Educação de Pernambuco,* Recife, 15 de fevereiro, 1946.

4 Adler, A. a) *Cber den nervosen Charakter.* Ed. 3. Wieshaden, 1922. b) *Praxis and Theorie der individual Psychologie.* Ed. 2, 1923.

que é a forma expressa da conduta por ideal falhado do neurótico". Surgem, então, várias nuances de distúrbios do comportamento, relacionados ao complexo de inferioridade em suas variantes, verificando-se na conduta da criança tentativas outras de supervaloração pessoal, que podem oscilar desde a mentira (mentira por imposição de prestígio), ao furto "mais esperto", ou ainda sentimento de incompletude, passando pelas mais diversas gamas de vitórias negativas de compensação ou vitórias anti-sociais de compensação.

As múltiplas formas de manifestação da personalidade encerram, através do seu conteúdo simbólico, objetos de análise que nos podem fornecer elementos para o estudo desses desvios, sejam desenhos espontâneos, rabiscos feitos nas paredes dos corredores ou do W. C, atitudes individuais diante de colegas durante as aulas ou no recreio e jogos escolares, nas relações chamadas, em sociologia, "verticais" (as de aluno-professor, filho-pais. ou seja, relações de autoridade-submissão), e nas chamadas "horizontais" (as de colega-colega, ou de vizinhança ou grupo, ou seja, de igual para igual). Daí o interesse em recolher habilmente um material que, via de regra, tem sido relegado ao mais completo descaso na observação da criança em suas diversas atitudes de comportamento. Partindo desse material, digamos propedêutico, chegaremos a como encarar o tratamento da criança difícil e "nervosa", tratamento, também, inspirado nos conhecimentos da psicologia, da psicopatologia geral, psicoterapia "expressiva" e principalmente analítica, nos moldes da orientação médico-psicológica dos modernos centros de investigação dos problemas da criança escolar e pré-escolar, como as *Children's Guidance Clinics* de Boston e New York, como o Serviço Médico-Pedagógico de Valaisan, a cargo de Répond, orientados todos segundo as recentes conquistas da psicanálise, e cujos resultados práticos no setor do ensino são tão elogiados pela especialista portuguesa Leite da Costa[5]. Estas novas conquistas da psicopedagogia, seguida a diretriz de Adler, mostram-nos que o sentido de sociabilidade ou de comunidade (Gemeinschaftsgefühl) abre valiosas estradas terapêuticas na recuperação do desajustado, uma vez que êle se apresenta na criança como um amortecedor dos instintos de agressão, corrigindo-os, modificando as impulsões e transformando as imposições decorrentes da "vontade do poder" que, doutro modo, a levariam a situações especiais de choque com o ambiente, dando lugar ao escolar difícil. Adler[6], estudando crianças difíceis no meio escolar, encontrou situações que divide em três escalões:

a) Crianças com inferioridade de órgãos, portadoras de defeito orgânico ou doentes. Esse estado inferiorizante em relação às outras crianças sadias, ao seu grupo, faz surgir uma forma característica de atitude psíquica, chamada atitude de compensação por sentimento de inferioridade. Esta atitude pode

5 Deite da Costa, M. I., "Funcionamento duma consulta psieanalítica na Suíça", *Criança Portuguesa,* n. 1-2, 1942.

6 Adler, A., *Individual Psicologie in der Schule,* 1942.

desencadear, por sua vez, formas de comportamento que implicam desacordo com o ambiente escolar ou luta contra o mesmo; um desajustamento que poderá ser corrigido em tempo pelo tratamento reparador, no caso do defeito orgânico, ou pela recuperação da saúde. Apreciação: — A este respeito não podemos deixar de citar a Escuela de Ensenanza Primaria y Correción Motriz de Montevidéu, dirigida por Marsa Lusiardo, e que é admirável conquista pedagógica neste setor.

b) Crianças mimadas, que, por erro educacional no lar, se apresentam como coletor total de atenções prestadas pelo meio parental e que, no meio escolar, não encontrando o mesmo clima superafetivo, reagem desfavoràvelmente, apresentando-se como problema. Apreciação: — Os pais, os primeiros educadores, são os responsáveis por tal situação. Stekel[7], sem exagero doutrinário, preconiza a reeducação dos pais para que se possam educar seus filhos. Dum modo geral, abstraindo esta face do problema educacional dos pais, devem eles cultivar na criança o sentimento do próximo, num jogo de socialização da criança, que dos elos iniciais formados pelo binômio mãe-pai se deverá estender progressivamente a irmãos, pessoas outras do círculo familial, projetando-se, por etapas, do lar para a sociedade, do familiar para o coletivo.

c) Crianças odiadas, comumente enjeitadas (filhos adotivos, órfãos, filhos ilegítimos, enteados), escorraçados, maltratadas e privadas de amor — o extremo oposto do caso precedente — e que se apresentam desconfiadas e medrosas, estranhas ao seu ambiente. Apreciação: — A terapêutica para este caso consiste no correto contato social. A experiência da escola adleriana apresenta como solução para este tipo de desajustamento cinco tipos de "comunidades", onde se visa à adaptação social pelo desenvolvimento do sentimento do próximo. A primeira é chamada "Arbeitsgemeinschaft" (Comunidade de Trabalho), uma forma de escola ativa: aprender trabalhando, realizando e fazendo, desenvolvendo, num sentido de comunidade interesses objetivos reais e espontâneos. A segunda, chamada "Verwaltungsgemeinschaft" (Comunidade Administrativa), estabeleceu a própria direção pelos alunos, organizando-se em classes de cinco a sete, dirigidos por um chefe, encarregando-se de dirigir o comportamento e o trabalho da classe durante sete dias, num aprendizado de observação e autocrítica objetiva. A terceira, chamada "Aussprachsgemeinschaft" (Comunidade de Conversação), intimamente ligada à anterior, promovendo debates entre a classe, num aprendizado de conversação que atinge a correção de certos sentimentos de valorização, promovendo, simultaneamente, entre alunos, um controle objetivo. A quarta, chamada "Stutzungsgemeinschaft" (Comunidade de Ajuda Mútua), estimulando o amor ao próximo, a ajuda ao semelhante, o espírito de grupo, o espírito de servir. A quinta, chamada "Erlebnisgemeinschaft" (Comunidade de Vida e Experiência), proporcionando à criança aprendi-

7 Stekel, W., *Educação dos Pais*. Tradução brasileira, José Olympio Edit., Rio de Janeiro, 1936.

zado e vida em comum, unindo as crianças pela solidariedade afetiva, promovendo excursões e espetáculos para o grupo, jogos coletivos, espírito de equipe, congraçando as crianças no mesmo sentimento coletivista.

Estas aquisições trazidas pela psicologia individual adleriana e acrescidas, no terreno da medicina mental e somática, pelo patrimônio de conquistas legadas às ciências médicas pelos fundamentos da psicanálise freudiana — a medicina psicossomática — dão ao especialista uma extensão de conhecimento dia a dia mais animadora, permitindo abordagem mais ampla dos fenômenos psíquicos, das tramas do comportamento infantil. Assim, verifica-se que, tal como a elevação de temperatura, estratégica defensiva do organismo contra os processos infecciosos, os distúrbios "nervosos" da criança são reações da infância contra a realidade ambiental ou contra tendências verificadas ou processadas em si mesma. Essas reações psicológicas da criança às diversas excitações do meio ambiente, reações-sintomas dos seus complexos, podem tomar os mais variados aspectos, manifestando-se não apenas por turbulência, **atos** anti-sociais ou a-sociais, irritabilidade, impulsões, crueldade, estados depressivos, timidez, mentiras, furtos, como também por perturbações motoras, tiques, gagueira, agitação noturna, enurese. A complexidade na despistagem do conflito social responsável pela manifestação nervosa da criança é das mais intrincadas em determinados casos, sabendo-se que a mesma ação emocional pode desencadear diversos sintomas aparentes, reverso doutro fato comprovado: dado sintoma ou dada conduta não correspondem sempre ao mesmo conflito causai. Mas o que sobretudo chama a atenção do especialista é que esses distúrbios nervosos não se traduzem por síndromos nervosos definidos, mas por perturbações da atitude mental e do caráter, dando lugar às mais diversas situações-problemas. Eis por que, mesmo aos olhos de alguns médicos de orientação fisicista, tais situações são habitualmente incompreendidas, imperfeitamente interpretadas e pior tratadas. Mas, longe de impor desânimo, esta dificuldade fêz com que os ortofrenistas norte-americanos dos nossos dias, nem otimistas em demasia, nem demasiadamente pessimistas mesmo diante de casos reservados, exaltassem a atitude dita melhorística, isto é, procurar obter sempre uma melhora que seja, quanto possível, uma gradação de conquista mesmo lenta, paciente, beneditina. Atitude que deu como resultado modificações sensíveis e compensadoras até em casos há dez anos atrás considerados "socialmente inoperáveis". A triagem cuidadosa das causas externas (ambientais e sócio-individuais) e internas (psico-individuais) dos fatores desencandeantes, o estudo do meio parental, as condições de vida dos pais, formação de hábitos, costumes e usos, relações de vizinhança e da influência, que esmiuçadamente devem ser tratadas e observadas, tanto quanto num exame, digamos clínico, todo um envolvimento sócio--médico-psicológico aporta-nos às múltiplas configurações reacionais da criança nas suas variantes de comportamento ou conduta, e sugere-nos, igualmente, medidas terá-

peuticas reparadoras, recuperadoras ou ainda melhorísticas.

Abordando desde os berrantes desajustamentos ou mais salientes distúrbios do ajustamento da criança à escola, chegaremos aos pequenos distúrbios individuais, aos ligeiros sintomas neuróticos igualmente preocupantes pelas suas conseqüências presentes, próximas ou remotas. Assim, distúrbios da palavra falada, por exemplo, têm sido motivo de interessantes estudos, como o de Bernard Mayer", que, observando 116 escolares portadores de gagueira e investigando num largo inquérito médico-psicológico, chegou à conclusão de que a gagueira, quase sempre, é originada num conflito psíquico, cujo mecanismo parece assim agir: a linguagem corrente e desembaraçada dá lugar à possibilidade de expressão de certos impulsos ou idéias proibidas; a gagueira surgiria como barreira imposta pela criança, isto é, pela sua censura (ou seja, pelo seu Super-Ego) ao desenrolar perigoso de impressões inconscientes, sendo assim um fenômeno de inibição, uma manifestação neurótica. Em maior campo de observação, quatro anos antes, Arnold, de Viena, estudando elementos outros causais, orgânicos e funcionais, dá-nos uma síntese cômoda da questão[8]. Chamando "Balbuties" à tartamudez, enquanto designa como "Stammeln" ao titubeio que os logopedistas chamam "balbucio", expressa que a primeira é uma neurose de linguagem, tal como a encontrou Mayer, caracterizando-se pela emissão, ora tardia. ora explosiva, ora repetida, dos fonemas, estando condicionada a respiração defeituosa e a aumento do tono muscular; enquanto a segunda, nas suas diversas formas, é caracterizada por transpiração, supressão ou agregação de fonemas ou letras, dando-nos um conjunto vasto e heterogêneo de anomalias da palavra falada; entre elas, teremos síndromos de origem orgânica e ainda funcional, que necessitam exame cuidadoso para a diagnose diferencial. Stanley Cobb[10], a este mesmo respeito, sintetiza em cinco esquemas os estádios de integração normal da linguagem:

I. Nível elementar: 1 — o neuromuscular, compreendendo os neurônios motores periféricos de inervação dos órgãos da linguagem e acessórios; 2 — a via conticobulbar, liame entre os centros corticais e os núcleos dos V, VIII e XII pares de nervos cranianos; 3 — o mecanismo de coordenação dos músculos da linguagem, ou seja, as vias bulbocerebelares e cerebelo-rubro-talâmicas, responsáveis pela ligação com o córtex e com as vias corticobulbares; na patologia deste setor, encontram-se: a) lesões interessando o aparelho periférico, defeitos labiais, palatinos e linguais, lesões decorrentes de avitaminoses (polineurites) e de processos infecciosos a vírus (poliomielites), ocasionando alterações na exteriorização da palavra articulada; b) lesões interessando o neurônio corticobulbar, ocasionando disartria (parali-

8 Mayer, B. O., " Psychosomatic aspects of stuttering". *J. Nerv. a. Ment. Dis*, 101-127, (fevereiro) 1945.

9 Arnoud, G., *Uber Sprachstorungen und deren Behanbdlung.* Wien. Klin. Wchnschr. S, 1941.

10 Cobb, S., "Speech disorders and their treatraent". *Bull. N. York Avad. Med.*, 19: 34-36, (janeiro) 1943.

sia geral); e) lesões do sistema de coordenação, dando lugar à palavra explosiva ou escandida (esclerose múltipla), palavra monótona (parkinsonismo pós-encefalítico).

II. Nível superior: 4 — este é relativo ao simbolismo e à praxia da palavra, caracterizando-se a existência de um hemisfério cerebral, dominante (esquerdo), embora a função da linguagem não seja inteiramente concentrada no hemisfério dominante, pois sabe-se que a linguagem primitiva e a emocional são, por vezes, elaboradas e expressas pelo chamado *minor hemisphere.* Deixando de lado suas considerações sobre as afasias e os processos decorrentes de estados demenciais, salientamos colocar Cobb neste quarto escalão desordens da linguagem que nos interessam particularmente, partindo do começo da exposição do seu pensamento sobre o assunto, para chegar finalmente à gagueira e à palavra hesitante, sob novo ângulo especulativo, ou seja, como fruto de assintonia no funcionamento dos hemisférios cerebrais. Cobb salienta que, na infância, os dois hemisférios cerebrais se eqüivalem, sendo a linguagem fruto de função ambi-hemisférica; processa-se depois, com o aumento da capacidade intelectual, o estabelecimento do domínio do hemisfério esquerdo, em cerca de 75% dos indivíduos, verifica-se, então, quando essa dominância mono-hemisférica não se define, a presença de determinadas formas de gagueira. Este fato é comprovado pelo eletroencefalograma, que assinala desigualdade das ondas alfa nos dois hemisférios, tendo Lindsey[11] observado assincronia inter-hemisférica em pacientes portadores de gagueira. O tratamento de Orton, pela reeducação de tais pacientes na infância, visa o desenvolvimento do domínio de um hemisfério cerebral sobre o outro; — o meio ambiente, por fim, dentro da nossa concepção psicogenética, a formação de hábitos na criança, os elementos emocionais, neuróticos — fatores verificados nos casos de distúrbios da palavra por ação emocional ou neurótica, dentre todas as mais freqüentes.

Devemos acentuar que todos os distúrbios de comportamento infantil até aqui referidos não implicam, no sentido clínico, a suposição de doença mental, pois tais crianças observadas e tratadas nos serviços de ortofrenia e higiene mental não são doentes mentais declarados, mas crianças somàticamente sadias no sentido neuropatológico e que apresentam problemas de conduta. Praticamente, pois, toda esta ação e todos estes comentários são feitos em torno de crianças que se encontram dentro dos quadrantes da normalidade e não de crianças portadoras de enfermidades mentais, as quais deverão ser encaminhadas a serviços de psiquiatria infantil. Falando em normalidade, devemos frisar que, em Higiene Mental, consideramos como normalidade a mediana do comportamento ideal. A normalidade mediana é uma constante em função dum grupo social e da sua moral-cultural. A normalidade ideal, esta opderá variar de indivíduo para indivíduo. Aliás, sobre o conceito de normalidade na criança, e com muito bom senso, diz Grace Abbot, diretora do United States Children's Bureau, no prefácio do livro de Douglas Thom sobre

11 Cit. por Cobb 10.

os problemas diários da criança: "Seria difícil definir a criança normal. A normalidade não é a perfeição, pois esta é cousa demasiadamente rara para daquela maneira ser chamada. Tanto é assim que, diante da perfeição, ouvimos dizer com freqüência: é anormalmente bom! Na sua maioria, as crianças são normais. Poucas serão, entretanto, perfeitas, se é que existem crianças perfeitas"". A normalidade no campo da vida mental da criança consiste na sua aptidão para viver de acordo com uma norma estabelecida para a idade, para as realizações intelectuais e as adaptações sociais. A ortofrenia e a higiene mental visam corrigir os distúrbios psicológicos do comportamento infantil, as inquietações psicológicas da criança com todo o seu cortejo de distúrbios decorrentes, e recuperá-la no sentido do perfeito ajustamento social, favorecendo o desenvolvimento harmonioso, a educação e a felicidade.

A ação psicoterápica na infância pode inteligentemente ser praticada até pela própria educadora (educar num sentido integral, o que, naturalmente, requer educadores com correta formação pedagógica, o que inclui correto ajustamento socioprofissional), utilizando aquela forma dita "expressiva" — psicoterapia expressiva — que compreende a apreciação e orientação de jogos infantis e brinquedos espontâneos e dirigidos. Telma Rega de Acosta" relata os resultados obtidos com tal prática em casos de neurose infantil, chegando obter completa readaptação familial das crianças em apreço. Ela preconiza, para o tratamento da inadaptabilidade infantil, essa prática, assinalando a rapidez de desaparecimento do sintoma neurótico e completa restauração do desenvolvimento psíquico. Ora, em última análise, essa ação terapêutica está fixada dentro das normas apregoadas pela Psicologia Individual com as suas curas de comunidade. Mas o emprego de brinquedos como fator de aproximação, como desencadeador de transferências terapêuticamente utilizáveis, tem sido praticado entre especialistas norte-americanos de todas as tendências. É a *play interview*, tão aplicada na *Ghildren's Guidance Clinic*, e que tem merecido as mais entusiásticas referências, entre os novos recursos terapêuticos. Sendo o brinquedo um elemento capaz de promover abordagem mais simpática e agradável à criança, estimulando-lhe os interesses, sua utilização por parte do ortofrenista lhe confere vantagem inicial de grande porte. Secundariamente, ainda, o brinquedo é o material com que a criança objetiva o seu mundo interior e expressa as suas normas e tendências de conduta, dando ensejo a manifestações emotivas, uso e atitude que, observados e analisados, não apenas trará melhor compreensão a seu caso, como, a seguir, agirá à maneira de elemento socializante, considerando o brinquedo como um jogo de socialização da criança, tal como pacificamente se admite em psicologia so-

12 Thom, O. A., *Los problemas diários dei nino.* Trad. espanhola. Edit. G. Kraft Ltde., Buenos Aires, 19 43.

13 Acosta, T. R. de, "Psicotepia en Ia infância". *Rev.* Psiquiat. *y Crim.* B. Aires, 7:483-490, (novembro-dezembro) 1942.

ciai, Melaine Kleine[11], tomando como ponto de partida a idéia de que a expansão mais natural da criança se verifica no seu comportamento diante dos brinquedos, forma de ação mais natural para a criança do que a expressão dos seus sentimentos pela palavra, incorporou, depois de uma fase experimental auspiciosa, a técnica auxiliar do emprego de brinquedos e jogos no sistema de análise da alma infantil. "A análise dos brinquedos", diz Melaine Kleine[15], "mostra que, quando os instintos de agressão estão no auge, a criança nunca se cansa de raspar e cortar — quebrando, molhando e queimando toda a espécie de cousas, como papel, fósforos, caixas e brinquedos, que representam simbolicamente seus pais, irmãos, e o corpo de sua mãe, e que esta ânsia de destruição se alterna com crises de ansiedade e um sentimento de culpa. Mas quando essa ansiedade diminui, lentamente mesmo, vêm para o primeiro plano suas tendências construtivas". Hug Hellmuth, aplicando técnica semelhante, realiza seus estudos sobre a psique infantil observando a criança no seu próprio ambiente e participando dos seus jogos e brinquedos. A psicologia profunda, ampliando o conceito de Groos sobre a função teleológica do jogo na criança, elucidou serem os brinquedos infantis a representação simbólica dos desejos e dos anseios da criança em relação a sua "entourage", realizados num plano mágico do pensamento, uma vez que executa ela atos que lhe são vedados pelo seu ambiente familial no plano real e lógico. Temos, assim, o brinquedo infantil como um material de grande valia na análise da alma do infante. Os estudos de Robert Walder, Schneider, Searl, Zulliger, Hoffer, Tamm, Dorothy Burlingham, Lili Roabiezek, Heinrich Stern, Dora Strauss-Weiger, Pipal, Numberg, sobre o brinquedo e o jogo infantil em função da análise da criança em suas diversas manifestações aportanos a um verdadeiro mundo em miniatura onde se expandem simbolicamente, numa licença da realidade, todas as fantasias duma realidade proibida e, mais do que isso, intensamente ansiada[19]. Fleming e Strong[17] apresentam, a este propósito, o caso da neurose dum escolar com tendências artísticas, cujo problema terapêutico reclamava o estabelecimento do contato social, alívio da ansiedade e condicionamento de situações que permitissem descarregar suas tendências hostis e destruidoras e a sua reorientação no sentido da realidade. Pois bem, entre os meios terapêuticos ensaiados, o jogo de xadrez, que entrama situações de valor dramático e social, foi a chave do grande êxito. O jogo, atuando como meio de socialização, fêz, ainda mais, expandir o paciente, permitindo-lhe exteriorizar suas tendências hostis, atuan-

14 Kleine, M., *Die Psychoanalyse des Kindes.* Wien. Int. PsA. Verlang. 1932.

15 Kleine, M., "O raiar da consciência na criança" — in *Psychoanalysis today,* trad. brasileira. *A Moderna Psicanálise.* Gertrum Ltd. Edt., Rio de Janeiro, 1936.

16 Zeitschr. f. ps. A. Pedagogie, vol. VI, n. 5-6.

17 Fleming, J. e Strong, S. M., "Observation on the use of chess in therapy of an adolescent boy". *Psychoanal. Bev.,* 4, 1943.

do, por fim, como elemento de reeducação do pequeno paciente diante do seu ambiente social. Vemos, neste caso, o jogo encarado não como elemento meramente propedêutico de valor, mas como elemento terapêutico de excepcional alcance. Carl Rogers[18], ampliando o sentido sócio-educacional do jogo infantil, sugere seu emprego como avaliador das reações infantis diante da conduta dos pais; êle salienta que a psicoterapia infantil abrange também os pais e, neste sentido, o jogo infantil atua como elemento de controle ambiental. A psicoterapia infantil tem seu princípio básico no preparo da criança para sua maturação, prevenindo, prevendo e condicionando sua capacidade de adaptação social presente e futura. Neste plano, o jogo infantil atua na criança como verdadeira catarse ("catharsis": liberação de traumas afetivos, "purgação" psíquica, "lavagem" mental). E salienta que este recurso é de excepcional importância na aproximação e compreensão mútua de pais e filhos, e de incremento dos liames de afeto familial. O exame da conduta da criança diante dos brinquedos serve como diretriz aos pais para avaliar dos efeitos educacionais postos em prática, da qualidade dos seus métodos e, assim, permitir corrigi-los. O brinquedo, num jogo de polarização, compensa ainda a falta de habilidade vocal da criança para exteriorizar seus conflitos, compensando-lhe os sentimentos e evitando atos de violência contra os que a rodeiam. O brinquedo e o jogo infantil dão, ainda, ao educador, elementos para aquilatar do desenvolvimento neuromuscular no infante, sabendo-rse que certos retardados motores são encontrados entre os desajustados escolares. Myrtle Mc Graw[10], estudando o desenvolvimento neuromuscular da criança, seguindo a orientação de Tilney, onde os dados colhidos no exame de funções motoras são especificamente considerados em paralelo com a evolução estrutural do sistema nervoso, selecionou certos grupos de atitudes motoras que oferecem fases nitidamente identificáveis nos primeiros anos de vida e sujeitas a modificações relacionadas que surgem concomitantemente na fase de organização do sistema nervoso. Ela estuda o comportamento desde a fase neonatal, o desenvolvimento neuromotor nas diversas manifestações, encarando as diversas formas de comportamento sob um ponto de vista cronológico e as suas relações com o desenvolvimento sensorial desde as primeiras reações globais e difusas até as localizadas e especificamente relacionadas. Graças a estes estudos, sabe-se, modernamente, em pedagogia, que o aprendizado é função da maturação neuromuscular, e que é impossível procurar obter o desempenho perfeito de uma atividade motora, antes que o desenvolvimento das estruturas cerebrais o permita. Certas exteriorizações de atitude motora da criança foram identificadas ainda pela ilustre pesquisadora como atividades verificáveis em espécies inferiores, *reliquat* de funções filo-

18 Rogers, C. R., "Therapy in Guirtance Clinics." *J. Abnormat s. Soe. Psychiat.,* 2, 1943.

19 Mc Graw, M., *The Neuromuscular Maturation of the Human luta» t.* Columbia Univ. Press, 1943.

geneticamente amortecidas para a espécie humana e que desaparecem quando o controle cortical atinge o grau de maior desenvolvimento, provocando inibição dos núcleos subcorticais e favorecendo novas atividades neuromusculares que se englobam no tipo habitual de comportamento.

Sybil Foster[31], estudando um milhar de crianças da Clínica de Hábitos de Massachusetts, encontrou continuadamente, em diversos casos de distúrbios da conduta, a alarmante relação da proposição criança-lar no desencadeamento dos fatos, ao ponto de poder relacioná-los como respostas a estímulos às situações verificadas dia a dia no seu ambiente doméstico. A este mesmo respeito, Anna Freud e Dorothy Burlingham[21] proclamam que atualmente, ainda, o conhecimento de que certos tipos de desajustamentos psicológicos sempre coincidem com a falta de vida normal no lar, durante os primeiros cinco anos, está restrito a alguns poucos psiquiatras e psicologistas. É necessário que se divulgue, pois que, por detrás de uma criança-problema, há, quase sempre, um pai-problema, uma mãe-problema ou um lar-problema. E se indague, como o fazem os ortofrenistas norte-americanos, se não existe, por acaso, igualmente, uma professôra-problema. A reação infantil decorre de falhas da própria conduta educacional. A criança traz do lar para a escola os reflexos da educação parental. 15 necessário que ali encontre um ambiente que distenda um processo educativo perfeito até à sua origem, se fôr necessário. Isto, contudo, não se tem verificado ou não se verifica na maioria dos casos, para não dizer sempre, não apenas entre nós mas um pouco por toda parte. Às vezes, os erros educacionais do lar se "enriquecem", desafortunadamente, na escola, com novos erros educacionais. E o que deveria ser uma fonte de educação — porque a escola não deve apenas instruir, mas educar, educar no mais largo sentido — pode-se transformar numa forma negativa de exaltação de desvios. Professôres e pais mentalmente ajustados poderão, numa equação social realizável, estar para a criança, assim como a criança para o ajustamento mediano. Nesta tarefa de importância transcendente para a psicopedagogia, pais e mestres se deverão unir, corrigindo, pela compreensão mútua das suas responsabilidades, os próprios desajustamentos para que eles não se projetem sobre filhos e alunos. Numa pequenina cidade do interior do Estado de New York, há 25 anos atrás, numa estância de verão, um grupo de senhoras abordou, no decurso duma reunião social, problemas educativos comuns a pais e mestres.

Discutia-se por que muitas crianças, normais em tudo, apresentavam-se nas classes insubmissas e desatentas. Onde a responsabilidade de tal fato? Na escola ou no lar? Alguém sugeriu que professoras e mães se reunissem periodicamente para estudar estas questões e procurar ver quais as medidas

20 Foster, S., "Personality devlations and their relation to the nome", in *An Outline of Abnormal Psychology.* Modern L/Ibrary. N. York, 1929.

21 Freud, A. e Burlingham, D. T., *War and Children. Med. War books,* N. York, 1943.

indicadas para sanar tais ocorrências. Desta reunião histórica nasceu a célula central da Associação de Pais e Mestres, organização que conta com 2.600.000 membros nos EE. UU., Porto Rico e Hawaii, zonas de influência americana, realizando a mais perfeita obra de assistência à criança escolar, numa colaboração íntima e perfeita entre a escola e o lar.

Os escolares difíceis, "problemas", devem ser cuidados na sua própria escola e não, comodamente para a escola, serem transferidos para estabelecimentos destinados a anormais — "antecâmaras da loucura", na expressão de Artur Ramos22. fisses escolares difíceis não são "tarados", nem doentes mentais. Os portadores de doença mental, facilmente identificáveis, estes sim, deverão ser encaminhados a instituições especializadas para retardados mentais e psicopatas. Aos escolares difíceis, às crianças-problemas, abrem-se as portas dos serviços de ortofrenia e higiene mental escolar, auxiliados por serviços outros tangentes e correlatos, dos quais salientamos o Serviço Social, de excelsa importância em nosso campo de ação no que diz respeito à assistência ao lar, aos desajustamentos domésticos, tempestades que fustigam a criança na família, com todo seu cortejo de vícios sociais, miséria social, criminalidade, doença e fome, ao ponto de afirmar **Jule** Eisenbund[23]: "chega-se a ver, em resumo, quando se encara o comportamento através do prisma social, que, além de não existir o que chamamos doença do indivíduo, não existe também esta cousa chamada indivíduo, exceto na medida em que representa — funcionando ora nesta, ora naquela situação — uma abstração flutuante e variável de um grupo, com cujos membros, modos e valores tem tal ou qual relação historicamente relacionada". E aí teremos, entrosado à escola, o grande campo de ação especial da psicohigiene, o grupo social — meio de cultura de desajustamentos infantis — aconselhando, educando, tratando, assistindo, melhorando, e fazendo participar o Estado dessa assistência e desse amparo às crianças de hoje e homens do futuro, para que possam chegar a ser simplesmente homens, mas, realmente, homens. — GONÇALVES FERNANDES — *(Revista do Ensino,* Porto Alegre).

22 Ramos, A., *A Criança-problema.* Biblioteca Pedagógica, S. Paulo, 1939.

23 Eisenbund, J., "Higiene Mental" .— in *A Moderne Psicanálise,* cit. 15.

DISCIPLINA E LIDERANÇA

O problema da disciplina em classe interessa a diretores, professores, pais e alunos, quer por sua repercussão na aprendizagem, quer pela contribuição esperada da escola na melhoria da conduta dos educandos, manifestada principalmente em suas atitudes de convívio social.

Um bom ambiente disciplinar dentro da sala de aula depende de numerosos fatores. O meio social de onde os discentes provêm, a organização da própria escola e até suas instalações materiais interferem positiva ou negativamente. Currículos e programas ajustados aos interesses e ao nível de maturidade do es-

tudante facilitam a ordem durante os trabalhos em classe. Os hábitos e as atitudes desenvolvidas no lar ajudam ou prejudicam, conforme sua natureza, a tarefa do professor. A par, porém, desses fatores interferentes, encontra-se como elemento decisivo a *personalidade do mestre.* E tanto isto é verdade que na mesma escola, com os mesmos alunos, há professores que mantêm disciplina e outros cujas aulas são verdadeiros períodos de anarquia.

No estudo desta questão convém de início esclarecer o que se deve entender por *classe disciplinada.* O ideal antigo de alunos imóveis e mudos, presos à palavra do mestre, incapazes de dele desviar o olhar durante cinqüenta minutos, além de nunca ter sido atingido na realidade prática, está totalmente superado entre os verdadeiros didatas. O aluno interessado acompanha com inteligência e vivacidade o desenrolar da aula, e para isso pergunta, responde às perguntas do professor, toma notas, participa dos trabalhos propostos, comenta mesmo com colegas uma ou outra afirmação do mestre, fugindo conseqüentemente ao velho padrão, que o equiparava a uma estátua. É um ser humano com as qualidades e os defeitos próprios de sua idade; incapaz de atenção continuada por muito tempo; tanto mais irrequieto quanto mais imaturo; aspirando a movimentar-se, falar, chamar a atenção sobre si próprio. Se, porém, todas essas reações estão canalizadas para as atividades que no momento focalizam a atenção da classe, e se tal movimentação é enquadrável dentro de certos limites, variáveis de aluno para aluno em função de suas diferenças individuais, há adequado "ambiente disciplinar", segundo os ideais da Pedagogia moderna.

Esclarecido este ponto, referente à evolução do conceito de disciplina, voltar-nos-emos para o tema central deste artigo. Por que certos professores conseguem boas atitudes em classe e outros não? Os estudos modernos concernentes à *liderança* podem lançar alguma luz sobre a questão. É claro, porém, que não basta atentar apenas para este ponto, porque as condições pessoais do mestre são múltiplas, e nem todos os aspectos que interessam à disciplina filiam-se diretamente às qualidades de liderança dos docentes. Mas, por outro lado, se estes são verdadeiros líderes, são consideráveis suas possibilidades de criar tal ambiente disciplinar positivo.

Os que primeiro pesquisaram a liderança e suas causas perderam-se na elaboração de longas listas de atributos pessoais. Por exemplo, o líder necessitaria de: energia física e nervosa; caráter (em sentido moral); inteligência, secundada por imaginação e bom humor; cultura geral; capacidade administrativa; capacidade técnica; coragem; senso de determinação e direção; decisão, habilidade educativa; cordialidade; intuição psicológica; senso de medida. ..

Em uma visão mais atualizada do assunto, reduzem-se tais qualidades a três essenciais:

a) *Qualidades pessoais,* que levem o líder a sobressair-se no grupo, que lhe granjeiem *prestígio.* Desnecessário será dizer que tais qualidades dependem do tipo de grupo que se

está analisando. Para um time de futebol, qualidades de ordem física; para um professor, os atributos que levam a considerá-lo como um "bom mestre". Neste caso particular, sobressaem: inteligência acima da média, domínio da matéria que leciona, domínio dos recursos e técnicas didáticas, aparência e apresentação pessoal, voz, linguagem etc.

b) *Intuição psicológica,* ou seja, a capacidade de compreender os comportamentos dos demais membros do grupo, de intuir os motivos que os originaram, as aspirações que os norteiam, e assim por diante.

c) *Domínio dos processos de influenciação pessoal,* desde a coação até a persuasão.

Que certos dotes pessoais pesam na balança, já fora assinalado por todos os autores, e daí as intermináveis listas de atributos para a liderança. A par, porém, de tais dotes — que podem aliás existir realmente ou ser atribuídos ao líder pelos participantes do grupo sem base verdadeira — há a salientar o papel decisivo dos dois outros elementos: *intuição psicológica e poder de influenciação pessoal.* Isto justifica a existência de mestres altamente preparados, portadores de inúmeras qualidades pessoais para o magistério, que, contudo, não atuam positivamente sobre os alunos, nem conseguem promover um autêntico ambiente disciplinar. Eles são "perfeitos" mas não se entrosam com os educandos; colocam o aluno à distância, não entendem .suas condutas, não percebem as causas de suas rebeldias nem os motivos de seus entusiasmos. Faltalhes então a "intuição psicológica". Outros, ainda, compreendem os alunos, mas não encontram o caminho certo para influenciá-los; não sabem, conseqüentemente, como e quando usar a coação, a sugestão e a persuasão.

Para melhor compreensão do fenômeno da liderança, devemos distinguir o *chefe,* o *líder,* e o *chefe-líder.* A *chefia,* a direção, o comando têm por base a *autoridade.* Esta, por sua vez, fundamenta-se em tradições *do grupo, ou em estatutos, regulamentos, normas escritas.* Em um grupo *institucionalizado, o* chefe (denominado — conforme o tipo e o nível das funções — presidente, diretor, comandante, supervisor, gerente...) retira da *autoridade* sua posição de mando. Já o *líder* é típico de grupos sem organização definida. O substrato da liderança não é a autoridade e sim o *prestígio,* file lidera o grupo porque seus pares lhe atribuem *quadades excepcionais,* com fundamento real ou não. Aliás, a própria palavra "prestígio", em sua origem, significa "ilusão" (o "prestidigitador" era quem criava ilusões, fazendo passes de mágica com os dedos). O *chefe-líder,* por sua vez, é o que alia à *autoridade o prestígio,* correspondendo à situação que julgamos apropriada ao professor.

Devendo o mestre ser um *chefe-líder,* necessita ter o aprestígio aos olhos da classe, já que a instituição Escola lhe dá de antemão autoridade. Se não é admirado e estimado pelos alunos, estes lhe obedecem

como qualquer subordinado a seu chefe: por força da tradição e dos regulamentos vigentes. Isto porém não basta para a consecução de uma disciplina construtiva, somente conseguida pelo *mestre-lider.*

A liderança será *inata* ou *adquirida f* Eis uma questão ainda não suficientemente elucidada. Se ela é inata, nada resta a fazer; mas se, pelo menos, a podemos desenvolver, convém centralizarmos a atenção nessa conquista. O aparecimento de traços de liderança em crianças de tenra idade parece falar a favor da tese inatista; por outro lado, há a considerar que as tentativas de desenvolver qualidades da liderança em crianças e adolescentes também têm dado bons resultados.

Quanto às *qualidades pessoais, é* óbvio que podem ser aprimoradas. A inteligência se enriquece com o enriquecimento das experiências; a cultura geral, especializada e pedagógica, é sempre ampliável pelo estudo; o timbre de voz dificilmente se altera, mas aprende-se a emitir os sons de forma adequada; a linguagem se aperfeiçoa; a aparência pessoal e as atitudes podem ser sensivelmente melhoradas.

O mesmo dir-se-ia da *intuição psicológica.* O professor primário, estudando Psicologia infantil, convivendo com crianças de várias idades para estudar-lhes as reações, conhecer-lhes os interesses, os problemas, as situações de vida, percebe melhor o sentido e o tipo das condutas de seus alunos. Como mestres de adolescentes, devemos agir de forma equivalente, pois somente assim estaremos aptos a compreendê-los, a entender-lhes as reações, os móveis de ação, os ideais, as preferências. Quem não gosta de jovens e adolescentes, quem é incapaz de sintonizar com eles, não pode nem deve ser professor de nível médio.

Com referência aos processos de influenciação pessoal (coação, sugestão, persuasão), nossas possibilidades de empregá-los com acerto e no momento oportuno podem ser incrementadas, embora certos traços de temperamento e caráter não deixem de influir em nossa preferência por este ou por aquele processo.

Os mestres autoritários tendem preferentemente à coação, apelando para a sugestão ou para a persuasão em muito menor escala. Os espíritos deveras democráticos, os professôres-líderes, ao contrário, utilizam a coação raríssimas vezes e apenas em casos extremos, dando preferência aos dois outros recursos.

Convém agora consignar o sentido preciso de tais termos em Psicologia Social. Entende-se por "coação" a imposição de uma idéia sob a ameaça de castigos físicos ou morais; "sugestão" *(stricto sensu),* corresponde à tentativa de levar à aceitação de uma idéia através de apelos às emoções ou sentimentos (via afetiva); "persuasão" é tentativa idêntica mediante argumentação lógica (via racional). Estes três processos constituem uma subdivisão da SUGESTÃO *(lato sensu),* que é uma das modalidades básicas da Interação Mental. O emprego do mesmo termo "sugestão" em amplitudes diferentes, pode dar margem a algum equívoco. A fim de evitá-lo, apresentamos um es-

quema do fenômeno geral da Interagão, que por certo permitirá localizar melhor os dois processos:

INTERAÇÃO

1. *Mental* (estudada pela Psicologia Social)
   - Sugestão (interação de idéias)
     a) coação
     b) sugestão
     c) persuasão
   - Imitação (interação de atos)
   - Simpatia (interação de sentimentos)
2. *Social* (estudada pela Sociologia)
   - Cooperação
   - Competição
   - Conflito
   - Acomodação
   - Assimilação

As ameaças e os castigos, que caracterizam a coação, em regra são contraproducentes. O adolescente atravessa uma fase de vida, na qual é perfeitamente normal que se oponha a qualquer tipo de autoridade. Para poder cristalizar o próprio "ego", para afirmar-se como adulto livre e independente, precisa libertar-se da tutela dos pais e dos professores. O que a humanidade aplaude em um Descartes, e em todos os pensadores que a livraram do "princípio da autoridade", nega aos adolescentes inteligentes e vivos, ávidos de encontrarem por si mesmos os próprios rumos.

As ordens secas, sem justificações explícitas, e todas as manifestações de autoritarismo, conseguem apenas irritar os jovens. Inúmeros são os professores que se incompatibilizam com os alunos simplesmente por adotarem atitudes autoritárias. Tal incompatibilidade tende a generalizar-se, até abranger toda classe, porque o adolescente tem em alta dose o espírito de grupo, que o leva a participar de corpo e alma das mágoas e ressentimentos dos colegas. Reagem pelo "gelo" ou pela insubordinação, se julgam terem sido ofendidos ou menosprezados.

Muito consegue o professor pela "sugestão", que, apelando para a afetividade, tão intensa na adolescência, encontra grande ressonância entre os jovens. Para os alunos mais inteligentes, porém, o processo por excelência é a "persuasão".

Quem lida com adolescentes tem de abandonar o preconceito de que sua "autoridade" fica abalada quando justifica persuasivamente suas ordens, ou constrói hábil teia afetiva para veiculá-las. Por isso, os professores vaidosos, altamente suscetíveis a qualquer palavra, gesto ou olhar que julguem menos respeitosos, e os docentes inseguros, cujo "eu" é facilmente vulnerável, entram freqüentemente em choque com os jovens, criando os famosos "casos disciplinares", que são a tortura dos diretores de colégio.

Na maioria dos incidentes entre alunos e mestres há culpa de ambos os lados. Ê claro que não podemos deixar de levar em conta os problemas sociais e psico-sociais de nossa época, responsáveis pela destruição, em alguns adolescentes, dos padrões de respeito e acatamento

da autoridade, que pode chegar até à insolência. Mas, afora esses casos extremos, é a atitude da geração mais velha, sua incompreensão, sua intolerância que agravam a situação, quando não a criam.

O professor que ama a juventude, que sente o apostolado de sua tarefa educativa, que ainda não esqueceu seus próprios problemas e conflitos da adolescência, dificilmente perde o autocontrôle. Em face do aluno rebelde, sabe encontrar os meios, ditados pelo coração ou pela inteligência, que o levarão a compreender a problemática de tal educando, e a ajudá-lo a superar a crise.

Esse mestre será então um verdadeiro *líder,* um autêntico *educador.* —. IRENE MELLO CARVALHO — *XEscola Secundária,* Rio).

EM DEFESA DO ENSINO NORMAL

"O ensino normal é o eixo, o centro de gravitação de todo o sistema de organização escolar".

LEONI KASSEFF

"Em todo e qualquer sistema de educação pública, sejam quais forem os princípios em que se baseia e os ideais que o inspiram, a formação do professor ocupa o primeiro plano, como questão preponderante a todas as outras".

FERNANDO DE AZEVEDO

Lemos, na última edição de *A Cruzada,* a entrevista que o ilustre Inspetor Secional do Ensino Secundário, dr. Otílio Moniz Barreto de Aragão, concedeu ao valoroso hebdomadário católico.

Já havíamos sido informados da intenção do sr. Inspetor Secional, de lutar pela elevação de matrículas ao curso ginasial mantido pelo Instituto de Educação Rui Barbosa. Agora, quando S. Sª torna público esse desiderato, que exorbita das atribuições da Inspetoria Secional, apressamo-nos a lançar o nosso protesto, por considerá-lo atentatório do ensino normal.

A intromissão, aliás, da Inspetoria Secional, em questões que dizem respeito à economia interna do sistema escolar estadual, fere a autonomia do Estado, em matéria educacional, consagrada no artigo 171 da Constituição Federal. No caso concreto, contraria, ainda, o artigo 150, n» III da Constituição Estadual, pois o Instituto de Educação não tem "possibilidades didáticas" para receber maior número de matrículas ao curso ginasial, mesmo reduzido o efetivo da Escola de Aplicação, pois várias turmas desta unidade funcionam em prédio cedido pela Liga Sergipana Contra o Analfabetismo, sito nas proximidades do Instituto, e suas classes têm número excessivo de alunas.

Chegou-nos ao conhecimento, também, que há um plano, não sabemos se com o assentimento ou não da Inspetoria Secional, e acreditamos que à revelia do atual e do futuro Governador, de dificultar, no próximo ano, o acesso de elementos femininos ao Colégio Estadual de Sergipe, a fim de facilitar o ingresso de elementos masculinos, sob a alegação de que existe ginásio para moças no Instituto de Educação e faltam unidades de primeiro ciclo, gratuitas, para homens. Tal plano merece, por igual, repelido. Pri-

meiro, porque não representa solução consentânea ao problema; segundo, porque seria um crime contra o ensino normal.

Vamos, porém, à entrevista do sr. Inspetor Secional.

Estamos de pleno acordo em que sejam restringidas as matrículas da Escola de Aplicação do Instituto de Educação Rui Barbosa, não pelas razões expostas na entrevista do dr. Moniz de Aragão, mas por motivos de ordem técnica, para atender conveniências pedagógicas.

A Escola de Aplicação deve ter, exclusivamente, as turmas necessárias à demonstração do ensino, à observação e à prática das alunas-mestras. E a composição de cada turma não deve ir além de 20 crianças.

Devemos ter em mira que a Escola de Aplicação é escola de demonstração e prática, e não unidade comum de ensino primário, destinada a atender à população escolarizável. Tumultuá-la com número elevado de alunos, é subvertê-la, tanto mais quando não dispõe ainda de instalações próprias e o Instituto não tem alojamentos suficientes.

Discordamos, entretanto, dos motivos aduzidos pelo sr. Inspetor Secional e da sua intenção ao preconizar a coarctaçao de matrículas da referida Escola.

Que mal poderá advir da coexistência de crianças e jovens num mesmo estabelecimento de ensino, desde que haja estruturas internas apropriadas e os recreios sejam dirigidos, segundo as modernas recomendações pedagógicas? Porventura educação não é vida? Não é socialização? E a escola não é solidária com as demais instituições sociais da comunidade?

Se as crianças convivem com adolescentes e jovens na vida cotidiana: no lar, nos grupos vicinais e de folguedos, nos demais grupos sociais, na rua, em todo o lugar, por que, então, condenar-lhes o convívio nos estabelecimentos escolares?

Se a socialização da criança processa-se, de modo informal, através de contatos com jovens e adultos, por que essa preocupação de insulá-la, segregá-la nas escolas — agências de educação institucionalizada?

Aceitando o ponto de vista do sr. Inspetor Secional, teríamos de cindir o próprio curso primário, separando, em estabelecimentos distintos, as duas ou três primeiras séries da quarta e da quinta série, vista a mudança psicológica que se opera nas crianças, no estágio infantil de 10 a 12 anos.

Se as crianças, pelo seu acentuado mimetismo, procuram imitar aquelas que estão em estágio superior de crescimento, ou os jovens e adultos, não os procuram imitar somente em hábitos indesejáveis ou atitudes impróprias: imitam-nas, também, nos bons hábitos e nas atitudes desejáveis.

Nas escolas, ordenadas como miniaturas da comunidade, com toda a gama de atividades, situações e instituições sociais, deve estar presente o controle social, através da sanção organizada, das reações aprovativas, o que torna até salutar a convivência de crianças com adolescentes e jovens, não nas mesmas

classes, mas em classes diferentes no mesmo estabelecimento.

O que se impõe é a depuração, a purificação do ambiente escolar.

Quanto à redução de matrículas, na Escola de Aplicação, "para dar lugar" a mais candidatos ao curso secundário, seria isso corrigir um erro incidindo noutro erro, não menos grave.

O curso ginasial é um erro e um mal nos Institutos de Educação e Escolas Normais. Afasta-os dos seus objetivos específicos. Provocando a supermatrícula de alunos que não visam ao magistério, absorvendo todas as atenções administrativas, despojando o ensino normal de tudo que lhe é essencial, orfanando-o dos seus direitos e relegando-o a um plano somenos, o curso ginasial, agregado ao pedagógico, prejudica imensamente a formação profissional do professor primário.

É necessário que se não confundam os Institutos de Educação e Escolas Normais com ginásios femininos, embora tenhamos de confessar, com tristeza, que é isto o que vêm sendo eles, presentemente, no Brasil.

Se a Escola de Aplicação deve ter apenas o número de turmas indispensáveis ã prática dos alunos-mestres, o curso de primeiro ciclo deveria existir, exclusivamente, em função do curso pedagógico, da preparação profissional do mestre: seria um curso básico, com finalidades definidas, currículo e programas apropriados, não obstante articulado com os demais ramos de ensino médio.

A junção do curso ginasial ao curso normal, condenada por todos os que se preocupam com o problema da formação do professor primário, tem sido o grande mal da educação pedagógica. O ilustre educacionista, professor J. Roberto Moreira, estudando a educação em Santa Catarina, ao referir-se à mistura do ensino secundário com o ensino normal, lamenta que, ao invés de criarem-se, naquela Unidade, "cursos médios, de formação técnica, especializada, em consonância às necessidades industriais e agropecuárias do Estado", tenham sido tumultuadas "as únicas escolas realmente especializadas que existiam, as de formação de professores primários".

Já nos idos de 1877, o imortal professor Brício Cardoso — o maior e mais entusiasta dos defensores do ensino normal em Sergipe, polemizando com o professor Manuel Oliveira, que advogava a reanexação do curso normal ao Ateneu Sergipense, proclamava: "Curso normal e liceu unidos ou reunidos é uma cousa absurda". E elucidava: "No liceu predomina a instrução, no curso normal a educação e a educação especial do professor". E no seu Relatório de 1877, o sábio e abnegado diretor da Escola Normal salientava: *"12* um grande erro e um grande mal conservar a instituição que educa (Escola Normal) com a máscara da que instrui (o Ateneu), cujo grande fim é a cultura do espírito".

"O ensino normal, di-lo com precisão, em nossos dias, Francisco Campos, não é uma propedêutica

intelectual, um simples instrumento de iniciação e de cultura geral: êle visa, sobretudo, antes de tudo, à aquisição de uma técnica, de uma técnica psicológica, de uma técnica intelectual, de uma técnica moral".

Entretanto, os Institutos de Educação e Escolas Normais, como adverte o professor Anísio Teixeira *(in Educação para a Democracia),* "pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falham lamentavelmente quanto aos dois objetivos".

Que sejam diminuídas, no próximo ano, as matrículas à Escola de Aplicação, com o nobre intuito de restituí-la à sua finalidade específica. Mas que o senhor Governador não consinta, jamais, na perpetração de mais um atentado contra o ensino normal, qual seja o de estimular o aumento de inscrições ao curso ginasial. Ao invés disso, o certo, o indicado é incentivar, por todos os meios possíveis, a procura do curso pedagógico, cujo discipulado é realmente insignificante face à necessidade de docentes devidamente preparados para o ensino primário, face as oportunidades no mercado de trabalho. E dar ao curso normal o seu verdadeiro lugar no Instituto de Educação, pois êle, atualmente, está sendo tratado como um intruso em sua própria Casa: as duas séries funcionam num só salão (a 1», pela manhã, e a 2», à tarde) para dar lugar as numerosas turmas do curso ginasial! — NUNES MENDONÇA (O *Nordeste,* Aracaju).

A PRIVAÇÃO DE AMOR PROTETOR ENTRE AS CAUSAS DE SENTIMENTO DE INFERIORIDADE

Um ajustamento personalógico existe, quando estão ausentes conflitos intrapsíquicos e conflitos do indivíduo com o meio em que vive.

As neuroses, em rigor, não são doenças e sim transtornos mentais caracterizados por reações mórbidas da personalidade em face de seus próprios problemas e em face da vida. Em outros termos, poderíamos dizer que nas neuroses existem problemas de ajustamento do indivíduo consigo mesmo e com o meio biossocial em que vive. Predomina, na personalidade do neurótico, o desajustamento consigo mesmo, que, ultrapassando, muitas vezes, o limite da personalidade, transborda para o meio ambiente, gerando, não uma forma de desajustamento social, mas sim um ajustamento que chamaríamos *defeituoso.* Em termos de ajustamento e desajustamento, poderíamos tentar distinguir entre si neuróticos, personalidades psicopáticas e psicóticos, sendo que, nestes últimos, os essencialmente do grupo dos esquizofrênicos.

Desajustamento consigo mesmo
/
Neuróticos e
\
Ajustamento difeituoso com o meio (aparente ajustamento)

Ajustamento consigo mesmo
/
Personalidades psicopáticas e
\
Desajustamento com o meio

Psicóticos _____> Desajustamento total (intrapsíquico e com o meio)

O indivíduo pode adquirir, na infância ou na adolescência, vícios personalógicos mais ou menos intensos e . extensos. Contudo, somente será um desajustado, na vida adulta, se houver fatores precipitantes atuais. Se a situação infantil ou de adolescência fòr mantida, sem ocorrer um fator precipitante, será esta personalidade, quando muito, egocêntrica, dentre uma das descritas por Künkel em seu livro intitulado *La formación dei caracter.*

Um dos fatores etiológicos mais encontradiços, como responsável pela disposição neurótica, é o sentimento de inferioridade recalcado. Neste estudo pretendemos analisar, tão-sòmente, as causas deste sentimento e, entre elas, a falta de amor protetor.

A necessidade psicológica fundamental do indivíduo, na infância e na adolescência, é a de sentir-se seguro e protegido. Nessas idades, a personalidade ainda não tem amplas possibilidades de cuidar de si mesmo e, por isso, aspira ser dirigida e amparada, ter, enfim, o amor que a proteja. A pessoa que lhe atende, nas suas necessidades de segurança e proteção, é, habitualmente, a mãe. Recebendo amor, tanto a criança como o adolescente, adquirem confiança em si mesmos, o que lhes permite adquirir experiência e assimilá-la ao patrimônio personalógico anterior. O indivíduo, assim, aprende a se adaptar à vida, às contingências sociais e, também, a amar. Somente quem foi amado pode dar amor, ceder o que recebeu e assim tornar-se sociável.

Obrigar uma criança ou um adolescente a ser independente, antes de estar preparado para a vida, é privar-lhe do sentido de segurança antes de ter adquirido a autoconfiança, é lançá-lo num estado de ansiedade e transformá-lo em um covarde. A privação do amor protetor age como uma das causas do desastre personalógico que conduz ao sentimento de inferioridade e à neurose. Briffault, falando como antropólogo, declara: "a adesão do filho à mãe se baseia no sentido de dependência que dá lugar ao medo

e ao pânico, quando esta proteção desaparece, e ao temor à solidão".

O sentimento de privação de amor pode decorrer ou de uma privação real, autêntica ou da crença em tal privação que, na realidade, não existe (privação imaginária). Como conseqüência deste sentimento de privação de amor, temos, desde a ansiedade, a perda de confiança em face da vida, a insegurança, caracterizada pela dificuldade em aceitar a responsabilidade, até o egoísmo de quem pelo fato de não ter recebido amor tão pouco o sabe retribuir. Um filho, quando preterido à um irmão doente, considera-se abandonado e como ainda não tem forças para atuar na vida com desenvoltura, sente-se inferior, reprimindo tal sentimento e compensando-o, freqüentemente, com uma falsa atitude de superioridade. O filho doente, pelo excesso de proteção, não adquire experiências para atuar na vida e, mais tarde, em face das dificuldades normais, entrega-se, também, a um sentimento de inferioridade.

Entre o mimo de um lado e o escorraçamento de outro está a falta de amor protetor, todos causadores de sentimento de inferioridade. Mimar uma criança é dar-lhe amor em excesso, isto é, exagerar o amor protetor. Ê fazer tudo que ela deseja ou fazer tudo por ela, impedindo que exercite sua experiência. Na vida adulta, deseja perpetuar tal condição infantil. Aspira que lhe façam tudo que deseja ou que façam por ela aquilo que deve fazer, que é sua atribuição. Como isso é, praticamente, impossível, revolta-se e se desajusta. O ato de escorraçar produz, numa criança, uma censura íntima extremamente rígida, inflexível, que irá impedir a normal evolução da personalidade. Na vida adulta, poderá sofrer de conflitos intrapsíquicos intensos que vão perturbar sua conduta e fazê-la sofrer, como a mimada, de sentimento de inferioridade. Escorraçar é mais do que retirar da criança, completamente, o amor protetor, pois além de privá-la deste amor, a que tem direito, os adultos afastam-na violentamente dos contatos sociais e agressivamente se comportam com relação a ela, impedindo sua participação ativa no meio social em que atuam e no qual vai ela atuar futuramente. Privá-la do amor protetor é um estado intermediário, igualmente gerador de sentimento de inferioridade, mas que se caracteriza, simplesmente, pelo fato de desampará-la, de desprotegê-la, sem, necessariamente, escorraçá-la. Quando falamos em amor protetor, referimo-nos ao amor real, altruísta, sincero e desinteressado e não ao que, comumente, é tido por amor e que não é nada mais do que vaidade, sensualidade, desejo de posse ou ansiedade maternas. *A criança quer ser amada pelo que é e não pelo que a mãe deseja que ela seja.* Evidentemente que a mãe deve educá-la dentro dos princípios morais da sociedade em que vivem, mas no tocante ao amor ela deseja ser amada pelo que é. A mãe precisa, além de dar o carinho e amor protetor ao filho, desejar dá-lo. Não basta dar, simplesmente. Ê preciso desejar dá-lo, fornecê-lo realmente e não como satisfação de um capricho materno. A criança nota a diferença e sofre

quando o verdadeiro amor protetor lhe é negado.

A falta de amor protetor, além de dar origem ao sentimento de inferioridade, ocasiona, também, na criança, estados de depressão, de ansiedade, de revolta, exibicionismo e estimula a fantasia. Esta privação de amor protetor origina ou reações anormais evidentes, algumas de tipo psicopático, ou reações anormais reprimidas, ora causadas pelo medo oriundo da carência de amor, ora com o objetivo de conseguir o amor que falta. E bem característico o caso de uma paciente que declarava que se sentia embaraçada quando era chamada para uma discussão ou para dar opinião sobre alguma coisa que era de seu pleno conhecimento. Permanecia afastada de outras pessoas, receando fazer ou dizer alguma coisa da qual viesse a se arrepender depois. Não realizava, enfim, uma forma de conduta plenamente eficaz, justamente porque não tivera, em momento algum de sua vida, amor protetor, e por isso, mantinha-se insegura, indecisa e vacilante.

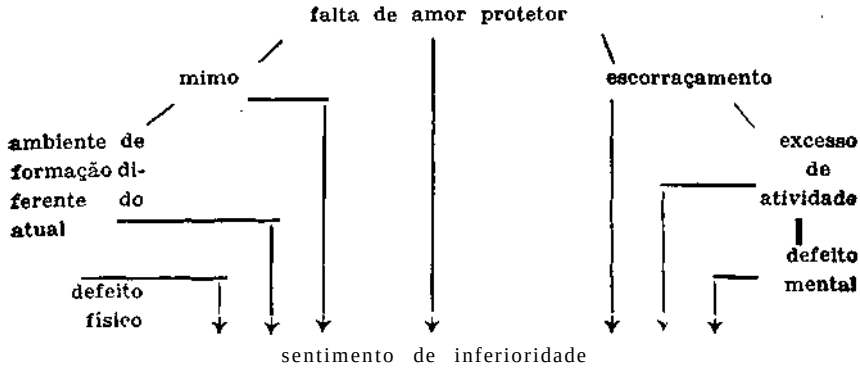
Além dessas causas de sentimento de inferioridade, anotaríamos os defeitos físicos ou mentais, a desarmonia de proporções entre o ambiente de formação e aquele em que vai atuar o indivíduo mais tarde e o excesso de atividade imposto à criança e desproporcional a sua idade e capacidade.

É! fora de dúvida que qualquer defeito físico, como a sindatilia, a clfose acentuada, a macro e a microcefalia e muitos outros, provocam sentimento de inferioridade, o mesmo ocorrendo com as deficiências mentais herdadas, congênitas ou adquiridas em qualquer época da vida. Tanto os oligofrênicos fronteiriços da normalidade como os dementes em início sofrem de sentimento de inferioridade. Somente estes casos limítrofes, porquanto os mais acentuados não têm noção de sua deficiência e quando, porventura, lhes ocorre serem comparados com os normais, não sofrem, simplesmente porque são incapazes de entender tal comparação.

Quando um infante ou um adolescente é educado, por exemplo, em um ambiente rural, de recursos civilizados precários e, mais tarde, é transportado para um ambiente civilizado se desajusta e o primeiro sinal que aparece é um sentimento de inferioridade. Evidentemente, se o oposto ocorre, também pode surgir o mesmo sentimento.

Finalmente, exigir de um indivíduo em fase de formação o desempenho de tarefas superiores às suas forças, é fazê-lo sentir-se inferior, simplesmente pelo fato de não poder realizar, com êxito, tais tarefas. Quando adulto, poderá sofrer de um sentimento de inferioridade que nasceu deste episódio inicial.

Resumindo:



BIBLIOGRAFIA

1 Adler, A. —. *El caracter neurótico.* Editorial Paidos, Buenos Aires, 1954.

3 Hadfield, J. A. — *Psicologia e evolutivos da dinâmica da personalidade à luz da psicologia "nosistica".* — "Boletim do Instituto de Psicologia da U. B.", ns. 3 e 4, 1958.

3 Hadfield, J. A. — *Psicologia e Higiene Mental.* Ediciones Morata, Madrid, 1952.

4 Künkel, F. e Dickerson, R. K. — *La formación dei caracter.* Editorial Paidos, Buenos Aires, 1952.

5 Künkel, F. e Gardner, R. — SI *consejo psicológico en los momentos cruciales de Ia vida.* Editorial Luiz Mlracle, Barcelona, 1950.

6 Mullahy, P. — *Edipo: Mito* y *Complejo.* El Ateneo, Buenos Aires, 1953.

— ROBEKTO DE SOUSA BITTENCOURT — *(Boletim do Inst. de Psicologia,* Rio).

CONDIÇÕES. TÉCNICAS DA ESCOLA PRIMARIA DE SAO PAULO

Na realidade, se houver trezentas mil reprovações nas escolas primárias do Estado, ao se apurarem os resultados finais dos exames ora em andamento nos grupos escolares, nas escolas municipais e isoladas, terá o professorado de São Paulo produzido verdadeiro milagre, já que terão conseguido a aprovação de nada menos de novecentas mil de um milhão e duzentas mil crianças que presentemente fazem o curso primário.

Se examinarmos as condições técnicas de trabalho das escolas primárias do Estado, constataremos que elas são as piores que se poderia esperar. Não dispõem as escolas primárias de prédios em número, tamanho e natureza para atender às crianças matriculadas. O *déficit* dos prédios é enorme, especialmente na Capital, onde o Estado não constrói há mais de vinte anos e a Prefeitura, por sua vez, está preferindo nomear Professôres, ao invés de cogitar das edificações que ensejariam a solução da quantidade e da qualidade do ensino primário.

O ano letivo nas escolas primárias cada dia diminui mais. Em outubro último, as escolas tiveram bastante reduzidos os dias de funcionamento. Muitas escolas públicas suspenderam as aulas a pretexto das eleições, por dias seguidos, enquanto colégios particulares, com elevado número de alunos, apenas deixaram de funcio-

• Entrevista dada a imprensa.

nar, para tal fim, no próprio dia 3 de outubro. Houve, também, suspensão de aulas a pretexto do "Dia da Asa" e por motivos de diversas comemoragões outras. No dia das ocorrências que abalaram a Capital, por motivo do aumento do custo dos transportes coletivos urbanos, as escolas permaneceram fechadas. Até no "Dia do Professor", 15 de outubro, não houve aulas. Muitas escolas fizeram as festas na véspera ou no dia seguinte.

Rarissimos são os grupos escolares do Interior que conseguem trabalhar quatro horas por dia. "A maior parte oferece às crianças três horas de aula por dia. Na Capital, a situação está calamitosa. Só os grupos privilegiados podem dar três horas de aulas diárias. Dezenas deles dão apenas duas horas e meia por dia. Há grupos funcionando em cinco e até em seis períodos diários de aula. Por estranho que pareça, um grupo escolar da Capital foi obrigado a dividir seus alunos em duas turmas: uma recebe aulas às segundas, quartas e sextas-feiras; outra, às terças, quintas e sábados".

Verifica-se, também, que o Estado não dá nenhuma assistência técnica aos professores primários no seu trabalho escolar. O mesmo ocorre com a municipalidade. Nem mesmo os programas escolares os poderes públicos colocam nas mãos dos educadores. Estes têm que comprá-los, se quiserem, nas livrarias, por sua própria custa. Não edita o Estado nenhuma publicação doutrinária, técnica, teórica ou prática, para levar informação, sugestão ou estímulo ao professor de grupo escolar ou de escola isolada.

A escola primária paulista tem sido abandonada pelos governos que se sucedem. Eles estão mais preocupados com a escola de nível médio e superior, mas, assim mesmo, com o aspecto quantitativo, porque, no que toca à qualidade, nada se tem feito para melhorar essas escolas. As verbas para as escolas primárias deveriam crescer e não diminuir, como ocorre. As escolas primárias não dispõem de material didático, nem antiquado, nem moderno.

A falta de acomodação leva a que as classes aumentem as matrículas para cinqüenta, na maioria dos casos. Isto determina que os professores não possam trabalhar eficientemente com tão elevado número de alunos numa só classe. Eles, os alunos, são os sacrificados, pois o contato do professor com os alunos se reduz ao mínimo.

A escola primária, que contribui para a formação da opinião da maioria, base do regime democrático, precisa de ser levada a sério, pois ela é a escola do povo. — SÓLON BORGES DOS REIS — (Diário *de São Paulo.* São Paulo).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI Nº 3.463 — DE 20 DE NOVEMBRO DE 1958

Transforma em unidades universitárias os cursos de Odontologia e de Farmácia da Faculdade de Medicina do Paraná e de Odontologia da Faculdade Fluminense de Medicina, e dá outras providências.

O Presidente da República,

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. *V* Passam a constituir unidades universitárias e autônomas os atuais cursos de Odontologia e de Farmácia da Faculdade de Medicina da Universidade do Paraná, e de Odontologia da Faculdade Fluminense de Medicina.

Art. 2º Ficam alterados o art. 7º, item III, da Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950, reduzindo-se de 47 para 33 os cargos de Professor Catedrático, padrão O, do Quadro Permanente do Ministério da Educação e Cultura, destinados à Faculdade de Medicina da Universidade do Paraná, transferindo-se 7 cargos para a Faculdade de Odontologia e 7 para a Faculdade de Farmácia, e o item XIII do mesmo artigo, reduzindo-se de 44 para 31 os cargos de Professor Catedrático, padrão O, do citado Quadro Permanente do Ministério da Educação e Cultura acima referido, destinados à Faculdade Fluminense de Medicina, transferindo-se 13 para a Faculdade Fluminense de Odontologia, constituídas pela presente lei.

Art. 3' Os atuais assistentes, referência 27, e os funcionários administrativos, da Tabela Numérica de Extranumerários-Mensalistas do Ministério da Educação e Cultura que servem ao ensino das cadeiras privativas dos cursos anexos de Odontologia e de Farmácia da Faculdade de Medicina da Universidade do Paraná e de Odontologia da Faculdade fluminense de Medicina, serã. transferidos para as respectivas Faculdades constituídas pela presente lei.

Parágrafo único. Os assistentes, referência 27, que servem ao ensino das cadeiras comuns, ao ensino médico e odontológico ou farmacêutico, desde que assim o desejarem, pedirão transferência para as Faculdades constituídas pela presente lei.

Art. 4' São criados, no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Cultura, 12 cargos de Professor Catedrático, padrão O, sendo 6 para a Faculdade de Odontologia e 6 para a de Farmácia da Universidade do Paraná; 3 funções gratificadas de Diretor, símbolo FG-1, 3 de Secretário, símbolo FG-3, e 3 de Chefe de Portaria, símbolo FG-7, a serem distribuídas igualmente, as funções gratificadas, acima referidas, pelas três Faculdades.

Parágrafo único. As funções gratificadas de Secretário e de Chefe de Portaria, criadas neste artigo, poderão ser exercidas por extranumerários.

Art. 5' Para nomeação do pessoal administrativo e de auxiliares de ensino necessários ao funcionamento normal das novas unidades universitárias, ficam criados no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Cultura os seguintes cargos para a Universidade do Paraná — 8 Assistentes, padrão *K;* 2 Bibliotecário-Auxiliar, classe *D;* 4 Dactilógrafo, classe *D;* 4 Inspetor de Alunos, classe *E;* 20 Instrutor, padrão *I;* 8 Laboratorista, classe *E;* 4 Oficial Administrativo, classe *H;* 4 Servente, classe *A;* para a Faculdade Fluminense de Odontologia — 4 Assistente, padrão *K;* 1 Bibliotecário Auxiliar, classe *D; 2* Dactilógrafo, classe *D;* 2 Inspetor de Alunos, classe *E;* 10 Instrutor, padrão /; 4 Laboratorista, classe *E;* 2 Oficial Administrativo, classe *H;* 2 Servente, classe *A.*

Art. 6' O Poder Executivo introduzirá no Estatuto da Universidade do Paraná, aprovado pelo Decreto n' 39.824, de 21 de agosto de 1956, as modificações decorrentes da execução desta lei.

Art. 7° Dentro em 60 dias as Faculdades referidas no art. 1º submeterão os projetos dos seus regimentos ao Conselho Universitário da Universidade do Paraná, as pertencentes a essa Universidade; e ao Conselho Nacional de Educação, a Fluminense de Odontologia, sendo que, até a sua aprovação, continuarão regidas, no que fôr aplicável, pelo regimento em vigor nas Faculdades de Medicina às quais os cursos de Odontologia e Farmácia estavam anexados.

Art. 8' Para o cumprimento do disposto nesta lei, fica o Poder Executivo autorizado a abrir, pelo Ministério da Educação e Cultura, o crédito especial de Cr$ 12.052.300,00 (doze milhões, cinqüenta e dois mil e trezentos cruzeiros), para atender às despesas com as novas unidades universitárias e autônomas, sendo Cr$ 10.303.200,00 (dez milhões, trezentos e três mil e duzentos cruzeiros) para o Pessoal Permanente, Cr$ 396.000,00 (trezentos e noventa e seis mil cruzeiros) para Funções Gratificadas, Cr$ 1.000.000,00, (um milhão de cruzeiros) para Material e Cr$ 353.100,00 (trezentos e cinqüenta e três mil e cem cruzeiros) para Serviços e Encargos, de acordo com a discriminação constante no quadro anexo.

Art. 9' O Reitor da Universidade do Paraná apostilará os títulos dos Professôres Catedráticos que passam a integrar as Faculdades desta Universidade criadas por esta lei.

Art. 10. A Faculdade Fluminense de Odontologia criada por esta lei continua funcionando nas dependências da Faculdade Fluminense de Medicina onde vêm sendo ministrados os seus cursos anexos, até que se instalem em prédio próprio.

Art. 11. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 20 de novembro de 1958; 137º da Independência e 70' da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK
Glóvis Salgado
Lucas Lopes.

(Publ. no *D. O.* de 25-11-58).

DECRETO Nº 44.853 — DE 13 DE NOVEMBRO DE 1958

Constitui, no Ministério da Educação e Cultura, o Corpo de Estudos da Indústria Cinematográfica.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, nº I, da Constituição Federal, decreta:

Art. 1' Fica constituído, no Ministério da Educação e Cultura, o Grupo de Estudos da Indústria Cinematográfica (G. E. I. C), que se comporá de oito membros, sob a presidência do Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Parágrafo único. Caberá ao Ministro de Estado da Educação e Cultura a indicação dos nomes dos membros do G. E. I. C, os quais serão designados pelo Presidente da República.

Art. 2º O G. E. I. C. tem como atribuições:

a) Elaborar e submeter à aprovação do Presidente da República Planos Nacionais a favor da indústria cinematográfica, especialmente no que se refere ao cinema nacional, objetivando o seu desenvolvimento;

b) Estudar a situação das empresas cinematográficas existentes no País, no que diz respeito às suas condições técnicas e financeiras e propor ao Presidente da República medidas que sejam necessárias ao soerguimento dessas empresas, ao aumento da produção de filmes nacionais e à elevação da qualidade dos filmes produzidos;

c) Propor ao Presidente da República medidas que se destinem a incentivar e aprimorar o cinema nacional;

d) Promover e coordenar estudos sobre revisão de tarifas aduaneiras, classificação de mercadorias por categorias de importação, que possam redundar em benefício do cinema nacional e propor ao Presidente da República as providências necessárias;

e) Supervisionar, por iniciativa própria, ou em colaboração com outros órgãos do Governo, a execução de diretrizes que contribuam para incentivar ou aprimorar a indústria cinematográfica nacional;

/) colaborar para maior eficiência das atividades governamentais a favor do cinema nacional;

g) articular-se com os governos estaduais e municipais no estudo de medidas que possam beneficiar a indústria cinematográfica nacional;

h) recomendar, quando fôr o caso, às entidades oficiais especificamente incumbidas de prover créditos para empreendimentos do desenvolvimento econômico, providências que se imponham a favor da indústria cinematográfica nacional.

Art. 3º O G. E. I. C. poderá contratar o pessoal técnico especializado que fôr necessário para o desempenho de suas atribuições.

Art. 4' Todos os órgãos da Administração Federal deverão prestar ao G. E. I. C. a cooperação que lhes fôr solicitada.

Art. 5" Este decreto entrará èm vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 13 de novembro de 1958; 137" da Independência e 70' da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK

Clóvis Salgado

(Publ. no *D. O.* de 18-11-58).

DECRETO Nº 44.912 — DE 28 DE NOVEMBRO DE 1958

Altera o Regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial, aprovado pelo Decreto n" 8.673, *de* 3 *de fevereiro de* 1942, *e dá outras providências.*

0 Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, resolve:

Art. 1º Os arts. 14 e 15 do Regulamento do Quadro dos Cursos do Ensino Industrial, aprovado pelo Decreto n° 8.673, de 3 de fevereiro da 1942, passarão a ter a seguinte redação:

Art. 14. O ensino técnico se desdobrará nas onze seções seguintes:

I — Seção de indústria mecânica.

II — Seção de eletrotécnica.

III — Seção de indústria de construção.

XV — Seção da indústria do tecido.

V — Seção de indústria da pesca.

VI — Seção de química industrial,

VII — Seção de minas e metalurgia.

VIII — Seção de artes industriais.

IX — Seção de construção naval.

X — Seção de construção aeronáutica.

XI — Seção de meteorologia.

Art. 15. Ficam instituídos os cur. sos ténicos seguintes;

I. Seção de indústria mecânica.

1. Curso de construção de máquinas e motores.

II. Seção de eletrotécnica.

2. Curso de eletrotécnica.

3. Curso de eletrônica.

III. Seção de indústria de cons. trução.

4. Curso de edificações.

5. Curso de pontes e estradas.

6. Curso de agrimensura.

IV. Seção de indústria do tecido,

7. Curso de indústria têxtil.

V. Seção de indústria da pesca.

8. Curso de indústria da pesca.

VI. Seção de química industrial.

9. Curso de química industrial.

VII. Seção de Minas e metalurgia.

10. Curso de mineração.

11. Curso de metalurgia.

VIII. Seção de artes industriais.

12. Curso de desenho técnico.

13. Curso de artes aplicadas.

14. Curso de decoração de interiores.

IX. Seção de construção naval.

15. Curso de construção naval.

X. Seção de construção aeronáu tica.

16. Curso de construção aeronáutica.

XI. Seção de meteorologia.

17. Curso de meteorologia.

Art. 2' O curso de meteorologia compreenderá o ensino das seguintes disciplinas de cultura técnica:

1. Tecnologia.

2. Desenho técnico.

3. Complementos de matemática a noções de estatística.

4. Meteorologia geral.

5. Meteorologia dinâmica.

6. Geofísica.

7. Climatologia.

8. Topografia e noções de geodésia.

5 1' O candidato à matrícula no curso de meteorologia deverá ter concluído os estudos do 1" ciclo de qualquer ramo do ensino de segundo grau, e ser aprovado em exameº vestibulares.

§ *2"* Ao aluno que concluir o curso de que trata este artigo, conferir-se-á o diploma de técnico em meteorologia.

§ 3' Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 28 de novembro de 1958; 137' da Independência e 70º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK
Clóvis Salgado
Mário Meneghetti.

(Publ. no *D.O.* de 2-12-59).

PORTARIA Nº **477,** DE 17 DE SETEMBRO DE 1958

Aprova instruções para a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, atendendo ao que lhe propôs a Diretoria do Instituto Benjamim Constant, resolve aprovar as Instruções, que acompanham a presente, e que se destinam a dar organização e execução à Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais, instituída, no mencionado Instituto, pelo Decreto n[9] 44.236, de 1 de agosto de 1958. — *Clóvis Salgado.*

Instruções para a organização e execução da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. (C.N.E.R.D.V.).

A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos **Deficitários** Visuais (C.N.E.R.D.V.), instituída no Instituto Benjamim Constant, pelo Decreto nº 44.236, de 1 de agosto de 1958, tem por finalidade promover 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, de modo a lhes assegurar condições físicas, intelectuais e morais para a! perfeita integração na coletividade e o cabal desempenho de atividades compatíveis com a cegueira ou a deficiência visual. Na realização de seus trabalhos, caberá à íCampanha, além de outras medidas que o desenvolvimento de suas atividades vierem a aconselhar:

a) o recenseamento decenal dos cegos e amblíopes em todo o país;

b) o cadastro individual dos cegos e amblíopes necessitados de **sua** assistência e cuidados;

c) a alfabetização geral dos cegos e amblíopes em estabelecimentos escolares nos domicílios e por correspondência;

d) a instalação e o funcionamento de Centros de Reabilitação e Oficinas Protegidas para cegos e amblíopes, nos moldes das instituições do gênero, reconhecidas como modelares pelos órgãos competentes da Organização das Nações Unidas;

e) a elaboração e a adoção de um programa de educação ou reabilitação domiciliar dos cegos e amblíopes, que, verificadamente, não possam freqüentar as instituições adequadas;

/) a integração dos cegos e amblíopes em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas, tanto em entidades oficiais, como em firmas, organizações, empresas ou entidades

privadas, à medida que forem preparados para os respectivos empregos;

g) a admissão e a freqüência de cegos e amblíopes em classes de videntes, dos estabelecimentos de ensino oficiais e particulares, com a assistência técnica eventual ou permanente, que julgar necessária ou que fôr solicitada;

h) a organização de congressos, conferências, seminários, exposições e festivais destinados a realçar o alcance social e econômico da educação e da reabilitação de cegos e amblíopes, auxiliando as iniciativas alheias, promovidas no mesmo sentido;

i) a concessão de auxílios para a construção, conservação e funcionamento de estabelecimentos de educação e reabilitação de cegos e amblíopes que submetam os programas à aprovação e as atividades às recomendações técnicas e à inspeção da Campanha;

j) a formação e o aprimoramento cultural, por todos os meios, de técnicos de reabilitação e pessoal especializado em pedagogia de cegos e amblíopes;

I) o constante intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras, ligadas ao problema de cegos e deficientes visuais;

)m) a prestação de assistência técnica e material aos órgãos federais, estaduais, municipais e particulares, incumbidos da educação e reabilitação dos cegos, desde que satisfaçam às condições de natureza técnica estabelecidas;

n) a realização sistemática de pesquisas, experiências e estudos de caráter medico, médico-social e pedagógico, no interesse da educação e reabilitação de cegos e amblíopes;

o) o pagamento das despesas, inclusive com professores e pessoal técnico, indispensáveis à execução do programa da Campanha.

2. A C.N.E.R.D.V. terá a seguinte organização:

I — Comissão Executiva;

II — Setor de Educação;

III — Setor de Reabilitação;

IV — Setor Administrativo;

V — Comissões Regionais ou Municipais.

3. Os Setores poderão ser desdobrados em Grupos de Trabalho, para o melhor desempenho de suas atribuições específicas sob a responsabilidade de um Encarregado, mediante ato do Presidente da Comissão Executiva.

4. A C.N.E.R.D.V. será dirigida pela Comissão Executiva, constituída pelo Diretor do Instituto Benjamim Constant, de um representante do Conselho Nacional do Bem-Estar dos Cegos e por mais três membros escolhidos dentre pessoas que se hajam distinguido por sua competência e dedicação na educação ou reabilitação dos deficitários visuais, todos designados pelo Ministro da Educação e Cultura. São atribuições da Comissão Executiva:

a) elaborar e submeter ao Ministro de Estado, anualmente, o Plano de Aplicação de Recursos da Campanha;

b) fiscalizar a aplicação dos recursos destinados à Campanha;

c) fixar as bases para o estabelecimento de contratos e ajustes com entidades públicas e particulares;

d) aprovar as normas de execução elaboradas pelo Presidente da Comissão;

e) promover e ativar campanhas de obtenção de recursos para o Fundo Especial da C.N.E.R.D.V.;

/) emitir parecer sobre os planos que tenham de ser submetidos à aprovação do Ministro de Estado;

(?) inspecionar as atividades da Campanha em todo o território nacional, diretamente ou por intermédio de representantes para esse fim designados;

h) fixar os encargos de cada um de seus membros;

i) decidir sobre sugestões ou propostas que tenham de ser encaminhadas à deliberação dos poderes públicos ou de outras entidades;

j) aprovar o plano geral de contribuições e auxílios;

Z) submeter à aprovação do Ministro de Estado o relatório anual das atividades da Campanha;

m) aprovar e encaminhar ao órgão próprio do Departamento de Administração, para serem encaminhadas ao Ministro de Estado, as prestações de contas anuais apresentadas pelo Presidente.

5. A Presidência da Comissão Executiva será exercida pelo Diretor do Instituto Benjamim Constant, que terá as seguintes atribuições:

œ) superintender os trabalhos locais na sede da Campanha e orientar os demais;

b) expedir portarias e demais atos **que** estruturem, organizem e instruam o funcionamento das atividades da Campanha;

c) submeter à Comissão Executiva as prestações de contas anuais, a fim de serem encaminhadas ao órgão próprio do Departamento de Administração, para aprovação do Ministro de Estado;

d) submeter à Comissão Executiva e à aprovação do Ministro de Estado as propostas de concessão de auxílios e contribuições formuladas de acordo com o plano geral aprovado;

e) movimentar o Fundo Especial da Campanha no Banco do Brasil;

f) autorizar todas as despesas, obedecidas as formalidades legais, bem como assinar projetos, acordos, ajustes, convênios e contratos para a execução do programa da Campanha;

g) expedir e assinar certificados de habilitação e diplomas dos cursos promovidos pela Campanha;

h) admitir e dispensar o pessoal da Campanha;

i) submeter ao Ministro de Estado, anualmente, a tabela numérica de funções do pessoal da Campanha, com as respectivas remunerações, na forma prevista no art. 1T da Lei n^{5} 1.765, de 18 de dezembro de 1952;

j) autorizar a realização de serviços eventuais por meio de tarefas e pagamentos "pro labore", ou contratos para a execução do programa da Campanha;

l) executar as normas de serviço a serem aprovadas pela Comissão Executiva;

m) designar e dispensar os Chefes de Setores e os Encarregados dos Grupos de Trabalho que constituem a Campanha e os membros das Comissões Regionais ou Municipais;

•n) determinar a organização de Grupos de Trabalho que constituirão os Setores da Campanha.

6. O Setor de Educação será dirigido por um Chefe, designado pelo Presidente da Comissão Executiva, e escolhido dentre educadores de re-

conhecida competência e comprovado tirocínio em orientação educacional, pesquisas pedagógicas ou planejamento de campanhas. Ao Setor de Educação competirá:

a) coligir e coordenar os elementos para os planos e programas de educação da Campanha;

6) manter, em fichários especiais, os elementos coligidos e devidamente atualizados;

c) acompanhar a execução dos planos e programas, orientando os órgãos executores;

d) elaborar e manter em dia estatísticas, mapas e gráficos que sejam índices vivos de advertência para a composição de novos programas de trabalho;

e) projetar e propor a realização de cursos, conferências, exposições, pesquisas, seminários, bolsas de estudo, estágios para discentes e professores, alfabetização por correspondência, excursões de estudos ou recreativas, festivais, programas de educação física, exposições artísticas, recreativas ou desportivas, celebrações religiosas e outras iniciativas de interesse da Campanha; orientar e acompanhar a realização dos que forem instituídos;

/) programas a elaboração de livros em Braille e livros falados para cegos e de material, inclusive livros de papel e tipos especiais, para amblíopes, de acordo com as recomendações científicas; superintender a sua distribuição gratuita ou em regime circulante de empréstimos;

g) opinar , objetivamente, sobre proposta de prestação de serviços técnicos e sobre pedidos de auxílios para construção, ampliação e reforma de educandários, bem como sobre aquisição de material didático especializado;

h) projetar tipos de material adequado ao ensino de cegos e amblíopes;

i) organizar e manter em dia o fichario das instituições nacionais e estrangeiras, que se ocupem de educação em geral e especial de cegos e amblíopes, mantendo com elas correspondência no sentido da mútua cooperação;

/) elaborar e distribuir cartazes, gráficos, mapas, folhetos sobre as finalidades da Campanha e de conselhos sobre a prevenção da cegueira e a convivência social e econômica de preparar o cego e o amblíope para o trabalho produtivo;

1) planejar a publicidade, por todos os meios, e executar os programas aprovados;

TO) preparar e selecionar pessoal técnico necessário ao desenvolvimento do Setor;

n) executar outras tarefas que lhe forem atribuídas.

7. O Setor de Reabilitação será dirigido por um Chefe, designado pelo Presidente da Comissão Executiva, e escolhido dentre os técnicos de reconhecida competência e comprovado tirocínio em reabilitação especializada de cegos. Ao Setor de Reabilitação competirá:

a) promover os estudos das possibilidades de trabalho para cegos na indústria, no comércio, na agricultura e outras atividades, tanto na zona urbana como na rural, de acordo com as condições do meio brasileiro;

6) planejar e propor à Comissão Executiva da Campanha a criação

de Centros de Reabilitação de Cegos e de Oficinas Protegidas, de acordo com as normas aceitas pelos organismos congêneres, direta ou indiretamente patrocinados pela O.N.U.;

c) propor e planejar a criação de Pensionatos auxiliares de trabalhos dos Centros de Reabilitação e das Oficinas Protegidas;

d) dirigir e orientar o funcionamento dos Centros de Reabilitação, das Oficinas Protegidas e dos Pensionatos;

e) opinar, objetivamente, sobre propostas de prestação de serviços técnicos e sobre pedidos de auxílios para construção, ampliação e reforma de instituições que se ocupam da reabilitação de cegos, bem como sobre a aquisição de máquinas e equipamentos necessários ao seu desenvolvimento;

/) organizar e manter em dia o fichário das instituições nacionais e estrangeiras que se ocupem de reabilitação de cegos, mantendo com elas correspondência no sentido de mútua cooperação;

g) elaborar e distribuir cartazes, gráficos, mapas, folhetos sobre as finalidades do Setor;

h) preparar e selecionar pessoal técnico necessário ao desenvolvimento do Setor;

i) executar outras tarefas que lhe forem atribuídas.

8. Os Centros de Reabilitação de Cegos funcionarão sob o regime das modernas técnicas assistenciais de reabilitação, adotadas por seus congêneres no mundo e adaptadas às condições do meio brasileiro, visando, essencialmente, o encaminhamento ou a recondução do indivíduo cego ao trabalho produtivo e às atividades sociais, com a finalidade de promover-lhe plena integração no meio em que esteja vivendo. Para a consecução desses objetivos primordiais, os Centros de Reabilitação prestarão, de maneira objetiva, entre outros, os seguintes serviços:

o) descoberta do indivíduo necessitado de reabilitação, no perímetro de sua atuação, através dos Centros de Saúde, Ambulatórios de Oftalmologia, dos Subcomitês do Conselho Nacional do Bem-Estar dos Cegos, dos Serviços Sociais e dos grupos religiosos locais, além dos meios de publicidade a seu alcance;

b) oferta, a domicílio, de seus serviços, a pessoas neles necessitadas, através de entendimentos e palestras persuasórias, tanto com o cego, como com sua família ou o seu grupo social, empregando nesse mister, sempre que possível, a demonstração viva de um cego reabilitado;

c) levantamento da ficha médica, psicológica e social do indivíduo, visando a pesquisa de suas condições anteriores e atuais, para a descoberta dos meios de reabilitação que lhe sejam mais favoráveis;

d) imediato ensino supletivo de tarefas valorizadoras da função social do indivíduo no seu grupo, de modo a permitir que êle se reabilite integralmente e possa dispensar ao máximo o auxílio estranho;

e) assistir o indivíduo cego nas atividades sociais, recreativas ou religiosas, enquanto isso fôr necessário, para superar os efeitos psicológicos que o meio ambiente nele produza e vice-versa;

/) estabelecer entendimentos diretos com organizações patronais e, pessoalmente, com os empregadores,

de forma a selecionar ocupação adequada a cada pessoa cega;

g) preparar e assistir, física e moralmente, cada indivíduo, para o desempenho satisfatório da ocupação que lhe fôr destinada, promovendo o aprendizado de sua locomoção, sem auxílio estranho, ao local de trabalho e de sua movimentação espontânea nesse mesmo local, além de assisti-lo de modo permanente e enquanto necessário, no desempenho de sua tarefa;

h) manter visitas periódicas a cada indivíduo cego, sob sua orientação, tanto em seus locais de trabalho, como em suas residências;

i) encaminhar, para as Oficinas Protegidas, cegos, cuja colocação não seja possível nas atividades comuns.

9. As Oficinas Protegidas destinam-se a promover condições especiais de trabalho para cegos que, temporária ou permanentemente, não se adaptem ao trabalho nas atividades comuns. Essas Oficinas deverão funcionar, sempre, em regime de externato, de acordo com os padrões recomendados pelo Conselho Mundial do Bem-Estar dos Cegos. Para a consecução de seus objetivos, as Oficinas Protegidas desenvolverão, entre outros, os seguintes trabalhos:

a) produção de artigos acessíveis ao trabalho manual dos cegos, a serem expostos à venda diretamente por elas;

b) beneficiamento de matéria-prima, para fornecimento às indústrias comuns, à agricultura e ao comércio;

c) montagem ou ajustamento de partes, peças ou aparelhos, mediante contratos com as fábricas locais;

10. Os Pensionatos a que se refere a letra c do item 7 destinam-se a facilitar a residência de cegos junto aos locais de trabalho, com a finalidade de possibilitar sua mais rápida adaptação às novas condições de vida. A residência de que trata este item será, sempre, de caráter temporário e far-se-á mediante termo de ajuste a ser assinado entre o Pensionato e o indivíduo que dela venha, comprovadamente, a necessitar, mas, de nenhum modo, terá o caráter de asilo. O Setor de Reabilita ção promoverá os meios para que as pessoas cegas, consideradas totalmente incapazes e desvalidas, sejam internadas nos asilos existentes para os demais inválidos.

11. O Setor Administrativo será dirigido por um Chefe, designado pelo Presidente da Comissão Executiva, e escolhido dentre pessoas experimentadas em assuntos de administração geral. Ao Setor Administrativo competirá a execução do expediente da escrituração e dos registros relativos à administração de pessoal, material e orçamento, assim como as tarefas de conserva ção e asseio das dependências da sede da Campanha e os serviços de comunicações e arquivo. Competirá, também, ao Setor Administrativo os trabalhos de secretaria das Sessões da Comissão Executiva, para os quais deverá ser designado, especialmente, um servidor pelo Presidenta da Comissão.

12. As Comissões Regionais serão criadas para melhor cumprimento dos encargos de Campanha à medida que os interesses do serviço aconselharem, e compor-se-ão de cinco membros, um dos quais será

o Presidente, designados pelo Presidente da Comissão Executiva, e escolhidos, preferencialmente, dentre os representantes locais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e os integrantes dos Subcomitês do Conselho Nacional do Bem-Estar dos Cegos e da Legião Brasileira de Assistência. Quando as circunstâncias indicarem, essas Comissões poderão restringir-se a um só município, caso em que serão denominadas Comissões Municipais. Caberá às Comissões Regionais ou Municipais, além dos encargos que lhes forem atribuídos pela Comissão Executiva:

a) adotar as medidas necessárias para o levantamento do censo e a realização do cadastro de cegos e amblíopes residentes no município;

6) representar a Campanha nos atos e solenidades oficiais e sociais;

c) envidar esforços para a integração de cegos e amblíopes em idade de escolar, nas classes das escolas públicas e particulares do município;

d) promover a instalação de escolas para a alfabetização de cegos e amblíopes que não se ajustem às classes comuns de videntes;

e) promover â instituição do ensino domiciliar de cegos e amblíopes que não possam freqüentar escolas;

/) propagar entre videntes a necessidade do conhecimento do sistema Braille de escrita;

g) ajudar a realização dos programas assentados pela Comissão Executiva da Campanha;

h) atender ao controle e distribuição do material destinado ao desenvolvimento dos trabalhos;

i) trazer inventariados os bens da Campanha, utilizados nas zonas de jurisdição municipal;

j) propor medidas úteis ao melhor desenvolvimento das atividades da Campanha;

Z) cumprir e zelar pelo cumprimento fiel das instruções expedidas pela Comissão Executiva da Campanha.

13. A C.N.E.R.D.V. terá o pessoal estabelecido nas tabelas de funções constantes dos planos de trabalho anualmente aprovados; além do pessoal fixado nessas tabelas, a Campanha poderá ter colaboradores eventuais para a realização dos serviços que forem autorizados pelo Presidente da Comissão Executiva na forma do item 5 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 respectivos Estados e Municípios e ao Ministro de Estado a requisição de servidores federais para colaborarem nas suas atividades.

14. As pessoas admitidas nos Centros de Reabilitação, Oficinas Protegidas e Pensionatos, para o trato direto com os cegos em regime de reabilitação, terão sua retribuição de trabalho fixada na base do salário mínimo da região respectiva, acrescida de cotas proporcionais ao número de cegos de que estiverem incumbidas, de acordo com o que fôr fixado em instruções emanadas, da Comissão Executiva da Campanha. Os operários cegos das Oficinas Protegidas terão sempre assegurados os salários mínimos das res-

pectivas regiões, mesmo que a sua produção seja inferior, ainda que, para isso, haja necessidade de ser o dito salário completado pela Campanha. O número dos operários videntes não poderá ser superior à metade dos operários cegos existentes.

15. O Presidente da Comissão Executiva será substituído, em suas faltas ocasionais e impedimentos transitórios, pelo substituto eventual do Diretor do Instituto Benjamim Constant, os Chefes dos Setores e os Encarregados dos Grupos de Tra balho por servidores designados pelo Presidente da Comissão Executiva t os Presidentes das Comissões Re gionais ou Municipais pelo membro mais idoso da respectiva Comissão.

16. O horário normal de trabalho da C.N.E.R.D.V. 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 do serviço.

17. As entidades privadas, que cuidam de cegos tratarão de seus interesses junto à Camanha por intermédio do Conselho Nacional do Bem-Estar dos Cegos, órgão com personalidade jurídica que, no território nacional, é encarregado de promover a defesa dos interesses das instituições assistenciais de cegos.

18. A C.N.E.R.D.V. se regerá, na parte administrativa e financeira, pelas instruções gerais para funcionamento das Campanhas.

19. A ação da C.N.E.R.D.V. se estende a todo o território nacional e poderá ser realizada diretamente ou mediante ajustes ou contratos a serem firmados com entidades públicas ou privadas (art. 9' do Decreto nº 44.236, de 1 de agosto de 1958).

20. Na hipótese de extinção da Campanha, o seu acervo será incorporado ao Patrimônio da União e entregue à administração do Instituto Benjamim Constant.

21. Os casos omissos relativos a estas Instruções serão objeto de ato ministerial. — *Clóvis Salgado.*

(Publ. no *D. O.* de 1-10-58).

PORTARIA N' 509 -- DE 14 DE OUTUBRO DE 1958

Determina a comemoração do "Dia do Professor".

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, atendendo à sugestão que lhe foi feita pela Casa do Professor e por outras associações de educadores, resolve considerar a data de 15 de outubro como o "Dia do Professor" a ser comemorada nas instituições de ensino, como coroamento da "Semana do Professor", instituída pela Portaria n' 461, de 4 de setembro de 1958. — *Clóvis Salgado.*

(Publ. no *D. O.* de 20-10-58).

PORTARIA Nº 539 — DE 1 DE NOVEMBRO DE 1958

Altera a Portaria Ministerial n' S6-A. de 15 de janeiro de 1943, que dispõe sobre isenção de estabelecimentos industriais com relação ao ensino.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, em atenção ao que

lhe expôs a Confederação Nacional da Indústria, resolve fazer as seguintes alterações na Portaria Ministerial nº 36-A, de 15 de janeiro de 1943:

Art. 1' No art. 2º, onde se lê "estabelecimento industrial", leia-se "estabelecimento industrial ou de transporte",

Art. 2º Ao aludido art. 2º fica adicionado o seguinte parágrafo único:

"Se o estabelecimento ainda não possui escolas, nem corpo docente, assumirá o compromisso de, em prazo previamente fixado, providenciar no sentido de serem as mesmas instaladas e, bem assim de apresentar a relação do respectivo corpo docente".

Art. 3º O art. 9º passa a ter a seguinte redação:

"O acréscimo de 20%, referido no art. 3º do Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, será aplicado diretamente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial em laboratórios e em programas ou em bolsas de estudos destinados a aperfeiçoamento ou especialização de pessoal.

Parágrafo único. Quando julgar conveniente, o referido Serviço poderá autorizar que a aplicação dos recursos provenientes do adicional e devidos por uma empresa sejam por esta diretamente aplicados no aperfeiçoamento ou na especialização do seu pessoal técnico ou docente, em programas mantidos pela mesma ou por órgãos com os quais, para esse fim, tenha celebrado acordos especiais". — *Clóvis Salgado.*

(Publ. no *D. O.* de 5-11-58).

PORTARIA Nº 553 — DE 19 DE NOVEMBRO DE 1958

Institui o Conselho de Orientação Pedagógica do Conservatório Nacional de Teatro.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, atendendo ao que lhe propôs o Diretor do Serviço Nacional de Teatro, resolve:

Art. 1º Fica instituída, no Serviço Nacional de Teatro, o Conselho de Orientação Pedagógica do Conservatório Nacional de Teatro.

Art. 2º Compete ao C.O.P. do C. N. Te.:

1) examinar os problemas de ordem teórica e prática relacionados com o ensino ministrado no C. N. Te.;

2) propor ao Diretor do C. N. Te. as medidas necessárias ao seu aperfeiçoamento;

3) organizar o novo regulamento do C. N. Te.

Art. 3º O Conselho de Orientação Pedagógica do C. N. Te. compor-se-á de um Presidente, um Assistente Técnico e um Secretário, a serem designados pelo Diretor do C. N. T., dentre os professores daquele Conservatório. — *Clóvis Salgado.*

(Publ. no *D. O.* de 22-11-58).

PORTARIA Nº 597 — DE 26 DE DEZEMBRO DE 1958

Estabelece a seriação das disciplinas do Curso Técnico de Meteorologia.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando da atribuição

que lhe confere o art. 39 do Regulamento aprovado pelo Decreto número 8.673, de 3 de fevereiro de 1942, resolve:

Artigo único. É estabelecida a seguinte seriação das disciplinas constitutivas do curso técnico de meteorologia:

Primeira série

1. Português.
2. Francês ou Inglês.
3. Matemática.
4. Física.
5. Química.
6. Tecnologia.
7. Desenho Técnico.
8. Complementos de Matemática e Noções de Estatística.
9. Meteorologia Geral.

Segunda série

1. Português.
2. Francês ou Inglês.
3. Geografia Geral.
4. História Natural.
5. Contabilidade Industrial.
6. Tecnologia,
7. Complementos de Matemática e Noções de Estatística.
8. Meteorologia Geral.
9. Meteorologia Dinâmica.
10. Topografia e Noções de Geodésia.

Terceira série

1. Português.
2. Francês ou Inglês.
3. História Universal.
4. Higiene Industrial.
5. Organização do Trabalho.
6. Tecnologia.
7. Complementos de Matemática e Noções de Estatística.
8. Meteorologia Dinâmica.
9. Geofísica.
10. Climatologia.
11. Topografia e Noções de Geodésia. — *Clóvis Salgado.*

(Publ. no *D. O.* de 31-12-58).

PORTARIA Nº 598 — DE 26 DE DEZEMBRO DE 1958

Estabelece o número de aulas e exercícios semanais de Curso Técnico de Meteorologia.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando da atribuição que lhe confere o parágrafo único do art. 73 do Decreto-lei **nº 4.073,** de 30 de janeiro de 1942, alterado pelo Decreto-lei nº 8.680, de 15 de janeiro de 1946, resolve:

Artigo único. De acordo com o quadro anexo, fica estabelecido o número de aulas e exercícios escolares semanais das disciplinas constitutivas do curso técnico de meteorologia, observados os seguintes preceitos:

1. O número de alunos de cada classe não poderá exceder a quarenta e cinco.

2. A aula terá a duração de cinqüenta minutos, bem como o exercício escolar nela não incluído, e realizado em conjunto, pela classe.

3. O exercício prático terá a duração considerada de maior conveniência pedagógica e poderá ser dado ao número de alunos que esta mesma conveniência aconselhar. — *Clóvis Salgado.*

QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DE AULAS E EXERCÍCIOS ESCOLARES SEMANAIS DO CURSO TÉCNICO DE METEOROLOGIA

MATÉRIAS	1º série	2º série	3ª série
1 — *Disciplinas de Cultura Geral*:			
1. Português	**3**	**3**	**3**
2. Francês ou Inglês	**2**	**3**	**3**
3. Matemática	**5**		
4. Física	**3**		
5. Química	**3**		
6. Geografia Geral		**2**	
7. História Natural		**2**	
8. História Universal			**2**
2 — *Disciplinas de Cultura Técnica:*			
1. Higiene Industrial			**1**
2. Organização do Trabalho			**2**
3. Contabilidade Industrial		**2**	
4. Tecnologia	**4**	**6**	**8**
5. Desenho Técnico	**6**		
6. Complementos de Matemática e Noções de Estatística	**3**	**3**	**3**
7. Meteorologia Geral	**5**	**5**	—
8. Meteorologia Dinâmica		**3**	**4**
9. Geofísica			**2**
10. Climatologia			**3**
11. Topografia e Noções de Geodésia		**5**	**3**
	34	**34**	**34**

(Publ. no *D. O.* de 31-12-958).

PORTARIA Nº 445 — DE 9 DE NOVEMBRO DE 1958

Expede instruções complementares ao disposto nos arts. 46 e 47 do Dec.-lei n' 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que instituiu a ***Lei*** *Orgânica do Ensino Comercial.*

O Diretor do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições regulamentares e de acordo com o art. 2° da Portaria Ministerial n' 397, de 11 de junho de 1954, resolve expedir para execução do disposto nos artigos 46 e 47 do Decreto-lei n' 6.141, de 28 de dezembro de 1943, as seguintes Instruções Complementares:

Art. 1' Os pedidos de verificação prévia, para efeito da autorização para funcionamento condicional, no ano seguinte, de escolas que pretendam manter o curso comercial básico ou qualquer dos cinco cursos comerciais técnicos, deverão dar entrada no Serviço de Comunicações do Ministério da Educação e Cultura, no período de 1º de janeiro a 31 de agosto de cada ano, ou na sede da Comissão Regional de Coordenação Técnica da Inspeção do Ensino Comercial, no período de Iº de setembro a 30 de novembro de cada ano.

Art. 2º O requerimento dirigido ao Diretor do Ensino Comercial é assinado pela pessoa física ou pelo representante legal da pessoa jurídica mantenedora da escola, e deverá ser instruído com a seguinte documentação:

A — Prova de idoneidade moral da pessoa física ou do representante legal da pessoa jurídica mantenedora da escola, firmada por autoridade pública ou por duas pessoas de notória idoneidade que exerçam atividades relacionadas com a educação;

B — Indicação do diretor-técnico responsável pelo funcionamento da escola, juntando os seguintes documentos a êle relativos:

1 — atestado de sanidade física e mental, expedido por serviço médico oficial;

2 — folha corrida;

3 — prova de idoneidade moral e social expressa por um ou mais dos seguintes documentos:

a) atestado de autoridade judiciaria, de secretário de educação ou de diretor de serviço federal, estadual ou municipal de educação;

b) atestado de delegado de polícia ou de inspetor de ensino estadual ou federal;

c) atestado de instituição local de notória idoneidade;

4 — prova de identidade;

5 — prova de competência representada por um ou mais dos seguintes documentos:

a) diploma de curso técnico de comércio registrado na Diretoria do Ensino Comercial;

b) diploma registrado no Ministério da Educação e Cultura, de curso superior expedido por instituto de ensino do país ou do estrangeiro;

c) diploma revestido das formalidades legais e expedido por escola normal do país, oficial ou reconhecida, ou do estrangeiro;

d) certificado de curso de seminário maior religioso, do país ou do estrangeiro, confirmado e autenticado, nurn e noutro caso, por autoridade eclesiástica competente;

e) prova de exercício por dois anos, pelo menos, de direção de estabelecimento de ensino de grau

médio, reconhecido por poder público competente;

/) prova de exercício, no país, durante cinco anos, pelo menos, de atividade específica relacionada com o ensino, se o diretor-técnico, sendo estrangeiro, apresentar, como prova de capacidade, diploma de curso feito no exterior:

C — Discriminação do Corpo Docente, com indicação, relativamente a cada professor, de nome, disciplina, e número de registro, de acordo com o Decreto n" 27.848, de 2 de março de 1950. Essa relação dos professores, das séries a funcionar no primeiro ano letivo, será acompanhada de declaração dos mesmos de que aceitam o encargo para lecionar no estabelecimento, indicando os títulos que possuem.

D — Indicação de secretário, juntando, além dos documentos ditados nos itens 1, 2, 3 e 4 da alínea B deste artigo, prova de competência, representada por um ou mais dos seguintes documentos:

a) diploma de conclusão do curso de secretariado, revestido das formalidades legais e expedido por escola técnica de comércio oficial equiparada ou reconhecida;

b) diploma, registrado no Ministério da Educação e Cultura, de conclusão de curso superior previsto em lei ou expedido por escola estrangeira no mesmo grau;

c) certificado de conclusão do curso de segundo ciclo do grau médio, oficial ou reconhecido (comercial, secundário, normal, industrial, agrícola ou de seminário).

No caso das alíneas *b* e *c,* deverá o interessado apresentar certificado de aproveitamento satisfatório em curso promovido pela Diretoria do Ensino Comercial para orientação de secretários de escola ou prova de estágio satisfatório no exercício de função auxiliar de secretaria de escola de comércio por período igual ou superior a dois anos, expedida oela sua direção e visada por inspetor de ensino comercial que possa atestar-lhe a capacidade o o zelo com que realizou o estágio.

E — Prova de que a escola dispõe de garantia financeira para o seu regular funcionamento, expresso por um dos seguintes documentos:

1. Ato legal que as houver criado e lei orçamentária que lhes assegure os meios indispensáveis ao seu regular funcionamento no caso das escolas mantidas por entidades públicas;

2. Balanço Geral do último exercício, demonstração da Conta de resultados e uma relação em que venham discriminados os bens, valores, direitos e obrigações que constituam o respectivo patrimônio, visada por contabilista responsável, no caso das escolas de iniciativa particular, mantidas por entidades já em funcionamento;

3. Relação em que sejam discriminados, com o visto de profissional competente, os bens e valores que constituam o seu patrimônio ou o do seu proprietário, sendo indispensável a existência de recursos que garantam, pelo menos, dois anos de atividades, no caso das escolas em organização;

F — Prova de direito ao uso do prédio para a finalidade em vista, por prazo nunca inferior ao período de extensão do curso, quando se tratar de imóvel alugado ou cedido, salvo na hipótese de unidade escolar

cuja sede própria esteja em construção;

G — Planta baixa da sede ou dos diversos pisos do edifício destinado à escola, de preferência cora as escalas 1/100 e 1/250, assinada por profissional legalmente habilitado, a qual deverá consignar:

1. Dimensões dos compartimentos, posição das escadas, portas, janelas e instalações higiênicas.

2. Localização das salas de aula e das salas especiais.

H — Planta de localização do edi fício no terreno, com indicação de área livre e área coberta para recreio e abrigo (escalas convenientes 1/500 e 1/1000), indicações sobre a salubridade, a ausência de ruídos e de perigo, e informações sobre a natureza, a permeabilidade e a regularidade do terreno.

I — Fotografia da sede, ou, pelo menos, da fachada do prédio.

Art. 3' As Comissões Regionais de Coordenação Técnica da Inspeção do Ensino Comercial designarão inspetores para o exame das escolas que a elas recorrerem na forma do artigo primeiro desta portaria, remetendo à sede da D.E.C., com o seu parecer, os respectivos processos e relatórios da verificação prévia realizada.

Art. 4" Os relatórios de verificação prévia, que não puderem ser encaminhados à sede da D.E.C. até 31 de janeiro, devem ser acompanhados de cópia autêntica do ato em que a respeito tenha a Comissão Regional da Coordenação Técnica da Inspeção deliberado *ad referendum* do Diretor do Ensino Comercial.

Art. 5' As escolas que solicitarem a verificação prévia de que trata o art. lº devem dispor de sede em condições de assegurar adequado funcionamento do curso ou cursos para os quais pretendam a inspeção federal.

§ 1° As salas de aula devem ter área não inferior a 25 metros quadrados, apresentando as indispensáveis condições de higiene.

§ 2º O número de salas de aula deve corresponder ao número das séries dos cursos que funcionarem simultaneamente.

§ 3' As salas especiais devem possuir condições adequadas à realização dos trabalhos práticos a que se destinam, exigindo-se:

1. Para o curso comercial básico, pelo menos, duas salas, uma área superior a 35 metros quadrados, para o Gabinete de Ciências Naturais, e a outra, com área mínima de 50 metros quadrados, para o Escritório-Modêlo.

2. Para os cursos comerciais técnicos, uma sala, com área mínima de 40 metros quadrados, para o Laboratório de Física e Química, e outra, com área igual ou superior a 70 metros quadrados, para o Escrltório-Modêlo, sendo ainda necessárias, conforme o curso, salas com área mínima de 40 metros quadrados para o Museu de Merceologia, o Gabinete Mecanográfico e o de Desenho Técnico.

§ 4' Há necessidade de instalações para as atividades da administração escolar, exigindo-se ainda sala para os professores e para a Biblioteca, podendo o material, destinado a aulas de disciplinas para as quais não se faça necessária uma sala especial, permanecer exposto nas outras salas da escola. Igualmente, no caso de escolas que funcionem em localidades do interior ou que ini-

ciem suas atividades, permitir-se-á, em caráter provisório, que o material de Biologia e o de Merceologia sejam localizados no Gabinete de Ciências Naturais e o de Mecanografia, no Escritório-Modêlo.

Art. 6º As salas de aula devem ser equipadas com carteiras individuais, de preferência, não contendo mais que uma por metro quadrado de sua área, até o limite de 50 para salas como área igual ou superior a 50 metros quadrados.

Art. 7º A secretaria da escola deve estar equipada com o material indispensável ao seu funcionamento, inclusive máquina de escrever, livros de escrituração escolar e os impressos necessários aos registros exigidos pelas Instruções Complementares nº 2.

Art. 8º A Biblioteca, como um dos centros de maior importância da escola, deve ser instalada em sala adequada onde haja silêncio, arejamento, iluminação e área suficientes à freqüência simultânea de 25 estudantes, na base de dois metros quadrados por leitor, não se admitindo a sua localização em sala menor do que as de aula. Há necessidade de mobiliário que atenda aos objetivos funcionais da biblioteca, recomendando-se mesas e cadeiras que possibilitem o trabalho de equipes de estudantes e outras que ofereçam maior conforto e melhor aparência do que as tipicamente escolares, a fim de que o ambiente contribua na motivação ao estudo e à pesquisa. As estantes devem ser abertas e oferecer livre acesso ao leitor. Também os arquivos e fichários devem proporcionar facilidade de consulta, convindo, entretanto, que as fichas sejam perfuradas e presas na gaveta do fichário por uma vareta para impedir que se tirem e coloquem fora do lugar. Deve ainda dispor de mobília adequada para o bibliotecário guardar o material e trabalhar na catalogação descritiva dos livros, classificando-os por matéria, recomendando-se o uso do sistema de "Classificação Decimal" de Melvil De-wey com as devidas simplificações. Inicialmente, deve possuir as obras de referência necessárias (dicionários, enciclopédias, guias, bibliografias, etc), as de informação, recreação e formação cultural, cívica e moral, bem como os livros didáticos e técnicos recomendados, na base de dois exemplares de cada livro e mais três compêndios de autores diferentes, para cada uma das disciplinas dos cursos a funcionar.

Art. 9' As salas especiais do curso comercial básico devem estar equipadas, pelo menos, com o seguinte material:

A — *O Gabinete de Ciências Naturais:*

1. *Material de Física:* anel de Gravesand, cilindro de Arquimedes, discos de Newton, lentes côncova e convexa, fio de prumo galvanômetro, pilhas elétricas, eletroscópio de folhas de ouro, lâmina vibrante, máquina pneumática, pêndulo elétrico, pirômetro de quadrante, prismas, vasos comunicantes, bombas aspirante e calcante, sifões, balança hidrostática, termômetro e barômetro.

2. *Material de Química:* Aparelhagem : almofariz de porcelana, balões de vidro de diferentes capacidades, balões de vidro de colo longo, bico de Bunsen cadinhos, cálices, cristalizadores, funis, fura-rôlhas, limas, pinças, provetas, papel de tournesol, retortas de vidro e de grez,

rolhas de cortiça e de borracha e de vidro de diferentes diâmetros (1 kg. de cada) e tubos em U; Drogas: ácidos (clorídrico e sulfúrico), bióxido de manganês, cloreto de potássio, amoníaco, sulfato de sódio, tintura de tournesol, fenolftaleína, iodo, fósforo vermelho e branco, potássio ou sódio metálico, zinco em bastões e ferro em limalha.

3. *Material de História Natural:* Zoologia geral: um esfolado completo (tamanho pequeno), uma lupa e quadros murais sobre: esqueleto humano, sistema nervoso, aparelho digestivo e circulatório, respiratório, urinário, visual, auditivo, olfativo, gustativo, táctil, fonador e músculos e articulações: *Zoologia especial:* Quadros murais sobre mamíferos, aves, répteis, batraquios, peixes, moluscos, artrópodes, nematelmintos, vermes, equinodermas, espongiários, celentérios e protozoários; *Botânica geral:* Quadros murais sobre raízes, caules, folhas, inflorescências, flores, frutas, sementes, germinação e multiplicação vegetal; *Botânica especial:* Quadros murais sobre cogumelos, algas, líquens, musgos e hepáticos, criptógamos vasculares, fanerogamos ginospermas e angiospermas, monotiledôneos e dicotiledôneos; *Geologia:* Quadros murais sobre rochas, agentes geológicos, estratificação, fósseis em geral; *Mineralogia:* Coleção, em madeira, das principais formas cristalinas, escalas de Mohs, um pequeno arsenal com material necessário para as análises pirognósticas, e coleção de quadros murais com as principais espécies minerais conhecidas:

B — *O Escritório-Modêlo:*

1) Estantes ou armários para a guarda do material; 2) Arquivos e fichários; 3) Prensa; 4) Mesas e cadeiras para os alunos e o professor; 5) Quadro-negro e tela para projeção; 6) Aparelho de projeção fixa com adaptação para diafilmes de 35 mm.; 7) Mimeógrafo, máquina de calcular e de escrever (três pelo menos); 8) Impressos (notas de venda e de crédito, notas fiscais, faturas, duplicatas, letras de câmbio, notas promissórias, cheques, ações, depósitos bancários, ordens de pagamento); 9) Livros e fichas de escrituração mercantil necessários aos trabalhos administrativos de um escritório de empresa comercial.

Art. 10. A Escola Comercial deve possuir, ainda, o seguinte material didático:

a) para o ensino de Geografia: Globo terrestre, globo celeste, telúrio, tabuleiro, tabuleiro de areia, bússola, barômetro, termômetro, atlas (três, pelo menos, sendo um português) e cartas murais (Brasil físico, político e econômico; Planisfério, América do Sul e do Norte. Europa, Ásia, África e Oceania); coleção de minérios, de madeiras e de amostras de produtos brasileiros.

6) para o ensino de Desenho: coleção dos seguintes sólidos geométricos em gêsso, ou madeira envernizada com as dimensões maiores de 25 cms. aproximadamente; cubo, paralelepípedo, prismas, cilindro, pirâmide, cone, esfera, poliedros, tronco de pirâmide, tronco de cone; Coleção de motivos arquitetônicos — modelos de gêsso; cinco variedades (gregas, frisas, colunas, etc); Coleção de modelos, anatômicos em quatro variedades pelo menos (orelhas, pé, mão, busto etc); Réguas, esquadros, compasso e demais eiº-

mentos necessários ao trabalho em classe.

Art. 11. As salas especiais de escola técnica de comércio devem possuir pelo menos o seguinte material didático:

a) — O Laboratório: 1) — *para o ensino de Física:* alcoômetros, aparelho de Oersted, anel de Gravesand, Aparelho de Ingenhausz, aparelho de Haldat, Areômetro de Beaumé, Areômetro de Fahrenheit, Areômetro de Nicolson, arrebenta bexiga e corta-maçã, balança de precisão, balança hidrostática, balança de Roberval (com caixa de pesos), bastões de vários tipos, bomba aspirante e premente (com vários tipos, de sifão), campainha elétrica, campainha no interior de uma esfera de vidro, máquina pneumática de 1 corpo de bomba, pêndulo elétrico, piezômetro, pilha de Bunsen, pilha de Grenet, pilha de Volta, prismas, sonômetro, torniquete hidráulico, força centrífuga (aparelho para verificação), cilindro de Arquimides, cone, cilindro e esfera, diapasão, dinamômetro, discos de Newton, eletroimã, eletroscópio de folhas de ouro, espelhos plano e curvos (jogo), fotômetro de Foucault ou de Bunsen, fio a prumo galvanômetro, lâmina vibrante, lentes, manômetro, máquinas de Weinshurtz, com seus acessórios (condensador, excitador, etc), pilha de Daniell, pilha de Leclanché, pirômetro de quadrante, roldanas, termômetro de mercúrio, tubo de Mariotte; vasos comunicantes, tubo de Torricelli; 2 — *para o ensino de Química:* Aparelhagem: — almofariz de porcelana, aparelho de Kipp, aparelho de Neveu para oxilita, balões de vidro de diferentes capacidades, balões de vidro de colo longo, bico de Bunsen, cadinhos, cálices, campânulas, cristalizadores. limas, funis, fura-rôlhas, cápsulas, pinças, papel de tournesol, provetas, retortas de vidro e de grez, rolhas de cortiça e de borracha (vários tamanhos), suportes, telas, tripés, tubos em U, voltâmetros de Bunsen, tubos de Wolf c/2 e c/3 tubulares, tubos de borracha e de vidro de diferentes diâmetros (1 kg. de cada); — Drogas: — Ácidos clorídrico, sulfúrico, azótico, oxálico, tartárico; bióxido de manganês, bário; carbonates de potássio, sódio amônio, cálcio; cloretos de potássio, sódio, ealcio, "bário, estrôncio, magnésio, zinco, mercúrio, ferro; azotatos de potássio, cobalto, chumbo, prata; sulfatos de sódio, cromo, cobre, ferro, cádmio, magnésio, zinco, manganês; sulfuretos de amônio, sódio, carbono, ferro; bromureto de potássio; iodureto de potássio, fosfato de sódio, permanganato de potássio, bicromato de sódio e potássio, oxalato de amônio, acetato de chumbo, arseniato de sódio, potassa, soda, cal, amoníaco, água oxigenada, licor de Fehling, carvão animal, álcool, éter, clorofórmio, benzina, terebintina, glicose, amido, tinaura de tournesol, fenolftaleína, iodo metálico, enxofre em flor e bastões, fósforo vermelho e branco, potássio ou sódio metálico, zinco em bastões, cobre em raspas, cobre em pó, mercúrio, ferro em limalha, oxilita: 3) — *para o ensino de História Natural: —< Zoologia Geral:* — um esfolado completo (tamanho pequeno), uma lupa e quadros murais sobre: esqueleto humano, célula animal, tecidos animais, sistema nervoso, aparelho digestivo circulatório, respiratório, urinário, visual, auditivo, olfativo, gustatlvo,

táctil, fonador, músculos e articulações; *Zoologia especial:* — Quadros murais sobre mamíferos, aves, répteis, batráquios, peixes moluscos, artrópodes, nematelmintos, vermes equinodermas espongiários, celentérios e protozoários; *Botânica Geral:* — Quadros murais sobre célula vegetal, tecidos vegetais, raízes, caules, folhas, inflorescências, flores, frutos, sementes, germinação e multiplicação vegetal; *Botânica especial:* — Quadros murais sobre cogumelos, algas, líquens, musgos, hepáticos, criptógamos vasculares, fanerógamos, ginospermas e angiospermas, monocotiledôneos e dicotiledôneos; *Geologia:* — Quadros murais sobre rochas, agentes geológicos, estratificação, fósseis característicos das eras: primária, secundária, terciária e quaternária e quadros sobre a distribuição dos terrenos do Brasil: *Mineralogia:* — coleção, em madeira, das principais formas cristalinas, escala de Mohs, um pequeno arsenal com o material necessário para as análises pirognósticas, e coleção de quadros murais com as principais espécies minerais conhecidas;

b) — *O Museu de Merrxeologia:* — um microscópio simples, um sacarímetro, um pesa leite, um acidímetro, e Um alcoômetro, amostras dos tipos de café e das seguintes qualidades: chato, bourbon, murta, maragogipe e moka; tabela oficial de classificação e de equivalência dos defeitos; peneiras de crivos redondos e de crivo retangular; material necessário para a classificação do café por torração e pela degustação; amostras de mate, de cereais e dos principais produtos alimentícios; amostras de algodão, principais qualidades, tipos e material para classificação; amostras de seda animal e artificial, de lã, linho, juta e de outros produto3 têxteis; amostras de combustíveis e derivados; amostras dos principais tipos de madeira, cal, gêsso e de outros materiais de construção; amostras dos principais minérios de substâncias graxas e de matérias corantes; quadros murais sobre as principais indústrias de papel, de aço e de ferro; de tecidos, cerâmica, curtumes, vidros e cristais, mapas do Brasil com as divisões conforme produção e gráficos de produção, consumo, importação e exportação;

r) — O Gabinete Mecanográfico: —' Máquinas de escrever dotadas de teclado universal, em número suficiente (seis no mínimo) à prática de dactilografia, considerando o número de alunos das turmas e o horário das respectivas aulas; outras máquinas necessárias aos trabalhos de escritório; duplicadores, máquinas de somar e calcular;

d) — O Gabinete de Desenho Técnico:

1. — Mesas individuais com pranchetas deslizantes; 2) — Coleção de sólidos geométricos, com altura aproximada de 40 cm., contendo poliedros regulares (5), prismas e pirâmides retos e oblíquos (2 de cada), cone, cilindro e esfera, sólidos seccionados; prisma e pirâmide (retos e oblíquos), cone, cilindro e esfera; 3) — Diedro e triedro em quadro negro desmontável; 4) — Quadro de cores; 5) — Réguas, esquadros e compasso destinados ao desenho no quadro-negro, retângulos (15 x 10cm.) e triângulos (15 x 15) plásticos transparentes, régua de cálculo (tamanho natural) régua de escala triangular; 6) — Tecnígrafo;

e) — *O Escritório-Modêlo:*

Além do material discriminado no art. 9" — alínea B, torna-se necessário: 1) — Impressos para o trabalho de aplicação nas atividades administrativas de escritório de empresa, inclusive borderaux, warrant, conhecimentos de depósito e de embarque, propostas para seguros dos diversos tipos, formulários para declaração relativa ao imposto de renda (pessoa física e jurídica), modelos de balancete e outros especiais de uso na Contabilidade Comercial, Bancária, Industrial e Pública; 2) —i Livros de Escrituração e Fichas; — diário, copiador de cartas, copiador de faturas, razão, caixa, borrador, contas correntes de estoques de mercadorias e de matéria-prima, de registro de empregados, de registro de compras, de registro de inventários, de registro de duplicatas e de obrigações a pagar e outros exigidos pela Lei do Imposto de Consumo e pela Lei de Vendas e Consignações, de transferência de ações, de atas de assembléia geral, de atas de diretoria, de atas do Conselho Fiscal, de registro de ações nominativas e de presença de acionistas.

Art. 12 — Para o ensino de Biologia, além do material referido no art. 9°, alínea A, item 3, a Escola Técnica de Comércio deverá possuir um esqueleto humano, um microscópio, lâminas, lamínulas, xilol, corantes: diafilmes, "slides" ou dispositivos sobre célula e divisão celular, tecidos vegetais, tecidos animais (epitelial, de substância conjuntiva, muscular, nervos e sangue); sobre heredítariedade, doenças transmissíveis, vitaminas e alimentos, higiene pré-natal e puericultura; exemplares empalhados ou conservados em álcool, de mamíferos, aves, répteis, batráquios, peixes, insetos, crustáceos, vermes, moluscos, aracnídeos, equinodermas, etc.

Rio de Janeiro, 9 de setembro de 1958. — *Lafayette Belfort Garcia.*

(Publ. no *D. O.* de 2-12-58).

CIRCULAR Nº 3 — DE 27 DE MAIO DE 1958

Expede instruções sobre a execução dos programas e o mínimo de aulas nas disciplinas do ensino comercial.

Senhor Inspetor:

À vista das consultas sobre a aplicação do art. 4º da Portaria n' 435, de 30 de dezembro de 1957, julguei conveniente esclarecer-vos o seguinte:

1º O art. 4' da Portaria nº 435, de 30 de dezembro de 1957, regulamenta dois aspectos essenciais concernentes à execução integral dos programas das várias disciplinas e ao do alcance em cada matéria, de um número mínimo anual de aulas efetivamente dadas.

2º A fim de evitar as soluções de última hora, a Portaria n' 435, de 1957, fixou o exame da matéria ao término dos períodos letivos, isto é, em junho e em novembro. Poder-se-ia deixar para o fim do ano letivo, para o mês de novembro, a verificação sugerida. Já a essa época, no entanto, para os casos de carência, a solução somente poderia ser encontrada na prorrogação das aulas no mês de dezembro.

3º Os mínimos anuais de aulas efetivamente ministradas nas diferentes matérias serão obtidas mui-

tiplicando-se por 28 os números de aulas semanais a elas reservadas nos planos de cursos enviados a esta Diretoria. — Tais mínimos serão:

a) de 140 para as disciplinas com 5 aulas semanais;

b) de 112 para as disciplinas com 4 aulas semanais;

c) de 84 para as disciplinas com 3 aulas semanais;

d) de 56 para as disciplinas com 2 aulas semanais.

4º — A exigência de que se faça o exame do andamento da execução dos programas e a verificação do número de aulas ministradas não implicam em se retardar ou impedir a realização das provas parciais correspondentes aos períodos letivos: os exames finais é que não serão realizados, ao fim do ano, portanto, antes que se alcancem os objetivos visados pelo art. 4º da Portaria n' 435, de 1957.

5º Nos cursos noturnos sobretudo em que, geralmente, não se ministram aulas aos sábados, — recomenda-se a condensação das provas parciais com o dispêndio mínimo de dias letivos, a fim de não dificultar a obtenção do número de aulas por matéria fixado na forma regulamentar.

6º Os índices a serem obtidos, conforme se discrimina no item 3º, não são excessivos. Basta lembrar que, para os cursos noturnos, — com semana de cinco dias (2º a 6' feira) — o mínimo anual é de 140 dias letivos (28 x 5).

7º Tendo em vista o melhor tempo de duração de cada aula em curso noturno (40 minutos) do que as ministradas em classe diurnas, — o alcance desses 140 dias letivos é essencial à realização dos programas à aprendizagem e ao exercitamento dos alunos.

8" Fórmula que pode ser adotada pela escola a fim de tornar mais fácil o alcance dos mínimos em que se preveja o surgimento de carências — será a de, a partir de agosto, ministrar aulas complementares, no intuito de se evitar a prorrogação das aulas em dezembro.

9" Entenda-se a fixação referida no item 3' como sendo a de um mínimo anual de aulas, a que todas as escolas de comércio estão obrigadas. — *Lafayette Belfort Garcia.* Diretor do Ensino Comercial.

(Publ. no *D. O.* de 2-12-58).

CIRCULAR Nº 4 — DE 25 DE JUNHO DE 1958

Expede instruções sobre adaptação ao Curso Comercial de alunos procedentes de outros cursos.

Senhor Inspetor:

Procurando das solução a consultas sobre o processo de adaptação de estudos de alunos procedentes de outros cursos de nível médio e candidatos à matrícula no Curso Comercial Básico, reestruturado pelo Decreto nº 42.671, de 20 de novembro de 1957, recomendo-vos a observância das seguintes instruções:

1º A adaptação dos alunos procedentes do curso ginasial que solicitarem matrícula no curso comercial básico obedecerá, quanto às disciplinas obrigatórias, às seguintes diretrizes:

a) os alunos promovidos à segunda série do curso ginasial poderão matricular-se na segunda série do

curso comercial básico, mediante exames de adaptação de Desenho, Caligrafia e História Geral e do Brasil, versando a prova da última disciplina sobre os assuntos relativos à História Antiga e Medieval;

b) os alunos promovidos à terceira série ginasial poderão matricularnse na terceira série do curso comercial básico, nos termos regulamentares, mediante exames de adaptação das disciplinas de Caligrafia, Noções Gerais de Comércio e História Geral e do Brasil; nessa última disciplina a prova versará sobre História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea; no corrente ano, para as escolas que tenham mantido terceira série na forma do Decreto n" 14.373, de 1943, a adaptação far-se-á, apenas, com exames de Caligrafia e História Geral. Adotar-se-á o mesmo critério nos casos semelhantes.

2º A adaptação dos alunos oriundos do curso industrial básico que solicitarem matrícula no primeiro ciclo do ensino comercial obedecerá, quanto às disciplinas obrigatórias. às seguintes diretrizes:

a) os alunos promovidos à segunda série do curso industrial básico poderão matricular-se na mesma série do curso comercial básico, mediante adaptação nas disciplinas de Caligrafia, Desenho, História Geral e do Brasil, devendo as provas, nesta disciplina, versar sobre a matéria relativa a Geografia Geral;

b) os alunos promovidos à terceira série do curso industrial básico poderão matricular-se na mesma série do curso comercial básico, mediante adaptação em Caligrafia, Desenho, Noções Gerais de Comércio, Geografia Geral e do Brasil, História Geral e do Brasil e Inglês, — devendo as provas, nessas duas últimas disciplinas, versar sobre o programa de Geografia Geral e História Geral.

3º A adaptação dos alunos oriundos do curso agrícola de primeiro ciclo de grau médio que solicitarem matrícula no curso comercial básico obedecerá, no que se relaciona com as disciplinas obrigatórias, às seguintes diretrizes:

cr) os alunos promovidos à segunda série no curso de origem poderão matricular-se em igual série do curso comercial básico, mediante adaptação em Desenho e Caligrafia;

b) os alunos promovidos à terceira série do curso agrícola de 1' ciclo de grau médio poderão matricular-se na terceira série do curso comercial básico, mediante adaptação em Noções Gerais de Comércio, Caligrafia e Inglês.

Observação: — Entende-se por curso agrícola de 1º ciclo de grau médio o previsto no Regulamento aprovado pelo Decreto nº 38.042, de 10 de outubro de 1955, e mantido por escola reconhecida pela Superintendência do Ensino Agrícola do Ministério da Agricultura, com base em dois anos de iniciação agrícola seguidos de outros dois de mestria agrícola. — Não se articulam com o curso comercial básico os cursos práticos de agricultura.

4º Os portadores de certificado de conclusão do curso de auxiliar de comércio, previsto pelo Decreto número 20.158 de 1931, poderão matricular-se na segunda série do curso comercial básico, mediante adaptação nas disciplinas de Geografia Geral e do Brasil, História Geral e do Brasil e Desenho; os que hajam concluído a primeira série do mesmo

curso ou sido aprovado em seu exame de admissão poderão matricular-se em igual série do curso comercial básico, submetendo-se, no entanto, ao exame de admissão.

5º Os alunos aprovados nos exames de admissão ao curso propedêutico de que trata o Decreto nº 20.158, de 1931, poderão matricular-se na primeira série do curso comercial básico; os alunos promovidos à segunda série do curso propedêutico terão direito à matrícula na segunda série do curso comercial básico, mediante exame de adaptação de Desenho, Caligrafia, História do Brasil e Geografia do Brasil; os promovidos à terceira série poderão matricular-se na série idêntica do curso comercial básico, mediante exames de adaptação de Caligrafia, Desenho e Noções Gerais de Comércio.

6* Os alunos que hajam ultrapassado a 1º ou a 2º série do curso de seminário menor poderão matricular-se, respectivamente, na 2º ou 3º série do curso comercial básico, sujeitos aos exames de adaptação das disciplinas não estudadas e das estudadas por tempo inferior ao previsto no curso de destino, ou mesmo estudadas insuficientemente.

7' Não poderão ser adaptados a séries intermediárias do curso comercial básico alunos do curso normal regional ou equivalente, os quais deverão concluí-lo para valer-se dos favores da Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, regulada pelo Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953.

8ª Os alunos promovidos à quarta série de curso de primeiro ciclo do ensino médio (ginasial, industrial, agrícola ou de seminário) poderão adaptar-se à terceira série do atual curso comercial básico, atendidas as exigências regulamentares. — Não se admite adaptação à quarta série.

9º A adaptação, quanto às disciplinas complementares incluídas pela escola comercial em seu plano de estudos, será obrigatória e efetuar-se-á em cada caso, tendo em vista o currículo da série do estabelecimento de destino.

10. A matrícula de alunos transferidos de curso de outros ramos de ensino somente se processará antes do início do ano letivo, observando-se para a realização dos exames de adaptação as normas do art. 17 e seus parágrafos das Instruções Complementares nº 1 (Portaria D. E. C. *n"* 170, de 27-4-1955).

11. Poderão matricular-se na primeira série do curso comercial básico, independentemente de novos exames, os portadores de certificado de exames de admissão realizados em estabelecimentos oficiais, equiparados ou reconhecidos de ensino comercial e secundário. — *Lafayette Belfort Garcia,* Diretor Comercial.

(Publ. no *D. O. d*e 2-12-59).

CIRCULAR Nº 3 - DE 30 DE NOVEMBRO DE 1958

Dá instruções às Inspetorias Seccionais sobre a documentação escolar relativa ao ensino secundário.

Do Diretor do Ensino Secundário.
Ao Sr. Inspetor Secional de

Assunto: Aplicação da PT-800-58 e IT-1-58.

Sr. Inspetor Secional:

De acordo com o estabelecido na PT-800-58 e IT-1-58, ambas de 14 de

agosto de 1958, essa ISES começará a receber, no ano letivo de 3959, a documentação escolar relativa ao ensino secundário de estudantes matriculados na 1* série dos cursos superiores (item 1 das IT-1-58).

2. Essa documentação constará, conforme o caso, de "Item II das IT-1-59":

a) 2º via do certificado de conclusão do curso ginasial e da ficha modelo 18 d' ciclo secundário) e do certificado de conclusão do curso clássico ou científico e da ficha modelo 19 (2º ciclo secundário) ou apenas ,

b) 2º via do certificado de conclusão do curso clássico ou científico e da ficha modelo 19 correspondente.

3. A hipótese da alínea b será aquela em que o estudante tenha concluído o 1' ciclo de curso de ensino médio equivalente ao curso ginasial (comercial básico, industrial básico, mestria agrícola, normal regional, seminário ou de formação de oficiais pelas polícias militares estaduais), mediante o qual pôde matricular-se no 2' ciclo secundário.

4. Na conferência das notas dos certificados e das fichas (item 3 das IT-1-58), podem ocorrer 5 casos diferentes:

1º caso — O estudante fêz todo o curso secundário num só estabelecimento;

2' caso — O estudante cursou o 1' num estabelecimento e o 2º ciclo, noutro;

3' caso — O estudante cursou as séries do 1' ciclo em diversos estabelecimentos e o 2" ciclo num mesmo estabelecimento;

4º caso — O estudante cursou o 1' ciclo num mesmo estabelecimento e as séries do *2"* ciclo em diversos estabelecimentos;

5' caso — O estudante cursou alguma ou algumas séries de ambos os ciclos ou fêz todo o curso secundário em estabelecimento extinto.

5º Ora, no ano de 1959, a ISES só disporá das notas finais da 4º série ginasial e da 3º série clássica ou científica dos estudantes que concluírem esses cursos em 1958, nos estabelecimentos de sua jurisdição. Terá, portanto, de solicitar informações aos estabelecimentos em que o estudante tenha concluído as demais séries e, no caso de estabelecimentos extintos, à DESe. Essa providência terá de repetir-se anualmente, é claro, em todos os casos em que o estudante haja concluído alguma série em estabelecimento estranho à jurisdição da ISES. As informações só deverão ser aceitas quando prestadas através de ofício assinado pelo inspetor junto ao estabelecimento e que acompanhará a ficha modelo 18 e 19 (histórico escolar), ficando esses documentos arquivados, na ISES, após a conferência (item 51 das IT-1-58).

6. A fim de garantir um trabalho metódico e seguro, cumpre à ISES manter criterioso arquivamento das atas modelo 6, 12 e 20, dos estabelecimentos de sua jurisdição, em escaninhos próprios ou arquivos de aço de gavetões, ordenado por estabelecimento de ensino secundário (item 32 das IT-1-58). Igualmente, o servidor encarregado da conferência não deverá, tanto quanto possível, ser desviado para outros serviços, já que partilhará a responsabilidade do Inspetor Secional (Item 9 das IT-1-58).

7. No sen próprio interesse, a ISES deverá observar atentamente o disposto no item 4 das IT-1-58, sendo conveniente a expedição duma circular esclarecedora às Inspetorias junto aos estabelecimentos de 6ua jurisdição, tendo em vista o parágrafo único do art. 5' da Lei *n"* 1.295, de 27 de dezembro de 1950.

8. A fim de não sobrecarregar os arquivos da ISES, esta remeterá ao SC do MEC, depois de conferida a documentação escolar, os processos contendo somente o ofício do diretor da escola (Item 7 das IT-1-58). Essa remessa deverá ser feita por escola, isto é, todos os processos do mesmo estabelecimento reunidos e capeados por ofício dirigido ao Chefe do SC, solicitando arquivamento íMod. SFVE 7-800-58).

9. As ISES só examinarão e autenticarão os documentos escolares rotineiros, nos termos da legislação vigente. A documentação que se refira a exames previstos no art. 100 do Decreto nº 21.241-32, art. 91 da Lei Orgânica de Ensino Secundário, com a redação que lhe deu o art. 1º da Lei nº 3.293, de 14-1-58, exames de adaptação e outros, bem como a que demande consulta a arquivos de estabelecimentos extintos ou a atas de exames realizados na vigência de regimes anteriores será remetido a SFVE da DESe., para estudo e solução.

10. A DESe. encarece a essa ISES a necessidade imperiosa de se dar execução precisa às determinações da PT-800-58 e instruções subsidiárias, a fim de se garantir um trabalho uniforme e seguro.

Atenciosamente. — *Gíldásio Amado,* Diretor do Ensino Secundário.

(Publ no *D. O.* de 10-12-58).

RESOLUÇÃO Nº 13-58

Cria o Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Brasil.

De ordem do Magnífico Reitor, torno público que o Conselho Universitário, em sessão de 2 de janeiro de 1958, tendo em vista o que consta do processo nº 13.208-51 — U.B., resolveu aprovar a seguinte resolução, criando o Instituto de Ciências Sociais da U.B. (I.S.C.):

Art. 1º Será criado na Universidade do Brasil um Instituto de Ciências Sociais destinado ao estudo e pesquisas das disciplinas compreendidas entre as Ciências Sociais das diferentes Faculdades e Escolas onde são ministradas essas disciplinas.

Art. *2"* O Instituto terá o sentido da compreensão global dos estudos e pesquisas naquele terreno, mantendo para esse fim a colaboração e a cooperação entre as várias unidades universitárias, em tudo quanto as relacionar com as disciplinas compreendidas entre as ciências sociais e as disciplinas afins.

Art. 3° O Instituto será dirigido e orientado por um conselho de sete (7) membros, constituído por dois representantes da Faculdade Nacional de Direito, dois da Faculdade Nacional de Ciências Econômicas, dois da Faculdade Nacional de Filosofia, um do Museu Nacional, escolhidos pelas respectivas congregações.

§ 1º O mandato dos membros do Conselho será respectivamente de dois (2) e quatro (4) anos, renovando-se a metade de dois em dois anos.

§ *2"* O representante do Museu Nacional terá mandato de dois (2) anos.

Art. 4º A Presidência do Conselho obedecerá ao critério do rodízio anual, mediante eleição.

Art. 5' Ao Conselho compete:

a) fixar a área de competência do Instituto, determinando quais as disciplinas abrangidas pelos seus trabalhos;

b) organizar o plano de trabalhos e pesquisas e a maneira de realizá-los;

c) escolher o pessoal idôneo para executar os trabalhos planejados;

d) eleger o seu Presidente;

e) manter relações com instituições congêneres;

/) praticar todos os atos necessários ã realização dos fins do Instituto.

Art. *6º'* O Instituto poderá organizar centro de estudos sobre matérias especializadas, outorgando-lhes relativa autonomia.

Art. 7º O Instituto terá a sua sede provisória em uma das unidades mencionadas no art. 1º e deverá funcionar, tanto quanto possível, sob o regime do *pro labore.*

Parágrafo único. O Conselho deverá regulamentar a execução de trabalhos sob esse regime, *ad referenãum* dos Conselhos Universitários e de Curadores.

Art. 8º O orçamento da Universidade deverá prever uma verba global para as pesquisas do Instituto.

Art. 9º O Instituto não terá representação no Conselho Universitário.

Art. 10. Os membros do seu Conselho perceberão por sessão uma gratificação correspondente àquela paga aos membros dos Departamentos, não podendo exceder de quatro o número de sessões mensais remuneradas.

Art. 11. Os diretores das Faculdades não poderão exercer acumulativamente a Presidência do Conselho.

Rio de Janeiro, 13 de novembro de 1958. — *Euclydes de Souza,* Diretor.

(Publ. no *D. O.* de 30-11-58).

RESOLUÇÃO Nº 14-58

Altera o Regimento da Faculdade de Ciências Econômicas.

De ordem do Magnífico Reitor, torno público que o Conselho Universitário, em sessão de 4 de dezembro de 1958, tendo em vista o que consta do processo 21.498-58 — U.B., resolveu aprovar a alteração dos arts. 20 e 21 do Regimento Interno da Faculdade Nacional de Ciências Econômicas, que passarão a ter a seguinte redação:

"Art. 20 — A verificação do rendimento escolar será feita:

a) pelos trabalhos de (estágio) aplicação (teóricos ou práticos);

b) por duas provas parciais;

c) pela prova final.

Art. 20-A — Os trabalhos de estágio serão realizados em cada período escolar, a critério do professor.

Parágrafo único. As notas dos trabalhos de aplicação (teóricos ou práticos) terão caráter eliminatório. não sendo facultado prestar prova parcial ao aluno que obtiver, no período escolar respectivo, nota inferior a 5 (cinco).

Art. 20-B — São condições para promoção:

a) freqüência mínima de dois terços do total das aulas teóricas, práticas e de seminário, contando-se, separadamente, para o 1* período e para o *2"* período do ano letivo, e não sendo facultado prestar prova parcial ou final ao aluno que tiver atingido aquela freqüência mínima, em cada disciplina;

6) realização de provas parciais escritas, cujos critérios de organização e duração serão fixados pelo catedrático respectivo ou por quem o substituir.

Art. 21 — Todas as provas de verificação do rendimento escolar receberão do professor que reger o ensino da disciplina uma nota que variará, em números inteiros, de de zero (0) a dez (10).

Parágrafo único. Ao conjunto dos trabalhos de aplicação, em **cada** período, será atribuída uma única **nota".**

Rio de Janeiro, 15 de dezembro de 1958. — *Euclydes de Souza,* Diretor.

(Publ. no *D. O.* de 19-12-58).

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XXXI ABRIL-JUNHO, 1959 N.° 74

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 congregar 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. 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. XXXI ABRIL-JUNHO, 1959 N.° 74

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.° 1669, Rio de Janeiro, Brasil.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXXI *Abril-Junho, 1959*

SUMARIO

Idéias e debates:

FERNANDO DE AZEVEDO, Mais uma vez convocados. (Manifesto ao povo e ao Governo) 3
I. L. KANDEL, Fim de uma controvérsia 25
MÁRIO DE BRITO, Educar é uma arte 33
RISIERI FRONDIZI, O ensino livre e a liberdade de cultura 38
VALNIR CHAGAS, Humanismo e técnica em educação 48

Documentação:

Diretrizes e Bases da Educação Nacional 65
Relatório do Ministério da Educação, apresentado pelo Inep, ao Bureau International d'Education 195
Relatório da Rockefeller Brothers Fund sobre as necessidades educacionais nos EE. UU. 207

Vida *educacional:*

Informação do país 220
Informação do estrangeiro 282

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: *A. Almeida Júnior,* Magistério do ensino secundário; Anísio *Teixeira,* O ensino cabe à sociedade; *Bangnee Liu,* Estatísticas mundiais de educação; *Clóvis Salgado,* Da escola pública, direi que é mais democrática; *Lourenço Filho, A* educação cabe a todas as instituições sociais básicas; *Yvone Jean,* A Escola-parque e o Centro Regional de Pesquisas Educacionais, da Bahia 288

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei n° 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 — *Dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do MEC e dá outras providências;* Decreto nº 45.111, de 26 de dezembro de 1958 — *Dispõe sobre a Universidade do Rio de Janeiro;* Decreto n' 45.116, de 26 de dezembro de 1958 — *Concede ã Universidade do Rio Grande do Norte, regalias de Universidade Estadual equiparada e aprova seu Estatuto;* Decreto nº 45.266, de 19 de janeiro de 1959 — *Institui a Semana da Alimentação Escolar;* Decreto nº 45.390, de 4 de fevereiro de 1959 — *Complementa a regulamentação da Lei n° 1.821, de 12/S/953, que dispõe sobre equivalência nos cursos de grau médio;* Decreto nº 45.568, de 13 de março de 1959 — *Institui a Medalha do Mérito na Alimentação Escolar;* Decreto nº 45.582, de 18 de março de 1959 — *Dispõe sobre a Campanha Nacional de Merenda Escolar;* Decreto nº 45.656, de 25 de março de 1959 — *Constitui grupo de trabalho para estudar medidas que facilitem a importação de livros estrangeiros;* Portaria n 100, de 28 de fevereiro de 1958 — *Dispõe sobre a concessão das bolsas de estudo pelo Fundo Nacional do Ensino Médio;* Portaria n' 1, de 3 de janeiro de 1959 — *Autoriza o funcionamento das classes experimentais;* Portaria n' 86, de 20 de fevereiro de 1959 — *Dispõe sobre os programas mínimos do Ensino Secundário;* Portaria nº 98, de 9 de março de 1959 — *Estabelece normas para funcionamento do Centro de Treinamento de Professôres Rurais de Leopoldina;* Portaria n° 102, de 16 de março de 1959 — *Expede normas para as anuidades escolares secundário;* Portaria nº 106, de 19 de março de 1959 — *Expede instruções para a concessão da Medalha do Mérito na Alimentação Escolar;* Portaria nº 1, de 14 de janeiro de 1959 — (Departamento Nacional de Educação) — *Estabelece normas para assistência educacional aos bolsistas pelo Fundo Nacional do Ensino Médio;* Portaria nº 38, de 21 de janeiro de 1959 — (Diretoria do Ensino Comercial) — *Dispõe sobre turnos escolares e horários de aula;* Circular nº 2 (Diretoria do Ensino Secundário) — Dá *instruções sobre a Portaria n9 100, de 28/2/58, que regulamenta a bolsa de compensação;* Circular n" 3, de 30 de novembro de 1958 (Diretoria do Ensino Secundário) — *Expede normas para a remessa de documentação escolar relativa ao ensino secundário;* Resolunão n° 1-59 — (Conselho Universitário da Univ. do Brasil) — *Altera o Regimento Interno da Faculdade Nacional de Medicina;* Resolução n' 3-59 — (Conselho Universitário da Universidade do Brasil) — *Institui o Curso de Desenho e Artes Gráficas na Escola Nacional de Belas-Artes;* Resolução n' 4-59 (Conselho Universitário da Universidade do Brasil) — *Cria o Instituto de Química;* Termo aditivo ao convênio celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e o Ponto IV — *Dispõe sobre a aplicação de recursos na Campanha de Formação de Geólogos;* Termo aditivo ao acordo celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Operations Mission to Brazil — *Dispõe sobre as contribuições financeiras ao Programa Cooperativo de Educação no Brasil para o ano de 1959* 322

MAIS UMA VEZ CONVOCADOS*

(Manifesto ao povo e ao Governo)

Se nem todo momento será julgado oportuno para dizer a verdade, sobretudo quando amarga e dura, não se poderá esperar ocasião para restabelecê-la, o que é dever de todos, quando desfigurada, e proclamá-la sem rebuços e meias palavras. Mas também sem veemência e brutalidade, que desses recursos homens de espírito não seriam capazes de utilizar-se, nem necessitam as verdades para serem sentidas ou restauradas na plenitude de sua força. É, pois, num estado de espírito limpo de paixões e de interesses que lançamos este novo Manifesto ao povo e ao governo. Os que porventura pensam ou pensarem de maneira diferente hão de reconhecer, por amor ao princípio de liberdade que são os primeiros a invocar, o direito que nos assiste — e temos antes por um dever indeclinável — de apresentar e submeter ao julgamento público os nossos pontos-de-vista sobre problemas da gravidade e complexidade com que se apresentam os da educação. A verdade, impõe-nos a consciência dizê-la inteira, com sinceridade radical, serena energia e ardor lúcido, sem trazer, porém, a terreno inconveniente, o debate a que fomos convocados, sem lhe imprimir o caráter polêmico, de antagonismos pessoais, a que, em circunstância alguma, deveriam descer, como infelizmente já desceram, as discussões em matéria de tamanha magnitude. No esforço para a reconstituição dos fatos e a inteligência das novas condições de vida, não nos sobressaltam os fantasmas do medo e da ameaça que vagueiam nessa cerração, feita de confusões, intencionais ou inconscientes, e que, tocada por ventos fortes de um ou outro ponto do horizonte, se adensa cada vez mais à volta de nós, tentando subtrair-nos aos olhos as necessidades e tendências reais da educação no mundo contemporâneo.

Esta mensagem, decorridos mais de 25 anos da primeira que em 1932 nos sentimos obrigados a transmitir ao público e às camadas governantes, marca nova etapa no movimento de reconstrução educacional que se procurou então desencadear, e que

(*) Manifesto de educadores brasileiros, escrito pelo Prof. Fernando de Azevedo (autor, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova), e subscrito por educadores de todo o país, cuja relação apresentamos anexa ao trabalho.

agora recebe a solidariedade e o apoio de educadores da nova geração. Outras, muito diversas, são as circunstâncias atuais que naturalmente reflete este novo documento, menos doutrinário, mais realista e positivo, na linha, porém, do pensamento da mesma corrente de educadores. O que era antes um plano de ação para o futuro tornou-se hoje matéria já inadiável como programa de realizações práticas, cuja execução esperamos, inutilmente durante um quarto de século de avanços e recuos, de perplexidades e hesitações. Certamente, neste largo período tivemos a fortuna de constatar numerosas iniciativas do maior alcance, muitas delas de responsabilidade direta ou sob a inspiração de alguns dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Mas foram elas ou largos planejamentos, parcialmente executados, ou medidas fragmentárias, em setores isolados da educação ou de influências regionais, sem as conexões indispensáveis com as diversas esferas do aparelhamento escolar, cuja estrutura geral não se modificou, mantendo-se incongruente e desarticulada em suas peças fundamentais. Não renegamos nenhum dos princípios por que nos batemos em 1932, e cuja atualidade é ainda tão viva, e mais do que viva, tão palpitante que aquele documento, já velho de mais de 25 anos, se diria pensado e escrito nestes dias. Vendo embora com outros olhos a realidade, múltipla e complexa — porque ela mudou e profundamente sob vários aspectos — e continuando a ser homens de nosso tempo, partimos do ponto em que ficamos, não para um grito de guerra que soaria mal na boca de educadores, mas para uma tomada de consciência da realidade atual e uma retomada, franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos.

Um, pouco de luz sobre a crise da educação no país e suas causas

A despeito de iniciativas e empreendimentos de primeira ordem, do governo federal e de Estados, que importam em reais progressos no campo educacional, surgem por toda parte críticas severas a vários setores da educação no país, as quais, avolumando-se, tomam as proporções de um clamor geral. A organização do ensino é má, arcaica e, além de antiquada, deficiente a tantos respeitos, todos o afirmam; que a educação primária, em dois, três ou quatro turnos, se reduziu a pouco mais do que nada, que são em número extremamente reduzido as escolas técnicas e baixou o nível do ensino secundário, ninguém o contesta; que

se agravaram desmedidamente os problemas de edificações e instalações escolares, é outra afirmação que caiu no domínio comum e já não precisa, por sua evidência, nem de pesquisas para pô-la à prova dos fatos nem do reforço de pareceres de autoridades na matéria. O professorado de ensino primário (e mesmo o de grau médio), além de geralmente mal preparado, quer sob o aspecto cultural, quer do ponto-de-vista pedagógico, é constituído, na sua maioria, por leigos (2/3 ou 3/4, conforme os Estados) ; não tem salário condizente com a alta responsabilidade de seu papel social; nem dispõe de quaisquer estímulos para o trabalho e de quaisquer meios para a revisão periódica de seus conhecimentos. Com a proliferação desordenada, sem planejamento e sem critério algum (a não ser o eleitoral), de escolas superiores e, particularmente, de Faculdades de Filosofia, já se podem calcular as ameaças que pesam sobre esse nível de ensino, outrora. com as poucas escolas tradicionais que o constituíam, e apesar de suas deficiências, um dos raros motivos de desvanecimentos da educação nacional. Se se considerar, ainda, que ultrapassa 50% da população geral o número de analfabetos no país e que, de uma população em idade escolar (isto é, de 7 a 14 anos) de 12 milhões de crianças, não se matriculam na escola senão menos da metade ou, mais precisamente, 5.775.246, nada será preciso acrescentar, pois já se terá, com isso, um quadro sombrio demais para lhe carregarmos as cores e desolador demais para nos determos na indagação melancólica de outros fatos e detalhes.

Mas fabricar com todos esses ingredientes opinião contra a educação pública, como se ela, a vitima, fosse responsável pelo abandono a que a relegaram os governos, é realmente de pasmar. Pois as causas da lamentável situação a que se degradou, por um processo de desintegração de que somente agora se dão conta os seus detratores, saltam aos olhos de qualquer cidadão esclarecido e disposto a refletir um pouco sobre os fatos. Na impossibilidade de alongar-nos na análise de cada uma delas, bastará apontá-las. O rápido crescimento demográfico, nestes últimos trinta anos; o processo de industrialização e urbanização que se desenvolve num ritme e com intensidade variáveis de uma para outra região; as mudanças econômicas e sócio-culturais que se produziram em conseqüência são alguns dos fatores que determinaram esse desequilíbrio e desajustamento entre o sistema de educação e as modificações surgidas na estrutura demográfica e industrial do país. Processou-se o crescimento espontâneo da educação, pela própria força das coisas, e tanto mais desordenadamente quanto, em vez de se ampliar, se reduziu a ação coordenadora do poder público, federal e estadual, que não se dispôs também a dominar e canalizar as forças sociais e políticas libertadas pelas mudanças que se operaram na estrutura econômica e industrial. A extraor-

dinária expansão quantitativa, provocando um rebaixamento de nível ou qualidade do ensino de todos os graus; a extrema deficiência de recursos aplicados à educação (e, segundo já escreveu um de nós, "não há educação barata, como não há guerra barata") ; o excesso de centralização; o desinteresse ou, conforme os casos, a intervenção tantas vezes perturbadora da política; a falta de espírito público; o diletantismo e a improvisação — conjugaram-se, nesse complexo de fatores, para criarem a situação a que resvalou a educação no país. Freqüentemente, também no plano educacional, "os que não deviam ter a incumbência de nada" (para lembrar a frase de Sieyès), "encarregaram-se obstinadamente de tudo"; e os políticos, em vez de "marcharem à frente dos acontecimentos, como um general à frente de suas tropas", conforme aconselhava Demóstenes; em vez de "determinarem antecipadamente as medidas capazes de provocar o acontecimento" — esperaram, infelizmente, "pelos acontecimentos para assentarem as medidas a serem adotadas".

Não foi, portanto, o sistema de ensino público que falhou, mas os que deviam prever-lhe a expansão, aumentar-lhe o número de escolas na medida das necessidades e segundo planos racionais, prover às suas instalações, preparar-lhe cada vez mais sòlidamente o professorado e aparelhá-lo dos recursos indispensáveis ao desenvolvimento de suas múltiplas atividades. As aperturas financeiras em que sempre se debateu o conjunto educacional, na variedade de suas instituições, não podiam deixar de poderosamente contribuir para embaraçar, retardar, senão tolher, os seus progressos. Mas aí temos apenas um dos graves aspectos da questão. Problemas como esses, eminentemente técnicos, enredam-se, por um lado, no plano administrativo, de dificuldades inextricáveis para quem não possa aspirar aos foros de qualificação alguma em matéria de ensino e não tenha adquirido, no estudo e na prática diuturna, conhecimentos especiais e experiência na administração. Não é possível, por outro lado, pretender resolvê-los ou pô-los em via de solução enquanto não se difundir, na opinião pública e nas assembléias políticas, a consciência da importância primordial, da complexidade dos problemas de educação e da irreparabilidade de suas conseqüências. Para responder ao terrível desafio que nos lançam as sociedades modernas, numa fase crítica de reconstrução e de mudanças radicais, o de que necessitaria o país, antes de tudo, é de governos e de câmaras legislativas que se preocupassem em maior medida com a política a longo prazo e cada vez menos com interesses partidários e locais. Não se trata, pois, agora de apurar responsabilidades que afinal se repartem, em graus diferentes, por todos os setores da vida social, mas de fazer uma oração perante o povo e, particularmente, perante a mocidade — uma oração em que o *mea culpa* Dreceda o *sursum corda,* o ato de contrição ao ato de esperança.

Deveres para com as novas gerações

Precisamos convencer-nos, uma vez por todas, de que o futuro do Brasil não está na sombra dos conluios nem no tumulto das assembléias, mas no milagre eterno de sua juventude, nas mãos de nossos filhes. Êle brilha, sobretudo, na profundeza de sua alma, na claridade de seu espírito, no ímpeto de seu idealismo, na chama de seu olhar — a aurora dos tempos modernos. Representa, para cada nação e em cada geração que surge, uma fonte inesgotável de energias, das quais a maior parte inexploradas, entre nós, e as que são trabalhadas pelo esforço do homem criminosamente desperdiçadas. Não ignoramos a que ponto a juventude atual, em cuja educação se deveria concentrar o máximo de nossos esforços, sem deixar fora das influências educativas nenhuma fração dela, se deixa seduzir pela idéia de liberdade, pela consciência do seu direito à educação e pelo sentimento de revolta contra a falta de escolas e o abandono a que se relegaram as existentes — escolas não para todos mas para privilegiados na massa enorme da população em idade de freqüentá-las. Não é como um favor, mas como um direito, que ela exige a educação com altivez e tantas vezes com energia e veemência. Nenhum sacrifício, no entanto, se tem feito pela nossa mocidade e nenhum governo ainda elevou ao primeiro plano de suas cogitações esse problema fundamental. Que o país, pelos seus órgãos competentes, não tem cumprido os seus deveres para com as novas gerações, sistematicamente esquecidas e entregues em grande parte à sua própria sorte, não há sombra de dúvida. Os fatos aí estão para atestá-lo com uma evidência agressiva. Nós mesmos, os que mais por elas vimos lutando e exaustivamente cuidando dessa questão, em vidas inteiras dedicadas ao seu estudo e às suas soluções, não temos escapado, da parte dos que só agora despertaram, estremunhados, para discuti-la às suas críticas e acusações. Cremos, porém, que não traímos, em momento algum, a nossa missão e que não nos cabe a mínima responsabilidade pelo estado desolador e inquietante a que chegou a educação no Brasil. Dos educadores que assinaram o Manifesto de 32 e também subscrevem este, apoiados nos da nova geração, nenhum, de fato, teve nas mãos, com autoridade ministerial, o poder e os instrumentos para uma ação de larga envergadura, e quando deles um ou outro dispôs por períodos curtos e para uma obra de âmbito nacional ou circunscrita a esse ou aquele Estado, foi sem desfalecimentos e sob a inspiração dos mesmos ideais que se empenhou em reformas profundas e em realizações que ficaram. No entanto, não desejamos de forma alguma, também nós, esquivar-nos à confissão pública de culpa, onde porventura a tenhamos tido, por ato, negligência ou omissão.

O Manifesto de 32 e o projeto de Diretrizes e Bases

É naquele mesmo Manifesto, tantas vezes incompreendido e mal interpretado, que foi lançada a idéia que se procura agora concretizar no projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em discussão na Câmara de Deputados. Vale a pena desenterrar os fatos mais significativos dessa pequena história que já tem pouco mais de um quarto de século e é afinal um dos episódios do próprio movimento de reconstrução educacional de que tivemos alguns de nós a iniciativa e por que vimos lutando sem descanso, entre incompreensões e hostilidades. Mas, antes de irmos aos fatos, é do maior interesse lembrar um trecho daquele documento referente à matéria: "A organização da educação sobre a base e os princípios fixados pelo Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas e sócio-culturais do país e a necessidade de adaptação da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe diversidade. Por menos que pareça à primeira vista, não é, pois, na centralização mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora que temos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de grande eficácia, tanto em intensidade, quanto em extensão. Ao Distrito Federal e aos Estados, nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova Constituição, que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses princípios, fazendo seguir as orientações e os rumos gerais estabelecidos na Carta Constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiências de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando por todas as formas as suas relações espirituais". O texto é claro e positivo, e é dele, como do programa da política educacional extraído do Manifesto, que provieram os preceitos respectivos de duas Constituições, da elaboração dos quais participaram alguns de seus signatários.

Em defesa da idéia sustentada nesse documento e mais claramente definida no número I, letra *b*, do programa educacional que dele se extraiu, saíram a campo os educadores e escritores que o subscreveram. Na 5.ª Conferência Nacional de Educação, que se reuniu em Niterói em janeiro de 1933, retomamos a quês-

tão nos termos em que a colocamos no Manifesto. Foi dos debates travados sobre o assunto em comissão especial e, a seguir, no plenário, que saiu o primeiro anteprojeto, traçado em suas grandes linhas, das diretrizes e bases da educação, de acordo com o referido Manifesto. A Constituição de 1934 acolhera a idéia num dispositivo constitucional, depois de entendimentos com um grupo de Deputados à Assembléia Constituinte, promovidos pela Associação Brasileira de Educação, que teve parte realmente importante nesse trabalho. A Carta Constitucional outorgada em 10 de novembro de 1937 o suprimiu, de conformidade com as idéias centralizadoras que voltaram a dominar, ao ser instaurado no país o Estado autoritário. Restaurado o regime democrático, a Constituição de 1946 restabeleceu a disposição que consagra o princípio de descentralização e manda proceder, por lei complementar, à fixação das diretrizes e bases da educação nacional. No governo do Marechal Eurico Dutra, o Ministro Clemente Mariani constituiu em 1947 uma Comissão de 15 professores, por êle escolhidos e designados para elaborar o projeto de lei que, aprovado pelo Ministro, que de perto acompanhou esses trabalhos com alta compreensão dos problemas educacionais e uma firmeza e dedicação exemplares, e encaminhado ao Presidente da República, foi por este submetido em 1947 à apreciação da Câmara de Deputados. Está claro que, decorrido mais de um decênio de sua elaboração, o projeto primitivo deveria ser reexaminado — e efetivamente o foi, com alto critério, pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara, para melhorá-lo e ajustá-lo às condições atuais. As modificações que comportava foram introduzidas sem lhe desfigurar a estrutura e, particularmente, — o que prevalece a tudo, — sem desviá-lo dos dispositivos constitucionais e dos princípios em que se inspiram.

A escola pública sob acusação

Quando, porém, o Congresso se dispunha a iniciar a discussão desse projeto de lei que ali passara por um dilatado período de hibernação, desencadeia-se inesperadamente uma ofensiva contra a escola pública, em nome da liberdade de ensino. Não precisamos olhar de perto essa estranha concepção de liberdade, defendida em documento público que tem tido ampla divulgação. Receamos muito que ela não suporte bem a análise, em todas as suas implicações econômicas, religiosas e políticas. Todavia, cremos entender bem o que querem dizer; e um manifesto de educadores não poderá esquivar-se a atacar de frente as questões que sugere e é preciso distinguir e destacar, para esclarecer a nossa posição, ainda que essa sinceridade nos custe dissabores e

incompreensões. A luta que se abriu, em nosso país, entre os partidários da escola pública e os da escola particular é, no fundo, a mesma que se travou e recrudesce, ora nesse, ora naquele país, entre a escola religiosa (ou o ensino confessional), de um lado, e a escola leiga (ou o ensino leigo), de outro lado. Esse, o aspecto religioso que temos o intuito de apenas apontar como um fato histórico que está nas origens da questão, e sem a mais leve sombra de desrespeito aos sentimentos, que somos os primeiros a reverenciar, da maioria do povo brasileiro. Ela se disfarça com freqüência, quando não se apresenta abertamente, sob o aspecto de conflito entre a escola livre (digamos francamente, a educação confessional) e a escola pública ou, para sermos mais claros, o ensino leigo, a cujo desenvolvimento sempre esteve historicamente ligado o progresso da educação pública. Mas, continuando o desdobramento do problema em seus elementos principais, implica essa campanha contra a escola pública, se não é um dos fatores que a desencadearam, um aspecto econômico : constitui praticamente uma larga ofensiva para obter maiores recursos do Estado, do qual se reclama, não aumentar cada vez mais os meios de que necessita o ensino público, mas dessangrá-lo para sustentar, com o esgotamento das escolas que mantém, as de iniciativa privada. O grave documento a que acima nos referimos, "apresenta, de fato, como suas linhas mestras (nas palavras, insuspeitas e autorizadas, de "O Estado de São Paulo") estes três princípios fundamentais: 1) o ensino será ministrado sobretudo pelas entidades privadas e, *supletivamente*, pelo poder público; 2) o ensino particular não será fiscalizado pelo Estado; 3) o Estado subvencionará as escolas privadas, a fim de que estas possam *igualar* os vencimentos dos seus professores aos dos professores oficiais. É, como se vê (conclui o grande diário), "a instituição, no Brasil, do reinado do ensino livre: livre da fiscalização do Estado, mas remunerado pelos cofres públicos..." (1)

O aspecto político de que se procura enredá-la, é outro não menos importante dessa questão, complexa demais para não termos o cuidado de desemaranhá-la, restabelecendo-a em seus dados históricos e suas possíveis implicações atuais. A direita apoia, em geral, a escola livre, e a esquerda, a escola pública, e, por ter sido freqüentemente assim, a tendência é de deslocar uma questão que se devia pôr em termos de interesse geral e acima de partidos, para o terreno de uma luta religiosa, devido às suas implicações confessionais — o que é preciso evitar por todas as formas — ou de uma luta entre grupos políticos, igualmente pre-

ço "O Estado de S. Paulo", de 7 de janeiro de 1959. *Liberdade de ensino remunerada* in "Notas e Informações".

judicial ao debate do problema, que temos o dever de examinar em face da Constituição Federal e conforme os princípios que regem as instituições democráticas. Pois, em primeiro lugar, já por várias vezes direita e esquerda se aliaram na defesa da escola pública e, em segundo lugar, não falamos em nome de partidos, mas sob a inspiração e em defesa daqueles princípios. Em matéria religiosa, somos pela liberdade de culto e de crenças e erguemo-nos, com o Père J.-Henri Didon, notável orador sacro, contra todos aqueles que "querem fazer da religião um instrumento da política *(instrumentum regni)*" e contra todos aqueles que "querem fazer da política um instrumento da religião". "Eu tenho a observar" (escreveu o grande dominicano) "que nada na fé católica, nada na autoridade eclesiástica se opõe a uma opinião liberal, republicana, democrática. Chegou a hora talvez em que o catolicismo deve demonstrar por fatos públicos que sua larga idéia de universalidade não é uma palavra vã e que há nele lugar para todas as opiniões políticas desde que elas respeitem a verdade, a justiça e a virtude." (2) Ora, todos os que assinamos o Manifesto somos educadores republicanos e democráticos, fiéis aos mais altos valores da tradição liberal. E, quando se trata de problemas como os da educação, entendemos que essa é "uma das questões em cujo terreno" (as palavras são de Rui Barbosa) "são intrusas as paixões políticas, questão a que devemos todos concorrer com a consciência limpa de antagonismos pessoais e de que se deve banir o gênio da agitação, como mau companheiro da ciência e, nestes domínios, perigoso inimigo da verdade." (3)

Violentas reações a essa política educacional em outros países

Essa política educacional, armada em nome de uma "liberdade total" no ensino, já foi proposta na Itália, em 1947, e, ainda este ano, voltou a agitar os meios escolares na França, em que os partidários da escola livre, no grande Congresso que se reuniu em Caen, reabriram a questão. No documento que aqui pretendeu consagrá-la, não há, pois, nenhuma invenção nova, nenhuma nova idéia. O programa que apresenta nada tem de revolu-

(2) *Père J. Henri Didon — Indissolubilité et Divorce. Conferences de Saint-Philippe du Roule.* (Conferências publicadas em 1880 e reeditadas em 1892). As palavras acima referidas são datadas de janeiro de 1880.

(3) Palavras com que Rui Barbosa concluía, em 6 de junho de 1901, o seu discurso no Senado e se preparava para a defesa da reforma do ensino. *In* Obras Completas. Vol. XXVÜI, 1901. Tomo I. *Discursos Parlamentares.* Ministério da Educação e Cultura, Rio, 1955.

cionário. É velho e revelho no estrangeiro e em nosso próprio país. Em 1947, na Itália, quando se discutia o projeto da Constituição (lembrava "O Estado de S. Paulo" em uma de suas excelentes notas, já citada), as bancadas mais próximas da Santa Sé propuseram que à nova Carta se incorporasse o pacto de Latrão, convencionado em 1929 entre o Vaticano e Mussolini. No tocante ao ensino, isto eqüivalia a uma política educacional idêntica à que foi sugerida para o Brasil, — ensino livre não fiscalizado, mas subvencionado pela Nação. Uma onda de protestos ergueu-se em todo o país, encabeçada pelas mais altas figuras da intelectualidade peninsular. Benedetto Croce, que foi dos mais ativos no combate, escreveu: "será a nossa renuncia às grandes conquistas do século dezenove (...). A despeito do clamor dos intelectuais, a proposta passou. Mas a vitória foi aparente e não real. A mesma Constituição que no art. 7.° adotou o pacto de Latrão inscreveu depois, em dois tópicos do art. 33, dispositivos que limitam as prescrições daquele pacto. Um deles assegura "às entidades e aos particulares" o direito de manter escolas e institutos de educação, mas "sem ônus para o Estado", e o outro estabelece o exame de Estado para a admissão às várias ordens e graus de ensino, para a conclusão dos cursos e para a habilitação ao exercício profissional. A Itália, portanto, não parece ter renunciado às conquistas do século XIX, tanto que Guido Gonella, Ministro da Instrução Pública, em 1950, pôde escrever, a respeito das relações entre o Estado e a educação, que das três posições admissíveis, — a de monopólio, a de liberdade total e a de liberdade disciplinada, fora escolhida esta última: "na solução que poderemos chamar orgânica, isto é, de liberdade disciplinada pelo Estado, as entidades e os particulares têm o direito de criar escolas, mas *dentro do quadro das normas gerais fixadas pelo Estado,* ao qual compete o poder de intervir, em defesa do bem comum, na atribuição dos títulos escolares legalmente válidos para a vida social. A nossa Constituição (concluiu o Ministro), — com o instituto da equivalência e do exame do Estado, — prevê exatamente essa terceira solução".

A batalha que se travou na Itália há pouco mais de dez anos entre os partidários da liberdade total e os da liberdade disciplinada, entre os do ensino livre e os do ensino público, com a vitória afinal destes, já se anunciou na França com um ímpeto inicial que prometia graves conflitos e parece ter-se esmorecido. "O governo sentiu perfeitamente o perigo" diante das forças contrárias que rapidamente se mobilizaram e se dispunham para ÍÍ luta. "Os partidários da escola livre (observa Gilles Lapouge, em nota para "O Estado de S. Paulo", e o confirma o_ semanário "L'Express", de Paris) tinham a impressão de que o espírito laico estava regredindo na França e, por isso, não seria muito grande a resistência dos partidários da escola pública. Foi esse,

sem dúvida, o seu erro, pois, imediatamente o outro campo mobilizou, como por encanto, suas forças e lançou no país uma contra-ofensiva extremamente severa". Ela representa uma violenta reação contra a perigosa tentativa de renegar-se, na França, ainda que temporariamente, uma dessas "grandes conquistas do século XIX", a que se referia Benedetto Croce, e que é a escola pública. Se se considerar a campanha que teve de sustentar Jules Ferry quando, Ministro da Instrução Pública de 1879 a 1882. empreendeu a reforma de legislação de ensino, e a agitação que levantaram então suas propostas, provocando o choque entre os partidários do ensino religioso e os defensores da instrução leiga. poder-se-á avaliar, em toda a sua extensão e gravidade, a oposição que já suscitou, com a recrudescência da crise que traz no bojo a nova ofensiva contra a escola pública naquele país. Pois, há perto de oitenta anos, por iniciativa de Jules Ferry, com quatro projetos-de-lei, em que se encontravam aliás disposições extremamente duras, é que se tornaram as funções pedagógicas independentes do exercício do culto, se estabeleceram a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário e se assegurou a restituição da colação dos graus ao Estado.

As duas experiências brasileiras de "liberdade de ensino"

Também entre nós o mesmo regime de liberdade total já foi não só proposto mas experimentado e com tal insucesso que o governo teve de recuar logo do caminho em que se aventurou, — o que veio mostrar mais uma vez como são falíveis as soluções extremas. A "novidade" inventara-se então para uso do Brasil e em condições muito diferentes daquelas em que agora se repete: sociedade mais estável, fundada na economia rural, de organização patrimonialista e pouco diferenciada nos seus quadros — naquela época; sociedade, hoje, baseada na economia industrial, de estrutura complexa, cada vez mais diversificada sob a ação dinâmica do processo de industrialização e urbanização. Aparelhamento escolar ainda muito simples e medíocre, então, constituído de dois sistemas superpostos e desarticulados: o popular (ensino primário, normal e o de ofícios), cujas bases apenas se começava a lançar; e o de formação de elites, pelas escolas secundárias e superiores, de número restrito; conjunto educacional de estrutura já bastante complicada, agora, e muito mais rica de escolas de todos os graus e tipos e em fase crítica de crescimento e reorganização. Pois bem, "as duas experiências brasileiras de "liberdade de ensino" (observa com toda razão "O Estado de S. Paulo" em nota já por duas vezes citada) foram profunda-

mente nefastas para a educação da juventude e só contribuíram para desmoralizar ainda mais o ensino do país. Cada uma delas teve fisionomia particular. A de 1879, do Ministro Leôncio de Carvalho, abusou demagògicamente da expressão "ensino livre", a fim de captar o apoio da mocidade acadêmica, que naquela época constituía uma verdadeira potência. O que vigorou, da decantada reforma, foi a dispensa, dada aos alunos, de assistir às aulas, e a proibição, imposta aos professores, de chamar os alunos à lição. Ficaram desertas as academias; ninguém mais estudou; formaram-se, às dezenas, bacharéis e médicos "elétricos", até que a própria Câmara Federal, em 1895, impressionada com a iminência do "naufrágio do ensino superior brasileiro", reagiu para repor as coisas nos devidos lugares. A outra experiência ocorreu no quadrienio Hermes da Fonseca, mediante a reforma Rivadávia, que arrastou o Estado (como pretende o substitutivo de agora) para o caminho da abstenção e que (também como o substitutivo) instituiu a liberdade sem controle e a ampla autonomia dos institutos oficiais. Foi uma catástrofe sob todos os aspectos, inclusive o moral, como o demonstrou, em corajoso relatório, o Ministro Carlos Maximiliano. Tudo isso (conclui "O Estado de S. Paulo") nos leva a encarar com grande apreensão a ameaça dessa terceira experiência, muito mais perigosa que as anteriores, porque envolve também os combalidos recursos financeiros do país.

Em face da Constituição, já não há direito de escolha

Supondo, pois, gravitar para a liberdade, os projetos que querem instaurá-la sem limitações, gravitam mas é para a desordem e a anarquia na educação. Pretendendo subtrair ao Estado os deveres que a Constituição lhe atribuiu, o que alcançam é largar o ensino a toda espécie de influências divergentes e contraditórias de grupos de pressão. Mas a verdade é que entre as três posições que se podem tomar em face do problema — a do monopólio do Estado, a de liberdade total e a de liberdade disciplinada, não nos resta mais o direito de escolha: a Constituição Federal já a adotou, em termos positivos. O documento a que aludimos inverte totalmente esses termos; o que é *principal* (ensino público) na Carta Constitucional, passa a ser, nele, *supletivo,* e o que supre, completa ou substitui, isto é, a iniciativa privada, toma o lugar às funções ou ao papel ao Estado atribuído. Senão vejamos os dispositivos constitucionais e demos a palavra a quem tem autoridade para proferi-la, quando se trata de questão de direito, — a um jurista, seja, por exemplo, o Dr. Jaime Junqueira Aires, que os aponta e comenta com admirável lucidez

em parecer sobre a matéria: "Um dos princípios firmemente assentes na Constituição Brasileira é o de que o ensino dos diferentes ramos *será* ministrado pelos podêres públicos, e é livre a iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem (art. 167). "Não caberá aqui" (pondera o ilustre jurista) "relembrar que este princípio é uma conquista da idade moderna e contemporânea: corre ao poder público o dever de ministrar a educação popular. O que sobretudo cumpre e importa é observá-lo mais do que louvá-lo. E cumpre, por igual, observar o da liberdade à iniciativa particular de ministrá-la, *respeitadas as leis respectivas".* E acrescenta, em outra passagem, com sua reconhecida autoridade: "Muito importa, pois, o que está escrito no art. 171: "Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino. Com o dispositivo acima ou sem êle, tal poder seria igualmente dos Estados. Mas o fito da Constituição, no caso, não foi só *o de reconhecer um direito,* mas sim de *incumbir um dever.* Daí, a ênfase. É não só *franquia,* mas *ônus* ou obrigação de cada Estado, organizar o seu sistema de ensino. Cada Estado deve ter seu sistema local, e dele não pode demitir-se. E nenhuma ênfase se dirá mais justa e necessária do que esta que proclama a indemissibilidade dos Estados de seu dever de ministrar ensino ao povo brasileiro. Tão decididamente interessada está a Constituição em que os Estados mantenham e desenvolvam seus sistemas como *principais* que ao sistema particular da União deu o caráter supletivo, destinado a suprir as deficiências locais, e obrigou a União a cooperar pecuniàriamente para o desenvolvimento daqueles sistemas estaduais." (4)

A educação, monopólio do Estado?

À vista dos termos da Constituição de 1946 e do projeto n.° 2.222-B/57, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quem poderá afirmar a sério que o que consagrou aquela e este estabeleceu tenha importado ou importe em erigir em monopólio do Estado a educação nacional? O parecer em que se procurou discriminar o que é constitucional do que não o é, e se recorda que "corre ao poder público o dever de ministrar a educação" e que a escola pública é uma conquista da idade moderna, poderá porventura ser suspeitado, quando interpreta a rigor os dispositivos constitucionais, de pretender transferir para o Esta-

(4) *Jaime Junqueira Aires* — Inconstitucionalidade do Substitutivo do Deputado Carlos Lacerda ao Projeto nº 2.222-B/57, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro, 15 de maio de 1959.

(N. da R.) — Esse trabalho se encontra às páginas 150 deste número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

do a exclusividade monopolizante da educação? Onde a prova em defesa da tese reacionária de que o Estado coage os pais e a liberdade de pensamento e de escolha das instituições em que prefiram educar os filhos, quando e só porque fornece o ensino público? E, quanto a nós, quem nos ouviu advogar a causa da educação como privilégio exclusivo do Estado e, portanto, a supressão às entidades privadas da liberdade de abrir escolas de quaisquer tipos e graus, respeitadas as leis que regulam e têm, no interesse comum, de regular a matéria? Quem nos encontrou, em alguma trincheira, pugnando pelo monopólio do Estado, ou nos pode acusar de, em qualquer escrito ou de viva voz, ter procurado impor ou mesmo indicar à mocidade escolar ideologia desse ou daquele partido, como política estatal da educação? Porque não nos dispomos a fanfarrear nas festas do ensino livre, nessa orgia de tentativas e erros a que resvalaria a educação no país, não se segue nem se há de concluir que pregamos o monopólio do Estado. Pela liberdade disciplinada, é que somos. Monopólio só existiria quando a educação funcionasse como instrumento político e ideológico do Estado, como um instrumento de dominação. Que não existe êle entre nós, estão aí por prova a legislação de ensino que abre à iniciativa privada amplas possibilidades de exploração de quaisquer domínios da atividade educacional, e o número crescente de escolas particulares de todos os graus e tipos que por aí se fundaram e funcionam, não sob o olho inquisidor e implacável do Estado, mas com uma indulgência excessiva dos podêres públicos em face de deficiências de toda ordem e de ambições de lucro, a que, salvo não poucas e honrosas exceções, devem tantas instituições privadas de ensino secundário a pecha de "balcões de comércio", como as batizou Fernando de Magalhães há mais de vinte e cinco anos, numa critica severa ao nosso sistema educacional.

Se, na esfera do ensino fundamental comum, certamente menos lucrativo, dos 5.775.246 alunos matriculados, não freqüentam escolas particulares senão 720.745 (e, por isso mesmo, pela preponderância da escola pública, o que temos de melhor, apesar de todas as suas deficiências, é o ensino primário), atinge a 65% o ensino secundário entregue a particulares — e daí exatamente decorre toda a grave crise em que se debate esse grau de ensino no país. Onde, pois, como se vê, cumpriu o Estado com mais zelo os deveres que lhe impôs a Constituição, progrediu o ensino — é a parte referente à educação fundamental e superior; e onde dele se descuidou, descarregando suas obrigações às costas de entidades privadas, como no caso do ensino secundário, é o que de pior se enxertou no sistema geral de educação. O dia em que esse grau de ensino (o "secundário", que passou a sê-lo no sentido pejorativo da palavra) tiver dos podêres públicos a atenção que requer, e se inverter, em conseqüência, pela expansão do

ensino público, a referida percentagem, alcançando o Estado mais 20 ou 30 dos 60% que cabem agora a instituições particulares, o ensino de nível médio, na diversidade de seus tipos de escolas (sobretudo secundárias e normais), tomará o impulso que adquiriu o ensino primário, com todas as suas deficiências de escolas e instalações, e entrará numa fase de reconstrução e de progressos reais. A educação pública, por toda parte, está sujeita a crises periódicas, mais ou menos graves, e a bruscos e passageiros eclipses. Ela atravessa, entre nós, agora, por causas conhecidas e outras por investigar, uma dessas fases atribuladas. O que se propõe, porém, para superar a crise que a aflige e tende a agravar-se, segundo todos os indícios, não são providências para resolvê-la, mas uma liberdade sem peias em que acabará por submergir toda a organização de ensino público que, desde os começos da República, se vem lentamente construindo e reconstruindo, peça por peça, através de dificuldades imensas.

Pela educação liberal e democrática

Essa nova investida que irrompeu contra a interferência do Estado em matéria de ensino, e com ares de reação contra um suposto monopólio, parece ignorar que a educação pública — grande conquista da democracia liberal no século XIX, já adquiriu tal prestígio e solidez em todos os países e entre nós mesmos com mais de um século de tradição, que, se fôr desmantelada, será para ressurgir, mais cedo ou mais tarde, com maior força de expansão. De fato (permitam-nos recorrer, ainda uma vez, à mesma e importante nota de "O Estado de S. Paulo"), "foi no decurso do referido século que o Estado moderno veio chamando a si, progressivamente, a iniciativa de criar e manter escolas de todos os graus e, principalmente, de estender de ano em ano a rede escolar primária, destinada a formar, ainda que de modo incipiente, o cidadão das comunidades nacionais — comunidades que se expandiam e se diversificavam em todos os sentidos e que, por isso mesmo, precisavam apoiar-se sobre uma base afetiva e cultural comum, se quisessem viver em paz e governar-se democraticamente". Toda a história do ensino nos tempos modernos é a história de sua inversão em serviço público. É que a educação pública é a única que se compadece com o espírito e as instituições democráticas, cujos progressos acompanha e reflete, e que ela concorre, por sua vez, para fortalecer e alargar com seu próprio desenvolvimento. Não há outro meio de subtrair a educação aos antagonismos e conflitos de grupos de pressão que tendem a arrastá-la dessa para aquela ideologia, desses para aqueles interesses, que eles representam. A escola pública, cujas portas, por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, a

única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso. A democratização progressiva de nossa sociedade (e com que dificuldades se processa ao longo da história republicana) exige, pois, não a abolição — o que seria um desatino — mas o aperfeiçoamento e a transformação constantes de nosso sistema de ensino público. A escola e, particularmente, a escola pública, estende e tende a estender cada vez mais, queiram ou não queiram, o seu campo de ação na medida em que a família retrai o seu âmbito, pelas novas condições de vida e por ser o ensino cada vez mais especializado, e em que a sociedade se diferencia e se complica, na sua estrutura, com o desenvolvimento do processo de urbanização e industrialização.

Mas a educação pública por que nos batemos, ontem como hoje, é a educação fundada em princípios e sob a inspiração de ideais democráticos. A idéia da educação pública, — conquista irreversível das sociedades modernas, a de uma educação liberal e democrática, e a de educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e da técnica que residem na base da civilização industrial — são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro. A educação tornou-se uma função pública ou caiu "sob a ingerência e direção do público", pela extensão e gravidade de suas conseqüências, e por serem estas irreparáveis. E ao Estado, que tem um papel social de assimilação e estabelece "a solidariedade entre as diversas partes da comunidade nacional, as associa a uma vida comum, solda a dependência entre as gerações", nas palavras de Félix Pécaut — compete, promovendo a educação pública, fomentar a convergência e a harmonia dos esforços humanos onde aqueles que olham debaixo não vêem senão luta e competição de grupos. A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas. Entendemos, por isso, que a educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas. Fundada no espírito de liberdade e no respeito da pessoa humana, procurará por todas as formas criar na escola as condições de uma disciplina consciente, despertar e fortalecer o amor à pátria, o sentimento democrático, a consciência de responsabilidade profissional e cívica, a amizade e a união entre os povos. A formação de homens har-

moniosamente desenvolvidos, que sejam de seu país e de seu tempo, capazes e empreendedores, aptos a servir no campo das atividades humanas que escolherem, será, num vasto plano de educação democrática, o cuidado comum, metódico e pertinaz, da família, da escola e da sociedade, em todo o conjunto de suas instituições.

Educação para o trabalho e para o desenvolvimento econômico

Não ignoramos que a nação é uma "realidade moral"; mas, se a educação não pode, por isso mesmo, desconhecer nenhum dos aspectos morais, espirituais e religiosos dessa realidade, rica de tradições e lembranças históricas, ela deve igualmente fazer apelo a todas as forças criadoras para pô-las a serviço dos interesses coletivos do povo e da cultura nacional. A educação pública tem de ser, pois, reestruturada para contribuir também, como lhe compete, para o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico. À reivindicação universal da melhoria das condições de vida, com todas as suas implicações econômicas, sociais e políticas, não pode permanecer insensível, nem indiferente, a educação de todos os graus. Se nesse ou naquele setor, como o ensino de grau médio e, especialmente, o técnico, a precária situação em que ainda se encontra a educação está ligada ao estágio de desenvolvimento econômico e industrial, ou, por outras palavras, se deste dependem os seus progressos, é legítimo indagar em que sentido e medida a educação, em geral, e, em particular, a preparação científica e técnica, pode ou deve concorrer para a emancipação econômica do país. Os povos vêm demonstrando que "o seu poder e sua riqueza dependem cada vez mais de sua preparação para alcançá-los". Não há um que desconheça e não proclame a importância e a eficácia do papel da educação, restaurada em bases novas, na revisão de valores e de mentalidade, na criação de novos estilos de vida, como na participação do próprio progresso material. Se insistimos neste ponto e lhe damos maior ênfase, não é somente pelas conclusões a que nos leva a análise da civilização atual e de suas condições especiais, como também por ser esse, exatamente, em nosso sistema de ensino, um dos aspectos mais descurados. A educação em todos os níveis deve, pois, como já se indicou em congressos internacionais, "tornar a mocidade consciente de que o trabalho é a fonte de todas as conquistas materiais e culturais de toda a sociedade humana; incutir-lhe o respeito e a estima para com o trabalho e o trabalhador e ensiná-la a utilizar de

maneira ativa, para o bem-estar do povo, as realizações da ciência e da técnica", que, entre nós, começaram apenas a ser socialmente consideradas como de importância capital.

A revolução industrial, de base científica e tecnológica, que se expande por toda a parte, em graus variáveis de intensidade; as reivindicações econômicas ou a ascensão progressiva das massas e a luta para melhorar suas condições de vida (pois a riqueza está evidentemente mal distribuída e, como tantas vezes já se lembrou, "não devemos pensar que podemos impunemente continuar a enriquecer enquanto o resto da população empobrece") ; e, finalmente, a expansão do nacionalismo pelo mundo inteiro, — são fatos sumamente importantes, a que não nos arriscamos a fechar os olhos e cujas repercussões, no plano educacional, se vão tornando cada vez mais largas e profundas. O nosso aparelhamento educacional terá também de submeter-se a essas influências para ajustar-se às novas condições, e só o Estado, pela amplitude de seus recursos e pela largueza de seu âmbito de ação, poderá fazer frente a tais problemas e dar-lhes soluções adequadas, instituindo, mantendo e ampliando cada vez mais o sistema de ensino público e estimulando, por todos os meios, as iniciativas de entidades e particulares. A inteligência racional e o espírito e métodos científicos, que não obtiveram os seus primeiros e grandes triunfos senão no século XIX, denunciam a sua difusão, por igual, nas sociedades capitalistas e socialistas, pela aplicação crescente das novas técnicas em todos os domínios, pelas crises e rupturas de organização econômica e social que provocaram, modificando profundamente os modos de vida e os estilos de pensamento. Além de intelectuais e estudiosos, cada vez mais competentes, espíritos criadores, nos domínios da filosofia, das ciências, das letras e das artes, "temos que preparar" (observou com razão um de nós) "a grande massa de jovens para as tarefas comuns da vida, tornadas técnicas, se não difíceis, pelo tipo de civilização que se desenvolveu, em conseqüência de nosso progresso em conhecimento, e para os quadros vastos, complexos e diversificados das profissões e práticas, em que se expandiu o trabalho especializado. Mudaram, pois, os alunos — hoje todos e não apenas alguns; mudaram os mestres, — hoje numerosos e nem todos especialmente chamados, pela paixão do saber; e mudaram os objetivos da escola, hoje práticos, variados e mais profissionais e de ciência aplicada do que de ciência pura e desinteressada." É o que mais ou menos já sustentara Rui Barbosa, no alvorecer deste século, quando mostrava a necessidade de "limitar as superabundâncias da teoria, de robustecer científica e profissionalmente, a um tempo, o ensino, saturando-o de prática, de trabalhos investigativos, de hábitos experimentais".

Para a transformação do homem e de seu universo

E aqui ferimos um ponto que é da maior importância, sobre o qual nos temos detido muitas vezes e escreveu Luís Reissig uma página excelente, em que analisa a técnica como fator revolucionário na educação. O fato de, na apreciação desses problemas, coincidirem com freqüência os pontos de vista de pensadores e educadores de países diferentes, é um dos sinais mais característicos da semelhança que apresentam, na civilização industrial, as situações concretas que ela vem criando por toda a parte e que impelem às mesmas reflexões. Antes das descobertas científicas e suas extraordinárias aplicações técnicas, que abriram o campo às três grandes revoluções industriais, "o principal papel do ensino consistia em dotar o homem de conhecimentos e instrumentos para a apropriação e uso de seu ambiente e, em seguida, para a transformação e evolução deste; mas, quando as condições de seu meio pareciam manter um recalcitrante estado de fixidez, como no caso da economia agropecuária, a tendência da escola era procurar que o indivíduo se adaptasse e se submetesse ao seu ambiente, como por exemplo a adaptação à vida rural, quando esse tipo de vida aparecia em forma predominante, renunciando assim a estimular uma característica singular e valiosa do homem: a iniciativa para as mudanças. Para o homem da era tecnológica esse ensino adaptativo chega a ser pernicioso, pois o universo tem de ser para êle, cada vez mais, um campo de experiência e de renovação. A era tecnológica marca o fim do processo de ensino para a adaptação e o começo do processo de ensino para a evolução do homem e de seu universo, partindo de condições técnicas criadas exclusivamente por êle. Já não deve preocupar tanto o homem (as palavras ainda são de Reissig) o tipo do ambiente em que.esteja vivendo, para ajustar a este o seu sistema de ensino, embora deva relacionar ambos, pois está em caminho de mudar radicalmente toda a classe de condições que sejam dadas. Antes havia de aceitá-las e aproveitá-las o melhor possível... ; mas agora não há nada impossível, em princípio, para o homem, no que toca à transformação das condições de seu ambiente, favoráveis ou adversas." (5) Daí a necessidade de uma preparação científica e técnica que habilitará as gerações novas a se servirem, com eficácia e em escala cada vez maiores, de todos os instrumentos e recursos de que as armou a civilização atual.

(5) Luís REISSIG, *El ciclo agropecuário y el ciclo industrial en Ia educación* in "La Educación" nº 12. Octobre-Deciembre, 1958. Unión Panamericana. Washington, D.C.

A história não avança por ordem

As profundas transformações operadas em conseqüência "da preponderância da economia industrial sobre as formas econômicas que a precederam", determinam, de fato, e têm de determinar, nos sistemas de ensino, grandes mudanças que permitam "ampla participação de todos em estudos e práticas, desde a escola primária completa até os mais altos níveis de estudos superiores". Já se vê, mais uma vez, que essa participação, com a amplitude que deve ter, para colher toda a população em idade escolar, não pode ser senão obra do Estado, pela escola universal, obrigatória e gratuita, e numa sucessão de esforços ininterruptos, através de longos anos, inspirados por uma firme política nacional de educação. Ela significará, na justa observação de Reissig, "a maior revolução educacional de todos os tempos, porque será a primeira expressão popular da capacidade da maioria para administrar, organizar e governar, como só até agora têm podido fazê-lo as elites." A tudo isso, como a qualquer plano de organização, em bases mais sólidas e democráticas, da educação nacional, opõem-se abertamente as forças reacionárias, e nós sabemos muito bem onde elas se encontram e quais são os seus maiores redutos de resistência. Na luta que agora se desfechou e para a qual interesses de vária ordem, ideológicos e econômicos, empurraram os grupos empenhados em sustentá-la, o que disputam afinal, em nome e sob a capa de liberdade, é a reconquista da direção ideológica da sociedade — uma espécie de retorno à Idade Média — e os recursos do erário para manterem instituições privadas, que, no entanto, custeadas, na hipótese, pelo Estado, mas não fiscalizadas, ainda se reservariam o direito de cobrar o ensino, até a mais desenvolta mercantilização das escolas. Serão desvios e acidentes no processo histórico de desenvolvimento da educação no país: a história, porém, não avança por ordem ou dentro de um raciocínio lógico, e o problema é antes saber através de qual das desordens, criadoras ou arruinadoras, procuraremos, chegado o momento, encaminhar a nossa ordem, que é a que a Constituição Federal estabeleceu e consulta os supremos interesses da nação. Em todo o caso, esperamos reconheçam o nosso desprendimento, desinteresse pessoal, devoção constante ao bem público e à causa do ensino. "Todos os violentos", escreveu Rui, "fizeram sempre, a seu favor, o monopólio do patriotismo. Todos eles têm o privilégio tradicional de patriotas por decreto próprio e patriotas com exclusão dos que com eles não militam. Não queremos crer que o nosso ilustre impugnador esteja neste número. Mas, a não ser nas mãos do fabricante, muito receio temos de que essa máquina de filtrar se converta em máquina de

oprimir". (6) E nós, patriotas também — mas não exclusivamente — e educadores que nos prezamos de ser, temos não só o direito mas o dever de lutar por uma política que possa acudir "à sede incoercível de educação nas massas populares", a que já se referia Clemente Mariani, e de opor-nos a todas as medidas radicais que, sob as aparências enganadoras de liberdade, tendem forçosamente a conduzir-nos ao caminho perigoso da anarquia, senão das pressões ideológicas, abertas ou dissimuladas.

Assinam o manifesto: *Fernando de Azevedo, Júlio Mesquita Filho, Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Anísio Spínola Teixeira, A. Carneiro Leão, José Augusto B. de Medeiros, Abgar Renault, Raul Bittencourt, Carlos Delgado de Carvalho, Joaquim de Faria Góes Filho, Arthur Moses, Hermes Lima, Armanda Álvaro Alberto, Paulo Duarte, Mário de Brito, Sérgio Buarque de Holanda, Nelson Werneck Sodré, Milton da Silva Rodrigues, Nóbrega da Cunha, Florestan Fernandes, Pedro Gouvêa Filho, A. Menezes de Oliveira, João Cruz Costa, Afrânio Coutinho, Paschoal Lemme, José de Faria Góes Sobrinho, Haiti Moussatché, J. Leite Lopes, Gabriel Fialho, Jacques Danon, Maria Laura Mousinho, Maria Yedda Linhares, Anne Danon, Roberto Cardoso Oliveira, Oracy Nogueira, Luis de Castro Faria, Amilcar Viana Martins, Branca Fialho, Euryalo Cannabrava, Thales Melo de Carvalho, Ophelia Boisson, Francisco Montojos, Joaquim, Ribeiro, Darci Ribeiro, Egon Schaden, Jayme Abreu, Juracy Silveira, Lídio Teixeira, Eurípedes Simões de Paula, Carlos Correia Mascaro, Renato Jardim Moreira, Azis Simão, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Lúcia Marques Pinheiro, Armando de Campos, Laerte Ramos de Carvalho, Maria José Garcii Wereb, Fernando Henrique Cardoso, Samuel Wereb, Ruth Correia Leite Cardoso, Carlos Lyra, Joaquim Pimenta, Alice Pimenta, Maria Izolina Pinheiro, Rui Galvão de Andrade Coelho, Mário Barata, Mário Travassos, Otacilio Cunha, César Lattes, L. Laboriau, Celso Kelly, Bayard, Demaria Boiteux, Mario Casassanta, Joel Martins, Raul Rodrigues Gomes, Perseu Abrano, Linneu Camargo Schultzer, Douglas Monteiro, Moisés Brejon, Paulo Leal Ferreira, Paulo Roberto de Paula e Silva, Jorge Leal Ferreira, A. H. Zimermann, Diogenes Rodrigues de Oliveira, Silvestre Ragusa, Nelson Martins, Paulo Maranhão, Álvaro Palmeira, Otávio Dias Carneiro, Geraldo Bastos Silva, Joaquina Daltro, Helena Moreira Guimarães, Mariana Alvim, Irene de Melo Carvalho, Cecília Meirelles, Jorge Figueira Machado, Tarcísio Tupinambá, Teófilo Moisés, Albino Peixoto,*

(6) Rui BARBOSA — *Pelo Exército e contra o militarismo* in Obras Completas. VII. *Campanhas Jornalísticas.* República (1893-1899). 2° Volume, Casa de Rui Barbosa. Ministério da Educação, Rio, 1956.

Augusto de Lima Filho, Manuel de Carvalho, Milton Lourenço de Oliveira, Armando Hildebrand, Sílvia Bastos Tigre, Lafayette Belfort Garcia, Raul Lellis, Guy de Hollanda, Adalberto Sena, Inezil Pena Marinho, Maria Thetis, Álvaro Vieira Pinto, Luís Eucídio Melo Filho, José Lacerda Araújo Feio, Victor Staviarski, José Alberto de Melo, O. Frota Pessoa, Álvaro Kilkerry, Afonso Várzea, Luís Palmeira, Fritz Delauro, Mecenas Dourado, Iva Waisberg, Alvércio Moreira Alves, David Perez, José de Almeida Barreto, Afonso Saldanha, José Barata, César Veiga, Mendonça Pinto, Augusto Rodrigues, Dulcie Kanitz, Neusa Worllo, Rubens Falcão, Jaime Bittencourt, Letelba Rodrigues de Brito, Honório Peçanha, Ester Botelho Orestes, Aldo Muyktert, Tasso Moura, Maria Geni Ferreira da Silva, Paulo Campos, Baltazar Xavier, Gastão Gouvêa, Dalila Quitete, Miguel Reale, Wilson Martins, Roberto Danemann, Wilson Cantoni, Sílvia Maurer, Antônio Cândido de Mello e Souza, Alberto Pizarro Jacobina, Modesto de Abreu, Zenaide Cardoso Schultz, Ismael França Campos, Iracema França Campos, Oto Carlos Bandeira Duarte Filho, Viriato da Costa Gomes, Teresinha de Azeredo Fortes, Celita Barcelos Rosa, Züda Farriá Machado, Alfredina de Souto Sales Sommer, Valdemar Marques Pires, Niel Aquino Casses, Hugo Regis dos Reis.

FIM DE UMA CONTROVÉRSIA*

I. L. KANDEL

A dissolução da "Progressive Education Association" em 1955, bem como o desaparecimento, dois anos depois, do periódico *Progressive Education* oferecem oportunidade para nova apreciação do desenvolvimento observado no campo educacional em pouco menos de quatro décadas. Será interessante imaginarmos o que poderia ter acontecido à educação americana se não houvesse surgido o pomo da discórdia, introduzido pelos que se diziam discípulos e seguidores de Dewey e pelos preconizadores da educação progressiva. Lamentavelmente, não só os profissionais como até os leigos atribuíram a Dewey a responsabilidade pelo rumo adotado no campo educacional. Cabe aqui indagar se, em alguma ocasião, foi realmente praticada a filosofia de Dewey e se êle concordava com o que se fazia em seu nome. Sua filosofia era de tal forma complexa e abrangia tendências tão diversas que somente alguns de seus aspectos isolados foram difundidos por seus discípulos. Uns cultivaram sua metodologia, outros diziam-se propagadores de sua filosofia social. Resta verificar se, na prática educacional, houve mais eficaz influência do instrumentalismo de Dewey ou do ponto de vista funcionalista, muito comentado por volta de 1915.

Os que se intitulavam intérpretes de Dewey passaram a ser considerados seus sucessores legais no apostolado. Daí ter sido perfeitamente representado o alexandrinismo atribuído à educação tradicional por um de seus principais seguidores. O próprio Dewey afirmou estarem os grandes líderes predestinados a exercer influência mais no sentido de inibir que estimular o progresso intelectual. Em sua obra *The Sources of a Science of Education* reconhece êle os perigos da congregação de discípulos, quando diz: "Podemos observar, hoje em dia, que nem sempre é benéfica a influência exercida por um mestre original e dotado de autoridade. As pessoas por êle influenciadas desenvolvem interesse unilateral, tendendo a formar escolas e a se manter alheias a outros problemas e dificuldades; recorrendo à sua doutrina como autoridade máxima, repetem-lhe os pensamentos, muitas vezes sem interpretar a intenção e o alcance que inicial-

* Transcrito de *The Educational Fórum,* vol. XXII, n' 2, em tradução do Assistente de Educação Maria Helena Rapp.

mente lhes emprestavam significado". Em outra parte do mesmo trabalho, Dewey descreve o que estava ocorrendo no seu próprio tempo: "Em educação, toda vez que o psicólogo, observador ou pesquisador exprime o resultado de seus estudos através de uma regra, a ser adotada de maneira uniforme, o resultado torna-se passível de objeção por interromper o livre desenvolvimento da educação como arte".

O aparecimento da escola progressiva, protegida pelo nome de Dewey, assim como a literatura educacional publicada subseqüentemente, vieram confirmar os receios manifestados por Dewey; os autores se limitavam a interpretar e adaptar a filosofia por êle criada. A campanha destinada a propagar esse tipo de educação foi realizada com tal assiduidade que o tempo e energia daqueles que a ela se opunham eram forçosamente empregados em conflitos e controvérsias, com prejuízo de novas formulações sobre as questões educacionais. A propaganda em prol da educação progressiva e da filosofia pragmática foi conduzida através de tais métodos e com tanta energia que teriam causado inveja em Madison Avenue. Não apenas foram proclamadas as virtudes da nova educação, mas ainda se envidaram esforços no sentido de mostrar os defeitos da educação tradicional. Tal como se faz na propaganda de cigarros, cosméticos, analgésicos e outros produtos, a "pesquisa" foi utilizada como referência.

O objetivo essencial da propaganda preconizando a educação progressiva consistia em apresentar a educação tradicional sob as cores menos favoráveis, criando a impressão de que foi nula a sua contribuição para o progresso da cultura e da civilização. Certa ocasião apareceu um filme de curta metragem, destinado a mostrar o contraste entre educação tradicional e educação progressiva. A primeira era representada sob a forma de escola que possuía uma única sala, do tipo adotado no século passado, com crianças brincando no pátio e que se colocavam em posição de sentido assim que o mestre-escola, de fisionomia severa, tocava a sinêta; ouvida esta, enfileiravam-se rapidamente para entrar na antiquada sala, onde já encontravam arrumadas no quadro-negro listas de palavras e problemas de aritmética. A escola progressiva, pelo contrário, aparecia sob forma ultramoderna, excelentemente equipada, com carteiras móveis e espaçosamente arrumadas. Ao ser posteriormente introduzida certa dose de psicanálise, atribuindo-se à escola tradicional traumas infantis causados pelas suas experiências disciplinares e de classe, a educação progressiva adquiriu popularidade, principalmente quando gratuita, visto que nas escolas para ricos saia bem cara.

Oportunamente, foi invocada a "pesquisa científica" para demonstrar que a nova escola não só proporcionava melhor rendi-

mento nas matérias básicas da educação tradicional, como treinava o aluno quanto a iniciativa, raciocínio, capacidade de invenção e julgamento, além de outros campos deixados de lado pela velha escola.

Dewey percebeu a orientação emocional de tal propaganda. Afirmou êle que o vocábulo "experiência", freqüentemente utilizado, "pode ser explicado por um conjunto de palavras emocionalmente estimulantes, mas que em lugar destas podem ser usadas outras, igualmente adequadas, salvo se por meio delas forem indicadas as operações que devem ser iniciadas e executadas. Somente pelo fato de constituir a educação tradicional processo rotineiro, no qual planos e programas foram transmitidos através de gerações sucessivas, não há razão para considerarmos a educação progressiva como improvisação não planejada". Dewey também chegou à conclusão de que a educação progressiva, de maneira geral, visava principalmente à negação do passado, preocupando-se mais em romper com êle, do que em formular, ou lançar uma nova filosofia da educação. "Há sempre risco nas inovações", escreveu êle, "pois, repelindo os objetivos e métodos daquilo que se procura suplantar, pode ocorrer o desenvolvimento de princípios negativos em vez de positivos, de natureza construtiva. Nesse caso, servirá como ponto de referência, na prática, tudo o que foi rejeitado, em vez de se aproveitar o desenvolvimento construtivo da própria filosofia". E poderia ter acrescentado que dessa forma se desenvolve um dogmatismo arrogantemente contrário ao reconhecimento de qualquer virtude no passado ou validez nos argumentos contrários.

Conseqüentemente, os defeitos que haviam sido apontados na educação tradicional passaram a constituir objeto de crítica e ataques, em vez de servirem como base para formação de uma nova filosofia. Entre tais defeitos, chamava-se a atenção sobretudo para a rotina do trabalho diário, a rigidez de horários, a rigorosa disciplina, a monotonia da aprendizagem, o prévio e rígido planejamento do currículo, os exames baseados na memorização de dados e, de maneira geral, a falta de liberdade individual prevalecendo igualmente para professores e alunos. Ressaltava-se, portanto, o elemento negativo desses defeitos. Liberdade passou a ser a palavra mágica — liberdade para os professores, liberdade para os alunos; o professor não devia intervir nem mesmo para orientar ou guiar; as rotinas e horários rígidos foram postos de lado; o currículo passou a ser adaptado arbitrariamente às necessidades e interesses dos alunos; os padrões e exames, que serviam para medir o aproveitamento, foram substituídos por "apurações", resumos históricos sobre o progresso dos estudantes, aparecendo como uma das justificativas para essa substituição o fato de testes, exames e notas estimularem o espírito competitivo.

Os que se diziam propagandistas de Dewey eram mais dogmáticos que êle próprio. Depois de enumerar várias questões ou assuntos e experimentações que exigiam concentração de espírito, continuava Dewey: "Qualquer filosofia baseada na rejeição ou oposição deixará de levar em conta esses elementos. Haverá tendência para presumir que, baseando-se a educação tradicional em plano de organização preconcebida, convém repudiar o princípio de organização *in totó,* em vez de tentar compreender o seu significado e como será possível obtê-lo na prática. Poderíamos chegar à mesma conclusão passando em revista todos os pontos de controvérsia entre a velha e a nova escola. Repelindo o controle externo, o problema fica reduzido à verificação de quais os fatores de controle inerentes à experiência. Repudiar a autoridade externa não subentende a negação de toda autoridade, mas a necessidade de ser encontrada uma fonte mais efetiva de autoridade". Pelo fato de serem passíveis de crítica o conhecimento, os métodos é as normas de conduta adotados pelas pessoas adultas no passado, dizia Dewey: "não há razão para que afirmemos ser nulo o valor do conhecimento e das habilidades do adulto na orientação dos jovens".

Os discípulos de Dewey atribuíram a máxima importância à experiência, rejeitando toda matéria racionalmente organizada. Dizia Dewey a esse respeito: "Entretanto, procurar na experiência o material de aprendizagem representa simples fase inicial. Como fase seguinte vem o desenvolvimento progressivo das experiências realizadas, até alcançar formas mais bem organizadas, mais ricas, aproximando-se gradativamente daquela sob a qual as matérias são apresentadas ao indivíduo hábil e maduro". Já anteriormente a essas citações, extraídas de *Experience and Education,* Dewey escrevera: "O currículo deve, além disso, ser planejado de modo que as partes essenciais antecedam as partes não indispensáveis. Como partes essenciais, compreendemos aquilo que socialmente é considerado fundamental, isto é, tudo que se refere às experiências partilhadas pelo maior número de pessoas." Pode ser que Dewey não concordasse com aqueles que mais tarde formaram o Grupo Essencialista, quanto ao que se devia considerar essencial, porém partiram todos de um mesmo princípio.

II

Comumente esquecemos que Dewey e Boyd H. Bode atuaram entre os mais severos críticos das práticas educacionais adotadas sob a égide da escola progressiva. A partir de 1926, passou Dewey a criticar a interpretação da idéia de liberdade nas escolas progressivas, publicando "Individualism and Freedom",

no primeiro número do *Journal of the Barnes Foundation.* Em artigo inserido em 1930 no periódico *The New Republic,* afirmava êle que as novas experimentações no campo educacional não acusavam genuíno objetivo, caracterizando-se pela preocupação, exagerada e sem fundamento, com a noção de liberdade, ausência da noção de responsabilidade e de consideração pelos direitos alheios. Durante uma entrevista levada a efeito quando completou oitenta e cinco anos, foi atribuída a Dewey a opinião de que a principal mudança verificada em educação ocorrera nas relações entre professores e alunos, e no campo da formação de professores, sendo entretanto pequena a diferença observada quanto a seu conteúdo e motivação.

/ Igualmente severas foram as restrições apresentadas por Bode também em 1930, na citada publicação *The New Republic,* sobre a escola progressiva: "Ao observador casual a educação americana aparece como espetáculo confuso e não propriamente edificante. Inúmeras burlas e panacéias devem a ela sua origem; é pretensiosamente científica e ao mesmo tempo pateticamente convencional; desdenhando o passado, não revela preocupação pela clareza quando fala do futuro. A extraordinária atividade que atualmente se desenvolve no campo educacional indica alterações sociais de grande alcance, mas aparentemente não compreendemos o que significam tais alterações nem de que forma podem ser orientadas". Em seu trabalho, *Progressive Education at the Crossroads,* Bode argumenta possuírem as matérias tradicionais certo valor educacional, que não podemos rejeitar impunemente.

É lamentável que o público (e até pessoas mais informadas) fosse levado a acreditar ser Dewey inteiramente responsável pelos aspectos da educação progressiva que despertaram a preocupação e, posteriormente, a indignação pública, durante a segunda Guerra Mundial e depois dela. Muitas das críticas à influência da educação progressiva, conforme dissemos atrás, foram contra ela formuladas pelos seus próprios simpatizantes e supostos divulgadores. Dentre as acusações a ela dirigidas pelos leigos, aquela que lhe atribuía finalidade subversiva e destruidora da confiança depositada pelo povo na educação e no modo de vida americano, partia dos indivíduos ou grupos que se revelam permanentemente dispostos a assumir a responsabilidade pela salvaguarda do patriotismo nacional. Esses grupos ou indivíduos aproveitaram a indignação pública despertada pelo presumido fracasso em sustentar padrões aceitáveis de educação, padrões esses que eles se tinham habituado a considerar como essenciais. Fora do reduzido número de simpatizantes, a fragilidade básica da educação progressiva residia em certa arrogância inclinada a não levar em conta a vontade do público. E, além disso, os professores não mostravam maior receptivida-

de às inovações. No Prefácio da obra *The Purposes of Education in American Democracy,* publicada pela *Educational Policies Commission,* em 1938, aparece a declaração: "Um milhão de professores americanos assistiram à palestra e leram livros, artigos, relatórios, e seminários sobre os objetivos da educação. Essas palestras e publicações não chegam a influir sobre o modo de agir na sala de aula. Uma razão para a limitada imfluência que exercem tem sido a tendência para exagerar nas generalizações; dessa forma, quando praticadas tais idéias na sala de aula, assumem significado muito vago e por conseguinte utilidade quase nula." Encontrando, por parte dos professores, relutância em aceitar inovações, a educação progressiva deplorava o fato de estarem eles excessivamente presos à rotina!

Na década iniciada em 1940, a Progressive Education Association compreendeu a situação e mudou sua denominação para American Education Fellowship. A troca do nome pouco adiantou, dissolvendo-se a associação em 1955. Posteriormente em 1957, chegou a vez do periódico *Progressive Education.*

III

Não é possível deixar completamente de lado o movimento da educação progressiva. Em essência, êle representou, não obstante as diversas formas assumidas, certas tendências comuns que já estavam em evolução quando se organizou a Progressive Education Association. Esse movimento desviou para um objetivo particular aquilo que poderia ter representado o desenvolmento sadio da educação americana. Muitas das inovações que a escola progressiva alega ter contribuído para introduzir, já haviam começado a exercer influência sobre a educação americana. Ninguém recorda que o espírito de inovação havia sido despertado desde 1900, em outros países além do nosso, e que. antes de ser notada a influência de Dewey, estavam começando a ser discutidas reformas relativas a conteúdo e métodos educacionais. A linha de separação entre o método antigo e o moderno foi evidenciada no livro *The Century of the Child,* de autoria de Ellen Key, publicado em 1900. Para resumir, a diferença entre uma escola e outra consistiria no reconhecimento da criança como indivíduo. Wilhelm Preyer, com seu livro *The Mind of the Child (Die Seele des Kindes),* inicialmente publicado na Alemanha em 1882, contribuiu para esse reconhecimento. Talvez essa publicação tenha servido de inspiração para que fosse criada, seis anos mais tarde, em nosso País, a Sociedade para o Estudo da Natureza da Criança. Em 1908 foi organizada a Federação para o Estudo da Criança, que se converteu posteriormente na Associação Americana para o Estudo da Criança.

Sobre tal assunto, é valiosa a observação contida no relatório da Comissão dos Quinze da N.E.A. (National Education Association), apresentado em 1895: "A educação moderna defende a opinião de que a criança, e não a matéria em estudo, deve constituir a bússola para os esforços do professor. É de primordial inportância compreender a criança. Tal compreensão deve constituir item destacado no curso de preparação para o professorado. A criança será estudada quanto ao aspecto físico, mental e moral".

Outra influência que prometia conduzir ao rompimento com o passado foi representada pela aplicação da psicologia aos problemas de educação — crescimento físico e mental da criança, processo de aprendizagem, disciplina formal. Os resultados obtidos através de pesquisas realizadas sobre essa questão de disciplina formal, cuja validez ainda está para ser comprovada, contribuíram ainda assim para tornar menos acentuada a importância atribuída a certas matérias e exercícios considerados difíceis. Algo semelhante foi o que ocorreu com o ensino primário inglês, onde se pôs de lado o excesso de treinamento e memorização, para logo em seguida adotar-se uma espécie de processo Bessemer, através do qual voltou a ocupar lugar no currículo o estudo de datas, de nomes de lugares, elementos gramaticais etc.

Durante muito tempo as leis de aprendizagem de Thorndike prevaleceram na teoria e na prática. O destaque atribuído a uma ou outra corrente de opinião novamente provocou o reexame do problema educacional, eliminando-se tudo que fosse supérfluo, para dar preferência aos conhecimentos de maior aplicação na vida real. Alguns anos foram empregados então no estudo e revisão do plano de estudos; do ponto de vista de sua utilidade funcional, foram examinados o vocabulário, os textos de leitura, a aritmética, as noções de história e geografia, conservando-se unicamente aqueles cuja aplicação tivesse maior freqüência de uso.

A apuração dessa freqüência tomou em consideração não só o campo específico de determinada atividade, mas também a definição enunciada naquela época e já citada por nós, que admite como essencial tudo aquilo que se refere à "experiência compartilhada pelo maior número de indivíduos."

Simultaneamente, surgiu outra influência que, embora hoje em dia considerada insignificante, contribuiu bastante para a reforma verificada na educação americana. Consistiu essa influência na interpretação e adaptação da filosofia herbartiana da educação às condições nacionais. Charles e Frank Mc Murry, junto com alguns outros educadores americanos, introduziram certas inovações na educação em nosso país, que contribuíram

grandemente para a sua vitalidade. A correlação de matérias, por exemplo, foi uma antecipação das iniciativas posteriores para eliminar a divisão entre disciplinas. Os estudos típicos e temáticos precederam ao desenvolvimento de projetos, com a sensível diferença de não se basearem em "atividades estimulantes de outras atividades", constituindo, em vez disso, aspectos inerentes à matéria estudada, graças ao estímulo do professor e não do projeto. Também se verificava a presença do que mais tarde se considerou importante descoberta, ou sejam os elementos concomitantes, os quais, em última análise, constituem o que na filosofia de Herbart se chamou massa aperceptiva.

Interessante seria imaginarmos que rumo teria tomado a educação sem o aparecimento da escola progressiva. Atualmente parece estar ocorrendo uma volta ao normal. A escola que tomava a criança como centro de interesse foi abandonada há algum tempo, e provavelmente a escola comunal terá como objetivo essencial colaborar para que os alunos compreendam o ambiente em que vivem, isto é, aquilo que os franceses chamam, na nova administração, "I'étude du milieu", os alemães denominam "Heimat Kunde" e os ingleses "environment studies;" vai desaparecendo aquele espírito messiânico que parecia inspirar a escola comunal. Com exceção do ruído propagandista que rodeava a escola progressiva, talvez não tenha havido em parte alguma excessivo desvio da linha média. É o que tendem a revelar os atuais programas, tanto estaduais como locais. O fato mais notável na história da educação é que o pêndulo pedagógico oscila de um extremo a outro, mas no fim volta ao ponto situado na linha média. Pode acontecer que, algum dia, a importância atribuída à educação "integral do indivíduo", que constitui a chamada tese psicossomática, oscile entre o *soma* e o *psíquico.*

Falando de pêndulo em oscilação, cabe mais uma vez citar Dewey. No último parágrafo de *Experience and Education* escreveu êle: "O que procuramos e de que precisamos é de educação pura e simples, e o progresso por nós conseguido nesse sentido será mais seguro e mais rápido quando nos dedicarmos à pesquisa sobre que é educação e quais condições devem ser atendidas a fim de que ela seja uma realidade e não um nome ou uma alegoria". Esse tem sido o constante objetivo dos principais educadores. Em 1895, o Herbart Club foi transformado em sociedade: National Herbart Society for the Scientific Study of Education. O objetivo da Sociedade foi declarado como sendo "estudar, investigar e discutir os principais problemas de educação. Os seus membros não adotam as doutrinas de nenhum líder, mas procuram discutir os temas de maneira equilibrada e completa". Chegamos, mais uma vez, ao momento oportuno para tal discussão, livre de preconceitos e completa, sem divisas e sem alegorias.

EDUCAR É UMA ARTE *

MÁRIO DE BRITO
Do Instituto de Educação, D. F,

0 dia é de festa, para as professorandas, seus pais, parentes e professores. Todos estão satisfeitos, dando balanço à vitória que coroa vários anos de esforços.

Apesar disso, espera-se que o paraninfo não fale apenas dos louros e dos sucessos. É que, na verdade, a formatura representa somente uma parada breve na vida do diplomado, para descanso e tomada de posição, destinada a novos empreendimentos.

Na Inglaterra e na América do Norte chama-se, mesmo, a uma solenidade como esta, de "commencement". É porque com ela se inicia a vida profissional.

Mas não fiqueis apreensivas, professorandas. Não farei nenhum discurso maciço, capaz de marear a vossa felicidade. Desejo, apenas, ajudar-vos a enfrentar o futuro, repetindo o que comigo fez o diretor da escola de engenharia em que me diplomei, quando da formatura de minha turma.

Incitou-nos êle a que tivéssemos entusiasmo pela profissão. Tal qual como quero agora fazer, concitando-vos a pordes todo o vosso empenho em que o magistério, que vos vai ser entregue dentro de curto prazo, seja a plenitude de vossa realização como professoras.

Qualquer que seja a vossa escola e seja qual fôr o tempo em que estiverdes lecionando, no ano próximo ou ao fim de vossa carreira, vosso sucesso dependerá de que tenhais feito da tarefa realizada a aplicação artística de vossa técnica. Ensinar é uma arte e educar também. "O ensino implica *emoções*, que não podem ser sistematicamente dominadas e aplicadas. Assemelha-se à pintura de um quadro ou à composição de um trecho musical...", diz Gilbert Highet, num livro que atende, precisamente, ao título *A Arte de Ensinar*.

Isso não quer dizer que ensinar dispense o caráter científico de toda a respectiva preparação profissional e que esta, portanto, deva ser posta de parte, ao ensejo da aplicação, da mesma forma que o mais exímio pintor não poderá ignorar, nem desprezar, quando pinta, todas as técnicas que constituem o cabedal de sua aprendizagem.

* Discurso de paraninfo das Professorandas de 1958, do Instituto de Educação do Distrito Federal.

O que desejo afirmar é que cada uma de vós, a despeito de uma preparação homogênea, como a que nosso Instituto de Educação propiciou, será, ou poderá ser, uma professora diferente de todas as outras, desde que lance em seu trabalho todo o seu coração.

Um bom professor não deixará de ser um sintetizador, que recompõe, ao sabor da prática diuturna de seu mister, a fragmentação que a biologia, a psicologia e a sociologia, versadas em seu curso de formação, tiveram de efetuar, para completar a tarefa de expor os princípios científicos que as norteiam.

A dificuldade reside em associar os dois aspectos e é isso que individualiza o desempenho da profissão, não devendo cada mestre esquecer-se de que "os maiores progressos do homem têm sido conduzidos pela mão e pela voz dos professores" e de que um mau ensino pode inutilizar muitas vidas.

Seria possível escrever um livro inteiro sobre como deve ser um professor, mas a oportunidade desta festa não se coaduna com empreendimento tão vasto. Um ou outro aspecto do problema pode, entretanto, ser respigado. Um deles liga-se à circunstância de ser impraticável associar a profissão de mestre com o sucesso financeiro, da mesma forma que um sacerdote, seja qual fôr sua religião, não espera ficar rico. O professorado é por si um sacerdócio e pressupõe os sacrifícios que a êle estão vinculados, mas compensa tal circunstância, se compensação fosse necessária, o fato de que o professor, em sua tarefa perene, usa da inteligência, em coisas dignas de seu emprego. Haverá recompensa maior para uma profissão intelectual?

Todas as novas professoras sabem que os alunos têm a tendência inconsciente de imitar seus educadores, quaisquer que sejam estes, inclusive os que não educam por profissão. Lembrai-vos, pois, de que vosso estado emocional, na escola, ou onde quer que tenhais contato com seres educáveis, deve ser favorável ao bom rendimento da tarefa de influir sobre outrem. A primeira condição é a de possuirdes profundo interesse pelas pessoas e outra condição importante é a do controle de vosso equilíbrio emotivo, capaz de sopitar as reações que desnortearíam os educandos. Espírito de justiça é também necessário, não que a escola seja instrumento de distribuição de justiça, mas porque, como dizia um pensador francês, deve ser a justiça a primeira virtude dos que mandam, como é, não raro, a única razão dos que obedecem.

A suprema aspiração de um professor deve ser a do plasmar a alma e a inteligência de seus discípulos, sem recorrer a processos inquisitoriais ou ditatoriais, afastada, é claro, igualmente, a hipótese de que se desinteresse da sorte de seus alunos. O professor deve, por outras palavras, ser um líder, que consegue a cooperação de seus educandos porque êle a merece e, então, ela se exerce mesmo na sua ausência.

Tudo que foi dito exige, porém, que o mestre seja senhor do que transmite, o que exige, por sua vez, atenção permanente ao próprio aperfeiçoamento intelectual e profissional. O professor, que dele se descuida, corre extremo risco de perda de liderança. Mas não é, apenas, por isso. Como é compensador verificarmos, ao fim do dia, que conseguimos, por uma forma ou por outra, aumentar nosso cabedal de conhecimentos! Tal atitude pode convir a qualquer. Para o mestre, deixa de ser mera conveniência para ser um imperativo. Êle é um servidor da comunidade, cuja obrigação — que foi, afinal, de sua própria escolha — é estar à altura das circunstâncias. Esforçai-vos, jovens professoras, para serdes contemporâneas de vossos alunos. É uma faceta da profissão que não pode ser relegada, sob pena de retrocesso. E é uma prova de inteligência a readaptação constante à evolução do progresso, que há de concorrer para que os professores mantenham a juventude. Em outras palavras, a tarefa de ensinar não se separa da de aprender.

As crianças e os jovens são sedentos de novidade. O mestre que puder mantê-los ao nível de suas necessidades de novas experiências e de boas emoções novas, conquistará sua admiração e isso facilitará em grande escala o resultado favorável do labor de quem educa.

Há, porém, um aspecto que reputo essencial no comportamento do professor. Não se educa simplesmente para integrar crianças e jovens na sociedade, mas para integrá-los devidamente. A feição moral por que tal integração se processe é pedra fundamental no trabalho do professor. Um aluno poderá esquecer o que o mestre lhe recomenda. Não esquecerá, porém, nunca, uma atitude de dubiedade, ou decisão contra a moral que seu professor ponha ao alcance de sua apreciação. O mestre deve ser inatacável, não apenas na aparência do que faz, mas na íntima significação de seus atos ou decisões. O mais feliz será o que conseguir dar um exemplo de comportamento sem jaca, mesmo quando não haja testemunhas para aplaudi-lo.

Desejo abordar agora, ainda que *per summa capita,* um assunto do interesse de todos os professores.

Devem eles, como disse, exercer a liderança de suas classes. Poucos povos serão, no meu entender, mais educáveis que o brasileiro, como poderá provar a prática diária do mestre na sua faina, mas os líderes não são muitos. Nossas novas gerações estão à espera deles. Não me refiro, porém, aos líderes que exercem suas funções de guias apenas na rotina de seus trabalhos de educadores. Quero significar uma ação mais ampla, que atinja mais profundamente a estrutura de cada comunidade. E, às vezes, isso mesmo não será bastante. Aspectos há, da vida brasileira, que estão a exigir dos professores interesse de âmbito nacional para os problemas do País. Um deles tem estado em foco e

se relaciona com os destinos da educação. Desde setembro de 1946 foi realizada importante conquista nesse campo, mas seus frutos não apareceram até agora, porque os podêres competentes obstinam-se na inação. A nova Constituição pôs nas mãos dos legisladores salutares princípios, de natureza jurídica, para multiplicar as experiências educacionais pelo Brasil afora, mas tudo continua apegado a fórmulas imutáveis, que não acompanham a evolução crescente e intensa que a nação desenvolve, para alterar a estrutura de seus alicerces econômicos. Não é admissível que o magistério nacional não se movimente, para secundar esse esforço, exigindo — é esse o termo — que não fiquem inaproveitadas as sementes que a Lei Básica encerra. Cada professor deve constituir-se num foco de atividade em defesa dessa evolução e, sobretudo, de seu imediato apressamento.

Mas não é só. É necessário também que o magistério se interesse para que a conquista constitucional a que me refiro não se deturpe. Ainda agora assistimos a curioso espetáculo. O ensino público que sempre foi, no Brasil republicano, o cerne da cultura nacional, passou, da noite para o dia, a ser, na opinião de um prestigioso líder nacional, a fonte de todos os nossos males. Tudo vai mal no Brasil porque o ensino não está, exclusivamente, nas mãos da iniciativa particular... E estranhamente não há reação alguma contra essa afirmação tão esdrúxula, ao menos por parte do numeroso magistério oficial do país. A Constituição dispôs, sabiamente, que "o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos podêres públicos e é livre à iniciativa particular". O ensino é caro, sob pena de ser mau. A Constituição outorgou ao Estado, como não poderia deixar de ser, o *ônus* dessas despesas, mas preceitua, muito adequadamente, que o particular pode tomar parte na tarefa de instruir e educar o País, na proporção, evidentemente, da parcela da população que pode prescindir da gratuidade. O problema será, justamente, o de ampliar o ensino público, até onde se ajuste à realidade econômica do povo brasileiro. Se a tarefa é gigantesca demais para solução rápida e completa, a outorga de bolsas a estudantes pobres e capazes, custeadas pelo Estado, para que se utilizem da rede de estabelecimentos particulares, é curial e possível e muito menos onerosa do que se responsabilizar o Governo por todas as despesas de quantos se proponham a ensinar de graça, mesmo a quem pode pagar.

O Distrito Federal vem dando um exemplo salutar da boa política, esforçando-se por multiplicar as escolas oficiais e preparar professoras primárias em ritmo crescente e rápido. As professorandas que aqui se acham e serão proclamadas professoras dentro de alguns minutos, bem como suas colegas diplomadas há poucos dias e as da Escola Normal Carmela Dutra, que ontem aqui se diplomaram também, já têm assegurada sua colocação no magistério oficial da cidade, graças à iniciativa do Govêr-

no local, há poucos dias consumada, o que prova haver receptividade também no Poder Legislativo, para que se faça o que realmente é preciso.

Não abordei o assunto que acabo de pôr em destaque somente para alongar meu discurso, mas para sublinhar, ao final, uma faceta dele que deve ser de especial interesse para quem se diploma pelo Instituto de Educação. Se prevalecerem as novas idéias que vêm sendo agitadas ultimamente, desaparecerá o sistema de provimento de professores oficiais de curso primário do Distrito Federal vigorante há tantos anos. A Capital da República conseguiu realizar o que deve servir de exemplo a toda a nação: preparar ela própria seus professores oficiais. As professorandas que aqui se acham e todo o magistério da cidade sabem, muito bem, que o Instituto de Educação e sua congênere Escola Normal Carmela Dutra não são estabelecimentos aristocráticos nem totalitários. Ali se recebem, com absoluta lisura, as candidatas capazes, independentemente de suas posses, de suas situações sociais, de suas raças e de seus credos. E são levadas à diplomação, em sadia competição, quantas fazem jus a esse prêmio. A legislação projetada tornará inúteis ambas aquelas escolas, pois consigna o "reconhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares", inclusive os de formação do magistério primário, porque só excetua da regra as escolas militares, outorgando "igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares" de modo expresso. A pretexto de democratizar o ensino, ao invés de se propiciarem iguais oportunidades a todos para se fazerem desiguais pelos seus méritos, igualizam-se os que são diferentes, já que os estabelecimentos particulares, ao contrário dos públicos, não receberão toda a gente, exercendo ou podendo exercer discriminações, como muitos já fazem.

O futuro da grande Escola em que as professorandas aqui presentes se formaram está, pois, em perigo. A capacidade de liderança das novas professoras e de quantas as precederam naquela Casa pode ser posta à prova, em defesa da Instituição. E creio bem que vale a pena fazê-la.

* * *

Deixei para os últimos períodos deste discurso o meu agradecimento. É que desejo torná-lo tão simples como foi o convite. Estou certo de que me fizestes vosso padrinho, professorandas, em homenagem ao interesse que costumo ter pelos problemas dos que dirijo. Disse, no começo de minha oração, que reputo tal interesse obrigação essencial dos educadores. Vossa atitude foi, assim, de generosidade. E é essa generosidade que eu agradeço, no momento de desejar-vos e aos vossos entes queridos todas as venturas que enseja o grande dia que todos vivem.

O ENSINO LIVRE E A LIBERDADE DE CULTURA

RISIERI FRONDIZI
Reitor da Universidade de Buenoe Aires

Com entranhada dor e funda preocupação abandonamos a tranqüilidade das aulas, laboratórios e bibliotecas, para sair em defesa da liberdade da cultura, hoje ameaçada por compromissos políticos ocasionais.

É com dor que o fazemos; porém com serenidade e firmeza, pois que essa decisão é o reflexo de convicções profundas, pesadas em muitos anos de acurado estudo. E o fazemos também, certos da nobreza de nossos propósitos e da validade de seus fundamentos racionais.

Não daríamos esse passo se não estivéssemos certo da gravidade da situação e convicto de que a liberdade da cultura do país se encontra em perigo e que sua defesa é o nosso primeiro dever.

É com preocupação que o fazemos; porém certos do triunfo e apoiados em milhares de estudantes, diplomados e professores, dispostos a quaisquer sacrifícios exigidos pelas circunstâncias.

Oito meses de trabalho

Durante oito meses mantivemos a Universidade de Buenos Aires à margem de qualquer questão política; esse esforço não foi reconhecido e confundiu-se espírito de compreensão e patriotismo com debilidade. E, no entanto, não foi trabalho de somenos manter a Universidade à margem das paixões políticas, em momentos em que toda a vida pública parecia reduzir-se à política, e que toda política se traduzia em paixão. Fizemo-lo, não por carecer de convicções políticas, mas porque estávamos cônscios de que a Universidade devia dar o exemplo e normalizar sua vida na prática serena da docência e da pesquisa.

Trabalhamos oito meses em paz, reconstruindo pacientemente, a partir de seu núcleo fundamental, a Universidade de

• Transcrito de *Boletin de Informaciones de Ia Universidad de Buenos Aires*, setembro, 1958.

Buenos Aires. O ambicioso plano de ação que nos propusemos de início, encontra-se em execução: Cidade Universitária, tempo integral para professores e auxiliares, bolsas para estudantes e diplomados, modernização administrativa, efetiva extensão universitária e, finalmente, elevação do nível da docência e início de vasto plano de pesquisa científica e de aproximação entre a Universidade e o povo que a sustenta. Tudo se fêz em paz, a despeito de divergências internas, com a colaboração e o sacrifício de todos e sentindo, a cada passo, a serena satisfação de estar cumprindo o dever.

Em defesa da liberdade da cultura

Repentinamente surgiu a ameaça. Forças obscuras tramavam sigilosamente, enquanto trabalhávamos tranqüila e serenamente.

Estávamos desprevenidos, mas não necessitamos de muito tempo para reagir. Nós, universitários argentinos, tivemos de alternar a meditação serena com o combate apaixonado, e, no momento, saímos para a luta.

Cancelei uma viagem ao estrangeiro. Estou disposto a cancelar o que fôr possível para lutar em defesa da Universidade e da liberdade da cultura.

Ao enfrentar a iminente ameaça à cultura do país, temos plena consciência de que arriscamos em uma noite o trabalho de muitos dias de milhares de universitários. Fá-lo-emos, no entanto, com toda decisão, porque os homens que se empenham por forjar uma universidade argentina são homens de princípios e não de fins, e a lealdade aos princípios éticos infunde vigor ao nosso coração e serenidade ao nosso braço.

Que cada um examine a sua responsabilidade. Assumo a minha e sinto-me animado ao ver que não me encontro só, mas rodeado de milhares de universitários de todo o país, que pronunciam as mesmas palavras e sentem n'alma a mesma indignação.

Falemos claramente, senhores: não se pode traficar com princípios. Que o faça quem tenha a consciência em férias; a nossa está alerta e nos condenaria implacavelmente se atraiçoássemos nossas convicções e sacrificássemos os princípios às conveniências transitórias do jogo político.

Esta paixão que nos impele à luta não é uma paixão irracional ou que tenha sua origem em obscuras solicitações das entranhas. É paixão serena, que se baseia na luz das idéias e na lealdade aos princípios.

Análise conceituai do problema

Comecemos por esclarecer os conceitos para exibir à luz do dia os fundamentos de nossa atitude. O Poder Executivo, em sua declaração, confunde o princípio da liberdade do ensino com a entrega a instituições incapazes do direito de outorgar títulos de habilitação profissional, que é prerrogativa exclusiva do Estado.

Distingamos os três aspectos fundamentais da questão: 1) liberdade do ensino; 2) direito de outorgar títulos acadêmicos; 3) direito de outorgar títulos de habilitação para o exercício das profissões científicas.

O primeiro ponto não oferece dificuldade alguma; todos os universitários argentinos são partidários da liberdade do ensino. Lutei por ela como estudante e como professor e, como autoridade, preferi a destituição e o cárcere à rendição deste princípio.

Uma instituição de cultura superior adquire o direito de outorgar títulos acadêmicos quando alcança um nível mínimo na docência superior e na investigação científica; não é um privilégio que se obtém através de influências escusas e com o propósito de perturbar o labor pacífico e construtivo das universidades nacionais.

O terceiro ponto refere-se à outorga de títulos de habilitação profissional. A tradição argentina reservou este direito às universidades estatais. Indicou-o claramente Nicolás Avellaneda, na sessão de 30 de maio de 1885, ao se discutir o inciso 4.° do art. 1.° da Lei Universitária. Disse, textualmente: "según nuestra tradición, Ia Universidad expide todos los diplomas profesionales". E acrescentou que: "en estos últimos anos, ei Congreso dictó una Ley de Procedimientos, aplicable a los Tribunales de Ia Capital, y en ella se introdujo Ia prescripción de que Ia revalidación de los diplomas de los abogados extranjeros se hiciera por los tribunales de Província. Puesta en práctica esa disposición, ha of recido algunos inconvenientes... y ei mismo tribunal indico al Gobierno que era más conveniente volver a Ia práctica anterior, que Ia Universidad expidiera los diplomas".

Nessa mesma sessão, aprovou-se o hoje famoso inciso 4.°, que não foi proposto por Avellaneda, mas sim pela Câmara de Deputados, por sugestão do Ministro de Justiça e Instrução Pública, Dr. E. Wilde, e que reza: "La Universidad expedirá, *exclusivamente,* los diplomas de Ias respectivas profesiones científicas".

A Lei Avellaneda e sua aplicação

Em 1928 foi posta à prova a validez deste diploma jurídico. Então, como agora, fundara-se uma Universidade Católica em Buenos Aires. Manteve-se na esperança de que seus títulos fossem reconhecidos. Um dos advogados diplomados por essa Universidade solicitou inscrição na relação de advogados dos Tribunais da Capital, com a apresentação do diploma que lhe fora outorgado pela Universidade Católica. O procurador da Câmara considerou improcedente o pedido por isso que o "certificado no había sido expedido por autoridad nacional competente". E acrescentou: "No puede alegarse que ello vulnere Ia libertad de ensenar y aprender que consagra la Constitución Nacional, tan reiteradamente invocada a su favor por el peticionante, porque en oportunidad análoga a la presente se dijo que la reserva del Estado para juzgar por si las pruebas de suficiência y otorgar títulos profesionales, no vulnera ei derecho de aprender y ensenar, desde que su reconocimiento no importa a Ia vez ei derecho a que se apruebe Io que se ensena o Io que se aprenda".

A Câmara, por unanimidade, negou o pedido em decisão que merece ser citada em sua totalidade:

"Buenos Aires, octubre 10 de 1928. — Considerando que en todo ei território sujeto a ia jurisdiccion nacional, como en ei dei distrito de Ia Capital donde el H. Congreso actúa como legislatura local, solo pueden expedir diplomas para el ejercicio de las profesiones liberales las universidades nacionales".

"Que ello resulta expressamente de lo dispuesto por el artículo 67, inciso 16, de la Constitución Nacional y de la Ley n.° 1597 (art. l.°, inc. 4.°), que regiamente aquella disposición, de acuerdo con lo establecido por el artículo 14 de la misma Constitución.

"Que este tribunal exige, en consecuencia, para el ejercicio de la profesión de abogado, la previa inscripción en la matrícula de abogados nacionales, en virtud de facultades cuya legalidad y constitucionalidad han sido declaradas en los fallos que se citan (t. 86, página 397 de su colección, y t. 65, página 58 de la Corte Suprema de la Nación).

"Que las exigências establecidas para Ia inscripción, se ajustan a lo dispuesto en Ias prescripciones legales citadas.

"Que la Universidad Católica no se halla, como institución privada, dentro de Ias disposiciones constitucionales y legislativas que rigen ei caso y nada abona en favor de lo solicitado por ei recurrente que se le haya otorgado personería jurídica, pues

pueden obtenerla todas Ias asociaciones que tengan fines útiles. (Art. 33, inciso 5.°, del Código Civil).

"Por ello, y lo dictaminado por el senor fiscal de câmara, no ha lugar". *{Jurisprudência Argentina,* t. 28, pág. 1.166).

Vigência da Lei Avellaneda

A Lei Avellaneda vigorou de 1885 até 1947. Conforme se conhece, o regime peronista reformou a Lei em muitos pontos, porém não se atreveu a retirar das mãos das Universidades nacionais o direito de outorgar títulos para habilitação profissional. Pelo inciso 5.° do art. 2.° da nova lei, estabeleceu-se que as Universidades Nacionais "otorgarán títulos habilitantes con caracter exclusivo". Foi além o peronismo ao estabelecer, na própria Constituição Nacional (1949), que: "El Estado encomienda a las universidades (nacionales) la ensenanza en el grado superior". (Art. 36, Cap. IV, parág. 4.°). E fê-lo apesar de haver antes implantado o ensino religioso por motivos de baixa política. Como se sabe, o acordo de circunstância teve mau desfecho para ambas as partes. Será necessário recordar, entre parênteses, que não se devem menosprezar os ensinamentos da história?

O direito exclusivo das Universidades Nacionais de outorgar os títulos de habilitação das profissões científicas vigorou, pois, de 1885 até a revolução. Esta confirmou, como princípio, a mesma exclusividade, pois restabeleceu, pelo Decreto-lei n.° 477, a vigência da Lei Avellaneda.

Artigo 28

Em fins de 1955, no entanto, se organizou, na sombra, a emboscada a uma velha tradição argentina. O Ministro da Educação, Dr. Atílio Dell'Oro Maini, que sobrevivera a duras penas a sacudidela democrática produzida meses antes, preparou cautelosamente o ato. Debateu a quase totalidade dos dispositivos do Decreto-lei n.° 6.403 com os Reitores Interventores, com dupla exceção: O art. 28 e o Reitor Interventor, Dr. José Luis Romero, como consta da carta que este último dirigiu ao Ministro em 28 de dezembro. O Decreto-lei n.° 6.403 tinha, como único propósito, conforme consta textualmente do segundo considerando, "reparar el agravio sufrido por la Universidad, sus profesores y alumnos durante la dictadura, y asentar las bases de reestructuración de su claustro docente y la constituºión de sus autoridades legítimas". "Conviene" — reza outro

considerando — "sobre todo en esta oportunidad en que se establece ei normal funcionamiento de Ias Universidades, conservar y afirmar los princípios establecidos en Ia Lei Avellaneda".

Os nobres propósitos do Decreto-Lei serviram para ocultar as intenções sectárias do autor do art. 28, e o Presidente Provisório, o Vice-Presidente e os demais Ministros que referendaram o decreto não notaram, certamente, a gravidade da medida. Em face da reação universitária, o autor do feito teve que deixar o ministério. Restou, contudo, a sua criatura, silenciosa e oculta no emaranhado das demais preocupações nacionais. A Comissão, designada pelo Governo Provisório para regulamentar o art. 28, não providenciou nesse sentido, certamente por julgá-lo letra morta. Ao encerrar-se o período do Governo Provisório, as forças reacionárias movimentaram-se novamente para exigir a regulamentação do artigo, na esperança de que o Governo que se findava poderia deixar-lhes uma prenda que satisfizesse seu espírito sectário. A presença de vários católicos militantes na Comissão permitia que alimentassem algumas esperanças aqueles que pretendiam recolher o fruto de suas maquinações. No entanto, os homens que formavam essa Comissão forneceram grande exemplo de dignidade universitária ao se colocarem acima de suas convicções religiosas e negarem-se a regulamentar um artigo que consideravam inconveniente. Essa decisão é hoje documento histórico: testemunho da serenidade, firmeza e elevado espírito universitário daqueles que o subscreveram. Devem ser recordadas algumas passagens principais :

"1) Que el texto del artículo 28 es inconveniente por los siguientes conceptos:
   a) Porque amplea una terminologia equivocada al designar como "libres" Ias universidades privadas.
   b) Porque parece acordar el derecho de fundar institutos de ensenanza, derecho que deriva directamente de la Constitución.
   c) Porque parece acordar a Ias instituciones la facultad de otorgar diplomas y títulos habilitantes.
   d) Porque no prevê la exigência de que esas instituciones subsistan sin asignaciones del Estado.

2) La Comisión no comparte las ideas fundamentales de la disposición que debe reglamentar.

"La Comisión sustuvo que, faltando pocos dias para que asumieran el poder las autoridades constitucionales, no debía dictarse ningún decreto-ley, para regular una matéria que debe serio por ley del Congreso".

E não foi apenas a Comissão que o devia regulamentar que a êle se opôs; já antes também se opusera a maioria dos membros da Junta Consultiva.

A decisão da maioria da Comissão de Redação da Convenção Nacional Constituinte de 1957 sustentou, igualmente, que somente as universidades nacionais "otorgarán títulos habilitantes para el ejercicio de las profesiones".

Esta é, senhoras e senhores, a triste história do art. 28. As esperanças na obtenção, por parte do Governo Provisório, de outorga de vida jurídica às instituições em seu estágio pré-natal pareciam desvanecidas em 30 de abril. Acreditávamos que o art. 28 havia passado à história. Equivocamo-nos, porém; o problema torna hoje a se apresentar com a mesma força que em 1956.

A razão da urgência

Desta vez, há urgência para a solução. Por que tanta pressa?, perguntarão os incautos. Quantos anos de vida têm estas famosas universidades privadas? Qual a sua produção científica? Que laboratórios possuem? Qual o processo seguido na escolha de seus professores? Quantos estudantes têm? A verdade é que estas "famosas" universidades não alcançaram ainda a idade do "jardim da infância"; toda sua produção científica cabe em uma só mão e a totalidade dos alunos, de todas as universidades privadas reunidas, não alcança a quinta parte dos estudantes que me escutam neste momento.

São estas as instituições a que se deseja reconhecer o direito de outorgar títulos de habilitação para o exercício profissional? Sim, senhores; a elas próprias. Às instituições que copiaram o pior que têm as universidades nacionais: o profissionalismo.

A elas não interessa a busca da verdade, o labor paciente, a verificação cuidadosa de cada passo dado; sabem que é este um caminho demasiadamente longo para alcançar a meta a que se propõem.

Por isso, preferem lançar-se imediatamente no mercado da venda de títulos.

Iniciaram pela casca, na vã esperança de que o calor oficial permitisse a incubação do ôvo não fecundado. Equivocam-se: não é esse o caminho. O caminho é o do esforço, do sacrifício

e do desinteresse. Nada de grande pode ser construído com mesquinharias. Por outro lado, os organismos crescem de dentro para fora, como o ôvo: a casca é a última a se formar.

Há que conquistar, com pacientes e prolongados esforços e não com maquinações políticas, o direito de outorgar títulos acadêmicos. É ridículo compararem-se com instituições estrangeiras que, muitas vezes, têm séculos de existência. Que se pode esperar, de boa-fé, de um organismo artificial?

Nada se pode esperar, e eles o sabem muito bem: daí a urgência. Apressam-se a colher antes que caia o granizo. Sabem que é esta a última oportunidade que lhes resta: pois, se o problema vai ao Congresso — como deve — prevalecerá a opinião da maioria do povo argentino. E escudam-se na liberdade do ensino a fim de desorientar a opinião pública. Não o conseguirão. Nosso dever de universitários é o de esclarecer este problema.

Privadas e não livres

Examinemos — ainda uma vez — o malfadado art. 28. Diz, textualmente, que: "Ia iniciativa privada puede crear universidades libres que estarán capacitadas para expedir diplomas y títulos habilitantes". O que chama a atenção em primeiro lugar — e já tive a oportunidade de denunciá-lo pouco depois de sancionado o Decreto-Lei —, em mesa redonda da Rádio El Mundo, é o uso indevido da expressão "universidades libres". As instituições criadas por iniciativa privada — em contraste com as que dependem do Estado — são universidades privadas, e não livres. Livre se contrapõe a ditatorial ou sectário; a liberdade implica em ausência de coação física ou espiritual. Poderia haver, desde já, universidades privadas que fossem livres. "Privado" e "livre" não são conceitos que se excluem reciprocamente; tampouco têm correlação necessária: há no mundo muitas universidades que são privadas e sectárias. Desgraçadamente, são as mais abundantes. Conheci pessoalmente muitas delas, tanto na Europa como na América. Suas próprias denominações revelam que seus fundadores as fizeram adstritas a seitas determinadas. Têm pleno direito de fazê-lo; não têm direito é de fundar instituições sectárias e agitar a bandeira da liberdade para atrair os incautos.

A palavra liberdade possui muitas acepções; nenhuma delas, entretanto, poderá encobrir o espírito sectário que anima essas universidades. Em nome da liberdade, jamais conseguirão impor-nos uma universidade sectária. A liberdade tem direito à legítima defesa. Serão livres as universidades nacio-

nais; já o são em escala apreciável. Nelas se formam até mesmo os homens que dirigem as universidades privadas; seu espírito é tão grande que tolera até aqueles que se propõem a amesquinhá-las.

A liberdade de cátedra e a encíclica "Libertas"

Como Reitor da Universidade de Buenos Aires, sinto-me orgulhoso de que na mesma Faculdade — às vezes na mesma aula — se ensinem as doutrinas de São Thomás e de Karl Marx, de Santo Agostinho e de Freud. A liberdade de ensino está intimamente ligada à liberdade de cátedra; se não há liberdade de cátedra, a liberdade de ensino é ficção. Acreditam que as universidades privadas que existem no país podem ser ensinadas, igualmente, as doutrinas de São Thomás e de Karl Marx ou de Freud e de Santo Agostinho? O dogma impera e imperará ali. Não se trata de uma suposição; baseio-me em autoridade muito respeitável. Leão XIII, na encíclica *Libertas,* afirma com toda a clareza:

"La ensenanza no debe dictar otra cosa que Ia verdad. Completamente contraria a la religión y nacida para pervertir las inteligências, parece ser la libertad de ensenanza que se arroga una ilimitada licencia de ensenar lo que le place; licencia que el poder público no puede otorgar a los ciudadanos sin menoscabo de sus deberes... Y si ocurre que la Iglesia, debido a las condiciones extraordinárias de los tiempos, tolera ciertas libertades modernas, no es porque las prefiera, sino porque considera prudente permitidas".

Escola aberta a todos

O conhecido jurista francês — Georges Burdeau — sustenta, com razão, em seu *Manuel de droit public: Les libertes publiques, les droits sociaux,* às págs. 249/50, que somente a escola do Estado é verdadeiramente acessível a todos; se não existissem as escolas oficiais, a cultura seria privilégio de alguns, ou por condições de fortuna, ou como conseqüência de pertencer a uma religião determinada. A escola do Estado não distingue, é acessível a todos: materialmente, por ser gratuita e, espiritualmente, porque não se orienta por credos filosóficos ou particular religião.

Não desejo, no momento, aprofundar-me no problema. Não porque lhe desconheça as entranhas, no duplo plano teórico e histórico, mas porque não desejo antecipar um debate, que es-

pero — para a tranqüilidade da Nação — não chegue a se realizar.

Os responsáveis pelo conflito

No caso de sua ocorrência, a inteira responsabilidade será daqueles que reviveram esta questão. Serão eles os responsáveis pelo fato de haver perturbado a vida pacífica e laboriosa das oito universidades; devem ter presente que é mais fácil fazer marchar a juventude que a deter. Serão igualmente responsáveis por perturbar a vida dos estabelecimentos de ensino médio, pois os jovens que fazem ali seus estudos parecem dispostos a acompanhar seus irmãos universitários na luta pela liberdade da cultura.

E, por fim, serão responsáveis por dar origem, no país. a um conflito religioso que bloqueará o processo de pacificação e integração nacional que todos nós, universitários, propugnamos.

Estamos dispostos a retornar ao pacífico e patriótico labor construtivo em que nos achávamos empenhados. Para isso será necessário:

1.°) Que o Congresso da Nação derrogue o art. 28.

2.°) Que o Congresso da Nação sancione, na presente legislatura, lei universitária que nos permita trabalhar em paz e para o bem do país.

3.°) Que o Poder Executivo da Nação deixe de fazer política com as questões educacionais e que não olvide que foi eleito para governar e não para traficar, no mercado dos interesses políticos, com as conquistas culturais do povo argentino. Se governar com elevação de propósitos e sem fazer política, terá o firme e decidido apoio da grande maioria dos universitários do país.

HUMANISMO E TÉCNICA EM EDUCAÇÃO *

VALNIR CHAGAS

PRIMEIRO QUESITO

Quais os fins e o conteúdo da educação humanística tradicional e qual a sua importância com respeito à compreensão das realidades modernas?

Entendamos por educação humanística tradicional, fixando o sentido atual da expressão, aquele ideal educativo fundado no platonismo renascentista que menosprezava o trabalho manual, equivalente antigo da "técnica" moderna, e atribuía à escola a função precípua, senão única, de manter um determinado *status* econômico, social, cultural e moral. Os seus fins, portanto, consistiam precisamente em transmitir à nova geração as experiências e o modo de vida da geração precedente, no âmbito de cada grupo, de sorte que aquela pudesse viver de idêntica forma que as dos seus maiores, repetindo-lhes as mesmas verdades estereotipadas e cultuando-lhes os mesmos valores imutáveis.

A escola era então — no que se mostrava funcional — simples instrumento de uma sociedade estática e superestruturada em que o nascer já constituía por si só um privilégio ou um estigma. E como se dirigia sobretudo à classe dos que não trabalhavam, isto é, à classe dos que *dirigiam* e *pensavam* escudados no trabalho de outros, tinha ela o caráter puramente ornamental de preparar ócios cada vez mais refinados. Esta circunstância, aliada ao fato de que à família ainda competia com exclusividade a formação do caráter, explica a separação deliberada que se fazia entre instrução e educação. Cultura era então, em quase todo o mundo ocidental, o que se adquiria através dos livros e das exposições dos mestres e, assim, o que não resultava do trabalho das mãos; e homem culto, ainda nos primeiros anos deste século, era precisamente o que se mostrava capaz de falar sobre Vergílio, citando-lhe frases originais, com a mesma soltura com que dissertava sobre a arte grega, analisava um quadro da Renas-

* Respostas ao questionário da FISE-UNESCO sobre o ensino das disciplinas humanísticas nas escolas de nível médio. Dentre os vinte educadores brasileiros consultados, o autor foi ura dos doze que se pronunciaram nesse inquérito de âmbito internacional.

cença ou, nos salões, floreteava com maestria as *boutades* elegantes e maliciosas. ..

Até a primeira metade do século XIX, era possível realizar esta escola que se voltava para o passado, desdenhava o presente e ignorava totalmente o futuro. As mudanças que porventura ocorriam — fosse no setor dos conhecimentos, fosse no âmbito das relações sociais, fosse no plano dos valores morais, fosse ainda na área das técnicas de trabalho e produção — eram tão lentas e insignificantes que, se percebidas, não chegavam a atingir o arcabouço rígido da sociedade e, portanto, não se refletiam nunca na orientação do ensino que se ministrava. Vivia-se em 1820 como se vivera em 1500. As novas gerações que a escola preparava não tinham necessidade de ajustar-se, no futuro, a situações e problemas novos que lhes exigissem soluções diversas daquelas que se lhes transmitiam; e o ensino, sobre firmar-se no passado, se fazia tendo em vista o aspecto para assim dizer quantitativo dos conhecimentos sem, por isso, preocupar-se em desenvolver formas dinâmicas de pensamento e de ação.

Mais que em nossos dias, pois era possível na escola tradicional falar de "conteúdos" e fixar com precisão o que deviam estudar alunos egressos de uma classe que desejava apenas perpetuar os modos de vida que vinham dos seus maiores. A rigor, porém, essa preocupação nem sequer existia, porque fazer humanismo era, na época, transmitir com visos de erudição todas as poucas disciplinas — poucas, sobretudo, em relação ao quadro que hoje se nos depara — em que se desdobrava o reduzido e fixo saber de então: o idioma vernáculo, as línguas clássicas, a história e a geografia, mais tarde línguas modernas, as artes, depois a geometria.. .

Mas o sentido que se atribuía ao estudo de tais disciplinas — e a designação "disciplina" vai bem com a orientação da psicologia reinante — é que verdadeiramente caracterizava a escola tradicional. Assim é que por idioma vernáculo, *v. g.*, se entendia simplesmente a Retórica e a Gramática de regras e exceções dadas antecipadamente; e por latim ou grego se compreendia não a apreciação ativa da cultura grego-romana, por meio dessas línguas, e sim outra vez a dissecção gramatical seguida da tradução, porque não da leitura direta, de obras produzidas pelos escritores helênicos e latinos. Pouco a pouco — à medida que surgiam e se impunham os Dantes, os Cervantes, os Shakespeares e os Camões — as línguas modernas foram adquirindo foros de cidade; c o seu estudo entrou a ser feito não ainda, entretanto, para a comunicação direta escrita ou falada, mas para os fins e pelos métodos adotados no estudo do latim e do grego. A História não se libertara da Heráldica, cifrando-se inexplicavelmente ao desfile vazio de guerras e dinastias; o ensino das artes era mais uma fixação de preconceitos artísticos; o estudo das matemáticas

visava à reprodução passiva de teoremas e fórmulas; e assim por diante.

O que se pretendia — com esse ensino postiço, ditado, imposto de fora para dentro — era precisamente *moldar* novas gerações sempre, e em tudo, semelhantes às gerações precedentes. Daí por que o estudo do passado, longe de fazer-se no sentido de estabelecer a necessária conexão entre êle e o presente, terminava, em parte mesmo deliberadamente, por impedir essa conexão e plasmar uma atitude contemplativa que importava em autêntica fuga do presente. Neste particular, e à luz da nossa perspectiva moderna, não se pode sequer chamar de humanista a essa escola que se fixava num tipo determinado de homem, representante de uma classe social hereditàriamente privilegiada, em lugar de realizar o atual e contingente sobre o denominador comum de *todo o Homem* e buscar, por entre as névoas do que fosse transitório, aquelas características permanentes que identificam todos os homens em todos os tempos e em todos os lugares.

Como quer que seja, o panorama econômico-social do Ocidente até a primeira metade do século XIX permitia essa orientação e, de certo modo, é possível mesmo dizer que a reclamava e estimulava. Mas a partir de então, e até os nossos dias, o impacto irresistível da Revolução Industrial foi gradualmente "desintegrando" as culturas tradicionalmente estáticas dos povos ocidentais para amoldá-las à feição universalista e dinâmica do novo tipo de civilização que surgia. E assim, ao influxo do imediatismo característico da era da máquina, a mensagem dos grandes precursores de antes — de Comenius a Rousseau, e de Rousseau a Pestalozzi — começou a ser entendida e avaliada em suas exatas conseqüências, a ponto de que um Herbart já falasse em ensino intuitivo, instrução educativa e autogovêrno dos educandos.

A escola é, todavia, por natureza, uma das instituições sociais que mais lentamente se ajustam aos novos estados de coisas. Por isto, só nos primeiros anos deste século foi que tais idéias começaram verdadeiramente a tomar forma e a ser postas timidamente em prática. Na maioria dos casos, o que ocorreu não foi, a rigor, uma reestruturação básica da escola visando a que ela refletisse, funcionalmente, as necessidades de uma época voltada menos para o passado que para o presente e o futuro. O que realmente ocorreu foi, no plano dos conteúdos, a superposição pura e simples do novo ao velho; e no que concerne aos métodos — tal como séculos atrás se fizera em relação às línguas modernas, ensinando-as como se vinham ensinando os idiomas clássicos — reproduziu-se a mesma passividade e o mesmo verbalismo de outrora. Passou-se ingenuamente a supor que o número crescente das matérias, em que se ia desdobrando o Conhecimento, pudesse ainda ser aprendido como as reduzidas noções de Reto-

rica e Latim que faziam o homem culto de antes; e imaginou-se que ciências experimentais, destinadas a aplicações imediatas com o trabalho *das mãos* e da mente, viessem a ser assimiladas sem o concurso de pensamento e de ação, por meio da simples memória auditiva ou visual... Gerou-se, em conseqüência, o problema inevitável da sobrecarga que, até hoje, tem desafiado a argúcia dos educadores do mundo inteiro.

Mas o pior é que este ensino livresco e quantitativamente sobrecarregado já não se destina, como outrora, aos membros de uma classe ociosa e diletante que vai desaparecendo, porém sobretudo ao homem do povo, esse homem comum sem tradições de estudo e ávido de êxito que, nos últimos anos, invadiu a escola média em busca de melhores condições de vida e de um prestígio social antes para êle inatingível. Esta é, aliás, em nossa opinião, a mais forte razão por que o ensino secundário acadêmico, a chamada educação humanística tradicional, se vem constituindo um indisfarçável fator de desajustamento e, o que é pior, dificilmente poderá contribuir, na forma como ainda é entendido, "para a melhor compreensão das realidades modernas".

Não quer dizer isto, porém, que preconizemos uma escola totalmente "centrada" no presente, como o é infelizmente a escola técnica. O que defendemos, assumindo uma posição inteiramente eclética, é o estudo do passado na medida em que este se projete no presente e traga até nós — até o aluno — o fio ininterrupto da aventura humana através dos tempos. Assim como, focalizando o presente e procurando satisfazer as necessidades atuais do indivíduo e do seu meio, teremos sempre a preocupação de desenvolver, em cada estudante, aquelas maneiras vivas de pensar e de agir indispensáveis a que enfrente, com segurança, as situações imprevisíveis que se lhe hão de deparar no futuro cada vez mais incerto que o aguarda.

Mas por estudo do passado já não entendemos a abordagem, para assim dizer quantitativa, de todas as "disciplinas" que se ensinavam aos nossos maiores como expressão dos fatos, idéias e valores que configuravam o seu mundo. Por estudo do passado compreendemos, isto sim, a *síntese* das experiências que o homem foi deixando através das sucessivas gerações, ou seja, daqueles "depósitos" — como os chamou John Dewey — que se foram acumulando ao longo dos tempos e se encontram, portanto, na base de cada aquisição presente. O sentido que vai pouco a pouco assumindo o ensino da História é típico dessa orientação; mas tomemos para exemplificar, já que não nos é dado fazer uma análise mais pormenorizada do problema, o tão controvertido *caso* do latim.

Neste particular, somos dos que pensam que, para entender o que chegou até nós da civilização romana, já não é indispensável o estudo obrigatório do latim. Do contrário, teríamos de

aprender o grego para alcançar o que nos interessa da cultura helênica e acabaríamos, assim, por ensinar também o hebraico e o sânscrito em todas as escolas secundárias... Ora, o romano culto falava o latim e estudava o grego, assim como o "letrado" da Renascença falava os dialetos romances ou germânicos e estudava o latim. Conseqüentemente, o homem dos nossos dias, situando-se em sua exata perspectiva histórica, há de por sua vez estudar, como segundo idioma, uma das línguas modernas que venham da Renascença e por meio dela, sobre adquirir um valioso instrumento de comunicação e um novo ângulo para melhor conhecer o mundo em que vive, receber diretamente a lição da cultura latina e, indiretamente, a experiência que ficou das eras anteriores a Roma. Estenda-se o raciocínio às demais áreas do Conhecimento, e ter-se-á o preciso conceito do que, a nosso ver, deve ser o estudo do passado na escola secundária.

Essa preocupação do passado, fim e conteúdo ao mesmo tempo, constitui a mais importante contribuição da educação humanística tradicional para a compreensão das realidades modernas; desde, porém, que o estudo respectivo vise à melhor explicação do presente e se faça, portanto, na medida e até o momento em que isto verdadeiramente ocorra.

SEGUNDO QUESITO

Existe ou não um retrocesso no Interesse que dedicam os alunos às seções clássicas (ou educação humanistica tradicional) nos estabelecimentos de educação do seu país?

Existe.

A educação secundária brasileira abrange dois ciclos: o ginasial, de quatro anos, que corresponde à primeira adolescência e se destina à formação básica, geral, dos educandos, e o colegial, de três anos, que praticamente tem por finalidade preparar para as escolas superiores. A evasão do primeiro para o segundo ciclo é tal que este último representa, em média, pouco mais de 10% de toda a escola secundária. Dentre os estudantes que atingem o colégio, mais de 90% se encaminham para a respectiva seção científica, indo os restantes para o chamado curso clássico. Esse curso clássico tem dois currículos diferentes: um com grego, latim e duas línguas modernas, além de outras matérias, e um segundo com apenas latim, de idioma clássico, e três línguas modernas. A modalidade em que se inclui o grego não representa, em matrícula, sequer 1% de todo o colégio, numa indicação palpável de que quanto mais clássico é o currículo tanto mais os estudantes o evitam.

Mas não quer isto dizer que os demais currículos constituem padrões de modernidade. No ginásio, por exemplo, ainda se estuda o latim em todas as quatro séries, ao lado de duas línguas modernas, e na seção científica do colégio — conquanto já não se ensine qualquer idioma clássico — figuram ainda três línguas estrangeiras, tornando-se evidente o problema da sobrecarga. Além disso, o *sentido* que se empresta às atividades escolares não reflete a dinâmica do nosso tempo, nem atende às necessidades de um país novo e em rápido processo de industrialização.

A esta altura, aliás, já somos dos que pensam que escola tradicional é hoje — entre nós e, talvez, em todo o mundo ocidental — menos um conjunto de fins e conteúdos, representativos ou não de outras épocas, do que uma *posição* que se assume ante o processo educativo. De nada vale a formulação de novos objetivos se os métodos adotados para atingi-los não passam a refleti-los e com eles não se identificam como o seu verdadeiro aspecto operativo. Mas, na maioria dos casos, há que reconhecê-lo, é isto o que na realidade ocorre: ensinam-se conteúdos modernos a estudantes modernos, em tempos modernos, para aplicações imediatas e imediatistas nesta era do átomo e do avião supersônico, quase pela mesma forma como se "instruía" o jovem despreocupado da época de tílburi.

Se visto por este ângulo, quer nos parecer que o problema é também uma fundamental questão de didática; e o desinteresse do aluno, que há pouco assinalamos, ocorre não só quanto aos estudos clássicos, embora seja mais visível neste setor, como igualmente em relação à passividade e ao artificialismo do trabalho escolar, que nem sempre lhe enseja, mesmo aprendendo ciências *atuais,* tirar das lições o proveito direto que nelas espera e procura encontrar. Não fora o irresistível fascínio do título, com que ainda acena a educação secundária de inspiração acadêmica, e estamos certos de que há muito já teria sido esta sobrepujada pela escola profissional. E seria isto uma vantagem?

A rigor, portanto, o estudante não foge, por exemplo, do latim e do grego como tais: foge, isto sim, de tudo o que — como estes idiomas clássicos, ou como a matemática de fórmulas e teoremas *ditados,* ou como as línguas modernas ensinadas na base do mero "leia-e-traduza" — não contribui para que melhor entenda o mundo complexo em que vive e não lhe acena, diretamente, com solução para o problema básico do "ganhar a vida", que representa (os psicólogos são unânimes em proclamá-lo) a mais absorvente preocupação de todo jovem que atinge a segunda fase da adolescência.

Seja como fôr, existe o desinteresse

TERCEIRO QUESITO

I — Que equilíbrio deve realizar-se entre a formação geral da personalidade e as exigências da especialização?

0 problema é complexo; e os fatores que o configuram resultam todos eles, direta ou indiretamente, do enorme desenvolvimento que tiveram as ciências nos últimos cem anos e, em conseqüência, da indiscriminada aplicação do método científico aos mais recônditos desvãos da atividade humana. Vivemos fascinados a era da ciência, e a vivemos tão intensamente que ainda não nos refizemos do deslumbramento da primeira hora, reproduzindo no plano da vida adulta, coletivamente, o mesmo comportamento da criança que tudo esquece e tudo põe de lado ante o brinquedo novo que recebe.

Mas a ciência projeta-se na prática através da técnica; e técnica hoje é máquina. Daí — e já é um truísmo repeti-lo — vivermos em nossos dias sob a égide da máquina, produzindo e distribuindo as riquezas por meio de máquinas; preparando, conservando e até administrando os alimentos com o auxílio de máquinas; com máquinas construindo ou iluminando as nossas cidades, e com máquinas destruindo-as; divertindo-nos à custa de máquinas e sobre máquinas transportando-nos; em máquinas contraindo as doenças, em máquinas diagnosticando-as e em máquinas tratando de nossa saúde; através de máquinas fazendo a guerra e graças à máquina lutando melhor pela paz; estudando em máquinas ou aprendendo em livros produzidos por máquinas; e até pensando, ou talvez deixando de pensar, ao influxo dessa onipresença esmagadora da máquina, que restitui ou propicia a vida com a mesma insensibilidade com que produz ou espalha a morte...

A verdade é que o homem moderno, para ajustar-se à nova conjuntura que se lhe apresentou, teve de assimilar uma quantidade incomparavelmente mais vasta de noções de que nem sequer suspeitava o seu antepassado de há um século; e o fêz — e o tem de fazer — não só como decorrência de suas atividades profissionais mas, ainda e principalmente, por imperativo da própria complexidade dos tempos em que vive. Por outro lado, colocando a riqueza e o saber cada vez mais ao alcance do homem do povo, a ciência contribuiu decisivamente para atenuar, e em alguns casos até eliminar, as rígidas fronteiras que separavam as classes sociais. Surgiu daí o traço mais característico do nosso tempo — o coletivismo — que, se por uma parte começou a dar expressão àqueles ideais democráticos por que lutaram e morreram os visionários da Revolução Francesa, de outra, entretanto, vai progressivamente esmagando o indivíduo como tal e dele

fazendo, pouco a pouco, uma simples peça do mecanismo social absorvente e insensível. Já não é a máquina a serviço do homem e por êle dominada; é a sociedade humana adotando em sua dinâmica os processos da máquina e transformando-se, ela própria, em máquina gigantesca a fazer de cada homem um inexpressivo e melancólico número de fichário...

Acrescente-se a esses dois fatores bastante característicos a circunstância, proclamada insistentemente pelos educadores do mundo inteiro, de que a família já não é aquela famosa "célula social" de antes, pelo menos em sua função educativa, e teremos ante os olhos o panorama das tremendas responsabilidades cometidas à escola. Já vimos, ao responder ao primeiro quesito, como a multiplicidade de novos conhecimentos importou de início, e em alguns casos até agora, na superposição simplista do novo ao antigo, daí resultando o problema ainda insolúvel da sobrecarga. É certo que, para assim dizer concomitantemente, a própria ciência, que gerou a dificuldade, veio facilitar-lhe em parte a solução. Com efeito, ninguém hoje pode negar que a divulgação científica e a difusão das grandes obras artísticas, tornadas possíveis graças à utilização da máquina, constituem uma realidade a ensejar poderosamente a democratização da cultura; assim como o emprego intensivo dos meios auxiliares de ensino veio possibilitar, na escola, a transmissão de uma quantidade incomparavelmente mais vasta de conhecimentos. O próprio rádio, o cinema, o jornal e a televisão desempenham um papel relevante na educação do jovem de nossos dias.

Mas tudo isto ainda não basta; e a questão persiste, não somente insolúvel como, em parte, até agravada por esses mesmos elementos que à primeira vista iriam resolvê-la pronta e efetivamente. É que a disseminação dos conhecimentos, feita em tais moldes, leva pouco a pouco à padronização da cultura e, anulando as diferenças individuais, contribui a formar um tipo médio de homem, incaracterístico e estandardizado, que se dilui na massa cada vez mais despersonalizado e, assim, cada vez menos consciente da transcendência de sua missão como único ser capaz de pensar, e criar, e perscrutar o Universo em busca de verdades sempre mais verdadeiras. A própria utilização dos meios auxiliares de ensino, feita inicialmente no pressuposto de reduzir o esforço, terminou por eliminá-lo e, tornando mecânico o processo da aprendizagem, reproduziu em novo plano a passividade e o artificialismo da escola tradicional.

Em outros países, e sobretudo nos de considerável adiantamento industrial, preferiu-se à primeira, há pouco indicada, uma segunda solução que consistiu em atribuir maior ênfase à preparação do aluno diretamente para as atividades profissionais. A procura crescente de mão-de-obra especializada, aliando-se ao imediatismo de uma juventude pragmática, fêz que fez povoassem

as escolas técnicas, onde o objetivo já não era propriamente educar, no sentido mesmo comum do vocábulo, mas apenas *adestrar* para uma determinada ocupação de âmbito cada vez mais restrito ante a progressiva divisão do trabalho. Precocemente profissionalizado, e automatizado pela hipertrofia de umas quantas habilidades de cunho meramente reflexo, já não pôde o estudante, ou seja, o *aprendiz,* desenvolver as suas aptidões superiores e foi, assim, anulando-se gradativamente na voragem da empresa. Este é realmente o máximo problema da educação em nossos dias, sobretudo se considerarmos que a escola moderna é de todos e para todos se dirige, porque de todos — do povo, a que todos já pertencem — é que sairão não só os trabalhadores como os líderes que irão comandar o mundo de amanhã. E que mundo será esse, do ponto-de-vista dos valores humanos, ecumênicos?

Certo é que — ao longo das antíteses representadas por escola tradicional, de um lado, e escola moderna profissional, de outra parte — o que de fato persiste é a separação artificiosa de pensamento e ação e o divórcio inexplicável que se estabeleceu entre passado e presente; daí que ambas as soluções se apresentem como necessariamente incompletas e falsas. O que nos cumpre, no pressuposto do equilíbrio que deve "realizar-se entre a formação geral da personalidade e as exigências da especialização", é valorizar o trabalho aos olhos dos que promovem uma educação humanística de sentido nitidamente acadêmico, e concomitantemente, decerto em plano compatível com as características da nossa época, reabilitar o passado na escola moderna de finalidades unicamente profissionais. Integrando assim harmônicamente, numa síntese cada vez mais significativa, essas categorias até agora dispersas representadas por passado-presente, educação liberal-científica-técnica e pensamento-ação, estará a escola cumprindo a mais relevante missão que lhe foi reservada neste século da máquina e, destarte, restabelecendo a ordem natural, lógica e psicológica ao mesmo tempo, que sempre há de presidir a toda obra de verdadeira educação.

Já salientamos, na resposta que demos ao quesito primeiro, como só é possível entender o *presente* à luz do *passado,* isto é, tomando consciência do exato "ponto" em que nos encontramos, qualquer que seja a área do conhecimento focalizada, apoiados na experiência acumulada pelas sucessivas gerações que nos precederam.

Por outro lado, a *técnica* só tem realmente sentido quando vivificada pelas generalizações da *ciência;* e ambas, se vistas por um ângulo realmente humano, só valem na medida em que conduzem a um trabalho efetivo de criação. A isto chamamos *educação liberal:* a educação — e mais tarde o exercício profissional — em que o aluno se projeta nas atividades que realiza, estruturando cada idéia e empreendendo cada tarefa com a liberdade

necessária a imprimir-lhe o selo pessoal e inconfundível dos seus prévios esquemas de ajustamento. O aprender fazendo (ação) deve sempre conduzir ao fazer sabendo por que fazer (pensamento), e vice-versa, um e outro convergindo para o trabalho criador do educando (imaginação). Do contrário, a técnica se resolverá numa sucessão mecânica de automatismos e a ciência se transformará num jogo hermético de fórmulas e equações abstratas.

Não quer isto dizer, porém, que em toda escola, a todo instante, esses três elementos se nivelem num mesmo plano com o mesmo grau de intensidade. O que importa é que eles nunca deixem de estar presentes, embora em cada situação particular, e conforme o tipo de aluno e os objetivos específicos da educação que se ministra, um deles fique sempre em primeiro plano, enquanto os dois outros constituirão o fundo indispensável ao delineamento do conjunto. Retire-se de um quadro o seu primeiro plano, e o fundo se converterá num vazio de cores e formas incompreensíveis; ou retire-se-lhe o fundo, e o primeiro plano já não terá vida nem significação real.

Neste sentido, pode-se dizer que humanismo puro é algo que se não concebe à luz do ajustamento humano, porquanto em toda cultura geral hão de necessariamente refletir-se, em primeiro plano, as circunstâncias ou vivências por entre as quais ela se foi gradualmente estruturando. E numa época de progressivo nivelamento social como esta, em que todos são inelutàvelmente levados a trabalhar e produzir, a profissão — seja ainda como vocação a cultivar, seja como objeto de estudo e formação, seja enfim como sedimentação de experiências já colhidas ao longo do seu exercício — constitui o *meio* por excelência do homem moderno e, portanto, o traço mais visível e atuante de sua personalidade. Isso é tão evidente que, na prática, se nos afigura quase impossível distinguir o homem do profissional, o que vale afirmar, em termos de cultura, que em última análise, como diria Herman Horne, todo homem culto é antes de tudo um profissional culto.

Se, pois, todo humanismo é de certo modo um humanismo profissional, urge que se procure na escola média, a partir do momento em que isto seja psicologicamente recomendável, tomar como base do ensino, progressivamente, as atividades que o estudante deverá mais tarde desempenhar na vida como trabalhador, como cidadão e, também, como homem indissolüvelmente vinculado à sociedade nacional e humana. Ao mesmo tempo, cumpre exercer uma vigilância constante para que já não se repitam aqueles particularismos mutiladores tão freqüentes na história da Educação e, no caso, o substantivo não venha a predominar sobre o qualificativo ou o profissional não termine por absorver totalmente o humano. A esta altura, quer nos parecer que pro-

mover especialização exclusiva soa de forma tão esdrúxula como pretender realizar "apenas" cultura geral. Uma vive sempre na outra, como o todo não existe sem a parte e esta, separada do seu contexto real, passa necessariamente a ser um novo todo, reduzido e inexpressivo, que já não participa da natureza do conjunto.

A psicologia evolutiva acena-nos com a solução prática do problema. É na primeira adolescência, por exemplo, que se coordenam em definitivo aquelas operações finais — aqueles agrupamentos móveis e reversíveis referidos por Piaget — necessários à configuração da inteligência geral. Mas escasso é ainda, nesta fase, o desenvolvimento das aptidões específicas, as quais só no período subseqüente se completam e definem para orientar a futura conduta profissional do indivíduo. No plano da afetividade, embora tudo se exerça aí no pressuposto comum e absorvente da afirmação do *eu*, o desenvolvimento é paralelo e para assim dizer coincidente. Os interesses da primeira fase voltam-se de preferência para as grandes idéias que levam à explicação do mundo e dos homens, enquanto os da segunda "centram-se" na preocupação do futuro, em que a profissão é um dado insubstituível.

Assim, pois, como na infância é preciso dar asas à imagina ção e promover em primeiro plano a "educação liberal", com apoio num "aprender fazendo" que implique o "fazer sabendo", na educação dos jovens deve-se ter em vista a sua formação geral para a vida e a sua preparação técnica para o trabalho, refletindo assim os traços básicos de uma época, como é a nossa, caracterizada pela crescente especialização e dominada pela objetividade e pela instabilidade próprias da ciência. Em outras palavras, importa isso dizer que, na primeira fase da adolescência, cabe desenvolver a dinâmica do pensamento científico, através de situações em que o aluno se veja compelido a pensar com reflexão para vencer dúvidas e perplexidades surgidas na realização de tarefas em que, inclusive, êle seja continuamente estimulado a criar algo de novo e de seu; e na segunda, finalmente, é chegada a hora de encaminhá-lo a uma ocupação definida — a uma especialidade — por meio de uma preparação em que o *know-how*, o saber como se faz, ou resulte funcionalmente da aplicação de princípios científicos, ou a estes conduza, e o artífice possa coexistir naturalmente no artista que reside em todo ser humano.

O primeiro ciclo da escola média deveria, portanto, ser comum a todos os tipos de ensino; e nele, ao mesmo tempo em que se propiciaria uma formação geral de caráter científico, visando genericamente ao trabalho e não ainda a determinada ocupação, os serviços de orientação educacional e profissional teriam uma posição de bastante relevo, exercendo-se sobretudo no pressuposto de surpreender as aptidões do escolar e estabelecer condições para

o normal desenvolvimento daqueles "fatores" que não se houvessem definido. A classe coexistiria necessariamente com o laboratório e a oficina, todos atuando em função do estudante e do seu meio; mas, partindo dessa dupla realidade viva e *atual,* se procuraria atingir áreas cada vez mais amplas no estudo do homem e do universo. No segundo ciclo, entretanto, o ensino já seria diversificado, especializado e profissionalizante; e a êle, graças às observações colhidas na fase anterior, já então chegaria o educando em condições de ser encaminhado a cada ramo do conhecimento ou do trabalho com plenas possibilidades de êxito. Esta solução evitaria, parece-nos, os inconvenientes da profissionalização precoce e — o que é mais importante — faria que a escola média deixasse de ser mero vestíbulo da Universidade para tornar-se realmente autônoma e converter-se, assim, em autêntica escola da adolescência.

Qualquer, porém, que seja a fase em que nos encontremos nós ou os nossos alunos — no primeiro ou no segundo ciclo, na primeira ou na segunda adolescência, realizando a educação geral ou a preparação técnica — é preciso nunca perder de vista que os conteúdos em torno dos quais gira o ensino devem ser encarados como simples meios em relação ao objetivo último de formar a personalidade; e os princípios ou habilidades que se transmitem ao escolar somente hão de ser válidos na medida em que contribuam para desenvolver-lhe formas positivas de pensamento e de ação. Isto é mesmo um inelutável imperativo dos dias em que vivemos. As transformações que se operam no campo das ciências e das técnicas de trabalho são tão rápidas, e por vezes tão radicais, que uma idéia tida hoje como verdadeira já poderá ser falsa amanhã, assim como um bom técnico no presente talvez já não o seja ao cabo de um ou dois lustros.

A única arma, pois, que se poderá oferecer ao estudante, para ajustar-se continuamente a esse futuro sempre novo, é a sua real eficiência atual; e por eficiência há de entender-se menos um conjunto rígido de conhecimentos e habilidades do que a capacidade, que se lhe deve cultivar, para ajustar-se dinamicamente às novas situações, aceitando desde logo cada verdade em função de verdades melhores e assimilando cada nova técnica como expressão de normas científicas que, evoluindo, conduzirão a outras técnicas diferentes e cada vez mais precisas.

É certo — e seria absurdo pretender o contrário — que o educando deve estudar leis, fórmulas ou regras e exercitar maneiras práticas de fazer as coisas; mas, ao empreender toda nova aprendizagem, deve estar também, sobretudo, aprendendo a aprender.

Em síntese: "formação geral" e "especialização" não constituem categorias estanques, antagônicas e inconciliáveis — como estanques não se mostram pensamento e ação, antagônicos não

se apresentam o trabalho das mãos e o da mente e inconciliáveis não são o passado e o presente. O equilíbrio que entre elas deve realizar-se há de consistir na sua conveniente integração, através de um ensino em que se propicie formação geral ao promover qualquer especialização e, de outra parte, sempre se esteja especializando um pouco, ensinando a fazer algo, quando em primeiro plano figure o propósito amplo de educar. O que importa é valorizar o presente nos estudos que visem ao passado e, paralelamente, reabilitar o passado nas classes de natureza profissional. E o que é preciso é desenvolver, em todo aluno, a capacidade de pensar com objetividade (ciência), agir com segurança (técnica) e criar sempre algo de novo (imaginação), adotando-se para isso métodos cada vez mais ativos por força dos quais toda aprendizagem específica venha a ser, em última análise, um contínuo processo de "aprender a aprender".

II — Que relação existe entre a educação humanística e a educação moderna e técnica em seu país?

A primeira relação que encontramos, no Brasil, entre a educação humanística e a educação moderna e técnica é a que classificaríamos como uma relação *de sentido.* Entre nós, salvo algumas exceções que existem como para confirmar a regra, o ensino moderno e profissional é feito, quase sempre, pelos métodos livrescos e verbalistas da escola tradicional. A Química Teórica e a Mecânica Aplicada, por exemplo, são estudadas pela mesma forma passiva como ainda se estudam a História ou as línguas clássicas e modernas, isto é, a golpes de giz e quadro-negro; e o vazio para que descamba inexoravelmente o trabalho de "classe é bem a réplica de uma escola estruturada e vivida em moldes inexplicavelmente tradicionalistas para transmitir, a jovens preocupados com o presente e o futuro, conteúdos atuais e de finalidades essencialmente práticas.

Já se nota, porém, entre os educadores uma forte e decidida atitude de reação contra esse estado de coisas; e à medida que o país se industrializa — à medida, portanto, que se estudam ciências para aplicações imediatas e, no mercado de trabalho, cresce a procura de mão-de-obra qualificada — as atividades docentes e discentes começam a refletir a nova conjuntura. Não temos dúvida, por isso mesmo, de que as exceções referidas há pouco se converterão gradualmente na regra geral, cabendo-nos, então e desde logo, tudo envidar para que já não incidamos, como se fêz em outros países, no exagero oposto de realizar um ensino excessivamente prático de mero adestramento.

Mas há também, em nosso país, uma relação de *equivalência* entre a escola secundária acadêmica e a escola média profissional.

Até 1953 só aquela conduzia à Universidade; e o aluno que se matriculasse num estabelecimento de ensino técnico já não podia transferir-se para o ginásio ou o colégio. A partir daquele ano, permitiu-se essa transferência no primeiro ciclo (quando não se fizesse para as primeiras e últimas séries) e possibilitou-se a matrícula, nas escolas superiores, de estudantes egressos das escolas técnicas. Num e noutro caso, todavia, exigiram-se exames de adaptação para "completar" as matérias do ensino secundário, o que vale dizer: continuou a prevalecer o princípio da uniformidade sobre o da verdadeira equivalência.

Nas camadas mais progressistas da vida educacional brasileira, entretanto, o ponto-de-vista que se defende é aquele segundo o qual, por definição, o aluno que freqüenta um curso técnico, aplicando-se embora a conteúdos diferentes, vai adquirindo um grau de maturidade *equivalente* ao do escolar que estuda em série paralela do ginásio ou do colégio. Tudo faz crer que esta orientação, sem dúvida a melhor e a única a ser aconselhada pela moderna psicologia da aprendizagem, não será aceita e posta em prática de imediato; mas estamos certos de que o será num futuro próximo. Quando tal acontecer, teremos dado um passo decisivo para a valorização da nossa escola profissional e, o que é também importante, os vestibulares de ingresso à Universidade já não visarão simplesmente, como ainda ocorre, a como que saber se o candidato está capaz de deixar a escola secundária, e sim, libertos dessa preocupação que é fruto do "uniformismo" de hoje, procurarão sobretudo averiguar até que ponto êle se encontra em condições de cursar uma escola superior e estudar determinada especialidade em nível universitário.

Em suma: no âmbito da educação brasileira de nível médio, existe uma relação *de sentido,* a tradicionalizar a escola moderna e técnica, e uma relação *de equivalência,* a valorizar grandemente o ensino profissional, ao lado da educação secundária acadêmica. Mesmo assim, esta última prevalece sobre aquele, a ponto de que a própria equivalência esteja condicionada a uma "uniformização" que se faz *a posteriori.* Mas a tendência é para que se tornem cada vez mais estreitas as relações entre ambas as formas de ensino.

QUARTO QUESITO

Existe em seu país uma modificação nos métodos e uma adaptação à educação atual humanística?

Existe a modificação dos métodos, não muito generalizada e, a nosso ver, perceptível, sobretudo como tendência. Quanto à adaptação à educação atual humanística — isto é, se bem enten-

demos o enunciado, a uma forma de *humanismo moderno* concebido nos moldes que preconizamos nas respostas aos quesitos primeiro e terceiro — tal adaptação se faz lentamente e se tem acentuado principalmente nos últimos dez anos.

Em relação a este último aspecto, o fato mais significativo, ocorrido no pós-guerra, foi a equivalência que se estabeleceu entre os cursos de grau médio. Esta iniciativa, embora se ressinta daqueles inconvenientes há pouco assinalados, veio contribuir poderosamente para a valorização dos estudos modernos aos olhos de uma população, como o era a brasileira, habituada a encarar a escola secundária tradicional como única via autêntica de cultura.

Outro fator de grande influência, neste particular, têm sido os vários esboços de sistemas educacionais apresentados ao Congresso para o estudo e votação do que será a futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O projeto inicial, organizado por uma comissão de especialistas dos mais autorizados que possuímos, tinha um sentido "modernista" por vezes exagerado; mas os debates que suscitou desde 1946, inclusive dando origem à apresentação de novos projetos, têm sido altamente benéficos para uma tomada de consciência da nossa realidade educativa, a ponto de que hoje exista, em todo o país, uma crescente união de vistas em torno de princípios que reputamos decisivos. Tal é, por exemplo, a idéia já vitoriosa de que o francês, e não mais o latim, representa a língua clássica por excelência para o homem brasileiro dos nossos dias, que só há de estudar latim ou grego com nítidos propósitos de especialização. Tal é, por outro lado, a convicção de que à uniformidade centralista do ensino, num país de tão vasta extensão territorial, é preciso contrapor uma indispensável diversificação dos conteúdos e fins particulares, decerto sobre o denominador comum de uma unidade básica de filosofia que a todos deve inspirar. E assim por diante.

Um terceiro fator digno de menção é o Fundo Nacional do Ensino Médio, criado há menos de um lustro. Nivelando os vários tipos de educação de segundo grau, para efeito da concessão de subsídios ou auxílios, o Fundo vai pouco a pouco plasmando o que já se convencionou chamar uma "consciência do ensino médio" e, assim, rompendo gradativamente as rígidas barreiras que separavam a escola secundária tradicional da escola moderna e profissional.

No que tange aos métodos, o fenômeno é análogo e desenvolve-se em ritmo semelhante; e a sua causa mediata mais profunda é, como não podia deixar de ser, o próprio cunho de atualidade que a vida moderna vai progressivamente impondo às atividades de mestres e alunos, em que pese às resistências opostas pelas velhas idéias e práticas sobreviventes. Dentre as causas imediatas mais importantes, cabe mencionar em primeiro lugar a criação

das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, cuja atuação — apesar dos seus defeitos de estrutura e funcionamento, ainda bastante visíveis — se faz sentir de duas formas: diretamente, preparando professores mais habilitados para o exercício do magistério de grau médio; e indiretamente, agitando os problemas de natureza pedagógica e estabelecendo um clima cada vez mais propício à sua discussão como veículo para a difusão dos novos princípios e técnicas.

Nos últimos anos, um segundo fator veio acrescentar-se à obra das Faculdades de Filosofia e suprir-lhes a ausência em setores que não poderiam atingir. Referimo-nos às diversas "campanhas", lançadas pelo Governo, destinadas ao aperfeiçoamento e difusão do ensino médio. A ação destes órgãos se vem exercendo sobretudo junto aos professores do interior, através de seminários, mesas redondas, missões pedagógicas e cursos de férias que alcançam âmbitos cada vez mais dilatados. A estas duas causas gerais acrescentam-se, ainda, as iniciativas particulares de maior penetração — como as da Fundação Getulio Vargas, ou as dos Serviços Nacionais de Aprendizagem Comercial e Industrial, ou as das inúmeras organizações religiosas — e já não se poderá negar que existe, no Brasil, um movimento cada vez mais vigoroso pela modernização dos nossos métodos de ensino.

Os seus resultados já começam a fazer-se notar: hoje, neste país, se estuda mais educação do que em qualquer outra época de sua história. Crescem e se esgotam com rapidez as novas edições das varias coleções pedagógicas: aumenta o número e melhora a qualidade das revistas especializadas; e tornam-se para assim dizer obrigatórias as páginas escolares na imprensa diária. Por outro lado, já não são poucos os empreendimentos mais avançados de experiências sistemáticas visando ora ao conhecimento do nosso homem, naqueles traços de sua psicologia cuja determinação contribua a que melhor se possa educá-lo (nível mental, nível de aspiração, análises fatoriais, etc.) ; ora à fixação de zonas do país em que a escola tem de assumir feições especiais (como as pesquisas que no momento se fazem no Nordeste, promovidas pelo Banco do Nordeste do Brasil com a colaboração do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e da Unesco); ora enfim à experimentação de novas idéias pedagógicas. Este é, por exemplo, o caso — para citar apenas um — do hoje famoso Colégio Nova Friburgo, mantido pela Fundação Getulio Vargas, cuja estrutura e cujos métodos de ação se inspiram no ensino por unidades didáticas, concebido por Morrison para aplicar em nossa época as concepções pedagógicas de Herbart e seus discípulos.

Não quer isto dizer, entretanto, que as novas práticas educativas, introduzidas gradualmente na escola média brasileira, sejam sempre as mais avançadas e se tornem desde logo defi-

nitivas. Não. Estamos neste setor evoluindo por etapas, como é de desejar. Sente-se mesmo, entre os professores, uma indisfarçável inclinação para o formalismo, ou seja, para um tipo de atividade docente fundada exclusivamente em receitas e planos traçados *a priori.* Mas isto é, em nosso entender, a natural decorrência de uma incompleta — decerto *provisoriamente* incompleta — noção que a grande maioria dos mestres, ressalvadas as exceções que felizmente vão crescendo, ainda tem do que seja realmente o fenômeno *aprender.* A própria adoção de sistemas tomo o de Morrison, em instituições de responsabilidade como o é a Fundação Getulio Vargas, deve ser encarada menos como algo definitivo do que como um ato de prudência — porém um passo à frente, de qualquer forma — de quem se encaminha com decisão para uma educação integral fundada, ao mesmo tempo, no pensamento, na ação e na criação pessoais do educando.

Respondemos, pois, afirmativamente ao quesito.

PROJETO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

O Parlamento voltou a debater o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que teve sua primeira versão em 1948, e que, por várias razões, não pôde ainda tornar-se lei. A matéria publicada em números anteriores da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos *acompanha o projeto desde sua versão original, apresentando não só os textos de substitutivos como exposições e debates (n.os 36, 45, 48, 52, 67, 69 e 70).*

A documentação que se segue ê conseqüência da reabertura dos debates na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, em maio de 1958.

São os seguintes os documentos coligidos:

1. *Substitutivo da Comissão de Educação e Cultura (apresentado em 29-5-58).*
2. *Projeto da Subcomissão Relatora (apresentado em 8-12-58).*
3. *Substitutivo adotado pela Comissão de Educação e Cultura em 10-12-58).*
4. *Projeto apresentado pelo Dep. Carlos Lacerda em 15-1-59).*
5. *Exposição, acompanhada de sugestões ao Projeto, assinada pelos educadores Almeida Júnior, José Augusto, Fernando de Azevedo, Raul Bittencourt, Carneiro Leão, Faria Góis, Lourenço Filho, Abgar Renault e Anísio Teixeira, datada de maio de 59.*
6. *Estudos e documentos de debate e discussão, relacionados com a matéria.*

I

SUBSTITUTIVO APRESENTADO PELA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA À CÂMARA DOS DEPUTADOS

O Congresso Nacional decreta:

TITULO I

DO DIREITO A EDUCAÇÃO

Art. 1' A educação é direito de todos, e será dada no lar e na escola.

Art. 2º O direito à educação será assegurado:

I — pela obrigação dos pais ou responsáveis de proporcioná-la, por todos os meios ao seu alcance, às crianças e jovens sob sua responsabilidade;

II — pela instituição de escolas de todos os graus, por parte do poder público ou iniciativa particular;

III — pela variedade dos cursos e flexibilidade dos currículos;

IV — pela gratuidade do ensino primário oficial e do ensino oficial ulterior ao primário para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos.

V — pela modicidade de custo do ensino nos estabelecimentos particulares, mediante:

a) outorga de vantagens aos estabelecimentos que admitam alunos gratuitos ou de contribuições reduzidas;

b) assistência aos alunos que dela necessitarem sob forma de fornecimento gratuito, ou a preço reduzido, de material escolar, vestuário, alimentação e serviços médicos e dentários;

c) concessão de bolsas para o ensino médico;

d) concessão das bolsas para estimular estudos especializados de interesse geral, ou assegurar a continuação dos estudos a pessoas de capacidade superior, em instituições públicas ou particulares.

TÍTULO II

DOS FINS DA EDUCAÇÃO

Art. 3". A educação nacional, inspirada na concepção cristã da vida, funda-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana:

I — no sentido da liberdade, favorecerá as condições de plena realização da personalidade humana, dentro de um clima democrático, de modo a garantir o integral desenvolvimento do indivíduo e seu ajustamento social;

II — no sentido da solidariedade humana, incentivará a coesão da família e a formação de vínculos culturais e afetivos; fortalecerá a consciência da continuidade histórica da nação e o amor à paz e coibirá o tratamento desigual por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, bem como os preconceitos de classe e de raça.

Art. 4º Atendidos os objetivos permanentes de formação humana, a que devem servir, as instituições de educação terão em vista a diversificação da economia e os tipos de ocupação profissional no propósito de elevar as condições de eficiência do povo brasileiro.

Art. 5' Os serviços públicos de educação e cultura destinam-se a oferecer a todos sem distinção de raça, convicção política, crença, condição econômica ou social oportunidades iguais para o desenvolvimento da personalidade, a fim de habilitar à plena participação nos direitos e deveres da sociedade e nos benefícios da civilização.

Art. 6º Em permanente articulação com a família no propósito de tornar efetiva a responsabilidade dos pais na educação dos filhos, a escola terá sempre em vista uma perfeita integração social dos alunos.

TITULO III

DA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Art. *7º* O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos podêres públicos e é livre a iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 8º Compete aos podêres públicos assegurar o direito à educação nos termos desta lei, promovendo, estimulando e auxiliando o desenvolvimento do ensino e da cultura.

Art. 9º As atribuições da União, em matéria de educação e cultura, serão exercidas pelo Ministério da Educação e Cultura, ressalvado o ensino militar.

Art. 10. Ao Ministro da Educação e Cultura incumbe velar pela observância das leis do ensino e promover a realização dos seus objetivos, coadjuvado pelo Conselho Nacional de Educação e pelos órgãos e serviços instituídos para esse fim.

Art. 11. O Conselho Nacional da Educação terá 21 membros, nomeados, por quatro anos, pelo Presidente da República e escolhidos dentre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação.

Parágrafo único. De dois em dois anos cessará o mandato ora de dez, ora de onze membros do Conselho, permitida a recondução por uma vez. Em caso de vaga, o substituto terminará o restante do mandato.

Art. 12. Além de outras atribuições que a lei lhe conferir, cabe ao Conselho Nacional de Educação zelar pela integral observância desta lei, sugerir as modificações que lhe pareçam convenientes, propor medidas necessárias à organização do sistema federal de ensino, aprovar os sistemas estaduais e elaborar planos de educação em geral.

Parágrafo único. O Conselho Nacional de Educação poderá, a qualquer tempo, cassar, por inobservância dos preceitos desta lei, o registro ou reconhecimento concedido, pelos Estados ou pelo Distrito Federal, a escolas de grau médio.

TITULO IV

DOS SISTEMAS DE ENSINO

Art. 13. A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei.

Art. 14. A União organizará e manterá os sistemas de ensino dos Territórios e disciplinará a ação federal supletiva, de modo que se estenda a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 15. É de competência dos Estados e do Distrito Federal reconhecer, orientar e inspecionar os estabelecimentos de ensino primário e médio, quando não mantidos pela União.

Parágrafo único. A inspeção limitar-se-á ao mínimo imprescindível a assegurar o cumprimento das exigências legais e eficiência escolar.

Art. 16. São condições para o reconhecimento:

a) idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente;

b) existência de instalações satisfatórias;

c) escrituração escolar e arquivo que assegurem a verificação da identidade de cada aluno e da regularidade e autenticidade de sua vida escolar;

d) observância dos demais preceitos desta lei.

Art. 17. O reconhecimento das escolas de grau médio pelos Estados e Distrito Federal será comunicado ao Ministério da Educação e Cultura e nele registrado, para o efeito de validade dos certificados.

TITULO V

DA EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMARIA

Art. 18. As instituições pré-primárias têm por objetivo prestar assistência e proporcionar educação adequada às crianças de menos de 7 anos de idade.

Art. 19. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos, serão estimuladas a organizar e manter, por si ou em cooperação com os podêres públicos, instituições pré-primárias.

TÍTULO VI

DA EDUCAÇÃO PRIMARIA

Art. 20. O ensino primário é obrigatório para as crianças de 7 a 12 anos de idade, podendo estender-se a obrigatoriedade até aos 14 anos.

Art. 21. O ensino primário será dado na língua nacional.

Art. 22. O ensino primário será ministrado em quatro séries anuais de estudo. Nas localidades onde não houver estabelecimento de ensino médio, poderão ser admitidas duas outras séries complementares, correspondentes às duas primeiras do ciclo ginásial.

Art. 23. A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promoverá:

a) o registro anual das crianças em idade escolar;

b) a forma de incentivar e fiscalizar a freqüência às aulas;

c) a especificação dos funcionários responsáveis pelo cumprimento da obrigatoriedade escolar;

d) os meios de efetivar a responsabilidade pela inobservância da lei.

Art. 24. Haverá cursos supletivos para maiores de 14 anos, que careçam de ensino primário, podendo a lei tornar obrigatória a sua freqüência até o limite de idade que estabelecer.

Art. 25. Serão instituídos ou subvencionados, de acordo com as conveniências locais, serviços tendentes a difundir e incrementar a educação primária na zona rural.

Art. 26. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, serão obrigadas a manter, em cooperação com os podêres públicos, ensino primário gratuito para os seus empregados e os filhos destes.

Parágrafo único. Os proprietários rurais que não mantiverem escolas primárias para as crianças residentes em suas propriedades deverão promover a freqüência regular destas às escolas de acesso mais fácil, ficando obrigados a conceder facilidades para instalação e funcionamento de escolas oficiais.

TITULO VII

DA EDUCAÇÃO DE GRAU MÉDIO

CAPÍTULO I

Do Ensino de Grau Médio em Geral.

Art. 27. A educação de grau médio destina-se à formação do adolescente pela cultura geral e profissional.

Art. 28. O ensino de grau médio far-se-á:

a) no curso secundário;

b) em cursos profissionais;

c) nos cursos de formação de docentes para o ensino primário.

Art. 29. O ensino de grau médio será ministrado em dois ciclos: o primeiro, com quatro séries de estudos, denominado ginasial, e o segundo, com três séries, denominado colegial.

Art. 30. As duas primeiras séries do ciclo ginasial serão comuns a todos os ramos de grau médio e organizados de modo a oferecer oportunidade a que igualmente se revelem e se desenvolvam as aptidões para os estudos práticos e para os estudos teóricos.

Art. 31. São condições mínimas para matrícula na 1º série do curso ginasial:

a) onze anos de idade completos ou a completar durante o ano letivo;

b) aprovação em exame de admissão.

Art. 32. Para matrícula na 1" série do ciclo colegial, será exigida conclusão do ciclo ginasial ou equivalente.

Art. 33. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

I — período escolar com duração mínima de 200 dias letivos no ano, efetivamente computados;

II — obrigação, por parte de cada estabelecimento, de fazer ministrar efetivamente, pelo menos, 80% do total das aulas e do programa que o calendário escolar atribuir a cada disciplina;

III — obrigatoriedade de atividades complementares que visem à educação moral e cívica, à educação artística e ao desenvolvimento da sociabilidade;

IV — instituição da orientação educacional e vocacional, em cooperação com a família;

V — prestação de exames perante banca de professores do próprio estabelecimento e com fiscalização oficial, seja como processo de verificação do aproveitamento escolar, seja como meio de promoção de uma série a outra ou conclusão de curso;

VI — freqüência obrigatória, só podendo prestar exame final em 1' época o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas;

VII — expedição de certificados de conclusão de ciclos e cursos;

VIII — fixação de disciplinas obrigatórias que não ultrapassem 3/4 dos horários mínimos semanais, cabendo ao estabelecimento dispor, a seu critério, do outro 1/4 no ensino de matérias optativas e na intensificação do das obrigatórias;

IX — enumeração de, no mínimo, cinco disciplinas optativas dentre as quais serão escolhidas, pelo estabelecimento, as que completarão o horário das aulas obrigatórias;

X — estabelecimento, no mínimo, de 24 horas por semana para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

Art. 34. Será permitida a transferência de um para outro curso do ensino médio, mediante conveniente adaptação.

Art. 35. Será facultado o ingresso na 3 série de qualquer curso de grau médio, mediante exame de habilitação, ao aluno que concluir a 6' série primária (curso complementar).

Art. 36. São condições mínimas para o cargo de diretor:

a) nacionalidade brasileira;

b) idoneidade moral;

c) habilitação legal para o exercício do magistério.

Art. 37. Cada estabelecimento de ensino médio fixará, em regimentos internos ou estatutos, que, os definam, os termos gerais de sua organização, a constituição dos cursos e a sua vida escolar e bem assim o seu regime administrativo e disciplinar.

CAPÍTULO II

O ensino secundário.

Art. 38. O ensino secundário será ministrado em ginásios e colégios secundários e tem por objetivo, dentro do processo educacional, a formação da personalidade dos adolescentes, proporcionando-lhes preparação intelectual geral que lhes possa servir de base a estudos mais elevados.

Art. 39. No ciclo ginasial serão ministradas nove disciplinas, dando-se particular relevo ao estudo do vernáculo.

Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas serão escolhidas pelo estabelecimento.

Art. 40. O ciclo colegial compreenderá dois cursos paralelos, o clássico e o científico; este procurará dar mais intensidade ao estudo da matemática e das ciências experimentais, ao passo que aquele acentuará o estudo de línguas e ciências sociais.

Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas mais que nove disciplinas em cada um dos cursos colegiais, ampliando-se porém o estudo do idioma pátrio, em seu aspecto literário, observando-se, no mais, o disposto no parágrafo único do art. 39.

Art. 41. A última série do segundo ciclo poderá ser ministrada junto a estabelecimentos de ensino superior, sob a forma de curso vestibular.

Parágrafo único. A última série do segundo ciclo, sem perder sua essencial integração no ensino secundário, poderá ser organizada em diferentes conjuntos de estudos finais, que sirvam de base suficiente aos estudos superiores a que se destinam os alunos.

Art. 42. São condições para provimento no cargo de professor, no curso secundário:

a) nos estabelecimentos oficiais das unidades federadas, onde exista Faculdade de Filosofia, que durante 6 anos, pelo menos, haja mantido curso de formação de professores secundários para a disciplina de cadeira vaga — provimento mediante concurso de títulos e de provas a que só serão admitidos diplomados para o ensino secundário por Faculdade de Filosofia, salvo se fôr negativa a 1' inscrição referente à vaga;

b) nos estabelecimentos oficiais das unidades federadas onde não exista Faculdade de Filosofia, concurso de títulos e de provas, preferidos, em igualdade de condições, os diplomados para o magistério secundário, por Faculdade de Filosofia;

c) nos estabelecimentos privados, provimento pela forma das alíneas anteriores ou mediante escolha de professor secundário registrado no Ministério da Educação e Cultura, ou por este licenciado temporariamente.

CAPÍTULO III

Dos cursos profissionais

Art. 43. A educação profissional será dada em ginásios e colégios profissionais.

§ 1° São ginásios profissionais os que, nas últimas séries, ministram educação profissional juntamente com o mínimo de quatro disciplinas do curso ginasial secundário.

§ 2" São colégios profissionais os que ministram educação profissional em três anos letivos, juntamente com o mínimo de cinco disciplinas do curso colegial secundário, a alunos que tenham concluído o curso ginasial.

Art. 44. Na organização da educação profissional ginasial ou colegial, observar-se-ão, no que couber, as normas do art. 33.

Parágrafo único. Para o provimento de cargos de magistério nos ginásios e colégios profissionais são requeridas as condições enumeradas no art. 42. Para o ensino de natureza técnica exigir-se-á preparação técnica correspondente.

Art. 45. As empresas industriais e comerciais serão obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho a seus trabalhadores menores.

§ 1º Os cursos de aprendizagem industrial e comercial terão de uma a três séries anuais de estudos.

§ *2"* Os portadores de carta de ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem poderão matricular-se, mediante exame de habilitação, nos ginásios profissionais em série adequada ao grau de estudos atingido nos cursos que tiverem feito.

CAPÍTULO IV

Dos *cursos de formação de docentes para o ensino primário*

Art. 46. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á por um dos seguintes tipos de cursos:

a) curso de regentes, no ginásio normal, que abrangerá quatro séries anuais, após a 4º série do curso primário, com o ensino das disciplinas obrigatórias do curso ginasial secundário (exceto o de línguas estrangeiras) e preparação pedagógica;

b) curso normal, no colégio normal, com três séries anuais, pelo menos após o curso ginasial secundário ou o curso de regentes;

c) de instituto de educação, com duas séries anuais, no mínimo, após o curso colegial secundário ou o curso normal.

§ 1º O curso de regentes expedirá o título de regente de ensino primário; o curso normal e o de instituto de educação, o de professor primário de 1' e 2? graus, respectivamente.

§ 2' Aplicar-se-á a qualquer dos cursos de formação de docentes para o ensino primário o disposto no artigo 33, no que couber.

§ 3' Só poderão reger as classes do curso primário complementar os docentes diplomados em curso normal ou instituto de educação, além dos habilitados para o ensino médio.

Art. 47. Nos estabelecimentos de formação de regentes ou de professores primários haverá escolas primárias de demonstração e prática de ensino.

Art. 48. A formação de professores primários especializados em educação física, canto orfeônico, de-

senho e trabalhos manuais será feita em cursos especiais.

TITULO VIII

DO ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO I

Dos *objetivos do ensino superior*

Art. 49. O ensino superior, ministrado em prosseguimento ao ensino médio, tem por objetivos:

a) o desenvolvimento de alta cultura e de pesquisa científica;

b) a especialização filosófica, literária, científica, técnica ou artistica;

c) a habilitação para o exercício das profissões liberais, de magistério e técnico-científicas.

CAPÍTULO II

Dos estabelecimentos de ensino superior

Art. 50. Nos estabelecimentos de ensino superior serão observadas as seguintes normas:

I — Dos cursos:

a) cursos de graduação ou licenciatura, para formação de profissionais liberais, de magistério e técnico-científ icos;

b) cursos de pós-graduação, com sentido de especialização, curso de aperfeiçoamento e de extensão, organizados pelos estabelecimentos de ensino;

c) outros cursos com duração e finalidades que forem fixadas, em cada caso;

d) aos aprovados nos cursos de graduação será conferido diploma e aos aprovados nos demais cursos, certificado.

II — Condições mínimas para matrícula na 1ª série dos cursos de graduação:

a) conclusão do curso de colégio;

b) aprovação em concurso de habilitação.

III — Duração mínima dos cursos de graduação e licenciatura:

a) cursos de medicina, seis séries anuais;

b) curso de direito, engenharia civil, engenharia industrial, engenharia eletrotécnica, engenharia de minas e metalurgia, química industrial, arquitetura, cinco séries anuais;

c) cursos de farmácia, odontologia, veterinária, agronomia, geologia, administração, ciências econômicas, ciências contábeis, ciências atuariais e estatísticas, quatro séries anuais;

d) curso de bacharelado em matemática, física, química, história natural, geografia, história, ciências sociais, filosofia, letras, pedagogia, jornalismo, pintura, escultura e outras artes plásticas, de serviço social e de enfermagem, três séries anuais;

e) outros cursos com a duração que fôr fixada, em cada caso, pelo Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

TV — 180 dias letivos efetivamente computados em cada série anual.

V — Currículo e seriação submetidos à apreciação do Conselho Nacional de Educação e aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura.

VI — Programa de cada disciplina organizado pelo professor catedrático e aprovado pela Congregação.

VII — Verificação de aproveitamento escolar por processo e em épocas aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Nacional de Educação, podendo os regimentos dos estabelecimentos prever a exclusão de aluno que fôr reprovado na mesma série, dois anos seguidamente.

VIII — Freqüência de 70%, no mínimo, às aulas e exercícios práticos de cada disciplina, como condição para que o aluno possa prestar exames.

IX — Obrigação, por parte do estabelecimento, de fazer ministrar, pelo menos 80% do total do programa que o calendário escolar atribuir a cada disciplina, sob pena de não se realizar a promoção de alunos.

X — Limite de matrícula, em cada série, de acordo com as possibilidades materiais e didáticas da escola a juízo do Conselho Nacional de Educação, para as escolas superiores isoladas, e do Conselho Universitário respectivo para as demais.

XI — Não será permitida a realização simultânea, pelo aluno, de dois cursos de graduação ou licenciatura.

XII — Organização, onde possível, de escolas ou cursos de pós-graduação para especialização profissional e aperfeiçoamento.

XIII — Apoio às organizações estudantis que estimulem o estudo e cultivem as virtudes cívicas e sociais.

XIV — Serviços de assistência e de orientação social dos alunos.

XV — Instituição da livre docência.

XVI — Instituição da carreira do magistério, compreendendo, na medida das necessidades de cada escola, ou curso, as funções sucessivas de instrutor, assistente, professor adjunto e professor catedrático.

XVII — Instituição gradativa do regime de tempo integral, visando ao aperfeiçoamento didático e à pesquisa.

XVIII — Não é permitida a acumulação de cargos e de funções docentes no mesmo estabelecimento.

XIX — Escolha de diretor entre os professores catedráticos da escola.

Art. 51. O professor catedrático será nomeado mediante concurso de títulos e de provas, no qual se atenderão às seguintes normas:

I — Condições mínimas para inscrição:

a) diploma de escola superior em que o candidato haja estudado a disciplina na cadeira em concurso;

b) título de docente livre de cátedra idêntica.

II — Idoneidade moral dos candidatos, julgada pela congregação.

III — Defesa de tese, provas escrita e didática, e prova prática, quando couber nos termos que a lei determinar.

TV — Banca examinadora constituída de representantes da Congregação e, em maioria, de professores ou outros especialistas, estranhos a ela.

V — Julgamento, por meio de valores numéricos, de cuja média resulte, para cada examinador, a classificação dos candidatos, sendo indicado ao provimento o que tiver obtido maior número de aprovações em primeiro lugar, resolvendo os examinadores os casos de empate.

VI — Aprovação do parecer da banca examinadora pela Congregação, a qual somente poderá rejei-

tá-lo por 2/3 do *quorum* mínimo, definido pelo art. 55, quando unânime a indicação da banca examinadora, e por maioria do mesmo *quorum*, em caso contrário.

VII — Direito de recurso, por motivo de nulidade, ao Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Nacional de Educação, quando se tratar de estabelecimento de ensino superior islodado, ou o Conselho Universitário, nos demais casos.

§ 1º O concurso se processará em duas fases independentes, a saber:

a) julgamento de títulos;
b) realização de provas.

§ *2"* Quando o primeiro classificado no julgamento de títulos fôr professor catedrático efetivo de escola oficial, poderá a Comissão Julgadora indicar à congregação o provimento por transferência, desde que o respectivo parecer obtenha o voto de pelo menos 4/5 dos examinadores, devendo o parecer ser apreciado pela congregação, que somente poderá aprová-lo por maioria relativa, presentes dois terços dos seus membros.

§ 3' Não se verificando o provimento por transferência, processar-se-á realização de provas, delas participando apenas os candidatos aprovados no julgamento de títulos.

Art. 52. O título de docente livre será concedido mediante concurso de títulos e de provas, na forma estabelecida para o concurso de professor catedrático.

Art. 53. O professor adjunto será admitido mediante concurso de títulos, entre docentes livres da cadeira, de escolas oficiais ou reconhecidas, julgado por Comissão de professores, da qual participará o catedrático.

Art. 54. O instrutor e o assistente, escolhidos entre graduados em curso superior que contenha a disciplina de cujo ensino devam ser auxiliares, são admitidos mediante indicação do catedrático e aprovação da Congregação.

Parágrafo único. Será dispensado o assistente que não se habilitar à docência livre, no prazo improrrogável de 4 anos.

Art. 55. O *quorum* mínimo para deliberar em matéria de concurso é de dois terços do número de cátedras, devendo esse número ser completado com professores catedráticos de outros estabelecimentos, designados pelo Ministro da Educação e Cultura ou pelo Conselho Universitário.

Art. 56. Para a regência de cursos, em estabelecimentos já existentes ou em fase de instalação, só poderão ser contratados docentes livres ou profissionais estrangeiros com título equivalente, aceitos pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º O concurso para professor catedrático se realizará dentro do prazo de 3 anos, a contar da instalação da cadeira.

§ 2° Enquanto o corpo docente do estabelecimento não dispuser de mais de metade de professores efetivos, os concursos serão realizados em instituto congênere federal ou reconhecido, designado pelo Ministro da Educação e Cultura, no caso de estabelecimento integrante de Universidade.

§ 3º Nas decisões a serem tomadas por estabelecimentos de ensino superior, cuja Congregação não tenha número legal para deliberar, observar-se-ão as instruções que, para esse fim, expedir o respectivo Conselho Universitário, ou, no caso de es-

tabelecimentos isolados, o Ministério da Educação e Cultura.

Art. 57. Sem prejuízo da supervisão exercida pelo órgão competente do Ministério da Educação e Cultura, comissões de três membros, designados pelo Ministro da Educação e Cultura, visitarão periodicamente os estabelecimentos de ensino superior isolados, apresentando relatório minucioso, que será apreciado pelo Conselho Nacional de Educação e cujas conclusões serão publicadas.

CAPITULO II

Das Universidades

Art. 58. As Universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum autônoma, de, pelo menos, cinco estabelecimentos de ensino superior, um dos quais será uma faculdade de filosofia, ciências e letras e dois outros entre faculdade de direito, engenharia ou medicina, ressalvados os direitos das atualmente reconhecidas.

Art. 59. Os estatutos de cada Universidade adotarão, como observância do disposto nesta lei, os preceitos seguintes:

a) regime de autonomia didática, administrativa e financeira;

b) especificação dos órgãos de administração universitária;

c) temporariedade de investidura em cargos de direção e de representação, admitida a reeleição;

d) indicação dos elementos patrimoniais e financeiras da instituição.

Parágrafo único. Os estatutos serão apreciados pelo Conselho Nacional de Educação e encaminhados pelo Ministro da Educação e Cultura à aprovação do Presidente da República.

Art. 60. São órgãos da administração universitária, salvo variantes que os estatutos poderão admitir: a Reitoria, o Conselho Universitário e o Conselho de Curadores.

Art. 61. Nas Universidades oficiais, o Reitor será nomeado de lista tríplice de professores catedráticos eleitos pelo Conselho Universitário, mediante votação, em três escrutínios uninominais, devendo a nomeação ser feita pelo Presidente da República, sempre que a União concorrer com 50% ou mais do orçamento anual da instituição, ou desta fizer parte uma faculdade federal.

§ 1º O Conselho Universitário se comporá dos diretores das faculdades, de um representante de cada Congregação, de um representante dos docentes livres, de um representante dos alunos e de outros elementos que os estatutos porventura determinarem.

§ 2º O Conselho de Curadores, do qual farão parte um representante do Ministério da Educação e Cultura e representantes dos governos ou instituições que contribuírem com mais de 30% do orçamento da Universidade, será constituído na forma dos estatutos, cabendo-lhe especialmente cooperar na administração do patrimônio da Universidade, aprovar orçamentos, fiscalizar a sua execução e autorizar despesas extraordinárias.

Art. 62. As Universidades promoverão o desenvolvimento da pesquisa, mediante institutos e órgãos especializados, aos quais a União assistirá.

CAPITULO IV

Da autorização e do reconhecimento dos cursos de ensino superior e das Universidades.

Art. 63. Nenhum curso de ensino superior mantido pelos podêres locais ou por instituições particulares, poderá funcionar no País sem prévia autorização do Governo federal, mediante decreto.

Parágrafo único. Nenhuma faculdade de filosofia, ciências e letras funcionará inicialmente com menos de quatro de seus cursos de bacharelado, abrangendo obrigatoriamente as seções de filosofia, ciências e letras.

Art. 64. O pedido de autorização será instruído com os seguintes documentos:

a) prova de legítima organização da pessoa jurídica instituidora, ou no caso de instituto oficial, lei ou decreto de criação;

b) documentação relativa às instalações;

c) comprovantes da constituição de patrimônio e renda, que assegurem o regular funcionamento da instituição;

d) quadro do magistério inicial, constituído de acordo com o disposto no art. 56.

§ 2º O requerimento será apreciado pelo Conselho Nacional de Educação, procedendo-se às diligências que este recomendar e, por fim, submetido ao Ministro da Educação e Cultura para ser encaminhado ao Presidente da República.

Art. 65. Decorridos dois anos de autorizados, poderão ser reconhecidos pelo Governo federal, mediante decreto, ouvido o C.N.E.

Art. 66. Os estabelecimentos isolados de ensino superior enviarão anualmente um relatório de suas atividades ao Conselho Nacional de Educação, que poderá, quando necessário, designar comissões para verificação da regularidade do seu funcionamento.

Art. 67. As Universidades e os estabelecimentos de ensino superior reconhecidos somente perderão essa qualidade ou dela ficarão transitoriamente privados, por decreto do Presidente da República, ouvido o Conselho Nacional de Educação, assegurada ampla defesa. Poderá, porém, o Ministro propor ao Presidente da República no correr do processo, como medida preventiva ou assecuratória, a suspensão de qualquer das garantias referidas no art. 59 e as medidas necessárias à preservação da vida normal do estabelecimento.

TITULO IX

DOS RECURSOS PARA EDUCAÇÃO

Art. 68. Anualmente, a União aplicará nunca menos de 10%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento do ensino.

Art. 69. Os Estados, os Municípios e o Distrito Federal não receberão auxílio federal para a educação se não incluírem em seus orçamentos as percentagens referidas no artigo anterior.

Art. 70. O Fundo Nacional do Ensino Primário, de que trata o pa-

rágrafo único do art. 171 da Constituição federal, será constituído de dotações orçamentárias correspondentes a 2%, no mínimo, da renda dos impostos, as quais serão aplicadas nas unidades federativas.

Art. 71. O Fundo Nacional do Ensino Médio será constituído de dotações orçamentárias correspondentes a 3%, no mínimo, da renda dos impostos, as quais serão aplicadas nas unidades federativas.

Parágrafo único. Da renda dos fundos referidos nos arts. 70 e 71 deverá a União aplicar parte no desenvolvimento do ensino em artesanatos, em cooperação com os Estados e Municípios.

Art. 72. O Fundo Nacional de Ensino Superior, que fica criado por esta lei, será constituído de dotações orçamentárias correspondentes a *4%,* no mínimo, da renda dos impostos, as quais serão aplicadas na manutenção e desenvolvimento do ensino superior.

Parágrafo único. A incorporação de novas escolas à rede federal dependerá sempre de disponibilidade orçamentária, no limite a que se refere este artigo.

Art. 73. Ficam destinadas às atividades culturais, às Campanhas Extraordinárias de Educação e aos serviços administrativos do Ministério da Educação e Cultura, dotações orçamentárias correspondentes a *1%,* no mínimo, da renda dos impostos.

Art. 74. Para os efeitos do disposto neste Título, são consideradas despesas com o ensino:

a) as despesas com a construção, equipamento e manutenção das unidades escolares;

b) as despesas com o aperfeiçoamento de professores e a concessão de bolsas de estudo;

c) as despesas com atividades culturais artísticas e desportivas do Ministério da Educação e Cultura;

d) as despesas com a administração geral do Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. Não são consideradas despesas com o ensino:

a) as despesas com a assistência social;

b) as despesas com a assistência hospitalar;

c) as despesas com a concessão de auxílios e subvenções para fins assistênciais e culturais, nos termos da Lei n° 1.493, de 13 de dezembro de 1951;

d) as despesas realizadas à conta das verbas previstas no artigo 199 da Constituição Federal e no art. 29 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 75. Os saldos orçamentários do Ministério da Educação e Cultura e bem assim os créditos relacionados sob o mesmo título e não reclamados no prazo legal, serão escriturados em Restos a Pagar e reverterão ao Fundo Nacional de Ensino Superior para desenvolvimento da pesquisa científica.

Art. 76. Serão anualmente incorporados ao Fundo Nacional de Ensino Superior, para aplicação no aperfeiçoamento do referido ensino, mediante abertura de crédito especial, 10% da diferença apurada entre a receita prevista e a arrecadada.

Art. 77. Os recursos de que trata este Título serão automaticamente registrados pelo Tribunal de Contas e distribuídos ao Tesouro Nacional, para depósito em contas especiais no Banco do Brasil S. A., em parcelas trimestrais.

TITULO X

DISPOSIÇÕES GERAIS TRANSITÓRIAS

Art. 78. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por êle, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º. A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2'. O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

Art. 79. A escola instituirá, onde necessário, medidas e práticas que promovam a adaptação social do imigrante e de seus filhos.

Art. 80. Os estabelecimentos de ensino deverão constituir-se em centros de cultura escolar e extra-escolar da zona em que funcionem.

Parágrafo único. As escolas da zona rural assumirão progressivamente, em relação à população local, as funções de órgãos de ensino supletivo, de auxiliares na educação agrícola, de colaboradores no combate às endemias e de centros de difusão cultural.

Art. 81. Os podêres públicos criarão classes ou escolas de ensino emendativo e apoiarão instituições particulares do mesmo governo.

Art. 82. Poderão organizar-se livremente cursos e instituições de divulgação cultural, não referidos na lei, sujeitos, porém, a registro nos órgãos da administração local de ensino para os fins de verificação de idoneidade técnica e moral e de estatística.

Parágrafo único. Tais entidades não poderão emitir diploma de qualquer natureza, mas, apenas, certificados de que constem a verdadeira natureza do curso e seus processos didáticos.

Art. 83. O Ministério da Educação e Cultura manterá, enquanto necessário, o registro de professores habilitados para o exercício do magistério do grau médio.

Art. 84. Aos maiores de 17 anos será permitida a obtenção de certificado de conclusão do curso ginasial mediante a prestação de exames de madureza referentes ao primeiro ciclo do grau médio, após estudos realizados sem observância do regime escolar. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão do curso de colégio aos maiores de 19 anos, portadores de certificado de curso ginasial ou de certificado equivalente.

Art. 85. Será permitida a transferência de alunos de um para outro estabelecimento de ensino, inclusive de escola idônea de país estrangeiro, feitas as necessárias adaptações do regime escolar, de acordo com o que dispuserem os podêres locais, em relação ao ensino médio, os Conselhos Universitários, em relação às respectivas Escolas, e o Ministério da Educação e Cultura, em relação aos estabelecimentos de ensino superior isolados.

Art. 86. Os diplomas de curso superior, para que produzam efeitos legais, serão previamente registrados no Ministério da Educação e Cultura.

Art. 87. Além das modalidades e formas de ensino profissional previstas nesta lei, a legislação federal poderá criar outras, julgadas oportunas 8 convenientes.

Art. 88. Será permitida a organização de escolas experimentais primárias ou médias com currículos e métodos próprios, sujeito o seu funcionamento para fins de validade legal à autorização do Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 89. O ensino de aprendizagem industrial e comercial, mantido pelas empresas industriais, como parte integrante do sistema federal supletivo, será organizado e dirigido pelas respectivas entidades representativas de grau superior, legalmente reconhecidas.

i 1º. Constituem obrigações mínimas do empregador, industrial ou comercial, na manutenção dos cursos de aprendizagem:

a) contribuir mensalmente com a quota correspondente a um e meio por cento do valor dos salários pagos aos seus empregados, sob qualquer título, ou de dois por cento, quando se tratar de empresa de mais de quinhentos empregados;

b) admitir aprendizes maiores de 14 anos, como seus empregados, a fim de matriculá-los nas escolas de aprendizagem, em contingente de cinco a quinze por cento do total de seus empregados, em atividades que comportem formação profissional.

§ 2º Cabe aos Institutos ou Caixas de Previdência arrecadar a contribuição devida pelos empregadores, para fins de aprendizagem a que se refere o parágrafo anterior, simultaneamente com a contribuição de previdência, bem como promover a sua cobrança executiva, entregando o produto da arrecadação às respectivas entidades.

§ 3º. A contribuição arrecadada em cada Estado será nele aplicada, salvo a importância de quinze por cento, que constituirá um fundo de caráter geral destinado ao custeio dos órgãos nacionais e ao auxílio dos cursos de aprendizagem nos Estados, cuja contribuição, prevista no § 1º do art. 86, letra *a,* seja deficiente.

S 4' As entidades industriais e comerciais, a que se refere este artigo, apresentarão anualmente ao Ministério da Educação relatório circunstanciado de suas atividades, com o demonstrativo de sua prestação de contas perante o órgão competente.

Art. 90. Na constituição do primeiro Conselho Nacional de Educação, que fôr nomeado na vigência desta lei, 10 (dez) membros terão o mandato de dois anos.

Art. 91. Enquanto os Estados e o Distrito Federal não organizarem o ensino médio de acordo com esta lei, as respectivas escolas continuarão subordinadas à fiscalização federal.

Art. 92. O Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Nacional de Educação, decidirá das questões suscitadas pela transição entre o regime escolar até agora vigente e o instituído por esta lei, baixando, para isto, as instruções que se tornarem necessárias.

Art. 93. As Universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão adaptar seus Estatutos ou Regimentos às normas da presente lei, dentro de 180 (cento e oitenta) dias após sua publicação.

Art. 94. Esta lei entrará em vigor 90 dias depois de publicada, revogadas as disposições em contrário.

Sala Carlos Peixoto, 29 de maio de 1958. — *Portugal Tavares,* Presidente. — *Lauro Crus.* — *Nestor Jost.* — *Alfredo Palermo,* Comissão Relatora.

II

SUBSTITUTIVO DA SUBCOMISSÃO RELATORA, APRESENTADO EM 9/12/58.

0 Congresso Nacional decreta:

TITULO I

DO DIREITO A EDUCAÇÃO

Art. 1* A educação é direito inalienável e imprescritível da família e será dada no lar e na escola.

Art. 2º O direito à educação será assegurado:

1 — pela obrigação dos pais ou responsáveis de proporcioná-la, por todos os meios ao seu alcance, às crianças e jovens sob sua responsabilidade;

II — pela instituição de escolas de todos os graus, por parte do poder público ou iniciativa particular;

III — pela variedade dos cursos e flexibilidade dos currículos e articulação dos diversos graus e ramos;

IV — pela gratuidade do ensino primário oficial e do ensino oficial ulterior ao primário para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

V — pela modicidade de custo do ensino nos estabelecimentos particulares mediante outorga de vantagens aos que admitam alunos gratuitos ou de contribuições reduzidas;

VI — pela assistência aos alunos que dela necessitarem sob forma de fornecimento gratuito, ou a preço reduzido, de material escolar, vestuário, alimentação, serviços médicos e dentários e matrículas em estabelecimentos particulares;

VII — pela concessão de bolsas para estimular estudos especializados de interesse geral, ou assegurar a continuação dos estudos a pessoas de capacidade superior, em instituições públicas ou particulares.

TITULO II

DOS FINS DA EDUCAÇÃO

Art. 3º A educação nacional inspirada na concepção cristã da vida, funda-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana;

I — no sentido da liberdade, favorecerá as condições de plena realização da personalidade humana, dentro de um clima democrático, de modo a garantir o integral desenvolvimento do indivíduo e seu ajustamento social;

II — no sentido da solidariedade, incentivará a coesão da família e a formação dos vínculos culturais e afetivos pela compreensão da dignidade dos direitos e deveres da criatura humana; fortalecerá a unidade nacional pela consciência da continuidade histórica da nação e o amor à paz, e coibirá o tratamento desigual por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, bem como os preconceitos de classe e de raça.

Art. 4' Atendidos os objetivos permanentes de formação humana, a que devem servir, as instituições de educação terão em vista a diversificação da economia e os tipos de ocupação profissional, no propósito de elevar as condições de eficiência do povo brasileiro.

Art. 5º Os serviços públicos de educação e cultura destinam-se a oferecer a todos oportunidades iguais para o desenvolvimento da personali-

dade, a fim de habilitar à plena participação nos direitos e deveres da sociedade e nos benefícios da civilização.

Art. 6' Em permanente articulação com a família, no propósito de tornar efetiva a responsabilidade dos pais na educação dos filhos, a escola terá sempre em vista uma perfeita integração social dos alunos.

TITULO III

DA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Art. 7' O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos podêres públicos e pela iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 8" Compete aos podêres públicos assegurar o direito à educação nos termos desta lei, promovendo, estimulando e auxiliando o desenvolvimento do ensino e da cultura.

Art. 9' As atribuições da União em matéria de educação e cultura, serão exercidas pelo Ministério da Educação e Cultura, ressalvado o ensino militar.

Art. 10. Ao Ministro da Educação e Cultura incumbe velar pela observância das leis do ensino e promover a realização dos seus objetivos, coadjuvado pelo Conselho Nacional de Educação e pelos órgãos e serviços instituídos para esse fim.

Art. 11. O Conselho Nacional de Educação será constituído de vinte membros, com mandato de quatro anos, dez nomeados pelo Presidente da República, por indicação do Ministro da Educação e Cultura, escolhidos entre pessoas de saber e experiência em matéria de educação, e dez eleitos em igual número pelas Federações de Professôres e Diretores de estabelecimentos de ensino, sendo quatro representantes de institutos de ensino superior, três de ensino médio e três de ensino primário. Presidirá o Conselho o Ministro da Educação e Cultura.

§ 1º De dois em dois anos, cessará o mandato de dez membros do Conselho, cinco nomeados pelo Presidente da República e os demais eleitos na forma indicada neste artigo, sendo permitida a recondução por uma vez. Em caso de vaga, o substituto terminará o restante do mandato.

§ 2° Se, dentro do prazo que fôr estabelecido, não forem eleitos os representantes das Federações de Professôres e Diretores, o Presidente da República, por indicação do Ministro da Educação e Cultura, preencherá as vagas nomeando representantes dos vários graus de ensino nos termos deste artigo, os quais cumprirão mandato integral.

Art. 12. Além de outras atribuições estabelecidas em lei, cabe ao Conselho Nacional velar pela integral observância desta lei, sugerir as modificações que lhe pareçam convenientes, propor medidas necessárias à organização do sistema federal de ensino, opinar sobre os sistemas estaduais e elaborar planos de educação em geral.

Parágrafo único. O Conselho Nacional de Educação poderá, a qualquer tempo, cassar, por inobservância dos preceitos desta lei, o registro ou reconhecimento concedido nos Estados e no Distrito Federal a escolas de grau médio.

Art. 13. Haverá em cada Estado um Conselho Regional de Educação constituído de doze membros, com mandato de quatro anos, seis

nomeados pelo Governador do Estado, por indicação do titular da pasta da Educação, e seis eleitos pelos órgãos de classe dos professores e diretores de estabelecimentos de ensino, sendo dois representantes de institutos de ensino superior, dois de ensino médio e dois de ensino primário. Presidirá o Conselho o titular da pasta encarregada dos negócios da educação no Estado.

§ 1' De dois em dois anos cessará o mandato da metade dos membros do Conselho Regional, três nomeados pelo Governador do Estado e três eleitos na forma indicada neste artigo, sendo permitida a recondução por uma vez. Em caso de vaga, o substituto terminará o restante do mandato.

§ 2º Se, dentro do prazo que fôr estabelecido, não se organizar o Conselho Regional, na forma indicada neste artigo, o Presidente da República, por indicação do Ministro da Educação, nomeará os representantes não escolhidos pelo Governador do Estado ou aqueles não eleitos por órgãos de classe dos Professôres e diretores de estabelecimentos de ensino, os quais cumprirão mandato integral.

Art. 14. Além de outras atribuições previstas em lei, compete aos Conselhos Regionais de Educação coordenar as atividades educacionais do respectivo Estado; manter permanente contato com seus congêneres e com o Conselho Nacional de Educação; opinar sobre currículos e programas no campo do ensino primário e médio; resolver sobre distribuição de bolsas e opinar sobre recursos impetrados por candidatos em concurso para o magistério.

Art. 15. Os membros do Conselho Nacional e dos Conselhos Regionais de Educação se distribuirão em três câmaras, formadas de especialistas em cada grau de ensino, com igual número de representantes do Poder Público e dos órgãos e classe dos Professôres e Diretores de estabelecimentos de ensino.

Parágrafo único. As câmaras terão autonomia na discussão dos assuntos que lhe forem pertinentes. Das decisões caberá recurso ao plenário dos Conselhos, que funcionarão ainda para deliberar sobre assuntos de sua competência e de ordem geral.

Art. 16. Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Informações Educacionais, com finalidade de manter contato com todos os estabelecimentos de ensino do país, informando-os das aquisições e experiências nacionais e estrangeiras no campo da pedagogia, da didática e da psicologia da aprendizagem, cabendo-lhe atender às solicitações e consultas das unidades escolares, universidades e Conselhos Regionais de Educação.

Art. 17. Será assegurada a representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção do ensino.

TITULO IV

DOS SISTEMAS DE ENSINO

Art. 18. A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei.

Art. 19. A União organizará e manterá os sistemas de ensino dos Territórios e disciplinará a ação federal supletiva, de modo que se estenda a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 20. É da competência dos Estados e do Distrito Federal reconhecer, orientar e inspecionar os estabelecimentos de ensino primário e médio, quando não mantidos pela União.

§ lº A inspeção dos estabelecimentos particulares limitar-se-á ao mínimo imprescindível a assegurar o cumprimento das exigências legais e eficiência escolar.

§ 2º Os estabelecimentos de ensino particular, em qualquer tempo, desde que o façam pelo período mínimo de 5 anos, poderão optar por sua filiação ao sistema federal, a cuja orientação e inspeção ficarão sujeitos.

Art. 21. São condições para o reconhecimento:

a) idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente;

bj existência de instalações satisfatórias;

c) escrituração escolar e arquivo que assegurem a verificação da identidade de cada aluno e da regularidade e autenticidade de sua vida escolar;

d) observância dos demais preceitos desta lei.

Art. 22. O reconhecimento das escolas de grau médio, pelos Estados e Distrito Federal, será comunicado ao Ministério da Educação e Cultura e nele registrado para o efeito de validade dos certificados.

Art. 23. Não haverá distinção de direitos, para qualquer fim, entre estudos realizados em estabelecimentos oficiais ou particulares reconhecidos.

TITULO V

DA EDUCAÇÍ0 PRÉ-PRIMÁRIA

Art. 24. As instituições pré-primárias têm por objetivo, além da assistência a menores de sete anos, o cuidado da personalidade da criança pela educação dos sentidos, o domínio neuro-muscular, o desenvolvimento da receptividade mental e espiritual, a aquisição de hábitos sadios, através de métodos sensoriais e atividades artísticas próprias.

Art. 25. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por si ou em cooperação com *os* podêres públicos, instituições pré-primárias.

TITULO VI

DA EDUCAÇÃO PRIMARIA

Art. 26. O ensino primário destina-se principalmente a preparar o aluno para as atividades de expressão (falar, ler e escrever), para a avaliação das relações (contar) e iniciação cultural (integração no meio social e na natureza) e o preparo para o ensino médio.

Art. 27. O ensino primário é obrigatório para as crianças de 7 a 12 anos de idade, podendo estender-se a obrigatoriedade até aos 14 anos.

Art. 28. O ensino primário será dado na língua nacional.

Art. 29. O ensino primário será ministrado em seis séries anuais de estudos, compreendendo o ciclo elementar, de quatro séries, e o ciclo complementar de duas séries.

Parágrafo único. O programa do curso complementar abrangerá tarefas elementares e suaves de vida prática e de iniciação no trabalho adequadas à idade e ao sexo e de forma que satisfaçam a tendência infantil para a atividade.

Art. 30. A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promoverá:

a) o registro anual das crianças em idade escolar;

b) a forma de incentivar e fiscalizar a freqüência às aulas;

c) a especificação dos funcionários responsáveis pelo cumprimento da obrigatoriedade escolar;

d) os meios de efetivar a responsabilidade pela inobservância da lei.

Art. 32. Serão instituídos ou subvencionados, de acordo com as conveniências locais, serviços tendentes a difundir e incrementar a educação primária na zona rural.

Art. 33. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, serão obrigadas a manter, em cooperação com os podêres públicos, ensino primário gratuito para os seus empregados e os filhos destes.

Parágrafo único. Os proprietários rurais que não mantiverem escolas primárias para as crianças residentes em suas propriedades, deverão promover a freqüência regular destas às escolas de acesso mais fácil, ficando obrigados a conceder facilidades para instalação e funcionamento de escolas oficiais.

TITULO VII

DA EDUCAÇÃO DE GRAU MÉDIO

CAPÍTULO I

Do Ensino de Grau Médio em Geral

Art. 34. A educação de grau médio destina-se à formação do adolescente pela cultura geral e profissional.

Art. 35. O ensino de grau médio far-se-á:

a) no curso secundário;

b) em cursos profissionais;

c) nos cursos de formação de docentes para o ensino primário e pré-primário.

Art. 36. O ensino de grau médio será ministrado em dois ciclos: o primeiro, com quatro séries de estudos, denominado ginasial, e o segundo, com três séries, denominado colegial.

Art. 37. Os currículos das duas primeiras séries do ciclo ginasial serão comuns a todos os ramos do grau médio e organizados de modo a oferecer oportunidade a que igualmente se revelem e se desenvolvam as aptidões para os estudos práticos e para os estudos teóricos.

Art. 38. São condições mínimas para matrícula na 1* série do curso ginasial:

a) onze anos de idade completos ou a completar durante o ano letivo;

b) aprovação em exame de admissão.

Art. 39. Para matrícula na 1' série do ciclo colegial, será exigida conclusão do ciclo ginasial ou equivalente.

Art. 40. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

I — período escolar com duração mínima de 200 dias letivos no ano, efetivamente computados;

II — obrigação, por parte de cada estabelecimento, de fazer ministrar efetivamente, pelo menos, 80% do total das aulas e do programa que o calendário escolar atribuir a cada disciplina;

III — obrigatoriedade de atividades complementares que visem à educação moral e cívica, à educação artística e ao desenvolvimento da sociabilidade;

IV — instituição da orientação educacional e vocacional em cooperação com a família;

V — prestação de exames perante professores do próprio estabelecimento e com fiscalização oficial, seja como processo de verificação do aproveitamento escolar, seja como meio de promoção de uma série a outra ou conclusão de curso;

VI — freqüência obrigatória, só podendo prestar exame final, em 1* época, o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas;

VII — expedição de certificados de conclusão de ciclos e cursos;

VIII — fixação de disciplinas obrigatórias que não ultrapassem 3/4 dos horários mínimos semanais, cabendo ao estabelecimento dispor, a seu critério, do outro 1/4o ensino de matérias optativas ou na intensificação do das obrigatórias;

IX — enumeração de, no mínimo, cinco disciplinas optativas dentre as quais serão escolhidas, pelo estabelecimento, as que completarão o horário das aulas obrigatórias;

X — estabelecimento, no mínimo, de 24 horas por semana para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

Art. 41. Será permitida a transferência de um para outro curso do ensino médio, mediante conveniente adaptação.

Art. 42. Será facultado o ingresso na 3' série de qualquer curso de grau médio, mediante exame de habilitação, ao aluno que concluir a 6* série primária (curso complementar).

Art. 43. São condições mínimas para o cargo de diretor:

a) nacionalidade brasileira;

b) idoneidade moral;

c) habilitação legal para o exercício do magistério.

Art. 44. Cada estabelecimento de ensino médio fixará em regimentos internos ou estatutos que os definam, os termos gerais de sua organização, a constituição dos cursos e a sua vida escolar e bem assim o seu regime administrativo e disciplinar.

CAPÍTULO II

O *ensino secundário*

Art. 45. O ensino secundário será ministrado em ginásios e colégios secundários e tem por objetivo, dentro do processo educacional, a formação da personalidade dos adolescentes, proporcionando-lhes preparação intelectual geral que lhes possa servir de base a estudos mais elevados.

Art. 46. No ciclo ginasial serão ministradas nove disciplinas, dando-se particular relevo ao estudo do vernáculo.

Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas serão escolhidas pelo estabelecimento.

Art. 47. O ciclo colegial compreenderá dois cursos paralelos, o clássico e o científico; este procurará dar mais intensidade ao estudo da matemática e das ciências experimentais, ao passo que aquele acentuará o estudo de línguas e ciências sociais.

Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas mais de nove disciplinas em cada um dos cursos colegiais, ampliando-se porém o estudo do idio-

ma pátrio, em seu aspecto literário, observando-se, no mais, o disposto no parágrafo único do art. 46.

Art. 48. A última série do segundo ciclo, sem perder sua essencial integração no ensino secundário, poderá ser organizada em diferentes conjuntos de estudos finais, que sirvam de base suficiente aos estudos superiores a que se destinem os alunos.

Art. 49. São condições para provimento no cargo de professor, no curso secundário:

a) nos estabelecimentos oficiais das unidades federadas, onde exista Faculdade de Filosofia, que durante 6 anos, pelo menos, haja mantido curso de formação de professores secundários para a disciplina de cadeira vaga, provimento mediante concurso de títulos e de provas, a que só serão admitidos diplomados para o ensino secundário por Faculdade de Filosofia, salvo se fôr negativa a 1* inscrição referente à vaga;

b) nos estabelecimentos oficiais das unidades federadas, onde não exista Faculdade de Filosofia, concurso de títulos e de provas, preferidos, em igualdade de condições, os diplomados para o magistério secundário, por Faculdade de Filosofia;

c) nos estabelecimentos privados, provimento pela forma das alíneas anteriores ou mediante escolha de professor secundário registrado no Ministério da Educação e Cultura, ou por este licenciado temporariamente.

CAPÍTULO III

Dos cursos profissionais

Art. 50. A educação profissional será dada em ginásios e colégios profissionais.

§ 1º São ginásios profissionais os que, nas últimas séries, ministram educação profissional juntamente com o mínimo de quatro disciplinas do curso ginasial secundário.

§ 2° São colégios profissionais os que ministram educação profissional em três anos letivos, juntamente com o mínimo de cinco disciplinas do curso ginasial.

Art. 51. Na organização da educação profissional ginasial ou colegial, observar-se-ão, no que couber, as normas do art. 40.

Parágrafo único. Para o provimento de cargos de magistério nos ginásios e colégios profissionais, serão requeridas as condições enumeradas no art. 49. Para o ensino de natureza técnica, exigir-se-á preparação técnica correspondente.

Art. 52. As empresas industriais e comerciais serão obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho a seus trabalhadores menores.

§ 1' Os cursos de aprendizagem industrial e comercial terão de uma a três séries anuais de estudos.

§ 2' Os portadores de carta de ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem poderão matricular-se, mediante exame de habilitação, nos ginásios profissionais em série adequada ao grau de estudos atingido nos cursos que tiverem feito.

CAPÍTULO IV

Dos cursos de formação de docentes para o ensino primário e pré-primário

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á por um dos seguintes tipos de cursos:

a) curso de regentes, no ginásio normal, que abrangerá quatro séries anuais, após a 4* série do curso primário, com o ensino das disciplinas obrigatórias do curso ginasial secundário (exceto o de línguas estrangeiros) e preparação pedagógica;

b) curso normal no colégio normal, com três séries anuais, pelo menos, após o curso ginasial secundário ou o curso de regentes;

c) de instituto de educação, com duas séries anuais, no mínimo, após o curso colegial secundário ou o curso normal.

§ 1 º O curso de regentes expedirá o título de regente de ensino primário; o curso normal e o de instituto de educação, o de professor primário de 1º e 2" graus, respectivamente.

§ 2º Aplicar-se-á a qualquer dos cursos de formação de docentes para o ensino primário o disposto no artigo 40, no que couber.

§ 3º Só poderão reger as classes do curso primário complementar os docentes diplomados em curso normal ou instituto de educação, além dos habilitados para o ensino médio.

Art. 54. Nos estabelecimentos de formação de regentes ou de professores primários haverá escolas primárias de demonstração e prática de ensino.

Art. 55. A formação de professores primários especializados em educação pré-primária, educação física, canto orfeônico, desenho e trabalhos manuais será feita em cursos especiais.

TITULO VIII

DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Art. 56. Para atender aos objetivos da orientação educacional, haverá cursos apropriados ao grau e ao ramo de ensino a que se destinam.

Art. 57. Enquanto não existirem orientadores educacionais diplomados de acordo com as condições previstas no artigo anterior, serão organizados cursos especializados de orientação educacional, aos quais tenham ingresso tanto os licenciados por Faculdade de Filosofia quanto os professores com registro concedido pelo Ministério da Educação.

Art. 58. Para o curso primário, os orientadores educacionais serão formados em cursos especialmente destinados a esse fim, aos quais terão acesso os diplomados pelo Curso Normal, com 3 anos, no mínimo, de exercício efetivo no magistério.

TITULO IX

DO ENSINO SUPERIOR

CAPITULO I

Dos objetivos do ensino superior

Art. 59. O ensino superior, ministrado em prosseguimento ao ensino médio, tem por objetivos:

a) o desenvolvimento de alta cultura e de pesquisa científica;

b) a especialização filosófica, literária, científica, técnica ou artística;

c) a habilitação para o exercício das profissões liberais, de magistério e técnico-científicas.

CAPITULO II

Dos estabelecimentos de ensino superior

Art. 60. Nos estabelecimentos de ensino superior serão observadas as seguintes normas:

I — Dos Cursos:

a) cursos de graduação ou licenciatura para formação de profissionais liberais, de magistério e técnico-científ icos;

b) cursos de pós-graduação, para a formação complementar e de especialização profissional dos que concluíram cursos de graduação ou licenciatura;

c) cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão organizados pelos estabelecimentos de ensino;

d) outros cursos com duração e finalidades que forem fixadas, em cada caso;

e) aos aprovados nos cursos de graduação e pós-graduação regularmente ministrados em escolas superiores será conferido diploma, e aos aprovados nos demais cursos, certificado.

II — Condições mínimas para matrícula nos cursos de graduação:

a) conclusão de curso de colégio;

b) aprovação em concurso de habilitação.

III•— Duração mínima dos cursos de graduação, licenciatura e pós-graduação:

a) curso de medicina — 6 anos;

6) cursos de direito, engenharia, arquitetura, química industrial — 5 anos;

c) cursos de farmácia, odontologia, veterinária, agronomia, geologia, administração, ciências econômicas, ciências contábeis, ciências atuariais e ciências estatísticas — 4 anos;

d) curso de bacharelado em matemática, física, química, história natural, geografia, história, ciências sociais, filosofia, letras, pedagogia, jornalismo, pintura, escultura e outras artes plásticas e serviço social e de enfermagem — 3 anos;

e) cursos de pós-graduação em urbanismo — 2 anos;

f) curso de pós-graduação em saúde pública — 1 ano;

g) curso de didática para bacharéis de que trata a letra *d)* — 1 ano;

h) cursos de orientação educacional para licenciados em pedagogia e diplomados em curso normal — 1 ano;

i) outros cursos com duração fixada nos atos que os criar;

j) em casos excepcionais devidamente justificados, o Ministro da Educação e Cultura poderá autorizar o funcionamento de um ou mais cursos referidos nas letras anteriores, com duração inferior à prevista, após parecer favorável do Conselho Nacional de Educação.

IV — Cento e oitenta dias letivos, no mínimo, efetivamente computados em cada ano letivo.

V — Programa de cada disciplina organizado pelo professor catedrático e aprovado pela Congregação.

VI — Currículo e seriação submetidos à apreciação do Conselho Nacional de Educação e aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura, salvo quando se tratar de Universidade oficial mantida por governo estadual.

VII — Freqüência de setenta por cento, no mínimo, às aulas e exercícios práticos de cada discipli-

na, como condição para que o aluno possa prestar exames em 1º época.

VIII — Obrigação, por parte do estabelecimento, de fazer ministrar, pelo menos, setenta por cento do total do programa e das aulas e exercícios que o calendário escolar atribuir a cada disciplina, sob pena de ser suspenso e na reincidência fechado o estabelecimento.

IX — Limite de matrícula, em cada ano, de acordo com as possibilidades materiais e didáticas da escola, a juízo do Conselho Nacional de Educação, para as escolas superiores isoladas, das universidades particulares, e do Conselho Universitário respectivo para as demais.

X — Não será permitida a realização simultânea, pelo aluno, de dois cursos superiores, salvo quando se tratar de especializações de uma mesma carreira e houver sido prevista a compatibilidade de horários no estabelecimento que administre.

XI — Organização onde possível de escolas ou cursos de pós-graduação e cursos de especialização e aperfeiçoamento.

XII — Apoio às organizações estudantis que estimulem o estudo e cultivem as virtudes cívicas e sociais.

XIII — Matrícula em qualquer curso, por cadeira ou conjunto de cadeiras, quando aprovado pelo regimento da escola.

XIV — Serviços de assistência e de orientação social dos alunos.

XV — Instituição do doutorado e da livre docência.

XVI — Instituição da carreira do magistério, compreendendo, na medida das necessidades de cada escola ou curso, as funções sucessivas de Instrutor, Assistente, Professor Adjunto e Professor Catedrático.

XVII — Instituição gradativa do regime de tempo integral, visando ao aperfeiçoamento didático e à pesquisa.

XVIII — Não é permitida, por prazo superior a três anos, acumulação de cargos e de funções docentes, no mesmo estabelecimento.

Art. 61. O professor catedrático será nomeado mediante concurso de títulos e de provas, no qual se atenderão às seguintes normas:

I — Condições mínimas para inscrição: diploma de escola superior, em que o candidato haja estudado a disciplina da cadeira em concurso, ou disciplina afim, e título de docente livre de cátedra idêntica, ou afim, salvo quando se tratar de cadeira nova ou quando se tratar de candidato com notável obra realizada e renome internacional a critério da congregação, mediante parecer desta que deverá ser publicado.

II — Idoneidade moral do candidato, julgado pela congregação.

III — Defesa de tese e, no mínimo, mais duas provas.

IV — Comissão julgadora constituída de representantes da congregação e maioria de professores ou outros especialistas estranhos a ela.

V — Julgamento, por meio de valores numéricos, de cuja média resulte, para cada examinador, a classificação dos candidatos, sendo indicado ao provimento o que tiver obtido maior número de aprovações em primeiro lugar, resolvendo os examinadores os casos de empate.

VI — Aprovação do parecer da comissão examinadora pela congregação, a qual somente poderá rejeitá-lo por dois terços do *quorum* mínimo definido pelo artigo 65, quando unânime a indicação da comissão

examinadora, e por maioria do mesmo *quorum,* em caso contrário.

VII — Direito de recurso, por motivo de nulidade, ao Ministro de Educação e Cultura, ouvido o Conselho Nacional de Educação, quando se tratar de estabelecimento de ensino superior isolado, ou o Conselho Universitário, nos demais casos.

§ 1* O concurso se processará em duas fases independentes, a saber:

a) julgamento de títulos;

b) realização de provas.

§ 2º Quando o primeiro classificado no julgamento de títulos fôr professor catedrático, poderá a comissão julgadora indicar à congregação o provimento por transferência, desde que o respectivo parecer minucioso, fundamentado e publicado no jornal oficial, obtenha o voto de pelo menos 4/5 dos examinadores e seja apreciado pela congregação, que somente poderá aprová-lo por maioria relativa, presentes 2/3 dos seus membros.

§ 3º Não se verificando o provimento por transferência, processar-se-á a realização de provas, delas participando apenas os candidatos aprovados no julgamento de títulos.

Art. 62. O título de docente livre será concedido mediante concurso de títulos e de provas na forma estabelecida para o concurso de professor catedrático, podendo a comissão julgadora ser constituída exclusivamente de professores da própria escola.

Art. 63. O professor adjunto será admitido mediante concurso de títulos entre docentes livres da cadeira, de escolas oficiais ou reconhecidas, julgado por comissão de professores, da qual participará o catedrático.

Art. 64. O Instrutor e o Assistente, escolhidos entre graduados em curso superior que contenha a disciplina de cujo ensino devam ser auxiliares, serão admitidos mediante indicação do titular, e aprovação da Congregação.

Parágrafo único. Será dispensado o Assistente que não se doutorar dentro de 4 anos e não se habilitar à docência livre dentro de sete anos, contados do início do seu exercício.

Art. 65. O *quorum* mínimo para deliberar, em matéria de concurso, é de 2/3 do número de cátedras, devendo esse número ser completado com professores catedráticos de outros estabelecimentos, designados pelo Ministro da Educação e Cultura ou pelo Conselho Universitário.

Art. 66. Para a regência de cursos, em estabelecimentos já existentes ou em fase de instalação, só poderão ser contratados docentes livres ou profissionais com cursos de pós-graduação, de duração mínima de um ano, e profissionais estrangeiros com título equivalente, aceitos pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º O concurso para professor catedrático se realizará dentro do prazo de três anos, a contar da instalação da cadeira, ou de sua vacância. Esse prazo poderá ser dilatado por igual período, se se tratar de primeiro provimento, a juízo da congregação, se houver, ou do Conselho Nacional de Educação.

§ 2' Enquanto o corpo docente do estabelecimento não dispuser de mais da metade dos professores efetivos, os concursos serão realizados em instituto congênere federal ou reconhecido, designado pelo Ministro da Educação e Cultura, no caso de estabelecimento isolado, ou pelo Conselho Universitário, no caso de es-

tabelecimento integrante de universidade.

§ 3º Nas decisões a serem tomadas por estabelecimento de ensino superior, cuja congregação não tenha número legal para deliberar, observar-se-ão as instruções que, para esse fim, expedir o respectivo Conselho Universitário, ou, no caso de estabelecimentos isolados, o Ministério da Educação e Cultura.

Art. 67. Sem prejuízo da supervisão exercida pelo órgão competente do Ministério da Educação e Cultura, comissões de três membros designados pelo Ministro da Educação e Cultura visitarão periodicamente os estabelecimentos de ensino superior isolados, apresentando relatório minucioso que será apreciado pelo Conselho Nacional de Educação e cujas conclusões, a seu critério, serão publicadas.

CAPÍTULO III

Das Universidades

Art. 68. As Universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum autônoma, de, pelo menos, cinco estabelecimentos de ensino superior, um dos quais será obritòriamente uma faculdade de filosofia, ciências e letras, outro escolhido entre escola de engenharia e de medicina, e os restantes três entre quaisquer institutos de ensino superior, ressalvados os direitos das atualmente existentes.

Art. 69. Os estatutos de cada Universidade adotarão, como observância do disposto nesta lei, os preceitos seguintes:

a) regime de autonomia didática, administrativa e financeira;

6) especificação dos órgãos de administração universitária;

c) temporariedade de investidura em cargos de direção ou de representação, admitida a reeleição;

d) indicação dos elementos patrimoniais e financeiros da instituição.

§ 1º Os estatutos serão apreciados pelo Conselho Nacional de Educação e encaminhados pelo Ministro da Educação e Cultura à aprovação do Presidente da República.

§ 2º São dispensadas da exigência estabelecida no parágrafo 1º as universidades oficiais, mantidas pelos Governos estaduais.

Art. 70. São órgãos da administração universitária, salvo variantes que os estatutos poderão admitir: a Reitoria, o Conselho Universitário e o Conselho de Curadores

Art. 71. Nas Universidades oficiais, o Reitor será nomeado de lista tríplice de professores catedráticos eleitos pelo Conselho Universitário, mediante votação em três escrutínios uninominais, devendo a nomeação ser feita pelo Presidente da República, sempre que a União concorrer com 50% ou mais do orçamento anual da instituição, ou desta fizer parte uma faculdade federal.

§ lº O Conselho Universitário se comporá dos diretores das faculdades, de um representante de cada Congregação, de um representante dos docentes-livres, de um representante dos alunos e de outros elementos que os estatutos porventura determinarem.

i 2º O Conselho de Curadores, do qual farão parte um representante do Ministério da Educação e Cultura e representantes dos governos ou instituições que contribuírem com mais de 30% do orçamento da Universidade, será constituído na forma

dos estatutos, cabendo-lhes especialmente cooperar na administração do patrimônio da Universidade, aprovar os orçamentos, fiscalizar a sua execução e outorizar despesas extraordinárias.

Art. 72. As Universidades promoverão o desenvolvimento da pesquisa, mediante institutos e órgãos especializados, aos quais a União assistirá financeiramente

CAPÍTULO IV

Da autorização e do reconhecimento dos cursos de ensino superior e das Universidades

Art. 73. Nenhum curso de ensino superior, mantido pelos podêres locais ou por instituições particulares, poderá funcionar no País sem prévia autorização do Governo Federal, mediante decreto.

Parágrafo único. Nenhuma faculdade de filosofia, ciências e letras funcionará inicialmente com menos de quatro de seus cursos de bacharelado, abrangendo obrigatoriamente as seções de filosofia, ciências e letras.

Art. 74. O pedido de autorização será instruído com os seguintes documentos:

a) prova de legítima organização da pessoa jurídica instituidora, ou, no caso de instituto oficial, lei ou decreto de criação;

b) documentação relativa às instalações;

c) comprovantes da constituição de patrimônio e renda, que assegurem o regular funcionamento da instituição;

§ 2º O requerimento será apreciado pelo Conselho Nacional de Educação, procedendo-se às diligências que este recomendar e, por fim, submetido ao Ministro da Educação e Cultura para ser encaminhado ao Presidente da República.

Art. 75. Decorridos dois anos de autorizados, poderão ser reconhecidos pelo Governo Federal, mediante decreto, ouvido o C.N.E.

Art. 76. Os estabelecimentos isolados de ensino superior e as universidades particulares terão fiscalização permanente e deverão enviar anualmente um relatório ao Conselho Nacional de Educação, que sobre êle emitirá parecer.

Art. 77. As Universidades e os estabelecimentos de ensino superior reconhecidos, somente perderão essa qualidade, ou dela ficarão transitoriamente privados, por decreto do Presidente da República, ouvido o Conselho Nacional de Educação, assegurada ampla defesa. Poderá, porém, o Ministro propor ao Presidente da República no correr do processo, como medida preventiva ou assecuratória, a suspensão de qualquer das garantias referidas no art. 69 e as medidas necessárias à preservação da vida normal do estabelecimento.

TITULO X

DA EDUCAÇÃO DOS EXCEPCIONAIS

Art. 78. Os excepcionais serão objeto de educação especial em estabelecimento cuja denominação evite referência deprimente ou dessestimulante, segundo diretrizes capazes de integrá-los na comunidade como elementos úteis.

Art. 79. Nos Estados em que fôr o caso, serão também criadas instituições escolares e especiais para os indígenas acessíveis ou semicivilizados.

Art. 80. O Poder Público criará uma rede de estabelecimentos adequados quando se tornar necessário para atender ao disposto nos artigos anteriores e auxiliará a organização, manutenção, ampliação e aperfeiçoamento de entidades particulares com idênticos objetivos, firmando convênios com as que não tiverem fins lucrativos.

TITULO XI

DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Art. 81. Será incrementada a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, e aumentado tanto quanto possível o número de convênios com o Ministério da Educação e Cultura, devendo a iniciativa particular ser amplamente amparada pela Campanha, com fornecimento de material depagógico, colaboração técnica e suplementação de verba.

TITULO XII

DOS RECURSOS PARA EDUCAÇÃO

Art. 82. Anualmente, a União aplicará nunca menos de 10% e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de 20% da renda dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do ensino oficial e auxílio ao ensino particular.

Art. 83. Os Estados, os Municípios e o Distrito Federal não receberão auxílio federal para a educação, se não incluírem em seus orçamentos as percentagens referidas no artigo anterior.

Art. 84. O Fundo Nacional do Ensino Primário, de que trata o parágrafo único do art. 171 da Constituição Federal, será constituído de dotações orçamentárias correspondentes a 2%, no mínimo, da renda dos impostos.

Art. 85. O Fundo Nacional do Ensino Médio será constituído de dotações orçamentárias correspondentes a 3%, no mínimo, da renda dos impostos.

Parágrafo único. Da renda dos fundos referidos nos artigos 84 e 85 deverá a União aplicar parte no desenvolvimento do ensino em artesanatos, em cooperação com os Estados, Municípios e entidades particulares.

Art. 86. O Fundo Nacional de Ensino Superior, que fica criado por esta lei, será constituído de dotações orçamentárias correspondentes a 4%, no mínimo, da renda dos impostos, as quais serão aplicadas na manutenção e desenvolvimento do ensino superior oficial e particular.

Parágrafo único. A incorporação de novas escolas à rede federal dependerá sempre de disponibilidade orçamentária no limite a que se refere este artigo.

Art. 87. Ficam destinadas às atividades culturais, às Campanhas Extraordinárias de Educação e aos serviços administrativos do Ministério da Educação e Cultura dotações orçamentárias correspondentes a 1%, no mínimo, da renda dos impostos.

Art. 88. Para os efeitos do disposto neste Título, são consideradas despesas com o ensino:

a) as despesas com a construção, equipamento e manutenção das unidades escolares oficiais e auxílios aos estabelecimentos particulares;

b) as despesas com o aperfeiçoamento de professores e a concessão de bolsas de estudo;

c) as despesas com atividades culturais, artísticas e desportivas do Ministério da Educação e Cultura;

d) as despesas com a administração geral do Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. Não são consideradas despesas com o ensino:

a) as despesas com assistência social;

b) as despesas com a assistência hospitalar;

c) as despesas com a concessão de auxílios e subvenções para fins assistenciais e culturais, nos termos da Lei nº 1.493, de 13 de dezembro de 1951;

d) as despesas realizadas à conta das verbas previstas no art. 199 da Constituição Federal e no art. 29 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 89. Os saldos orçamentários do Ministério da Educação e Cultura e bem assim os créditos relacionados sob o mesmo título e não reclamados no prazo legal, serão escriturados em Restos a Pagar e reverterão ao Fundo Nacional de Ensino Superior, para desenvolvimento da pesquisa científica.

Art. 90. Serão anualmente incorporados ao Fundo Nacional do Ensino Superior para aplicação no aperfeiçoamento do referido ensino, mediante abertura de crédito especial, 10% da diferença apurada entre a receita prevista e a arrecadada.

Art. 91. Os recursos de que trata este Título serão automaticamente registrados pelo Tribunal de Contas e distribuídos ao Tesouro Nacional para depósito em contas especiais no Banco do Brasil S. A., em parcelas trimestrais.

TITULO XIII

DISPOSIÇÕES GERAIS TRANSITÓRIAS

Art. 92. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por êle, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

Art. 93. A escola instituirá, onde necessário, medidas e práticas que promovam a adaptação do imigrante e de seus filhos.

Art. 94. Os estabelecimentos de ensino deverão constituir-se em centros de cultura escolar e extra-escolar da zona em que funcionem.

Parágrafo único. As escolas da zona rural assumirão progressivamente, em relação à população local, as funções de órgãos de ensino supletivo, de auxiliares na educação agrícola, de colaboradores no combate às endemias e de centros de difusão cultural.

Art. 95. Os podêres públicos criarão classes ou escolas de ensino emendativo e apoiarão instituições particulares do mesmo gênero.

Art. 96. Poderão organizar-se livremente cursos e institutos de divulgação cultural, não referidos na lei, sujeitos, porém, a registro nos órgãos da administração local de ensino para os fins de verificação de idoneidade técnica e moral e de estatística.

Parágrafo único. Tais entidades não poderão emitir diploma de qualquer natureza, apenas certificados de que constem a verdadeira natureza do curso e seus processos didáticos.

Art. 97. O Poder Público tomará medidas que facilitem a impressão e reduzam o preço do livro didático.

Art. 98. O Ministério da Educação e Cultura e os órgãos locais responsáveis pela educação, acompanharão e procurarão orientar a literatura infanto-juvenil, escrita, falada ou animada visando a eliminar as publicações, gravações ou espectáculos nocivos e impróprios à moral e aos fins educativos.

Art. 99. O Ministério da Educação e Cultura manterá, enquanto necessário, o registro de professores habilitados para o exercício do magistério de grau médio.

Art. 100. Aos maiores de 15 anos será permitida a obtenção de certificado de conclusão de curso ginasial mediante a prestação de exames de madureza referentes ao primeiro ciclo do grau médio em dois ou mais anos, após estudos realizados sem observância do regime escolar. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão do curso de colégio aos maiores de 17 anos, portadores de certificado de curso ginasial ou equivalente.

Art. 101. Será permitida a transferência de alunos de um para outro estabelecimento de ensino, inclusive de escola idônea de país estrangeiro, feitas as necessárias adaptações do regime escolar, de acordo com o que dispuserem os podêres locais, em relação ao ensino médio, os Conselhos Universitários, em relação às respectivas Escolas, e o Ministério da Educação e Cultura, em relação aos estabelecimentos de ensino superior isolados.

Art. 102. Os diplomas de curso superior, para que produzam efeitos legais, serão previamente registrados no Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. Se o Ministério da Educação não registrar ou impugnar o diploma, dentro de noventa dias, o diplomando passa automaticamente a usufruir de todas as regalias do mesmo.

Art. 103. Os diplomas e certificados estrangeiros dependerão de revalidação, salvo convênios culturais celebrados com países estrangeiros.

Art. 104. Além das modalidades e formas de ensino profissional previstas nesta lei, a legislação federal poderá criar outras julgadas oportunas e convenientes.

Art. 105. Será permitida a organização de escolas experimentais primárias ou médias com currículos e métodos próprios, sujeito o seu funcionamento, para fins de validade legal, à autorização do Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 106. O ensino de aprendizagem industrial e comercial, mantido pelas empresas industriais, como parte integrante do sistema federal supletivo, será organizado e dirigido pelas respectivas entidades representativas de grau superior, legalmente reconhecidas.

§ 1º Constituem obrigações mínimas do empregador industrial ou comercial, na manutenção dos cursos de aprendizagem:

a) contribuir mensalmente com a cota correspondente a um e meio por cento do valor dos salários pagos aos seus empregados, sob qual-

quer título, ou de dois por cento, quando se tratar de empresa de mais de quinhentos empregados;

b) admitir aprendizes maiores de 14 anos, como seus empregados, a fim de matriculá-los nas escolas de aprendizagem, em contingente de cinco a quinze por cento do total de seus empregados, em atividades que comportem formação profissional.

PARECER DA COMISSÃO

A Comissão de Educação e Cultura, em reunião extraordinária de 9 de dezembro de 1958, presentes os Senhores Deputados Coelho de Sousa, Presidente — Lauro Cruz — Antunes de Oliveira — Fonseca e Silva — Cardoso de Meneses — Raimundo Padilha — Nestor Jost — Campos Vergai — Menotti del Picchia — Badaró Júnior — Antônio Dino — Oceano Carleial e Portugal Tavares, apreciando o parecer da subcomissão relatora sobre as emendas de discussão única, resolveu aprovar o Substitutivo da subcomissão relatora com as modificações constantes do Substitutivo anexo, adotado pela Comissão de Educação e Cultura.

Sala "Carlos Peixoto Filho", em 9 de dezembro de 1958. — *Coelho de Sousa.* Presidente. — *Nestor Jost.* Relator. — *Lauro Cruz,* Relator. — *Fonseca e Silva,* Relator.

III
SUBSTITUTIVO ADOTADO PELA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, EM 10/12/58.

0 Congresso Nacional decreta:

TITULO I

DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 1? A educação é direito inalienável e imprescritível da família e será dada no lar e na escola.

Art. *2º* O direito à educação será assegurado:

I — pela obrigação dos pais ou responsáveis de proporcioná-la, por todos os meios ao seu alcance, às crianças e jovens sob sua responsabilidade;

II — pela instituição de escolas de todos os graus, tanto por iniciativa particular quanto por parte do poder público;

III — pela variedade dos cursos e flexibilidade dos currículos e articulação dos diversos graus e ramos;

IV — pela obrigação do Estado de fornecer à família, para que esta se desobrigue dos encargos de educação, suprimentos de recursos técnicos e financeiros indispensáveis, seja estimulando a iniciativa particular, seja, na insuficiência desta, criando centros oficiais de ensino.

TITULO II

DOS FINS DA EDUCAÇÃO

Art. 3º A educação nacional inspirada na concepção cristã da vida, funda-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana:

I — no sentido da liberdade, favorecerá as condições de plena realização da personalidade humana, dentro de um clima democrático, de

modo a garantir o integral desenvolvimento do indivíduo e seu ajustamento social;

II — no sentido da solidariedade, incentivará a coesão da família e a formação dos vínculos culturais e afetivos pela compreensão da dignidade dos direitos e deveres da criatura humana; fortalecerá a unidade nacional pela consciência da continuidade histórica da nação e o amor à paz e coibirá o tratamento desigual por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, bem como os preconceitos de classe e de raça.

Art. 4º Atendidos os objetivos permanentes de formação humana, a que devem servir, as instituições de educação terão em vista a diversificação da economia e os tipos de ocupação profissional, no propósito de elevar as condições de eficiência do povo brasileiro.

Art. 5º Os serviços públicos de educação e cultura destinam-se a oferecer a todos oportunidades iguais para o desenvolvimento da personalidade, a fim de habilitar à plena participação nos direitos e deveres da sociedade e nos benefícios da civilização.

Art. 6º Em permanente articulação com a família, no propósito de tornar efetiva a responsabilidade dos pais na educação dos filhos, a escola terá sempre em vista uma perfeita integração social dos alunos.

TITULO III

DA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Art. 7º O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos podêres públicos e pela iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 8º Compete aos podêres públicos assegurar o direito à educação nos termos desta lei, promovendo, estimulando e auxiliando o desenvolvimento do ensino e da cultura.

Art. 9' As atribuições da União em matéria de educação e cultura serão exercidas pelo Ministério da Educação e Cultura, ressalvado o ensino militar.

Art. 10. Ao Ministro da Educação e Cultura incumbe velar pela observância das leis do ensino, cumprindo e fazendo cumprir as decisões do Conselho Nacional de Educação, no que a este couber, de acordo com a presente lei.

Art. 11. Ao Conselho Nacional de Educação compete funcionar como órgão consultivo do Ministério da Educação e Cultura, zelar pela integral observância desta lei, propor ao Ministro as modificações julgadas necessárias e as que lhe parecerem convenientes ao ensino, sugerir as medidas indispensáveis à organização do sistema federal do ensino, opinar sobre os sistemas estaduais, fixar, em caráter de sugestão, o currículo das matérias obrigatórias do ensino secundário, propor as subvenções do poder público aos estabelecimentos particulares de ensino, revalidar diplomas, manter permanente contato com os Conselhos Regionais de Educação, conhecer dos recursos impetrados por candidatos para o magistério, opinar sobre a distribuição de bolsas e suplementação de verbas, elaborar planos de educação em geral e exercer as demais atribuições estabelecidas por lei.

Art. 12. O Conselho Nacional de Educação será constituído de igual número de representantes do Poder Público, das Federações de Professôres e de diretores de esta-

belecimentos de ensino, designados os primeiros pelo Ministro da Educação e Cultura e eleitos os demais pelas respectivas federações. O Conselho constituirá três Câmaras, uma para cada ramo do ensino, de seis membros cada uma, funcionando era Plenário em grau de recurso sob a presidência do Ministro. O mandato dos representantes do Ministério será de cinco anos e o dos representantes dos professores e dos diretores de estabelecimentos de ensino será de três anos, sendo em ambos os casos permitida a recondução por uma vez. Em caso de vaga o substituto terminará o restante do mandato.

Art. 13. Em cada unidade da Federação será constituído um Conselho Regional de Educação, cujas atribuições, seguindo de perto o modelo do Conselho Nacional, serão definidas em lei estadual, consoante as exigências e peculiaridades regionais. Das decisões dos Conselhos Regionais caberá recurso para o Conselho Nacional.

Art. 14. Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Informações Educacionais, com a finalidade de manter contato com todos os estabelecimentos de ensino do país, informando-os das aquisições e experiências nacionais e estrangeiras no campo da pedagogia, da didática e da psicologia da aprendizagem, cabendo-lhe atender às solicitações e consultas das unidades escolares, universidades e Conselhos Regionais de Educação.

Art. 15. Será assegurada a representação adequada das instituições educionais dos órgãos de direção do ensino.

TITULO IV

DOS SISTEMAS DE ENSINO

Art. 16. A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei.

Art. 17. A União organizará e manterá os sistemas de ensino dos Territórios e disciplinará a ação federal supletiva, de modo que se estenda a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 18. E da competência dos Estados e do Distrito Federal reconhecer, orientar e inspecionar os estabelecimentos de ensino primário e médio, quando não mantidos pela União.

§ 1º A inspeção dos estabelecimentos particulares limitar-se-á ao mínimo imprescindível a assegurar o cumprimento das exigências legais.

Art. 19. São condições para o reconhecimento:

a) idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente;

b) existência de instalações satisfatórias;

c) escrituração escolar e arquivo que assegurem a verificação da identidade de cada aluno e da regularidade e autenticidade de sua vida escolar;

d) observância dos demais preceitos desta lei.

Art. 20. O reconhecimento das escolas de grau médio pelos Estados e Distrito Federal será comunicado ao Ministério da Educação e Cultura e nele registrado para o efeito de validade dos certificados.

Art. 21. Não haverá distinção de direitos, para qualquer fim, entre estudos realizados em estabelecimentos oficiais ou particulares reconhecidos.

TITULO V

DA EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA

Art. 22. As instituições pré-primárias têm por objetivo, além da assistência a menores de sete anos, o cuidado da personalidade da criança pela educação dos sentidos, o domínio neuro-muscular, o desenvolvimento da receptividade mental e espiritual, a aquisição de hábitos sadios, através de métodos sensoriais e atividades artísticas próprias.

Art. 23. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter por si ou em cooperação com os podêres públicos, instituições pré-primárias.

TITULO VI

DA EDUCAÇÃO PRIMARIA

Art. 24. O ensino primário destina-se, principalmente, a preparar o aluno para as atividades de expressão (falar, ler e escrever), para a avaliação das relações (contar) e iniciação cultural (integração no meio social e na natureza) e o preparo para o ensino médio.

Art. 25. O ensino primário é obrigatório para as crianças de 7 a 12 anos de idade, podendo estender-se a obrigatoriedade até aos 14 anos.

Parágrafo único. Nenhum pal de família ou responsável por criança em idade escolar poderá exercer função pública ou ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público ou receber benefícios da previdência social sem certificado de matrícula de freqüência dessa criança, ou das isenções regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 26. O ensino primário será ministrado em seis séries anuais de estudos, compreendendo o ciclo elementar, de quatro séries, e o ciclo complementar, de duas séries.

Parágrafo único. O programa do curso complementar abrangerá tarefas elementares e suaves de vida prática e de iniciação no trabalho, adequadas à idade e ao sexo, e de forma que satisfaçam a tendência infantil para a atividade.

Art. 28. A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promoverá:

a) o registro anual das crianças em idade escolar;

b) a forma de incentivar e fiscalizar a freqüência às aulas;

c) a especificação dos funcionários responsáveis pelo cumprimento da obrigatoriedade escolar;

d) os meios de efetivar a responsabilidade pela inobservância da lei.

Art. 29. Haverá cursos supletivos para maiores de 14 anos, que careçam de ensino primário, podendo a lei tornar obrigatória a sua freqüência até o limite de idade que estabelecer.

Art. 30. Serão instituídos ou subvencionados de acordo com as conveniências locais, serviços tendentes a difundir e incrementar a educação primária na zona rural.

Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, serão obrigadas a manter, em cooperação com os podêres públicos, ensino primário gratuito para os seus empregados e os filhos destes.

Parágrafo único. Os proprietários rurais que não mantiverem esco-

las primárias para as crianças residentes em suas propriedades deverão promover a freqüência regular destas às escolas de acesso mais fácil, ficando obrigados a conceder facilidades para instalação e funcionamento de escolas oficiais.

TITULO VII

DA EDUCAÇÃO DE GRAU MÉDIO

CAPITULO I

Do *Ensino de Grau Médio em Geral*

Art. 32. A educação de grau médio destina-se à formação do adolescente pela cultura geral e profissional.

Art. 33. O ensino de grau médio far-se-á:

a) no curso secundário;

o) em cursos profissionais;

c) nos cursos de formação de docentes para o ensino primário e pré-primário.

Art. 34. O ensino de grau médio será ministrado em dois ciclos: o primeiro com quatro séries de estudos, denominado ginasial, e o segundo, com três séries, denominado colegial.

Art. 35. Os currículos das duas primeiras séries do ciclo ginasial serão comuns a todos os ramos de grau médio e organizados de modo a oferecer oportunidade a que igualmente se revelem e se desenvolvam as aptidões para os estudos práticos e para os estudos técnicos.

Art. 36. São condições mínimas para matrícula na 1* série do curso ginasial:

a) onze anos de idade completos ou a completar durante o ano letivo;

b) aprovação em exame de admissão.

Art. 37. Para matrícula na 1ª série do ciclo colegial, será exigida conclusão do ciclo ginasial ou equivalente.

Art. 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

I — período escolar com duração mínima de 200 dias letivos no ano, efetivamente computados;

II — obrigação, por parte de cada estabelecimento, de fazer ministrar efetivamente pelo menos 80% do total das aulas e do programa que o calendário escolar atribuir a cada disciplina;

III — obrigatoriedade de atividades complementares que visem à educação moral e cívica, à educação artística e ao desenvolvimento da sociabilidade;

IV — instituição da orientação educacional e vocacional em cooperação com a família;

V — prestação de exames perante professores do próprio estabelecimento e com fiscalização oficial, seja como processo de verificação do aproveitamento escolar, seja como meio de promoção de uma série a outra ou conclusão de curso;

VI — freqüência obrigatória, só podendo prestar exame final, em 1' época, o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas;

VII — expedição de certificados de conclusão de ciclos e cursos;

VIII — fixação de disciplinas obrigatórias que não ultrapassem 3/4 dos horários mínimos semanais, cabendo ao estabelecimento dispor, a seu critério, do outro 1/4 do ensino de matérias optativas ou na intensificação do das obrigatórias;

IX — enumeração de, no mínimo, cinco disciplinas optativas, dentre as quais serão escolhidas, pelo estabelecimento, as que completarão o horário das aulas obrigatórias;

X — estabelecimento, no mínimo, de 24 horas por semana para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

Art. 39. Será permitida a transferência de um para outro curso do ensino médio, mediante conveniente adaptação.

Art. 40. Será facultado o ingresso na 3º série de qualquer curso de grau médio, mediante exame de habilitação, ao aluno que concluir a 6' série primária (curso complementar).

Art. 41. São condições mínimas para o cargo de diretor:

a) nacionalidade brasileira;

b) idoneidade moral;

c) habilitação legal para o exercício do magistério.

Art. 42. Cada estabelecimento de ensino médio fixará, em regimentos internos ou estatutos que os definam, os termos gerais de sua organização, a constituição dos cursos e a sua vida escolar e bem assim o seu regime administrativo e disciplinar.

CAPÍTULO II

O ensino *secundário*

Art. 43. O ensino secundário será ministrado em ginásios e colégios secundários e tem por objetivo, dentro do processo educacional, a formação da personalidade dos adolescentes, proporcionando-lhes preparação intelectual geral que lhes possa servir de base a estudos mais elevados.

Art. 44. No ciclo ginasial serão ministradas nove disciplinas, dando-se particular relevo ao estudo do vernáculo.

Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas serão escolhidas pelo estabelecimento.

Art. 45. O ciclo colegial compreenderá dois cursos paralelos, o clássico e o científico; este procurará dar mais intensidade ao estudo da matemática e das ciências experimentais, ao passo que aquele acentuará o estudo de línguas e ciências sociais.

Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas mais de nove disciplinas em cada um dos cursos colegiais, ampliando-se porém o estudo do idioma pátrio, em seu aspecto literário, observando-se, no mais, o disposto no parágrafo único do art. 46.

Art. 46. A última série do segundo ciclo, sem perder sua essencial integração no ensino secundário, poderá ser organizada em diferentes conjuntos de estudos finais, que sirvam de base suficiente aos estudos superiores a que se destinem os alunos.

Art. 47. São condições para provimento no cargo de professor, no curso secundário:

a) nos estabelecimentos oficiais das unidades federadas, onde exista Faculdade de Filosofia, que durante 6 anos, pelo menos, haja mantido curso de formação de professores secundários para a disciplina de cadeira vaga — provimento mediante concurso de títulos e de provas, a que só poderão ser admitidos diplomados para o ensino secundário por

Faculdade de Filosofia, salvo se fôr negativa a 1" inscrição referente à vaga;

b) nos estabelecimentos oficiais das unidades federadas, onde não exista Faculdade de Filosofia, concurso de títulos e de provas, preferidos, em igualdade de condições, os diplomados para o magistério secundário, por Faculdade de Filosofia;

c) nos estabelecimentos privados, provimento pela forma das alíneas anteriores ou mediante escolha de professor secundário registrado no Ministério da Educação e Cultura, ou por este licenciado temporariamente.

CAPÍTULO III

Dos cursos profissionais

Art. 48. A educação profissional será dada em ginásios e colégios profissionais.

§ 1º São ginásios profissionais os que, nas últimas séries, ministram educação profissional juntamente com o mínimo de quatro disciplinas do curso ginasial secundário.

§ 2º São colégios profissionais os que ministram educação profissional em três anos letivos, juntamente com o mínimo de cinco disciplinas do curso colegial secundário a alunos que tenham concluído o curso ginasial.

Art. 49. Na organização da educação profissional ginasial ou colegial, observar-se-ão, no que couber, as normas do art. 40.

Parágrafo único. Para o provimento de cargos de magistério nos ginásios e colégios profissionais serão requeridas as condições enumeradas no art. 49. Para o ensino de natureza técnica exigir-se-á preparação técnica correspondente.

Art. 50. As empresas industriais e comerciais serão obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho a seus trabalhadores menores.

§ 1' Os cursos de aprendizagem industrial e comercial terão de uma a três séries anuais de estudos.

§ 2º Os portadores de carta de ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem poderão matricular-se, mediante exame de habilitação, nos ginásios profissionais em série adequada ao grau de estudos atingido nos cursos que tiverem feito.

CAPITÜLO IV

Dos cursos de formação de docentes para o ensino primário e pré-primário

Art. 51. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á por um dos seguintes tipos de cursos:

a) curso de regentes, no ginásio normal, que abrangerá quatro séries anuais, após a 4º série do curso primário, com o ensino das disciplinas obrigatórias do curso ginasial secundário (exceto o de línguas estrangeiras) e preparação pedagógica;

b) curso normal no colégio normal, com três séries anuais, pelo menos, após o curso ginasial secundário ou o curso de regentes;

c) de instituto de educação, com duas séries anuais, no mínimo, após o curso colegial secundário ou o curso normal.

§ 1 ° O curso de regentes expedirá o título de regente de ensino primário; o curso normal e o de instituto de educação, o de professor

primário de l° e 2° graus, respectivamente.

§ 2" Aplicar-se-á a qualquer dos cursos de formação de docentes para o ensino primário o disposto no artigo 40, no que couber.

§ 3° Só poderão reger as classes do curso primário complementar os docentes diplomados em curso normal ou instituto de educação, além dos habilitados para o ensino médio.

Art. 52. Nos estabelecimentos de formação de regentes ou de professores primários haverá escolas primárias de demonstração e prática de ensino.

Art. 53. A formação de professores primários especializados em educação pré-primária, educação física, canto orfeônico, desenho e trabalhos manuais será feita em cursos especiais.

TITULO VIII

DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

Art. 54. Para atender aos objetivos da orientação educacional haverá cursos apropriados ao grau e ao ramo de ensino a que se destinam.

Art. 55. Enquanto não existirem orientadores educacionais diplomados de acordo com as condições previstas no artigo anterior, serão organizados cursos especializados de orientação educacional, aos quais terão ingresso tanto os licenciados por Faculdade de Filosofia quanto os professores com registro concedido pelo Ministério da Educação.

Art. 56. Para o curso primário, os orientadores educacionais serão formados em cursos especialmente destinados a esse fim, aos quais terão acesso os diplomados pelo Curso Normal.

TITULO IX

DO ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO I

Dos objetivos do ensino superior

Art. 57. O ensino superior, ministrado em prosseguimento ao ensino médio, tem por objetivos:

a) o desenvolvimento de alta cultura e de pesquisa científica;

b) a especialização filosófica, literária, científica, técnica ou artista ca;

c) a habilitação para o exercício das profissões liberais de magistério e técnico-científicas.

CAPÍTULO II

Dos estabelecimentos de ensino superior

Art. 58. Nos estabelecimentos de ensino superior serão observados as seguintes normas:

I — Dos Cursos:

a) cursos de graduação ou licenciatura para formação de profissionais liberais, de magistério e técnico-científ icos;

b) cursos de pós-graduação, para a formação complementar e de especialização profissional dos que concluíram cursos de graduação ou licenciatura;

c) cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão organizados pelos estabelecimentos de ensino;

d) outros cursos com duração e finalidades que forem fixadas em cada caso;

e) aos aprovados nos cursos de graduação e pós-graduação regularmente ministrados em escolas supe-

riores será conferido diploma, e aos aprovados nos demais cursos, certificado.

II — Condições mínimas para matrícula nos cursos de graduação:

a) conclusão de curso de colégio;

b) aprovação em concurso de habilitação.

III — Duração mínima dos cursos de graduação, licenciatura e pós-graduação:

a) curso de medicina — 6 anos;

b) cursos de direito, engenharia, arquitetura, químico-industrial — 5 anos;

c) cursos de farmácia, odontologia, veterinária, agronomia, geologia, administração, ciências econômicas, ciências contábeis, ciências atuariais e ciências estatísticas — 4 anos;

d) curso de bacharelado em matemática, física, química, história natural, geografia, história, ciências sociais, filosofia, letras, pedagogia, jornalismo, pintura, escultura e outras artes plásticas, serviço social e em enfermagem — 3 anos;

e) curso de pós-graduação em urbanismo — 2 anos;

f) curso de pós-graduação em saúde pública — 1 ano;

g) curso de didática para bacharéis de que trata a letra *d* — 1 ano;

h) cursos de orientação educacional para licenciados em pedagogia e diplomados em curso normal — 1 ano;

i) outros cursos com duração fixada nos atos que os criar;

j) em casos excepcionais, devidamente justificados, o Ministro da Educação e Cultura poderá autorizar o funcionamento de um ou mais cursos referidos nas letras anteriores, com duração inferior à prevista, após parecer favorável do Conselho Nacional de Educação.

IV — Cento e oitenta dias letivos, no mínimo, efetivamente computados em cada ano letivo.

V — Programa de cada disciplina organizado pelo professor catedrático e aprovado pela Congregação.

VI — Freqüência de setenta por cento, no mínimo, às aulas e exercícios práticos de cada disciplina, como condição para que o aluno possa prestar exames em 1º época.

VII — Obrigação, por parte do estabelecimento, de fazer ministrar, pelo menos, setenta por cento do total do programa e das aulas e exercícios que o calendário escolar atribuir a cada disciplina, sob pena de ser suspenso e na reincidência fechado o estabelecimento.

VIII — Não será permitida a realização simultânea, pelo aluno, de dois cursos superiores, salvo quando se tratar de especializações de uma mesma carreira e houver sido prevista a compatibilidade de horários no estabelecimento que administre.

IX — Apoio às organizações estudantis que estimulem o estudo e cultivem as virtudes cívicas e sociais.

X — Matrícula em qualquer curso, por cadeira ou conjunto de cadeiras, quando aprovada pelo regimento da escola.

XI — Serviços de assistência e de orientação social dos alunos.

XII — Instituição do doutorado e da livre docência.

XIII — Instituição da carreira do magistério, compreendendo, na medida das necessidades de cada escola, ou curso, as funções sucessivas de Instrutor, Assistente, Professor Adjunto e Professor Catedrático.

XIV — Instituição gradativa do regime de tempo integral visando ao aperfeiçoamento didático e à pesquisa.

XV — Não é permitida, por prazo superior a três anos, acumulação de cargos e de funções docentes, no mesmo estabelecimento.

Art. 59. O professor catedrático será nomeado mediante concurso de títulos e de provas, no qual se atenderão às seguintes normas:

I — Condições mínimas para inscrição: diploma de escola superior, em que o candidato haja estudado a disciplina da cadeira em concurso, ou disciplina afim, e título de docente livre de cátedra idêntica, ou afim, salvo quando se tratar de cadeira nova, ou quando se tratar de candidato com notável obra realizada e renome internacional a critério da congregação, mediante parecer desta, que deverá ser publicado.

II — Idoneidade moral do candidato, julgada pela congregação.

I I I Defesa de tese e, no mínimo, mais duas provas.

IV — Comissão julgadora constituída de representantes da congregação e maioria de professores ou outros especialistas estranhos a ela.

V — Direito de recurso, por motivo de nulidade, ao Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Nacional de Educação, quando se tratar de estabelecimento de ensino superior isolado, ou o Conselho Universitário, nos demais casos.

§ 1º O concurso se processará em duas fases independentes, a saber:

a) julgamento de títulos;

6) realização de provas.

§ 2' Quando o primeiro classificado no julgamento de títulos fôr professor catedrático, poderá a comissão julgadora indicar à congregação o provimento por transferência, desde que o respectivo parecer minucioso, fundamentado e publicado no jornal oficial, obtenha o voto de, pelo menos, 4/5 dos examinadores, e seja apreciado pela congregação, que somente poderá aprová-lo por maioria relativa, presentes 2/3 dos seus membros.

§ 3ª Não se verificando o provimento por transferência, processar-se-á a realização de provas, delas participando apenas os candidatos aprovados no julgamento de títulos.

Art. 60. O título de docente livre será concedido mediante concurso de títulos e de provas na forma estabelecida para o concurso de professor catedrático, podendo a comissão julgadora ser constituída exclusivamente de professores da própria escola.

Art. 61. O professor adjunto será admitido mediante concurso de títulos entre docentes livres da cadeira, de escolas oficiais ou reconhecidas, julgado por comissão de professores, da qual participará o catedrático.

Art. 62. Para a regência de cursos em estabelecimentos já existentes ou em fase de instalação, só poderão ser contratados docentes livres ou profissionais com cursos de pós-graduação, de duração mínima de um ano, profissionais estrangeiros com título equivalente, aceitos pelo Conselho Nacional de Educação, ou pessoa com obra notável realizada e que tenha renome internacional.

§ 1º O concurso para professor catedrático se realizará dentro do prazo de três anos, a contar da instalação da cadeira, ou de sua vacância. Esse prazo poderá ser dila-

tado por igual período, se se tratar de primeiro provimento, a juízo da congregação, se houver, ou do Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Enquanto o corpo docente do estabelecimento não dispuser de mais da metade dos professores efetivos, os concursos serão realizados em instituto federal ou reconhecido, designado pelo Ministro da Educação e Cultura, no caso de estabelecimento isolado, ou pelo Conselho Universitário, no caso de estabelecimento integrante de universidade.

§ 3º Nas decisões a serem tomadas por estabelecimento de ensino superior, cuja congregação não tenha número legal para deliberar, observar-se-ão as instruções que, para esse fim, expedir o respectivo Conselho Universitário, ou, no caso de estabelecimentos isolados, o Ministério da Educação e Cultura.

CAPÍTULO III

Das Universidades

Art. 63. As Universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum autônoma, de, pelo menos, cinco estabelecimentos de ensino superior, um dos quais será obrigatoriamente uma faculdade de filosofia, ciências e letras, outro escolhido entre escola de engenharia e de medicina, e os restantes três entre quaisquer institutos de ensino superior, ressalvados os direitos das atualmente existentes.

Art. 64. Os estatutos de cada Universidade adotarão, como observância do disposto nesta lei, os preceitos seguintes:

a) regime de autonomia didática, administrativa e financeira;

b) especificação dos órgãos de administração universitária;

c) temporariedade de investidura em cargos de direção ou de representação, admitida a reeleição;

d) indicação dos elementos patrimoniais e financeiros da instituição.

§ 1* Os estatutos serão apreciados pelo Conselho Nacional de Educação e encaminhados pelo Ministro da Educação e Cultura à aprovação do Presidente da República.

§ 2° **São** dispensadas da exigência estabelecida no parágrafo 1º as universidades oficiais, mantidas pelos Governos estaduais.

Art. 65. São órgãos da administração universitária, salvo variantes que os estatutos poderão admitir: a Reitoria, o Conselho Universitário e o Conselho de Curadores.

Art. 66. Nas Universidades oficiais, o Reitor será nomeado de lista tríplice de professores catedráticos eleitos pelo Conselho Universitário, mediante votação em três escrutínios uninonimais, devendo a nomeação ser feita pelo Presidente da República, sempre que a União concorrer com 50% ou mais do orçamento anual da instituição, ou desta fizer parte uma faculdade federal.

§ 1º O Conselho Universitário se comporá dos diretores das faculdades, de um representante de cada Congregação, de um representante dos docentes-livres, de um representante dos alunos e de outros elementos que os estatutos porventura determinarem.

§ 2' O Conselho de Curadores, do qual farão parte um representante do Ministério da Educação e Cultura e representantes dos governos ou instituições que contribuírem com mais de 30% do orçamento da Uni-

versidade, será constituído na forma dos estatutos, cabendo-lhe especialmente cooperar na administração do patrimônio da Universidade, aprovar os orçamentos, fiscalizar a sua execução e autorizar despesas extraordinárias.

Art. 67. As Universidades promoverão o desenvolvimento da pesquisa, mediante institutos e órgãos especializados, aos quais a União assistirá financeiramente.

CAPÍTULO IV

Da autorização e do reconhecimento dos cursos de ensino superior e das Universidades

Art. 68. Nenhum curso de ensino superior, mantido pelos podêres locais ou por instituições particulares, poderá funcionar no País sem prévia autorização do Governo Federal, mediante decreto.

Parágrafo único. Nenhuma faculdade de filosofia, ciências e letras funcionará, inicialmente, com menos de quatro de seus cursos de bacharelado, abrangendo obrigatoriamente as seções de filosofia, ciências e letras.

Art. 69. O pedido de autorização será instruído com os seguintes documentos:

a) prova de legítima organização da pessoa jurídica instituidora, ou no caso de instituto oficial, lei ou decreto de criação;

b) documentação relativa às instalações;

c) comprovantes da constituição de patrimônio e renda, que assegurem o regular funcionamento da instituição;

ã) quadro do magistério inicial, constituído de acordo com o disposto no art. 66.

§ 2' O requerimento será apreciado pelo Conselho Nacional de Educação, procedendo-se às diligências que este recomendar e, por fim, submetido ao Ministro da Educação e Cultura para ser encaminhado ao Presidente da República.

Art. 70. Decorridos dois anos de autorizados, poderão ser reconhecidos pelo Governo Federal, mediante decreto, ouvido o C.N.E.

Art. 71. Os estabelecimentos isolados de ensino superior e as universidades particulares terão fiscalização permanente e deverão enviar anualmente um relatório ao Conselho Nacional de Educação, que sobre êle emitirá parecer.

Art. 72. As Universidades e os estabelecimentos de ensino superior reconhecidos, somente perderão essa qualidade, ou dela ficarão transitoriamente privados, por decreto do Presidente da República, ouvido o Conselho Nacional de Educação, assegurada ampla defesa. Poderá, porém, o Ministro propor ao Presidente da República no correr do processo, como medida preventiva ou assecuratória, a suspensão de qualquer das garantias referidas no art. 69 e as medidas necessárias à preservação da vida normal do estabelecimento.

TITULO X

DA EDUCAÇÃO DOS EXCEPCIONAIS

Art. 73. Os excepcionais serão objeto de educação especial em estabelecimento cuja denominação evite referência deprimente ou desestimulante, segundo diretrizes capazes de

integrá-los na comunidade como elementos úteis.

Art. 74. Nos Estados em que fôr o caso, serão também criadas instituições escolares e especiais para os indígenas acessíveis ou semicivilizados.

Art. 75. O Poder Público criará uma rede de estabelecimentos adequados quando se tornar necessário para atender o disposto nos artigos anteriores, e auxiliará a organização, manutenção, ampliação e aperfeiçoamento de entidades particulares com idênticos objetivos, firmando convênios com as que não tiverem fins lucrativos.

TITULO XI

DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Art. 76. Será incrementada a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, e aumentado tanto quanto possível o número de convênios com o Ministério da Educação e Cultura, devendo a iniciativa particular ser amplamente amparada pela Campanha, com o fornecimento de material pedagógico, colaboração técnica e suplementação de verba.

TITULO XII

DOS RECURSOS PARA EDUCAÇÃO

Art. 77. Anualmente, a União aplicará nunca menos de 10% e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de 20% da renda dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento do ensino oficial e auxílio ao ensino particular.

Art. 78. Os Estados, os Municípios e o Distrito Federal não receberão auxílio federal para a educação, se não incluírem em seus orçamentos as percentagens referidas no artigo anterior.

Art. 79. O Fundo Nacional do Ensino Primário de que trata o parágrafo único do art. 171 da Constituição Federal, será constituído de dotações orçamentárias correspondentes a 2%, no mínimo, da renda dos impostos.

Art. 80. O Fundo Nacional do Ensino Médio será constituído de dotações orçamentárias correspondentes a 3%, no mínimo, da renda dos impostos.

Parágrafo único. Da renda dos fundos referidos nos artigos 79 e 80 deverá a União aplicar parte no desenvolvimento do ensino em artesanatos em cooperação com os Estados, Municípios e entidades particulares.

Art. 81. O Fundo Nacional de Ensino Superior, que fica criado por esta lei, será constituído de dotações orçamentárias correspondentes a 4%, no mínimo, da renda dos impostos, as quais serão aplicadas na manutenção e desenvolvimento do ensino superior oficial e particular.

Parágrafo único. A incorporação de novas escolas à rede federal dependerá sempre de disponibilidade orçamentária, no limite a que se refere este artigo.

Art. 82. Cabe ao Poder Público assegurar:

a) gratuidade do ensino primário oficial e de ensino oficial ulterior ao primário para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

b) modicidade de custo do ensino nos estabelecimentos particulares mediante outorga de vantagens aos que admitam alunos gratuitos ou de contribuições reduzidas;

c) assistência aos alunos que dela necessitarem sob forma de fornecimento gratuito ou a preço reduzido de material escolar, vestuário, alimentação, serviços médicos e dentários e matrículas em estabelecimentos particulares;

d) concessão de bolsas para estimular estudos especializados de interesse geral, ou assegurar a continuação dos estudos a pessoas de capacidade superior, em instituições públicas ou particulares.

Art. 83. Picam destinadas às atividades culturais, às Campanhas Extraordinárias de Educação e aos serviços administrativos do Ministério da Educação e Cultura, dotações orçamentárias correspondentes a 1%, no mínimo, da renda dos impostos.

Art. 84. Para os efeitos do disposto neste Título, são consideradas despesas com o ensino:

a) as despesas com a construção, equipamento e manutenção das unidades escolares oficiais e auxílios aos estabelecimentos particulares;

b) as despesas com o aperfeiçoamento de professores e a concessão de bolsas de estudo;

c) as despesas com atividades culturais, artísticas e desportivas do Ministério da Educação e Cultura;

d) as despesas com a administração geral do Ministério da Educação e Cultura;

e) as despesas com atividades extra-escolares.

Parágrafo único. Não são consideradas despesas com o ensino:

a) as despesas com a assistência social;

b) as despesas com a assistência hospitalar;

c) as despesas com a concessão de auxílios e subvenções para fins assistenciais e culturais, nos termos da Lei n° 1.493, de 13 de dezembro de 1951;

d) as despesas realizadas à conta das verbas previstas no art. 199 da Constituição Federal e no art. 29 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 85. Os saldos orçamentários do Ministério da Educação e Cultura e bem assim os créditos relacionados sob o mesmo título e não reclamados no prazo legal, serão escriturados em Restos a Pagar e reverterão ao Fundo Nacional de Ensino Superior para desenvolvimento da pesquisa científica.

Art. 86. Serão anualmente incorporados ao Fundo Nacional do. Ensino Superior, para aplicação no aperfeiçoamento do referido ensino, mediante abertura de crédito especial, 10% da diferença apurada entre a receita prevista e a arrecadada.

Art. 87. Os recursos de que trata este Título serão automaticamente registrados pelo Tribunal de Contas e distribuídos ao Tesouro Nacional para depósito em contas especiais no Banco do Brasil S. A. em. parcelas trimestrais.

TITULO XIII

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 88. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por êle, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1? A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

Art. 93. A escola instituirá, onde necessário, medidas e práticas que promovam a adaptação social do imigrante e de seus filhos.

Art. 89. Os estabelecimentos de ensino deverão constituir-se em centros de cultura escolar e extra-escolar da zona em que funcionem.

Parágrafo único. As escolas da zona rural assumirão progressivamente, em relação à população local, as funções de órgãos de ensino supletivo, de auxiliares na educação agrícola, de colaboradores no combate às endemias e de centros de difusão cultural.

Art. 90. Os podêres públicos criarão classes ou escolas de ensino emendativo e apoiarão instituições particulares do mesmo gênero.

Art. 91. Poderão organizar-se livremente cursos e institutos de divulgação cultural, não referidos na lei, sujeitos, porém, a registro nos órgãos da administração local de ensino para os fins de verificação de idoneidade técnica e moral e de estatística.

Parágrafo único. Tais entidades não poderão emitir diploma de qualquer natureza, mas, apenas, certificados de que constem a verdadeira natureza do curso e seus processos didáticos.

Art. 92. O Poder Público tomará medidas que facilitem a impressão e reduzam o preço do livro didático.

Art. 93. O Ministério da Educação e Cultura e os órgãos locais responsáveis pela educação acompanharão e procurarão orientar a literatura infanto-juvenil escrita, falada ou animada, visando a eliminar as publicações, gravações ou espetáculos nocivos e impróprios à moral e aos fins educativos.

Art. 94. O Ministério da Educação e Cultura manterá, enquanto necessário, o registro de professores habilitados para o exercício do magistério de grau médio.

Art. 95. Aos maiores de 15 anos será permitida a obtenção de certificado de conclusão de curso ginasial mediante a prestação de exames de madureza referente ao primeiro ciclo do grau médio em dois ou mais anos, após estudos realizados sem observância do regime escolar. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão do curso de colégio aos maiores de 17 anos, portadores de certificado de curso ginasial ou equivalente.

Art. 96. Será permitida a transferência de alunos de um para outro estabelecimento de ensino, inclusive de escola idônea de país estrangeiro, feitas as necessárias adaptações do regime escolar, de acordo com o que dispuserem os podêres locais, em relação ao ensino médio, os Conselhos Universitários, em relação às respectivas Escolas, e o Ministério da Educação e Cultura, em relação aos estabelecimentos de ensino superior isolados.

Art. 97. Os diplomas de curso superior, para que produzam efeitos legais, serão previamente registrados no Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. Se o Ministério da Educação não registrar ou impugnar o diploma dentro de noventa dias, o diplomado passa auto-

màticamente a usufruir de todas as regalias do mesmo, até seu registro ou impugnação definitiva.

Art. 98. Os diplomas e certificados estrangeiros dependerão de revalidação, salvo convênios culturais celebrados com países estrangeiros.

Art. 99. Além das modalidades e formas de ensino profissional previstas nesta lei, a legislação federal poderá criar outras julgadas oportunas e convenientes.

Art. 100. Será permitida a organização de escolas experimentais primárias ou médias, com currículos e métodos próprios, sujeito o seu funcionamento, para fins de validade legal, à autorização do Ministério da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 101. O ensino de aprendizagem industrial e comercial mantido pelas empresas industriais, como parte integrante do sistema federal supletivo, será organizado e dirigido pelas respectivos entidades representativas de grau superior, legalmente reconhecidas.

§ 1º Constituem obrigações mínimas do empregador industrial ou comercial na manutenção dos cursos de aprendizagem:

a) contribuir mensalmente com a cota correspondente a um e meio por cento do valor dos salários pagos aos seus empregados, sob qualquer título ou de dois por cento, quando se tratar de empresa de mais de quinhentos empregados;

b) admitir aprendizes maiores de 14 anos como seus empregados, a fim de matriculá-los nas escolas de aprendizagem, em contingente de cinco a quinze por cento do total de seus empregados em atividades que comportem formação profissional.

§ 2º Cabe aos Institutos ou Caixas de Previdência arrecadar a contribuição devida pelos empregadores para fins de aprendizagem a que se refere o parágrafo anterior, simultamente com a contribuição de previdência, bem como promover a sua cobrança executiva, entregando o produto da arrecadação às respectivas entidades.

§ 3º A contribuição arrecadada em cada Estado será nele aplicada, salvo a importância de quinze por cento, que constituirá um fundo de caráter geral destinado ao custeio dos órgãos nacionais e ao auxílio dos cursos de aprendizagem nos Estados, cuja contribuição prevista no § 1º do art. 106 letra *a* seja deficiente.

§ 4º As entidades industriais e comerciais a que se refere este artigo apresentarão anualmente ao Ministério da Educação relatório circunstanciado de suas atividades, com o demonstrativo de sua prestação de contas perante o órgão competente.

Art. 102. Enquanto os Estados e o Distrito Federal não organizarem o ensino médio de acordo com esta lei, as respectivas escolas continuarão subordinadas à fiscalização federal.

Art. 103. O Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Nacional de Educação, decidirá das questões suscitadas pela transição entre o regime escolar, até agora vigente, e o instituído por esta lei, baixando para isto as instruções que se tornarem necessárias.

Art. 104. As Universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão adaptar seus Estatutos ou Regimentos às normas da presente lei, dentro de 180 (cento e oitenta) dias após sua publicação.

Art. 105. A transferência de instituto de ensino superior, de um para

outro mantenedor, quando o patrimônio houver sido constituído no todo ou em parte por auxílios do Poder Público, só se efetivará depois de aprovado pelo Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 106. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala "Carlos Peixoto Filho", 10 de dezembro de 1958. — *J. P. Coelho de Sousa.*

IV
SUBSTITUTIVO APRESENTADO PELO DEP. CARLOS LACERDA, EM 15/1/59

TITULO I

FINS DA EDUCAÇÃO

Art. 1? A educação é a formação integral da personalidade segundo uma concepção da vida que, respeitando os direitos fundamentais e a liberdade do homem, sempre orientada para o bem comum, promova o progresso da pátria e da humanidade.

Art. 2º As diretrizes da educação visam a assegurar:

a) a compreensão dos direitos e deveres da criatura humana, da família, do cidadão e dos grupos sociais que integram a comunidade;

b) as liberdades fundamentais do homem;

c) a unidade nacional e a solidariedade internacional;

d) o respeito à dignidade da pessoa;

e) idênticas oportunidades educacionais para atender aos mais capazes, aos menos favorecidos economicamente, às diferenças individuais reconhecidas pela psicologia, ao direito à multiplicidade das experiências pedagógicas e didáticas, tendentes à maior eficiência do processo educativo.

TITULO II

O DIREITO DE EDUCAR

Art. 3º A educação da prole 6 direito inalienável e imprescritível da família.

Art. 4º A escola é, fundamentalmente, prolongamento e delegação da família.

Art. 5º. Para que a família por si ou por seus mandatários, possa desobrigar-se do encargo de educar a prole, compete ao Estado oferecer-lhe os suprimentos de recursos técnicos e financeiros indispensáveis, seja estimulando a iniciativa particular, seja proporcionando ensino oficial gratuito ou de contribuição reduzida.

TITULO III

A LIBERDADE DE ENSINO

Art. 6°. Ê assegurado o direito paterno de prover, com prioridade absoluta, a educação dos filhos; e o dos particulares, de comunicarem a outros os seus conhecimentos, vedado ao Estado exercer ou, de qualquer modo, favorecer o monopólio do ensino.

Art. 7º. O Estado outorgará igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares:

a) pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção do ensino;

b) pela distribuição das verbas consignadas para a educação entre as escolas oficiais e as particulares proporcionalmente ao número de alunos atendidos;

c) pelo reconhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares.

Art. 8º. Excetuam-se das disposições dos arts. 6* e 79 a fundação e a manutenção, pelo Estado, de Escolas Militares.

Art. 9º. Ao Estado compete, ainda, fixar as normas gerais para a educação cívica, cabendo aos estabelecimentos de ensino especificá-las e orientar-lhes a execução.

TITULO IV

COMPETÊNCIA DO ESTADO EM RELAÇÃO AO ENSINO

Art. 10. Competem ao Estado as seguintes funções:

a) dar, quando solicitada, assistência técnica e material às escolas, a fim de lhes assegurar, em benefício da comunidade, o mais extenso e intenso rendimento de trabalho;

b) verificar se a escola preenche as finalidades a que se propõe;

c) fundar e manter escolas oficiais em caráter supletivo nos estritos limites das deficiências locais, onde e quando necessário ao pleno atendimento da população em idade escolar.

Art. 11. Na verificação das condições mínimas para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, o Estado estipulará normas que atendam às seguintes condições fundamentais:

a) quanto à idoneidade:

I — constitua a escola empreendimento no qual, acima de quaisquer finalidades, prevaleça o propósito de educar;

II — mantenha na efetiva direção pessoa cuja integridade moral e capacidade profissional sejam incontestáveis e comprovadas:

III — filie-se o estabelecimento escolar à associação autônoma de escolas cujo fim precípuo seja o aprimoramento da consciência profissional dos educadores;

b) quanto às condições materiais:

I — preencha a escola um mínimo de condições de higiene e conforto, variável segundo as possibilidades e necessidades relativas da região;

II — sejam tais condições verificadas e revistas de três em três anos, pelo menos, por delegados escolhidos pelo Conselho Regional de Educação.

Art. 12. Compete à União estabelecer as diretrizes gerais da educação nacional.

Art. 13. Compete aos Estados e ao Distrito Federal a organização dos sistemas locais e da rede escolar, no que diz respeito ao ensino oficial, sendo essa competência atribuída à União nos Territórios Federais e, com caráter supletivo, onde e enquanto não possam os Estados se desincumbir plenamente dessa função.

TITULO V

A VERIFICAÇÃO DOS TRABALHOS ESCOLARES

Art. 14. Na apuração do aproveitamento do aluno deve ser atribuído maior valor às suas atividades durante todo o ano letivo do que ao ato do exame, assegurada sempre, ao

professor, autoridade e responsabilidade quanto ao critério de avaliação do aproveitamento escolar em suas respectivas classes.

Art. 15. A apuração normal dos resultados escolares ficará a cargo dos próprios estabelecimentos de ensino, sujeitos a processo de autoinspeção exercida por entidade autônoma por eles constituída, subordinada ao Conselho Regional de Educação.

Art. 16. A reprovação por falta de aproveitamento escolar em estabelecimento oficial, em regime de bolsa de estudos ou qualquer forma custeada ou suplementada pelo Estado acarreta o cancelamento da renovação da matrícula por conta deste.

Parágrafo único. Desse cancelamento, do qual se excetuam as razões de saúde devidamente comprovadas, cabe recurso ao Conselho Regional de Educação; este examinará as razões de justiça social que possam explicar o mau aproveitamento demonstrado pelo aluno, ressalvado sempre o direito de continuação de estudos sem ônus para a comunidade.

TITULO VI

A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA

Capítulo I

Objetivos e condições

Art. 17. O ensino primário oficial será gratuito e em todos os casos obrigatório, e terá como objetivo a formação primeira da personalidade e a aquisição de dados técnicos necessários à integração cultural e social do educando.

Parágrafo único. Nenhum pai de família ou responsável por criança em idade escolar poderá exercer função pública ou em sociedade de economia mista ou em empresa concessionária de serviço público, sem certificado de matrícula dessa criança ou de isenção regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 18. A chamada para a matrícula nas escolas primárias será feita em cada município pela classe de nascimento, a partir dos 7 anos de idade, para toda a população escolar.

Art. 19. Cabe ao responsável apresentar-se perante a direção do estabelecimento de ensino mais próximo, ou o de sua escolha, a fim de efetuar a matrícula do educando e receber, da direção respectiva, certificado a que se refere o art. 17.

Art. 20. A subordinação dos cursos primários ã jurisdição das autoridades locais se fará com observância rigorosa das seguintes normas:

a) participação de representantes dos estabelecimentos particulares e oficiais nos órgãos de direção- dos sistemas escolares locais e nos congressos por tais órgãos convocados;

b) realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão, dos quais participarão professores públicos e particulares;

c) equiparação dos certificados de habilitação expedidos por estabelecimentos particulares aos dos oficiais.

CAPÍTULO n

Estrutura e Duração do Curso Primário

Art. 21. O curso primário divide-se em:

a) pré-primário;

b) primário propriamente dito.

Art. 22. O pré-primário destina-se aos menores até sete anos e será ministrado em escolas maternais ou jardins-de-infância.

Art. 23. O curso primário terá a duração de 4 anos, a partir da idade de sete anos completos, quando será feita a chamada, em cada município ou distrito, por classe de nascimento.

Art. 24. O curso primário destina-se, principalmente, a preparar o aluno para as atividades de expressão (falar, ler e escrever), para a avaliação das relações (contar) e iniciação cultural (integração no meio social e na natureza).

Art. 25. Caberá aos Conselhos Regionais de Educação a organização das diretrizes e programas mínimos a serem adotados nos cursos primários locais.

TITULO VII

A EDUCAÇÃO DE GRAU MÉDIO

Art. 26. Os cursos de grau médio terão a duração de 4 anos, dos 11 aos 14 de idade, no mínimo, e se destinam:

a) a preparar o educando para a integração consciente na comunidade, pela aquisição de dados culturais mais completos e preparo para algumas das profissões que a comunidade lhe oferece;

b) a oferecer ao educando, mesmo ao que se destina ao curso secundário, a oportunidade de entrar em contato com algumas disciplinas eminentemente práticas, capazes de despertar o amor pelo trabalho manual e pela pesquisa técnica, ao mesmo tempo que permite ao educando o aprimoramento de seus conhecimentos gerais.

Art. 27. O curso médio poderá ser ministrado em estabelecimentos isolados ou simultaneamente com outros cursos.

Art. 28. Caberá ao Conselho Nacional de Educação determinar o currículo mínimo do curso médio, sujeito às adaptações recomendáveis, em cada caso, pela congregação dos estabelecimentos.

TITULO VIII

A EDUCAÇÃO SECUNDARIA

Capítulo I

Objetivos

Art. 29. O ensino secundário terá como objetivos:

a) formação harmônica das faculdades do educando, pelo desenvolvimento da inteligência, do caráter e da sensibilidade para a realização da personalidade do adolescente e aquisição de critérios e hábitos de comportamento;

b) desenvolvimento e orientação das aptidões para o exercício de profissões que atendam às variadas oportunidades de trabalho oferecidas pelo meio social;

c) o estímulo aos pendores naturais do educando para o trabalho qualificado, os estudos superiores e as pesquisas técnicas e científicas;

d) aquisição, pelo educando, de conhecimentos gerais do nível secundário.

Art. 30. Fica assegurada a autonomia do ensino secundário com os

objetivos definidos nesta lei e tendentes a formar o cidadão, integrado no meio, razoavelmente apto ao exercício de uma profissão e capaz de formar, por conta própria, juízos pessoais.

Art. 31. Ao ensino secundário ficam asseguradas variedade e flexibilidade tais que se constituam tantos tipos de escola secundária quantos exigirem os grupos de tendências psicológicas e as solicitações do meio social.

Art. 32. A constituição dos programas e currículos (unidades didáticas do programa) do ensino secundário ficará a cargo do Conselho Nacional de Educação, quanto às linhas gerais, e a cargo das congregações dos estabelecimentos, oficiais ou particulares, quanto a sua especificação e execução.

Art. 33. Será amplo e efetivo o acesso de todos aos benefícios do ensino secundário, de acordo com as aptidões individuais, de modo a assegurar a formação de autênticas elites de capacidade e de trabalho.

Capítulo II

Condições de Admissão ao Curso Secundário

Art. 34. São condições mínimas para matrícula na primeira série do curso secundário:

a) completar o candidato quatorze anos até 30 de junho da primeira série;

b) ter provado, em exame de admissão, aptidão intelectual para o estudo de grau secundário.

Parágrafo único. As normas gerais do exame de admissão serão organizadas pelos Conselhos Regionais de Educação, sujeitas às modificações ou exigências acrescidas pelas Congregações dos diversos estabelecimentos, conforme o tipo especial de cada um destes.

Capítulo III

Estrutura e Duração do Ensino Secundário

Art. 35. Todos os cursos do ensino secundário terão a duração de três anos, acrescidos de um ano de articulação, denominado pré-universitário, para os que se destinam aos cursos superiores.

Art. 36. Todos os cursos de formação do ensino secundário terão os seus currículos constituídos por duas categorias de disciplinas:

a) obrigatórias
b) optativas.

Art. 37. As disciplinas obrigatórias subdividem-se em gerais e específicas.

Art. 38. As disciplinas obrigatórias de todos os currículos do ensino secundário são:

— Português
— Matemática
— Ciências
— Geografia
— História
— Francês ou Inglês

Art. 39. As disciplinas obrigatórias de todos os cursos pré-universitários são:

— Português
— Francês e
— Inglês

Art. 40. As linhas gerais do programa mínimo das disciplinas obrigatórias serão estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, devendo o ensino do Português ser orientado para o efetivo domínio do

idioma como instrumento e não para a memorização de nomenclatura e normas gramaticais.

Art. 41. As disciplinas optativas serão incluídas no currículo pela livre iniciativa de cada escola.

Art. 42. Em cada série deve ser reservado um mínimo de cinqüenta por cento do tempo de trabalho semanal de classe para as disciplinas obrigatórias.

Art. 43. Na organização dos currículos do ensino secundário devem ser observadas as seguintes normas:

a) máximo de 8 disciplinas em cada série;

b) exercício de atividades extracurriculares, sendo obrigatórias as de iniciação artística (música, artes visuais e de expressão);

c) entrelaçamento orgânico das disciplinas, de maneira a que o trabalho do professor auxilie a marcha progressiva do ensino ministrado pelos demais.

Capítulo IV

Os Períodos Letivos e as Férias

Art. 44. As diretrizes gerais quanto ao calendário escolar e à folga semanal, a cargo dos Conselhos Regionais de Educação, deverão respeitar:

a) mínimo de 200 dias de trabalhos escolares, por ano;

b) os feriados nacionais;

c) as folgas semanais, facultativas, mas sempre aos sábados;

d) o descanso dominical;

e) os períodos de férias escolares: 15 dias no meio do ano e as grandes férias no final e começo do ano seguinte, levando em conta a tradição e o clima da respectiva região.

Capítulo V

As Transferências

Art. 45. O aluno é livre de se transferir de um estabelecimento para outro desde que seja aprovado em exame de adaptação e obtenha concordância do respectivo estabelecimento.

Capítulo VI

O Ensino Profissional

Art. 46. O ensino profissional será ministrado, em nível de iniciação, no curso médio e em nível de aprimoramento técnico, nos três primeiros anos do curso secundário, caracterizada a feição profissional do ensino apenas pelo predomínio das disciplinas práticas e nunca pela exclusividade delas.

Art. 47. Haverá cursos profissionais médios, secundários e de mestria.

Art. 48. Cursos profissionais são os que, ao lado da educação para o artesanato, para as atividades agrícolas elementares ou para os rudimentos da economia doméstica, ministram os currículos e os programas do curso médio.

Art. 49. São cursos profissionais secundários os que ministram em três anos letivos, juntamente com desenvolvida educação profissional, o ensino das disciplinas previstas para o curso secundário.

Art. 50. São cursos de mestria os que, completando os programas das disciplinas do quarto ano do curso médio, dão ao educando as disciplinas e técnicas indispensáveis

à formação de técnicos industriais, agrícolas e comerciais, mestres artesãos das diversas especialidades, mantendo-se sempre nesses estabelecimentos aparelhagem e instalações necessárias.

Art. 51. Os alunos que concluírem curso profissional de mestria terão direito ao diploma correspondente.

Art. 52. As empresas industriais, agrícolas e comerciais, com 100 ou mais empregados são obrigadas a proporcionar aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos seus servidores e filhos destes, criando e mantendo escolas destinadas a atender a esses objetivos, com apoio do Estado.

Art. 53. Os sindicatos e associações de todo gênero, auxiliares do Poder Público, que desejarem criar e manter escolas, receberão apoio financeiro e orientação técnica dos Conselhos Regionais de Educação, desde que respeitem e façam respeitar as disposições da presente lei.

TITULO IX

O MAGISTÉRIO

Capítulo I

Formação do Magistério

Art. 54. A formação do professor primário ficará a cargo das escolas normais e dos Institutos de Educação.

Art. 55. A formação do professor de ensino médio e de ensino secundário ficará a cargo das Faculdades de Filosofia.

Art. 56. O acesso ao magistério oficial se fará sempre e exclusivamente por meio de concurso público de títulos e provas, vedada qualquer forma de privilégio, exceção ou discriminação entre concorrentes.

Capítulo II

Os Orientadores Educacionais

Art. 57. A formação do orientador educacional far-se-á em cursos apropriados que atendam às condições relativas ao grau e ao tipo de ensino a que se destinam.

Art. 58. Nas Faculdades de Filosofia será criado, para formação de orientadores educacionais, curso especial a que poderão ter acesso os licenciados em pedagogia ou filosofia após o exercício do magistério num prazo nunca inferior a três anos.

Art. 59. Para o curso primário, os orientadores educacionais serão formados em cursos especialmente destinados a esse fim, aos quais terão acesso os diplomados pelo Curso Normal, com um mínimo de três anos de exercício de magistério.

TITULO X

0 ADMINISTRADOS ESCOLAR

Art. 60. O diretor de escola deverá ser educador qualificado e ter dado prova de capacidade pedagógica.

Art. 61. O diretor deverá ter registro de professor no Ministério da Educação ou possuir título de normalista, ou técnico profissional, ou universitário, ou equivalente de cursos mantidos em seus estabelecimentos por associações tradicionalmente consagradas ao ensino.

TITULO XI

OS INSPETORES DE ENSINO

Art. 62. Os inspetores de ensino, sempre nomeados por concurso público de provas, devem demonstrar conhecimentos técnicos e pedagógicos, de preferência manifestados pelo exercício de funções de auxiliar de administração escolar, de magistério secundário ou de direção de estabelecimento de ensino.

Art. 63. Aos Inspetores serão atribuídas funções de colaboração, como elementos de orientação administrativa e intermediários nas relações entre a Congregação do estabelecimento e o Centro Nacional de Informações Educacionais; serão encarregados pelos Conselhos Regionais de Educação de informar periodicamente das condições dos prédios e aparelhamento escolar, da verificação periódica dos documentos que permitam a identificação dos alunos e histórico de sua vida escolar.

TITULO XII

O ACESSO AOS CURSOS SUPERIORES

Art. 64. O acesso aos cursos superiores se fará mediante concurso de habilitação, estabelecido de acordo com a Congregação de cada escola, que determinará o número de vagas para cada ano, as respectivas matérias e programas, sempre com vistas a apurar se os candidatos têm condições de inteligência, de conhecimentos e de vocação.

Art. 65. A idade mínima de ingresso nos cursos superiores é a de 18 anos, a completar até 30 de junho na primeira série.

Art. 66. Aos maiores de 21 anos que por qualquer motivo não tenham podido fazer o estudo seriado fica facultado, mediante concurso de habilitação, estabelecido pela respectiva Congregação, ingresso no curso pré-universitário.

TITULO XIII

O ENSINO SUPERIOR

Art. 67. As Universidades, inclusive as federais, gozarão de inteira autonomia administrativa e pedagógica.

Art. 68. Considera-se Universidade, para efeitos legais, o conjunto contando um mínimo de cinco Faculdades, pelo menos duas de ensino técnico-científico e uma de formação de professores.

Art. 69. Novos estabelecimentos de ensino superior deverão ser reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação, mediante apresentação de uma Universidade, a cujos órgãos administrativos estarão diretamente subordinados. Tal reconhecimento dependerá de voto favorável de dois terços dos conselheiros, retificação do Ministro da Educação e sanção do Presidente da República.

TITULO XIV

RECURSOS DA EDUCAÇÃO

Capítulo I

Os *Fundos e* os *Bolsas*

Art. 70. Além dos recursos orçamentários destinados a manter e expandir o ensino oficial, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o do Ensino Médio e o do Ensino Superior proporcionarão recursos, previamente fixados, para a cooperação fi-

nanceira da União com o ensino de iniciativa privada em seus diferentes graus.

Art. 71. A cooperação financeira da União, dos Estados e dos Municípios se fará:

a) sob a forma de financiamento de estudos através de bolsas, concedidas a alunos, na forma da presente lei;

b) mediante empréstimos para construção, reforma e extensão de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos.

Art. 72. A bolsa de estudos se define como auxílio financeiro, total ou parcial, com finalidade educativa, concedida a educandos que demonstrem aptidão e capacidade para os estudo a que se propõem.

Parágrafo único. A bolsa custeará no todo ou em parte esses estudos conforme possa o candidato custear ou não uma parte deles.

Art. 73. Caberá aos Conselhos Regionais de Educação conceder, sem caráter competitivo, bolsas de estudo aos alunos de curso primário que, por falta de vagas, não puderem ser atendidos nos estabelecimentos oficiais.

Art. 74. Além das do Poder Público, constituirão serviço meritório as que forem instituídas por pessoa ou entidade benemerente. A distribuição destas bolsas será feita a critério dos seus instituidores.

Art. 75. As bolsas custeadas com recursos orçamentários serão concedidas diretamente pelos Conselhos Regionais de Educação; estes poderão, porém, delegar funções, em cada localidade, a uma Comissão Educacional de sua criação e responsabilidade, constituída de pelo menos 5 membros designados entre pessoas de reconhecida integridade moral e domiciliadas na localidade em que as bolsas forem aplicadas.

Art. 76. A malversação ou aplicação de fundos destinados a bolsistas, segundo critérios diferentes dos fixados na presente lei, constitui falta grave e importa em censura pública, pelo Conselho Regional de Educação, sem prejuízo de sanções previstas na lei penal.

Art. 77. O valor de cada bolsa não ultrapassará, em caso algum, a importância correspondente ao custo "per capita" do ensino oficial, na mesma região, no mesmo ano letivo.

Art. 78. Será levada em conta, no custo de cada bolsa, a necessidade de equiparar o salário do professor particular ao do magistério público na mesma região.

Art. 79. Ao Conselho Regional de Educação e às Comissões locais que dele receberem os podêres previstos neste capítulo, compete:

a) estabelecer as condições de outorga e renovação anual de cada bolsa de estudos, pela observância dos critérios de justiça social e oportunidade individual, levando em conta a falta de vagas nas escolas oficiais, a carência de recursos da família, a aptidão e interesse demonstrado pelo candidato, o bom aproveitamento escolar demonstrado pelo bolsista;

b) garantir a plena liberdade do bolsista ou sua família no uso e emprego que fizerem da bolsa quanto ao gênero de educação, tipo de estudos ou instituição escolar que escolherem;

c) julgar dos casos em que a ajuda financeira de fim educacional, concedida pelo poder público, possa ou deva ser completada com recursos de economia familiar.

Art. 80. O auxílio que possa vir a ser concedido sob a forma de material escolar, vestuário, transporte, assistência médica ou dentária, deverá ser objeto de legislação especial que estabelecerá critérios próprios para a realização destas outras finalidades assistenciais.

Capítulo II

Financiamentos e Empréstimos

Art. 81. O Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação estabelecerão, periodicamente, instituições de crédito, acordos e planos de Financiamentos Escolar.

Art. 82. Entende-se por Financiamento Escolar aquele destinado a proporcionar recursos para construção de prédios, ajustamento de aluguéis, expansão de instalações, compra de equipamento, reforma, etc, a estabelecimentos não-oficiais.

Art. 83. Os planos de Financiamento Escolar estabelecerão os critérios para julgamento do interesse social, conveniência educativa e idoneidade moral, pedagógica e financeira das instituições responsáveis pelos projetos submetidos à consideração do Conselho e do Ministério.

Art. 84. Os Planos só serão válidos com a aprovação da maioria absoluta dos membros do Conselho Nacional de Educação.

TITULO XV

A DEFESA DA EDUCAÇÃO

Art. 85. O Ministério da Educação, os Conselhos Nacional e Regionais de Educação e as Comissões Educacionais, por estes criadas na medida das necessidades e possibilidades de cada região, na forma da presente lei, ficam obrigados a articular esforços para:

a) combater a corrupção do ensino;

b) impedir que a escola e os recurso financeiros, destinados à educação, sejam objeto de tráfico de influências políticas;

c) desenvolver na escola e nos seus colaboradores a consciência da importância fundamental do sistema educativo para o país e da função proeminente dos colaboradores da escola, na sociedade.

Parágrafo único. O Conselho Nacional de Educação regulamentará a matéria deste artigo, prevendo sanções.

Art. 86. Será convocada, ao menos anualmente, uma conferência regional de diretores e professores de estabelecimentos particulares e oficiais de ensino, para exame dos problemas relativos ao ensino na região, troca de experiências e análise de resultados, sob os auspícios do respectivo Conselho Regional de Educação.

Art. 87. Será convocado, uma vez por ano, um Congresso Nacional de Educadores, sob os auspícios do Conselho Nacional de Educação, com os mesmos objetivos acima enunciados, em escala nacional e, eventualmente, internacional.

TITULO XVI

OS PODÊRES DA EDUCAÇÃO

Capítulo I

Definição

Art. 88. Os podêres da educação, tal qual definidos na presente

lei, fora da órbita administrativa, em que se enquadrem mas a que não se cingem, são: o Conselho Nacional de Educação, os Conselhos Regionais de Educação e as Comissões Educacionais criadas por estes.

Capitulo II

O Conselho Nacional de Educação

Art. 89. O Conselho Nacional de Educação, com sede na Capital da República, será constituído de 3 câmaras. Cada câmara representará um grau de ensino e será composta de 9 membros.

§ 1' As câmaras serão assim constituídas :

a) três representantes do Poder Público, designados pelo Ministro da Educação, pelo prazo de 3 anos, devendo um destes ser escolhido em lista tríplice a ser apresentada pela União Nacional das Associações Familiares, no caso do Conselho Nacional de Educação, e congêneres regionais, em cada Conselho Regional;

b) três representantes dos órgãos de classe dos professores, eleitos por 3 anos;

c) três representantes dos órgãos de classe dos diretores de estabelecimentos de ensino, eleitos por 3 anos.

§ 2" A Câmara de ensino secundário ocupar-se-á também dos assuntos relativos ao ensino médio.

§ 3'. As Câmaras serão autônomas na deliberação sobre assuntos relativos ao respectivo grau de ensino.

§ 4'. Das decisões de cada uma das câmaras coberá recurso ao plenário do Conselho que funcionará, ainda, para deliberar sobre matéria de sua competência e de ordem geral.

§ 5'. As reuniões plenárias serão presididas pelo Ministro da Educação e Cultura.

Art. 90. Cabe ao Conselho Nacional de Educação funcionar como órgão deliberativo e consultivo dos assuntos da educação e propor ao Ministro da Educação as medidas que lhe parecerem convenientes ao ensino no tocante à competência específica do Ministério; organizar o currículo das matérias obrigatórias e os programas mínimos do ensino médio e do secundário; fixar anualmente o montante dos recursos destinados às bolsas de estudo e promover os planos de financiamento escolar; credenciar para todo o território nacional as faculdades de filosofia encarregadas de proceder aos exames de suficiência para o magistério secundário; manter permanente contato com os Conselhos Regionais de Educação; conhecer dos recursos impetrados por candidatos a concursos para o magistério; exercer as demais atribuições estabelecidas por lei; dar-se seu regimento interno, a ser aprovado pelo Presidente da República.

Capítulo III

Os Conselhos Regionais de Educação

Art. 91. Os Conselhos Regionais de Educação, um para cada Estado, com sede na respectiva Capital, e um no Distrito Federal, serão constituídos de uma Câmara para cada grau de ensino, composta cada uma de 9 membros.

§ 1º. As câmaras serão assim compostas:

a) três representantes do Poder Público estadual, designados pelo Secretário de Educação, pelo prazo de 3 anos, sendo um escolhido em lista tríplice apresentada por associações de pais de familia;

b) 3 representantes das associações de professores eleitos por 3 anos;

c) 3 representantes dos diretores de estabelecimentos de ensino, eleitos pela respectiva associação, por 3 anos.

Art. 92. As Câmaras terão autonomia na discussão dos assuntos que lhe forem pertinentes e serão formadas de especialistas em cada um dos respectivos ramos de ensino. Das decisões de cada uma das câmaras caberá recurso ao plenário do Conselho Regional de Educação, que funcionará ainda para deliberar sobre assuntos de sua competência e ordem geral.

Art. 93. Compete aos Conselhos Regionais de Educação coordenar as atividades regionais da circunscrição adstrita a cada um deles; manter permanente contato com os congêneres e com o Conselho Nacional de Educação; participar da elaboração dos currículos e programas das disciplinas obrigatórias do ensino primário; credenciar, para a região, as escolas normais e os institutos de educação encarregados de proceder ao exame de suficiência para o magistério primário; estabelecer os critérios de justiça social e de natureza têcnico-pedagógica para a distribuição das bolsas de estudo na região; decidir dos recursos impetrados por candidatos em concurso para o magistério; exercer as demais atividades estabelecidas em lei, e dar-se seu regimento, a ser aprovado pelo Ministério da Educação; credenciar Comissões Educacionais (municipais e eventualmente distritais) como seus representantes, compondo-as de elementos idôneos da região, para fins previstos nesta lei e, ainda, para promover o desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação por iniciativa e com recursos locais.

Capítulo IV

O órgão Auxiliar

Art. 94. Fica criado no Ministério da Educação e Cultura, como órgão auxiliar do sistema nacional de ensino, o Centro Nacional de Informações Educacionais, cuja finalidade é manter contato com todos os estabelecimentos de ensino do país, para pô-los a par das aquisições e experiências nacionais e estrangeiras no terreno da educação.

Art. 95. Caberá ao Centro Nacional de Informações Educacionais estabelecer rede permanente de informações, assim como permuta de resultados de experiências pedagógicas, estimular a realização de conferências, seminários e cursos especializados, o aprimoramento do ensino e o alevantamento de uma consciência educacional e do nível cultural; selecionar os melhores resultados colhidos e sugeri-los às congregações das unidades escolares.

Art. 96. O Centro Nacional de Informações Educacionais obriga-se a atender às solicitações e consultas que lhe forem feitas pelas unidades escolares, universidades e Conselhos Regionais, relativas a experiências pedagógicas, métodos de ensino, administração escolar, bibliografia, etc.

TITULO XVII

EDUCAÇÃO DE EXCEPCIONAIS

Art. 97. A educação de excepcionais, embora especializada, deve enquadrar-se no sistema geral de educação, observadas quanto possível as mesmas diretrizes e programas análogos, a fim de integrá-los na comunidade como elementos úteis.

Art. 98. Toda iniciativa privada relativa à educação de excepcionais, que fôr pelos Conselhos Regionais considerada eficiente, receberá, por parte do Estado, tratamento especial de financiamento através de bolsas de estudo e empréstimos para investimentos em prédios, instalações e instrumental. Essa ajuda poderá chegar à suplementação de verba e à manutenção total, respeitada a autonomia pedagógica e administrativa do estabelecimento.

TITULO XVIII

DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 99. Na execução orçamentária será dada prioridade absoluta às verbas designadas aos fins da Educação.

Art. 100. A escola deve estimular a formação de associações de pais e professores.

Art. 101. Enquanto não houver número suficiente de professores primários formados pelas escolas normais ou pelos institutos de educação e sempre que se registre esta falta, a habilitação ao exercício do magistério primário se fará por meio de exame de suficiência realizado em escola normal ou instituto de educação, particular ou oficial, para tanto credenciado pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 102. Enquanto não houver número bastante de professores licenciados em faculdades de filosofia, o sempre que se registre essa falta, a habilitação ao exercício do magistério se fará por meio de exame de suficiência, realizado em Faculdades de Filosofia, particulares ou oficiais, para tanto credenciadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 103. Enquanto não existirem orientadores educacionais diplomados de acordo com as condições previstas nesta lei, serão organizados cursos especializados de orientação educacional, de duração mínima de um ano, em tempo integral, aos quais tenham ingresso tanto os licenciados por Faculdades de Filosofia quanto os professores com registro concedido pelo Ministério da Educação, desde que tenham pelo menos três anos de exercício do magistério.

Art. 104. As atuais Faculdades isoladas deverão processar sua agregação a Universidades já existentes, mediante normas estipuladas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 105. A presente lei entrará em vigor no começo do ano letivo seguinte ao da sua aprovação. No decorrer dos meses subseqüentes à sua aprovação, até a vigência plena da lei, porém, serão aplicadas as disposições referentes à constituição dos Conselhos Regionais e Nacional de Educação, preparação de bases administrativas e pedagógicas para a reforma que ela acarreta; bem assim, todas as providências necessárias à plena vigência da lei no prazo indicado neste artigo, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões, 15 de janeiro de 1959.

as.) CARLOS LACERDA.

V

DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

5?) *Exposição, acompanhada de projeto, à guisa de sugestão, assinada pelos educadores Almeida Júnior, Fernando de Azevedo, Raul Bittencourt, Carneiro Leão, Faria Góis, Lourenço Filho, Abgar Renault e Anísio Teixeira.*

O grupo de educadores que subscreve o presente documento vem justificar, perante os Srs. Membros do Poder Legislativo, algumas modificações que propõe ao Projeto de Lei n.° 2.222/57 (versão de dezembro de 1958), referente às diretrizes e bases da educação nacional, previstas pelo art. 5.°, n.° XV, alínea *d*, da Constituição Federal. E começa por explicar os motivos desta sua interferência.

1 — *Breve retrospecto*

A primeira tentativa visando à formulação do importante diploma legislativo foi a que se fêz sob a presidência do Marechal Eurico Gaspar Dutra, quando, em abril de 1947, o Sr. Clemente Mariani, então Ministro da Educação, atribuiu a uma comissão de educadores a tarefa de reunir e sistematizar elementos de estudos mediante os quais pudesse S. Exa. elaborar o esboço da futura lei. Ao fim de um ano a referida comissão entregou seu trabalho ao Ministro, que nele se baseou para a redação do projeto governamental remetido ao Congresso em outubro de 1948. Encaminhada a matéria à Comissão Mista de Leis Complementares, o Deputado Gustavo Capanema, relator, pronunciando-se, em julho de 1949, discordou da proposta Mariani, por lhe parecerem inconvenientes para o ensino as suas tendências descentralizadoras. Aprovada essa conclusão *(Rev. Brás. de Est. Pedg.*, XIII, 3, 187) e encaminhado à Câmara o projeto, iniciou-se para este uma série de vicissitudes, a respeito das quais a incansável Comissão de Educação e Cultura daquela casa legislativa deu minudente notícia *{D.O.*, supl. 12.2.57).

Em 1957, a mencionada Comissão de Educação e Cultura, considerando a relevância excepcional da futura lei, cujo advento já era, a essa altura, aguardado com ansiedade nos meios educacionais do país, tomou a decisão de dar andamento ao projeto, o qual recebeu nessa oportunidade o número 2.222/57. Entretanto, como por ocasião dos debates iniciais tivessem surgido acentuadas controvérsias a respeito do assunto, a subcomissão que ficara encarregada de estudá-lo julgou conveniente fossem convidados os líderes das diferentes bancadas da Câmara, e bem

assim o Sr. Ministro da Educação e Cultura, para, em reunião especial, oferecerem sugestões tendentes a harmonizar as correntes opostas. Foi aí que, como medida preliminar, o Sr. Ministro Clovis Salgado solicitou a colaboração de quatro educadores (Profs. Pedro Calmon, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Almeida Júnior), os quais, trabalhando durante dez dias sob a presidência de S. Exa., atualizaram e em parte modificaram o projeto Mariani, para chegarem ao texto que, logo a seguir, em novembro de 1957, o Ministro e os quatro citados professores justificaram perante os membros da Comissão de Educação e Cultura e demais deputados presentes à reunião. Essa atualização do projeto de 1948, após sofrer emendas da Comissão técnica da Câmara, veio a plenário como substitutivo ao Projeto n.° 2.222/57.

Estava o Projeto assim remodelado já em segunda discussão, em dezembro de 1958, quando o ilustre Deputado Carlos Lacerda fêz chegar à Comissão um novo substitutivo, de sua autoria, inspirado em concepções em grande parte opostas às que tinham sido até então aceitas pelos educadores, que desde 1947 vinham discutindo a matéria, bem como pelos deputados que sobre esta se haviam manifestado. A Comissão de Educação e Cultura entendeu não poder incorporar ao seu trabalho senão uma pequena parte do novo substitutivo, como realmente fêz. Mas as delongas ocorridas retardaram a marcha do Projeto, o qual, por isso, não chegou a ser votado pela Câmara na legislatura que há pouco se encerrou.

Em face dessa situação, julgaram os educadores abaixo-assinados interessante o exame, para, quanto possível, atender das críticas formuladas contra o Projeto n.° 2.222/57, para cuja primitiva redação contribuíram alguns deles.

Sentiram-se os educadores signatários com o dever dessa iniciativa, não só por serem pessoas interessadas na solução dos problemas educacionais do Brasil (entre os quais está o da lei de diretrizes e bases), mas também por viverem em contato com a opinião e a realidade social de diferentes regiões — no norte, no centro e no sul do País.

II — *Descentralização e simplificação*

De 1949 para cá, atenuou-se entre nós o receio em relação aos perigos da descentralização do ensino — descentralização que, em termos moderados, há cerca de três decênios vem sendo pedida pelos educadores brasileiros. 0 melhor sinal dessa nova atitude são as críticas cada vez mais freqüentes às versões demasiado regulamentadoras do projeto de diretrizes e bases. É este, aliás, o reparo principal que também formulamos e que nos leva a sugerir algumas alterações na proposta em. debate. Tais alterações,

se vierem a ser aceitas, levarão a administração escolar brasileira à situação intermediária para que propendem nestes últimos tempos os países de posição extremada. Com efeito, a França, tradicionalmente centralizadora, começou há alguns anos a descentralizar seu ensino (V. Mallison, 1957) ; a Grã-Bretanha, ciosamente localista, tomou depois da guerra o rumo da centralização (Lester Smith, 1956). Até mesmo os Estados Unidos, cujo localismo parecia intocável, sofre o influxo dos novos tempos. "O Estado se modificou" — informa Kandel (1957). O Estado-membro (não o Estado Nacional) considera-se "soberano com respeito às suas responsabilidades básicas de organizar e administrar um programa de educação adaptado às necessidades de seus cidadãos e para a indispensável coordenação de todas as atividades educacionais que ocorrem dentro de suas fronteiras". Mas (adverte o mesmo autor) "é princípio aceito o de que o controle do Estado deve conservar-se circunscrito à verificação dos requisitos mínimos".

Em conseqüência, no anteprojeto que agora apresentamos, e que se inspirou sobretudo no substitutivo da ilustre Comissão de Educação e Cultura da Câmara (dezembro de 1958), omitimos os dispositivos referentes mais à administração do que à educação, sempre que essa omissão, que implicitamente transfere para as unidades federadas a competência correspondente, não prejudique aquele mínimo de unidade estrutural e funcional que cumpre preservar. Disto resultará acentuada simplificação na lei de diretrizes e bases.

Concorrerá no mesmo sentido a supressão, que propomos, de vários tópicos redundantes ou supérfluos. Entre estes se acham quatro Títulos do projeto: o da educação pré-primária, o da orientação educacional, o da educação dos excepcionais e o da educação de adultos. Tratam todos, sem dúvida, de matéria relevante; mas, não havendo a respeito deles nenhuma base ou diretriz de valor indiscutível, e que por isso mereça ser imposta a todo o país (salvo a da própria existência dos serviços), o melhor é converter cada Título em simples artigos, inscrito em lugar apropriado, ou deixar a matéria inteiramente entregue à iniciativa dos Estados. A "orientação educacional e profissional" (denominação mais adequada que a do tópico especial eliminado) já figura no Título correspondente ao ensino médio — o único grau que realmente exige esse serviço. Ficou também muito aliviado o Título referente ao ensino superior, visto ter-se adotado o critério de só se inscrever na lei nacional a parte correspondente aos imperativos constitucionais (concurso para as cátedras, liberdade de cátedra, vitaliciedade) e, ainda, diretrizes e bases relativas aos mínimos qualitativos e quantitativos do ensino, — mínimos que a presente proposta restringe exclusivamente aos cursos de formação profissional.

III — *Diretrizes e bases e planificação do ensino*

Preceitos que eqüivalem a diretrizes e bases da educação já foram previstos em grande número pela Constituição de 1946, segundo salienta o Prof. Sampaio Dória. De fato, a Lei Magna do País, no Capítulo 11 do seu Título VI, encerra importantes dispositivos dessa categoria, tais como: 1) a educação é direito de todos; 2) a educação será dada no lar e na escola; 3) a educação deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana; 4) o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos podêres públicos; 5) o ensino é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem; 6) o ensino primário é obrigatório; 7) o ensino primário oficial é gratuito para todos; 8) o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno; etc... Outras diretrizes e bases, entretanto, poderão ser prescritas pela União (prossegue o referido mestre), em virtude do que dispõe a Constituição de 1946 em seu art. 5.°, n. XV, letra *d.* Aquelas (diremos nós) serão diretrizes e bases privilegiadas, pois gozam da mesma prerrogativa de estabilidade de que goza a Constituição; as outras, ao contrário, são suscetíveis de modificação por lei ordinária. Nada impede, porém, que, por conveniência prática, os dois grupos se conjuguem e se sistematizem numa lei única.

Com apoio em reputados mestres de Direito, entendemos poder incluir entre as diretrizes e bases previstas no art. 5.° da Constituição as "condições de preparo, de cultura e habilitação" (Sampaio Dória), as "condições mínimas de eficiência do ensino" (Paulo Barbosa), as "normas gerais bastantes para garantirem uma certa planificação" (Miguel Reale). Isto posto, estão seguramente compreendidos na categoria os preceitos que se refiram à qualidade dos alunos (condições de ingresso em cada grau), à natureza do ensino (currículo), à quantidade desse ensino (número de séries, de dias letivos, de horas), à verificação da eficiência do mesmo ensino (exames e outros modos de avaliação) e, ainda, por motivo da eficiência, os que se relacionem com a qualidade dos mestres (preparação, condições de investidura). Tudo isto, é certo, em grau mínimo, para que as diretrizes e bases não constituam barreiras que dificultem em demasia a expansão dos sistemas escolares, ou, de outra parte, para que não obstem a que cada sistema (e, dentro deste, cada instituição) possa fazer exigências maiores. E tudo, igualmente, de tal modo flexível que permita variações entre os Estados, entre as regiões do mesmo Estado e até entre um instituto e outro da mesma região. Os mínimos nacionais darão à edu-

cação do País **a** sua fisionomia nacional; a flexibilidade permitirá as variações impostas pelas condições locais, pelas aptidões e inclinações dos alunos, e outras. O que se deseja para o ensino brasileiro é a unidade, não a uniformidade.

Consultadas as necessidades do país, apreciada a situação atual do seu ensino, e ponderados também os recursos financeiros do erário, esforçando-nos por formular diretrizes e bases que representem, em conjunto, um verdadeiro plano nacional, abrangendo os três graus escolares fundamentais — o primário, o médio e o superior; plano que será desenvolvido a seguir, em termos concretos, pelas leis comuns e regulamentos da União, dos Estados e do Distrito Federal, cada qual em relação ao respectivo sistema. Essas entidades, por sua vez, hão de deixar (assim o esperamos) boa margem de autonomia aos seus órgãos de administração e às suas escolas. Em tais circunstâncias, as planificações oriundas dos três níveis legislativos — da Constituição, da lei de diretrizes e bases e das leis da União, dos Estados ou do Distrito Federal — terão provindo de corpos deliberativos nascidos do sufrágio popular; e os órgãos ou agentes executores irão atuar com suficiente grau de autonomia. Formada de tais elementos e criada em tais condições, a legislação brasileira de ensino terá, portanto (como a legislação da Grã-Bretanha), todos os caracteres de um plano nacional de base democrática. Crescerá com isso, ao que se espera, a liberdade de movimentos tanto na administração como no ensino, dando ensejo **a** que se exercite melhor, em ambos os setores, a capacidade de iniciativa. Mas crescerá também a responsabilidade de cada indivíduo e de cada órgão perante as entidades de controle, que necessariamente irão ser criadas nas unidades federadas.

IV — *O direito à educação e a família*

"A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola" — diz a Constituição de 1946. Quanto à educação do **lar, a** psicologia moderna recomenda seja ela dada, não apenas "no **lar",** mas ainda "pelo lar", e de preferência pelo lar da própria criança, em que a constelação familiar se constitua de pai e mãe legitimamente unidos e criando os próprios filhos. As condições em sentido contrário podem ter, mais tarde, influência nefasta sobre o equilíbrio psíquico e a conduta social do indivíduo. É, pois, de vantagem, do ponto-de-vista educacional, que a escola (como diz o Projeto de lei 2.222) incentive a coesão da família.

Depois dos seis anos, convém à criança o ingresso na escola, onde encontrará uma sociedade mais complexa, mais estimulante,

menos protetora, e se beneficiará, portanto, de melhor preparação para a vida em sociedade. Contudo, mesmo na esfera da educação escolar a família deve continuar a exercer suas funções. O Código Civil brasileiro estabelece que cabe aos pais "dirigir a criação e educação dos filhos menores" (art. 348). A propósito, importa recordar que o Brasil assinou em 1948 a Carta das Nações Unidas, onde se lê: "Os pais têm prioridade no direito de escolher o tipo de educação a ser dado a seus filhos". Sabe-se, por outro lado, da conveniência em haver estreita colaboração entre a família e a escola, quer para o ensino propriamente dito, quer para a educação moral e a orientação educacional e profissional do aluno. Infelizmente, o que se vê na vida brasileira é coisa muito mais grave do que a recusa da escola a receber a colaboração da família (se é que essa recusa existe). A atitude mais ou menos generalizada entre os pais é de indiferença, não sendo rara na zona rural até a hostilidade aberta contra a escola. O remédio para este mal só a própria escola pode dar — a longo prazo — através de instituições como a Campanha de Educação de Adultos, as associações de pais e mestres e outras que conduzam ao mesmo fim, isto é, a elevar o grau de cultura do nosso povo.

V — *O direito à educação e a escola*

Estabelece a Constituição brasileira que "a educação é direito de todos". Foi preciso que transcorressem muitos séculos de civilização para que se pudesse proclamar, de forma generalizada, este alto e humanitário princípio, graças ao qual se vem obtendo a extinção da interminável série de discriminações que, no passado, cerravam as portas da escola à maioria das crianças, ou que, por preconceitos de toda espécie, segregavam os alunos uns dos outros. Hoje, felizmente, a despeito de exceções (aliás dia a dia mais raras), a lei oferece a todos as mesmas oportunidades e já não cria, entre os escolares, outras distinções que não sejam as das aptidões e da capacidade de esforço de cada um.

A fim de assegurar o direito à educação às sucessivas gerações, o poder público chama a si, em todas as nações civilizadas, a tarefa de fundar e manter escolas, desde o grau primário até à universidade. O movimento principiou na Prússia, no primeiro quartel do século XVIII, para receber novo alento no século XIX, em cujo início surgiu uma proposta tida àquele tempo como revolucionária: o "sistema de escada", através do qual até o filho do camponês poderia subir da escola primária para o ginásio e deste para a universidade. Em 1833 Guizot criou na França um sistema escolar do Estado, que Hipólito Carnot melhorou em 1848 e que, desorganizado sob Napoleão III,

se restabeleceu e se aperfeiçoou a partir de 1870. Nesse mesmo ano — 1870 — o governo liberal de Gladstone fundou na Grã-Bretanha a rede escolar do Estado, gratuita e obrigatória, e que abrange hoje o grau primário e a escola média. Igual movimento no sentido da criação de escolas oficiais se processou na federação norte-americana. No fim do século XVIII Roberto Coram declarou ali: "A educação deve ser uma função do Estado, e todas as crianças, no sistema escolar oficial, devem ter as mesmas oportunidades." Foi naquele país que nasceu a "escola comum", tida por um educador moderno como "a maior invenção do homem", e cuja concepção profundamente democrática Domingos Sarmiento trouxe para a América do Sul.

Quanto ao Brasil, a Carta outorgada em 1824 consagrou a escola pública, e outro tanto vêm fazendo as sucessivas Constituições republicanas, que continuaram a reconhecer naquele instituto o melhor instrumento para a democratização do ensino. E a nossa Carta Magna de 1946, enfim, prescreve, textualmente: "o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos podêres públicos." Forçoso é, portanto, que sob o império da Constituição o poder público continue a "ministrar o ensino dos diferentes ramos"; e é imprescindível que o faça na maior escala possível, em benefício da cultura, da democracia e da unidade nacional.

Mas o ensino (prossegue o texto constitucional) "é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem". Também nisto estamos em dia com a civilização. Em excelente discurso pronunciado perante o Senado italiano, em 1950, Guido Gonella, então Ministro da Instrução Pública, aludiu às três possíveis soluções para o problema das relações entre o poder público e a escola particular: 1.°) o regime de "monopólio estatal", em que a escola particular é posta fora da lei, como ocorre nos países totalitários; 2.°) o regime de "liberdade total", em que aquela escola não sofre o menor controle — mas (adverte Gonella) "as condições do Estado moderno e democrático, ao qual se confia a função de tutelar o bem comum, dificilmente se conciliam com esta doutrina"; 3.°) o regime de "liberdade disciplinada", em que "as organizações privadas têm o direito de criar escolas dentro do quadro das normas gerais prescritas pelo Estado. Este último sistema (concluiu o então Ministro) é o da nova Constituição italiana. E é também o sistema brasileiro, vindo desde os primórdios de nossa existência como nação soberana e consagrado pela lei básica do país. Presentemente, no Brasil, 12% dos alunos de curso primário, 60% dos de curso médio e 58% dos de curso superior fazem seus estudos em escolas particulares — todas fiscalizadas pelo Estado, aliás mais ou menos à distância. Desse regime não poderia fugir a proposta aqui apresentada.

VI — *Administração e sistemas de ensino*

Na área da administração geral da educação, de competência da União (somente, portanto, no que se refere à lei de diretrizes e bases), toma grande relevo o papel que desempenha o Conselho Nacional de Educação, órgão preponderantemente consultivo do Ministério da Educação. O Conselho não é instrumento através do qual se manifestem perante o Governo as entidades de classe — associações de proprietários de estabelecimentos de ensino, de professores e outras: há de ser, necessariamente, um corpo de técnicos de alto padrão, de homens de elevada cultura e experiência em matéria de ensino, que se reúnem a fim de procurar solução para os difíceis problemas da educação nacional a cargo do Governo. Nessas condições, a designação dos conselheiros deve caber ao Poder Executivo, que é, perante a Nação, o verdadeiro responsável pelo êxito ou malogro da administração escolar. Por outro lado, a indicação, por sufrágio das entidades culturais ou educacionais, já foi experimentada em nosso país, tendo-se revelado pouco prática. Sugerimos, portanto, seja refundido o art. 12 do Projeto, a fim de ficar em harmonia com as considerações que acabamos de fazer.

Com maior razão ainda, entendemos que deve ser eliminado o art. 13 do Projeto, que invade francamente a esfera de competência dos Estados e do Distrito Federal. Igual destino devem ter os arts. 14 e 15. O primeiro porque, além de cuidar de matéria estranha às bases e diretrizes do ensino, cria um órgão que virá fazer concorrência com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. E o segundo pelas mesmas razões que justificam a supressão do art. 12.

A parte do Projeto que trata dos "Sistemas de Ensino" (tema longamente discutido a partir de 1947) parece-nos inteiramente adequada, convindo apenas que se suprima, por supérfluo, o art. 21.

VII — *Educação primária*

A Constituição Federal de 1891, omissa no tocante à escola primária (a não ser para a prescrição genérica da laicidade), dava ensejo a que os federalistas extremados se opusessem aos projetos do Parlamento tendentes a influir sobre a organização daquela escola, a suprir-lhe as deficiências, ou simplesmente a subvencioná-la. Bem diversa é a situação de agora. Sob a vigência da Constituição atual, pode a União levar o seu próprio sistema (e, portanto, o ensino primário que o integra) a qualquer ponto do território nacional, "nos estritos limites das deficiências

locais"; pode cooperar "com auxílio pecuniário" para o desenvolvimento dos sistemas dos Estados e do Distrito Federal; e pode ainda, nos termos do art. 5.°, formular diretrizes e bases — isto é, normas gerais — para os vários ramos do ensino.

Quando às normas gerais, supomos que no tocante à educação primária a própria Constituição Federal esgotou o assunto no Capítulo II do seu Título VI, sendo necessário apenas que se precise melhor a prescrição relativa à obrigatoriedade. O art. 168 declara em seu n.° I: "o ensino primário é obrigatório..." Conseqüentemente, a duração da obrigatoriedade, não prevista na Carta Magna, fica condicionada pelo número de séries do curso primário (sem se levar em conta o fenômeno da repetência, que complicaria o problema). Na situação atual, vinda do passado, o curso primário é de apenas quatro anos — prazo curto demais para que a instituição possa desincumbir-se dos encargos que a sociedade moderna lhe atribui. Mas há outro inconveniente. Hoje, a criança de família pobre, concluindo o curso primário em torno dos onze anos, e não sendo obrigada a continuar seus estudos, procura o trabalho assalariado. Os patrões, entretanto, não a podem aceitar, em virtude de lei já antiga, incorporada à Constituição vigente, que proíbe o trabalho aos menores de 14 anos (art, 157, n.° IX). Entra a criança, então, no "hiato nocivo" a que se têm referido os nossos educadores. São para ela dois ou três anos durante os quais o dilema é este: ou o trabalho precoce fora da lei é prejudicial à sua saúde física, ou a vadiagem, a vida de rua, nociva à sua saúde moral. O Projeto de lei n.° 2.222 dá ao problema uma solução que, se não é desde logo a melhor (não haveria recursos para elevarmos a obrigatoriedade em geral até os 14 anos), tem ao menos a vantagem de permitir que, onde possível, o curso de quatro anos seja seguido de dois anos complementares.

Os demais artigos do Título VI podem perfeitamente ser omitidos, de acordo com os critérios inicialmente fixados por nós. Ademais, os problemas pedagógicos do ensino primário vêm tendo nos países civilizados soluções mais ou menos universais, para as quais vão todos convergindo. Foi assim no Brasil, sob a Constituição de 1891, que deixava aos Estados a mais ampla liberdade. Será assim, também, seguramente, na vigência da Constituição de 1946 e da lei de diretrizes e bases. O que este ramo escolar está reclamando com urgência são recursos que permitam ampliar sua rede até à zona rural, construir prédios aos milhares em todo o país e melhorar a formação do seu professorado e dos seus diretores, inspetores e demais auxiliares.

VIII — *O ensino de grau médio*

O ensino médio brasileiro, estruturado outrora à velha moda européia, comportava dois cursos distintos e incomunicáveis, destinando-se um deles — o curso secundário — aos filhos das famílias de recursos, e o outro — o profissional — aos meninos das classes pobres. A escolha entre ambos dependia muito mais das posses, ambições e preconceitos da família, que das reais aptidões e inclinações do candidato. E era uma escolha praticamente irrevogável: quem quisesse mudar de rumo tinha de começar tudo de novo.

Mas veio a era da técnica e da industrialização, veio o súbito crescimento das cidades à custa da zona rural. Nos países mais avançados a classe proletária arregimentou-se em partidos políticos, elegeu deputados, participou de governos, passando desde logo a exigir para seus filhos, em matéria de educação, tudo aquilo que constituía antes privilégio da mocidade endinheirada. Daí a corrida para o curso secundário, cujos certificados eram os únicos a abrir as portas da escola superior e, através desta, a dar ingresso nas profissões liberais. Este fenômeno, que rapidamente se generalizou para tornar-se universal, contagiou também o Brasil, apesar da debilidade de sua rede escolar primária. Tanto que em 1958 a matrícula das nossas escolas secundárias, que fora de 66.420 em 1933, alcançou o total de 735.358 — o que significa que mais do que decuplicou. Quanto ao ensino profissional médio (industrial, comercial e pedagógico), o crescimento foi muito mais moderado: as 92.377 matrículas de 1933 subiram para 254.168 em 1958, isto é, nem chegaram a triplicar.

Os velhos preconceitos contra as atividades manuais, aliados ao desconhecimento da psicologia humana, continuam, pois, a orientar erradamente a maioria dos nossos adolescentes. Sendo inegáveis, como de fato são, as diferenças individuais, por que não indagar, a respeito de cada jovem, quais as suas aptidões naturais e, conseqüentemente, qual a categoria profissional em que terá maior probabilidade de vencer? Mais segura oportunidade de achar emprego ou de aplicar o seu poder de iniciativa? Menos perigo de converter-se, depois, num inútil e frustrado? Urge por isso atribuir à escola média uma nova função, a ser desempenhada em colaboração com a família e o próprio aluno — a de observar o adolescente e verificar-lhe as aptidões e tendências vocacionais, a fim de orientá-lo nas atividades escolares e na escolha da profissão. É a função "distributiva" da escola média, cuja importância educacional e social não precisamos encarecer.

Tudo isso considerado, os pressupostos do Projeto de Lei n.° 2.222 são os seguintes: 1.°) a necessidade de incluir nos anos iniciais do curso médio (seja êle profissional ou acadêmico) um mínimo de disciplinas e práticas comuns, que revelem as aptidões do aluno, pois essa revelação só é possível a partir dos 13 ou 14 anos de idade; 2.°) a vantagem de permitir combinações curriculares adaptadas, quanto possível, às capacidades e aptidões de cada aluno; 3.°) a conveniência de instituir-se a orientação educacional e profissional, na qual devem atuar a família, o aluno, os professores e, finalmente, como agente coordenador, o técnico em orientação; 4.°) a importância de, no currículo dos cursos profissionais médios, figurarem sempre, da primeira à última série, disciplinas de caráter cultural, visando à formação do cidadão comum e ainda, à sua preparação para as eventuais alterações no mercado do trabalho; 5.°) a necessidade de elevar aos olhos das gerações juvenis o prestígio e a dignidade de todas as formas de trabalho.

A nova estruturação do ensino médio brasileiro, tal como consta do Projeto de lei n.° 2.222, aparenta-se em linhas gerais com as grandes reformas do mesmo ensino ocorridas nos Estados Unidos, na França, na Inglaterra e em outros países. A nossa, menos audaciosa (porque o sistema escolar brasileiro é mais frágil), constituirá ainda assim um acontecimento auspicioso na evolução do ensino médio do País.

IX — *O ensino superior.*

Na parte relativa ao ensino superior, as críticas mais persistentes contra os sucessivos Projetos de Diretrizes e Bases se referem ao excesso de regulamentação, com o qual, sustentam os críticos, se ameaça invadir a competência dos Estados e do Distrito Federal.

Cremos que ficarão atendidas essas críticas se o Projeto de agora deixar às entidades mantenedoras de estabelecimentos daquele grau ampla liberdade de ação, respeitados tão-só os princípios constitucionais e ainda as diretrizes e bases da educação que por sua generalidade de fato o sejam. Se há institutos que devam ter grande autonomia didática, são sem dúvida os de grau superior. Ademais, não vemos necessidade de impor quaisquer limitações aos cursos não profissionais, em disciplinar a carreira do professor, em estabelecer a composição das congregações ou em discriminar a formação dos Conselhos Universitários. São assuntos que devem ser resolvidos pelas respectivas entidades mantenedoras. Não obstante, algumas normas federais são indispensáveis aos cursos que formam profissionais.

Com efeito, desde o século XIII o Estado vem chamando a si, em todos os países, a função de certificar-se da competência dos portadores de diplomas profissionais de grau superior, antes de autorizá-los a exercer as respectivas profissões. E é função indeclinável, pois corresponde antes a um dever que a um direito. O processo varia, mas abrange em geral estes dois requisitos: 1.°) o titular deve ter feito estudos regulares em escola superior declarada idônea pelo poder público; 2.°) deve, ainda, ter sido aprovado em exame de Estado.

No Brasil, o regime escolar do Império exigia os dois requisitos, valendo como exame de Estado aquele a que se submetiam os alunos perante as bancas dos institutos oficiais. Mas a legislação republicana passou a contentar-se com o fato de haver o estudante cursado uma escola superior federal, ou uma escola não federal reconhecida pela União.

O dispositivo da Constituição de 1891 relativo ao exercício das profissões, parecia impedir a menor exigência nesse sentido, pois rezava: "É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial" (art. 72). A jurisprudência, entretanto, apoiando invariavelmente a legislação limitadora, pôs a questão nos seus devidos termos. "Não se trata de interesse individual — afirma Bento de Faria, "e sim de interesse de toda a comunidade." E o ilustre jurista continua: "Benéfica é, sem dúvida, a ação do Estado — organizando a função preventiva, como garantia aos que precisam dos profissionais e neles devem confiar — pela Proclamação antecipada de aptidão para o desempenho dos serviços dela."

A Constituição atual, ao contrário da de 1891, consigna sobre o assunto estes dois tópicos de clareza meridiana:

> "É livre o exercício de qualquer profissão, observadas as condições de capacidade que a lei estabelecer" (art. 141, § 14).
>
> "Compete à União: . . . . . legislar sobre: . . . . . condições de capacidade para o exercício das profissões técnico-científicas e liberais" (art. 5.°, inciso XV, alínea p).

Condição básica imposta pela legislação brasileira ao candidato ao exercício de profissão técnico-científica ou liberal, é haver êle cursado escola superior em situação regular em face da lei. Verificada essa condição, o diploma do candidato será registrado, ficando-lhe assegurado com isso o direito de exercer a profissão em todo o território nacional. Caso contrário, o registro do diploma será denegado, não podendo ser aceito como prova de capacidade nem sequer no próprio Estado em que se

localiza a Escola, uma vez que a competência, no caso, é privativa da União.

Presentemente, um dos requisitos essenciais da "regularidade legal da vida escolar" do titular, é haver êle estudado, no mínimo, um currículo aprovado por lei federal. Mais liberal que a legislação vigente, o Projeto de agora exige apenas que a escola se submeta a esta condição:

> "Currículo e seriação submetidos à apreciação do Conselho Nacional de Educação e aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura."

O currículo e a seriação não virão de cima, como até hoje, pois, ao contrário, serão organizados pelas próprias corporações docentes. Mas deverão submeter-se, antes, à aprovação do Ministério. De fato, sem isto não poderá o Governo Federal atestar a capacidade do titular do diploma e desincumbir-se honestamente da atribuição que lhe confere o art. 5.°, n. XV, letra *p,* da Constituição. Trata-se, pois, de requisito indispensável, e do qual nenhuma escola superior poderá eximir-se. Tomando-se por base a lição de Sampaio Dória, dir-se-á, em suma, que qualquer escola superior deverá, em relação aos seus cursos de caráter profissional: 1.°) observar os princípios constitucionais; 2.°) cumprir a lei de diretrizes e bases; 3.°) observar as condições relativas à capacidade profissional.

Finalmente, aos que entendem que a questão dos currículos deve ser resolvida pelas leis que fixam as condições do exercício profissional, responderíamos que nesse caso seria preciso modificar profundamente o estilo tradicional das referidas leis. Costumam elas, desde há muito, exigir como prova de capacidade o registro do diploma. O registro dos diplomas, por sua vez, é regulado por leis que reclamam, como condição básica, "a verificação da regularidade da vida escolar dos respectivos titulares". Tudo isto eqüivale a dizer que' a legislação brasileira sobre a capacidade profissional se reporta à legislação do ensino, no pressuposto do que esta terá exigido, nos cursos profissionais, aquilo que ao poder público pareceu satisfatório para que a mencionada capacidade seja atingida. E é esse, aliás, o melhor caminho, inclusive porque, em verdade, a solução inversa seria pouco prática.

Os capítulos III e IV do Título referente ao ensino superior, não sofreram de nossa parte senão as alterações decorrentes do critério de simplicação fixado na segunda parte deste documento.

X — *Dos recursos para a educação e das disposições gerais*

A parte correspondente à distribuição dos recursos financeiros para a educação foi mantida na íntegra.

Finalmente, o Título das disposições gerais e transitórias ficou bastante aliviado graças à omissão dos vários preceitos que invadiam a área de competência das unidades federadas. Assim condensado, o Projeto se reduziu a 85 artigos, sendo portanto o mais resumido de quantos foram até agora propostos pelo Ministério ou pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara.

Releva salientar ainda, como circunstância de especial valia, que a atual proposta se vincula, segundo nos parece, muito mais de perto que as anteriores, não apenas à letra da Constituição de 1946, mas também aos ideais que, a partir de 1930, inspiraram a formulação dos princípios constitucionais vigentes, relativos à educação. Esteve sempre presente ao espírito de seus elaboradores que "a educação" — um "direito de todos" — "deve inspirar-se nos princípios de liberdade e de solidariedade humana, e que, respeitadas as diretrizes e bases tendentes a preservar a unidade nacional, deve ficar largamente aberto aos Estados e ao Distrito Federal o campo para o exercício de sua capacidade de iniciativa e de seus propósitos de renovação.

ass.) Prof. A. de ALMEIDA JÚNIOR, relator
Prof. JOSÉ AUGUSTO BEZERRA DE MEDEIROS
Prof. FERNANDO DE AZEVEDO
Prof. RAUL BITTENCOURT
Prof. A. CARNEIRO LEÃO
Prof. J. DE FARIA GÓIS
Prof. M. B. LOURENÇO FILHO
Prof. ABGAR RENAULT
Prof. ANÍSIO S. TEIXEIRA

PROJETO REVISADO, ANEXO À EXPOSIÇÃO

TITULO I

DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 1º. A educação é direito de todos, dada no lar e na escola.

Parágrafo único. Os pais têm o direito de escolher o gênero de educação de seus filhos.

Art. 2º. O direito à educação é assegurado:

I — pela obrigação de proporcioná-la, por parte dos pais ou responsaveis;

II — pela instituição de escola de todos os graus, por parte do poder público ou dos particulares;

III — pela gratuidade do ensino primário oficial e do ensino oficial ulterior ao primário para quantos provem falta ou insuficiência de recursos;

IV — pela assistência aos alunos que dela necessitarem;

V — pela concessão de bolsas para o ensino médio ou para continuação de estudos anteriores, destinadas a quantos revelem especial capacidade.

TITULO II

DOS FINS DA EDUCAÇÃO

Art. 3". A educação nacional inspira-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

I — Quanto à primeira, favorecerá as condições de plena relização da personalidade, dentro do conceito democrático, de modo a assegurar o integral desenvolvimento do indivíduo e seu ajustamento social.

II — Quanto à segunda, incentivará a coesão da família e a formação de vínculos culturais e afetivos; fortalecerá a unidade nacional pela consciência da continuidade histórica da nação e o amor à paz, e coibirá o tratamento desigual por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, ou preconceitos de classe ou de raça.

Art. 4°. Atendidos os objetivos permanentes de formação humana a que devem servir, as instituições de educação atenderão também aos diferentes tipos de ocupação e às diversificações da economia, no propósito de melhorar e elevar os padrões de eficiência do povo brasileiro.

TITULO III

DA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Art. 5". As atribuições da União em matéria de educação e cultura serão exercidas pelo Ministério da Educação e Cultura, ressalvado, porém, o ensino militar.

Art. 6". Ao Ministro da Educação e Cultura incumbe velar pela observância da legislação federal do ensino e promover a realização de seus objetivos, com a ajuda do Conselho Nacional de Educação e dos departamentos e serviços instituídos para esse fim.

Art. 7º. São atribuições do Conselho Nacional de Educação:

a) cooperar com os podêres públicos na orientação da política educacional do país;

b) colaborar com o Ministro da Educação e Cultura no estudo dos assuntos relacionados com a aplicação das leis federais do ensino;

c) opinar sobre a concessão de auxílios e subvenções federais aos estabelecimentos de ensino e outras instituições culturais;

d) fixar, com audiência das associações educacionais e dos órgãos administrativos do Ministério da Educação e Cultura, os critérios para a classificação dos estabelecimentos de ensino de grau médio;

e) exercer as demais atribuições que lhe forem conferidas por lei.

Parágrafo único. As decisões do Conselho Nacional de Educação dependem de homologação pelo Ministro da Educação e Cultura para que produzam efeito legal.

Art. 8º. O Conselho Nacional de Educação terá vinte e um membros, nomeados pelo Presidente da Repú-

blica, por seis anos, dentre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação.

Parágrafo único. De dois em dois anos cessará o mandato de um terço dos membros do Conselho, permitida a recondução por uma só vez. Em caso de vaga, o substituto terminará o prazo do substituído.

TITULO IV

DOS SISTEMAS DE ENSINO

Art. 9". A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei.

Art. 10. A União organizará e manterá os sistemas de ensino dos Territórios e disciplinará a ação central supletiva.

Art. 11. É da competência dos Estados e do Distrito Federal reconhecer e inspecionar os estabelecimentos de ensino primário e médio, quando não mantidos pela União.

Parágrafo único. A inspeção dos estabelecimentos particulares limitar-se-á ao mínimo imprescindível a assegurar o cumprimento das exigências legais.

Art. 12. São condições para o reconhecimento:

a) idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente;

b) existência de instalações satisfatórias;

c) escrituração escolar e arquivo, que assegurem a verificação da identidade de cada aluno e da regularidade e autenticidade de sua vida escolar;

d) observância dos demais preceitos desta lei.

Parágrafo único. A relação das escolas de grau médio mantidas pelos Estados ou pelo Distrito Federal. ou por eles reconhecidas, assim como as modificações que nessa relação ocorreram, serão comunicadas ao Ministério da Educação e Cultura e nele registradas, para o efeito da validade dos certificados que expedirem.

Art. 13. O Conselho Nacional de Educação poderá negar, ou a qualquer tempo cassar, por inobservância dos preceitos desta lei, o registro de escolas de grau médio mantidas ou reconhecidas por qualquer Estado, ou pelo Distrito Federal, ficando sem nenhum valor os certificados e diplomas que desde então emitirem.

Art. 14. Os serviços educacionais dos Estados e do Distrito Federal, atendendo aos critérios fixados pelo Conselho Nacional de Educação. classificarão as escolas de grau médio integrantes dos respectivos sistemas, para conhecimento dos pais e responsáveis.

TITULO V

DA EDUCAÇÃO PRIMARIA

Art. 15. O ensino primário é obrigatório para as crianças de 7 a 12 anos de idade, podendo estender-se a obrigatoriedade até aos 14 anos.

Art. 16. O ensino primário será ministrado na língua nacional.

Art. 17. O ensino primário compreende o ciclo elementar, de quatro séries anuais, e o ciclo complementar, de duas séries.

Parágrafo único. O ciclo complementar, que funcionará onde os recursos do poder público ou das entidades privadas o permitirem, eqüivalerá às duas séries iniciais do curso ginasial.

Art. 18. As escolas primárias instituirão associações de pais e mestres.

Art. 19. A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promoverá:

a) o registro anual das crianças em idade escolar;

b) a forma de incentivar e fiscalizar a freqüência às aulas;

c) a especificação dos funcionários responsáveis pelo cumprimento da obrigatoriedade escolar;

d) os meios de efetivar a responsabilidade pela inobservância da lei.

Art. 20. Serão instituídos ou subvencionados, de acordo com as conveniências locais, serviços tendentes a difundir e incrementar a educação primária na zona rural.

Art. 21. As empresas industriais, comerciais e agrícolas em que trabalhem mais de 100 pessoas serão obrigadas a manter, em cooperação com os podêres públicos, ensino primário gratuito para os seus empregados e os filhos destes.

Parágrafo único. Os proprietários rurais que não mantiverem escolas primárias para as crianças residentes em suas propriedades deverão promover a freqüência regular destas às escolas de acesso mais fácil, ficando obrigadas a conceder facilidades para instalação e funcionamento de escolas oficiais.

TITULO VI

DA EDUCAÇÃO DE GRAU MÉDIO

Capítulo I

Da *educação de grau médio em geral*

Art. 22. A educação de grau médio destina-se à formação do adolescente.

Art. 23. O ensino de grau médio far-se-á:

a) no curso secundário;

b) em cursos profissionais;

c) nos cursos de formação de docentes para o ensino primário e pré-primário.

Art. 24. O ensino de grau médio será ministrado em dois ciclos: o primeiro, com quatro séries de estudos, denominado ginasial, e o segundo, com três séries, denominado colegial.

Art. 25. Os currículos das duas primeiras séries do ciclo ginasial serão comuns a todos os ramos de grau médio e organizados de modo a oferecer oportunidade para que igualmente se revelem e se desenvolvam as aptidões para os estudos práticos e para os estudos técnicos.

Art. 26. São condições mínimas para a matrícula na 1' série do curso ginasial:

a) onze anos de idade completos ou a completar durante o ano letivo;

b) aprovação em exame de admissão.

Art. 27. Para matrícula na 1º série do ciclo colegial será exigida conclusão do ciclo ginasial ou equivalente.

Art. 28. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

I — período escolar com duração mínima de 200 dias letivos por ano, efetivamente computados;

II — obrigação, por parte de cada estabelecimento, de fazer ministrar pelo menos 80% do total das aulas e do programa que o calendário escolar atribuir a cada disciplina;

III — instituição da orientação educacional e vocacional em cooperação com a família;

IV — organização de associação de pais e mestres;

V — prestação de exames perante professores do próprio estabelecimento e com fiscalização oficial;

VI — freqüência obrigatória, só podendo prestar exame final, em 1º época, o aluno que houver comparecido no mínimo a 75% das aulas dadas;

VII — expedição de certificados de conclusão de ciclos e cursos;

VIII — fixação de disciplinas obrigatórias que não ultrapassem 3/4 dos horários mínimos semanais, cabendo ao estabelecimento dispor, a seu critério, do outro 1/4 para ensino de matérias optativas ou intensificação do das obrigatórias;

IX — enumeração de cinco disciplinas optativas, no mínimo, dentre as quais serão escolhidas, pelo estabelecimento, as que completarão o horário das aulas obrigatórias;

X — estabelecimento de 24 horas por semana, no mínimo, para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

Art. 29. Será facultado o ingresso na 3' série de qualquer curso de grau médio, mediante exame de habilitação, ao aluno que concluir a 6º série primária (curso complementar).

Art. 30 — São condições mínimos para o cargo de diretor:

a) nacionalidade brasileira;

b) idoneidade moral;

c) habilitação legal para o exercício do magistério.

Art. 31. Cada estabelecimento de ensino médio fixará, em regimento interno, os termos gerais de sua organização, a constituição dos cursos e a sua vida escolar.

Capítulo II

O *ensino secundário*

Art. 32. O ensino secundário será ministrado em ginásios e colégios secundários e tem por objetivo a formação da personalidade do adolescente, proporcionando-lhe preparação intelectual geral.

Art. 33. No ciclo ginasial serão ministradas nove disciplinas, dando-se particular relevo ao estudo do vernáculo.

Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas serão escolhidas pelo pelo estabelecimento.

Art. 34. O ciclo colegial compreenderá no mínimo dois planos paralelos de estudos, o clássico e o científico; este procurará dar mais intensidade ao estudo da Matemática e das Ciências Experimentais, ao passo que aquele acentuará o estudo de Línguas e Ciências Sociais.

Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas mais de nove disciplinas em cada um dos cursos colegiais. ampliando-se. porém, o estudo do idioma pátrio, em seu aspecto literário, observando-se, no mais, o disposto no parágrafo único do art. 33.

Art. 35. São condições para provimento no cargo de professor, no curso secundário:

a) nos estabelecimentos oficiais das unidades federadas, onde exista Faculdade de Filosofia, que durante 6 anos, pelo menos, haja mantido curso de formação de professores secundários para disciplina da cadeira vaga — concurso de títulos e de provas, a que só poderão ser admitidos diplomados para o ensino se-

cundário por Faculdade de Filosofia, salvo se fôr negativa a 1º inscrição referente à vaga;

b) nos estabelecimentos oficiais das unidades onde não exista Faculdade de Filosofia, concurso de títulos e de provas, preferidos, em igualdade de condições, os diplomados para o magistério secundário, por Faculdade de Filosofia;

c) nos estabelecimentos privados, provimento pela forma das alíneas anteriores ou mediante escolha de professor secundário registrado no Ministério da Educação e Cultura, ou por este licenciado temporariamente.

Capítulo III

DOS CURSOS PROFISSIONAIS MÉDIOS

Art. 36. A educação profissional será ministrada nos seguintes cursos:

a) básico, com quatro anos de duração, no mínimo, dois dos quais idênticos aos do ginásio secundário e os dois últimos com relevo em educação profissional e no mínimo quatro Idisciplinas do curso ginasial secundário;

b) técnicos, que ministrarão educação profissional durante pelo menos três anos letivos, juntamente com o mínimo de cinco disciplinas do curso colegial secundário a alunos que tenham concluído o curso secundário ginasial ou o básico profissional;

c) cursos de duração reduzida.

Art. 37. Os cursos profissionais poderão ser mantidos em estabelecimento de ensino profissional ou nos de ensino secundário ginasial.

Art. 38. Os estabelecimentos de ensino profissional poderão manter isolada ou concomitantemente cursos básico, técnico e de duração reduzida.

Art. 39. A conclusão do curso básico dará acesso a qualquer curso secundário colegial, mediante exame de adaptação.

Art. 40. A conclusão de curso técnico dará acesso a qualquer curso superior mediante exame vestibular.

Capitulo IV

Dos cursos de formação de docentes para o ensino primário e pré-primário

Art. 41. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á mediante um dos seguintes tipos de cursos:

a) curso de regentes, no ginásio normal, que abrangerá quatro séries anuais, após a 4' série do curso primário, com o ensino das disciplinas obrigatórias do curso ginasial secundário (exceto o de línguas estrangeiras) e preparação pedagógica;

b) curso normal no colégio normal, com três séries anuais, pelo menos, após o curso ginasial secundário ou o curso de regentes;

c) curso de instituto de educação, com duas séries anuais, no mínimo, após o curso colegial secundário ou o curso normal.

§ 1º. O curso de regentes expedirá o título de regente de ensino primário; o curso normal e o de instituto de educação, o de professor primário de 1º e 2º graus, respectivamente.

§ 2º. Aplicar-se-á a qualquer dos cursos de formação de docentes para o ensino primário, no que couber, o disposto no art. 28

§ 3º Só poderão reger classes do curso primário complementar os docentes diplomados em curso normal ou instituto de educação, além dos habilitados para o ensino médio.

Art. 42. Nos estabelecimentos de formação de regentes ou de professores primários haverá escolas primárias de demonstração e prática de ensino.

Art. 43. A formação de professores primários especializados em Educação Pré-Primária, Educação Física, Canto Orfeônico, Desenho o Trabalhos Manuais será feita em cursos especiais.

TITULO VII

DO ENSINO SUPERIOR

Capítulo I

Dos objetivos do ensino superior

Art. 44. O ensino superior, ministrado em prosseguimento ao ensino médio, tem por objetivos:

a) o desenvolvimento de alta cultura e de pesquisa científica;

b) a especialização filosófica, literária, científica, técnica ou artística;

c) a habilitação para o exercício das profissões liberais de magistério e técnico-científicas.

Capítulo II

Dos estabelecimentos de ensino superior

Art. 45. Os estabelecimentos de ensino superior serão organizados pelas entidades de caráter público ou privado que os mantiverem, respeitados os preceitos da legislação federal de diretrizes e bases da educação.

Art. 46. Nos cursos de ensino superior destinados à formação de profissionais cujo diploma deva ser registrado no Ministério da Educação e Cultura, deverão ser observadas as seguintes normas:

I — Condições mínimas para a matrícula nos cursos de graduação profissional:

a) conclusão de curso de colégio;

b) aprovação em concurso vestibular cujo programa compreenda pelo menos três disciplinas do curso colegial;

II — Limitação da matrícula de acordo com a capacidade do estabelecimento.

III — Duração mínima dos cursos:

a) curso de Medicina — 6 anos;

b) cursos de Direito, Engenharia, Arquitetura, Química Industrial — 5 anos;

c) cursos de Farmácia, Odontologia, Veterinária, Agronomia, Geologia, Administração, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Ciências Atuariais e Ciências Estatísticas — 4 anos;

d) curso de bacharelado em Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais, Filosofia, Letras, Pedagogia, Jornalismo, Pintura, Escultura e outras artes plásticas, Serviço Social e Enfermagem — 3 anos;

e) outros cursos regulares no mínimo de 3 anos;

f) cursos de pós-graduação no mínimo de um ano;

g) curso de pós-graduação em Saúde Pública — 1 ano;

h) curso de Didática para bacharéis, de que trata a letra *d* — 1 ano.

IV — Cento e oitenta dias letivos, no mínimo.

V — Regime de freqüência obrigatória.

VI — Currículo submetido à aprovação do Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

VII — Apoio às organizações estudantis que estimulem o estudo e cultivem as virtudes cívicas e sociais.

VIII — Eliminação dos alunos que, pela forma prevista no regulamento do instituto, forem julgados incapazes de prosseguir nos estudos, ou inadaptáveis à disciplina escolar.

Art. 47. O professor catedratico será nomeado mediante concurso de títulos e de provas, no qual se atenderá às seguintes normas:

I — Condições mínimas para inscrição: diploma de escola superior em que o candidato haja estudado a disciplina da cadeira em concurso, e título de livre docente de cadeira idêntica, ou afim, podendo ser dispensado este último se se tratar de cadeira nova, ou de candidato de notório saber, a juízo da congregação.

II — Defesa de tese e, no mínimo, mais duas provas.

III — Comissão julgadora constituída, no mínimo, de um catedratico integrante da Congregação e de maioria de professores ou outros especialistas estranhas a esta.

Art. 48. O provimento de qualquer cadeira poderá dar-se por transferência de catedratico de cadeira idêntica, de escola oficial ou reconhecida, mediante concurso de títulos.

Art. 49. Os professores catedráticos admitidos mediante concurso serão vitalícios.

Art. 50. O título de livre docente será obtido mediante concurso de títulos e de provas, na forma estabelecida para o concurso de professor catedratico, podendo a comissão julgadora ser constituída exclusivamente de catedráticos da própria escola.

Art. 51. Para a regência de cadeira de qualquer disciplina em estabelecimento já existente ou em fase de instalação, só poderão ser contratados livres docentes ou professores catedráticos da disciplina, *ou* profissionais estrangeiros com título equivalente, aceitos pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º. O concurso para professor catedratico se realizará dentro do prazo de três anos, a contar da instalação da cadeira, ou de sua vacância. Esse prazo poderá ser dilatado por igual período, se se tratar de primeiro provimento, a juízo da congregação, se houver, ou do Conselho Nacional de Educação.

§ 2º. Enquanto o corpo docente do estabelecimento não dispuser de mais da metade dos professores efetivos, os concursos serão realizados em instituto federal ou reconhecido, designado pelo Ministro da Educação e Cultura, no caso de estabelecimento isolado, ou pelo Conselho Universitário, no caso de estabelecimento integrante de universidade.

§ 3º Nas decisões a serem tomadas por estabelecimento de ensino superior cuja congregação não tenha número legal para deliberar, observar-se-ão as instruções que, para esse fim, expedir o respectivo Conselho Universitário, ou, no caso de estabelecimentos isolados, o Ministério da Educação e Cultura.

Capítulo III

Das Universidades

Art. 52. As Universidades constituem-se pela reunião, sob adminis-

tração comum, de pelo menos cinco estabelecimentos de ensino superior, um dos quais será obrigatoriamente uma faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, outro escolhido entre uma escola de Engenharia ou de Medicina, e os três restantes quaisquer institutos de ensino superior, ressalvados os direitos das atualmente existentes.

Parágrafo único. Os estudos de Filosofia, Ciências, Letras e Educação poderão ser organizados em uma só faculdade ou em várias.

Art. 53. Os estatutos de cada Universidade, elaborados pelo respectivo Conselho Universitário e aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, adotarão, com observância do disposto nesta lei, os preceitos seguintes:

a) regime de autonomia didática, administrativa e financeira;

b) especificação dos órgãos da administração universitária;

c) temporariedade da investidura em cargo de direção ou de representação, admitida a reeleição;

d) indicação dos elementos patrimoniais e financeiros da instituição.

§ 1* Caracteriza-se a autonomia didática da Universidade pela faculdade de fixar os seus currículos, os programas de estudos, os métodos de ensino, os processos de verificação do aproveitamento escolar e as épocas dessa verificação.

§ 2º. Caracteriza-se a autonomia administrativa da Universidade pela faculdade de:

a) elaborar os seus estatutos e os regimentos das suas escolas e de todos os seus órgãos;

b) organizar a lista tríplice para provimento de cargo de diretor;

c) admitir e dispensar empregados que não pertençam aos quadros públicos;

d) contratar professores, quando remunerados pelas rendas próprias.

§ 3'. Caracteriza-se a autonomia financeira da Universidade pela faculdade de:

a) constituir e administrar o seu patrimônio;

b) organizar o orçamento anual de sua receita e despesa, aplicar as respectivas verbas e autorizar despesas extraordinárias, observando, quanto à aplicação das subvenções dos podêres públicos, as discriminações constantes das mesmas;

c) aceitar doações, heranças e legados;

d) tomar as contas dos responsáveis pela sua administração.

§ 4". Dependerão de homologação pelo respectivo governo as resoluções dos Conselhos das Universidades oficiais, desde que envolvam a sua responsabilidade.

Art. 54. São órgãos da administração universitária, eleitos trienalmente, salvo variantes que os estatutos poderão admitir: a Reitoria, o Conselho Universitário, o Conselho de Curadores e a Assembléia Universitária.

Capítulo IV

Da autorização e do reconhecimento dos cursos de ensino superior e das Universidades

Art. 55. Nenhum curso de ensino superior mantido pelos podêres locais ou por instituições particulares poderá funcionar no País sem prévia autorização do Governo federal, mediante decreto.

Parágrafo único. Nenhuma faculdade de Filosofia, Ciências e Letras funcionará, inicialmente, com menos de quatro de seus cursos de bacharelado, abrangendo obrigatoriamente as seções de Filosofia, Ciências e Letras.

Art. 56. O pedido de autorização será instruído com os seguintes documentos:

a) prova de legítima organização da pessoa jurídica instituidora, ou, no caso de instituto oficial, lei ou decreto de criação;

b) documentação relativa às instalações;

c) comprovantes da constituição de patrimônio e renda que assegurem o regular funcionamento da instituição;

d) projeto de regimento interno, elaborado com obediência ao disposto nesta Lei;

e) quadro do magistério inicial, constituído de acordo com o disposto no art. 51.

Art. 57. Efetuadas as diligências que se fizeram necessárias, o pedido de autorização será apreciado pelo Conselho Nacional de Educação e, por fim, submetido ao Ministro da Educação e Cultura, para ser encaminhado ao Presidente da República.

Parágrafo único. Não será concedida a autorização para funcionamento se não opinarem favoravelmente dois terços dos membros do Conselho Nacional de Educação.

Art. 58. Decorridos dois anos de funcionamento regular, deverá a entidade mantenedora requerer o reconhecimento do instituto, o qual será concedido, mediante decreto, se a favor do deferimento se manifestar o Conselho Nacional de Educação pelo *quorum* prescrito no parágrafo único do artigo anterior.

Art. 59. Os estabelecimentos isolados de ensino superior não mantidos pela União terão fiscalização permanente e deverão anualmente enviar um relatório ao Conselho Nacional de Educação, que sobre o mesmo emitirá parecer.

Art. 60. As Universidades e os estabelecimentos de ensino superior reconhecidos somente perderão essa qualidade, ou dela ficarão transitoriamente privados, por decreto do Presidente da República, ouvido o Conselho Nacional de Educação o assegurada ampla defesa.

TITULO VIII

DOS RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO

Art. 61. Anualmente, a União aplicará nunca menos de 10% e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de 20% da renda dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não receberão auxílio federal para a educação se não incluírem em seus orçamentos as percentagens referidas no artigo anterior.

Art. 62. O Fundo Nacional do Ensino Primário, de que trata o parágrafo único do art. 171 da Constituição Federal, será constituído de dotações orçamentárias correspondentes a 2%, no mínimo, da renda dos impostos.

Art. 63. O Fundo Nacional de Ensino Médio será constituído de dotações orçamentárias correspondentes a 3%, no mínimo, da renda dos impostos.

Art. 64. O Fundo Nacional de Ensino Superior, que fica criado por

esta lei, será constituído de dotações orçamentárias correspondentes a 4%, no mínimo, da renda dos impostos, as quais serão aplicadas na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 65. Ficam destinadas às atividades culturais, às campanhas extraordinárias de Educação e aos serviços administrativos do Ministério da Educação e Cultura dotações orçamentárias correspondentes a *1%*, no mínimo, da renda dos impostos.

Art. 66. Para os efeitos do disposto neste Título, são consideradas despesas com o ensino:

a) as despesas com a construção, equipamento e manutenção das unidades escolares oficiais e auxílios a estabelecimentos particulares;

b) as despesas com o aperfeiçoamento de professores e a concessão de bolsas de estudo;

c) as despesas com atividades culturais, artísticas e desportivas do Ministério da Educação e Cultura;

d) as despesas com a administração geral do Ministério da Educação e Cultura;

e) as despesas com atividades educacionais ou culturais extra-escolares.

Parágrafo único. Não são consideradas despesas com o ensino:

a) as despesas com a assistência social;

b) as despesas com a assistência hospitalar;

c) as despesas com a concessão de auxílios e subvenções para fins assistenciais e culturais, nos termos da Lei nº 1.493, de 13 de dezembro de 1951;

d) as despesas realizadas à conta das verbas previstas no art. 199 da Constituição Federal e no art. 29 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 67. Os saldos orçamentários do Ministério da Educação e Cultura e os créditos relacionados sob o mesmo Titulo e não reclamados no prazo legal serão escriturados em Restos a Pagar e reverterão ao Fundo Nacional de Ensino Superior, para desenvolvimento da pesquisa científica.

Art. 68. Serão anualmente incorporados ao Fundo Nacional do Ensino Superior, para aplicação no aperfeiçoamento do referido ensino, mediante abertura de crédito especial, 10% da diferença para mais apurada entre a receita arrecadada e a prevista.

Art. 69. Os recursos de que trata este Título serão automaticamente registrados pelo Tribunal de Contas e distribuídos ao Tesouro Nacional, para depósito em contas especiais no Banco do Brasil S.A., em parcelas trimestrais.

TITULO IX

DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 70. As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem a menores pela forma que a lei federal estabelecer.

Parágrafo único. Constituem obrigações mínimas do empregador industrial e comercial, na manutenção da aprendizagem:

a) contribuir mensalmente com a quota correspondente a um por cento do valor dos salários pagos aos seus empregados ou de um e dois décimos por cento quando se tratar de empresa de mais de quinhentos empregados, para o órgão criado por lei que possibilite a cooperação;

b) admitir aprendizes maiores de 14 anos e menores de 18 anos como seus empregados que tenham concluído cursos de aprendizagem ou matriculá-los em tais cursos em contingente de cinco a quinze por cento do total dos seus empregados em atividades que comportem formação profissional;

c) cabe aos Institutos e Caixas de Previdência arrecadar a contribuição devida pelos empregadores para fins de aprendizagem a que se refere a letra *a* deste artigo simultaneamente com a contribuição da previdência, bem como promover a cobrança executiva, entregando o produto da arrecadação aos órgãos criados por lei para dirigir e ministrar a aprendizagem.

Art. 71. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por êle, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

Art. 72. Poderão organizar-se livremente cursos e institutos de divulgação cultural, não referidos na lei, sujeitos, porém a registro nos órgãos da administração local de ensino para os fins de verificação de idoneidade técnica e moral e de estatística.

Art. 73. O Ministério da Educação e Cultura manterá, enquanto necessário, o registro de professores habilitados para o exercício do magistério de grau médio.

Art. 74. Ê garantida a liberdade de cátedra.

Art. 75. Aos maiores de 15 anos será permitida, para a obtenção de certificado de conclusão de curso ginasial, a prestação de exames referentes ao primeiro ciclo do grau médio após estudos realizados em dois ou mais anos sem observância do regime escolar. Nas mesmas condições, permitir-se-á a prestação de exames para a obtenção do certificado de conclusão do curso de colégio aos maiores de 17 anos portadores de certificados de curso ginasial ou equivalente.

Art. 76. Será permitida a transferência de alunos de um para outro estabelecimento de ensino, inclusive de escola de país estrangeiro, feitas as necessárias adaptações do regime escolar, de acordo com o que estabelecerem os podêres locais em relação ao ensino médio, os Conselhos Universitários em relação às respectivas Escolas e o Ministério da Educação e Cultura em relação aos estabelecimentos de ensino superior isolados.

Art. 77. Para que produzam efeitos legais, os diplomas de curso superior serão previamente registrados no Ministério da Educação e Cultura.

Art. 78. Os diplomas e certificados estrangeiros dependerão de revalidação, salvo nos casos de convênios culturais celebrados com países estrangeiros.

Art. 79. Será permitida a organização de escolas experimentais primárias ou médias, com currículos e métodos próprios, sujeito o seu funcionamento, para fins de validade legal, à autorização do Ministério da

Educação e Cultura, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 80. Dos atos das autoridades escolares e das decisões das bancas de concurso praticadas com infração das leis federais de diretrizes e bases da educação caberá recurso para a autoridade superior.

Art. 81. Enquanto os Estados e o Distrito Federal não organizarem o ensino médio de acordo com esta lei, as respectivas escolas continuarão subordinadas à fiscalização federal.

Art. 82. O Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Nacional de Educação, decidirá as questões suscitadas pela transição entre o regime escolar até agora vigente e o instituído pela presente lei, baixando para isto as instruções que se tornarem necessárias.

Art. 83. As Universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão adaptar seus Estatutos ou Regimentos às normas da presente lei, dentro de 180 (cento e oitenta) dias após sua publicação.

Art. 84. A União poderá celebrar convênios com os Estados pelos quais se integrem os recursos municipais, estaduais e federais destinados à educação num plano comum de manutenção e desenvolvimento das escolas primárias e secundárias.

Art. 85. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

VI

DOCUMENTOS RELACIONADOS COM A MATÉRIA

Coligimos os seguintes trabalhos: I) Parecer do Prof. Jaime Junqueira Aires sobre a inconstitucionalidade do substitutivo do Dep. Carlos Lacerda; II) Entrevista do Prof. Anísio Teixeira; III) Entrevista do Prof. Raul Bittencourt; IV) Palestra do Prof. Jaime Abreu; V) "Estado atual e antecedentes do problema de legislação federal de bases e diretrizes da educação", do Prof. Geraldo Bastos Silva; VI) Trabalho publicado pela revista *Anhembi.*

I) *Inconstitucionalidade do substitutivo do Deputado Carlos Lacerda ao projeto n.° 2.222-B/57, que "fixa as diretrizes e bases da educação nacional".*

1. Compete ao Congresso Nacional legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. (Art. 5, XV, *d,* da Const. Fed.)

Pode desincumbir-se dessa atribuição elaborando uma lei única, ou leis sucessivas. O primeiro alvitre será, talvez, mais útil; porém não imperativo.

Ainda que se trate de lei única, ela não tem o caráter de "Lei Orgânica do Ensino".

Há leis que chamamos "complementares da Constituição", que nascem de seus flancos *(which arises under the Constitution),* e não são leis orgânicas. Nem é preciso insistir nesta distinção, aliás fundamental, porque ela está explícita ou implícita, mas sempre presente, em todos os compêndios.

A legislação nacional de ensino não é nem poder ser uma legislação orgânica. ;

Não é, porque convém não subestimar o significado claro e pacífico dos vocábulos empregados na Constituição. E, apenas, uma legislação destinada a fixar "diretrizes e bases . Tão só.

Não pode ser, porque a própria Constituição reconhece aos Estados o direito de *organizarem* seus sistema de ensino; e dispõe que, para o desenvolvimento desses sistemas, a união cooperará com auxílio pecuniário (art. 171 e § único).

2. Em matéria de legislação sobre o ensino, possui o Congresso duas atribuições de caráter diversíssimo- Cumpre distingui-las muito nitidamente. Porque da falta dessa distinção poderão advir absurdos sem conta.

A primeira, de *caráter nacional,* é a de legislar sobre diretrizes e bases da educação. (Art. 5. XV, *d, já* citados, da Constituição)

A segunda, de *caráter particular,* que entende somente e particularmente com a União, encarada esta, simplesmente, como uma das pessoas jurídicas de Direito Público Interno, e a de organizar o sistema federal de ensino e dos Territórios. (Art. 170)

No desempenho da segunda atribuição, haverá legislação orgânica.

No da primeira, não.

3. Ao legislar sobre diretrizes e bases da educação, e ao organizar o sistema federal de ensino, o Congresso não o faz de primeira mão, com pleno poder ou ampla franquia. Dever ele se ater a princípios e regras já firmemente definidos na Constituição. A órbita dessas legislações já está nela traçada.

4. Um dos princípios firmemente assentes na Constituição brasileira è o de que

> "o ensino dos diferentes ramos *será* ministrado pelos podêres públicos, e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem". (Art. 167)

Não caberá aqui relembrar que este principio e uma conquista da idade moderna e contemporânea: corre ao poder publico o dever de ministrar educação popular. O que sobretudo cumpre e importa é observá-lo, mais que louvá-lo. E cumpre, por igual, observar o da liberdade à iniciativa particular de ministrá-la, respeitadas as leis respectivas.

5. Outro é o princípio federativo, fértil em corolários que são outros tantos princípios, como ensinam os vários comentadores das Cartas Políticas que o Brasil tem possuído, e havidos como supremos, no rol dos "princípios constitucionais da União".

É princípio federativo que os Estados-Membros, ou federados, têm, como seus, inerentes e originários, os podêres que a Constituição lhes reconhece; ao passo que a União somente possui podêres outorgados.

Daí a regra de que quando a Constituição não faz a outorga de certo poder à União, explícita ou implicitamente, entende-se que o negou ou proibiu; mas quando o mesmo silêncio se observa em relação aos Estados, e não foi êle concedido à União, com cláusula de exclusividade, ou não foi interdito ou defeso, o que se deve inferir é que na competência dos Estados remanesce.

E, logicamente, dessa regra de exegese constitucional nasce este corolário: quando o texto da Constituição alude expressamente a um poder a ser exercitado pelos Estados que, sem essa alusão, possui-lo-iam do mesmo modo, daí se deve deduzir que a Lei Suprema pôs no assunto assim expresso um interesse muito especial. É o que se denomina em hermenêutica "ênfase constitucional". Ora, não há ênfase senão naquilo que muito importa, que importa predominantemente.

Muito importa, pois, o que está escrito no art. 171:

> "Os Estados e o Distrito Federal *organizarão* os seus sistemas de ensino".

Com o dispositivo acima, ou sem êle, tal poder seria igualmente dos Estados.

Mas o fito da Constituição, no caso, não foi só o de *reconhecer um direito,* mas sim de *incumbir um dever.* Daí a ênfase. É, não só *franquia,* mas *ônus* ou obrigação de cada Estado organizar seu sistema de ensino. Cada Estado *deve* ter seu sistema local, e dele não pode demitir-se. E nenhuma ênfase se dirá mais justa e necessária que esta que proclama a indemissibilidade dos Estados brasileiros de seu dever de "ministrar" ensino ao povo brasileiro.

Tão decididamente interessada está a Constituição em que os Estados mantenham e desenvolvam seus sistemas como *principais,* que ao sistema particular da União deu o caráter de *supletivo,* destinado a suprir as deficiências locais, e obrigou a União a cooperar pecuniàriamente para o desenvolvimento daqueles sistemas estaduais.

É o que se pode ler nos seguintes dispositivos:

> "§ único do art. 170 — O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o país nos estritos limites das deficiências locais".

§ único do art. 171 — Para o desenvolvimento desses sistemas (os estaduais) a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional".

6. E para que esses sistemas estaduais ou locais tenham unidade nas suas diretrizes e se estruturem sobre bases idênticas, sem risco de serem entre si contraditórios ou dispersos, a Constituição dispôs no art. 5, n.° XV, letra *d*, já citados:

"Compete à União:
"Legislar sobre: diretrizes e bases da educação nacional".

7. O Substitutivo ao Projeto de Lei n.° 2.222-B/57, de autoria do Deputado Carlos Lacerda, que me foi dado a ler, se inspira, todo, nestes princípios que seu autor redigiu em forma de artigos de lei, no Título II, em que define "o direito de educar", e no Título IV, em que limita a "competência do Estado em relação ao ensino":

"Art. 3.° — A educação da prole é direito inalienável e imprescritível da família".
"Art. 4.° — A escola é, fundamentalmente, prolongamento e delegação da família".
"Art. 5.° — Para que a família, por si ou por seus mandatários, possa desobrigar-se do encargo de educar a prole, compete ao Estado oferecer-lhe suprimentos de recursos técnicos e financeiros indispensáveis, seja estimulando a iniciativa particular, seja proporcionando ensino oficial gratuito ou de contribuição reduzida".
"Art. 10 — Competem ao Estado as seguintes atribuições:
a) dar, quando solicitada, assistência técnica e material às escolas, a fim de lhes assegurar, em benefício da comunidade, o mais extenso e intenso rendimento de trabalho;
b) verificar se a escola preenche as finalidades a que se propõe;
c) fundar e manter escolas oficiais em caráter supletivo nos estritos limites das deficiências locais, onde e quando necessário ao pleno atendimento da população em idade escolar".

9. As concepções do Deputado Carlos Lacerda são novas, originais. A doutrina que o Substitutivo condensa pode ser chamada de radical. Mas, do ponto de vista do legislador, adstrito

à órbita que a Constituição traçou à legislação federal sobre ensino, é essa mesma novidade, essa originalidade, esse radicalismo mesmo que tornam rejeitáveis tal doutrina e tais concepções. *Data-venia,* o Substitutivo é inconstitucional, sob vários aspectos.

10. A Constituição, como ficou visto, incumbe aos Podêres Públicos o *dever* de ministrar ensino nos diferentes ramos. e obriga-os a respeitar a liberdade da iniciativa particular no assunto. (Art. 167)

O Substitutivo, praticamente, demite "o Estado" do cumprimento desse dever constitucional. E não só do *dever;* impede-o. até, de exercer o *direito* de fundar e manter escolas, com liberdade. Só poderá fazê-lo em caráter supletivo nos estritos limites das deficiências locais.

Supletivo de que? Supletivo das escolas particulares. Para o Substitutivo, sendo a educação direito "inalienável" da família, que, assim "inalienável" ou intransferível, não pode ser exercitado pelo Estado; sendo a escola, "fundamentalmente, prolongamento e delegação da família", entidade privada e não pública; — ao "Estado" compete, apenas, dar-lhe recursos técnicos e financeiros indispensáveis, quando solicitados, a fim de lhe assegurar o mais extenso e intenso rendimento, sob a verificação de que ela preenche e cumpre suas finalidades. E só em caráter supletivo ministra ensino.

Essa doutrina que, *data venia, é* heterodoxa das correntes de pensamento jurídico moderno (nesta hora em que se afirma a própria "publicização do Direito Privado"), está em franca rebelião — e é isto que predominantemente importa — contra o espírito e a letra expressa da Constituição.

Pela Constituição, o sistema federal de ensino é, de fato. supletivo. Mas não supletivo da escola ou ensino particular, que. para a Carta Magna não é a principal, a precípua, e, muito menos, a excludente. Principal, para a Carta Magna, é cada sistema estadual de ensino, é a escola pública local. O sistema federal é destinado a suprir as deficiências dos sistemas locais.

11. O Substitutivo alude sempre ao "Estado", à sua competência, deveres, etc. A palavra "Estado" está aí empregada na sua acepção mais ampla. É o Poder Público, seja federal, estadual ou municipal.

Temos, então, que o legislador ordinário federal, ao elaborar a simples legislação de diretrizes e bases e ao prover sobre a organização do mero sistema federal de ensino, entra a dispor sobre competência dos Estados federados, e seus municípios. Eis uma esfera que, evidentemente, está fora de seu alcance, e lhe é defesa.

Mas, não é só. Pisando nesse campo proibido, o Substitutivo também demite os Estados daquele dever que a Constitui-

ção lhes prescreve de "ministrar" ensino, desqualifica seus sistemas de ensino, que são principais embora não excludentes, além de lhes tolher a liberdade de criar e manter escolas, como lhes parecer mais útil. Isto posto, não é somente o sistema federal de ensino que é supletivo, mas todos os sistemas estaduais o são em relação ao particular.

Absorvente da autonomia estadual, o Substitutivo, não só cria órgãos locais com amplas funções, dispõe como se fará a cooperação financeira de Estados e Municípios com o ensino privado (art. 71 e segs.), desce, até, a dizer da atribuição de secretários de Educação de nomear representantes estaduais às Câmaras dos Conselhos Regionais de Educação, (art. 91, parág. único, letra *a;* art. 92 e 93)

12. Em resumo, o Substitutivo parece-me inconstitucional porque:

a) Visa a ser uma verdadeira Lei Orgânica do Ensino, quando deve ser uma Lei sobre diretrizes e bases do ensino.

b) Pretende legislar de primeira mão e com absoluta liberdade, quando é certo que a Constituição pôs limites à ação do legislador e já houvera assentado, ela própria, as diretrizes e bases principais.

c) Instaura a primazia da escola particular sobre a pública, tolhe a liberdade ou franquia do Poder Público de ministrar ensino, salvo supletivamente, quando é certo que a Constituição impõe ao mesmo Poder esse ministrar como dever.

d) Faz da escola uma delegação da família e do ensino um assunto privado, quando a Constituição o compreende como um assunto tão público quanto privado.

e) Pretende legislar para o Brasil, como se êle fosse um Estado Unitário, e já aqui não só demite a União dos deveres que a Constituição lhe prescreve, mas invade a esfera da autonomia estadual e, praticamente, a anula no assunto.

f) Assim invadindo, torna os sistemas estaduais de ensino meramente supletivos da iniciativa privada, obrigando, deste modo, os Estados aser mantenedores do ensino privado com detrimento do público, quando é certo que tal demissão contraria de frente a Constituição. Neste ponto, o substitutivo é antifederalista.

g) Tão radical é o substitutivo contra a ação do "Estado", que no art. 6.° ao "assegurar o direito paterno de prover com prioridade absoluta (sic) a educação dos filhos", não se apercebe de que com tal redação força

a conseqüências às quais, de caso pensado, seu ilustre autor não quereria nem ousaria chegar.

Tão assegurável quanto o "direito de educar" é o "direito de ser educado"; e talvez até mais assegurável, por dizer com os direitos fundamentais do homem e do cidadão. É certo — e bem sensível — que o vocábulo "absoluto" empregado tem ali um nítido timbre dialético. Cousa, aliás, que deve ser evitada na redação de leis. O "absoluto" é ali do pai *contra* o Estado.

Mas a realidade jurídica tranqüila e pacífica, que está no texto das leis, é que cumpre ao Estado, pela autoridade competente, e quando solicitado, dar ação ou garantia, mesmo contra pais e responsáveis, a esse "direito a ser educado". Pais são obrigados não só a dar educação a filhos, mas a providenciar para que seja ministrada a melhor — de acordo com os recursos deles. E se não cumprido regularmente esse dever, pode, até, o Estado suspender ou destituir os pais do exercício e direito do próprio pátrio poder. Basta ler-se o nosso Cód. Civil nos arts. 231, IV: 384, I, 394; 395, II: 396 e segs., entendido, aqui que o instituto de alimentos compreende também educação, conforme doutrina e jurisprudência pacíficas; convindo não esquecer que a legislação posterior ao Cód. Civil sobre menores é ainda mais minuciosa e explícita.

O direito dos pais em matéria de educação da prole não é "absoluto". Absoluto é o que não sofre contraste. Ao invés disto, o Estado tutela, e vem tutelando cada vez mais, aquele direito do indivíduo a ser educado e a ter a melhor educação possível em cada caso. Acontece que da diversidade de condições e recursos de cada família advêm desigualdades. A escola pública, o ensino público foram instituídos para remédio dessas desigualdades. É por isto que as Constituições modernas incumbem o Poder Público de ministrar ensino, de manter a escola pública. essencialmente igualitária.

13. Rebelado o substitutivo contra o Poder Público em matéria de ensino ao definir "os podêres da educação" e situá-los "fora da órbita administrativa, em que se enquadram, mas a que não se cingem" (Art. 88), — situação esta que não logro compreender com a devida clareza — e ao estruturar os órgãos a que assim chama de "podêres", e que são o Conselho Nacional de Educação, os Conselhos Regionais e as Comissões Educacionais criadas por estes — entra a prover, como se "Lei Constitucional" fosse ou pudesse ser, sobre a organização de tais "podêres".

Tanto o Conselho Nacional como os Regionais se compõem de Câmaras, uma para cada ramo de ensino; cada Câmara terá 9 membros.

Desses 9 membros, dois são indicados pelo Poder Público; um também indicado pelo Poder Público, mas escolhido em lista tríplice apresentada pela União Nacional das Associações Familiares (Conselho Nacional) ou por associações de pais de família (Conselhos Regionais); três são representantes das associações ou de órgãos de classe dos professores; e três são representantes dos diretores de estabelecimentos particulares de ensino.

Não alcanço compreender — *data venia* — como a "família", de que a "escola é, fundamentalmente, prolongamento e delegação (art. 4), da qual é direito inalienável e imprescritível a educação da prole (art. 3.°) venha, afinal, a ter em cada Câmara de cada um dos órgãos ou "podêres" da educação uma só e simples voz isolada. O Poder Público, que é quem custeia e mantém, com dinheiros públicos, todo o sistema instituído no Substitutivo, escolhe, apenas e livremente, dois. Os demais são representantes de professores e diretores de estabelecimento.

Temos, então, que, ao antepor a ordem privada à oficial ou pública, e ao invocar inicialmente a entidade "família", o Substitutivo acaba, entretanto, por entregar essa ordem às mãos de professores particulares e diretores de estabelecimentos privados, isto é, a grupos profissionais e econômicos, que, como tais, se encontram mais distantes da "família" que o próprio Poder Público, como é de clara compreensão. Sempre com a devida vênia — *desinit in piscem...*

E "terminando em peixe", o Substitutivo que proíbe, êle próprio, e elogiàvelmente, o "monopólio do ensino" (art. 6) institui, afinal, em favor daqueles professores e daqueles meros diretores de estabelecimentos de ensino, uma situação semelhante à de um monopólio, e mais grave ainda, porque funcionará à custa de dinheiros públicos da União, e dos Estados e Municípios, cuja autonomia radicalmente desdenha. Por mais esta razão o Substitutivo em apreço me parece contrário à letra, ao espírito, à própria índole e às finalidades da Constituição brasileira.

Este é meu parecer, sob censura dos doutos.

Rio de Janeiro, 15 de maio de 1959.

ass.) JAIME JUNQUEIRA AIRES.

*II) Entrevista do Prof. Anísio Teixeira**

"O debate em torno da lei de Diretrizes e Bases da Educação vem-se derramando desde 1946, mas, com tantas e tão longas interrupções, que constitui antes uma série de começos e recomeços do que uma extensa e profunda análise do problema.

Nenhuma lei de educação visa eliminar as controvérsias educacionais. Diferenças de opinião são inevitáveis em matéria de tanta importância. Por isto mesmo, a lei nacional de educação não deve ser algo que esgote o assunto, mas, tão-sòmente, um estatuto que disponha a respeito dos deveres do Estado em relação à educação formal dos cidadãos.

O Estado democrático, ao intervir no amplo processo social pelo qual o homem se educa e assegura a sobrevivência da sociedade, não pretende absorvê-lo nem esgotá-lo, repitamos, mas organizar *serviços educativos* que julgue indispensáveis para o funcionamento menos acidental da sociedade.

A lei em educação não é, em rigor, uma lei de educação mas *sobre* educação. O Estado legisla sobre educação como legisla sobre saúde, sobre agricultura, sobre indústria. Como o interesse pela educação se fêz *público,* isto é, transformou-se em um interesse dominante de toda a sociedade, o Estado é convocado a estabelecer as bases e diretrizes, dentro das quais vai intervir no processo e assegurar que as oportunidades educativas se desdobrem regularmente, obedecendo a certas condições de justiça e com a eficiência necessária para que todos delas se possam aproveitar.

O fato da educação se ter feito um *interesse público* tem conseqüências óbvias. A educação tanto se pode fazer para atender interesses privados, interesses de grupos, interesses de filosofia e de religião quanto para atender os interesses da sociedade em geral. A lei regula a educação pública e, com relação à privada, que deve continuar livre, pode dispor quanto às condições necessárias para a eventual sanção pública de alguns dos seus resultados.

Isto levou os pensadores liberais do século XIX a caracterizar a educação pública como uma educação doutrinàriamente neutra e apolítica. A experiência democrática das últimas décadas reviu essa posição. A educação pública não pode ser tão neutra quanto se pensava. A sua doutrina e a sua política não podem ser, porém, senão a da Constituição do País. Com a constituição democrática, a educação pública tem de promover a ideologia democrática dentro dos princípios estabelecidos pela Constituição. A matéria não é de controvérsia, mas de interpretação competente, salvo se se deseja reformar a Constituição. Daí ser

* Transcrito de *Ultima Hora,* Rio — 11/3/59.

a lei de educação não uma lei de pedagogos, mas uma lei constitucionalista. É uma lei de direito público no sentido mais exato da palavra.

Afastada, pois, a difícil questão dos princípios, que seria resolvida pelos intérpretes mais autorizados da Constituição, a lei nacional de educação faz-se uma lei organizatória dos serviços educacionais a serem oferecidos pelo Estado, nas três ordens da Federação: a União, o Estado, o Município.

Pode-se ver, à luz dessas considerações, como a lei se tornaria viável, constituindo-se pura questão de estudo sincero e esclarecido e não de debates intermináveis e impossíveis.

As *diretrizes* da educação seriam o desenvolvimento do que já se acha contido na Constituição e as *bases* importariam na fixação das competências e podêres educacionais da União, dos Estados e dos Municípios, dos órgãos pelos quais esses podêres se exerceriam e dos recursos a serem aplicados no desenvolvimento dos serviços públicos de educação.

Para achar o caminho para soluções razoáveis e plausíveis de tais problemas, teríamos de levar em conta as condições do País, extensas e desiguais, e a sua organização política, federativa e democrática. A isto acrescentaria as novas condições de comunicação, que os tempos modernos nos oferecem e que diminuem substancialmente os perigos de uma descentralização corajosa e de larga delegação de autonomia.

A minha sugestão, por isto mesmo, seria a de uma lei federal que fixasse as condições pelas quais a União e os Estados delegassem a função de administrar as escolas, no nível primário, a órgãos locais, na órbita municipal, e às próprias escolas no nível secundário e superior, mediante um sistema de financiamento triplo — da União, dos Estados e dos Municípios — graças ao qual se garantiria à União e aos Estados esse controle dos sistemas escolares sem, entretanto, chegar a impedir a experimentação, o crescimento e a liberdade.

Essa sugestão, que tenho repetidamente exposto, pode ser apreciada sumariamente no conjunto de artigos abaixo, em que lhes dei forma articulada:

1. Anualmente, a União reservará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, para manutenção e desenvolvimento dos serviços públicos de educação e cultura.

A importância assim atribuída à educação será votada nos orçamentos municipais e estaduais e no federal em dotação global, automaticamente registrada no Tribunal de Contas, onde houver, e posta à disposição no Tesouro para ser paga, mensalmente, aos órgãos de administração.

2. Tais recursos constituirão a fonte principal de renda para o Fundo Federal de Educação, os Fundos Estaduais de Educação e os Fundos Municipais de Educação, que, desde já ficam criados, sem prejuízo de outras fontes de recursos já existentes ou que se estabelecerem por lei. Os recursos do atual Fundo Nacional do Ensino Primário se integrarão no Fundo Federal de Educação.

3. Os Fundos de Educação serão administrados por Conselhos, organizados nas órbitas federal, estadual e municipal e aos quais caberá a elaboração dos orçamentos especiais da educação, nas três ordens do governo federativo, obedecendo às seguintes normas gerais:

I — Os recursos do Fundo Municipal de Educação serão, anualmente, divididos pelas crianças em idade escolar do Município e que possam receber educação.

II — A quota-por-aluno constituirá a medida do sistema escolar a ser mantido pelo Município, nela se incluindo, obrigatoriamente, as despesas com o professorado, a administração das escolas, o material didático e o prédio e a sua conservação, em percentagens que forem julgadas adequadas.

III — Os recursos do Fundo Estadual de Educação serão, anualmente, separados em duas partes, uma para cobrir as despesas com as obrigações que o Estado tenha se reservado nos serviços de educação e outra para ser dividida pelas crianças matriculadas nas escolas municipais, a qual constituirá a contribuição por aluno do Estado às escolas municipais.

IV — Essa quota do Estado se integrará no Fundo Municipal de Educação, sujeita a aplicação deste recurso suplementar às condições que o Estado, por convênio, estabelecer com o Município.

V — A primeira parcela dos recursos do Estado se destinará, obrigatoriamente, ao preparo do magistério, cujo licenciamento será dele privativo, bem como o de todos os demais servidores do ensino e a um serviço de planejamento, orientação e assistência à educação em todo o Estado, e, facultativamente, à manutenção do ensino médio e superior.

VI — Os recursos do Fundo Federal serão divididos em duas parcelas, a primeira para custeio do sistema federal de ensino, e a segunda para o desenvolvimento de sua ação supletiva que se exercerá, principalmente, sob o aspecto de assistência financeira e técnica aos sistemas locais de educação, com o objetivo de promover e estimular o desenvolvimento geral da educação no país, numa adequada articulação dos esforços municipais e estaduais com o esforço federal.

VII — As parcelas dos recursos dos fundos municipais e estaduais reservados a inversões em prédios e equipamentos pode-

rão conforme planos estabelecidos pelos Estados, ser utilizados de modo a se constituírem fundos de financiamento de empréstimos públicos ou particulares para a construção de prédios escolares e seu equipamento.

VIII — A União poderá igualmente promover tais planos de financiamento de inversões nos sistemas locais de ensino e assumir, solidàriamente, com o Estado ou os Estados e os Municípios, a responsabilidade do lançamento e pagamento dos empréstimos necessários.

Dispersada a neblina pedagógica e ideológica que nos impede, há onze anos, de elaborar uma lei de bases e diretrizes da educação nacional, passaríamos a votar uma lei de meios e de podêres, à maneira das leis tão revolucionárias que vimos votando no campo fiscal e financeiro, e nos lançaríamos à imensa experimentação educacional em um país grande como um continente e que constitui, na América do Sul, o mais amplo laboratório de democracia de todo o hemisfério.

O Estado democrático não é o Estado totalitário. O pluralismo municipalista, o pluralismo estadual (estado-província), o pluralismo institucional constituíram um conjunto de forças criadoras, embora contidas dentro dos princípios amplos da Constituição, que mutuamente se fertilizariam e se disciplinariam em *busca* de uma unidade na diversidade, antes conquistada do que imposta. Esta, a diferença entre o *mecânico* e o *vivo,* O sistema escolar brasileiro teria a unidade dos corpos vivos, a unidade como resultado e não como imposição".

*III) Entrevista do Prof. Raul Bittencourt**

Quando o Presidente Dutra enviou o projeto primitivo ao Congresso Nacional, em novembro de 1948, a Associação Brasileira de Educação examinou o assunto e, em 1950, realizou um Congresso, do qual participei. Elaborou-se, então, um projeto aproveitando as conclusões do conclave que acabávamos de promover. Apresentei, naquela oportunidade, um capítulo sobre a "Autonomia da Universidade", como contribuição ao exame do problema. Em 1951, foi o projeto entregue ao presidente do Congresso Nacional, naquela época o falecido Nereu Ramos. Todavia, em face da conclusão do relator da ("omissão Mista que examinou o projeto — o Sr. Gustavo Capanema — ficou o mesmo paralisado por alguns anos. Em 1957, portanto nove anos depois, houve uma iniciativa da Comissão de Educação e Cultura no sentido de que o projeto fosse examinado. Houve, na ocasião, um forte movimento que se caracterizou por pronunciamentos de professores os mais categorizados, alunos e Congregações, além

* Transcrito de *Ultima Hora,* Rio, 14/3/59.

da própria ABE. Em face desse movimento, o Ministro Clóvis Salgado julgou conveniente atualizar o projeto do Governo Dutra. Confeccionou, pois, com o auxílio de uma comissão, um plano substitutivo e apresentou-o, pessoalmente, à Comissão de Educação e Cultura da Câmara. Naquela época, elaborei diversas emendas ao substitutivo, que foram aprovadas pelo Conselho Universitário. Em 1958, quando pensávamos que o projeto seria aprovado, ocorreram as eleições, com a conseqüente renovação do Congresso. Só mais tarde, o assunto foi explorado com o projeto Carlos Lacerda.

No instante em que o projeto de Diretrizes e Bases da Educação volta a cenário, entendo que o que mais interessa à educação brasileira é aprovar um projeto que reúna os dispositivos necessários à melhoria do nível cultural de nossa gente. Existem quatorze planos (o do Deputado Lacerda é o último) e nenhum até agora foi transformado em lei. Desses, pelas razões que adiante exporei, prefiro o do Ministério da Educação, por compreendê-lo mais democrático. Uma das maiores resistências que oponho ao substitutivo do Sr. Lacerda é a extensão que êle dá ao curso primário com prejuízos para o ensino secundário, que passa a ,ser desenvolvido em apenas quatro anos. Isto porque, o que desaparece no ensino secundário é deslocado para o primário, que fica dividido em dois ciclos, num total de oito anos. Eu admito um curso primário mais desenvolvido que o atual, mas não nos termos em que é proposto.

As escolas normais, se vingado o substitutivo do Sr. Lacerda, perderão a sua finalidade, uma vez que elas preparam professoras para enfrentar os problemas psicológicos de crianças e não para ensinar adolescentes que, encaixados no novo sistema, cumprirão um curso primário de oito longos anos. O adolescente deve pertencer a um curso com formação diferente da do professorado. Os professores secundários, formados pela Faculdade de Filosofia, ficarão, por outro lado, marginalizados na medida em que não encontrarão aplicação nas. escolas secundárias, pois estas serão de apenas quatro anos. Observa-se, conseqüentemente, um grande desequilíbrio: professores de curso primário, preparados para desenvolver o ensino durante quatro anos, lecionarão de acordo com um *curriculum* de oito anos; professores formados pelas faculdades de Filosofia, para um curso secundário de sete anos, lecionarão segundo um programa que se esgota em quatro anos. O substitutivo do Sr. Lacerda é, assim, contraditório: no instante em que afirma que o ensino secundário é para o adolescente, sugere que este, até aos quinze anos, permaneça na escola primária.

Outra restrição que se deve fazer ao substitutivo Lacerda é a supressão da cadeira de Filosofia do rol das matérias obrigatórias do segundo ciclo do curso secundário. Isso significará sensível decréscimo do nível educacional do nosso povo, que, diante

dos fantásticos progressos científicos da tecnologia moderna, responsável até mesmo pela criação de planetas artificiais que gravitam em torno da Terra, passou a se interessar mais pelas ciências exatas, pela física e química. Antes de tudo — deve-se dizer — somos envolvidos pelo meio cósmico e pelo meio social, valendo frisar que este último é o que mais atua sobre nós. E os grandes problemas humanos além da paz universal, em virtude do desprezo devotado às ciências de conteúdo filosófico, se apresentam cada vez mais difíceis e insolúveis para a humanidade. Não podemos, portanto, abandonar a Filosofia, dentro da qual estudamos a Psicologia. E o nosso nível de estudo filosófico, infelizmente, é muito fraco.

Quanto ao dispositivo do projeto do Sr. Carlos Lacerda, que estabelece o desvio de grandes somas de dinheiro público para as escolas particulares, num total de 10% do Orçamento federal, 20% do estadual e 20% do municipal, deve-se dizer que os dinheiros públicos devem ser, antes de tudo, gastos em serviços públicos. E no setor da educação universitária nós já carecemos demasiadamente de verbas, como se pode constatar na Universidade do Brasil e na Universidade do Rio de Janeiro, onde a falta de recursos cria formidáveis óbices ao aprimoramento e extensão dos diferentes cursos de nível superior. O substitutivo Carlos Lacerda prevê uma fórmula absurda, utópica mesmo, que só favorecerá ao ensino privado.

IV — Palestra do Prof. Jaime Abreu *

Quero agradecer, preliminarmente, aos jovens alunos da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, cujo significativo vigésimo aniversário tão adequadamente comemoram, a distinção e honra que me concederam, ao convidar-me para participar de tão alto e necessário debate sobre os anteprojetos da lei que fixam as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Remontando-nos à origem histórica desse movimento, veremos que, da iniciativa do Ministro Clemente Mariani até agora, foi percorrido um longo e acidentado caminho, que já ultrapassou um decênio, de marchas e contra-marchas, pareceres pró e contra, extravio de documentos, depoimentos de educadores ilustres perante a Câmara, enquanto a educação nacional sofria o longo, angustiado compasso de espera de uma lei complementar à Constituição, em cujo teor se contêm tão legítimas esperanças de virtualidades ricas de conteúdo para os seus desígnios e prementes necesssidades.

* Comentário proferido a 23-4-59, em seminário promovido pelo Diretório Acadêmico da Faculdade Nacional de Filosofia.

Em princípio, o debate foi entre os centralizadores, os defensores da chamada "ordem pedagógica nacional", ou da falácia da "união nacional pela uniformidade pedagógica" e os descentralizadores, pela convicção decorrente de curiais princípios políticos e pedagógicos e razões culturais, aplicados ao Brasil.

Agora, como fato novo, no episódio recente representado pelo conteúdo político-filosófico dos anteprojetos apresentados, há o debate que chamaríamos entre os republicanos, liberais-democratas na educação de um lado e os privatistas, restauradores, regressivistas culturais do outro.

Parece-nos tranqüilo afirmar que a causa da descentralização educacional teria ganho um razoável alento nesse tão delongado compasso de espera.

Sua gritante imperiosidade político-pedagógica teria entrado, afinal, em boa medida, pelos olhos de ver dos interessados e não parece, assim esperamos, haja ainda clima favorável a elaboradas distorções especiosas em torno ao exato entendimento do claro princípio constitucional, federativo, que concede aos Estados a liberdade de organização dos seus sistemas de ensino.

Se bem que a vigência de arraigados vezos centralizadores nacionais ainda reponte, sutilmente, aqui e acolá, em formas de centralização pedagógica sem o perceber, qual é o caso, por exemplo, da hipertrofia de atribuições concedidas ao Conselho Nacional de Educação em prejuízo da autonomia profissional das instituições de ensino, como acontece, por exemplo, no substitutivo da Subcomissão de Educação e Cultura na parte do ensino superior, o pensamento explicitado nos anteprojetos apresentados representa avanço, mais ou menos ponderável, na linha dos ideais descentralizadores.

Possivelmente, este será talvez o saldo positivo de decantação de pensamento, por acumulação de evidências, a crédito da morosa tramitação desses projetos de Bases e Diretrizes da Educação. "A quelque chose, malheur est bon..."

Como fato novo, cuja importância é preciso destacar, está a anacrônica posição privatista, ao nosso ver anti-republicana e inconstitucional, de pôr a escola pública, organizada e mantida pelo Estado, como instituição suplementar, subsidiária, existente quando solicitada nos estritos limites das deficiências da iniciativa privada.

Que a tônica do debate passasse a girar em torno dessa tese educacional, setenta anos depois do advento da nossa República, só enquadrando essa expectativa na área de mais um *"improvável que acontece"*, como há pouco, aludia Aldous Huxley, em relação a fatos do nosso Brasil...

Ao procedermos a um limitado comentário de aspectos que nos parecem mais gerais e Fundamentais em relação a esses anteprojetos, queremos pôr a devida ênfase, entre eles, ao atendimento que neles se esteja buscando dos ideais democrático-republicanos, que configuram a nossa ideologia política.

Parecerá, talvez, supérflua ou redundante essa preocupação, mas cremos que, em verdade, não o será.

Uma outra idéia, de mais fácil penetração e alcance mais concreto e imediato parecerá, a uma análise mais superficial, diluir-lhe a importância por abrangê-la necessariamente e que é a da educação como aspecto de instrumento básico para o desenvolvimento nacional, quando, todavia, há exemplos muito convincentes de que se pode estar educando eficazmente na linha de um programa de desenvolvimento, sem consideração à realização de uma educação para a democracia.

Que essas idéias possam e precisem, do ponto-de-vista do ideal democrático, se consubstanciar mutuamente, não resta a menor dúvida; que isso corra, *necessariamente,* sem positiva intencionalidade, não é exato.

Cremos que como um imperativo da necessidade de superar nosso processo de subdesenvolvimento, a idéia de adequar a educação a esse objetivo de sobrevivência vem ganhando consciência tão extensa quão qualificada, num consenso de opinião mais ou menos generalizado a que só a tenaz rotina pedagógica vem sobreestando a efetiva vigência.

Já no que diz respeito à situação de uma educação como processo e instrumento de realização de idéias democráticas, cremos que, da conduta verbal ao procedimento efetivo, vem ocorrendo um mundo de diferença.

É, em linhas muito gerais, sobre o que pretendemos tecer breves comentários.

De modo geral, parece-nos haver certo pecado *democrático* no processo de elaboração de lei de bases e diretrizes da educação, sem consulta preliminar ampla à opinião pública e técnica, tal como vem sucedendo no processo de feitura das mesmas entre nós, o que não lhes garante aquele largo "consenso social" democraticamente desejável, a que alude Theodore Brameld.

Ao nosso entender e baseados em precedentes do que ocorre em países outros, como Itália e França, por exemplo, é bem que haja uma larga sondagem da opinião pública, nas múltiplas entidades que a representam e em organismos técnicos, ao se promover a elaboração de diploma legal desse feitio e expressão. Sobre milhares, ou pelo menos, centenas de documentos técnicos e de opinião se há de partir, democraticamente, para a proposição da lei.

Quer nos parecer que, timidamente embora, terá sido na elaboração da lei de Diretrizes e Bases — Clemente Mariani — onde se terá levado mais em conta essa democrática previdência preliminar.

Ampla e representativamente feita essa sondagem inicial, não se resumiria, como vem acontecendo, o debate em torno a tema de tal alcance e extensão sociais, apenas a um limitado e categorizado diálogo entre alguns técnicos, todos eminentes e autorizados embora, e o quadro político da nação, representado por sua Câmara e Senado federais.

No que diz respeito aos ideais democrático-republicanos que esses anteprojetos devem perfilhar, não nos parece conduzir a esses propósitos a posição adotada no projeto Carlos Lacerda.

Propor que o papel do nosso estado em matéria de manutenção de escolas públicas se deva conter nos estritos limites de caráter supletivo da iniciativa privada é, ao nosso ver, duplamente, antidemocrático e inconstitucional.

Antidemocrático pela passividade de iniciativa pública própria, dada a supletividade reservada à escola pública comum, que é instrumento essencial do Estado democrático-republicano; inconstitucional no que colide, invertendo-lhe o espírito, com o art. 167 da Constituição, quando, fiel ao papel preservado à escola pública no Estado democrático, estatui, para bem assegurá-lo, "que o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos podêres públicos e é livre à iniciativa particular".

Não nos parece ainda de saudável inspiração e de conseqüências democráticas para nossa educação o generalizado financiamento, pelo poder público, de estabelecimentos de ensino públicos e privados, leigos e confessionais, o que, necessariamente, para atender a interesses, que não devem ser prioritários, de minoritários grupos de pressão mais poderosos, entre outras coisas encurtará as possibilidades de extensão da escola primária, pública, gratuita e universal que, como se sabe, é, no Brasil, em cerca de noventa por por cento de sua extensão, empreendimento público.

Igualmente não se nos afigura democrática nem contemporânea essa posição, "jus-naturalista" e pré-social na qual se quer, no dito projeto, enquadrar a escola, fazendo-a de instituição social criada com os objetivos sociais de realizar o indivíduo como cidadão, desenvolvendo-lhe a personalidade como a indispensável e requerida colaboração da família e instituições outras educativas, um "prolongamento da família", o que, é evidente, limita-lhe a estrutura e a amplitude de finalidades, na grande sociedade de nossos tempos.

Assim, com as restrições pertinentes que se lhe pode apresentar, o substitutivo da Subcomissão de Educação e Cultura nos parece mais próximo ou, quiçá, menos distante da posição educacional democrático-republicana que a nossa Carta-Magna perfilha e prescreve, posição já não assinaiável no substitutivo dessa Comissão, largamente permeado pelo reacionário privativismo lacerdiano.

Outro aspecto que nos parece fundamental é o da posição descentralizadora perfilhada nos projetos em tela.

Ainda aí parece-nos que não descentraliza adequadamente, na distribuição de podêres públicos, nem considera na justa medida as indispensáveis e intransferíveis prerrogativas de autonomia da consciência profissional no processo educativo, o substitutivo Carlos Lacerda.

Não descentraliza na distribuição de podêres públicos quando entra, ao nosso ver, na área estadual de privativa competência constitucional de organização dos sistemas de ensino fixando, em lei federal, o molde de um Conselho, a funcionar em todos os Estados cheios de podêres absorventes na educação local. Não resguarda a ãrea de privativa e autônoma competência profissional quando, por exemplo, fixa currículos-mínimos no anteprojeto.

Ora, ao nosso entender, uma Lei de Bases e Diretrizes da Educação não deve ultrapassar os seguintes limites:

a) definição de objetivos da educação;

b) classificação e definição dos graus e ramos de ensino e seus objetivos;

c) duração mínima dos graus de ensino e articulação de níveis e cursos;

d) forma de contribuição financeira ao ensino;

e) determinação das áreas de competência em matéria de legislação do ensino;

f) definição da estrutura dos órgãos deliberativos e administrativos de educação da União e suas atribuições.

Fora daí, não se nos afigura área própria para o poder político legislar, ainda menos em lei necessariamente geral de bases e diretrizes, pois currículos de cursos, sistema de promoção, notas, tipos de provas envolvem particularidades e peculiaridades de ordem técnico-cultural incabíveis de pré-fixação em documento do tipo e do espírito de uma lei de política e administração educacional, como a de bases e diretrizes, genérica por definição, repita-se.

No particular está, ao nosso ver, eivado ainda também de tendência centralizadora, o próprio substitutivo da Subcomissão de Educação e Cultura, quando interfere na área de autonomia

profissional dos estabelecimentos do ensino, sobretudo quando se refere aos de nível superior, concentrando, na hipertrofia de atribuições do Conselho Nacional de Educação, a última forma de centralização educacional brasileira.

Ao nosso entender, todo o esforço a empregar em torno à elaboração de uma lei de Bases e Diretrizes nacional seria no sentido de que ela preservasse, devidamente, a linha democrática descentralizadora, como duplo imperativo de ordem cultural nacional e pedagógica, fortalecendo e confiando na autonomia profissional no processo educativo, opondo contenção a exorbitâncias do nosso Estado, quando legisla a inviável e indesejável uniformidade formal de organização de nossa escola, especialmente a secundária e, em boa parte, a superior.

Será, todavia, ao nosso entender, uma inútil tentativa de restauração no irreversível processo histórico, pretender descaracterizar e limitar a expanção da escola pública.

Todo o problema a considerar será, ao nosso ver, como preservá-la com o espírito efetivamente público sem que a sutileza das privilegiadas discriminações iniqualitárias se insinue e lhe atinja a essência básica.

Vivendo numa sociedade plural e democrática, que admite que o Estado, como superestrutura burocrática, não a contém, esgotando-a, é bem que, livres e independentes, floresçam escolas de iniciativa particular, que têm o seu papel, relevante, a desempenhar na educação nacional.

Isto, todavia, sem constituir diminuição, desvio ou impedimento no processo de expansão, pelo poder público, de sua escola pública, que, longe de dever ser marginalizada como uma instituição residual e subsidiária no estado democrático moderno, constitui-lhe peça básica e fundamental, como conquista da liberal democracia no século XIX.

V — Estado atual e antecedentes do problema da legislação federal de bases e diretrizes da educação

SUBSÍDIOS PARA A HISTÓRIA DO PROBLEMA

A trama de avanços, recuos, perplexidades, intransigências, reações defensivas de interesses investidos, esperanças, idealismos, e, até mesmo, hoje, pequenos fanatismos e olhos grandes

* Estudo elaborado pelo Prof. Geraldo Bastos Silva.

nos fundos de educação, que tudo isto constitui a história, já um tanto prolixa, da elaboração da chamada lei de diretrizes e bases da educação nacional, chegou ao seu clímax, depois da divulgação, verdadeiramente teatral, do substitutivo Lacerda, com o substitutivo final da Comissão de Educação da Câmara e com a tentativa de apresentação de um novo substitutivo anunciado pela imprensa como sendo de iniciativa ministerial ("Última Hora", de 30.3.59).

A história começa quando se julgou que numa lei só, numa lei compreensiva única, se deveriam enfeixar as diretrizes e bases da educação nacional, para cuja fixação a carta magna dá competência à União. Não adianta pormos em debate a questão: por que uma lei única? Há, em verdade, vantagens tão evidentes que não precisariam ser ressaltadas. Contudo, convém que se diga que também poderiam ser diversas leis. E não só poderia ser, como em parte, está sendo. Há a recente lei do ensino industrial, a qual, se visa à reorganização da rede federal de ensino técnico médio, não deixa de conter, outrossim, bases e diretrizes para o ensino técnico em geral. E não se tratou também de uma reforma parcial do ensino secundário? Sobretudo, se esta última parou, será que, na educação técnica de nível médio, seria possível iniciar, tão cedo, a importante experiência para que a nova lei abre tão amplas perspectivas, caso se ficasse esperando que a anterior Lei Orgânica do Ensino Industrial fosse derrogada pela lei de diretrizes e bases?

Não é de crer que o caso da lei do ensino industrial represente o abandono da opção inicial por uma lei única e compreensiva de diretrizes e bases da educação nacional. A morte aparente da reforma da Lei Orgânica do Ensino Secundário confirma a suposição. E é a lei de diretrizes e bases que está em foco, neste momento. E está em foco porque parece que a maioria dos educadores a considera mesmo imprescindível; porque surgiu um substitutivo que, como tudo que surge dos círculos donde surgiu, e como tudo que tem, na pessoa que o anunciou, o seu arauto, se apresentou como "a verdade", retumbante e definitiva; e, finalmente, porque, segundo parece, o próprio impacto dessa anunciação criou condições psicológicas para que se examine, mais a fundo, o problema da estruturação legal da educação brasileira.

Curiosa circunstância. O primitivo projeto de 1948 representou o que de mais comedido, de menos radical, menos ousado, um grupo de eminentes educadores considerou prudente adotar-se no sentido de permitir menor preocupação de uniformidade, menos imposição de padrões rígidos, maior autonomia local e institucional, na educação brasileira. Isto mesmo foi considerado excessivo na época, por alguns, e por isto o projeto

por isso a legislação provincial, que vai surgindo, segue outro caminho que não o fixado pelos mesmos princípios: educação pública, liberdade de ensino e complementaridade de uma e outra.

Isso quanto ao ensino elementar. Mas, quanto ao ensino secundário, outra não é a situação. Nem o Pedro II, na Capital, nem os liceus provinciais que vão sendo criados por .iniciativa das administrações locais, como já sucedera com as *aulas* e *cadeiras* anteriores, surgem em função de um propósito de monopólio estatal do ensino.

E, se, no Município da Corte, a reforma Couto Ferraz, de 1854, e, nas Províncias, atos mais ou menos contemporâneos, estabelecem organizações administrativas de inspeção do ensino, esta inspeção é, em todos os casos, de cunho limitado, e ciosa do respeito,à liberdade de ensino particular.

Somente no campo do ensino superior se verifica uma situação de monopólio estatal do ensino. Podemos dizer, contudo, que tal situação se explica mais pelas condições objetivas do país, do que como a expressão de uma política definida e consciente que postulasse a necessidade desse monopólio.

Aliás, essas condições objetivas — condições de país agrário, monocultor, escravocrata e de economia ainda colonial — explicam, ainda que em confluência com outros fatores, muito mais. Explicam o precário desenvolvimento do sistema escolar público e o fato de que, salvo uns poucos colégios, a liberdade do ensino particular se exerce no sentido da prestação remunerada de um serviço de má qualidade: no nível elementar, uma rudimentar instrução de primeiras letras; no secundário, a preparação deficiente para os exames de preparatórios.

Quanto ao ensino superior, essas mesmas condições objetivas explicam porque não se verifica uma pressão eficaz da iniciativa particular no sentido de partilhar com o Governo geral do privilégio de preparação para as profissões liberais. No entanto, do próprio seio do Governo Geral, monopolizador mais de fato do que de direito, partem tentativas de quebrar o monopólio. Já em 1834, o regulamento dos cursos médicos prevê o funcionamento de instituições não dependentes do Governo geral. E, em 1879, a reforma Leôncio de Carvalho é elaborada com vistas a esse mesmo desiderato, estendido a todas as carreiras superiores. E qual é a bandeira ideológica desta última tentativa? A liberdade de ensino. A mesma liberdade de ensino que as reformas de Benjamin Constant, nos primeiros dias da República, adotarão, e à qual a primeira Constituição republicana não deixou de ser fiel.

Em 1890, a reforma do ensino primário e secundário elaborada por Benjamin Constant, e cuja aplicação, em harmonia

com o federalismo, que desde o início é doutrina republicana, se restringe ao Distrito Federal, formula, logo em seu primeiro artigo, a liberdade de ensino: "É livre aos particulares, no Distrito Federal, o ensino primário e secundário". A inspeção das escolas particulares limitar-se-ia a "verificar que o ensino não seja contrário à moral e à saúde dos alunos".

No campo do ensino superior, a reforma dos cursos jurídicos, de janeiro de 1891, vem finalmente transformar em lei o essencial da frustrada reforma Leôncio Carvalho: A liberdade de particulares fundarem estabelecimentos de ensino, cujos estudos pudessem ser reconhecidos equivalentes aos das faculdades federais, e a limitação da inspeção desses estabelecimentos ao mínimo indispensável para garantir as condições de moralidade e higiene. Cumpre finalmente acrescentar que a faculdade estadual de fundação de escolas superiores estava implícita, e incontrovertida, na doutrina Federal

A Constituição de 1891, por sua vez, vem consagrar a liberdade de ensino, dentro dos cânones do liberalismo tradicional, isto é, como aplicação particular do princípio geral de liberdade de profissão, o qual se expressa no § 24 do art. 72: "É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial". Verdade que não se adotou a versão que para o princípio reivindicou o Apostolado Positivista: "A República não admite também privilégios filosóficos, científicos, artísticos, clínicos ou técnicos, sendo livre no Brasil o exercício de todas as profissões, independentemente de qualquer título escolástico, acadêmico ou outro, seja de que natureza fôr".

É que a versão positivista tinha como objetivo confessado impedir qualquer atividade docente do Estado e, mais ainda, a concessão de qualquer privilégio ao ensino ministrado pela iniciativa pública ou sancionado pelo poder público.

Esse objetivo se opunha ao propósito republicano, também acorde com o liberalismo tradicional, de promover educação pública, ainda que não monopolisticamente pública, propósito que se expressou nos dispositivos da Constituição que atribuíram ao Congresso Nacional competência privativa para "legislar sobre o ensino superior na Capital" (art. 34, n. 30) e competência não privativa para "animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências, criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados, e prover a instrução secundária no Distrito Federal" (art. 25, ns. 2, 3 e 4).

Neste ponto, podemos prescindir de continuar fazendo mera história, e uma história que se já vai tornando longa, e tropeça, a cada passo, com a aridez das citações de dispositivos legais. Baste-nos acentuar que, paradoxalmente, é sob a vigência da Constituição de 1891, cujos dispositivos relativos ao ensino

davam completa autonomia aos Estados no tocante à regulamentação do ensino não federal em seus respectivos territórios, que se originou a situação das relações entre o Estado — especialmente o Estado Federal — e o ensino de iniciativa privada, em que ainda vivemos.

O que caracteriza essa situação é o que todos sabemos. De uma parte, a União exerce ação direta de manutenção de várias instituições de ensino superior espalhadas pelo território nacional, de um colégio secundário no Distrito Federal (além de colégios de aplicação anexos às faculdades de filosofia federais e escolas preparatórias militares e colégios militares), e de uma rede de estabelecimentos de ensino industrial e outra de ensino agrícola. De outra parte, exerce a União um papel normativo e fiscalizador em relação ao ensino superior e aos ramos do ensino médio, excluído o normal, em todo o país. Entidades particulares, assim como os Estados, dispõem de plena capacidade de iniciativa de criação de instituições de ensino superior e médio, salvo a restrição de deverem obedecer aos rígidos padrões da legislação federal. Finalmente, quanto ao ensino primário e o normal, sujeitos às Unidades Federadas, análoga situação se verifica: os Estados exercem atividade normativa e ação direta de manutenção de um sistema público de escolas. Mas nem uma nem a outra dessas modalidades de ação estadual significam impedimento da iniciativa privada de criação e manutenção de escolas.

Que havia e há nessa situação estrutural da educação brasileira, aqui esboçada a tão largos traços, que exigiu e continua a exigir alterações há muito programadas e, desde 1948, consideradas a grande razão da lei de bases e diretrizes que se julga ato complementar indispensável da Constituição?

Há aquilo que representa, precisamente, a posição do poder federal em face da educação brasileira, e que resultou dessa posição. No campo diretamente submetido à atividade normativa federal, isto é, no ensino médio e no superior, há o fato de que essa atividade visou à imposição de uma absoluta uniformidade das escolas de todo o país; de que, em conseqüência, as escolas viram desestimulada ou dificultada sua capacidade criadora, muitas se esterilizando na satisfação puramente formal de exigências legais e regulamentares, outras se degradando na simulação de que satisfaziam a tais exigências, e as piores escondendo, por trás dessa simulação, atividades inconfessáveis e propósitos inteiramente estranhos a qualquer atividade de educação autêntica; há o fato de que, finalmente, legislando e regulamentando, o Governo Federal pouco fêz do muitíssimo que devia fazer, em benefício da difusão dos ensinos médio e primário.

A educação brasileira cresceu, mas isto se deu por força da mudança das condições infra-estruturais do país, permanecendo sua organização escolar fossilizada, funcionalmente inadequada, insuficiente para atender aos reclamos de melhoria de situação social de uma população urbana em crescimento, e às exigências de melhor qualificação para o trabalho criadas por uma economia em processo de industrialização.

O ensino secundário cresceu mais do que qualquer outro, pelo seu prestígio de caminho para o ensino superior, este constituindo um sistema de recrutamento de um mandarinato. Em face desses dois, o ensino primário crescentemente se apagou, diminuindo progressivamente a duração do estágio escolar efetivo de seus alunos, baixando os seus padrões por causa da superlotação das escolas, da multiplicação dos turnos, da diminuição do tempo diário de permanência dos alunos em classe, da má preparação do professorado. E o ensino técnico não teve a eficiência e a difusão que a transição para uma economia industrial exigia. A tais problemas deveria a lei de diretrizes e bases permitir fosse dada solução. Para compreender porque, em torno dessa lei, se organizavam tais esperanças, precisamos lembrar que ela deveria representar a colimação de um movimento de opinião que conduzira aos dispositivos relativos à educação da Constituição de 1934; que se interrompera em 1937, para dar lugar ao que podemos chamar o "ciclo de leis orgânicas"; mas que foi retomado a partir de 1945, e se expressou, finalmente, nos dispositivos, relativos à educação, da vigente Constituição. O sentido desse movimento de opinião já ioi anteriormente descrito: abandonar-se a preocupação de uniformização do ensino; libertar-se a educação das imposições rígidas que conduzem à estéril observância, puramente formal, de leis e regulamentos; possibilitar maior grau de autonomia local e institucional da educação e, em conseqüência, maior autenticidade criadora.

Não iremos considerar os dispositivos constitucionais a que a legislação federal de bases e diretrizes da educação deveria dar expressão, nem focalizar os problemas de interpretação que esses dispositivos levantaram, especialmente no relativo à centralização ou descentralização educacional. Também não iremos tentar o estudo analítico, mesmo perfunctório, do projeto inicial, elaborado pela Comissão nomeada pelo Ministro Mariani, nem dos numerosos substitutivos, emendas, críticas doutrinárias, justificações, de que se constitui a história da elaboração da esperada lei.

Isto porque toda essa história, de certo modo, foi colocada entre parênteses, desde o momento em que se apresentou o projeto Lacerda e, em especial, elaborou a Comissão técnica da

Câmara o seu substituitvo de 10.12.58. Nossa tarefa, desse modo, se restringe à consideração desses dois substitutivos. O próprio projeto Lacerda, aliás, somente se impõe a nossa atenção pelo fato de que o mencionado substitutivo da Comissão de Educação e Cultura dele incorporou certos princípios e dispositivos. Não exige êle um estudo analítico, mas, apenas, a consideração da solução que adota para o problema que, conforme já assinalamos, foi por êle trazido para o centro das cogitações em torno das diretrizes e bases da educação nacional: o das relações do ensino privado com o Estado, visto esse problema à luz da ideologia que se condensa num determinado conceito de *liberdade de ensino.* Trata-se de perfurar a carapaça ideológica a fim de alcançar, por baixo dela, os verdadeiros objetivos visados.

Preliminarmente, consideremos melhor o paradoxo, já assinalado, que é constituído pela transformação da liberdade de ensino, como se a entende no substitutivo Lacerda, em reivindicação dos círculos da educação privada, na atual fase das relações desse ensino com o Estado. No ensino superior, dissemos, essa fase se caracteriza pelo auge da política de distribuição de auxílios e subvenções a instituições particulares, política essa que, ao lado da "federalização" de escolas superiores engendradas pela iniciativa privada, é responsável pelo vulto, que todos reconhecem excessivo, da proporção que as despesas com o ensino de terceiro grau representa no total das despesas federais com a educação.

Sobretudo, no ensino médio, no qual, em dois dos seus ramos, o secundário e o comercial, a iniciativa privada encontrou o campo de eleição de suas atividades, essa fase é representada pela criação, em 1954, do Fundo Nacional do Ensino Médio. Adiantemos que, na verdade, a solução do problema da educação brasileira que o projeto Lacerda propugna seria, em última análise, a de definitiva institucionalização, para o sistema escolar em seu todo, da prática de distribuição de dinheiros públicos para o fim de as instituições privadas exercerem atividades educativas: dá o Estado todo ou parte do dinheiro, dão os particulares o ensino, — e a maior parte do ensino, pois que ao ensino propriamente público se atribui situação apenas supletiva, como veremos.

Antes de prosseguirmos na tentativa de caracterização e desmascaramento da ideologia, convém que acentuemos melhor em que sentido a criação do Fundo Nacional do Ensino Médio iniciou nova fase das relações do ensino secundário particular com o Estado. A evolução dessas relações, até a criação do Fundo, se distribui por três fases:

1.° — Império — O Estado não tomou conhecimento das escolas particulares, salvo no que se relacionava com a higiene e a moralidade. Gozam os estabelecimentos de ampla autonomia de organização pedagógica, e os estudos feitos pelos alunos não conferem nenhuma prerrogativa, porquanto o ingresso nas escolas superiores se faz à base exclusiva de "exames de preparatórios" realizados perante as próprias escolas, o Pedro II, ou "bancas" especialmente organizadas.

2.° — Reforma Benjamin Constant, isto é, de 1890 a 1899 — Permanece a mesma situação, com a diferença de que, em vez de exames de preparatórios, seria por meio de um exame de tipo diferente, o "exame de madureza", prestado perante o Pedro II ou os estabelecimentos estaduais a êle equiparados, que of alunos dos colégios particulares se habilitariam a estudo? superiores.

3.° — 1900 em diante — Temos, nesta fase, uma primeira experiência de extensão da equiparação aos colégios particulares, feita pela reforma Epitácio Pessoa (1900-1910), e, depois do período de vigência da lei Rivadávia (1911-1914), o progressivo reinicio, a partir da reforma Maximiliano (1915), dessa experiência, a qual chega a sua consumação com as reformas Rocha Vaz, Campos e Capanema. Em conjunto, o que caracteriza essa fase é um duplo movimento progressivo de oficialização e de uniformização de todo o ensino secundário nacional. A uniformização representa o que, nesse movimento, houve de imposição estatal. Mas, note-se, a oficialização foi algo que os colégios particulares não apenas aceitaram, mas desejaram, reivindicaram.

É em plena vigência do regime da oficialização e da uniformidade que se criou o Fundo Nacional do Ensino Médio. Daí em diante, além de oficializados, estabelecimentos particulares de ensino secundário passam a ser custeados, em parte, com os dinheiros federais, inclusive mediante a matrícula, neles, de alunos bolsistas do Governo da União. Registre-se, de passagem, que a concepção corrente de bolsa de estudo, entre nós, é a de um subsídio público ao ensino particular. Quase não se pensa em bolsa para assistir o aluno capaz, porém paupérrimo, que freqüenta a escola pública subalimentado, mal vestido, carente de material didático.

O caso do ensino médio é suficientemente característico para nos dispensar de considerar detidamente o caso do ensino superior, onde o movimento de oficialização e uniformização é o mesmo e em grande parte paralelo, e a pródiga concessão de subvenções e auxílios é o equivalente ao Fundo Nacional do Ensino Médio. Mas não deixemos de lembrar, com relação ao ensino primário, ficando num único caso regional e de dinheiros

públicos não federais, que as condições de insuficiência da rede escolar pública do Distrito Federal forçaram a administração a lançar mão do expediente de matricular ou internar, a suas expensas, em escolas particulares, os alunos que não encontram lugares nas públicas. Mera coincidência, ou não, o caso não deixa de representar a integração do ensino primário, no Distrito Federal, na nova fase das relações do ensino privado com o Estado.

Não é de admirar que o caso do Fundo Nacional do Ensino Médio, mais do que qualquer outro, tenha inspirado a nova "fórmula salvadora" da educação brasileira: "Livre" ensino particular custeado pelo Estado. O movimento de menos uniformismo e mais autonomia é, certamente, anterior ao Fundo Nacional do Ensino Médio. Mas é incontestável, no projeto Lacerda, a espúria confluência daquele movimento e da forte sugestão que promana da idéia que inspirou a criação do Fundo e que é reforçada pelo que se passa no ensino superior, e mesmo no primário, na Capita) Federal. A confluência, desse modo, conduz naturalmente à "fórmula salvadora". Resta somente revesti-la de uma digna roupagem ideológica, e esta é a função do substitutivo Lacerda, e da "liberdade de ensino".

Mas, qual é a liberdade de ensino, que significa ela? Já vimos que a liberdade de ensino, uma determinada liberdade de ensino, está presente desde os inícios da existência soberana da nação brasileira. Esta, agora, é outra. Aquela é um complemento da idéia de educação pública; esta se dirige contra a educação pública. Quereis a prova? Diz o art. 10 do projeto Lacerda que ao Estado compete fundar e manter escolas oficiais, mas isto somente em caráter supletivo, quando e onde o ensino particular não puder atender plenamente à população escolar.

Onde encontrar a justificação de tal doutrina? Na Constituição? Não, pois esta o que diz é o seguinte (art. 167) :

"O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos podêres públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem".

Na verdade a justificação da doutrina tem de fazer-se à custa de muitos rodeios, porquanto o principal não pode ser dito expressamente. Tem-se de afirmar princípios muito acertados, quando se fica no plano dos princípios, mas que só adquirem real significado quando se passa à aplicação concreta. Tem-se de fazer ênfase sobre as perrogativas educacionais da família, tão claramente formuladas na Constituição nos seguintes termos íart. 166):

"A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana"

A forma constitucional torna-se insuficiente para fins que se tem em vista, e se faz mister afirmar que "a educação da prole é direito inalienável e imprescritível da família" (art. 3.°) e que "a escola é, fundamentalmente, um prolongamento e uma delegação da Família" (art. 4.°). A última dessas afirmações está sujeita a restrição, partindo-se de que as prerrogativas da família expressam o aspecto meramente privado da educação, enquanto que, com a escola, imposição da especialização das funções sociais e da divisão de trabalho, chegamos ao campo em que a educação se constitui em assunto de interesse eminentemente público. Mas a primeira afirmação contém princípio que somente um conceito totalitário do Estado negaria e que nenhum projeto precedente postulou implícita ou explicitamente.

Mas, como princípio, a afirmação depende de sua aplicação concreta, e esta vem logo em seguida:

"Art. 5.° — Para que a família, por si ou por seus mandatários, possa desobrigar-se do encargo de educar a prole, compete ao Estado oferecer-lhes os suprimentos de recursos técnicos e financeiros indispensáveis, seja estimulando a iniciativa particular, seja proporcionando ensino gratuito".

Note-se, compete ao Estado oferecer os suprimentos de recursos técnicos e financeiros — principalmente financeiros, é claro, pois os técnicos, quais sejam um sistema público de escolas, ou a orientação de todas as escolas, públicas e particulares, por meio de uma organização unificada estarão marcados pelas notas de incompetência e perversão que, como postulado, se atribuem a tudo que, no campo pedagógico, possa promanar do Estado, menos o dinheiro.

E qual o modo do oferecimento de tais suprimentos? Estimular a iniciativa privada ou proporcionar *ensino gratuito. A* forma disjuntiva é grosseiramente capciosa, pretendendo dar a aparência de uma alternativa. Mas a verdade é que não se fala em proporcionar *ensino público,* mas ensino gratuito. É lícito inferirmos que aquilo em que se pensa realmente, ou preferencialmente, é na concessão de bolsas para a freqüência de escola particular. Pois com as bolsas o ensino não é gratuito para o aluno ou para a família, ainda que pago ao estabelecimento privado? E, certamente, os alunos bolsistas não farão greve se o preço pago pelo Estado fôr não somente o justo, porém este e um pouco mais.

Cremos que a carapaça ideológica já está suficientemente perfurada. Por baixo dela está um corpo morto que é inútil querer dissecar. O que o projeto Lacerda tenha de aceitável, do ponto de vista de uma filosofia da educação, isenta de medievalismo e realmente democrática, liberal no bom sentido, pro-

gressista, não é próprio dele. Representa acessórios que se procuraram no acerco deste decênio de discussões e projetos sucessivos, e que passam a ser utilizados para disfarçar a imposição sub-reptícia de uma ideologia inaceitável.

II

BREVE ANÁLISE DO SUBSTITUTIVO ADOTADO PELA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DA CÂMARA, EM 10-12-58

O Estado atual do problema da legislação federal de diretrizes e bases só é realmente função da apresentação do projeto Lacerda na medida em que este produziu como que um efeito traumático, deliberada e maliciosamente desejado, no projeto de elaboração da lei, efeito que resultou de constituir êle, como de fato constitui, uma audaciosa tentativa de distorção do sentido em que se deve procurar a solução do problema brasileiro de educação. Este sentido, como flui da própria Constituição da República, é o de um amplo e variado desenvolvimento da educação nacional, desenvolvimento no qual a linha principal será a de ampliação e aperfeiçoamento do sistema escolar público, mediante a corajosa iniciativa e a cooperação da União, dos Estados e Municípios. E o fator auxiliar, ainda que não subalterno ou desprezível, é uma educação verdadeiramente privada, livre na acepção de não ser dificultada pelo Estado, autônoma, tanto quanto a pública, enquanto traduza a competência profissional dos educadores que nela militem, responsável e desinteressada no sentido de não constituir instrumento de ambições de domínio ou de lucro de seus mantenedores, mas, finalmente, sujeita às exigências que decorrem da importância pública do seu objeto, ao qual um Estado verdadeiramente democrático não pode ser indiferente.

É esse sentido da solução do problema brasileiro de educação que se vem procurando concretizar desde a apresentação do anteprojeto Mariani, através de um processo durante o qual se fizeram ouvir representantes do povo por meio de emendas e discursos, educadores e órgãos técnicos do Executivo por meio de subsídios trazidos à Comissão de Educação e Cultura da Câmara, instituições de educação e cultura, bem como estudiosos da educação e do direito, por meio de estudos e de artigos nos jornais e revistas, de discursos e conferências, de pronunciamentos e de participação em debates públicos.

Depois de desdobrar-se durante um período de dez anos, esse processo chegou a um resultado concreto quando, em seguida a uma intervenção do Ministro Clóvis Salgado, a Comissão de

Educação e Cultura adotou, em maio de 1958, um seu substitutivo. É durante a discussão única deste substitutivo que aparece o projeto Carlos Lacerda, divulgado pela *Tribuna da Imprensa* de 27 de novembro. Este não apenas pretende desviar aquele sentido em que, conforme dissemos, se vinha procurando que a lei de diretrizes e bases permitisse orientar eficazmente a solução do problema brasileiro de educação. Visa também, dada essa mesma pretensão, a que se faça *tabula rasa* de todo o processo anterior, constituindo-se em palavra definitiva no debate de dez anos no qual seu apresentador tivera participação apenas ocasional.

Depois da apresentação de emendas e do projeto Lacerda, subcomissão relatora da Comissão de Educação e Cultura elabora um substitutivo incorporando algumas daquelas emendas e certas sugestões do projeto Lacerda. Não faz a vontade deste Deputado, que era abandonar-se todo o trabalho anterior, em benefício do seu projeto. Até mesmo altera, em pormenores, o substitutivo de maio, inequivocamente visando sentido algo diferente do que era essencial no projeto Lacerda: a privatização da educação brasileira.

No entanto, entre o substitutivo da Subcomissão Relatora, que é datado de 9/12/58, e o adotado pela Comissão de Educação e Cultura, que é datado de 10/12/58 — isto é, do dia seguinte! — ocorre, surpreendentemente, maior e mais perigosa penetração de dispositivos oriundos do projeto Lacerda. O substitutivo final da Comissão de Educação e Cultura deve ser considerado, desse modo, a confluência do trabalho de dez anos e do súbito aparecimento do projeto Lacerda. Ora, a resultante é, em grande parte, favorável ao objetivo de privatização da educação brasileira.

Vamos fazer sucinta análise desse substitutivo, com o objetivo principal de mostrar o acerto da afirmativa acima. Observemos, inicialmente, que, de fato, é de modo geral exata a afirmação de que os pontos do projeto Lacerda que passaram ao substitutivo da Comissão de Educação se referem ao enunciado de princípios, tendo as linhas essenciais do tipo de estrutura e organização do sistema educacional permanecido as mesmas do substitutivo de maio. Não nos parece justificável, no entanto, dizer-se que, quando se trata de princípios, estejamos num campo de importância não apenas secundária, mas, até mesmo, sem nenhuma importância. Quando se trata de princípios inaceitáveis ou perigosos, eles se tornam de grande importância, pois, transformados em artigos de lei, podem a qualquer tempo servir de base a uma política escolar que contorne a letra da lei, ou se funde em sua interpretação tendenciosa. Somente se não houvese grupos poderosos capazes de pressionar

a administração no sentido da adoção de uma ou outra política, é que os dispositivos legais que apenas enunciam princípios se tornariam de somenos importância.

A equívoca sagacidade que consiste em fazer concessões quando se trata do enunciado de princípios, parte do pressuposto de que os beneficiados pelas concessões são apenas um tanto quanto fanáticos, mas são angèlicamente desinteressados. Ora, no caso não há total e ingênuo desinteresse, mas a avidez de utilizar dinheiros públicos em benefícios de iniciativas privadas que, claramente, aspiram a fugir aos fins próprios aos quais se deve submeter atividade de importância pública como é a educação.

De outra parte, em se tratando de princípios, não há razão que justifique não se respeite a letra e o inequívoco espírito de dispositivos constitucionais. Se um artigo da lei deva formular o direito à educação, por que abandonar a redação constitucional em benefício de uma outra que, além do mais, transforma o "direito à educação" em "direito de educar"? (art. l.°).

Poder-se-á dizer que o importante, mesmo no campo dos princípios, não é enunciar o "direito à educação", mas dizer como êle será assegurado (art. 2.°). Mas, com relação a isto, que vemos? Vemos a subcomissão relatora realizar notável progresso sobre o substitutivo de maio de 58, e o substitutivo da Comissão de Educação e Cultura aparentemente manter esse progresso, mas, de outra parte, anulá-lo completamente ao adotar o item IV, com redação que reproduz expressões do projeto Lacerda:

"Art. 2.° — O direito à educação será assegurado:

IV — pela obrigação do Estado de fornecer à família, para que esta se desobrigue dos encargos de educação, suprimentos de recursos técnicos e financeiros indispensáveis, seja estimulando a iniciativa particular, seja, na insuficiência desta, criando centros oficiais de ensino".

Com o dispositivo fica um dos pontos essenciais da tentativa de reacionária privatização da educação brasileira, ou seja, aceita-se essa monstruosidade, quer do ponto de vista constitucional, quer do ponto de vista político, que é o princípio da supletividade da educação oficial!

Ao artigo 7.° se aplica também a pergunta: por que não reproduzir os termos da Constituição? E quanto ao art. 10, por que preferir a redação final dada pela Comissão de Educação e Cultura à sugerida por sua Subcomissão Relatora? Aqui não estamos mais no campo de meros princípios, mas no de bases, de organização. O Ministro da Educação tem o seu papel defi-

nido como o de "velar pela observância das leis de ensino, cumprindo e fazendo cumprir as decisões do Conselho Nacional de Educação, no que a este couber de acordo com a presente lei". Os substitutivos anteriores diziam: "velar pela observância das leis de ensino *e promover a realização dos seus objetivos, coadjuvado pelo C.N.E. e pelos órgãos e serviços instituídos para esse fim".*

A comparação entre as duas redações teria de ser convenientemente feita, de vários ângulos. Tentemos resumir. Antes de tudo, a supressão da parte: "... promover a realização dos seus objetivos.. .", é perfeitamente lógica. Pois os objetivos da lei, dentro do sentido que presidira, até o projeto Lacerda, ao processo de sua elaboração, eram, principalmente, os de aperfeiçoamento e ampliação do ensino público, em especial o ensino federal, visto como se tratava de lei federal. Agora, os objetivos não serão somente diferentes, mas até mesmo contrários. Ensino meramente supletivo — o que eqüivale dizer de existência transitória e precária — o ensino público não somente não deverá ser objeto de um cuidado positivo e ampliador, como também se poderá apresentar a eventualidade de, num futuro mais ou menos próximo, um Ministro da Educação, na sua função de velar pela observância da lei, fechar as escolas federais e, até mesmo, promover o fechamento das estaduais e municipais, onde e quando o ensino privado fôr considerado suficiente.

O outro ponto exige que vejamos como se apresentou, no substitutivo de maio e no de 10 de dezembro, o Conselho Nacional de Educação. No primeiro o Conselho permanecia, no essencial, o que é atualmente: um órgão assessor do Ministro, composto de membros nomeados pelo Presidente da República. O substitutivo da C. E. C., ainda que qualifique o Conselho como órgão consultivo, prevê a sua composição de membros eleitos pelas Federações de professores e de diretores de estabelecimentos de ensino, ao lado de membros nomeados. É à luz dessa forma de composição que se deve interpretar o art. 10 do substitutivo, na parte que diz: "... cumprindo e fazendo cumprir as decisões do C.N.E. . . . ." Também, a essa luz, se devem interpretar as seguintes atribuições do Conselho, fixadas no art. 11: ". . .propor as subvenções do poder público aos estabelecimentos particulares do ensino..., opinar sobre a distribuição de bolsas e suplementação de verbas..."

À luz desses dispositivos, é indiscutível que a função do Ministro da Educação será, principalmente, a de grande fiscal da observância da lei e executor das decisões desse órgão eminentemente político em que realmente se transforma o Conselho Nacional de Educação. Fora disto, resta ao Ministério da

Educação o caráter de tesouraria, e ao Ministro o de guardião dos Fundos de Educação, a serem utilizados, principalmente, em benefício da educação privada.

As considerações acima também são esclarecedoras quando se trata de interpretar o art. 13, que manda seja constituído, em cada Unidade da Federação, um Conselho Regional de Educação. O dispositivo tem como fonte o art. 78 do projeto Lacerda. O projeto Mariani e o substitutivo da C.E.C. de maio de 1958, não continham disposição semelhante. A razão é não somente inequívoca, mas ponderável: tendo os Estados, por força de disposição constitucional, autonomia de organização de seus sistemas escolares, ainda que respeitadas as bases e diretrizes federais, a lei federal não poderia prescrever nada quanto ao tipo de organização administrativa que eles poderiam adotar.

Quanto ao projeto Lacerda, no entanto, em vista dos objetivos a que visava, tornava-se necessário não somente dar à administração federal de ensino um caráter diferente do que ela deve ter, que é o de instrumento de efetivação do sentido por que se devem pautar os esforços de solução do problema da educação nacional, isto é, precipuamente, o de promoção e aperfeiçoamento do sistema escolar público. Tratava-se também de, pondo-se de lado qualquer escrúpulo quanto à autonomia dos Estados, preparar o campo para que a legislação estadual viesse a se integrar no esforço de privatização educacional. Para tal fim, não somente se prescrevia a existência dos Conselhos Regionais, mas se previa a forma de composição, a sua subordinação ao C.N.E., e suas competências, semelhantes às deste último (arts. 78, 79 e 80).

O substitutivo da subcomissão relatora (arts. 13, 14 e 15) não somente mantém essa indébita interferência na autonomia estadual de organização dos sistemas de ensino, como até a torna mais taxativa. O substitutivo da Comissão de Educação volta apenas aparentemente atrás, mas, de fato, mantém o essencial: a existência obrigatoriamente imposta dos Conselhos Regionais, com atribuições que devem seguir "de perto o modelo do Conselho Regional", e de cujas decisões caberá recursos para este último (art. 13).

O que resta de essencial, do ponto de vista do objetivo de privatização educacional, a ser consumada através da pressão política que se seguirá à promulgação da lei, está perfeitamente contido no art. 15 do substitutivo: "Será assegurada a representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção do ensino".

Em função desse mesmo objetivo, deve ser considerado o art. 21 do substitutivo da Comissão de Educação: "Não haverá distinção de direitos, para qualquer fim, entre estudos realizados

em estabelecimentos oficiais ou particulares reconhecidos". À primeira vista parece um dispositivo inócuo. Mas essa impressão se desfaz quando procuramos a sua origem. Esta é, inequivocamente, o artigo 55 do projeto Lacerda:

"O acesso ao magistério oficial se fará sempre e exclusivamente por meio de concurso público de provas, vedada qualquer forma de monopólio estatal, direto ou indireto, bem como qualquer privilégio, exceção ou discriminação entre concorrentes formados por estabelecimentos oficiais ou particulares".

O que parece mera enunciação de princípio geral, é, como se vê, algo que tem endereço certo: impedir que o ensino normal público, através do qual a administração pública de educação poderia assegurar a plena consecução dos objetivos do sistema escolar público, encontre condições satisfatórias de existência. Com o livre ingresso dos diplomados pelo ensino normal privado, nos quadros docentes do ensino público, "sem distinção de direitos, para qualquer fim", abre-se mais uma porta para que a existência do ensino oficial se torne impossível, por efeito da concorrência dos estabelecimentos particulares. O passo seguinte será fechar os estabelecimentos do ensino normal público, antes mesmo que o ensino público, em geral, de supletivo passe a dispensável ou até proibido.

Cremos que a penetração, no substitutivo final adotado pela C.E.C., de dispositivos tendentes ao objetivo de privatização da educação, já está suficientemente caracterizada, bem como caracterizada está a circunstância de os mesmos dispositivos deixarem aberta ampla possibilidade de êxito das pressões políticas que se exerçam no sentido de manter as legislações supletivas estaduais fiéis a esse objetivo e no de forçar a adoção, no âmbito federal como no estadual, de políticas administrativas assecuratórias da plena colimação do mesmo.

Contudo, pequeno mas não de todo desprezível reforço dessa caracterização, poderá resultar do cotejo entre as redações que no substitutivo de maio de 58 e no substitutivo final adotado pela C.E.C., tiveram alguns dos dispositivos que tratam "Dos Recursos para Educação". Do cotejo transparece com nitidez o cuidado que houve em não se deixar perder qualquer oportunidade para acentuar a intenção de fazer das instituições particulares objeto do favorecimento do Estado, concretizado na forma de auxílios pecuniários. Dada a caracterização, antes feita, da adesão, no essencial, ao objetivo de privatização educacional, o esperado efeito prático da acentuação é — não tenhamos dúvida — o tratamento preferencial da educação de iniciativa privada, em prejuízo da educação pública.

Assim é que, enquanto no substitutivo de maio se falava apenas "na manutenção e desenvolvimento do ensino" (art. 68), no de 10 de dezembro fala-se "na manutenção e desenvolvimento do ensino *oficial e auxílio ao ensino particular"* (art. 77). Da mesma forma, enquanto no primeiro substitutivo se aludia ao "desenvolvimento do ensino em artesanatos, em cooperação com os Estados e Municípios" (art. 71, §§), no último se diz: "cooperação com os Estados, Municípios *e entidades particulares"* (art. 80, §§). Finalmente, enquanto num se fala em "manutenção e desenvolvimento do ensino superior" (art. 72), no outro substitutivo diz-se: "manutenção e desenvolvimento do ensino superior *oficial e particular"* (art. 81).

Dissemos que seria sucinta nossa tentativa de análise do substitutivo final adotado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara, bem como que nosso objetivo principal seria mostrar que nele havia uma perigosa penetração de dispositivos do projeto Lacerda tendentes a assegurar a privatização da educação brasileira e o atrofiamento gradual da iniciativa pública de manutenção e desenvolvimento dos sistemas escolares federal, estaduais e municipais, até chegar ao desaparecimento dos mesmos e ao monopólio do ensino pelas escolas de controle privado e financiamento público.

Mesmo que esse não fosse nosso objetivo precípuo, já nos teríamos alongado excessivamente, cumprindo-nos encerrar nossas considerações. Isto iremos fazer, prescindindo de focalizar o tipo de organização escolar adotado pelo substitutivo, bem como outros aspectos correlativos.

Contudo, antes de terminar, e saindo um pouco da linha principal de nossas considerações, queremos registrar uma outra contribuição, oriunda do projeto Lacerda, à estrutura da esperada lei de diretrizes e bases. Referimo-nos ao parágrafo único do art. 25 do substitutivo, o qual reproduz, literalmente, o parágrafo do art. 17 do projeto Lacerda: "Nenhum pai de família ou responsável por criança em idade escolar poderá exercer função pública ou ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público, ou receber benefício da previdência social sem certificado de matrícula dessa criança, ou das isenções regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação".

Nenhum projeto ou substitutivo anterior ao projeto Lacerda fora muito além da simples enunciação da obrigatoriedade do ensino primário, que é preceito constitucional: especificava melhor o assunto e, no máximo, estabelecia normas ainda muito gerais quanto ao *modus faciendi* da efetivação da obrigatoriedade. A isto se pensava que a lei federal e substantiva se

deveria limitar. No fundo, o que havia era a percepção da delicadeza do problema, da sua natureza, em nosso país, de problema que, antes de ser legal e jurídico, é administrativo, econômico e social.

Que o projeto Lacerda tenha entrado mais a fundo no assunto, adotando o dispositivo draconiano que passou ao substitutivo final, isto se explica, talvez, por sua confessada orientação no sentido de uma lei "sem matéria própria para regulamentos e aplicações especificas" (confere a justificação ao projeto). Aliás, podemos acrescentar que o projeto também é quase sem matéria própria — e realmente significativa — para a legislação estadual supletiva, que, além de prevista pela Constituição (art. 6.°), é um pressuposto da faculdade de os Estados organizarem seus sistemas de ensino (art. 171).

Além da natureza realmente regulamentar — e também conscientemente regulamentar, na sua origem, — do dispositivo que se tornou o § único do art. 25 do substitutivo final da Comissão de Educação, cremos que sua própria substância merece consideração mais cuidadosa, visando-se a uma possível #depuração do seu draconismo. A obrigatoriedade escolar, mesmo a do simples curso primário elementar, dos 7 aos 12 anos, parece-nos viável somente quando visualizada em conexão com o alargamento das oportunidades efetivas de educação pública — efetivas, inclusive, no sentido de exigirem medidas assistenciais adequadas aos filhos das famílias pobres. Salvo se, através de sua prescrição legal draconiana, o que realmente se tem em vista é mais um reforço do processo de privatização monopolista educacional.

VI — Trabalho publicado na revista Anhembi *

O Substitutivo n.° 2.222-A/57 — que trata da reforma Geral do Ensino em nosso País — apresentado pelo deputado Carlos Lacerda à Assembléia Legislativa, para a devida discussão e aprovação, tem provocado os mais variados tipos de reação e comentários. É grande o interesse que a matéria tem despertado nos responsáveis pelos destinos do nosso País e, muito particularmente, nos responsáveis pelos destinos da nossa juventude. Não padece dúvida o fato de que, em matéria de ensino e educação no Brasil, há problemas que reclamam solução urgente. Entretanto, a pergunta que se impõe é esta: será que o anteprojeto apresentado pelo deputado Carlos Lacerda oferece solução satisfatória para os problemas que nos assoberbam no

* Transcrito de *Anhembi,* n' 102.

âmbito da educação? É o que vamos ver, tecendo algumas considerações em torno do primeiro artigo do Pe. Irineu Leopoldino de Sousa, publicado no dia 27 de janeiro do corrente.

Fazendo um contraste entre o Substitutivo n.° 2.222-A/57, do Sr. Carlos Lacerda e o da Comissão de Educação e Cultura, da Câmara dos Deputados, o Pe. Irineu opta pelo do Deputado, em face de dois princípios fundamentais que passa a considerar. Primeiro: "Uma primeira afirmação, de capital importância, é que a educação e o ensino são matérias que não comportam absolutamente qualquer interesse político-partidário. O ensino é um problema vital para a Nação, e não pode estar sujeito às vicissitudes e oscilações próprias da política partidária. *É lógico que um projeto reflita, a mentalidade e a personalidade do seu autor.* Se, porém, na atual conjuntura política brasileira, os projetos refletem também a ideologia dos partidos a que seus autores estão ligados, *é este um problema que não cabe a nós examinar"* (os grifos são nossos). Segundo: outro princípio que é preciso não perder de vista, é que a liberdade de educação, a sobrevivência do ensino particular, é muito mais importante para o Estado, do que mesmo para as várias crenças religiosas interessadas na promoção do ensino. Não estamos diante de um interesse fundamentalmente religioso, nem o examinamos debaixo deste aspecto. Liberdade de ensino é o termômetro das liberdades e franquias que se gozam ou não em um país qualquer. A Escola é anterior ao Estado e pode viver sem êle. O Estado, porém, é que não dispensa a Escola. *É claro que a Igreja, o dogma católico, a moral, o direito canônico,* têm muita coisa a dizer em matéria de educação e os homens de responsabilidade, na política ou fora dela, fariam muito bem em ouvir estas lições de sabedoria e prudência humana e divina (os grifos são nossos). A seguir, declara que, mesmo faltando a desejada liberdade reclamada pela Igreja, em matéria de ensino, ela não se abala, pois sua vocação para o martírio é notória. São suas palavras: "A vocação para o martírio, que falta onde falta a fé cristã genuína, que não existe onde não há católicos verdadeiros, abunda hoje em dia no seio da Igreja de Deus, como prova à saciedade a Igreja do Silêncio". Continuando, menciona as lições de Pio XII e o Manifesto dos Bispos elaborado em Goiânia, sobre educação e ensino e afirma: "Queremos dizer que a Igreja não está perdida nem está vencida, *se se perder uma batalha.* Mas o Estado, irremediavelmente derrotado, a Nação está ferida no mais fundo de suas reservas" (os grifos não nossos). Para arrematar estas citações, que são suficientes para dar lugar a um extenso comentário, transcreveremos ainda o seguinte, para governo do leitor: "Os homens que, ao lado da Igreja, combateram pela liberdade da educação e por acaso tive-

rem sido vencidos, passarão à história como heróis e serão glorificados. Os que, militando ao lado de interesses escusos, tiverem contribuído para sacrificar esta liberdade, imolando-a à idolatria do Estado, não só passarão à história com a reprovação de um povo, malsinados por muitas gerações vítimas, como ainda sentirão, no tribunal da justiça divina, o que significa, perante o Criador, pisar e espezinhar os valores mais legítimos da pessoa humana, criada à imagem e semelhança de Deus". Aí estão os dois princípios fundamentais que servem de base à defesa do Pe. Irineu, em favor do Substitutivo do Sr. Carlos Lacerda.

Passemos à análise lógica e ideológica do que aí vai transcrito.

Comecemos pelo primeiro princípio. Estamos de pleno acordo com o Pe. Irineu, quando diz que a "educação e o ensino não comportam absolutamente qualquer interesse político partidário". Esta é uma grande verdade. Tão grande que não admite, também, quaisquer influências religiosas de cunho exclusivista ou sectarista. Os altos objetivos da educação e do ensino devem estar fora e acima de quaisquer injunções político partidárias, bem como fora e acima das manipulações de qualquer corrente religiosa. É preciso resguardar a educação e o ensino, a fim de que, com as práticas pouco recomendáveis da política que se faz entre nós, não se corrompam — no nascedouro e durante a sua formação — os caracteres e as mentes dos nossos filhos e, mui especialmente, da juventude brasileira. Entretanto, o Pe. Irineu não nos parece muito lógico nem muito coerente, quando diz que não lhes cabe examinar se os "projetos refletem a ideologia dos partidos a que seus autores estão ligados". Convém lembrar aqui que, para destruir e desabonar as teses, sobre educação, do Prof. Anísio Teixeira, os Srs. Bispos foram logo estudar a ideologia que as informava e, para surpresa nossa e do referido Professor, descobriram e divulgaram, pelos quatro cantos deste País, que o homem tinha tendências socialistas e que o seu programa de ensino era inspirado naquela ideologia! Porém, no anteprojeto em questão, o Pe. Irineu e o Clero não se abalaram a estudar a ideologia do partido a que está filiado o Sr. Carlos Lacerda. Não era preciso, pois o referido substitutivo em tudo favorece as mais profundas aspirações da Igreja Católica, que, de longa data, vem lutando para "democratizar" o ensino em nossa terra!... Ao estudar o segundo princípio mencionado pelo Pe. Irineu, vamos demonstrar porque é que o Pe. Irineu e todo o Clero brasileiro estão empenhadíssimos na aprovação, pelo Congresso Nacional, do Substitutivo do Sr. Carlos Lacerda.

O Pe. Irineu afirma que a "liberdade de ensino" e a "sobrevivência do ensino particular" não constituem "interesse fun-

damentalmente religioso" e, portanto, diz êle, "nem o examinamos debaixo deste aspecto". Contudo, trai-se, dizendo que a Igreja "não está perdida nem está vencida se se perde esta batalha", prometendo heroísmo e glorificação aos homens que, *"ao lado da Igreja,* combaterem pela liberdade da educação". Torna-se óbvio, portanto, que esta batalha é da Igreja e os homens que estão lutando ou vierem a lutar pela aprovação do referido substitutivo estão e estarão ajudando a Igreja. Assim nas próprias palavras do Pe. Irineu fica patente que a causa do ensino e educação, no Brasil, é uma causa da Igreja! Afinal, há ou não há um interesse fundamentalmente religioso na defesa desse substitutivo?

"É claro", sustenta o Pe. Irineu, "que a Igreja, o dogma católico, a moral, o direito canônico, têm muita coisa a dizer em matéria de educação..." E têm mesmo!... Daremos, a seguir, aos nossos leitores, apenas umas amostras daquilo que o Direito Canônico prescreve a respeito da educação, dessa educação "democrática" de que tanto falam os Bispos e os Papas e, para não discordar, de que fala também o Pe. Irineu.

O Código de Direito Canônico (Codex Iuris Canonici), sob o Título XXII, que trata das escolas, tem 12 Cânones que norteiam a obra educativa da Igreja Católica em todo o mundo. O primeiro deles, n.° 1.372, tem dois parágrafos. O parágrafo primeiro diz: "Todos os fiéis hão de ser educados desde sua infância de tal maneira, *que não só não se lhes ensine coisa alguma contrária* à religião católica e à honestidade de costumes, mas, também, a instrução religiosa e moral *deve ocupar o primeiro lugar".* É natural à Igreja e um direito que lhe assiste o zelar pela educação religiosa dos seus fiéis. O Cânon 1.381, porém, no seu terceiro parágrafo, reza: "Igualmente compete aos mesmos (isto é, aos Ordinários locais) o direito de aprovar os professores e os livros de religião; e também (o direito) de *exigir que, por motivos de religião e costumes, sejam retirados tanto os professores como os livros"* (os grifos são nossos). Note-se, e isto é importantíssimo, este procedimento não é determinado apenas para as Escolas Católicas, mas, como se declara no primeiro parágrafo do mencionado Cânon, *"qualquer escola está sujeita à autoridade e inspeção da Igreja".* Evidentemente, onde o Estado não lhe permite realizar o que prescreve o Cânon, a Igreja se sente perseguida e, fazendo-se vítima, suplica o direito de "liberdade", exige, como demonstração de "verdadeira" democracia, que o Estado lhe reconheça, oficialmente, as subversivas pretensões do Direito Canônico.

O Cânon 1.374, nas suas palavras e no seu espírito, é uma demonstração da "verdadeira" democracia apregoada pela Igreja Católica. Aí se lê: "As crianças católicas não devem freqüen-

tar escolas acatólicas, neutras ou mistas, isto é, as escolas que estão abertas (indiscriminadamente) para os acatólicos. Ao Ordinário local cabe, exclusivamente, determinar, de conformidade com as instruções da Sé Apostólica, em que circunstâncias e com que cautelas, para evitar o perigo da perversão, se pode *tolerar* a assistência às referidas escolas". Na Concordata estabelecida entre a Santa Sé e a Espanha, no dia 27 de agosto de 1953, há um artigo, entre muitos outros, que mostra, bem ao vivo, até onde vai a Igreja no seu domínio absolutista. Trata-se do artigo XXXVI, onde se lê: "Em todos os centros docentes *de qualquer ordem ou grau,* sejam estatais ou não estatais, o *ensino se ajustará aos princípios do dogma e da moral da Igreja Católica.* Os Ordinários exercerão, *livremente,* a sua missão de *vigilância* sobre os referidos centros docentes, no que respeita à pureza da fé, os bons costumes e educação religiosa. Os Ordinários *poderão exigir que não sejam permitidos ou que sejam retirados os livros, publicações e material de ensino contrários ao dogma e à moral católica".* Liberdade de ensino, para a Igreja Católica, é poder agir como se age na Espanha, em Portugal e na Colômbia. É por isso que o Pe. Irineu reclama contra o Governo, contra o Estado que legisla a favor do ensino. Não fora o perigo de uma ditadura religiosa que deseja, ardentemente, instalar-se em nosso País, buscando ocasião de amparar-se numa legislação explícita (pois que, implicitamente, já goza de muitas regalias anticonstitucionais), o Substitutivo do Sr. Carlos Lacerda viria, de fato, a ser uma forma de descentralização do ensino em nosso País, beneficiando, possivelmente, algumas áreas geográficas onde hoje, devido à sua centralização, se sentem prejudicadas várias populações do País.

Sob o Título XV, do Substitutivo do Sr. Carlos Lacerda, apontam-se os podêres da educação e, no art. 88, preceitua-se: "Os podêres da educação, tal qual definidos na presente lei, fora da órbita administrativa, *em que se enquadram mas a que não se cingem,* são: Conselho Nacional de Educação, os *conselhos regionais de educação* e as *comissões educacionais* criadas por estes". No arcabouço, na estrutura ampla e extensa, não há, de fato, nada mais democrático do que o sistema de governo educacional aí preconizado. Ocorre, entretanto, que a Igreja Católica, por ser, ainda que nominalmente, a Igreja da maioria em nosso País, terá, nuns Estados, a maioria absoluta e, noutros, a maioria quase absoluta dos elementos que hão de integrar os chamados Conselhos Regionais de Educação e as Comissões Educacionais e este fato, altamente auspicioso para a Igreja e para a difusão irrestrita de sua filosofia educacional exclusivista, calcada, ainda hoje, no pensamento teológico-filosófico do Doutor Angélico, que subjaz a toda a ação da Igreja, ocorre, dizia-

mos, que a Igreja Católica criará, para as demais instituições educativas que militam em nosso País, aquele regime de intolerância e de exceção, vindo a dominar na Igreja e pela Igreja aqueles privilégios e regalias que ela, "democraticamente", condena no Estado. Note-se, ainda, que o art. 88, explicitamente, permite aos "Conselhos Regionais de Educação" e às "Comissões Educacionais", criadas por eles, o não se *cingirem* à lei! Há muita elasticidade no preceito legal assim formulado e esta elasticidade será devida a apropriadamente explorada pela Igreja que, antes e acima de tudo, se orienta, sob qualquer governo, pelas normas rígidas do Direito Canônico.

O art. 3.° do Título II, sobre direito de educação, no Substitutivo em discussão, diz: "A educação da prole é direito *inalienável* e *imprescritível da família".* O art. 6.° do Título VI, do mesmo anteprojeto de lei, sobre liberdade de ensino, reza: "É assegurado o direito paterno de prover, *com, prioridade absoluta,* a educação dos filhos; e o dos *particulares,* de comunicarem a outros os seus conhecimentos; vedado ao Estado exercer ou, de qualquer modo, favorecer o monopólio do ensino". Eis aqui a isca! É confortador para os pais o saberem e sentirem que agora, depois de "tanta!!!" opressão exercida pelo Estado brasileiro "tirano", o Substitutivo em apreço lhes dará, "democraticamente", e lhes devolverá, magnânimamente, o "direito" que até aqui lhes foi criminosamente usurpado pelo Estado!

Em sua encíclica "Rerum Novarum", 20, 21, Leão XIII declara: "Os filhos são alguma coisa do pai, e como que uma extensão da pessoa paterna; e se quisermos falar com mais rigor, não por si mesmos mas mediante a comunidade doméstica no seio da qual foram gerados, começam eles (os filhos) a fazer parte da sociedade civil. O poder dos pais é de tal natureza que não pode ser nem *suprimido* nem *absorvido* pelo Estado, porque tem o mesmo princípio comum com a mesma vida dos homens". Com estas palavras, Leão XIII quer provar a anterioridade da família com relação ao Estado e a prioridade dos direitos paternos considerada em relação com o direito do Estado sobre os filhos. Em sua encíclica "Divini Illius Magistri", 32, Pio XI, comentando outra encíclica de Leão XIII, diz: "Do que, porém, não se segue que o direito educativo dos pais seja *absoluto* ou *despótico,* pois que está inseparàvelmente subordinado ao fim último e à lei natural e divina..." Continuando, afirma: "Devem, portanto, os pais esforçar-se e trabalhar energicamente para impedir qualquer atentado nesta matéria, e devem (os pais) assegurar-se de um modo absoluto que lhes fique o poder de educar cristãmente os filhos, como é de sua obrigação e, principalmente, o poder de negá-los àquelas escolas em

que há o perigo de beberem o triste veneno da impiedade". Quando, por exemplo, o Cânon 1.374 estatui a proibição de as crianças católicas freqüentarem as escolas "acatólicas", "neutras" ou "mistas", o direito de permitir que as ditas crianças freqüentem ou não tais escolas não é dos pais, como afirma o Papa, mas *"exclusivamente"* do Ordinário local, como reza o Cânon! Assim, se os pais tiverem a ousadia de colocar seus filhos numa escola "acatólica", "neutra" ou "mista", não estarão usando de um legítimo direito que a paternidade lhes dá, mas estarão, segundo o Código de Direito Canônico, agindo como "despóticos" e "absolutos". A conclusão que se impõe naturalmente, como ilação lógica, é esta: o Estado não pode nem *suprimir* nem *absorver* os direitos dos pais, mas a Igreja pode!... Teríamos muito mais para dizer a respeito desta matéria. Entretanto, o que aí está é suficiente para esclarecer aos legisladores, revelando-lhes, se já não as conheciam, as razões por que o Clero brasileiro está interessadíssimo nesta "batalha" que espera vencer no Brasil.

Se passar no Congresso a lei proposta no Substitutivo do Sr. Carlos Lacerda, teremos no Brasil, dentro de pouco, para não dizer imediatamente, a mais ferrenha ditadura clerical, perfeitamente amparada pela legislação do nosso País. Entrará a vigorar aqui, para a infelicidade desta Nação que começa a emancipar-se para a democracia, aquela legislação canônica que proibe, que tolhe, que mata a livre iniciativa nas pesquisas científicas, pois que não se poderá mais publicar coisa alguma que esteja em desacordo com os dogmas e a moral da Igreja Católica! Vejam-se, por exemplo, alguns dos Cânones a respeito da publicação dos livros. O Cânon 1.384, no seu primeiro parágrafo, diz: "A Igreja tem o direito de exigir que os fiéis não publiquem livros que ela *não tenha previamente examinado* e (tem o direito) de proibir, por justa causa, os que tenham sido publicados por *qualquer pessoa".* No segundo parágrafo do mesmo Cânon se acrescenta: "O que sob este título se prescreve com respeito aos livros se aplicará às publicações *diárias* e *periódicas* e a quaisquer outros escritos que se editem, se *não consta o contrário"* (os grifos são nossos). O Cânon 1.398, no seu primeiro parágrafo, diz: "A proibição dos livros implica em que, sem a devida licença, *não podem ser editados, nem lidos, nem conservados, nem vendidos, nem traduzidos* para outra língua, *nem de forma alguma (ser emprestados) a outros".* O Cânon 1.392, no seu primeiro parágrafo, contém: "A aprovação do texto original de uma obra *não vale para sua tradução* em outra língua nem para *novas edições;* pelo que tanto as traduções como as novas edições de uma *obra aprovada* devem ser acompanhadas de *nova aprovação".*

Como e com que autoridade moral podem falar em "dignidade da pessoa humana" os que defendem e propugnam, para o nosso País, para os nossos filhos, para a nossa juventude, esse regime de rolha? Aí estão apenas algumas demonstrações daquilo que o Pe. Irineu chama de "sabedoria e prudência humana e divina". Nesse tipo de sabedoria e prudência, nada há de divino, nada há que buscar para a democracia, nada há para ensinar aos homens de responsabilidade, senão que se acautelem e se defendam, defendendo a terra brasileira desse tipo *sui generis* de democracia e liberdade!

RELATÓRIO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, APRESENTADO PELO INEP, AO BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION *

I. ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

A. *Serviços administrativos — modificações introduzidas no decorrer do ano na administração escolar (criação, supressão ou reorganização de serviços administrativos, mudanças de ordem qualitativa ou quantitativa verificadas no âmbito da inspeção dos diversos graus do ensino, etc).*

Esclarecimento necessário — O Brasil é uma república federativa constituída de vinte Estados, cinco Territórios e um Distrito Federal. Segundo a Constituição Brasileira, os Estados e o Distrito Federal contam com sistemas educacionais independentes; essas Unidades de Federação cuidam, precipuamente, do ensino primário e normal, e mantêm órgãos administrativos e técnicos próprios. Também, em cada Estado, os Municípios gozam de autonomia na manutenção e administração de seus sistemas escolares. O Governo da União tem ação supletiva, em matéria de ensino, a qual se estende a todo o País nos limites das deficiências locais, e está presente notadamente na concessão de auxílios financeiros, criação de estabelecimentos de ensino superior e técnico, manutenção de colégios militares e escolas agronômicas e fiscalização do ensino de grau médio e superior, mantidos por particulares, pelos Estados e Municípios. A ação do Governo Federal é exercida por órgãos técnicos e administrativos do Ministério da Educação e Cultura.

A — *Lei básica da educação nacional.* Encontra-se em discussão no Congresso Nacional o Projeto, enviado pelo Poder Executivo, fixando as "diretrizes e bases da educação nacional", cujas linhas dominantes são:

* Transcrição do relatório, em forma de inquérito, que o Bureau International d'Education solicitou, aos Ministérios de Instrução Pública, para o exercício 1957-1958. O inquérito enviado ao Ministério da Educação foi respondido pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e o apresentamos com as perguntas e respectivas respostas.

1. Gratuidade da educação escolar, inicialmente estabelecida para o ensino primário oficial, e extensível aos graus médio e superior, mediante condições próprias.
2. Concessão de maior autonomia aos governos dos Estados e Municípios na manutenção e administração de sistemas educacionais, cabendo à União apenas ação supletiva para atender as deficiências locais, além da manutenção dos sistemas de ensino dos Territórios Federais.
3. Mínimo de 200 dias letivos por ano.
4. Fixação de critérios de reconhecimento das escolas de nível médio pelas administrações estaduais e Distrito Federal.
5. Existência de disciplinas obrigatórias e optativas no curso secundário.
6. Exame de Estado para conclusão de cada ciclo (2) do curso secundário.
7. Obrigação de as empresas industriais e comerciais ministrarem, em cooperação, aprendizagem de ofícios e de técnicas de trabalho a seus trabalhadores menores.
8. Três tipos de estabelecimento destinados à formação de professor primário, o último dos quais com curso de 2 anos em nível universitário.
9. Existência do "colégio universitário" anexo às escolas superiores, destinados a oferecer cursos com duração de um e dois anos aos candidatos que pretendam ingressar em escola superior.
10. Regime de autonomia didática, administrativa e financeira, para as Universidades.
11. Realização, cada dois anos, de uma Conferência Nacional de Educação, promovida pelo Ministério da Educação e Cultura, com o objetivo de estudar planos de cooperação entre a União e os podêres locais e debater proposições sugeridas, recomendadas ou realizadas.

B — *Programa de metas educacionais.* Considerando o crescente desenvolvimento econômico do País, que passa por intenso ritmo de industrialização, e entendendo que uma infra-estrutura econômica deve ser acompanhada de outra estrutura educacional, estabeleceu o governo da República o seguinte programa de metas educacionais baseado na *educação para o desenvolvimento'.*

ENSINO PRIMARIO

a) graduação da escola pela idade do aluno, fixando-se as idades de 7-8 para a primeira série; 8-9 para a segunda série; 9-10 para a terceira e 10-11 para a quarta;

b) adoção de regime mais flexível para as promoções;

c) criação de classes especiais para pré-adolescentes analfabetos de modo a atender, anualmente, a 20 mil novos alunos. De acordo com o plano discriminado, será possível, ao fim de 6 anos, ter organizadas as classes primárias de modo tal, que já não se tornem mais necessárias as classes especiais referidas;

d) extensão gradativa do dia escolar até atingir o dia letivo de 6 horas para todos os alunos;

e) extensão da escolarização de 6 anos nas áreas urbanas e de 4 nas zonas rurais, a fim de reter na escola o menor que só poderá começar a trabalhar após os 14 anos. Nesse curso complementar, o aluno receberá, além da instrução correspondente às duas primeiras séries ginasiais, formação pré-profissionais de acordo com as solicitações da zona de produção em que vive, segundo as verificadas tendências vocacionais do estudante. O plano prevê a generalização da 5.ª série já existente em vários Estados a partir de 1958 e a instalação da 6.ª a partir de 1959, de modo a atender a 40 mil alunos em 1958, 120 mil em 1959, 220 mil em 1960 e 340 mil em 1961.

f) assistência da União na formação e aperfeiçoamento de professores, sobretudo no que diz respeito ao preparo do magistério especializado no ensino primário-complementar (5.ª e 6.ª séries). A assistência consiste na ampliação das escolas normais e na concessão de bolsas de estudo a professores;

g) erradicação do analfabetismo através de uma experiência em área limitada, como a de um município, no primeiro ano, para verificação de métodos.

ENSINO MÉDIO

a) proceder a ampla reforma no ensino de grau *médio,* em todos os seus ramos, de modo que os currículos respectivos se tornem mais flexíveis e adaptados às condições do País, tendo em vista, sobretudo, a necessidade de ser ministrada, no Brasil, uma educação para o desenvolvimento;

b) reunir, na estrutura do ensino médio, as séries iniciais, tornando-as comuns a todos os tipos desse ensino e adotar outras medidas que visem ao descongestionamento do ensino secundário em benefício dos cursos profissionais;

c) reunir as escolas médias em "Centros Educacionais" que ministram cursos dos diversos tipos;

d) permitir a organização de escolas experimentais, onde, sob condições rigorosamente controladas, seja possível analisar os efeitos de novos métodos ou conceitos educacionais;

e) promover medidas para a aprovação urgente do Projeto de Lei n.° 501, de 1955, que, dispondo sobre o Ensino Industrial, confere às escolas mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura personalidade jurídica própria, autonomia didática, técnica, administrativa e financeira, a serem dirigidas por um conselho da comunidade;

f) planejar e promover a expansão da rede de escolas, levando em consideração as condições, peculiaridades e necessidades da região, e dando maior ênfase ao desenvolvimento do ensino profissional dos diversos tipos;

g) aplicar em concessão de bolsas, construção de prédios, equipamento de escolas e preparo de professores, os recursos dispendidos pela União com o ensino médio;

h) estimular a orientação que vem sendo adotada de firmar convênios com os Estados e Municípios ou com entidades privadas, no sentido de serem instaladas ou ampliadas escolas industriais e agrícolas;

i) permitir que, sem prejuízo da aprendizagem sistemática, as escolas de ensino industrial aceitem encomendas atendíveis pelos alunos que, participando da remuneração desse trabalho aprenderão a produzir em condições economicamente justas, avaliando o rendimento da mão-de-obra e recebendo o estímulo que a aceitação de seus produtos representaria como perspectiva de êxito na vida profissional futura;

j) permitir que a renda das escolas agrícolas de *grau médio,* proveniente da produção ou industrialização agropastoril, seja movimentada pela própria escola, para ampliação de sua capacidade produtora, com benéfica repercussão educativa no meio rural ambiente;

k) melhoria e ampliação das escolas agrícolas e industriais existentes, de preferência à sua multiplicação;

1) concessão de 39.950 novas bolsas de estudo a alunos do curso ginasial; 6.466 aos do colegial; 26.067 aos do comercial; 9.144 aos do industrial; 10.592 aos do normal e 6.942 aos dos cursos agrícolas, num total de 99.161 bolsas.

ENSINO SUPERIOR

a) aumento da capacidade das escolas de engenharia existentes, à razão de mil novos estudantes por ano;

b) instituição do regime de tempo integral para professores e de freqüência obrigatória para alunos aos trabalhos escolares;

c) ampla reforma do ensino superior, visando à organização dos cursos, de acordo com as suas finalidades e as necessidades do meio em que operam;

d) criação de novos cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento junto às universidades e escolas.

e) instalação de 14 Institutos de Pesquisa, Ensino e Desenvolvimento (2 de Química, 2 de Tecnologia Rural, 1 de Economia, 2 de Mecânica, 1 de Eletrotécnica, 1 de Mineração e Metalurgia, 1 de Mecânica Agrícola, 1 de Matemática, 1 de Física, 1 de Genética e 1 de Geologia).

B. *Financiamento do Ensino:*

1) *Montante do orçamento do Ministério da Educação e Cultura em 1958 ou em 1957-1958 e, se esse total é conhecido, o montante global das despesas destinadas à educação pelas administrações federal, estadual e municipal; 2) aumento ou diminuição do orçamento do Ministério da Educação, em relação ao ano precedente; 3) percentagem desse aumento ou dessa diminuição.*

A responsabilidade pelas despesas com os sistemas públicos de educação se reparte entre o Governo Federal, as Administrações Estaduais e Municipais, proporcionalmente à arrecadação dos recursos provenientes dos impostos, assim: a União deve aplicar cada ano nunca menos de 10% na manutenção do ensino, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de 20% da renda resultante da arrecadação dos impostos.

A. Despesas públicas orçamentárias com o ensino e a cultura em 1957 (Cr$ 1.000,00):

Ano	União	Estados e Dist. Federal	Municípios	Total
1957	7.940.783	10.740.191	2.062.525	20.743.499

Cotejando-se as despesas realizadas em 1956 e as de 1957, vemos que se verificou, de um ano para o seguinte, um aumento de 48% nas despesas da União, de 21% nas dos Estados e Distrito Federal e de 27% nas dos Municípios, e um aumento geral de 31%.

C. *Construções Escolares.*

Medidas tomadas e resultados obtidos durante o ano, para atender às necessidades sentidas em matéria de construções escolares. Se possível, a percentagem de aumento ou de diminuição do número de classes construídas no ensino primário e secundário em relação ao ano precedente.

O Ministério da Educação e Cultura não dispõe de informações referentes às edificações escolares realizadas pelos governos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, que empregam anualmente elevadas somas nessas construções. O Governo Federal mantém a esse respeito ação supletiva em relação às administrações regionais e locais, fornecendo, mediante convênios, auxílios financeiros destinados a construção, ampliação e reconstrução de prédios para escolas de grau médio e superior. Para ampliação da rede escolar primária oficial e privada, dispõe o Ministério de recursos provenientes do Fundo Nacional de Ensino Primário, na base de 70% dos recursos do Fundo. De 1946 a 1957 foram construídos prédios de escolas primárias que totalizam 10.662 salas de aula, sendo que no ano de 1957 foram realizadas 273 edificações que contam 679 salas de aula. Ainda nesse mesmo ano, foram construídas 6 escolas normais, que totalizam 74 salas de aula, além de salas especializadas e pavilhões.

II. DESENVOLVIMENTO QUANTITATIVO DO ENSINO.

Comentários sobre o sentido do desenvolvimento quantitativo dos diversos ramos do ensino, se possível com precisão sobre cada um deles, em, relação a: a) o último total conhecido dos efetivos de professores e alunos, com a indicação do ano correspondente; b) aumento ou diminuição, com relação ao ano precedente; c) percentagem do aumento ou da diminuição.

As diferentes modalidades de ensino nos três graus — elementar, médio e superior — apresentam, de um modo geral, apreciável desenvolvimento quantitativo, em números absolutos, em confronto com os dados estatísticos do ano precedente, ou seja, 1956. Os números que se vêem abaixo ilustram nossa afirmativa.

	1956		1957	
	alunos	professores	alunos	professores
ensino primário.....	4.941.986	151.793	5.406.251	171.822
ensino secundário	619.019	41.601	668.845	44.707
ensino comercial	123.635	10.556	139.278	11.458
			74.157	10.656
ensino industrial	17.504	5.931	19.131	5.792
ensino agrícola	3.098	546	3.671	665
ensino superior	78.659	14.004	79.505	15.144

III. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E ESTRUTURA DO ENSINO.

Reformas ou organizações efetuadas no decorrer do exercício 1957-1958 na estrutura de cada uma das ordens de ensino:

a) *mudanças na duração da escolaridade obrigatória e gratuidade do ensino;*

b) *aumento ou diminuição do número de anos de estudos nos diferentes tipos de escola;*

c) *modificação do número de ciclos ou seções existentes em certos ramos de ensino;*

d) *criação de novos tipos de estabelecimentos escolares ou de novas disciplinas que visem a atividades ou diplomas que não existiam anteriormente.*

1. *Reforma do ensino primário e normal do Estado do Rio Grande do Norte.*

A partir do início do corrente ano de 1958, está em vigor a lei que reorganizou o ensino elementar e a formação do magistério primário no Estado do Rio Grande do Norte, cujos pontos principais são:

a) o período letivo anual compreende, no mínimo, 200 dias;

b) a educação primária é de 6 anos, sendo 4 de ensino elementar e 2 de complementar;

c) a matrícula obedece ao critério da idade cronológica, assim: 7 e 8 anos para o 1.° ano, 8 e 9 para o 2.°, 9 e 10 para o 3.°, 10 e 11 para o 4.°, 11 e 12 para o 5.° e 12 e 13 para o 6.°;

d) há classes especiais, com programa e ensino especial, para os alunos cujas idades estejam além dos limites fixados no item anterior;

e) o regime de promoções é o da escolarização progressiva, baseado na idade cronológica, freqüência do aluno às aulas, número de aulas dadas e outros aspectos de valor pedagógico;

f) a formação do professor primário é realizada em escolas de dois tipos, ambas de nível médio, em cursos respectivamente

de 5 e 8 anos de estudos, assegurada a necessária articulação progressiva entre eles;

g) estão previstos cursos de treinamento em serviço e formação de emergência para os docentes não diplomados porém em exercício.

2. *Graduação por idade e aprendizado profissional na escola primária.*

Visando à implantação de uma reforma de base no ensino primário em todo o País, planejada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, uma experiência se desenvolveu, a contar de março até agora, nas capitais dos Estados do Rio Grande do Norte (Natal) e Rio Grande do Sul (Porto Alegre). Consiste em ampliar o curso primário de 4 para 6 anos, com aprendizado profissional nas 2 séries finais — 5.ª e 6.ª — com 2 horas de atividades de iniciação profissional ao lado dos estudos comuns de classe, e de outra parte substituir o atual sistema de graduação por idade nas diferentes séries, ou seja, 7 anos na 1.ª série, 8 na 2.ª, 9 na 3.ª, 10 na 4.ª, 11 na 5.ª, 12 na 6.ª.

A experiência não só possibilitará o ensino de acordo com o desenvolvimento psico-social da criança, à base da idade, mas, também, fazendo desaparecer o elevado índice de reprovações na escola primária, permitirá atender o maior número de crianças que até agora tinham seus lugares tomados pelos repetentes nas várias séries escolares. Cada série corresponderá, assim, realmente, a um ano de vida escolar.

3. *Formação de orientadores educacionais.*

O Ministro da Educação e Cultura, em portaria especial, regulamentou a função do orientador educacional destinado às escolas secundárias, exigindo para seu registro na Diretoria do Ensino Secundário apresentação de diploma de Licenciado por Faculdade de Filosofia, certificado de conclusão de curso de formação em orientação educacional, habilitação em concurso de títulos e certidão de dois anos de exercício do magistério secundário.

IV. PLANOS DE ESTUDOS, PROGRAMAS E MÉTODOS.

a) *reforma dos planos de estudos: 1) matérias acrescidas •ou suprimidas no plano de estudos dos diversos graus de ensino;*

2) matérias que, durante o ano, sofreram modificações do número de horas que lhes são consignadas nos horários;

b) *reformas dos programas: matérias cuja modificação do conteúdo deu origem à revisão dos programas no decorrer do ano;*

c) *reformas didáticas: resoluções tomadas, durante o ano findo, no que diz respeito ao emprego de novos métodos ou técnicas de ensino;*

d) *livros didáticos novos.*

1. *Projeto de reforma do ensino secundário.*

Encontra-se em discussão no Congresso o Projeto de reforma do ensino secundário, que tem como linhas dominantes o seguinte:

a) o curso secundário, que continua a ser de 7 anos, em dois ciclos, de 4 e 3 anos de estudos respectivamente, terá nas duas primeiras séries do primeiro ciclo um curso comum a todos os alunos, organizado de modo a oferecer oportunidade a estudos práticos e estudos teóricos;

b) em caráter supletivo, as duas primeiras séries do primeiro ciclo poderão funcionar anexas às escolas primárias que apresentem convenientes condições pedagógicas;

c) o segundo ciclo oferecerá três cursos paralelos: o de letras clássicas, o de letras modernas e o de ciências;

d) os dois ciclos conterão disciplinas obrigatórias e complementares ;

e) a última série do segundo ciclo poderá ser organizada em diferentes conjuntos de estudos finais que sirvam de base aos estudos superiores;

f) o ano letivo terá a duração mínima de 200 dias.

2. *"Classes experimentais" no ensino secundário.*

O Ministro da Educação e Cultura baixou instruções especiais autorizando que a partir de 1959 poderão ser organizadas "classes experimentais" do curso secundário, com o objetivo de ensaiar a aplicação de métodos pedagógicos, processos escolares e tipos de currículo, objetivando um ensino menos acadêmico, mais objetivo, mais funcional.

3. *Ensino ativo nos cursos comerciais.*

Há dois anos vem a Diretoria do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Cultura experimentando, com êxito, nas esco-

las de ensino comercial um conjunto de atividades, visando a dinamizar o trabalho de classes dentro do sistema de ensino funcional ou de "classes-empresas" no qual a classe de alunos se transforma num "escritório-modêlo".

4. *Aperfeiçoamento dos manuais de ensino.*

O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação e Cultura mantém um setor destinado a estudos e medidas que visam a fazer chegar às mãos dos professores primários e de grau médio manuais ou guias de ensino preparados especialmente para sua orientação. Esse órgão edita, traduz ou adquire obras consideradas recomendáveis do ponto de vista pedagógico e as distribui gratuitamente pelos professores das escolas primárias, secundárias, normais e Faculdades de Filosofia, estas últimas incumbidas da formação de professores de grau médio.

V. DO MAGISTÉRIO.

a) *modificações introduzidas no transcurso do ano findo no sistema de formação (estrutura, duração dos estudos, planos, programas, etc.) e de aperfeiçoamento do magistério dos diversos ramos do ensino;*

b) *modificações feitas nos estatutos e na situação do magistério dos diferentes ramos do ensino.*

1. *Aperfeiçoamento do magistério.*

A. *No grau elementar.* Independentemente das providências que são postas em execução pelas Administrações estaduais e municipais, no tocante à melhor qualificação dos professores dos escolas de nível elementar, prossegue o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos na tarefa de manter um intenso programa de aperfeiçoamento do magistério primário e das escolas normais e institutos de educação, mediante a realização de cursos, seminários e estágios não só na cidade do Rio de Janeiro como em algumas diferentes áreas do país, nas sedes de Centros Regionais de Pesquisas Educacionais. Os professores recebem bolsas de estudo especiais concedidas por aquele Instituto.

B. *No grau médio.* Alguns setores do Ministério da Educação e Cultura promovem programas especiais visando ao aperfeiçoamento dos professores com exercício em estabelecimentos públicos e privados de ensino de nível médio, tais como:

i) A Diretoria do Ensino Industrial em cooperação com a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial continua realizando o aperfeiçoamento e a especialização do pessoal docente das escolas técnicas industriais mediante cursos e estágios especiais no País e- no estrangeiro.

ii) A Diretoria do Ensino Secundário mantém uma Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, que cada ano vem aumentando seu programa de preparação e aperfeiçoamento do professorado, ao lado de vir divulgando uma literatura didática útil e acessível, prestando assistência e orientação aos colégios, promovendo simpósios, seminários, cursos de férias, semanas de estudos e concursos de trabalhos didáticos e publicando revistas e manuais para o professor.

iii) A Diretoria do Ensino Comercial, por intermédio de sua Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial, vem realizando cursos de formação e aperfeiçoamento para professores, estágios e seminários para inspetores e coordenadores, missões técnicas e pedagógicas destinadas às escolas mais distantes, além de cursos de orientação para diretores e secretários.

iv) Também a Campanha Nacional de Educação Rural, do Departamento Nacional de Educação, objetivando a melhoria do nível do magistério das áreas rurais, a preparação de técnicos para atender às necessidades de educação de base e a elevação dos níveis econômicos da população rural, promove cursos de treinamento de professores rurais, missões rurais, centros de treinamento de cooperativismo, centros sociais de comunidade, centros de treinamento de educadores de base e centros de orientação de líderes locais.

C. *No grau superior. A* Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) prosseguiu no seu programa de contribuir para suprir as deficiências de nossas escolas superiores, em face do crescimento econômico e social do País, mediante diversas providências, das quais se podem destacar: a) concessão de bolsas e auxílios para cursos e estágios em universidades e centros científicos e técnicos do país e do estrangeiro; b) bolsas para cursos e estágios de aperfeiçoamento pós-graduado no Brasil e no exterior; c) contrato de professores estrangeiros e nacionais para programa de ensino e pesquisa em centros de nível superior ou de investigação científica; d) realização de simpósios e reuniões científicas diversas; e) cooperação com universidades e centros nacionais de aperfeiçoamento pós-graduado.

2. *Formação de especialistas em educação.* Mantido pelo governo brasileiro, com a cooperação da UNESCO, funcionou de março a dezembro de 1958, na sede do Centro Regional de Pes--

quisas Educacionais (São Paulo) do Ministério da Educação e Cultura, em regime de colaboração com a Universidade do Estado de São Paulo, o curso de Formação de Especialistas em Educação, freqüentado por bolsistas brasileiros e da Argentina, Bolívia, Colômbia, Chile, Equador, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. O curso contou com a participação de professores universitários de São Paulo e dos Estados Unidos.

VI. SERVIÇOS AUXILIARES E EXTRA-ESCOLARES.

Inovações no setor da proteção sanitária ou do desenvolvimento físico dos escolares, das cantinas escolares, dos serviços de psicologia escolar, de educação das crianças retardadas, da educação popular, dos movimentos de juventude, etc.

1. *Campanha de Assistência ao Estudante.*

Em Janeiro de 1958 foi instituído pelo Senhor Ministro da Educação e Cultura a Campanha de Assistência que tem por finalidade um amplo programa assistencial e cultural em favor do estudante, assim resumido:

a) criação ou ampliação de casas de estudantes;
b) concessão de bolsas de estudo;
c) instalação de restaurantes para estudantes;
d) instituição de colônias de férias, estádios e ginásios para a prática de esportes;
e) instalação de teatros de estudantes;
f) formação de orquestras estudantis;
g) instalação de postos de saúde e facilidades médico-hospitalares;
h) instalação e melhoria de bibliotecas;
i) intercâmbio cultural e artístico entre estudantes no país e no estrangeiro.

2. *Ruas de recreio.* Instituída pelo Ministro da Educação e Cultura, vem funcionando no Rio de Janeiro, sob a orientação da Divisão de Educação Física a Campanha das "Ruas de Recreio", que consistem em interromper todo e qualquer trânsito de veículos em certos trechos de ruas a fim de que sirvam exclusivamente à recreação das crianças e jovens que aí são assistidos em suas atividades por professores de educação física.

RELATÓRIO DA ROCKEFELLER BROTHERS FUND SOBRE AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS NOS EE. UU. *

I. DIGNIDADE DO INDIVÍDUO

A origem fundamental da grandeza de qualquer nação encontra-se nos indivíduos, que representam a substância viva da coletividade. A preocupação no sentido de que sejam concretizadas as potencialidades individuais já está profundamente arraigada em nosso patrimônio moral, bem como em nossa filosofia política e faz parte de nossos costumes.

Nossa devoção à liberdade social apenas será compreendida em termos de tais valores. Esta é a única forma de sociedade que adota, como assunto principal do seu programa, a oportunidade para cada indivíduo desenvolver suas potencialidades. Em seu significado mais profundo, porém, a nossa preocupação com a excelência humana representa o reflexo de nosso ideal, segundo o qual é predominante a importância da dignidade humana.

Não é só para nós mesmos que tem crucial importância o sucesso ou fracasso obtido nessa tarefa. Por toda parte os povos vêm-se esforçando em alcançar novos e mais completos significados para a vida. Não há desafio mais importante do que atribuir significado concreto à noção de dignidade humana.

II. NATUREZA DO DESAFIO

A. *Apresentação do problema: Caraterísticas de nossa população.*

A partir de 1950, o acréscimo diário normal de nossa população tem sido, em média, de 7600 indivíduos, chegando o aumento anual a cerca de 2 800 000. Dessa forma a nossa população, em 1975, estará em perto de 225 000 000.

* Trabalho transcrito do *The New York Times,* em tradução do Assistente de Educação Maria Helena Rapp. Constitui o resumo de *The Pursuit of Excellence: Education and the futur of America,* preparado pelo Grupo V do Special Studies Projet, integrante do Rockefeller Brothers Fund.

A distribuição dos habitantes por idade, em 1975, será bastante diversa da encontrada em 1955. O aumento da natalidade recentemente observado, dará em resultado enorme crescimento do grupo etário de 15 a 24 anos; e, à proporção que as atuais idades intermediárias forem alcançando etapas mais altas, ocorrerá maior afluência no grupo de 65 anos ou mais.

Esse esquema de população futura apresentará dois problemas vitais. O primeiro refere-se ao acréscimo de gente nova fazendo pressão imensa sobre as instituições educacionais durante os próximos vinte anos, e sobre o mercado de trabalho logo a seguir. O segundo problema diz respeito aos casos sociais e individuais que surgirão como decorrência da rápida expansão do grupo mais idoso.

B. *Mudança nas solicitações por parte da sociedade e aumento da procura de talento.*

Uma das características mais flagrantes da existência contemporânea consiste na maior expansão e complexidade das tarefas de que depende a nossa organização social. Isso se torna dramaticamente aparente nas ciências, embora seja igualmente real em quase todos os empreendimentos.

A procura de talentos altamente treinados não apresenta desenvolvimento repentino. Vem sendo observada há longo tempo. A exigência de melhor técnica e treinamento para nossos trabalhadores tenderá a ser cada vez maior, no futuro. A automatização, reduzindo o número de tarefas rotineiras, substituirá estas por funções de maior responsabilidade, na supervisão, manutenção e regulagem da maquinaria, além de sua produção propriamente dita.

E' constante a pressão exercida pela sociedade, que se apresenta cada vez mais complexa, sobre a capacidade criadora total de seus integrantes. Aquilo que talvez apareça como necessidade fundamental daqui a dez anos, pode ser hoje desconhecido. Não obstante, precisamos estar preparados para atender à constante e crescente procura de aptidões as mais diversas, e trataremos de corresponder às necessidades específicas futuras elevando a qualidade e quantidade dos indivíduos talentosos em todos os campos de atividade.

Uma de nossas vantagens como povo tem sido a flexibilidade e adaptabilidade que apresentamos sob os sucessivos embates das alterações que assinalam a nossa história. Hoje, mais do que nunca, são essas qualidades necessárias. E' por isso que devemos preferir educar a juventude para que seja capaz de enfrentar

qualquer eventualidade, a prepará-la para especialidades já conhecidas.

C. *O problema da mudança.*

Uma das caraterísticas da sociedade dinâmica é que as suas fronteiras estão constantemente mudando. A zona fronteiriça de hoje passa a ser o território familiar de amanhã.

A sociedade dinâmica deve possuir, principalmente, receptividade à mudança.

D. *Limites sociais atuando sobre a produção individual.*

Uma das conseqüências da complexidade e especialização da sociedade moderna é expressa pela importância cada vez maior da organização em nossa vida. Porém, apesar de ser necessária, a organização complexa sai cara. Constitui, muitas vezes, atmosfera sufocante para o exercício da produção individual, podendo induzir à conformidade, que passa a representar ameaça para a vitalidade social.

E. *Excelência e democracia.*

Os filósofos do século dezoito, que fizeram da igualdade o termo central de nosso vocabulário político, nunca pretenderam levar à dedução de que os homens são iguais em todos os assuntos. Nem tampouco os americanos de hoje pensam assim. E' possível apresentar, em termos bastante simples, as definições correspondentes à igualdade que encontrariam, na época atual, receptividade mais difundida em nosso país. O ponto-de-vista principal consiste em que, nas matérias fundamentais da existência humana, todos os indivíduos merecem igual cuidado e preocupação. Nós acreditamos, além disso, que os homens devem ter o mesmo direito de gozar certas regalias de natureza comum, legais, civis e políticas. Segundo a frase feita, devem ser iguais perante a lei.

Porém, diferem os indivíduos quanto à capacidade inata e motivação de que dispõem, divergindo portanto em suas realizações. Quando nos referimos aos nossos pontos-de-vista nacionalmente adotados em relação à igualdade, o processo mais amplamente aceito de lidar com o problema tem consistido em destacar a igualdade de oportunidade.

A grande vantagem da concepção de igualdade em termos de oportunidade está em que assim se reconhece simplesmente haver

diferenças de capacidade e motivação, aceitando-se como certas as diferenças de realização. Permitindo a livre expressão de tais divergências, proporciona a posssibilidade de destaque, tão importante no que diz respeito às aspirações individuais, e que tanto tem concorrido para a grandeza da humanidade.

O governo democrático deve estimular a produção individual de nível elevado. Se tal não ocorrer, ficarão estancados os principais motivos de seu dinamismo, talento e imaginação, desaparecendo o significado do tradicional convite ao indivíduo para realizar plenamente aquilo de que fôr capaz.

No que se refere à procura da excelência, precisamos ter firmemente gravadas na mente algumas considerações. Primeiramente, nossa concepção de excelência deve abranger numerosos tipos de realização em diferentes níveis. Em segundo lugar, precisamos pôr de lado a suposição de que basta existir a capacidade inata para ser alcançada execução superior. A excelência constitui produto da habilidade, aliada à motivação e ao caráter. Concluindo, é mister reconhecer que as apreciações sobre diferenças de talento não representam apreciações de diferenças quanto ao valor humano.

III. SISTEMA EDUCACIONAL

A. *Método informal de educação.*

O sistema formal de educação apenas proporciona uma parte da educação intencional que tem lugar em qualquer sociedade. A família, a igreja e a escola colaboram como responsáveis fundamentais pela educação. Até certo ponto, porém, todas as instituições que integram determinada sociedade estão continuamente orientando os seus membros, controlando o comportamento dos mesmos, contribuindo para o seu desenvolvimento: na infância, pode ser o chefe de escotismo, o diretor do parque de brinquedos, o policial do quarteirão; mais tarde, o patrão, a união, as associações.

O mais eficiente sistema educacional poderá ser derrotado pelo ambiente social que entrave ou destrua a ambição. Não pode haver esforço em busca da excelência se faltarem os modelos capazes de inspirar a emulação.

B. *Método formal de educação.*

Nossas escolas têm alunos demais, insuficiência de pessoal e estão mal equipadas. No outono de 1957, havia deficiência de 142 000 salas de aula nas escolas públicas. A capacidade "nor-

mal" das salas de aula suportava o excesso de 1 943 000 alunos. Nos anos futuros, essas pressões tornar-se-ão mais severas. O número de matrículas nas escolas elementares subirá dos atuais 22 000 000, aproximadamente, para 34 000 000, no período 1960-1961. Por volta de 1969, as escolas secundárias encontrar-se-ão invadidas por 50 a 70 por cento mais estudantes do que atualmente têm capacidade para acomodar; nas alturas de 1975, nossos colégios e universidades defrontar-se-ão, no mínimo, com matrícula duas ou três vezes superior à atual.

Se devemos esperar essas pressões, as nossas escolas terão necessidade muito maior de boa vontade e atenção por parte do público, além de muito mais dinheiro. Mas, afora dinheiro, precisarão igualmente de outra coisa: reexaminar de forma inexorável os métodos atualmente adotados, os padrões de organização e os objetivos visados.

De vez em quando, ainda ouvimos argumentar sobre quantidade *versus* qualidade da educação. Por trás desses argumentos aparece a conjetura de que a sociedade pode preferir super educar umas poucas pessoas ou educar menos perfeitamente grande número de pessoas, não conseguindo, entretanto, fazer as duas coisas.

Porém, uma sociedade moderna do tipo da nossa não tem possibilidade de escolher: a única alternativa de que dispõe é fazer as duas coisas.

C. *A carreira de professor.*

O número de novos professores que serão solicitados na próxima década situa-se entre um terço e metade do total de graduados no curso colegial de quatro anos, em todas as especialidades, durante o mesmo período. E' evidente o perigo de ocorrer declínio quanto à qualidade do nosso corpo docente.

O problema de recrutamento é inseparável da preparação exigida para ingressar na carreira de magistério. Se forem rígidos os programas para formação dos professores, cheios de formalismo e superficialidade, afastarão os mais capazes, tão depressa sejam estes recrutados. Infelizmente, a preparação para lecionar no pré-colegial quase atinge a esse ponto. Em alguns Estados, as exigências para obter o certificado são de tal forma técnicas e triviais que é pouco provável despertarem o interesse de candidatos dotados de educação liberal altamente categorizada, os quais nelas não se enquadrarão.

Felizmente, parece surgir um movimento visando à correção de tais dificuldades. Quanto ao preparo de professores para o curso colegial, o problema está em reformar e expandir a educação acadêmica. Tem sido atribuída maior importância à pes-

quisa e treinamento de pesquisadores do que ao preparo de professores.

Entretanto, ainda que o recrutamento se torne intensivo, é pouco provável conseguirmos obter, em qualquer nível, a quantidade de professores qualificados e competentes de que precisamos. Podemos estar certos de nunca serem suficientes os professores extraordinariamente dotados em qualidades humanas indispensáveis para o magistério de vocação. Cabe-nos, portanto, utilizar de maneira mais eficiente nosso professorado de nível superior.

Uma forma de melhor utilizar os mestres de elite consiste na eliminação de grande parte das tarefas elementares que tomam o tempo do professor. Muito podem ajudar nesse sentido os professores assistentes menos especializados. Outro processo consiste na utilização de recursos tais como a televisão, capaz de estabelecer contato entre os professores considerados supereficientes e grupos maiores de estudantes. Também os filmes são úteis nesses casos.

As inovações, tais como o professor-auxiliar e a televisão, não devem ser consideradas medidas de emergência, destinadas a atender à deficiência passageira de professores, mas servirão como preliminares de uma revolução há muito necessária nos métodos de ensino.

Não obstante, permanece a raiz financeira do problema do magistério. Há necessidade imediata de aumento substancial dos salários. Com importância quase idêntica aparece o fato de ser rotineira a política de promoções, na maioria dos sistemas escolares, dependendo muito mais de antigüidade que de mérito.

D. *O currículo.*

Dentro do nível pré-colegial, o mais grave problema, atualmente, é conseguir unanimidade de opinião no que se refere a prioridades de certas matérias do curso. O problema assume particular importância no caso dos alunos academicamente talentosos, que tencionam fazer o curso superior. Sem pretender estabelecer um conjunto inflexível de recomendações, podemos sugerir quais podem ser esses itens, favorecidos com alta prioridade em substancioso currículo ginasial, quando se tratar de alunos dotados de elevada capacidade escolar.

Como suplemento à educação geral a todos ministrada — quatro anos de inglês, três a quatro de estudos sociais, um ano de matemática e um de ciências — o estudante academicamente dotado recebe dois a três anos adicionais de ciências, mais três de matemática e pelo menos três de um idioma estrangeiro. Para alguns alunos o estudo de um segundo idioma estrangeiro, durante

pelo menos três anos, pode substituir o quarto ano de matemática e o terceiro de ciências.

Principalmente quanto às matérias que precisam ter prioridade máxima, é necessário modernizar e melhorar a qualidade dos cursos propriamente ditos.

E. *Aprendizagem das ciências.*

A crise no ensino de ciências não representa invenção dos jornais, dos cientistas ou do Pentágono. E' uma crise real.

A Rússia não é a "causa" da crise. Sua origem se encontra no empolgante movimento rumo à nova era tecnológica. A Rússia serviu como vigoroso motivo, despertando nossa atenção para essa realidade.

O que ressalta de tudo isso é que, impetuosamente, estamos penetrando em uma fase nova da prolongada luta encetada pelo homem visando a controlar o meio em que vive, fase essa que fará a revolução industrial aparecer como ligeira alteração das atividades habituais do homem. A energia nuclear, a exploração do espaço sideral, estudos revolucionários do funcionamento cerebral, importantes pesquisas novas realizadas na célula viva — tudo contribui para provocar extraordinárias alterações em nossas vidas, exigindo a utilização máxima de nossa capacidade adaptativa. Precisamos de gente qualificada, e em quantidade considerável! Urge que sejam desenvolvidas as atividades de orientação, abrangendo todos os jovens capazes, e que sejam expandidas as facilidades para o ensino das ciências.

Há perigo no treinamento muito restrito dos cientistas dentro de suas especialidades, ficando eles incapazes de assumir as responsabilidades morais e cívicas que lhes são atribuídas pelo mundo moderno. Mas, assim como precisamos insistir em que todo cientista receba ampla educação, também é importante que toda pessoa educada tenha conhecimento de ciências.

F. *Identificação do talento e aplicações da diversidade.*

Um dos mais importantes objetivos de qualquer sistema educacional consiste em identificar e orientar os estudantes capazes, estimulando cada um deles a desenvolver ao máximo as capacidades de que dispõem. Os testes são muito valiosos para medir a aptidão e o aproveitamento acadêmico.

Quando a utilização dos testes é condicionada pela compreensão exata de suas possibilidades e limites, consegue-se obter sig-

nificativa contribuição, através dos processos atualmente em voga, no programa de identificação dos talentos.

Porém, a adoção mal orientada de métodos de testar pode ser prejudicial. Devem ser observadas algumas considerações básicas: Primeiro, os testes são eficazes dentro de certos limites. Segundo, nenhum teste isolado deve constituir a base para decisões importantes. Terceiro, os resultados do teste representam um tipo de dados que devem ser confrontados com outros tipos de informações.

A identificação do talento apenas representa o primeiro passo. Deve constituir simplesmente uma parte do programa de intensiva orientação. O máximo possível de professores devem ser treinados para nele tomarem parte. O maior número possível de escolas secundárias devem dispor de pessoal especializado em orientação.

O objetivo comum a toda orientação educacional consistirá em estimular o indivíduo a utilizar ao máximo a própria capacidade. O fato de uma parcela considerável dos melhores elementos que terminam o curso secundário não continuar os estudos superiores depõe bastante contra o nosso sistema de orientação educacional.

A capacidade acadêmica geral dos estudantes deve encontrar-se pelo menos aproximadamente identificada, ao atingirem o oitavo ano, como resultado de repetidos testes e pela observação das notas escolares obtidas nas séries elementares. O sistema de orientação bem organizado assegura a cada estudante, nessa oportunidade, um programa de aulas capaz de desenvolver ao máximo as qualidades reveladas.

Nossas escolas progrediram muito mais quanto à identificação dos diferentes níveis de talento do que no desenvolvimento de programas para esses níveis variados. A atenção adequada emprestada às diferenças individuais significa que se deve rejeitar o critério rígido de promoção por idade; e se traduz pela experimentação criteriosa com os vários tipos de flexibilidade no currículo, de modo a atender às diferentes necessidades dos jovens.

Problema de tipo mais especial é o apresentado pelos 2% mais altamente colocados da população ginasiana. A este grupo interessa particularmente o Programa de Colocação Preliminar (Advanced Placement Program). Dentro desse programa, um número cada vez maior de escolas secundárias, tanto públicas como particulares, estão oferecendo cursos de nível colegial aos melhores alunos das duas últimas séries. Muitos colégios estão preparados para permitir que tais estudantes "saltem" matérias do primeiro ano, considerando-os aprovados nas mesmas. Outra solução é representada pelo Programa Experimental de Admissão ao Colégio (Program for Early Admission to College), pelo

qual cerca de 1 000 estudantes adiantados entraram para doze diferentes colégios durante os últimos cinco anos, antes de completar o último ou os dois últimos anos do curso secundário.

G. *Financiamento.*

Todos os problemas escolares nos conduzem, mais cedo ou mais tarde, a um problema essencial — financiamento. E' esse um problema que não podemos enfrentar com parcialidade. Qualquer sistema educacional ao qual se atende de má vontade e à última hora, para satisfazer às necessidades do momento, aparecerá sempre fora de época.

E' provável que daqui a dez anos nossas escolas e colégios tenham necessidade de pelo menos o dobro do nível atual de assistência financeira.

A origem dos projetos existentes, visando à ampliação da assistência federal à educação se atribui, principalmente, à inconsistência dos sistemas estaduais e municipais de taxas. Para aqueles que procuram evitar os recursos federais ou adiar a sua solicitação, sem no entanto prejudicar os serviços educacionais, parece haver uma alternativa única: o reexame completo, profundo, politicamente corajoso, dos sistemas de taxas estaduais e municipais.

Já são numerosos e amplos os programas federais sobre educação. Certamente tenderão a aumentar, tanto em relação ao alcance como à variedade. Há problemas educacionais que afetam gravemente o interesse nacional e que apenas podem ser resolvidos através da atuação federal.

Convém ter presentes quatro princípios, na apreciação dos projetos de assistência federal à educação:

1. Ao Governo Federal compete dirigir a atenção para os problemas que tenham sido julgados de alta prioridade pelas autoridades educacionais.

2. As verbas federais passam a constituir uma fonte de assistência entre muitas outras. Os recursos federais, municipais e particulares devem continuar representando o principal fator de assistência à educação.

3. A orientação e o controle da educação devem continuar a ser exercidos pelos órgãos locais.

4. A assistência deve ser fundamentada no reconhecimento de que é inevitável funcionar o Governo, em tudo quanto executa, como órgão de orientação.

O programa de bolsas de estudo representa, provavelmente, a mais conhecida forma de assistência federal à educação. Por esse processo, fica a interferência federal reduzida ao mínimo.

Visto que são bem poucas as instituições onde as taxas cobradas correspondem ao total de despesas com a educação, o programa de bolsas de estudo que permite ao estudante custear os seus estudos deve proporcionar ao colégio uma contribuição suplementar, destinada a completar o financiamento do curso realizado.

Sempre que o Governo Federal possa colaborar na construção dos prédios, através de empréstimos ou por suplementação pura, estará enveredando por uma das mais valiosas e menos arriscadas formas de assistência educacional.

A proporção de colégios e universidades custeadas por particulares, no cômputo total de matrículas, já se apresenta bastante inferior a 50% ; e, dentro dos próximos quinze anos, talvez decline até à cota dos 25%.

E' fora de dúvida que a solução, para as instituições financiadas por particulares, não pode ser encontrada em um processo único, porém na exploração simultânea de numerosos expedientes — tanto com o fito de cortar as despesas como visando a angariar recursos: por exemplo, a eliminação de excessos desnecessários no currículo; a participação das instituições mais próximas na utilização das vantagens disponíveis; o abandono da extravagante idéia de que a cada instituição compete oferecer uma cópia em papel carbono do currículo apresentado por todas as demais instituições; o aproveitamento radicalmente melhor das vantagens físicas; o aprimoramento do ensino; o cultivo de maior cooperação por parte da escola e do aluno; e a obtenção de certos tipos de assistência federal.

A menos que tais alterações sejam realizadas, existe o perigo real de diminuir progressivamente a influência da educação superior financiada por particulares.

IV. USO E ABUSO DAS HABILIDADES HUMANAS.

A. *Emprego inadequado do talento.*

1. Utilização mais completa das minorias desfavorecidas. Destaca-se entre esses grupos o dos negros que, nos Estados Unidos, têm sofrido desvantagem econômica, assim como política e social. O desaparecimento da segregação, com todos os difíceis ajustamentos que exige, representa evidentemente um avanço no rumo certo. A legislação, compreendendo decretos que regulamentem os processos de admissão a empregos, contribuirá de maneira valiosa para que sejam corrigidas as atitudes dos particulares. Enquanto os negros não dispuserem de oportunidade igual à concedida aos demais, para desenvolvimento e utilização máxima do talento individual que possuem, dispondo, além disso,

de estímulo para aproveitar integralmente as oportunidades que lhes apareçam, não teremos alcançado nosso objetivo moral.

2. *Melhor aproveitamento da capacidade feminina.* Dentro de nossa legião regular de trabalhadores, cujo número vai a 70 000 000, para cada grupo de três um é mulher. A essa contribuição já grande, podemos emprestar um substancial acréscimo nas próximas décadas, se observarmos a distribuição, por idade, de nossa população. Além da enfermagem e do magistério, são ainda pouco numerosos os campos nos quais as mulheres participam de maneira extensiva. Muitas firmas revelam hesitação em utilizar o sexo feminino nos cargos executivos ou em incluir, nos programas de treinamento para chefia, mesmo as mulheres que pretendem continuar trabalhando.

3. *Reabilitação das áreas territoriais e parcelas da população economicamente desfavorecidas.* A nação está pagando elevado preço por suas áreas desfavorecidas, em termos de desperdicio das capacidades humanas.

4. *Melhor aproveitamento dos trabalhadores mais idosos.* Apenas para uma parte das pessoas mais idosas, a aposentadoria acompanhada de segurança econômica significa um período ideal de lazer, no qual é possível fazer "o que sempre se desejou". Para outras pessoas, representa uma terrível quebra de continuidade e ritmo da existência, produzindo insatisfação pessoal por um lado e por outro desperdício de habilidade. A medida reparadora pode assumir a forma de prorrogação da idade para aposentadoria. Ou então abranger o desenvolvimento de oportunidades especiais de trabalho para pessoas com idade superior a 65 anos. No magistério colegial já se encontram tais oportunidades: o professor que se jubila em determinada especialidade pode ser contratado para desempenhar, em outra escola, funções correlatas.

B. *Aplicação do talento nas grandes organizações.*

Todas as corporações, uniões, repartições governamentais, militares e órgãos profissionais devem — para seu próprio interesse, assim como de seu pessoal — realizar pesquisas constantes em busca do talento, dentro de seus próprios quadros.

E' algumas vezes extremamente útil a mudança de função, a fim de libertar o indivíduo da rotina e exigir dele novos esforços. Ne^se sentido, convém assinalar que os planos de pensões e benefícios intransferíveis enfraquecem o incentivo de homens e mulheres que poderiam passar a desempenhar outras funções,

onde melhor utilizariam a capacidade e experiência de que dispõem. Parece haver necessidade de mais ampla efetividade nos direitos assegurados pelas pensões, a fim de que o empregado, ao passar ao serviço de outra empresa, não precise abandonar os benefícios acumulados durante os anos passados no emprego anterior.

Havendo melhores oportunidades para aperfeiçoamento da educação, seja através da própria organização empregadora ou sob os auspícios da comunidade, os indivíduos passarão a sentir mais segurança em experimentar os próprios interesses e habilidades inexploradas, procurando desenvolver melhor as capacidades de que dispõem.

A escassez de profissionais altamente capacitados talvez provenha da prática de empregar mais pessoas do que a organização realmente necessita, a título de precaução contra possível carência, ocorrência comum em numerosos órgãos governamentais, nos negócios e nos meios acadêmicos.

V. MOTIVAÇÃO E VALORES.

Alguns de nossos críticos mais capazes sentem-se inquietos sobre as atuais aspirações e o critério de valor dos americanos. Percebem certa falta de objetivo em nossos cidadãos; encontram evidências de que a segurança, a conformidade e o conforto representam os ídolos atuais; e receiam que a nossa juventude tenha perdido o clássico apego à aventura que sempre caracterizou os jovens, a atração pelos horizontes distantes e pelas coisas imprevisíveis.

Felizmente, não nos compete decidir se a situação é gravemente deplorável ou não. A verdade é que jamais, em nossa história, estivemos em melhor situação para nos dedicarmos, com todo entusiasmo, à obtenção da excelência em todos os ramos de nossa vida como povo. A superioridade intelectual e moral passaram a desempenhar papel de singular importância. E' essencial que os jovens fiquem habilitados a participar em uma das mais excitantes épocas da história, adquirindo a respeito dela certa noção de objetivo.

Outra questão a ser considerada é a de proporcionarmos "modelos" para os jovens. Os objetivos da existência, durante a juventude, são em considerável proporção determinados pela identificação do jovem com as figuras por êle admiradas entre os adultos.

Se quisermos averiguar o que a nossa sociedade solicita como expressão de elevada atuação, chegaremos à conclusão de que talvez tenhamos, em grau surpreendente, perdido a capacidade

de exigir elevada produção de nós mesmos. E' interessante averiguarmos isso.

O que a maioria das pessoas, jovens e velhos, deseja não é simplesmente segurança, conforto ou luxo — embora lhes agrade bastante a sua obtenção. Querem viver por um ideal. Se o período e a cultura em que vivem, bem como os líderes de que dispõem não querem ou não podem oferecer-lhes grandes ideais, grandes objetivos, grandes convicções, aceitarão mesmo os ideais restritos e triviais. As pessoas que vivem sem objetivo, cuja busca de ideal para a existência se contenta com experiências falazes, nunca receberam o estímulo de ideais a escolher — religiosos, de valores éticos, de responsabilidade social e cívica, padrões elevados para o próprio desenvolvimento.

Dessa deficiência todos nós somos culpados. Falharam o lar, a igreja, a escola, o governo — tudo e todos.

Nenhuma educação inspirada e inspiradora pode ser levada a efeito sem o poderoso fundamento dos mais profundos valores de nossa sociedade. Os educandos ocupam aqui o primeiro lugar, uma vez que gerações sucessivas de americanos já ficaram profundamente vinculadas à forma republicana de governo e à igualdade de oportunidades. Sentem esses compatriotas os efeitos da tradição de liberdade intelectual porque gerações sucessivas de homens e mulheres ardentes e compenetrados alimentaram aquela tradição no seio da civilização ocidental. A educação que recebem baseia-se na noção de dignidade e valor individual, pois que esse conceito está arraigado em nossa herança religiosa e filosófica.

Não teremos em vista a imposição, junto aos estudantes, de um rígido sistema definido de valores. Reserva-se a cada estudante a liberdade de variar a natureza do próprio compromisso. Essa liberdade, entretanto, deve ser encarada de maneira objetiva. Estamos de acordo em que haja liberdade e responsabilidade moral para cada indivíduo: as duas coisas são inseparáveis. O fato de tolerarmos valores diferentes não deve ser confundido com neutralidade moral. Essa tolerância deve ter como base a convenção moral; de outra forma, degenera em condescendente indiferença, expurgada de qualquer fé ou devoção.

Resumindo, é interessante que seja permitida ampla possibilidade de escolha dos valores, porém, compete-nos admitir a educação como um processo a ser ministrado com significado e objetivo; que todos possuam convicções bastante firmes; e que todo jovem americano se prepare para servir aos valores que o fortaleceram e tornaram possível a sua educação e sua liberdade como cidadão.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

Da Mensagem Presidencial, enviada ao Congresso no corrente ano, transcrevemos tópicos relativos ao Capítulo sobre educação:

Ensino Elementar

Não mais se acredita, hoje, que basta abrir escolas para semear progresso e desenvolvimento. Tão pouco se admite que o desenvolvimento, por si só, espontaneamente, faça surgir o sistema educacional que o sustente e consolide. A idéia dominante, entre os educadores do nosso tempo, é de que cumpre criar escolas adequadas, capazes de transmitir as experiências, atitudes e habilidades, requeridas em cada estádio do desenvolvimento.

Considerada a situação do ensino no Brasil, em ampla perspectiva, a educação ministrada pela escola primária apresenta-se como a tarefa precípua do Governo, o problema, por excelência, a ser equacionado e resolvido. Se não lhe imprimirmos a amplitude e eficácia necessárias, o nosso homem comum não poderá alcançar o grau de produtividade que a sociedade industrial de nossos dias exige, nem será possível descobrir-se, estimular-se e cultivar-se, devidamente, o elemento mais apto, destinado a compor as elites nacionais.

Ampliar o sistema educacional do País e colocá-lo a serviço do desenvolvimento tem sido preocupação constante deste Governo. Todavia, dificuldades consideráveis não permitem, de imediato, que se leve a termo um programa integral de educação, capaz de, em tempo breve, assegurar, a cada brasileiro, oportunidades educacionais que efetivamente lhe permitam contribuir para o progresso social, econômico e cultural da Nação. Para que se atinja plenamente esse objetivo, hão-de ser somados os esforços de administrações sucessivas. Em Mensagens anteriores, temos alertado a Nação para a gravidade do problema e para a necessidade ingente de superarmos as condições de atraso que comprometem o nosso desenvolvimento.

Mais da metade da nossa população adulta compõe-se de analfabetos, e o número absoluto destes cresce continuamente, com o aumento da população. Agrava-se, pois, o problema do analfabetismo, numa época em que a mera alfabetização já não basta para garantir a participação ativa e consciente do indivíduo, na vida nacional. De 1900 a 1950, o índice de analfabetos — na população brasileira de mais de 15 anos de idade — caiu, apenas, de 65 para 51%. Como a taxa de incremento demográfico é muito su-

perior ao índice de ampliação e aprimoramento da rede escolar, o que se verificou foi, em números absolutos, um aumento de analfabetos: de 6 milhões em 1900 passaram a 15 milhões, em 1950. O recenseamento de 1960, provavelmente, não revelará quadro melhor.

No ano findo, de 8.200.000 crianças, entre 7 e 11 anos, estiveram ausentes dos bancos escolares 2.500.000, isto é, 30%. Se se ampliar a faixa da idade escolar para abranger também as crianças de 12 a 14 anos, a população em idade escolar se elevará de 8.200.00 para 12.700.000, e o *déficit* de escolarização atingirá 5.800.000 — descontados cerca de meio milhão de menores de 11 a 14 anos, matriculados nas escolas de nível médio e mais 150.000 que, terminado o curso primário, cessaram os seus estudos.

Observe-se, além disto, que a maioria dos matriculados abandona a escola antes de dominar as técnicas elementares da leitura, da escrita e da contagem. Em 1958, concluíram a quarta série primária apenas 18,2% dos matriculados quatro anos antes. E, fato igualmente sombrio: para 2,9 milhões de matriculados, em 1957, na primeira série, compareceram à segunda, em 1958, apenas 1,2 milhões, inclusive os repetentes, ou seja, somente 44%. Mais da metade dos alunos, portanto, abandona os estudos no decurso do primeiro ano e só um quinto dos que ingressam no curso primário chega à quarta série.

Mesmo esse índice, tão baixo, só se alcança por serem toleradas, na escola pública, formas de funcionamento que lhe retiram quase toda a eficácia. Referimo-nos ao regime de turnos múltiplos, que nas metrópoles chegam a cinco e seis, diários, por escola; ao despreparo do professor improvisado; às deficiências de equipamento; e à proliferação de escolas alojadas em galpões de emergência, cuja utilização se eterniza.

Em sua quase generalidade, as escolas primárias municipais ressentem-se da insuficiência dos recursos que lhes reserva a distribuição da receita pública nacional. Se o problema é agudo nas áreas rurais, talvez mais gravemente se apresente nas áreas urbanizadas, sob o impacto da profunda transformação decorrente do processo de desenvolvimento.

A todas estas deficiências, somase, ainda, a vigência de critérios de promoção já obsoletos, que conduzem a reprovações e repetências em massa; o grupamento heterogêneo das idades de matrícula, a tumultuar o funcionamento da escola; por fim, o conceito, entre nós tão arraigado, de que a escola primária é uma instituição sem finalidade própria, mero estágio introdutório ao curso secundário.

Tais são as condições em que vimos cumprindo a obrigação fundamental do Estado democrático republicano, de ministrar educação pública, obrigatória e gratuita.

A análise demonstra quão insuficiente e ineficaz é o nosso sistema escolar primário, que, entretanto, absorve ponderável percentagem da renda nacional, em nada inferior ao

que despendem outros países do mesmo grau de desenvolvimento. A situação se explica, em parte, pela característica que, sendo a nossa maior força, representa, ao mesmo tempo, nossa maior debilidade: a elevada taxa de incremento demográfico, que situa a população brasileira entre as que mais crescem no mundo. Vale dizer, metade da nossa população é constituída de menores de 18 anos, em idade escolar, portanto.

À luz dessas considerações, pode-se ter idéia de quanto se impõe a adoção de critérios mais realísticos, ao estabelecer as prioridades de investimentos em iniciativas educacionais, e quanto importa racionalizar as despesas, para que os escassos recursos disponíveis não se percam em inversões inoperantes. Daí o interesse do Governo pela pesquisa e pelo planejamento, caminho seguro para sobrepor, ao empirismo e à improvisação, uma ação sistemática, experimental e cientificamente fundamentada.

Embora, na educação elementar, o papel da União seja apenas supletivo da ação dos Estados e Municípios — ressalvadas as prerrogativas de autonomia local — vem o Governo Federal participando, cada vez mais, na solução do problema. A esta colaboração se vê obrigado pela desproporção entre a procura sempre crescente, de matrículas, nas escolas primárias, e os modestos recursos que os orçamentos estaduais e municipais podem reservar ao ensino desse grau. Procurando suprir essa deficiência, o Governo Federal, já em 1958, pôde destinar à educação os 10% da renda dos impostos assegurados pela Constituição.

Quanto ao ensino elementar, obteve-se substancial elevação dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário que, da média de 7% dos gastos totais do Ministério da Educação e Cultura, passaram a 20%, no último exercício.

A presença da União, neste terreno, se faz notada principalmente através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, incumbido da aplicação do Fundo Nacional do Ensino Primário. Promove-se, em todo o País, a ampliação do parque escolar; a extensão da escolaridade para 6 anos, nas cidades, e 4 no campo; o aperfeiçoamento do magistério; a renovação da literatura pedagógica e a instituição de escolas-pilôto, para demonstração e experimentação de métodos e processos.

Na última década, importância superior a 1,5 bilhões de cruzeiros foi empregada na edificação de 11 322 salas de aula, o que representa capacidade de matrícula para cerca de 900 000 crianças, em dois turnos, e constitui quase 20% do total da matrícula disponível. No mesmo período, foram construídas 752 salas de aula, destinadas ao ensino normal. Somente em 1958, as contribuições da União totalizaram mais de 150 milhões de cruzeiros, para obras e melhoramentos nas escolas normais, e mais de 200 milhões foram destinados à construção de 860 salas de aula em escolas primárias.

Os recursos que o Programa de Metas destinou ao ensino elementar estão sendo aplicados com o objetivo de favorecer a ampliação da rede

escolar do País, em escala que permita matricular toda a população de 7 a 11 anos, em classes elementares comuns, e a população urbana, de 12 a 14 anos, em classes complementares. Simultaneamente, deverá adotar-se o dia escolar de seis horas, bem como a ordenação das matrículas pela idade cronológica e o estabelecimento de critérios de promoção mais flexíveis.

A fim de determinar os métodos mais adequados àqueles objetivos, e de lhes avaliar o custo, vem o Governo realizando experimentos em duas regiões do País. A execução de programa tão amplo está a exigir o levantamento de recursos consideráveis, tanto técnicos como financeiros, por meio de empréstimos resgatáveis a longo prazo.

O Governo lançará, em breve, um plano que permitirá aos Estados contrair empréstimos bancários para construção de prédios escolares, por conta dos recursos vinculados ao Fundo Nacional do Ensino Primário. Entendimentos com vários Estados já se acham em fase final, devendo firmar-se, ainda nos primeiros meses deste ano, o convênio relativo a São Paulo.

A assistência da União se vem fazendo, também, no aperfeiçoamento do magistério, pela ampliação das escolas normais, bem como por meio de convênios com os governos estaduais, para instalação de cursos primários complementares.

Em suma, o estabelecimento de um sistema escolar público primário, universal, por sua gratuidade e obrigatoriedade; nacional por sua amplitude; e plenamente eficaz, por sua organização funcional, será obra da conjugação de esforços dos Podêres Públicos em sua órbita municipal, estadual e federal. A este empenho não poderá faltar, porém, a colaboração da iniciativa privada, numa sociedade democrática e plural, como a nossa. Poderá ela desempenhar papel relevante na criação de escolas primárias particulares, que estendam e completem o sistema público e se orientem para servir a setores especiais da população, como o dos cidadãos que dispõem de recursos para custear o estudo de seus filhos.

Erradicação do Analfabetismo

Na fixação das tarefas educacionais, a serem incorporadas ao Programa de Metas, considerou-se a possibilidade de se promover uma campanha de erradicação do analfabetismo. Verificou-se, porém, que se impunha, preliminarmente, a intensiva formação de técnicos de grau médio e superior, cuja carência era de molde a pôr em risco a execução do Programa. Apurou-se, ainda, que os recursos necessários à execução da campanha, a curto prazo, ultrapassariam em muito as disponibilidades nacionais. Finalmente, averiguou-se que não havia métodos, de eficácia experimentalmente comprovada, para o lançamento de uma iniciativa de tamanha envergadura. Preferiu o Governo encetar uma experimentação, com o objetivo de determinar a forma e custo de um reajustamento, no sistema educacional brasileiro, que o capacitasse a escolarizar todas as crianças de 7 a 14 anos, na cidade e no campo, estancando o incremento de analfabe-

los adultos. E, simultaneamente, permitisse estabelecer os métodos mais adequados, não só para elevar o nível do ensino, como para ajustá-lo às condições locais e aos imperativos do desenvolvimento nacional.

Em 1958 essa experimentação foi iniciada em três municípios representativos de regiões brasileiras, devendo estender-se, em 1959, a mais 7 municípios de áreas cujas características sejam bastante diversificadas. O empreendimento está a cargo da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo que, em seus estudos sócio-culturais, trabalha em cooperação com o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

Dessas pesquisas resultará não só uma análise científica da situação do ensino elementar no interior do Brasil, como também a fixação de métodos objetivos e práticos. De posse desses documentos será possível elaborar, então, o plano nacional de erradicação do analfabetismo e de reajustamento do sistema educacional elementar do País.

Ensino Médio

A escola média brasileira vem experimentando alto índice de expansão. Grande parte de seus problemas decorre mesmo desse crescimento excepcional, acelerado a partir de 1930, quando era apenas de 60.000 o número de alunos, hoje elevado a quase um milhão. É este o único setor em que prepondera a iniciativa particular, representada por quase 70% dos educandários, com percentagem pouco mais baixa de alunos pagos.

Apesar desse crescimento, o ensino médio ainda não alcança um índice satisfatório: menos de 10% da juventude brasileira, de 12 a 18 anos, têm acesso às suas classes, e apenas 7% dos matriculados terminam os cursos. Os efeitos desta evasão se mostrarão mais graves, se considerarmos que mais de 700.000 alunos — ou seja 75% — se matriculam no ensino secundário de caráter acadêmico, preparatório para as escolas superiores. Não conseguindo concluir os estudos, a imensa maioria dos estudantes ingressa na vida prática despreparada para o exercício de qualquer profissão.

Os cursos profissionais, mantidos quase exclusivamente pelos Podêres Públicos, não têm tido capacidade equivalente de expansão, nem têm atraído candidatos para as vagas disponíveis em certos setores. No momento, como técnicos de nível médio para a indústria, preparam-se apenas 20.000 jovens, ou seja, cerca de 2% dos estudantes do ensino médio. Menos atrativo, ainda, se tem revelado o ensino agrícola médio, cujas, matrículas não chegam a 5.000. O exame das estatísticas dos últimos dez anos mostra que se está acentuando, dia-a-dia, a preferência pela escola secundária e a comercial, em detrimento dos demais ramos.

Não é, pois, de prever que se alcance, nos próximos anos, uma distribuição mais equilibrada das matrículas entre os vários níveis do ensino médio. Nestas circunstâncias, e por força da decidida preferência da juventude brasileira pela escola secundária, o que se impõe é dar a essa escola objetivos pró-

prios e não apenas propedêuticos, com currículos adaptados às exigências da vida moderna. A isto visa, essencialmente, o substitutivo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encaminhado ao Poder Legislativo, bem como a instituição de classes secundárias experimentais. Por meio destas, será possível proceder a ensaios de diversificação curricular da nossa escola secundária, cuja estrutura uniforme, rígida e estreita, colide com a crescente variedade de interesses a que deve servir.

Ê vultoso o auxílio do Governo Federal para a manutenção do ensino médio. Além do que gasta com as escolas industriais e agrícolas — dispendiosas pela própria natureza do ensino não verbalista que ministram — há a considerar a sua contribuição ao preparo dos quadros de magistério, através das Faculdades de Filosofia, com ginásio de aplicação em funcionamento e mantidas total ou parcialmente pelo Governo Federal. Mencione-se, também, a constante ampliação do Colégio Pedro II, tradicional estabelecimento-padrão que, no ano findo, abrigou 6.165 alunos.

Merece registro, ainda, a ação do Fundo Nacional do Ensino Médio, que consagra apreciável soma à expansão e à melhoria da escola média — 1,2 bilhões de cruzeiros, em 1958. No que concerne à aplicação deste, impõe-se preservar a orientação vigente, ou seja conceder prioridade absoluta à concessão de bolsas aos estudantes que delas necessitem e a elas façam jus, e bem assim condicionar os auxílios, a instituições privadas, a compromissos específicos, por parte dos colégios, de aprimorarem o ensino que ministram.

Ensino Superior

Apesar da expansão ocorrida nos últimos anos e do aprimoramento de alguns setores, o ensino superior brasileiro ainda apresenta não só insuficiência quantitativa, quanto à oferta de oportunidades de formação superior, como deficiências qualitativas, em virtude do modesto nível que ainda prevalece em muitas escolas.

Essa afirmativa se aplica a quase todos os ramos de ensino. Mostram-se, de fato, incipientes a pesquisa científica e os altos estudos humanísticos; precária é a preparação de especialistas técnico-científicos; reclamam imperativa melhoria os cursos que habilitam ao exercício das profissões liberais, ao magistério e às carreiras técnico-administrativas.

Universidades e escolas se têm multiplicado por todo o País, atentendo à conveniência de melhor distribuir, entre as várias regiões, as oportunidades de formação superior. Todavia, esta expansão não se processa equilibradamente pelos vários ramos, em relação ao mercado de trabalho, nem as novas escolas são dotadas de meios, quer quanto a pessoal, quer quanto a material, que as habilitem a ministrar um ensino de alto padrão. Observa-se flagrante desproporção entre os investimentos destinados à expansão da rede escolar e os que se aplicam no aperfeiçoamento do pessoal docente e na elevação do nível de ensino. Tal

amplitude já alcançou esse desequilíbrio, que se estão a impor medidas disciplinadoras, subordinando a concessão de fundos públicos à garantia de um mínimo de eficiência. Só assim será possível suprimir o risco de se multiplicar o número de diplomados, legalmente habilitados, mas sem real capacidade para o exercício das respectivas profissões.

Outro forte desequilíbrio, na expansão do ensino superior brasileiro, é a proliferação de escolas destinadas a determinados tipos de formação, sem o paralelo desenvolvimento de outras em que são maiores as carências nacionais. Embora em algumas carreiras já se note certo grau de diversificação, que permite preparar maior variedade de especialistas, a maioria das novas oportunidades de formação tem surgido nas carreiras em que menos prementes são as demandas.

O ensino do Direito continua sendo o mais procurado e o que oferece maior número de vagas. Engloba 27% dos estudantes de nível superior e teve suas matrículas mais que duplicadas nos últimos dez anos. Foi superado em ritmo de expansão apenas pelos Cursos de Filosofia e de Ciências Econômicas, que hoje acolhem, respectivamente, 19,5% e 7,6% dos estudantes de ensino superior. Em oposição, as matrículas do ensino médico cresceram apenas 28% na última década, passando de 8 050 para 10 300 o número de estudantes.

Outro aspecto desfavorável desta expansão deformada e deficiente, em relação às crescentes necessidades nacionais, é que a quase totalidade das novas vagas oferecidas se concentra em escolas recém-inauguradae. Os estabelecimentos tradicionais, mais aptos a oferecer ensino de alto padrão, tiveram as matrículas estagnadas, quando não reduzidas substancialmente, embora crescessem suas despesas de manutenção, onerando grandemente o custo unitário de preparação dos profissionais neles graduados.

O ensino de engenharia, entretanto, oferece melhor quadro. Suas matrículas ultrapassaram as de medicina, elevando-se em 63%, de 1949 a 1958, período em que o número de alunos cresceu de 7.093 para 11.557. Assinale-se, contudo, que grande parte da expansão experimentada pelo ensino de engenharia se canalizou para os ramos tradicionais dessa especialidade, porquanto, em 1957, mais de 80% dos graduados ainda eram engenheiros civis e arquitetos.

A demanda de técnicos, particularmente de engenheiros-metalúrgicos, eletrotécnicos, hidráulicos, eletrônicos, mecânicos, de aviação, de minas, de produção, químicos e geólogos, para os misteres da indústria e para o levantamento e aproveitamento das reservas do subsolo, está a exigir maior rapidez na expansão e diversificação do ensino tecnológico superior, bem como seu maior aprimoramento e eficácia.

Tal situação levou o Governo a adotar um conjunto de medidas destinadas a suscitar aumento substancial das matrículas nas escolas de engenharia, bem como a promover a criação de cursos especiais de formação de geólogos, petrógrafos, engenheiros eletrônicos e aeronáuticos. Aos docentes das escolas politécni-

cas asseguraram-se condições de especialização e de trabalho, em regime de dedicação exclusiva.

Os cursos de geologia funcionaram, em 1958, em cinco Unidades da Federação, com 254 alunos e, dentro de alguns anos, o Brasil não dependerá de técnicos estrangeiros, em campo de tamanha importância para o desenvolvimento nacional.

A fim de promover a renovação estrutural das Universidades e escolas de tecnologia, possibilitando-lhes superar o ensino meramente livresco e verbalístico que ainda subsiste em algumas delas, foi criada, no Ministério da Educação e Cultura, a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos, que já celebrou 19 convênios para instalação de 8 institutos, em 1958, e tomou medidas para o funcionamento de mais 6, em 1959. Além disso, prosseguiu em entendimentos para a prestação de auxílio a Escolas de Engenharia e a outras, a fim de que atinjam melhor padrão de ensino nas especialidades mais necessárias ao desenvolvimento do País.

O plano dos institutos, destinado a promover a renovação do ensino de ciências no Brasil, mediante novos métodos, abrange campos vitais do conhecimento e da tecnologia: Matemática, Física, Química, Eletrotécnica, Geologia, Mineração e Metalurgia, Mecânica, Economia e Administração.

Atendendo ao imperativo de levar o mesmo espírito renovador à agricultura, como contraparte indispensável ao programa de industrialização, dedica-se o Governo à criação de institutos consagrados à Tecnologia Rural, à Mecanização Agrícola, à Economia Rural e à Genética.

Por outro lado, através de órgãos de cooperação, como a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vem o Governo, com processos mais flexíveis, complementando a ação das universidades e contribuindo para que nelas se ensaiem novos métodos e procedimentos.

No cumprimento de um programa a longo prazo, objetivando a melhoria das condições de ensino e de pesquisa no País, colaborou a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior com as universidades e instituições científicas mediante o contrato de professores estrangeiros, a promoção dos cursos pós-graduados e o estímulo ao desenvolvimento dos Centros Nacionais de Aperfeiçoamento e Especialização. Criou, ainda, condições para que o pessoal docente universitário tivesse novas oportunidades de aperfeiçoamento e participasse de reuniões científicas. Uma breve enumeração pode dar idéia das atividades desenvolvidas: 78 professores, de 17 Estados, obtiveram bolsas de longa duração; 74, de 10 Estados, obtiveram bolsas no estrangeiro; funcionaram 16 cursos pós-graduados e concederam-se 199 bolsas para estudos no País e 164 bolsas e auxílios para estágios no estrangeiro.

O orçamento de 1958 consignou para o ensino superior, mantido pelo Governo Federal, a importância de 5,8 bilhões de cruzeiros, dos quais 1,3 bilhões para os estabelecimentos administrados pela União e 4,5 bilhões para as universidades federais.

A esta importância somaram-se, ainda, os recursos consignados a diversas outras instituições de ensino superior. Desse modo, a União, além de manter, diretamente, mais de metade das matrículas do ensino superior, custeou, em larga medida, as de responsabilidade de estabelecimentos particulares.

Como se vê, é ponderável o investimento de fundos públicos na manutenção do sistema educacional superior do País. Boa parte dessas dotações vem sendo empregada, até agora, em edificações e equipamento. É conveniente que se mude de orientação, destinando, doravante, parcelas mais ponderáveis à melhoria do padrão de ensino, pelo aperfeiçoamento do pessoal docente, e à criação de novos cursos para os tipos de formação superior mais requeridos pelo desenvolvimento do País. Nesse sentido, os órgãos técnicos do Governo estão agindo junto às Universidades.

Do mesmo modo, só deverão ser criadas novas escolas superiores, quando possam oferecer plena garantia do padrão de ensino a ser ministrado e quando atendam efetivamente às necessidades da produção e do desenvolvimento social e cultural.

Diretrizes e Bases da Educação

Conforme já se assinalou, o Governo, no propósito de ajustar o sistema de ensino às condições atuais de evolução e de desenvolvimento nacionais, apresentou ao Congresso um substitutivo ao Anteprojeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Respeitando o princípio constitucional, que estabelece os deveres básicos do Estado brasileiro em relação à educação, defendeu, todavia, esse substitutivo, em seus justos termos, o espírito de descentralização, liberdade, flexibilidade e autonomia das instituições educativas, públicas e privadas, de cuja sadia concorrência e emulação, só benefícios podem advir à sociedade brasileira.

O Poder Legislativo é chamado a dar ao País, com esta lei complementar, a estrutura básica do nosso sistema educacional, designando-lhe os órgãos de execução e estabelecendo critérios para aplicação dos recursos destinados a custear os serviços educacionais.

Essencialmente, deverá a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional delimitar o que compete ao Poder Público e à iniciativa privada, no esforço para assegurar a cada indivíduo o mínimo de educação necessária à sua participação na vida nacional e para facultar, aos melhor dotados, oportunidades educacionais que os capacitem a contribuir, na medida de suas aptidões, para o desenvolvimento do País.

Para isto seria preciso que, acima de tudo, essa lei complementar à Constituição delimitasse a esfera de competência da União, dos Estados e dos Municípios, no campo da educação, de modo que cada nível de governo pudesse agir com plena autonomia, dentro de suas atribuições, e coordenar os seus esforços com o dos demais Podêres, em regime de cooperação.

Além disto, conviria que apontasse, em linhas gerais, os objetivos da educação formal adequada a um

País em franco processo de desenvolvimento.

REALIZAÇÕES EM 1958

Além de manter e de administrar o aparelho federal de ensino — constituído de universidades, escolas superiores, escolas técnicas e industriais, agrícolas, escolas especiais de ensino emendativo e escolas-padrão e de demonstração em nível elementar e secundário — o Governo prestou ativa assistência técnica e financeira, aos Estados e aos Municípios, para ampliação e melhoria de sua rede escolar e auxiliou, do mesmo modo, a numerosas instituições privadas. Atuou, assim, esforçadamente, no desempenho de sua função de coordenador e estimulador da educação nacional, assegurando integração e unidade aos vários sistemas educacionais vigentes no País.

Educação elementar e *formação de pessoal*

Nesse setor, a ação do Governo se exerceu através do financiamento à construção de 317 escolas primárias com 860 salas, pelo Fundo Nacional do Ensino Primário. Construíram-se, à conta de outros recursos, 6 escolas normais com 149 salas de aula. Despenderam-se 17,5 milhões de cruzeiros, com mobiliário destinado a **776** salas de escolas primárias.

Os cursos de aperfeiçoamento, ministrados ao magistério das escolas normais e primárias e ao pessoa] técnico, por iniciativa do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, beneficiaram a 1880 professores, em todo o País.

A fim de proceder a experiências, no que concerne à escola elementar, nos grandes centros urbanos, mantém o Governo Federal, através de convênios com órgãos locais, a Escola Guatemala, no Distrito Federal, e duas escolas experimentais na Bahia, que funcionam sob a orientação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Ainda através de convênios com os Estados, estarão construídos, até julho de 1959, em 17 Unidades federativas, 75 Centros de Educação Primária Complementar, todos dotados de pavilhões de oficinas.

Mencionem-se, igualmente, as atividades da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, que, durante o ano de 1958, instalou 12.251 cursos primários supletivos, nos quais se aplicaram aproximadamente 58 milhões de cruzeiros. Esse mesmo serviço criou, ainda, em 1958, 130 Centros de Iniciação Profissional em que se despenderam 7,8 milhões de cruzeiros, e distribuiu mais de 5 milhões de publicações diversas, em seu esforço para dotar o País de material didático de melhor qualidade.

Educação de nível médio

Assinale-se, nesse campo, a iniciativa, que teve o Governo, de oferecer ao Congresso um substitutivo ao Anteprojeto de Lei Orgânica do Ensino Secundário, visando a assegurar descentralização e flexibilidade às escolas desse **grau.**

Na esfera administrativa, promoveu o Governo melhor distribuição dos seus serviços, criando Inspetorias, cursos e estágios regionais. Além disto, concedeu apoio material e financeiro a numerosos estabelecimentos de ensino.

Promovendo a renovação da nossa escola secundária, ultimaram-se providências para que entrassem em funcionamento, a partir deste ano, 35 classes secundárias experimentais.

Por fim, registre-se a expansão dos cursos de aperfeiçoamento do magistério secundário.

Com referência ao Ensino Industrial, merecem destaque o incremento que tiveram as construções escolares e as vultosas dotações empregadas em equipamentos. Algumas das iniciativas em curso são de considerável porte, bastando ressaltar que as Escolas Técnicas de São Bernardo do Campo e Novo Hamburgo, destinadas, inicialmente, a 600 alunos internos, contarão com áreas construídas de 170.000 e de 200.000 m2, no valor de 400 milhões de cruzeiros cada uma, a cargo dos cofres federais.

Ao lado disso, despenderam-se, aproximadamente, 80 milhões de cruzeiros, com obras empreendidas em várias Escolas Técnicas Federais da União, e cerca de 30 milhões de cruzeiros, com equipamentos de laboratório, gabinetes técnicos, oficinas e outros materiais de ensino.

Por intermédio da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial foram empregados 12,8 milhões de cruzeiros e 58.200 dólares, em equipamentos e obras, e ainda no treinamento de professores, beneficiando escolas técnicas de quatro Unidades da Federação. Celebraram-se acordos para funcionamento de cursos artesanais em todos os Estados. Prosseguiram os esforços para o aperfeiçoamento de professores, mediante cursos ministrados por especialistas brasileiros e norte-americanos, no Centro de Pesquisas e Treinamento, instalado em colaboração com a Escola de Curitiba; para o mesmo fim, foram concedidos auxílios às viagens de estudo e aos estágios nos Estados Unidos. Criou-se o Curso Técnico de nível médio de Eletrônica, em Santa Rita do Sapucaí, Minas Gerais.

O anteprojeto de Lei que reorganiza o ensino técnico-industrial, recentemente aprovado, possibilitará a sua reestruturação, em conformidade com as exigências atuais.

O ensino comercial, porque corresponde a efetivas necessidades de nossa estrutura social, vem mantendo contínuo índice de crescimento, seja em unidades escolares, seja em número de matrículas. Especialmente no segundo ciclo, onde é ministrada a preparação profissional de técnicos de comércio de nível médio, a matrícula só é superada pela dos cursos científicos do ciclo colegial. Ramo do ensino médio, que até hoje tem recebido a menor cota de investimentos públicos, merece, por isso mesmo, atenções especiais, no que concerne ao seu aprimoramento, a fim de se lhe dar nível qualitativo correspondente ao seu crescimento quantitativo. Com esse fim, promoveram-se cursos específicos, nas seis capitais onde esse tipo de ensino apresenta maior número de matrículas, constantes de semi-

nários de estudos para diretores, professores, inspetores e secretários. Cerca de vinte escolas técnicas vêm adotando o ensino funcional ou de classes-emprêsas, dinamizando e tornando prática a transmissão de conhecimentos e técnicas.

O ensino agrícola tem recebido considerável atenção. Planos já aprovados para sua expansão, beneficiam 16 escolas agrotécnicas, permitindo-lhes a construção de 34 alojamentos e 5 pavilhões de indústrias rurais. Já se aplicaram 200 milhões de cruzeiros, do total de 2 bilhões destinado a aumentar, de 6 000 para 30 000, as oportunidades educativas nesse setor de óbvia importância para as metas do desenvolvimento econômico.

Mediante convênios com entidades públicas e privadas, destinou o Fundo Nacional do Ensino Médio a substancial parcela de 500 milhões de cruzeiros — metade de sua dotação global — a obras e instalações de escolas técnicas e industriais. Para atendimento de bolsas, reservaram-se 240 milhões de cruzeiros. Os auxílios, de várias modalidades, aos diversos ramos do ensino médio, totalizaram cerca de 260 milhões.

Ensino Militar

Deve-se mencionar, nesta parte da Mensagem, o ensino ministrado pelas instituições militares, uma vez que não se limita à formação profissional específica, mas inclui atividades educacionais de nível médio, superior e de pós-graduação, quer destinadas à formação geral e humanística, quer à formação especializada. Acresce, ainda, que muitos desses cursos dão ponderável contribuição ao desenvolvimento científico e técnico do País.

Nas Escolas Preparatórias do Exército e da Aeronáutica, nos Colégios Militares e no Colégio Naval, as atividades não se restringem ao cumprimento dos regulamentos e programas já estabelecidos. Tem havido crescente diligência na revisão dos currículos e métodos, de modo a tornar o ensino mais objetivo e eficiente, e a libertá-lo dos efeitos do nosso tradicional academicismo. Procura-se dar formação cada vez mais rica aos alunos, em consonância com o moderno desenvolvimento técnico-científico, apurando-lhes o preparo para os cursos de nível superior.

Na esfera da especialização técnico-científica, salientem-se a atuação vanguardeira do modelar Centro Técnico de Aeronáutica, de São José dos Campos, bem como os auspiciosos resultados que vêm obtendo a Escola Técnica do Exército e os cursos que a Marinha mantém, em colaboração com a Universidade de São Paulo.

Em seu interesse pelo aperfeiçoamento do ensino sob sua responsabilidade, o pessoal técnico e docente das Forças Armadas tem mantido constante aproximação com os especialistas e educadores civis, que freqüentemente são chamados a cooperar em seminários e outras iniciativas destinadas ao estudo de programas e métodos.

Na esfera do aprimoramento profissional, os cursos de especialização, as escolas de aperfeiçoamento e de Estado-Maior têm, como órgão de cúpula, a Escola Superior de Guerra, em que militares e civis

estudam e debatem problemas nacionais da maior atualidade.

Tanto os cursos para oficiais como os destinados a subalternos vêm concorrendo de modo ponderável para a formação dos quadros técnicos do País, e seus diplomados encontram imediata colocação nos setores de produção para os quais se capacitam.

Formação de Servidores Públicos

Com a criação da Escola de Serviço Público, que funciona em regime de acordo entre o Departamento Administrativo do Serviço Público e o Ministério da Educação e Cultura, ganha o País mais uma instituição educacional específica.

A importância nacional do problema de formação e aperfeiçoamento de servidores públicos, para todos os ramos da administração, pode ser avaliado pelos seguintes números: 30.000, dos 280.000 servidores federais, já se submeteram a provas seletivas que pressupunham um mínimo de treinamento. Esse trabalho, realizado, até então, de forma dispersiva e por vezes improvisada, estará, doravante, a cargo da Escola de Serviço Público, que unificará as atividades do ensino, anteriormente a cargo de vários órgãos. Ainda no campo do aperfeiçoamento, pode citar-se a instituição do Curso Técnico de Administração, para formar pessoal qualificado de nível médio.

Intensa foi a atividade desenvolvida, em 1958, no setor dos cursos avulsos, realizados através da Escola de Serviço Público. Esses cursos funcionaram, ora sob a iniciativa direta do D.A.S.P., ora em regime de colaboração entre êsse Departamento e outros órgãos da administração federal, direta ou indireta. Quanto aos Cursos de Especialização, destinados a preparar pessoal de alto nível, funcionaram os de Técnico de Educação, de Orçamento, Organização e Pessoal. Ainda neste domínio, organizou-se um Programa Unificado de Administração Pública, a ser executado com a assistência técnica do Ponto IV, mobilizando numerosas entidades administrativas e culturais.

Ciência e Tecnologia

Vive a sociedade brasileira uma época de rápidas e profundas transformações, cujo ritmo tende a acentuar-se, à medida que avançam os processos de industrialização e urbanização. Todas as regiões do País, sobretudo aquelas em que tais processos operam mais profundamente, experimentaram, nos últimos anos, modificações sensíveis, não só na distribuição demográfica pelas áreas urbanas e rurais, como nos modos de vida e nos costumes.

O cotejo, entre a situação presente e a de dez ou vinte anos atrás, evidencia o progresso alcançado: as cidades cresceram; a produção e a riqueza nacional aumentaram; mais amplas e melhores oportunidades de trabalho se oferecem à população; os serviços sociais desenvolveram-se; novas e melhores escolas se abriram. Por isto mesmo, nunca foi tão aguda, como agora, a consciência dos nossos problemas. Situações de penúria, típicas do subdesenvolvimento, — que, noutros tempos, passavam quase despercebidas, pelo hábito de as vermos e sentirmos —

tornaram-se, de súbito, objeto de de bate, para um público vigilante t reivindieador, impaciente pela extir pação do atraso e da pobreza, onde quer que eles se apresentem.

Essa tomada de consciência t esta reação constituem o traço mais característico da passagem do esta do de subdesenvolvimento — a po breza e a ignorância, inconscientes conformadas e passivas — para o de desenvolvimento, que vamos al cançando, à medida que despertamos para os problemas do País, e os definimos, dispondo-nos a lhes dar solução. Quanto mais progredimos tanto mais conscientes nos tornamos da gravidade das nossas deficiências E cada etapa de desenvolvimento vencida, se por um lado descortina novas tarefas, que impõem esforço redobrados, por outro lado prove c País de motivações e recursos para defrontá-las.

O mesmo se passa com os problemas do desenvolvimento cultural Jamais as escolas, em todos os níveis, cresceram tanto como nos últimos anos e, entretanto, nunca a Nação esteve tão cônscia de suas carências, nesse domínio: a massa de analfabetos a lhe embaraçar os passos para o progresso; a insuficiência da formação elementar que se oferece à juventude; a carência de operários especializados e de técnicos de grau médio; a falta de cientistas e teenólogos capazes de encontrar soluções específicas para os nossos problemas.

Até agora, tem o Brasil dependido quase completamente da colaboração de técnicos estrangeiros, que aqui vêm implantar e operar processos tecnológicos desenvolvidos em países mais adiantados. As despesas, com a importação desses especialistas e com os pagamentos de patentes e outros produtos da tecnologia alienígena, sobem a cifras consideráveis, que, aplicadas no Pais, nos permitiriam criar e manter um corpo de teenólogos e cientistas brasileiros à altura de nossas necessidades.

Por outro lado, a não perfeita adequação dos procedimentos industriais importados à matéria-prima nacional, e às nossas condições ambienciais e culturais, nos condena a uma produtividade necessariamente menor. Considerando estas desvantagens e aquelas despesas, teremos o quanto está custando, ao País, o atraso científico e tecnológico. Cumpre assinalar, ainda, que se torna cada vez mais difícil obter o concurso de especialistas estrangeiros de alto nível. De um lado, há que enfrentar a competição de outros mercados de trabalho, de outro, há que vencer as dificuldades opostas à migração desses técnicos, pelos países de onde procedem; tendo feito grandes investimentos na educação e treinamento dos mesmos, não lhes interessa facilitar a sua evasão.

Nos primeiros passos da industrialização, era inevitável a nossa dependência. Persistindo agora, ela nos seria fatal: o atraso da implantação, no Brasil, de uma ciência apta a realizar pesquisas criadoras. em todos os campos do conhecimento e da tecnologia, significará funesto retardamento no ritmo do progresso econômico e social do País.

Não se pode esperar que uma ciência o uma tecnologia de alto padrão surjam, no Brasil, como produto natural e espontâneo do desenvolvimento econômico. Ao contra-

rio, para que este se processe sem deformações que o comprometam, é indispensável se instalem, entre nós, serviços de capacitação e aperfeiçoamento de especialistas, altamente qualificados em todos os ramos do saber, e ao mesmo tempo se assegurem a esses especialistas condições e estímulos indispensáveis à atividade científica e tecnológica.

O Governo Federal realiza vigoroso esforço neste sentido, através da ampliação, do aparelhamento e da diversificação do sistema do ensino superior. Embora ainda não se observe a desejável correlação entre a ampliação da rede escolar e a melhoria da qualidade do ensino, sensíveis progressos têm sido alcançados através da atuação de órgãos como a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos.

Ê sabido, porém, que o pesquisador só se forma através da atividade científica, e que êle constitui, mesmo, o produto mais nobre da pesquisa. É das equipes de cientistas adequadamente instaladas, fruindo condições convenientes de trabalho e de estímulo, que se deve esperar a formação das novas gerações de especialistas, capacitados para dar continuidade ao labor científico e ampliá-lo, segundo as necessidades nacionais. Sem esses núcleos básicos, permanecerá o País na dependência de especialistas estrangeiros. E os brasileiros qualificados para as tarefas da ciência procurarão, em outros países, como já o vêm fazendo, condições de trabalho que aqui não encontrem.

Já foi proposta ao Legislativo a providência imediata, capaz de melhor contribuir para se organizar a atividade científica no Brasil — isto é, a instituição do regime de tempo integral, para cientistas e técnicos qualificados. Muitos de nossos especialistas mais capazes são compelidos, para perfazer um salário satisfatório, a realizar o trabalho científico em condições quase amadorísticas, dedicando o melhor do tempo a outros encargos, em prejuízo das tarefas da ciência.

Além do mais, pela sua natureza, o labor científico exige regime e condições especiais de trabalho. Em geral, nossas instituições científicas vêem a sua atividade tolhida, em parte, por terem de obedecer a normas instauradas para outros setores do serviço público.

É principalmente através do Conselho Nacional de Pesquisas que se desenvolve a ação do Governo Federal, com o fim de amparar e estimular as atividades científicas, bem como encaminhá-las aos campos da produção que maior assistência requerem.

Em 1958, foram concedidas, por esse órgão, 443 bolsas no País e 76 no estrangeiro, para formação e aperfeiçoamento de pesquisadores no campo da matemática, da física, da química, da geologia, da biologia, da agronomia e, ainda, de vários setores da tecnologia.

Através dos institutos subordinados ao C.N.Pq. foram atendidos, em 1958, diversos campos de atividade científica. O Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação prosseguiu no levantamento dos recursos

bibliográficos do País, para a elaboração do Catálogo Nacional de Livros e Periódicos, bem como de bibliografias especializadas que visam a assegurar, a estudiosos e pesquisadores, os instrumentos essenciais de trabalho. O Instituto de Energia Atômica, com a instalação e o funcionamento do reator atômico, junto à Universidade de São Paulo, pôde intensificar suas atividades. O Instituto de Matemática Pura e Aplicada promoveu uma série de conferências e seminários, com a participação de especialistas estrangeiros de renome mundial. Está empenhado, também, em dar assistência a diversas universidades, para a realização de cursos avançados, de formação de matemáticos. O Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, atuando em vastíssima área, com enorme diversidade de problemas, tem-se devotado a pesquisas botânicas, geológicas e antropológicas e de patologia tropical, através do seu centro, em Manaus, e do Museu Emílio Goeldi, em Belém do Pará. O Instituto de Pesquisas Rodoviárias empenhou-se num programa de estudos e experimentação, visando ao aperfeiçoamento das técnicas de construção rodoviária e sua adaptação às condições do País.

O Conselho Nacional de Pesquisas dedicou especial atenção ao aprimoramento dos processos de cultivo do trigo, do cacau, da cana-de-açúcar e à melhoria das pastagens, tendo em vista elevar o nível de produtividade de nossa agricultura.

Programas particulares de pesquisa tecnológica foram elaborados e estão sendo postos em execução, tais como os relativos à de fertilizantes potássicos para as organizações salineiras; à tecnologia do couro para a respectiva indústria; à biologia marinha com vistas à racionalização da pesca; à de química básica, para formar os especialistas reclamados pelo advento da petroquímica no Brasil; e, ainda, ao aproveitamento da energia solar, na metalurgia.

Procurou o Governo, ao mesmo tempo, incentivar a formação de técnicos das várias especialidades ligadas ao desenvolvimento econômico, seja por meio de convênios com outros países, seja pela assistência, no âmbito nacional. Esta última traduziu-se, de modo amplo, no auxílio financeiro a entidades de ensino e pesquisa, para instalações, aparelhamento e ampliação dos seus cursos, e, mais estritamente, na concessão de bolsas de estudo a profissionais e estudantes.

Foram, também, incrementados os estudos referentes à energia nuclear, havendo o Governo proporcionado, às instituições de ensino superior e de pesquisa, auxílios no valor de 31,5 milhões de cruzeiros, não só para a manutenção de cursos de engenharia nuclear e de metodologia de rádio-isótopos, como para a realização de estudos e a aquisição de aparelhamento e instalações. Para avaliar-se o esforço feito, basta mencionar que, com o mesmo fim, foram despendidos, em 1957, apenas 1,5 milhões de cruzeiros.

Ainda em 1958, inaugurou-se o reator de pesquisa do Instituto de Energia Atômica, na Cidade Universitária de São Paulo, o primeiro a entrar em funcionamento na América Latina. Com uma potência de 5.000 kW classificava-se, na época, entre os 13 maiores desse tipo, no

mundo. Vem sendo utilizado por professores e alunos de vários cursos, bem como por pesquisadores particulares, e possivelmente será posto também à disposição de pesquisadores estagiários de países latino-americanos.

Foi, também, contratada a aquisição de dois reatores, tipo universitário, um destinado ao Instituto de Pesquisas Radioativas de Minas Gerais, e outro, à Universidade do Brasil. Para atender às necessidades desses novos reatores, obteve-se o aumento, de 6 para 15 quilos, da quantidade de urânio-235, de que o País dispunha, nos termos do Acordo firmado a 3 de agosto de 1955, com os Estados Unidos.

Relativamente a novos entendimentos internacionais, no campo da energia nuclear, mencionem-se, com destaque, a assinatura de um acordo de colaboração, entre o Brasil e a Itália, a 6 de setembro de 1958, e a ultimação das negociações para ajuste a ser firmado em breve, com o Reino Unido e com a França.

A intensificação das atividades da PETROBRAS depende, em relação estreita, da quantidade de técnicos qualificados que se possa proporcionar àquela empresa. Para atender a esse objetivo, elaborou-se um programa de formação e aperfeiçoamento de pessoal técnico de nível superior e médio e de pessoal administrativo. As atividades programadas compreendem cursos e seminários sob a direção da PETROBRAS. OU em convênio com universidades e instituições de ensino; estágios em organizações industriais do País e do exterior; incentivo e ajuda a escolas integrantes da rede nacional de ensino.

O aperfeiçoamento de especialistas se vem fazendo através de vários cursos: o de Refinação de Petróleo, em colaboração com a Universidade do Brasil; o de Geologia de Petróleo e de Perfuração e Produção, em convênio com a Universidade da Bahia; o de Manutenção de Equipamentos de Petróleo, em cooperação com o Centro Técnico de Aeronáutica. Além desse esforço, indispensável ã ampliação das atividades da PETROBRAS, foram propiciados recursos técnicos e financeiros a vários cursos de Geologia da Campanha de Formação de Geólogos, do Ministério da Educação e Cultura, e se concederam bolsas, em universidades estrangeiras, a estudantes dos cursos técnico-científicos de petróleo. Realizou-se, ainda, o Curso de Técnica de Utilização de Materiais Betuminosos em Pavimentos Rodoviários, no Instituto de Pesquisas Rodoviárias, em colaboração com a PETROBRAS.

Ainda no que respeita à formação de geólogos, promoveu-se, sob os auspícios do Ponto IV, a vinda, ao País, de professores norte-americanos, para colaborar com a Campanha de Aperfeiçoamento de Geólogos. Espera-se que, ao terminarem eles a sua missão, haja pelo menos 600 brasileiros formados em geologia, quando atualmente possuímos apenas 100. Esses professores deverão lecionar nas Universidades de Recife, São Paulo e Porto Alegre.

Os programas do setor de Agricultura estiveram a cargo do Escritório Técnico de Agricultura Brasil-Estados Unidos. Acham-se em execução perto de 50 projetos, relativos a trabalhos de educação, pesquisa, conservação de recursos na-

turais, conservação e irrigação do solo, fomento da produção de leite e derivados, aves e economia doméstica. Destacam-se, entre esses projetos, o do planejamento da produção agrícola de Brasília, o da recuperação do Vale do Paraíba, o da assistência à cultura do cacau na Bahia e o da formação de granjeiros no Rio Grande do Sul. Importante é, também, o projeto de criação, na Universidade Rural de Viçosa, de uma Escola-Pilôto de Agricultura, que será o centro de treinamento intensivo de professores das Escolas Superiores de Agronomia e Veterinária de todo o País.

Com os recursos do Ponto IV, ficou assegurada a necessária assistência ao setor aeronáutico e a matérias relacionadas com a engenharia. Em 1959 — além da assistência técnica à educação brasileira e à organização de uma universidade-modélo de engenharia, no Brasil — planeja o Ponto IV trazer maior número de professores norte-americanos, para aperfeiçoamento dos estudos relativos a desenhos aeronáuticos, casas de força, inclusive turbinas e foguetes, energia nuclear, técnicos de produção e desenhos de fábrica.

* *

Representação brasileira na reunião de líderes da Educação Superior das Américas, no México.

Regressou a 16 de fevereiro de sua viagem de estudos ao México e Estados Unidos o prof. Anísio Teixeira — Diretor do INEP e do CBPE.

De 8 a 14 de fevereiro, um grupo informal de líderes em educação superior de vários países do Hemisfério Ocidental se reuniu na capital mexicana para uma troca de pontos de vista sobre problemas e interesses comuns em matéria de educação. Essa Conferência sobre Educação Superior nas Repúblicas Americanas se realizou sob os auspícios do Institute of International Education e da Carnegie Corporation de Nova Iorque, em seguida a reuniões preliminares e visitas a universidades, no ano passado.

As sessões na Cidade do México deram aos participantes — reitores e presidentes de universidades e outras personalidades de relevo nos círculos educacionais, tanto da América do Norte quanto da América do Sul — oportunidade de melhor se conhecerem mutuamente, e de apreciar mais de perto a natureza e as dimensões dos problemas de cada um no campo da educação superior. Houve um intercâmbio de informações sobre diretrizes e práticas educativas nas várias repúblicas americanas, e sobre os meios de estreitar os laços de interesse comum que ligam umas às outras todas as comunidades universitárias, dentro dos países e para além das fronteiras internacionais.

Os participantes dessas discussões, que a elas compareceram antes como líderes educacionais e acadêmicos do que como representantes de qualquer instituição, foram os seguintes:

Jorge Basadre. ex-Ministro da Educação do Peru; *Jaime Benitez.* Chanceler da Universidade de Porto Rico; *Harvie Branscomb,* Chanceler da Universidade Vanderbilt; *Frede-*

rick Burdkhardt, Presidente do American Council of Learned Socie- ies; *Nabor Carrilo Flores,* Reitor da Universidade Nacional do México; E*fren C. del Poso,* da Universidade Nacional do México; *Luiz Escobar,* Diretor de Ciências Econômicas da Universidade do Chile; *Rodrigo Fatio Brenes,* Reitor da Universidade da Costa Rica; *Risieri Frondizi, R*eitor da Universidade Nacional de Buenos Aires; *J. Kenneth Galbraith,* Professor de Economia da Universidade de Harvard; *John W. Gardner,* Presidente da Carnegie Corporation de New York; *Juan Gomez Millas,* Reitor da Universidade do **Chile;** *Richard A. Harvill,* Presidente da Univ. do Arizona; *Cenneth Holland,* Presidente do Insitute of International Education; A*llan R. Holmberg.* Professor de Antropologia, Universidade Cornell; W*illiam W. Marvel,* Diretor Adjunto da Carnegie Corporation de New York; *T. R. McConnel,* Professor de Educação Superior e Presidente do dentro para o Estudo da Educação Superior, da Univ. da Califórnia; *Franklin D. Murphy,* Chanceler da Universidade de Kansas; *James A.* P*erkins,* Vice-Presidente da Carnegie Corporation de New York; J. *Mayone* S*tycos* do Departamento de Sócio-logia e Antropologia da Universidade Cornell; *Anísio S. Teixeira,* Secretário Geral da CAPES, Diretor o INEP e do CBPE, Rio de Ja**neiro;** *Franz von Hildebrand,* Secretário Geral da Universidade dos Andes, Bogotá; *Charles Wagley,* Departamento de Antropologia da Universidade de Columbia; *Bryce Wood,* o Social Science Research Council.

* * *

1 *propósito do livro* Física na Escola Secundária, *tradução de original americano, editada pelo INEP, a revista* Visão *teceu as seguintes considerações:*

"Em nenhuma outra época da história foi tão importante, como Hoje, que rapazes e moças comprendessem as leis físicas e sua apliação à vida cotidiana. No mundo a.tual, cada um de nós tem de lidar, direta ou indiretamente, em cada tora de trabalho, com aparelhos mecânicos e elétricos, que tornam a ida não apenas mais eficiente, mas, também, mais agradável. Todo jo- em precisa conhecer Física para poder viver e trabalhar inteligentemente e com sucesso. Com estas palavras os professores Oswald H. Blackwood, Wilmer B. Herron e Wlliam C. Kelly abrem o prefácio e *High School Physics,* livro que o instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) editou no Brasil, em tradução dos professores Jayme Tiomno e José Leite Lopes, numa tentativa de revolucionar e atualizar ensino da Física nos colégios brasileiros.

Lançado em fins de 1958, *Física na Escola Secundária* teve uma edição de 10 mil exempl ilmente distribuída entre professo- --- brasileiros, por intermédio do entro Brasileiro de Pesquisas Edu¬ icionais e suas filiais de São Paulo, elo Horizonte e Porto Alegre. O Primeiro fruto da experiência acaba ; surgir: o Colégio Militar oficializou o livro nos seus cursos por decisão do seu diretor, General Augusto Magessi, e do catedrático de Física, Sérvulo Tavares Guerreiro. paralelamente à oficialização, deci-

diu também o Colégio Militar adotar o sistema de empréstimo do livro aos estudantes, prática tão comum em escolas da Europa e dos Estados Unidos. No início do ano letivo os alunos receberão os volumes e passarão um recibo, devendo restituí-los após as últimas provas. Apenas os livros inutilizados ou perdidos serão pagos.

O objetivo primordial do INEP foi interessar o estudante pela Física e pelo livro em que deve estudar, permitindo que chegue à universidade com um conhecimento básico da matéria, coisa que geralmente não acontece. Os programas secundários no Brasil não levam em consideração se existem alunos capazes de assimilá-los ou professores em condições de lecioná-los. Quase sempre são programas excelentes, para alunos e professores excepcionais. Os livros geralmente acompanham esta bitola, transformando-se em manuais maçudos e raramente compulsados pelos estudantes. A política do livro objetivo e realista, que ensine o aluno a estudar e ajude o professor a ensinar, de longa data é uma das preocupações do INEP e de seu diretor, o educador Anísio Teixeira.

Mas os tradicionalistas resistem. A concepção brasileira do mestre, infelizmente tão deturpada, não raro constrói uma personalidade autoritária e distante, falando linguagem científica e empolada, responsável pela criação de barreiras intransponíveis entre a cátedra e a juventude. *Física na Escola Secundária* foi acoimado por vários professores e educadores de livro simplório, um mero manual de "lições de coisas". Ê a resistência ao chamado "barateamento da Física" e a insistência em programas e textos que não condizem com a realidade. Por isso mesmo, ao editar este livro, o INEP entregou sua tradução a dois cientistas que lhe deram o aval do bom-senso e de sua categoria: Jayme Tiomno e José Leite Lopes, ambos físicos de renome internacional e professores da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. E a opinião dos dois lá está, clara, no prefácio brasileiro: "Concordamos plenamente com os autores quando afirmam que o livro oferece todo o material necessário para a preparação do estudante que se destina à universidade, no que se refere à sua habilitação para acompanhar os cursos que exigem um conhecimento básico de Física".

No compêndio editado pelo INEP a característica básica é o amparo ao estudante. Desde o cuidado gráfico com o volume até o material ilustrativo, tudo foi feito para que o aluno sentisse interesse pelos exemplos e tivesse facilidade em entendê-los. (As fotografias exemplificam leis e teorias praticamente: salto com vara para o problema da energia; fotos coloridos para os problemas da côr; ou a queda espetacular da ponte de Tacoma para os efeitos da ressonância.) O livro tem atualidade: fala do radar e televisão, radioatividade e energia atômica, motor a gasolina e motor Diesel. De quando em quando, caricaturas alegram e exemplificam o texto.

A mensagem didática está presente após cada capítulo. Os problemas, que constituem usualmente a parte mais difícil nos cursos de Física, por exigirem o manejo simultâneo dos conhecimentos de Física e Matemática, são utilizados como instrumento de fixação da aprendizagem; problemas simples,

em que as dificuldades matemáticas não perturbem o manejo dos princípios físicos a serem fixados.

Os temas para debate em classe são também fornecidos, auxiliando o professor a manter um clima de interesse e discussão. O item "Você Conhece?", após cada ponto, indica ao estudante os conhecimentos em que se deve apoiar para entender a matéria exposta. Experincias simples e que podem ser repetidas em casa ou improvisadas em classe são apontadas. E, para despertar ainda mais a curiosidade do aluno, livros são sugeridos, a fim de que nas horas vagas êle possa dispor de literatura cientifica agradável e útil. Exemplos: *O Universo Misterioso, Nascimento e Morte do Sol.* ou *O Segredo dos Elétrons,* todos em edição nacional. No caso de livros, estrangeiros, o endereço da editora é fornecido e também as instruções sobre como obter o volume.

Independente do apêndice a cada capítulo, em sua parte final, o livro traz uma receita de como estudar Física. E que diz esta receita? Antes de mais nada, ensina que decorar Física pouco adianta. Primeiramente as leis devem ser entendidas, depois *explicadas* e mais tarde *aplicadas* na solução de problemas. O estímulo às perguntas, sem hesitação, é outro conselho franco. O aluno deve perder a vergonha de perguntar quando não compreendeu a matéria. E mais o ingrediente principal: pensar por si mesmo. Perder o hábito de no laboratório olhar pa-a o companheiro do lado.

Apesar da oposição dos tradicionalistas, o INEP confia no sucesso do sua iniciativa. A decisão do Colégio Militar quebrou a fase de expectativa e abriu caminho para outras adesões. E com a repercussão alcançada por *Física na Escola Secundária,* outras edições, no mesmo espírito, aparecerão na Coleção de Manuais de Ensino, Livros de Texto e Livros-Fontes (CALDEME). Já está sendo preparado um compêndio de Biologia.

Anísio Teixeira conta sempre que ouviu numa escola dos Estados Unilos um aluno definir a Física da seguinte maneira: "S a ciência que nos ensina a construir geladeiras e aparelhos de televisão". Este sentido prático, tão presente no episódio, é o que falta no ensino brasileiro. Aqui o anedótico envereda justamente para o campo oposto, e é famosa a história do programa de certo exame vestibular, onde o professor incluiu este ponto: "Teoria de Einstein e outras teorias".

Um catedrático de Mecânica Racional comprou para seu filho, no princípio deste ano, um livro de Física que lhe pareceu interessante. D rapaz passou os olhos pelo volume : o abandonou na estante. Um mês Depois entrava em casa, entusiasmalo, exibindo ao pai um exemplar de *Física na Escola Secundária,* ao mesmo tempo que dizia: "Isto sim, meu pai, é um livro de Física!" O professor, um pouco irritado, pediu o li--rou e o leu cuidadosamente. Na semana passada, conversando com técnicos do INEP. êle confessava: "O meu Filho tinha razão. Este, sim, é um livro para êle. Ao comprar o outro, esqueci-me de que comprava um livro mais para mim do que para o rapaz."

MINAS GERAIS

Transmitindo o cargo de Secretário de Educação ao seu sucessor, o Professor Abgar Renault pronun-

ciou importante oração, fazendo pormenorizada prestação de contas de sua gestão.

"Não datam deste momento, ou seja, não foram inventadas ã flor desta hora as palavras com que saúdo a forte personalidade de V. Ex". Conheço-lhe os méritos de inteligência e da cultura, o gosto do estudo e da reflexão, as virtudes de honestidade e equilíbrio, a vocação democrática, o devotamento à causa pública e, conseqüentemente, estou em posição de afirmar que as expressões ora ouvidas por V. Ex." não são postiças ou filhas apenas da praxe e das aparências.

Graças a tal complexo de predicados, de seguro abrir-se-á a V. Ex.' a intimidade desta casa difícil, em cujo vasto recinto se solvem diariamente problemas numerosos, presos aos interesses mais perturbadores e contraditórios.

Há de permitir V. Ex. que eu me socorra deste instante para fazer a minha pequena prestação de contas ao povo mineiro, a quem procurei servir hora por hora com a chama crepitante de uma vontade que não vacilou nunca, entre o interesse pú blico, por mais oculto ou mais insignificante que se tivesse afigurado, e os interesses particulares, quaisquer que houvessem sido as cores de que se tingisse ou o poder em que viesse amparado.

Tenho a segurança de que não desperdicei o tempo durante a minha permanência neste posto e fio que parte do que sonhara realizar foi alcançado. O que não logrou passar de sonho e aspiração há de ficar à conta da circunstância fortuita e imprevisível de não haver-se cumprido o período que eu contava ter ainda diante de mim.

Lembra-me que, entre as palavras pronunciadas ao tomar possa deste cargo, declarei: "Mas, sem arrostar, desde o início, com a lei nova ou sem ela, o problema da preparação de professores, não haverá nunca a possibilidade mais longínqua de dar solução a uma conjuntura que tem o mais intenso dos nexos com a tenuidade do espírito nacional, cora a falta de espessura da nossa moralidade pública, com o fundamental desequilíbrio das nossas instituições de base diante da realidade brasileira e, por fim, com o simulacro geral com que o Brasil se diverte. A primeira coisa que cumpre fazer é preparar equipes capazes de renovar o espírito pedagógico do nosso Estado. (. . . . . .) Essa renovação não se logrará sem que regressemos às grandes fontes de origem, ou seja, sem que grupos de professores cuidadosamente selecionados saiam do país a fim de estudar disciplinas básicas". Essas palavras foram pronunciadas em fevereiro. Em abril iniciavam-se as conversações entre o prof. Packer e o Secretário 4a Educação de Minas Gerais. Em outubro seguia para os Estados Unidos a primeira turma de professores mineiros, em número de 14. Em 1957 seguia a segunda e este ano seguirá a terceira. Ao lado disso, um grupo de professores americanos iniciou as suas atividades em nosso Estado no ano de 1957. Que significação terá esse esforço do governo mineiro? Vale, preliminarmente, por mudança de atitude diante dos nossos problemas educacionais. Em segundo lugar e em conseqüência, implica uma revisão crítica da nossa conjuntura e o reconhecimento da falta de

densidade e de peso específico das instituições prepostas à formação de professores primários e à educação elementar. Em terceiro lugar, revela a aspiração d2 reconstruir o que se perdeu e de atualizar o que resta do grande empreendimento de Francisco Campos no governo Antônio Carlos. Surgem à luz os primeiros frutos desse grande esforço, reconstrutivo e renovador. Para desagradável surpresa de todos os derrotistas, que são, em geral, os incapazes de todas as horas, a exposição levada a efeito, há três dias, no Instituto de Educação, veio revelar concretamente o que se conseguiu em menos de dois anos, e veio revelar por que não foi organizada *ad effectum,* com o que se pretende levar para as sala de aulas, mas com os elementos espirituais e físicos que já entraram a operar nas próprias classes de aprendizagem. O Instituto de Educação é uma intensa atmosfera de estudos, experiências, tentativas, adaptações em todos os rumos capazes de alcançar, direta ou indiretamente, as salas da escola primária, que é, em última análise, para onde se acha voltada a alça de mira de tantos esforços.

Encetei entendimentos, por intermédio do Professor Philip Schwab, a fim de renovar por mais cinco anos D convênio ora em vigor, e fio que V. Ex" os leve a bom termo.

Não faltou quem me atirasse a injúria de pereceber mensalmente 840 dólares como executor, em nome do Brasil, do convênio assinado com os Estados Unidos, como se eu tivesse rosto suficientemente frio para receber vencimentos de uma organização cujo estabelecimento em Minas eu pleiteara ardentemente. A baixeza estúpida foi esmagadoramenta destruída, mas não deixa de ser útil atirá-la novamente às faces daqueles que se servem do poder delirante da sua imaginação para rebaixar-me e, rebaixando-me, igualar-me a eles próprios.

Convencido de que estudar e aprender são os fulcros em que têm de sustentar-se qualquer sistema de ensino, a sua eficácia e a sua renovação, esforcei-me por oferecer cursos a professores de grau pré-primário, primário e médio do interior do Estado, quer dos estabelecimentos oficiais, quer particulares, e o processo estendeu-se, dessa forma, e cobriu praticamente a área inteira do magistério mineiro.

Não foram esquecidas as professoras da zona rural, 89% das quais se constituem de leigas, fato que significa, desgraçadamente, na esmagadora maioria dos casos, dispêndio fútil de dinheiros públicos. Ainda pessoas esclarecidas ou que tal parecem ser não alcançaram ou fingem não alcançar esta verdade elementar — saber alguma cousa não significa necessariamente saber ensiná-la. Só realmente é capaz de ensinar quem adquiriu a consciência do que sabe. Nenhum conhecimento "inconsciente" pode ser comunicado "conscientemente", isto é, em termos de aprendizagem pedagógica. Por isso mesmo, foram instituídos os exames de suficiência, cuja finalidade não é apenas avaliar os conhecimentos do magistério que exerce as suas funções sem preparação especial, senão também levá-lo, periodicamente, a estudar mais para melhor saber e melhor ensinar.

Neste passo, é oportuno chamar a atenção da opinião pública para os novos rumos rasgados à colaboração entre o Estado e os municípios com

o fito de melhorar as condições físicas e espirituais do ensino primário na zona rural. O primeiro ímpeto sério nessa direção devemo-lo ao governo Milton Campos, que estabeleceu um regime de convênio, o qual, sem embargo de dificuldades de várias naturezas, deram frutos e poderiam estar em vigor, não fora o inconsciente processo de desmoralização e desvalia total de que foram objeto, realmente, sendo 83 os municípios que mantinham convênio com o Estado e 317 os que não tinham e, não obstante, eram assistidos com recursos estaduais, passou a ser mau negócio assinar com o Estado documento que implica estreita colaboração, isto é, esforços, gastos e sacrifícios de ambas as partes. Eis a razão de ser do decreto n. 5.528, de 4/2/59, que veio estabelecer princípios novos para o regime de colabo ração entre o Estado e o Município e tem estas bases: a) estudo da população rural de cada município; b> número e localização das escolas necessárias à rede escolar rural; c) estudo das finanças municipais, por forma que seja apurado o número de escolas que cada município deverá manter até ser atingido o limite de 20% da sua renda fixado pela Constituição como sendo o mínimo que deve por êle ser gasto com o ensino. Conhecidos esses dados, ao Estado correrá a obrigação de manter as demais escolas até que se perfaça o número estabelecido pelo levantamento da população rural. Graças a esses preceitos, será possível a assinatura de convênios sem os riscos dos disparates que se seguiram à inobservância da lei e sem as dificuldades e inconvenientes oriundos do sistema em vigor até há pouco, inevitáveis num país em que a vocação para o erro, para a frustração da lei e para as soluções desiguais e injustas, isto é, políticas, diante de situações idênticas é uma constante da vida pública brasileira, incoercível inevitável como uma fatalidade.

Entre os cursos destinados ao magistério merece menção o levado a efeito no Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, seção brasileira da UNESCO, que tem por sede a Universidade de São Paulo. Esse curso de ciências físicas e naturais destinou-se especialmente a habilitar os nossos professores do interior a utilizar os laboratórios dessas disciplinas adquiridos naquele Instituto em número tal, que todos os estabelecimentos serão dotados dos meios indispensáveis a pôr termo, de uma vez por todas, a esse ridículo simulacro que consiste em tentar ensinar o concreto, o visível, o tocável e o vivo por meio de palavras escritas ou faladas, ou seja, o verbalismo na sua pior aparência e na sua mais deplorável ineficácia.

Esse curso não custou aos cofres do Estado senão o transporte de 29 professores, ao passo que os laboratórios, num total de 25, custaram apenas cerca de um milhão e quinhentos mil cruzeiros, devendo ser posto em relevo que 15 foram conseguidos gratuitamente.

Medida que as autoridades do ensino reputam de grande significação e passou despercebida (o que talvez tenha sido um bem, pois é possível que a ela se opusessem as forças invencíveis do obscurantismo e da ignorância) foi o estabelecimento do princípio de que a preparação e a classificação das provas das disciplinas capitais de formação profissional do magistério são de compe-

tência do Departamento de Educação. Que quer dizer isso? — Apenas que, graças a um mecanismo simples e engenhoso, o que era simples concurso de títulos passou a ter a natureza de concurso de provas e títulos, com a possibilidade feliz de aumentar-se o número de disciplinas cujas provas ficarão sujeitas ao mesmo sistema. As repercussões foram excelentes, e um dos resultados foi a necessidade, que sentiram imediatamente os estabelecimentos particulares, de preparar melhor o seu pessoal docente em metodologia e prática de ensino. Essa compreensão levou o governo a oferecer, no Instituto de Educação, com a cooperação de professores americanos e brasileiros, cursos daquelas disciplinas ao magistério particular.

Julgo esse momento apropriado a que preste contas do que tem realizado a Campanha de Reparos e Restauração de Prédios Escolares e de como tem procedido. Estimaria, antes de mais nada, esclarecer as razões por que não integrei esse novo instrumento no âmbito desta Secretaria. Não fui movido por desapreço pelos seus funcionários, como na escolha dos componentes da Comissão não fui movido por nenhum afeto ou simpatia especial. Alguns dos membros eu nem sequer conhecia pessoal mente quando propus seus nomes ao eminente Governador do Estado. Quero dizer: procedi de maneira inteiramente impessoal, porque sempre entendi que a administração pública não é o lugar próprio para o exercício das nossas dispatias, simpatias ou antipatias. Quem entender de forma diversa, deverá cuidar de empresas particulares ou pessoais, onde as preferências individuais podem encontrai- campo e ar livres para os jogos arbitrários das suas fantasias.

Senti, desde logo, que tudo quanto deveria ter ritmo diferente se contagiaria da morosidade burocrática, não por culpa dos homens mas do sistema.

Executadas as obras do Grupo Escolar "Bernardo Monteiro", que foram iniciadas a 22 de julho, as demais tiveram começo a 4 de agosto, sendo digno de nota que não se trata de consertos miúdos, mas, em quase todos os casos que citarei, de verdadeiras reconstruções, que exigiram trabalhos vultosos ligados aos alicerces e a substituição dos telhados por lajes, e, em alguns prédios, de aumento importante do número de salas e, em quase todos, de novas e mais numerosas instalações sanitárias. Não há notícia nos serviços públicos do Estado de Minas Gerais, talvez nos de nenhum outro, de obras tão numerosas e tão importantes realizadas em tão curto prazo e com tamanha economia. Em cinco linhas foram atacados e concluídos os reparos de onze prédios, sendo oito grudos escolares e três escolas isoladas.

Prédios escolares reformados, reconstruídos ou ampliados: G. E. "Afonso Pena" — reforma geral, construção de novas instalações sanitárias, adaptação de salas para auditório, reforma do telhado, construção de lajes em todo o prédio, pintura geral, em sua maior parte a óleo. G. E. "Lúcio dos Santos" — Restauração completa do prédio que, em algumas partes, ameaçava ruir. Colocação de laje em todo o prédio. Novas instalações sanitárias. Pintura geral. Substituição do telhado. Obras menores, como muro na frente do estabelecimento, cimentação do pátio, etc. G. E. "Flávio dns Santos" —

Construção de nova ala com 6 amplas salas de aula, instalações sanitárias e gabinetes médico e dentário. Reconstrução total da parte antiga Construção de casa para o zelador e de cantina para os alunos. Cimentação do pátio, com a retirada das arvores que impediam a penetração do sol. Adaptação do porão para salas de aula arejadas e bem iluminadas. G. E. "Mariano de Abreu" — Reconstrução total do prédio que se encontrava em deplorável estado. Colocação de laje em toda a área construída. Construção de cantina e de casa de zelador. Novas instalações sanitárias (7 para meninas e 7 para meninos). Anteriormente, havia apenas 1 em funcionamento para todo o estabelecimento. Construção de gabinete médico e dentário, bem como de instalações para o corpo docente. Ampliação do gabinete da diretora. Pavimentação de toda a área que circunda o grupo escolar. Construção de muros. Colocação de tacos em todas as salas. Substituição do telhado. Aproveitamento do porão para uma sala de aula. G. E. "Bernardo Monteiro" — Reforma geral. Substituição de todos os forros de madeira. Taqueamento de todas as salas, com aterro dos porões existentes. Substituição de esquadrias antigas por esquadrias modernas de ferro. Construção de instalações sanitárias, em número superior a 30, para meninos e meninas. Construção de gabinetes médico e dentário. Ampliação do telhado, que hoje cobre o alpendre interno; substituição das peças de madeira, já apodrecidas, do telhado. Pintura geral. G. E. "Odilon Behrens" — Construção de nova ala, em alvenaria, com fino acabamento, constituída de 3 amplas salas de aula, gabinete médico, gabinete e instalações sanitárias. G. E. "Silviano Brandão" — (Parte superior, constituída de galpões que abrigam 8 amplas salas de aula e uma cantina). Taqueamento de toda a área construída, reforma do telhado, construção de quadros negros nas paredes das salas de aula, pavimentação da área fronteiriça, novas instalações elétricas, pintura geral. G. E. "Pandiá Calógeras" — (Obra de emergência) pintura de 13 salas de aula. Colocação de algumas instalação sanitárias e reposição de azulejos. E. I. de Bento Pires — Reforma geral, inclusive na dependência destinada à residência da professora. Ampliação do prédio escolar, mediante a construção de ampla sala de aula, protegida por laje. Colocação de tacos em toda a parte antiga. Construção de 2 novas instalações sanitárias e reconstrução das 2 antigas. Pintura geral. Substituição do antigo forro de madeira. E. I. de Engenho Nogueira — Reconstrução total da parte antiga, inclusive da moradia da professora. Ampliação do prédio, mediante construção de ampla sala de aula, protegida por laje de concreto. Construção de instalações sanitárias para meninos e meninas. Taqueamento da parte antiga do prédio. Substituição dos forros de madeira e das instalações elétricas. Solução do problema de água e esgoto do estabelecimento. Pintura geral. E. I. da Vila São Domingos — Recuperação total do velho prédio, mediante reconstrução de paredes, telhado, instalações sanitárias, sala de aula, residência da professora. Substituição do forro, aterro e colocação de tacos. Pintura geral.

Obras de reforma, reconstrução ou ampliação em andamento, com as datas de seu término:

E. I. da Ressaca — 30 de março de 1959.

E. I. da Várzea do Felicíssimo — 30 de março de 1959.

E. I. da Estrada Velha da Pampulha — 30 de março de 1959.

G. E. "José Bonifácio" — 30 de março de 1959.

G. E. "Maurício Murgel" — 8 de abril de 1959.

G. E. "Caetano Azevedo" — 1º de maio de 1959.

G. E. "Francisco Sales" — 1' de maio de 1959.

J. I. "Bueno Brandão" — 13 de maio de 1959.

G. E. "Silviano Brandão" (parte central, com aumento de um auditório e 4 salas de aula) — Junho de 1959.

G. E. "Melo Viana" (construção do 2º andar, com aumento de 9 salas de aula, um galpão e uma cantina, além da reforma geral da parte antiga) — Agosto de 1959.

Lembra-me haver encontrado nas Conversações de Goethe com Eckermann um conceito que me encantou pela sua sabedoria: "Dizem que o mundo é regido pelos números. O que sei é que os números ensinam se o mundo está bem ou mal regido". Eis por que vou enfileirar aqui alguns números que revelarão se a Campanha de Reparos e Restauração de Prédios é bem regida. Na pintura e na esquadria dos prédios dos Grupos Escolares "Afonso Pena", "Flávio dos Santos", "Lúcio dos Santos" e "Mariano de Abreu", executadas pela CARRPE", foi feita uma economia de cerca de dois milhões de cruzeiros; a aquisição de uma só das lixadeiras para raspagem de assoalhos, trabalho cujo custo, por empreitada, é de 40 cruzeiros por metro quadrado, foi paga pelo serviço por ela executado num só prédio do Grupo Escolar "Afonso Pena"; o madeiramento retirado do mesmo prédio por estar apodrecido em muitos pontos foi aproveitado na feitura de 15 escadas cujo preço foi avaliado em cerca de cinco mil cruzeiros cada uma; da compra do material feita em dezembro último, com o fito de evitar a alta dos preços, resultou uma economia de cerca de quinhentos mil cruzeiros; um serviço simples como o ato de bater pregos em tacos para assegurar seu assentamento firme no cimento é, em regra, entregue a operários e o seu custo é, naturalmente, elevado; mas o mestre de obras da CARRPE, Antônio Margarido, que é o homem mais competente, mais imaginoso e mais econômico que tenho visto em seu "métier", conseguiu nova economia ao entregar esse trabalho a meninos de bairro em que a obra se executa, pagando-lhes quatro cruzeiros por caixote de tacos; são igualmente sugestivo., estes números relativos a reparos e à construção de três salas de aula no Grupo Escolar "Odilon Behrens" (parte nova) — Vila dos Marmiteiros — Custo das obras: material faturado diretamente — Cr$ 170.362,40; material de estoque: Cr$ 20.000,00; mão-de-obra: Cr$ 50.000,00; total: Cr$ 240.362,40. Área construída: 224,00 ms.2; custo do metro quadrado: Cr$ 1.050,00; custo de cada sala: Cr$ 69.100,00. O custo global das obras em 23 prédios, 13 das quais concluídas, está orçado em Cr$ 23.072.458,50.

Além das iniciadas pelas Companhias Vale do Rio Doce, Siderúrgica Nacional, Siderúrgica Belgo-Mineira e Itau e Fábrica de Caldeiras de Varginha, já estão em andamento algumas obras no interior, como em Lavras e São Sebastião do Paraíso, e outras em estudos, como em Diamantina e Monte Azul, estando concluídas as de reconstrução do Grupo Escolar "Francisco Fernandes", de Oliveira. Nenhum desses serviços refoge aos critérios de prioridade estabelecidos no decreto que criou a Campanha, mas estão de acordo com o preceito que admite dar-se preferência a qualquer obra, sempre que haja oferecimento de auxílio local sob a forma de dinheiro, material, mão-de-obra ou transporte ou sob todas essas formas ao mesmo tempo, desde que seja atingido o mínimo de 60% do orçamento. O caso de São Sebastião do Paraíso é interessante: o município contribuiu com um empréstimo de 500 mil cruzeiros, obtido sem juros, pelo qual se responsabilizou a CARRPE, nas mesmas condições, isto é, também sem juros.

Dentro em pouco o círculo se alargará e começará a abrançer o interior, que foi dividido em 11 regiões, estando o trabalho de cadastro muito avançado. De 300 localidades da região 02 já possui a Campanha cadastros que compreendem: planta baixa; corte da fachada; fotografias; descrição dos consertos; possibilidades locais em relação a materiais e mão-de-obra; escala de prioridade da região.

O trabalho de planejamento foi entregue a um dos homens mais competentes deste país, que é o engenheiro Paulo de Assis Ribeiro, nome nacional, que alia a uma lucidez admirável, conhecimentos técnicos inexcedíveis, sólida informação dos problemas educacionais e probidade inatacável.

Não era possível entregar trabalho desse vulto e dessa complexidade a práticos e amadores... As soluções globais não se acham ao alcance de espíritos dotados de visão mosaica.

Sem embargo da honestidade com que o problema foi considerado, não faltou voz, não desta Secretaria, que insinuasse vagamente desvios de dinheiros públicos e, instada a esclarecer o que pretendia dizer, alegasse, por exemplo, já alterando a calúnia incipiente, que a importância de 35 milhões de cruzeiros pela qual foram vendidos terreno e prédio do Instituto "São Rafael" fora desviada integralmente para a CARRPE e que as obras do prédio desse estabelecimento estavam paralisadas... Relativamente ao crédito de 5 milhões de cruzeiros aberto, a minhas instâncias, pelo decreto n. 43.737, de 21/5/58, assoalhou-se insidiosamente que aquela importância também fora totalmente desviada para a Campanha... A mentira é deslavada e a imaginação alarma pela indigência...

No primeiro caso, o Sr. Governador autorizou a aplicação do saldo da importância de 32 milhões de cruzeiros nas obras de reparos e restauração de prédios porque as obras do prédio do Instituto "São Rafael", quase prontas, não custarão mais de 12 milhões de cruzeiros.

No segundo caso, estando as obras do Instituto de Educação concluídas, visto que o crédito foi aberto com um atraso enorme, restava

pagar apenas a importância de Cr$ 946.031,90. Feito esse pagamento, pedi e obtive do Sr. Governador autorização para aplicar o saldo de Cr$ 4.053.668,10 nas mesmas obras.

Ao cabo, o que é certo e de rigor é lançar em relevo agora os nomes dos Drs. Paulo Diniz Chagas, presidente da comissão, a quem se deu o êxito do notável empreendimento, graças ao seu admirável espírito público, à sua inteligência aguda e abrangente e á sua inexcedível capacidade de ação, Geraldo Campos Valadares, Professor Alcino Chaves Xavier, Drs. Antônio Carlos de Resende Garcia e Ivan Batista da Silva, que, pela excelência dos serviços prestados até agora com dedicação extrema e probidade perfeita, se impuseram ao apreço e à estima do nosso povo.

Tudo foi feito para conseguir um mínimo de ordem na administração desta Secretaria, especialmente no que se relaciona com pessoal. Os resultados não foram os que eu desejara, mas levaram-me a crer que é possível atingir a meta visada. Assim, o problema do "comissionamento", que, além de ser uma das fontes mais abundantes de desordem administrativa e implica as mais terríveis injustiças, pôde ser reduzido ao mínimo — professoras que se achavam há anos nesta Secretaria, ao mesmo tempo em que ocupavam um lugar no interior, impedindo o seu preenchimento efetivo e levando ao desânimo mais cruel as suas infelizes substitutas, que trabalhavam anos a fio sem qualquer segurança e sem nenhum estímulo, foram designadas para estabelecimentos nesta Capital e abriram vagas nos do interior. Restam ainda muitas de que a administração não pôde abrir mão desde logo, porque se desfalcaria seriamente o quadro da Secretaria, e cuja situação será regularizada definitivamente mediante seu ingresso em carreira administrativa, graças a projeto de lei quando concluído, o qual terei a honra de encaminhar a V. Excia.

A reestruturação da Secretaria, que completaria essa extrema necessidade de ordem, racionalização e eficiência, não pôde ser levada a cabo pelos motivos que são do conhecimento de V. Excia.

Outro ponto em que o exercício de verdadeira obstinação logrou conseguir resultado apreciável é o das remoções. Disciplinei-as convenientemente em portaria de 6 de outubro de 1957, transformada em decreto n. 5.530, de 4 de fevereiro último, que a reproduz *ipsis litteris*. Poucos se convenceram da necessidade imperiosa de cumprir a lei, que aqueles dois atos nada mais fizeram que regulamentar, e pôr um ponto final á desordem conseqüente á mudança contínua de professoras durante todo o ano letivo, fundada nos pretextos mais fúteis. Poucos entenderam que a razão era, não apenas administrativa, senão também pedagógica, esta mais importante ainda do que aquela. Os mesmos corações que demonstravam tanta pena das professoras jamais tiveram o mais vago pensamento para as crianças a quem apavora sempre o aparecimento de professor novo em sua sala de aulas, sem falar na diferença de métodos e processos de ensino, dois fatos que exercem influência perturbadora sobre a aprendizagem e comprometem grandemente as promoções. Por ou-

tros termos não se compreendeu ou finge-se não haver compreendido que a remoção fora da época própria não deve ser feita, salvo os motivos excepcionais constantes do decreto citado, porque constitui um dos fatores mais poderosos da repetência. Aplicado a esses conceitos o processo de quantificação, que talvez impressione um pouco mais, que é que encontraremos? — Estes números: somente na Capital, onde os estabelecimentos são em regra melhores e onde as remoções ou transferências são em número muito menor, a repetência custou aos cofres públicos, em 1958, a importância de Cr$ . . . . . 32.509.000,00. Não logrei, infelizmente, obter dados referentes ao interior, mas é fácil imaginar o que se despendeu, apesar do rigor com que procedi. Esse fato leva, inelutàvelmente, a esta observação: não temos condições financeiras nem econômicas para permitir que um aluno do curso primário permaneça mais de um ano em cada série: por aluno repetente por incapacidade ou negligência nos estudos há, fora das escolas, milhares e milhares de candidatos que poderiam dar melhor conta de si, com sensíveis vantagens para eles próprios e para a sociedade. É com prazer que informo V. Excia. de haver tomado medida capaz de atenuar esse vício tremendo da nossa escola primária, sem resvalar para o perigo das promoções "á outrance".

Como V. Excia. vê, a obra encetada tem um sentido de integração. Por isso mesmo, os aspectos morais tinham de ter, como tiveram, proeminência absoluta sobre tudo mais. Assim, no lado do esforço intelectual, foi desenvolvido obstinadamente inflexível esforço moral. Dele não me arrependo. Repeti-lo-ia com igual intensidade se neste momento estivesse a empossar-me neste cargo. E que será a administração pública, mormente a da educação e do ensino, a que faltem inabaláveis fulcros morais? Que seria desta casa sem justiça e sem obstinado respeito à lei e ao interesse público, em que se incluem necessariamente pelo menos os princípios gerais da pedagogia?

Verificará V. Excia., no exercício das duas eminentes funções, que não exagero ao afirmar a necessidade de sermos duros e inflexíveis cada dia, cada hora, cada minuto, para que possamos ser úteis, exatos, isentos e justos.

De mim direi a V. Excia., que fui forçado, com pesar no coração, a punir muitas vezes, e punir severamente. O regime de complacência leva à impunidade. A impunidade leva à reincidência, à desmoralização púca e à injustiça, porque não discrimina entre quem cumpre o dever e quem o descumpre. Desafortunadamente, o Brasil e, nele, o nosso Estado conseguiram criar este círculo vicioso de implicações e conseqüências mortais: não há autoridade porque não há punição e não há punição porque não há autoridade.

Evidentemente, procedi com o maior rigor na administração dos dinheiros públicos. Não dei um passo de favor (os dois únicos pedidos a que não pude resistir atendi-os pelo meu bolso), não permiti que nenhum telefonema interurbano, nenhum telegrama, nenhuma carta, nenhum cartão de caráter particular, inclusive e principalmente os meus próprios, fossem pagos pelos cofres públicos. Não consegui nunca ser generoso com as cousas que não me

pertencem. Muitos não entenderão essa atitude... Pago-lhes em igual moeda: não lhes entendo a deles. Mas o povo entende ambas.

Tenho a firme consciência de haver cumprido o meu dever. Se mais não fiz, não foi por falta de esforço, dedicação e trabalho, mas por invencíveis deficiências pessoais.

Tenho também a firme consciência de não haver deslustrado nem prejudicado o Partido Republicano. Os partidos políticos não crescem apenas longitudinalmente, isto é, rasteiramente, realizando somente atos políticos: crescem também verticalmente, isto é, moral e intelectualmente, traduzindo em realidade as aspirações públicas.

Tenho a impressão de que vivemos em uma atmosfera de equívocos, e esses equiívocos nascem, indubitavelmente, de uma incompreensão geral das mesmas palavras quando usadas por homens diversos. Repete-se a Babel, e os homens não são mais capazes de entender-se: usam a mesma língua apenas fonética e graficamente: semânticamente expressam-se em dialetos extremos. Ê pena que o intervalo entre a política e a administração se alargue e se aprofunde cada vez mais. Uma e outra usam linguagens tão distantes nas suas raízes e nos seus significados, que não se entendem. O evolver das suas respectivas semânticas tem-se operado em linhas de desentendimento e contradição e, por conseguinte, as palavras e expressões usadas por uma e outra são reciprocamente intraduzíveis. Trata-se realmente de um drama intenso, que não é apenas de Minas Gerais, mas do Brasil inteiro.

Não obstante, cada dia mais me convenço de que, num país que tem a vocação da desordem, das facilidades e de todas as complacências, a dureza, a inflexibilidade e a indiferença a tudo que não seja interesse público têm de ser preceitos de cada dia, de cada hora, de cada minuto para quem quer que aspire a ser útil, realmente útil ao povo, e a deixar qualquer cargo como nele ingressou, isto é, decentemente, de consciência limpa e leve.

Somente a educação pode realizar o penoso trabalho de conquista desse território difícil e surpreendente em que se plantou a estranha bandeira da incompreensão, do desentendimento e do equívoco.

V. Excia. está em condições de realizar essa tarefa eriçada de espinhos, porque tem a inteligência, a cultura e a pureza de propósitos sem as quais é impossível realizar qualquer cousa que transcenda os limites mesquinhos do nosso terreirozinho pessoal.

Desejo pronunciar as expressões do meu reconhecimento ao preclaro Governador Bia Fortes, que apoiou e prestigiou a minha ação, bem como a todos que aqui trabalham, especialmente aos srs. Chefes do Departamento e aos elementos do meu Gabinete, chefiado por Modestino Gonçalves, cujas qualidades de tato, inteligência e honradez o recomendam para o exercício de cargos mais elevados do que esse que exerceu com tanta dedicação.

Senhor Secretário, auguro-lhe todos os êxitos que merecem as excelências do seu espírito, do seu coração e da sua formação moral. Que o destino não lhe ponha nas mãos, durante o período em que dirigir

esta grande casa mineira, apenas a ausência e a perenidade das cousas desejadas".

RIO GRANDE DO SUL

A Prefeitura Municipal de Porto Alegre organizou o seu sistema de educação de base, através da lei que passamos a transcrever:

LEI Nº 1.937, DE 8 DE JANEIRO DE 1959

Cria o Sistema Municipal de Educação de Base e dá outras prodências.

O Prefeito Municipal de Porto Alegre

Faço saber que o Poder Legislativo decretou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. lº — Éi criado o Sistema Municipal de Educação de Base, obedecendo às diretrizes das legislações federal e estadual sobre o assunto.

Art. *2"* — O Sistema Municipal de Educação de Base, criado nos termos desta lei, será administrado pela Secretaria Municipal de Educação e Assistência, através de seu órgão competente.

Art. 3' — As unidades escolares integrantes da rede do Sistema Municipal de Educação de Base funcionarão junto às Vilas Populares do Departamento Municipal da Casa Popular.

Art. 4º — As unidades a que se refere o artigo anterior denominar-se-ão "Escolas Municipais" e obedecerão a regime especial com horário integral e programa ajustado às condições e às necessidades da população escolar do meio onde estiverem situadas.

Art. 5º — As escolas municipais oferecerão aos alunos, além de programa cultural básico, atividades auxiliares que lhes proporcionem a aquisição de práticas peculiares ao comércio, à indústria, à economia doméstica e à agricultura destinadas a auxiliá-los a resolver problemas da vida diária e a conhecer-lhes as tendências vocacionais-

Parágrafo único — As escolas municipais disporão de oficinas especializadas para a realização das atividades referidas neste artigo.

Art. 6º — As escolas municipais oferecerão a seus alunos assistência religiosa, médica, odontológica, Psicopedagógica, recretativa e vocacional, através de serviços especializados da Prefeitura Municipal.

Parágrafo único — A assistência religiosa será franqueada a ministros de qualquer religião reconhecida, desde que seja requerida por responsáveis pelo número mínimo de 10 (dez) alunos matriculados.

Art. 7' — As escolas municipais deverão funcionar como "Centros de Comunidade", nelas existindo, desde que as instalações o permitam, clubes de mães, de economia, de agricultura, biblioteca, associações religiosas, núcleos de escotismo e outras instituições destinadas aos moradores da localidade.

Art. 8' — Serão criados "Conselhos Escolares Locais" constituídos de 5 (cinco) a 9 (nove) membros, escolhidos entre as pessoas mais esclarecidas da vila, com a incumbência de zelar pelo patrimônio e eficiência da escola, assim como formular sugestões às autoridades educacionais do Município.

Art. 9' — O ingresso no quadro do magistério para o Sistema Municipal de Educação de Base será feito mediante concurso público, sendo estabelecido como principal critério do seleção o vocacional.

Art. 10 — Sempre que houver cargo vago no quadro do magistério do Serviço Municipçal de Educação de Base, o Prefeito Municipal determinará a abertura de concurso, com prazo de validade por 2 (dois) anos, contado da data de sua homologação.

Art. 11 — Os candidatos aprovados em concurso para ingresso no magistério do Serviço Municipal de Educação de Base serão nomeados segundo a ordem de classificação, regulamentando o Prefeito Municipal o critério das respectivas lotações.

Art. 12 — Para fins de abertura de concurso, a Secretaria Municipal de Educação e Assistência destinará os cargos para as seguintes espécies de trabalho docente:

a) — regência de classe de 1º e 2º séries;

b) — regência de classe de 8º, 4' e 5º séries;

c) — regência de classe de Jardim da Infância;

d) — direção de atividades de Recreação e Jogos;

e) — direção de atividades de Desenho e Artes Aplicadas;

f) — direção de atividades de Música e Canto Orfeônico.

Art. 13 — Somente poderão inscrever-se nos concursos de provimento de cargos destinados à "regência de classe" os portadores de diploma de professor expedido por Escola Normal do *2"* ciclo, oficial ou oficializada ou por Instituto de Educação.

Art. 14 — A inscrição ao concurso para provimento de cargo de professor encarregado da "direção de atividades" especificadas no art. 12 desta lei será regulamentada pelo Prefeito Municipal, obedecidas as bases da Legislação Estadual sobre a matéria.

Art. 15 — VETADO.

Art. 16 — A posse de certificadº de cursos regulares de aperfeiçoamento, especialização ou extensão em assuntos profissionais de Educação de Base expedidos por escolas ou órgãos oficiais, na proporção de sua duração e na correlação com o tipo de trabalho docente objeto de cargo concursado, obterá prevalência na regulamentação dos concursos para provimento de vagas no quadro do magistério do Serviço Municipal de Educação de Base.

Parágrafo único — O tempo de atividade docente prestado ao magistério do Município também será levado em conta para o ingresso no magistério do Serviço Municipal de Educação de Base.

Art. 17 — Os professores que dirigem atividades especializadas poderão ser convocados, temporariamente, para servir como regentes de classe.

Art. 18 — As escolas municipais poderão funcionar durante os 12 meses do ano.

Parágrafo único — O período de férias, horário de trabalho escolar, funcionamento de cursos, programa-

ção de trabalhos especializados e atividades complementares serão fixados em regulamento próprio.

Art. 19 — O Prefeito Municipal, dentro de 90 (noventa) dias de sua promulgação, regulamentará a presente lei.

Art. 20 — Esta lei entrará em vigor na data de sua promulgação revogadas as disposições em contrário

Prefeitura Municipal de Pôrtc Alegre, 8 de janeiro de 1959.

TRISTÃO SUCUPIRA VIANA

Vice-Prefeito em exercício

Anneris Fortini Albano

Secretária de Educação e Assistência

* * *

SÃO PAULO

A 16 de março do corrente ano, teve início o II Curso de Aperfeiçoamento de Especialistas em Educação para a América Latina, no Centro de Pesquisas Educacionais de S. Paulo. Esse curso é ume das iniciativas do Projeto Maior *da Unesco e reflete a colaboração do Brasil neste empreendimento. Damos a seguir informações preliminares sobre a criação desses cursos, e, também, a constituição e planejamento do que se realiza atualmente.*

Informações gerais

Durante a Conferência Regional sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória na América Latina bem como durante a segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação, realizadas em Lima, Peru, de 23 de abril a 8 de maio de 1956, foi apresentado o Projeto Maior Nº I da UNESCO referente "à generalização e melhoria do Ensino Primário e à formação de professores *c* especialistas em educação na América Latina".

O documento, que foi aceito pela Conferência Regional, recebeu, em princípio, a aprovação dos Ministros de Educação com o apelo de que os Governos Latino-Americanos considerassem a possibilidade de participar de sua execução.

O projeto, cuja execução foi prevista para um período de 10 anos, a começar em 1957, tem entre outros objetivos, o da "formação universitária de especialistas em educação" (Administradores, Inspetores, Especialistas em Programas, Conselheiros, Diretores de Escolas, Professôres de Educação).

O Governo brasileiro, em agosto de 1956, deu sua aprovação à execução do *Projeto Maior* (Ofícios 855 e 910 do Ministério da Educação e Cultura do Brasil), oferecendo quando da resposta ao Questionário da UNESCO, sua parcicipação para a realização de um Curso de Aperfeiçoamento, em nível universitário, de Especialistas em Educação para a América Latina, pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, e em cooperação com o Ministério das Relações Exteriores e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação e Cultura.

Ao dar sua aprovação ao Projeto Maior da UNESCO, o Governo brasileiro pleiteou;

1. Envio de especialistas da Unesco para colaborar com os técnicos brasileiros nos Centros de Pesquisas Educacionais, em Cursos de Formação e Aperfeiçoamento de Professôres, Diretores e Supervisores de Escolas Normais;
2. Realização de um Seminário, com a assistência de técnicos estrangeiros, destinado ao aperfeiçoamento de pessoal que, no pais, tem a seu cargo o treinamento e o aperfeiçoamento de professores em exercício;
3. Concessão, por parte da UNESCO, de 20 bolsas de estudo, destinadas ao preparo de especialistas — vindos dos diferentes Estados brasileiros — que de futuro atuariam, em articulação com os Centros de Pesquisas Educacionais, nas áreas de onde proviessem;
4. Auxílio a Universidades da América Latina nas investigações em matéria de Educação e na formação de especialistas de educação escolar, mediante o estabelecimento de um número limitado de bolsas de estudo para professores e alunos;
5. Incentivo, mediante os serviços de informação, da mais ampla compreensão possível da importância desse Projeto..

Previu a Resolução nºº 1.081 da IX Conferência Geral da UNESCO (Nova Delhi) a constituição de um Comitê Consultivo Intergovernamental para assistir o Diretor Geral da UNESCO na elaboração e execução do projeto em referência. Esse Comitê se constituiria de representantes dos países Latino-Americanos participantes do projeto, da Organização dos Estados Americanos, da Comissão das Caraíbas, além de observadores de outros países e de organismos internacionais.

Em conseqüência, por convocação do Diretor Geral da UNESCO, reuniu-se em Havana, entre 18 e 21 de fevereiro de 1957, pela primeira vez, o Comitê Consultivo Intergovernamental, com a presença dos delegados da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Estados Unidos, Guatemala, Haiti, México, Nicarágua, Peru e Venezuela, que integram o Comitê.

Nessa ocasião, o reperesentante brasileiro ratificou o oferecimento de seu Governo quanto a um Curso de Aperfeiçoamento em nível universitário de Especialistas de Educação, a ser realizado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, sob o patrocínio da Universidade de São Paulo.

O informe final que resultou da primeira reunião do Comitê Consultivo Intergovernamental de Havana foi submetido à aprovação do Conselho Executivo da UNESCO. O texto, aprovado, serviu de plano para a aplicação do Projeto Maior durante o biênio 1957-1958.

Em fins de maio de 1957, esteve no Brasil o Dr. Oscar Vera L., Coordenador do Projeto Maior n° 1 da UNESCO, que discutiu com os professores Anísio S. Teixeira, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e Fernando de Azevedo, Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, as bases para a instalação e o funcionamento, em 1958, em São Paulo, do

primeiro curso de aperfeiçoamento de especialistas em educação.

O Comitê Consultivo Intergovernamental de Havana (fevereiro de 1957) deu sua aprovação à formulação dos objetivos do Projeto Maior e ao seu plano de trabalho para 1957-1958. Na data de 11 de setembro de 1957 o Diretor Geral da UNESCO aprovou a realização dos Cursos para Especialistas em Educação no Chile, e em São Paulo. No caso brasileiro, o curso foi organizado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo sob o patrocínio e em colaboração com a Universidade deste Estado.

A UNESCO manteve dois professores em cada um desses cursos. Tanto para o curso do Chile como para o que se realizou no Brasil, foram concedidas 30 bolsas de aperfeiçoamento a educadores de primeiro plano e de grande experiência dentre professores de Escola Normal, Administradores ou Inspetores de Ensino Primário, Estatísticos e outros especialistas em Educação. O mesmo ocorrerá com o II Curso de Especialistas em Educação a realizar-se em São Paulo.

O Segundo Curso de Aperfeiçoamento de Especialistas em Educação para América Latina funcionará no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, no período compreendido entre 16 de março e 12 de dezembro de 1959, e terá a duração de 36 semanas de trabalho efetivo.

O Curso tem por objetivo o aperfeiçoamento do pessoal, nos seguintes campos:

1. Formação e aperfeiçoamento do magistério.

2. Planejamento, organização, supervisão e administração escolar.

A ordem dos trabalhos deverá obedecer a uma distribuição entre dois períodos. O primeiro terá início a 16 de março e terminará a 1' de agosto; o segundo terá início a 24 de agosto e terminará a 12 de dezembro.

Os trabalhos, por período, deverão obedecer à seguinte disposição:

1. *Primeiro período* — *de 16 de março a 1' de agosto.*
   - 1.1 — Introdução — de 16 a 29 de março. . . . . (2 semanas)
   - 1.2 — Conteúdo — de 29.3 a 19.7. . . . . (16 semanas)
   - 1.3 — Síntese — de 19.7 a 1º.8. . . . . (2 semanas)

2. *Segundo Período* — *de 24, de agosto a 12 de dezembro*
   - 2.1 — Introdução — de 24.8 a 5.9. . . . . (2 semanas)
   - 2.2 — Conteúdo — de 8.9 a 23.11. . . . . (11 semanas)
   - 2.3 — Síntese — de 24.11 a 12.12. . . . . (3 semanas)

Em cada período, os trabalhos serão sempre iniciados, como está indicado, com um período preparatório, ou de introdução, em que os professores do Curso procurarão dar uma visão tão ampla quanto possível dos objetivos estabelecidos. Ao fazerem essa apresentação, dentro de um terreno não limitado, os professôres deverão levantar os principais problemas sobre os quais será centralizada a discussão. A seguir á introdução, os professores deverão iniciar, sobre os problemas levanta-

dos, todo um programa teórico e prático, simultaneamente, que constitui a matéria do curso propriamente dita. No final do primeiro período, haverá duas semanas para síntese dos trabalhos, e as conclusões tiradas, tanto dos resultados das investigações bibliográficas, quanto das pesquisas realizadas.

Do ponto-de-vista do conteúdo dos cursos, considerando a separação em períodos de estudos, o primeiro deles deverá referir-se, especialmente, a *cursos básicos,* à proposição de problemas gerais que abranjam definições de objetivos, de métodos e realizações do trabalho escolar. O segundo, constituir-se-á de cursos subdivididos, de acordo com as diferentes especializações dos candidatos. Somente nesse segundo período é que irão aparecer, de fato, os alunos agrupados segundo os seus interesses e objetivos, em cursos de especialização.

Tipos de cursos

Serão oferecidos os seguintes cursos no 1' Semestre de 1959:

1. *Fundamentos Sociais e Filosóficos da Educação.*
   Objetivos da Educação
   Desenvolvimento da criança
   Aprendizagem
   A Escola como unidade social e cultural
   Escola, Comunidade e Sociedade
   A Natureza do controle que a sociedade exerce sobre aqueles que podem ser educados

2. *Problemas na Escola Primária*
   Funções da Educação na Democracia
   O objetivo da Escola Elementar
   Organização da Escola Elementar
   Trabalho da Escola Elementar
   Currículo
   Necessidades especiais das crianças
   Construção da escola
   Serviços especiais

No primeiro e segundo semestres de 1959, serão oferecidos os seguinte: cursos:

1. *Supervisão e Administração*
   Conceito de Supervisão e Administração
   Organização para supervisão < administração
   Desenvolvimento do currículo
   Problemas de professores novos ou estabelecidos
   Como resolver problemas de professôres novos ou estabelecidos
   Avaliação
   Observação de classes
   Relações entre a Escola e a Comunidade
   Promoção automática *versui* promoção tradicional
   Reportando o progresso dos alunos.

2. *Medidas e Pesquisas em Educação*

   O curso em questão deve preencher as necessidades dos indivíduos interessados em medida: em educação. Deve ter êle, como objetivo, apresentar método: de pesquisa educacional mais úteis e essenciais, na forma mais prática e concreta possível. Seu: problemas e projetos devem se: escolhidos dentre situações latino-americanas, e, se possível, do próprio país onde o curso se realizará.

No segundo semestre de 1959, serão oferecidos os cursos abaixo enumerados, e que constituirão as áreas de especialização.

1. *Desenvolvimento de* Curriculum

O objetivo central do curso não é ministrar conhecimentos sobre *curriculum*, mas sim dar um treinamento em como modificar ou desenvolver um *curriculum.* O planejamento do curso por essa razão seguiu aqueles passos principais que se propõem sempre à construção de *curriculum.*

Os participantes do curso deverão adquirir experiências práticas no desenvolvimento e construção de um *curriculum.* Deverão eles elaborar provas, tentar formas de diagnóstico, desenvolvimento de certos aspectos, *curriculum* e aprender atividades a serem postas em prática numa classe-laboratório.

Diagnóstico das necessidades
Determinação dos objetivos
Seleção do conteúdo
Organização do conteúdo
Seleção de experiências de aprendizagem
Organização da aquisição de experiências
Avaliação

2. *Processo de Trabalho em Grupo*

Este curso visa ao treinamento dos indivíduos que trabalham com adultos. O Curso tem como finalidade o desenvolvimento da prática do trabalho em grupo. A teoria sobre a qual a prática se fundamenta é introduzida à medida que se torna necessária a compreensão da dinâmica do grupo e de como a direção dos mesmos se processa. Com estes objetivos em vista, é natural que o início do curso se procedesse a partir da prática, em forma de laboratório, de certas técnicas em grupos, e que o seu término coincidisse com a apresentação das considerações teóricas.

Os vários processos e capacidade para a direção de grupos
Grupos, sua natureza, composição e estrutura
Comunicação e divulgação de informações nos grupos
Liberança
Aprendizagem nos grupos.

3. *Curso Intensivo de Inglês*

Durante o curso, paralelamente aos estudos teóricos e práticos referentes aos problemas de educação, haverá um curso intensivo de inglês. Procura-se dar neste curso um treino de conversação, leitura e tradução, com a finalidade de tornar os participantes mais familiarizados com a linguagem usada nos livros técnicos que tratam do problema da educação.

* * *

Da Mensagem governamental ã Assembléia Legislativa, no corrente ano, extraimos esses tópicos relativos à parte que trata da educação.

A Secretaria da Educação apresentou, em 1958, exercício administrativo dos mais fecundos. Os trabalhos previstos na Mensagem do ano anterior foram vigorosamente

desenvolvidos, e, sem quebra da seqüência e da unidade administrativa da Pasta, novas e relevantes providências foram adotadas para solução dos problemas do ensino público do Estado.

Cumpre assinalar, nessa fase, como alvo especial da administração e elemento seguro da melhoria das condições escolares paulistas, a revitalização que se promoveu, com empenho do Departamento de Educação. O velho órgão, conquanto se ressentisse e ainda se ressinta do anacronismo de sua estrutura, em flagrante desacordo com as atuais injunções do ensino, tanto no campo pedagógico, como no técnico-administrativo, realizou intenso trabalho que apresentou um saldo útil verdadeiramente apreciável.

Para o Departamento do Ensino Profissional, o exercício de 1958 foi igualmente proveitoso. Seu crescimento é metódico, expressivo e, sobretudo, seguro. A instalação das escolas profissionais, industriais e artesanais implica consideráveis gastos, dado o elevado preço das fundações, dos prédios, da maquinaria, da mão-de-obra especializada. Suscitando problemas de duas naturezas, ambos de difícil solução — o material e o técnico — • o ensino profissional realizou, mau grado isso, excelente trabalho em 1958, apresentando um índice de expansão e produtividade verdadeiramente animador e lisonjeiro.

No setor das atividades educacionais cumpre ainda destacar o trabalho relativo aos Museus históricos e pedagógicos do Estado, realizado mediante articulação de toda a rede de institutos de cultura histórica, que terão a seu cargo a educação cívica da juventude e a recuperação e preservação do patrimônio histórico. Cuidou-se, igualmente, da instalação do Museu Militar de São Paulo, estabelecimento d© grande alcance cívico-cultural e que o desenvolvimento do Estado de há muito reclamava.

O Departamento do Arquivo do Estado realizou diversos trabalhos com o objetivo de despertar mais interesse pelo documentário histórico existente nesse importante órgão da administração estadual.

Em linhas gerais, as atividades da Secretaria da Educação, em 1958, podem ser assim relatadas:

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

O Departamento de Educação compreende os seguintes serviços Educação Pré-Primária, Ensino Primário, Ensino Típico-Rural, Ensino Secundário, Ensino Normal, Saúde Escolar, Serviço Dentário Escolar, Educação de Adultos, Prédios Escolares, Serviço de Expansão Cultural, Instituições Auxiliares da Escola, Medidas e Pesquisas Educacionais, Ensino Especializado, Biblioteca Pedagógica, Orientação Educacional, Música e Canto Coral, Ensino Particular.

EDUCAÇÀO PRÉ-PRIMÁRIA

O Serviço de Educação Pré-Primária realizou, entre outras atividades normais do currículo, a revisão e aperfeiçoamento do esquema para desenvolvimento das atividades globalizadas pesquisa social da

jardineira da Capital e verificação do aproveitamento escolar entre crianças procedentes de cursos de educação pré-primária e crianças que não freqüentaram cursos dessa natureza.

ENSINO PRIMARIO

O ensino primário expandiu-se consideravelmente no exercício de 1958, como se pode inferir do seguinte quatro estatístico:

	1957	1958
Número de unidades (classes e escolas)	29.241	31.310
Matrícula	1.021.298	1.125.625

Para esse resultado tão auspicioso contribuíram Capital e Interior, com os seguintes dados:

	1957	1958
Número de unidades no Interior	22.382	23.870
Número de unidades na Capital	6.859	7.440
Matrículas no Interior	763.582	851.547
Matrículas na Capital	257.716	274.078

Revelou-se, pois, acentuado, também em 1958, o desenvolvimento da rede escolar primária do Estado, aumentando de mais de cem mil crianças as novas matrículas nos estabelecimentos oficiais de ensino elementar. A chefia do Serviço do Ensino Primário do Departamento de Educação, órgão que tem a seu cargo a assistência técnico-pedagógica às escolas de ensino elementar, teve ação permanente junto a todos os estabelecimentos desse grau de ensino, notadamente através de sua diretoria geral (que movimentou 1.600 processos), do setor de livros didáticos, de organização e legislação escolar, de programas de ensino, de campanhas educativas, de intercâmbio e correspondência interescolar.

Quadro geral do ensino primário

Unidades criadas em 1958

Capital

Escolas isoladas (comuns)	2
Escolas isoladas (emergência)	140
Classes comuns	260
Classes de emergência	539
Grupos Escolares (novos)	10

Interior

Escolas isoladas (comuns) 261
Escolas isoladas (emergência) 594
Classes comuns 940
Classes de emergência 551
Grupos Escolares (novos) 56

Grupos escolares

A situação dos grupos escolares, que na sua maior parte funcionam em regime de vários períodos por falta de prédios em número bastante para abrigar todas as crianças necessitadas de escola, problema que só a multiplicação progressiva dos estabelecimentos de ensino irá resolver, foi, em 1958, a seguinte:

Grupos Escolares funcionando	PERÍODOS			
	1	2	3	4
	309	710	526	32

ENSINO TÍPICO RURAL

O ensino típico rural envolve atividade de relevante interesse da comunidade. O abandono da cultura agrícola, a troca do campo pela cidade, nesta fase de industrialização do país, é fenômeno que já se revela claramente, com tendência para agravar-se ainda mais. Municípios se contam, no interior do Estado, que sofreram brutal despovoamento de seus campos e zona rural, chegando mesmo o êxodo a atingir a própria zona urbana, despovoada em proveito dos centros fabris do Estado. Localidades há em que essa evasão de braços se elevou ao impressionante índice de cerca de 40%. Na zona rural, então, a deserção atinge proporções mais vastas, pondo em sério risco o futuro da economia nacional e as próprias condições da vida social brasileira.

A radicação do homem ao campo terá de ser feita através de uma ação em profundidade, que transforme a mentalidade do homem da gleba, modifique a sua psicologia, prepare-o para se libertar dos prejuízos que o submetem a uma servidão permanente à rotina e ao preconceito, rasgue-lhe novos caminhos para o acesso a uma vida rural mais humana, confortável e compensadora.

Não há dúvidas que esse trabalho terá de ser feito sobretudo pela escola. Não a escola comum, que se vem revelando insatisfatória, por inadequada ao seu fim, como mero instrumento de educação urbana que ê, transplantada para o meio agrícola. A escola é preparação para a vida, é início de adaptação

para o ambiente social futuro, com perspectivas mais esclarecidas, mais amplas. Ora, só a escola típica rural constitui a solução normal do problema agrícola, ou melhor, da educação da criança rural. Não como um confinamento obrigatório, injustificável, do menor à roça, mas da preparação dele para vencer no meio e ali radicar-se, em proveito próprio e da sociedade. Não esteve em 1958, ausente de tão grave problema, o Governo do Estado.

Na Secretaria da Educação o assunto não foi descurado e a educação especializada da criança rural mereceu o mais vigilante cuidado. Foram realizados 348 cursos de férias em São Paulo (Capital), Jacareí, Jabuticabal, Pinhal, Presidente Prudente e São Manuel, além dos cursos de Monitor Agrícola, promovidos pelas Escolas Agrotécnicas de Pinhal, Jacareí e São Manuel. Os grupos escolares rurais e as escolas típicas rurais desenvolveram as suas atividades de modo a proporcionar aos alunos o ensino primário fundamental e as noções agrícolas destinadas a dar-lhes melhor formação para os seus trabalhos futuros. Em 1958, funcionaram no Estado 26 grupos escolares, com 114 professores e 60 substitutos efetivos. A esses cursos concorreram 17.381 crianças, sendo 12.332 nos grupos escolares rurais e 5.049 nas escolas típicas rurais.

ENSINO SECUNDÁRIO

No setor da educação sanitária o progresso realizado traduziu o esforço da administração no sentido de melhorar as condições da rede de ginásios e colégios oficiais, estendê-la ao maior número possível de adolescentes e dar-lhe nova configuração, com instalações adequadas ao rendimento de seus cursos.

O estado atual do ensino secundário no Estado está condensado no quadro abaixo, de matrícula geral e efetiva:

Curso ginasial (V ciclo)

	Capital	Interior
Ginásio Estadual	10.544	21.053
Colégio Estadual	3.461	4.819
Colégio Estadual e Escola Normal	5.305	14.771
Instituto de Educação	3.117	23.131
Ginásio e Escola Normal	—	3.720
	22.427	67.494

TOTAL DO ESTADO — 89.921

Curso colegial (2º ciclo)

	Capital	Interior
Colégio Estadual	3.021	981
Colégio Escola Normal	1.114	2.510
Instituto de Educação	616	6.384
	4.751	9.875

Em 1958, a rede de escola secundária sofreu sensível ampliação com a instalação de mais as seguintes unidades, na Capital e no Interior.

Capital

Ginásios . . . . . 9 — 26 seções
Colégios 3
Institutos de Educação

Interior

Ginásios . . . . . 53 1 seção
Colégios 12
Institutos de Educação

Ensino normal

A rede de escolas normais, que se julga suficientemente ampla, teve, em 1958, alguns acréscimos, criadas que foram, nesse ano, novas unidades de ensino normal. Em principio, a Administração se tem manifestado contra novas ampliações da rede. Todavia, casos há que se apresentam revestidos das justificativas suscetíveis de abrandar o referido critério e obter a anuência do poder público, visto atenderem, de fato, a estudantes que de outro modo não lograriam acesso aos cursos de formação de professores.

Foram criadas, assim, em 1958, 9 escolas normais, das quais 2 foram instaladas na Capital e 3 no Interior.

Matricula

A matrícula nos cursos normais sofreu o impacto da solução criada pela Lei nº 3.739, de 22-1-1957, que instituiu os exames vestibulares para ingresso na Escola Normal. A vista disso, reduziu-se o número de matriculados, em proveito da melhor constituição das turmas, o que vale dizer, maior aproveitamento dos estudos e formação de mestres mais capazes.

	Capital	interior
Colégio e Escola Normal	767	3.014
Ginásio e Escola Normal	—	471
Instituto de Educação	797	4.494
	1.564	7.979

TOTAL GERAL — 9.543

Serviço de saúde escolar

A preparação do Serviço de Saúde Escolar, alvo, desde os primeiros instantes da atenção Administração, para que se convertesse em armadura sanitária capaz de colocar a criança paulista ao abrigo de todas as endemias, atingiu, em 1958, o resultado previsto, e do qual as notas que se seguem dão clara idéia:

da Serviço dentario escolar

A assistência dentária escolar nas escolas prosseguiu ininterrupta, com ampliação do quadro dos den-

tistas e melhoria das condições da prestação dos seus serviços e imprimindo-se, assim, caráter mais consentâneo com as necessidades reais do Estado e com o trabalho desses profissionais. A redução do número de crianças atribuídas a cada gabinete é primeira condição para se dar mais eficiência à assistência dentário-escolar. Mas isso dependeria da ampliação considerável do quadro, o que, por, sua vez, exigiria recursos orçamentários. Todavia, em 1958, além dos profissionais já em exercício, foram instaladas novas clínicas e admitidos mais os seguintes dentistas:

Efetivos — 4; Extranumerários mensalistas — 295; Clínicas — 42; Especializados — 2. Aparelhos de Raios X — Capital — 6, Interior — 12. Alunos atendidos — 1.470.433. Intervenções realizadas — 2.784.731. Visitas — 21.713. Preleções — 6817. Foram atendidas, também, 6.851 gestantes, 42.303 pré-escolares e 70.684 estudantes do curso secundário.

MEDIDAS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Coube ao Serviço de Medidas e Pesquisas Educacionais, em 1958, colaborar na realização do Curso de Férias do Serviço de Expansão Cultural, no Concurso de Diretores de Grupos Escolares Rurais, Aplicação do teste ABC aos Escolares do Curso Primário de escolas particulares; correção e avaliação de provas do concurso de ingresso ao cargo de diretor de grupo escolar rural, provas para ingresso em cargos de direção do curso secundário e normal, padronização da escala de inteligência Stanford-Binet, elaboração de escola sócio-econômica; seminários para aplicação de escolas, traduções de obras especializadas, edição de boletins do Serviço, organização de provas para os exames vestibulares às escolas normais, organização dos programas para o curso de aperfeiçoamento e das provas para os vestibulares dos cursos de administradores escolares e especialização dos Institutos de Educação.

DEPARTAMENTO DO ENSINO PROFISSIONAL

No setor do ensino profissional do Estado, as realizações governamentais, no período administrativo de 1955 a 1958, marcam uma fase de intenso trabalho e de expansão da rede de estabelecimentos de ensino profissional. O Departamento de Ensino Profissional assinala de 1955 a 1958 uma fase de instalação de grande número de novas unidades, de diversos tipos, bem como de criação de novos cursos em unidades já existentes e de instalação de escolas de ensino técnico, de alto nível, como jamais se registrara antes, conforme se verificará a seguir.

Antes do exame objetivo das realizações do setor, convém destacar algumas das linhas mestras da orientação que se imprimiu aos trabalhos, no quadriênio, segundo um plano de progressivas realizações, o qual possibilitou não apenas o que já foi concretizado, mas, sobretudo, as providências para a instalação de grande número de novos estabelecimentos, que deverão entrar em funcionamento em 1959 e nos anos subseqüentes. De início, a partir de

1955, em meio a entraves decorrentes da carência de recursos, do congelamento de dotações, e face à necessidade de ser racionalizado o sistema de trabalho, de compras e de criação de escolas, empenhou-se D Departamento na tarefa de redistribuição e levantamento de material, detendo-se ainda em providências tendentes a assegurar a elevação do padrão de ensino nos estabelecimentos já existentes. Ao mesmo tempo, foram tomadas providências preliminares, que iriam permitir, nos anos seguintes, se colocasse o sistema estadual de ensino de artes ? ofícios em posição de poder acompanhar, tanto quanto possível, a evolução industrial do Estado, propiciada e estimulada por outras medidas governamentais, em outros setores da Administração.

INDUSTRIALIZAÇÃO EM SAO PAULO

A partir de 1955, na realidade, tudo autorizava prever, em nosso Estado, um surto de expansão industrial sem precedentes, pois, ao lado de medidas de recuperação das finanças estaduais, adotava o Governo providências para duplicar a potência da energia elétrica já instalada no Estado, através do Plano Estadual de Eletrificação. Como conseqüência natural de maior disponibilidade de energia elétrica, era desde logo previsível um surto de industrialização, que já começa efetivamente a fazer sentir seus efeitos e deverá acentuar-se nos próximos anos à medida que forem entrando em serviço as novas usinas hidrelétricas ora em fase de conclusão ou de construção, pelo Governo do Estado. Simultaneamente, criava-se no País a indústria automobilística, a qual em boa parte devido às facilidades de suprimento de energia elétrica, e, ainda, porque em nosso Estado já se localizava o maior parque industrial e o melhor mercado de mão-de-obra, em sua quase totalidade se instalou em São Paulo, que hoje conta com todas as fábricas de veículos a motor existentes no País, exceção feita apenas da Fábrica Nacional de Motores, empresa estatal federal, situada no Estado do Rio de Janeiro.

Por outro lado, ante a instalação da grande siderurgia paulista, em virtude da construção da usina da Companhia Siderúrgica Paulista, em Piaçaguera, obra essa estimulada e apoiada pelo Governo do Estado, desde os primeiros instantes, mais patentes se tornaram as perspectivas de alargamento do mercado de mão-de-obra especializada. Finalmente, os planos estaduais de pavimentação rodoviária constituíram outros tantos fatores de descentralização industrial e de criação de novos empregos na indústria, para as populações de cidades da hinterlândia, tornando ainda mais necessária a disseminação de centros de preparação profissional de nossos jovens, pelo Interior do Estado.

A Administração, ao mesmo tempo que apoiou e estimulou por todos os meios as grandes iniciativas privadas no setor da indústria, principalmente nos empreendimentos básicos e da indústria pesada, não podia deixar de atender à necessidade de expansão de sua rede de estabelecimentos de ensino profissional. E foi o que se verificou,

com a criação de novos estabelecimentos de todos os tipos, lançando-se ainda as sementes para a criação de mais uma série de escolas que em breve poderão entrar em funcionamento, uma vez que as providências preliminares para sua instalação já se encontram em pleno andamento, sendo que as compras referentes ao equipamento, em muitos casos, já estão quase totalmente efetivadas.

COOPERAÇÃO COM 08 MUNICIPIOS E A UNIÃO

Ao mesmo tempo, intensificou o Estado, ao limite máximo de suas possibilidades, o trabalho de cooperação com os municípios da hinterlândia, para assegurar maior expansão da rede, cuidando ainda de instituir novos tipos de cooperação entre o Estado, os Municípios e a União, que permitiram atacar novos setores de ensino, até então insuficientemente mantidos no Estado. Procurou-se, ao mesmo tempo, fixar diretrizes para a expansão do ensino, atento o Estado às necessidades das indústrias, às peculiaridades do mercado de mão-de-obra, às condições sociais da juventude escolar paulista e aos esforços que, no mesmo campo profissional, já vinham sendo desenvolvidos pelas entidades especializadas da própria indústria, pela União e por particulares. Com a conjugação de esforços e com a racional distribuição das tarefas, ficou assim assentado um programa de trabalho constante de acordo lavrado entre a Diretoria do Ensino Industrial do Ministério da Educação, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o Departamento de Ensino Profissional, conforme adiante exporemos, ao cuidar da instalação de Escolas Técnicas Industriais, de alto nível, de um tipo inteiramente novo em nosso País.

NOVAS UNIDADES ESCOLARES

A rede escolar do Departamento de Ensino Profissional se constituía, até 1954, inclusive, de uma (1) Escola Técnica, vinte e uma (21) Escolas Industriais e vinte (20) Escolas Artesanais, representando a soma das realizações de administrações que se sucederam, desde 1911, quando foram criadas as quatro primeiras escolas profissionais, em nosso Estado. A partir de 1955, o Estado colocou em pleno funcionamento as seguintes novas unidades:

Escolas artesanais: — Escola Artesanal da Lapa (Capital); Escola Artesanal da Mooca (Capital); Escola Artesanal de Vila Maria (Capital); Escola Artesanal de Avaré; Escola Artesanal de Biriguí; Escola Artesanal de Ipauçu; Escola Artesanal de Marília; Escola Artesanal de Osvaldo Cruz; Escola Artesanal de Promissão; Escola Artesanal de Tupã.

Escolas industriais: — Escola Industrial de Mogi das Cruzes; e Escola Industrial de Santo André.

Cursos pedagógicos: — Instituto Pedagógico do Ensino Industrial (Capital).

Novos cursos ordinários instalados em escolas já existeyites: — Curso de Formação de Professôres de Educação Doméstica e Trabalhos Manuais — Escola Industrial do Se-

minário de Educandas — Capital; Curso de Formação de Professôres de Educação Doméstica e Trabalhos Manuais — Escola Industrial de Piracicaba; Cursos de Mecânica e de Marcenaria Escola Industrial de Jabuticabal; Curso Feminino (Educação Doméstica) — Escola Artesanal de Porto Ferreira; Curso Feminino (Educação Doméstica) — Escola Artesanal de São José do Rio Preto; e Cursos de Mestria instalados em diversas escolas.

Novos cursos extraordinários e avulsos em diversas escolas: — Entre os novos cursos extraordinários e avulsos instalados em diversos estabelecimentos da rede destacam-se: Cursos Pré-Industriais; Cursos de Aperfeiçoamento e Prática de Oficinas; e Curso de Artes de Toucador.

NOVAS ESCOLAS E CURSOS EM INSTALAÇÃO

Ao lado dos estabelecimentos e cursos relacionados, que já se encontram em funcionamento, foram tomadas todas as providências para instalação de uma série de outros estabelecimentos, que deverão entrar em funcionamento neste exercício. São as seguintes as unidades escolares cujas instalações, na maioria, se encontram praticamente prontas e que aguardam o início do ano escolar de 1959 para entrar em funcionamento:

Escolas artesanais: Escola Artesanal da Penha (Capital); (*) Escola Artesanal de Adamantina; Escola Artesanal de Aguaí; Escola Artesanal de Americana; Escola Artesanal de Araras; Escola Artesanal de Descalvado; Escola Artesanal de Garça; Escola Artesanal de Iguape; Escola Artesanal de Itapetininga; Escola Artesanal de Nova Granada; Escola Artesanal de Penapólis; Escola Artesanal de Santa Cruz do Rio Pardo; Escola Artesanal de São Joaquim da Barra; e Escola Artesanal de Taquaritinga (*).

Obs.: (*) Funcionaram nas Escolas assinaladas com (*), no ano passado, cursos preparatórios de alunos para os exames vestibulares no início de 1959.

Escolas industriais: Escola Industrial de Araçatuba; Escola Industrial de Batatais; Escola Industrial de Bauru; e Escola Industrial de Mogi Mirim.

Nota: Obras de construção dos respectivos prédios, em andamento. Escolas Técnicas: Escola Técnica Industrial de São Bernardo do Campo; Escola Técnica Industrial de Jundiaí; Escola Técnica Industrial de São José dos Campos; e Escola Técnica Industrial de Santos.

Obs.: Estabelecimetos de ensino de alto nível, que funcionarão conforme se expõe adiante, no capítulo referente ao "Ensino Técnico do Alto Nível".

Novos cursos ordinários em escolas já existentes: — Curso de Mecânica de Automóveis — Escola Industrial de Lins; Curso de Pintura — Escola Industrial de Lins; Curso de Ajustagem Mecânica — Escola Artesanal de Catanduva; Curso de Ajustagem Mecânica — Escola Artesanal de Porto Ferreira; Curso de Marcenaria — Escola Artesanal de Assis; Curso de Marcenaria — Escola Artesanal de Tupã.

Conforme se verifica, somente no setor do ensino artesanal, nada menos de 14 novos estabelecimentos de ensino deverão entrar em funcionamento, marcando o maior surto de expansão da rede já registrado, num só ano, na história do ensino profissional paulista. Note-se, ainda, a instalação de mais quatro escolas industriais e de novos cursos, comprovando o fato de que a expansão progressiva do ensino profissional estadual se encontra em pleno desenvolvimento, graças à previsão da Administração.

AS DIRETRIZES DO ENSINO INDUSTRIAL

É importante assinalar, após a enumeração anterior, que a expansão da rede não se efetua sem um programa definido, que atenda perfeitamente às conveniências da população escolar, dos municípios e da indústria. Esse programa está consubstanciado nas bases de acordo assinado entre o Departamento de Ensino Profissional, a Diretoria do Ensino Industrial do Ministério da Educação e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) da São Paulo, com audiência e colaboração do Instituto de Engenharia do Estado e da Federação e Centro das Indústrias do Estado, nos seguintes termos:

1° — O Governo do Estado continuará a instalar e manter escolas de ensino industrial, artesanais e industriais (1° ciclo), de acordo com o desenvolvimento das diferentes regiões do Estado e no regime atual de administração;

2' — O SENAI continuará a ampliar sua rede de escolas de aprendizagem atendendo aos planos de prioridade ora em desenvolvimento;

Z° — Para que o sistema de escolas artesanais, industriais e aprendizagem se desenvolva harmônicamente e atenda, de forma racional, às necessidades do parque industrial do Estado, haverá, entre os órgãos técnicos do Governo do Estado e do SENAI, continua articulação no tocante à localização e natureza das respectivas unidades escolares;

4' — O desenvolvimento do ensino técnico-industrial (2" ciclo) se fará mediante a instalação de escolas técnicas especializadas e através de convênios entre a União, o Estado e Municípios, com a eventual participação de entidades particulares, bem como pelas Escolas Técnicas a cargo do SENAI.

Como se verifica pelo item 4', o desenvolvimento do ensino de 2' ciclo passou a ser tarefa de responsabilidade conjunta, na qual, porém, o Estado, em geral, assume maiores encargos, pois deverá responder pelo ônus permanente da manutenção da maioria dos estabelecimentos de ensino desse tipo. Prepara-se, pois, o Estado para assumir o encargo da manutenção dos seguintes estabelecimentos de ensino técnico a serem instalados em regime de cooperação:

1 — Escola Técnica de São Bernardo do Campo, que manterá um internato com a capacidade de 600 alunos com cursos de Construção de Máquinas e Motores, de Metalurgia e de Eletrotécnica.

A doação do terreno coube ao Município de São Bernardo do Campo, a construção e equipamento competem à União e o Estado respon-

dera pela manutenção do ensino. As obras de construção e posterior equipamento dessa Escola, incluídas ainda, de acordo com o convênio, residências para os docentes e funcionários, deverão custar, à União, cerca de quatrocentos milhões de cruzeiros.

2 — Escola Técnica de São José dos Campos, com o curso de construção de Maquias e Motores.

O terreno é doação da Associação Joséense de Ensino, a construção e o equipamento de responsabilidade da União, e a manutenção será feita pela própria Associação Joséense de Ensino, com a colaboração do Governo do Estado.

3 — Escola Técnica de Jundiaí, com cursos de Edificações, de Pontes e Estradas e de Agrimensura.

Terreno do Município, construção e equipamento da União e manutenção a cargo do Estado.

4 — Escola Técnica de Santos, com curso de construção Naval.

Será instalada e mantida nas mesmas condições da Escola de Jundiaí.

Parece-nos importante assinalar a fixação de tais diretrizes para o desenvolvimento do ensino técnico, de *2"* ciclo, que marcam novos rumos e rasgam perspectivas de expansão de um tipo de ensino especialmente oneroso, pela complexidade de equipamento que requer. O sistema de cooperação estabelecido prevê a aplicação em todos os novos estabelecimentos dos mesmos princípios básicos firmados para a criação, instalação e funcionamento da Escola Técnica de São Bernardo do Campo. Serão, no que diz respeito 10 seu funcionamento, escolas dotadas de autonomia administrativa e didática, com organização flexível, regidas pelo sistema congregacional, tendo todo seu pessoal técnico recrutado na base de contratos comuns de trabalho.

Nos termos desse acordo, já se encontra em construção, com obras a cargo do Governo Federal, a Escola Técnica Industrial de São Bernardo do Campo. A Escola Técnica Industrial de Jundiaí se encontra em início de obras preliminares, a de São José dos Campos deverá iniciar o seu funcionamento no ano de 1959 e a de Santos está na fase de preparação do Convênio a ser assinado.

INSTITUTO PEDAGÓGICO DO ENSINO INDUSTRIAL

Figura ainda entre as mais importantes realizações da Administração, no ensino profissional, a criação e instalação do Instituto Pedagógico do Ensino Industrial, iniciativa pioneira em nosso País, onde até agora não existia estabelecimento de ensino desse tipo, somente encontrado em alguns dos mais adiantados países industriais. Criado pela Lei n. 3.959, de 24-7-1957, o Instituto destina-se à preparação adequada de pessoal docente e administrativo para estabelecimentos de ensino profissional, corrigindo, dessa maneira, sensível lacuna na organização daquele ensino em nosso Estado.

Com efeito, as escolas profissionais, existentes em São Paulo desde 1911, a princípio recrutaram seus docentes de disciplinas de cultura técnica na própria indústria. Eram antigos mestres de oficinas e fábri-

cas e que assim se improvisaram em educadores, por vezes com a revelação de magníficas vocações, mas evidentemente com uma formação profissional inadequada. A seguir, instalaram-se os Cursos de Mestria, no próprio ensino industrial de 1º ciclo, com dois anos de estudo após o Curso Industrial Básico, de 4 anos, passando tais cursos a fornecer também elementos para a docência de disciplinas de cultura técnica das escolas profissionais do Estado. Essa solução, todavia, era apenas parcial, pois faltava aos diplomados pelos Cursos de Mestria base didática, uma vez que a finalidade de tais cursos é a preparação de mestres para oficinas e fábricas, e não de docentes. Para cobrir essa lacuna, instalou-se o Instituto Pedagógico do Ensino Industrial, que, em 1958, começou a funcionar com cursos de Didática e de Formação de Administradores Escolares.

O referido Instituto deverá exercer sensível influência, nos próximos anos, na elevação do nível do ensino profissional do Estado, constituindo obra que servirá no futuro como pilar básico para o aperfeiçoamento do ensino profissional estadual, permitindo-lhe a preparação conveniente de seus administradores, docentes e orientadores educacionais.

CURSOS PRÉ-INDUSTRIAIS E DE PRÁTICA DE OFICINA

Foram, ainda, instituídos, em 1957, tendo entrado em funcionamento em 1958, Cursos Pré-Industriais, criados pelo Decreto n. 30.133, de 16.11.1957. Trata-se de iniciativa destinada a contribuir para a solução de um dos mais antigos e mais difíceis problemas da vida escolar dos educandos, ou seja, o nocivo hiato escolar que se registra quando alunos deixam os cursos primários, com onze anos de idade, o apenas com doze anos podem ingressar nos cursos industriais. Esse intervalo sem freqüência escolar determinou sempre grande evasão de candidatos, truncando a vida escolar de crianças que freqüentemente, desde tenra idade, já passavam a se dedicar ao trabalho. Ao mesmo tempo, nos casos em que os menores assim afastados por um ano retornavam à escola, havia o prejuízo irreparável da perda de um ano sem aulas, com verdadeiro processo de regressão dos conhecimentos dos educandos. Com a criação dos Cursos Pré-Industriais, o sistema de ensino profissional do Estado receberá egressos do ensino primário, com onze anos de idade, candidatos ao ingresso, quando completarem doze anos, nos cursos industriais básicos. Além das aulas de cultura geral, das disciplinas exigidas para os exames vestibulares ao ensino industrial receberão tais alunos orientação educacional e realizarão estágios de prática e observação de oficinas, pois os cursos funcionarão junto às próprias escolar profissionais, efetuando pequenos trabalhos manuais que servirão como base para orientação vocacional.

Quanto aos Cursos Avulsos de Aperfeiçoamento de Prática de Oficina, trata-se igualmente de iniciativa destinada a preencher sensível lacuna na organização do ensino de artes e ofícios. Tais Cursos destinam-se a promover o aperfeiçoamento de alunos diplomados pelos cursos ordinários e extraordinários dos

estabelecimentos de ensino profissional, criando-se para tanto, nos estabelecimentos, verdadeiras pequenas indústrias, nas quais os diplomados realizarão estágio de prática em situação tanto quanto possível semelhante às condições de trabalho na indústria. Para isso, o regulamento dos Cursos Avulsos de Aperfeiçoamento de Prática de Oficina prevê o recebimento de encomendas de particulares, para execução nas oficinas práticas, com remuneração pelo trabalho executado pelos alunos, segundo bases percentuais devidamente estudadas. Visam os cursos em questão, com essa iniciativa, a completar a formação profissional dos educandos, com um período de trabalho intensivo, em situação real, que naturalmente difere muito do serviço executado apenas com a preocupação de aprendizado, nas oficinas escolares. O ritmo de produção passa a ser objeto de exigência acurada dos responsáveis pelos Cursos e a jornada de trabalho dos educandos passa a aproximar-se, tanto quanto possível, daquela que deverão cumprir quando em atividade na vida prática.

FUNDO DO ENSINO PROFISSIONAL

Entre as preocupações da Administração, no campo do ensino profissional, figurava, também, desde 1955, o problema da reaplicação da renda das escolas e da criação de um fundo especial que desse maior flexibilidade às escolas e lhes permitisse, em futuro não distante, disporem de recursos para atender a uma apreciável série de necessidades que não podem ser normalmente previstas ou cobertas pelas dotações orçamentárias. Com esse fim, pois, realizaram-se estudos, no Departamento, tendo sido criado, pelo Decreto n. 26.311, de 24-8-1956, o Fundo do Ensino Profissional, regulamentado por Regimento Interno expedido a 27 de dezembro do mesmo ano.

Nos termos desse diploma, o Fundo do Ensino Profissional tem por finalidade fornecer recursos extraordinários ao ensino industrial oficial, a fim de iniciar, desenvolver ou aperfeiçoar, em caráter supletivo, as diversas atividades técnicas, pedagógicas, científicas ou administrativas, que caracterizam esse ramo de ensino. Nessas condições, o Fundo contribui para viagens de estudos, para equipamento de escolas, para realização de cursos rápidos e estágios, para a concessão de prêmios a alunos, para a construção, ampliação, reparação e manutenção de prédios escolares, para pagamento de tarefas a trabalhadores a serviço do ensino, para a aquisição de gêneros alimentícios destinados à assistência alimentar aos alunos, para a compra, em casos especiais, de roupas, calçados, uniformes, medicamentos, para aquisição de material didático, e de pesquisas, para o contrato especial de técnicos nacionais ou estrangeiros, para a confecção de material de divulgação, etc. Como se verifica pelo balancete de novembro de 1958, em quase dois anos de atividades, o Fundo, arrecadando Cr$ 4.166.323,80, já despendeu a importância de Cr$ . . . . . 2.081.707.70 e tem em caixa (Banco do Estado de São Paulo S/A) o saldo de Cr$ 2.084.616,10, o que permite esperar que a instituição te-

nha, com o correr do tempo, recursos suficientes para influir de maneira mais sensível, decisiva mesmo, no desenvolvimento e no aperfeiçoamento do ensino industrial. Trata-se, assim, de mais uma realização da Administração destinada a dar os melhores frutos, constituindo mais uma garantia da expansão constante do ensino industrial, assegurada pelo especial empenho com que se encararam, de 1955 a 1958, os problemas futuros da educação profissional de nossa juventude,

Constituem receita principal do Fundo o produto da venda de objetos manufaturados nas Escolas, a renda de cantinas e refeitórios escolares, contribuições de podêres públicos e de particulares etc; a distribuição de auxílios e demais atos de administração do Fundo estão a cargo de um Conselho, presidido pelo Diretor do Departamento de Ensino Profissional, com sete membros, entre os quais representantes do próprio Departamento, da Secretaria da Fazenda, da Federação das Indústrias e da Federação do Comércio do Estado.

RESUMO GERAL

No quadriênio — 1955-1958, a Secretaria da Educação logrou cumprir um progressivo plano de atividades, como demonstram os resumos abaixo, de despesa efetuada, e que igualmente ressaltam dos quadros estatísticos que a seguir se oferecem:

Ensino primário

	Cr$
1955	2.218.373.963,00
1956	2.331.143.790,30
1957	3.355.389.816,40
1958	3.689.590.232,20
TOTAL	11.594.497.801,90

Ensino secundário e normal

	Cr$
1955	668.632.574,30
1956	708.179.055,70
1957	1.054.658.828,00
1958	1.165.524.451,20
TOTAL	3.596.994.909,20

Ensino *técnico, industrial e artesanal*

	Cr$
1955	155.568.068,10
1956	169.504.353,70
1957	252.892.346,20
1958	278.562.122,70
TOTAL	856.526.890,70

Ensino primário e pré-primário

DISCRIMINAÇÃO	NÚMERO DE UNIDADES (CLASSES E ESCOLAS)	MATRICULA
Ano de 1954 — ESTADO	25.976	883.184
Capital	5.499	199 517
Interior	20 477	683 667
Ano de 1955 — ESTADO	26.918	915.212
Capital	5.874	207 794
Interior	21.044	707.418
DIFERENÇA ANUAL: (1954 a 1955)	942	32.028
Ano de 1956 — ESTADO	27.569	999.519
Capital	6.613	248.615
Interior	20.956	750.904
DIFERENÇA ANUAL: (1955 a 1956)	651	84.307
Ano de 1957 — ESTADO	29.241	1.021.298
Capital	6.859	257.716
	22.382	763.582
DIFERENÇA ANUAL: (1956 a 1957)	1.672	21.779
Ano de 1958 — ESTADO	31.310	1.125 625
	7.440	274.078
	23.870	851.547
DIFERENÇA ANUAL: (1957 a 1958)	2.069	104.327
DIFERENÇA DO EXERCÍCIO DE 1954 a 1958	5.334	242.441

Ensino secundário e normal

DISCRIMINAÇÃO	NUMERO DE UNIDADES (CLASSES)	MATRICULA
Ano de 1954 - ESTADO	2.717	80.857
	432	15.629
	2.285	65.228
Ano de 1955 — ESTADO	2.785	85.639
	483	17.997
	2.302	67.642
DIFERENÇA ANUAL: (1954 a 1955)	68	4.782
Ano de 1956 — ESTADO	2.880	89.997
	566	18.642
	2.314	71.355
DIFERENÇA ANUAL: (1955 a 1956)	95	4.358
Ano de 1957 — ESTADO	3.236	105.853
	694	24.848
	2.542	81.005
DIFERENÇA ANUAL: (1956 a 1957)	356	15.856
Ano de 1958 — ESTADO	3.517	112.591
	776	26.321
	2.741	86.270
DIFERENÇA DE 1954 a 1958	800	31.734

ENSINO PROFISSIONAL

Natureza das Escolas	1955		1956		1957		1958	
	Nº de escolas	Nº de alunos	Nº de escolas	Nº de alunos	Nº de escolas	Nº de alunos	Nº de escolas	Nº de alunos
1. Escola Técnica	1	1.816	1	1.731	1	1.294	1	1.370
2. Escolas Industriais	21	8.984	22	8.637	23	9.573	23	10.486
3. Escolas Artesanais	23	2.160	26	2.753	28	3.353	30	4.307
4. Escolas Profissionais Agrícolas	3	612	—	—	—	—	—	—
5. Escolas Equiparadas	2	60	2	50	2	34	2	56
6. Cursos Ferroviários	9	818	10	692	10	745	10	655
7. Instituto Pedagógico do Ensino Industrial	—	—	—	—	—	—	1	47
Total	59	14.450	61	13.863	64	14.999	67	16.921

CONCLUSÃO

O quadriênio que ora se encerra foi, como se vê, dos mais fecundos para o ensino de São Paulo.

No ensino elementar, foi ampliada extraordinariamente a rede de escolas públicas, envolvendo todos os tipos de unidades desse grau de ensino: as escolas isoladas, as classes, os grupos escolares, as classes pré-primárias, as escolas, as classes e os grupos típicos rurais. Medida de grande alcance, nesse setor, foi a criação das escolas e classes denominadas "de emergência", isto é, unidades instituídas a título precário, para atender situações de momento, e que se convertem em permanentes ao fim do período escolar, quando provada a sua necessidade. Diversas providências de ordem administrativa e legislativa concorreram para melhorar as condições do trabalho escolar no Estado, como as relativas aos concursos de remoção e de ingresso, a criação de novas delegacias de ensino na Capital e no Interior, o atendimento das justas aspirações dos candidatos masculinos ao ingresso e a remoção, a regulamentação do ensino religioso, a expedição do regimento interno dos grupos escolares, a fixação de diretrizes para o provimento das escolas e classes de emergência, a instituição de convênios para verificação da situação geral do ensino, para a organização da assistência aos escolares, física ou mentalmente mal dotados, para a construção de prédios, fornecimento de recursos e instalações materiais, em suma, a execução de trabalhos úteis e indispensáveis à melhoria do aparelhamento escolar paulista. Cuidou a Secretaria da Educação, de 1955 a 1958, das crianças vítimas de frustrações físicas ou mentais. Em convênio com a conceituada fundação Livro do Cego para o Brasil, deu expansão rigorosa à assistência educacional aos cegos e amblíopes; multiplicou as classes para débeis mentais, criou o serviço de alfabetização e educação para os encarcerados, instituiu o escotismo, restabeleceu as colônias de férias, ampliou consideravelmente a proteção da criança através do Serviço de Saúde Escolar, acoroçoou o filatelismo escolar, amparou os surdos, mudos, intensificou a assistência dentário-escolar. Com relação ao ensino secundário, normal e profissional, não se apresenta menos lisonjeiro o quadro das realizações do Governo. A rede escolar, nesse período, sofreu expansão ponderável, levando-se a quase todas as cidades de São Paulo o concurso dos ginásios, dos colégios, das escolas normais, dos centros de iniciação profissional. Por intermédio da lei que permite ao Estado subvencionar o transporte dos alunos, de municípios desprovidos de escolas secundárias, normais e profissionais, para outros, onde possam realizar esses estudos, praticamente o problema está solucionado no Estado. A criação dos cursos de preparatório para admissão aos ginásios, a reforma do ensino normal, a sistematização dos processos de concurso, colocados em termos de mais elevado índice seletivo, o estabelecimento de convênios e planos, em esforço conjugado da Diretoria de Obras Públicas, da Caixa Econômica Estadual e do Instituto de Previdência do Estado, para a so-

lução do dramático problema das construções escolares, chave do desafogo do sistema escolar paulista e elevação de seu nível educacional, foram medidas que a Administração estadual adotou no último quadriênio e que terão magnífico reflexo no futuro. As escolas profissionais, artesanais ou industriais, conquanto de ritmo mais lento em sua expansão, dado o elevado custo de seu material, também se desenvolveram notavelmente, convindo assinalar, além dos convênios para a formação do imenso centro de preparação profissional de São Bernardo do Campo, a criação do Instituto Pedagógico do Ensino Industrial, curso para formação de mestres especializados, cuja inexistência constituía uma das mais sensíveis lacunas de nossa legislação. Acrescentem-se ainda a instalação, a título experimental, da Escola Normal Rural de Piracicaba, iniciativa que aguardava execução desde 1931, a regularização dos registros para o magistério secundário e normal, os diversos reajustamentos de vencimentos do professorado e administradores escolares, a realização de cursos de férias e especialização, a criação de numerosos institutos de educação no interior, descentralizando os cursos de aperfeiçoamento, a criação dos museus históricos e pedagógicos, providência que se poderá prever, como das mais fecundas para o ensino de história e a doutrinação cívica da juventude, a melhoria das subvenções às entidades particulares que colaboram com o Estado na realização do seu programa de ensino e educação à infância e à adolescência, de tudo resultando, indicutivelmente, no quadriênio 1955-1958, um saldo positivo que atesta o esforço dos responsáveis pela administração escolar paulista.

* * *

Ao ser recentemente inaugurada a Faculdade de Eletrônica do Liceu Eduardo Prado, coube ao Prof. Francisco Montojos, diretor do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura, proferir a aula inaugural, que versou sobre a nova legislação desse ramo do ensino e que apresentamos na íntegra:

Esta aula inaugural, cuja incumbência me foi delegada por nímia gentileza da direção desta escola, tem um sentido novo, porque assinala o começo não apenas de outro ano letivo, mas de uma fase mais dinâmica do ensino industrial.

A antiga Lei Orgânica foi fecunda e se ajustava às necessidades do país à época em que fora promulgada. Desde a Primeira Grande Guerra nossa indústria se viu na contingência de suprir o mercado interno de produtos que os países beligerantes não mais lhe podiam fornecer e teve de crescer de improviso. Improvisada e desordenadamente.

Logo surgiram os problemas da mão-de-obra qualificada, e para atendê-los havia apenas a legislação de Nilo Peçanha, pioneira da sistematização do ensino profissional.

A reconquista do Brasil por Getulio "Vargas, o impulso que esse estadista quis dar e deu à exploração autônoma de nossos recursos naturais, a implantação da grande siderurgia e o florescimento de

numerosas indústrias decorrentes da ampliação das indústrias de base, tudo isso, aliado à febre de produção dos anos que precederam à Segunda Guerra Mundial e dos que se sucederam à sua deflagração, determinou a feitura do Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942. .

Disciplinava-se o ensino industrial para disciplinar-se o preparo da mão-de-obra que a indústria crescente do país reclamava. Os tempos passaram. O Brasil, sem deixar de ser agrícola, passou a ter na produção industrial a sua maior fonte de renda: 359 bilhões de cruzeiros em 1957 (contra 192 bilhões da agricultura), tendo S. Paulo concorrido com cerca de 200 bilhões. O *Armário Estatístico de 1958* dá-nos excelente instantâneo do país e retrata essa evolução. Os minerais essenciais às indústrias básicas tiveram sua extração promissoramente ampliada: 3.381.924 toneladas de ferro em 1955 e 4.976.690 em 1957; 212.507 toneladas de manganês em 1955 e 918.017, em 1957.

Quanto aos combustíveis, de 61.822.180 m3 de gás natural em 1955 passamos a 158.480.700 m3 em 57; de 2.021.900 barris de óleo bruto a 10.106.269.

No que tange à indústria de transformação, considerados os censos industriais realizados, havia em 1920 13.569 estabelecimentos com 293.673 operários e 363.296 c.v. de força utilizada; em 1950, 92.350 estabelecimentos, com 1.279.184 operários e 2.824.152 c.v., sendo que desses 92.350 estabelecimentos, 25.016 em São Paulo, e desses 1.279.184 operários, 488.033 neste grande Estado.

Já o Departamento Regional do SENAI, em levantamento orientado por diferente critério, mais amplo, abrangendo, por exemplo, ferroviários, assinalou em S. Paulo, em 1957, um contingente de mão-de-obra de 88.937 pessoas, distribuídas por 51.450 estabelecimentos, entre dirigentes, pessoal administrativo, técnico, operários qualificados, semiqualificados e braçais.

Ociosa e, mais do que isso, fastidiosa, qualquer outra enumeração visando a evidenciar o extraordinário progresso de nossa indústria e, ao mesmo tempo, a posição ímpar de São Paulo na economia brasileira.

Recentemente, a indústria nacional, antes quase exclusivamente voltada para a substituição de importações de bens de consumo, começou a dedicar-se seriamente à produção de base, rasgando novos horizontes e criando novos problemas para o ensino industrial. Porque é a demanda da indústria que nos condiciona o alargamento de perspectivas. Ê a indústria que faz o ensino industrial, embora verdadeira a recíproca, desde que um bom ensino industrial promove a expansão da indústria, pela melhoria dos seus processos, como ocorreu com a aplicação do método do "treinamento dentro da indústria".

Que a demanda promove a ampliação do ensino, provam-no a criação de novos cursos, como o de eletrônica, e a instalação de mais escolas técnicas, como a Escola de São Bernardo do Campo, cujos 27 edifícios têm a área de 66.470 m2, levantando-se em terreno de 169.773 metros quadrados, na futura "Detroit" brasileira, para proporcionar matrícula a 600 estudantes; a de São José dos Campos, com 300 vagas iniciais; a de Construção Civil

em Jundiaí, cujo funcionamento se prevê dentro de poucos anos; a de Construção Naval, em Santos, de que ora se cogita, porque o Brasil também se prepara para ser o estaleiro da América do Sul — e isso para falar somente em escolas paulistas, que têm merecido o maior interesse do Excelentíssimo Senhor Presidente da República e do Ministro Clóvis Salgado.

Desenvolvimento econômico

O desenvolvimento econômico caminha lado a lado com a formação de abundante e eficiente corpo técnico e por isso o atual governo, no seu programa de metas econômicas, incluiu como esteio das demais, por assim dizer condicionando-as, a 30.a meta, de "educação para o desenvolvimento". Esse desenvolvimento se faz às vezes repentinamente, e difícil se tornava à administração escolar acompanhar suas mudanças e impulsos, com as algemas de uma legislação já ultrapassada. Assim, o desenvolvimento impôs novos rumos à educação nacional e o ensino industrial, pioneiro, rompeu a barreira das estruturas rígidas e se reorganiza com a Lei 3.552, de 16 de fevereiro próximo passado. Destarte, se a educação concorre para o desenvolvimento, o desenvolvimento concorreu para a melhoria educacional, e por isso, com inteira propriedade, em recente artigo na imprensa carioca, o prof. Pascoal Leme afirmava que é preciso haver desenvolvimento para existir uma educação moderna e progressista, pois nações subdesenvolvidas não estão à altura de proporcionar uma educação de elevado teor.

O Brasil é, política e tecnicamente, um todo, mas geoeconômicamente se diversifica em regiões distintas, com ritmo diferente de desenvolvimento, características próprias às vezes antagônicas e, portanto, com exigências educacionais diversificadas. Seria inconcebível impor um colorido único, monótono, a uma paisagem educacional tão ricamente policromizada. A organização de cursos industriais numa região de economia baseada na indústria extrativa não pode ser a mesma de uma área onde se alteiam as fumegantes chaminés de múltiplas indústrias fabris. Aliás, como imperativo constitucional, cabia dar aos Estados maior responsabilidade e, por isso mesmo, maiores aptidões, na estruturação de seus sistemas educacionais.

A Lei n' 3.552

Assim se deu com a recente Lei 3.552, que passo a analisar, pelo sabor da novidade, em suas linhas gerais.

Cogitando das escolas da rede federal, fixou-lhes, como objetivo, proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir nos estudos para o exercício de atividade especializada de grau médio. Como se vê, a lei não visa apenas à formação profissional, visa à formação integral, à formação simultânea do homem, do cidadão e do profissional.

Como decorrência disso, são previstas disciplinas de cultura geral e de cultura técnica, além de práticas educativas. As disciplinas de cultura geral atendem à formação humana e cívica do jovem, concorrendo intensamente para desenvolver-lhe também as aptidões para melhor aprendizagem profissional. Por isso mesmo, na elaboração dos currículos espera-se que a diversificação atinja mais as cadeiras de cultura técnica, visto que as de cultura geral, por assim dizer, atendem a necessidades generalizadas, em todas as regiões, e constituem um denominador comum.

Não se poderia conceber um curso de nível médio sem ensino da língua, veículo comum de nossas idéias, ou de matemática, ensinando o jovem, a objetivar seus problemas e a raciocinar com adequação e justeza, ou de história, que é indispensável para aquela integração na comunidade, de que fala a lei.

Fossem exiladas as disciplinas de cultura geral, e teríamos estiolado o ensino industrial, recuando-o a um mero sistema de formação de operários para simples operações primárias de rotina. Nunca um ensino assim despojado nos daria os desejados capitães da técnica.

Facultou-se às escolas federais manter cursos de aprendizagem, para preparar jovens de mais de 14 anos dotados de conhecimentos elementares em ofícios qualificados; cursos básicos de quatro séries, de educação geral, para Concluintes de curso primário, com o objetivo de ampliar-lhes os fundamentos da cultura, explorar-lhes as aptidões e, com a colaboração da família, orientá-los na escolha profissional; cursos técnicos de quatro ou mais séries para profissionais de imediata assistência a engenheiros ou administradores e profissões tecnológicas de grau médio.

Esse mínimo de quatro anos — quando na organização anterior eram três anos — foi uma imposição do próprio desenvolvimento das técnicas a serem aprendidas.

Nos estabelecimentos federais o currículo está elaborado pelo Conselho de Professôres e proposta à Diretoria do Ensino Industrial, não podendo haver menos de 3 matérias compulsórias e 2 optativas em cada série. As opções serão pelo aluno, sob conselho dos professores ou orientadores, numa lista adotada pela escola, estendendo-se o tempo de ocupação do estudante de 33 a 44 horas semanais.

Aspecto marcante é a atribuição, às escolas da rede federal, de personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, inaugurando um regime de responsabilidade total de cada escola.

A administração das escolas federais caberá a um Conselho de Representantes da comunidade, escolhidos pelo Presidente da República em listas tríplices, de renovação periódica. O Presidente do Conselho nomeará o Diretor da Escola, e, em cada uma, existirá um Conselho de Professôres, como órgão de direção pedagógico-didática.

Não estará, todavia, ausente o Ministério da Educação. À Diretoria do Ensino Industrial caberá elaborar as diretrizes gerais dos currículos, sistemas de notas e de exames e promoções, permitindo existir

certa constância na variedade, facilitando assim as relações de equivalência.

Ensino estadual, municipal e particular

Quanto ao ensino industrial, estadual, municipal e particular, pego muita atenção para o que estabelece, textualmente, o art. 22.

"As escolas de ensino industrial, a cargo dos governos estaduais e municipais, reger-se-ão pelas respectivas legislações, obedecidas as diretrizes e bases da legislação federal, podendo os Estados e Municípios que o quiserem, adotar a organização prevista na presente lei".

E o art. 23:

"As escolas de ensino industrial particulares terão liberdade de organização, obedecidas a legislação estadual e municipal e as diretrizes e bases da legislação federal".

A equivalência entre o ensino industrial e os demais ensinos de nível médio e outras vantagens concedidas aos alunos pela Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, são asseguradas pelo art. 25.

Como se viu, o poder federal concedeu a mais ampla liberdade. Não haverá mais escolas equiparadas ou reconhecidas; a organização, com certas condições, será livre.

Pode-se perguntar: — Como então distinguir entre escolas boas e deficientes? Por que o estudante irá procurar um estabelecimento rigoroso, se poderá obter certificado num outro mais condescendente e colocar-se na industria?

Eu poderia responder apenas com a minha confiança nos moços, no seu idealismo, com a minha convicção de que sempre buscarão o conhecimento em si e não o certificado do curso.

Mas não quero ser lírico.

Posso dar uma resposta pragmática. As próprias indústrias interessadas não se inclinarão aos alunos procedentes de escolas menos acreditadas. Tenho exemplos concretos: certas grandes empresas do Distrito Federal ofereceram muito mais altos salários aos alunos de electrotécnica da Escola Técnica Nacional, que procuram contratar antes mesmo de concluírem o curso, do que a estudantes de alguns outros estabelecimentos.

Artigo 24

Mas posso permitir-me resposta ainda melhor, colhida no art. 24 da lei:

"Será mantido pela Diretoria do Ensino Industrial um serviço de classificação das escolas de ensino industrial federais, estaduais, municipais e particulares, com o fim de trazer o público informado sobre a organização e a eficácia que venham atingindo no desenvolvimento de seus objetivos".

E o regime da liberdade com responsabilidade. As escolas organizar-se-ão livremente, mas o Ministério apontará ao público — e nele se incluem os industriais que oferecem as oportunidades de emprego — as escolas sem aparelhamento adequado, as que suprimiram as disciplinas de cultura geral indispensáveis, as que admitirem professores

sem habilitação, as que não respeitarem os currículos elaborados, as que facilitarem as admissões e promoções, como apontará as que porfiarem em ministrar um ensino de boa qualidade. Será uma legitima bolsa de valores educacionais, um índice de acreditação escolar.

Liberdade com vigilância, em benefício do público, liberdade com responsabilidade, isto é, Democracia.

E aos alunos competirá um saliente papel na preservação do bom conceito de sua escola, reclamando contra eventuais desídias e descalabros. Delatores? Não! Elementos conscientes da engrenagem escolar, defendendo um direito seu — o de serem educados com os melhores recursos que sua comunidade lhes possa oferecer.

No regime da lei nova, a fiscalização antes exercida pelo Ministério da Educação e Cultura passa às mãos dos maiores interessados: a indústria, que oferece colocações, e os estudantes, que aspiram a esses empregos.

Agradeço aos administradores da Escola Técnica de Química Eduardo Prado a oportunidade desta palestra sobre a nova Lei Orgânica do Ensino Industrial, e a seus jovens alunos a gentileza da atenção.

E elevada honra falar a um auditório paulista sobre ensino industrial. Porque São Paulo é a mais alta tribuna da indústria na América do Sul e, como já se disse, nos seus 405 anos de vida, São Paulo tem uma unidade de medida: milhões.

O interesse do Estado e de organizações particulares estaduais pelo ensino industrial tem sido sempre eloqüentemente demonstrado, em realizações, estudos, protestos e críticas construtivas. Basta ler os jornais, quando se mora fora de São Paulo, porque São Paulo está sempre presente onde quer que se fale em desenvolvimento da indústria nacional. Ainda recentemente publicaram os diários comunicações do Sr. Antônio Devisate sobre ensino técnico, em reunião das diretorias do Centro e Federação das Indústrias de São Paulo, criando bolsas de estudo.

E a 18 de fevereiro último, sob o impacto do vivo contentamento que a publicação, na véspera, da Lei 3.552 me provocara, li um memorandum do Exmo. Sr. Governador do Estado de São Paulo, prof. Carvalho Pinto, ao secretário de Educação, prof. Queirós Filho:

"Sr. secretario: Estou-lhe enviando farto material sobre ensino técnico, profissional e artesanal e que constitui valioso fruto do tirocínio e esforço do prof. Alípio Correia Neto.

Peço estudar cuidadosamente o assunto que é de máxima importância.

O Ensino Profissional deve merecer um lugar de destaque no plano geral de trabalhos, que a Secretaria de Educação deverá elaborar".

Minha satisfação cresceu com o memorandum governamental. São Paulo, com a nova lei, não terá peias impostas pela União ao seu plano de fomento do ensino industrial. São Paulo merecia isso, porque São Paulo, gigante do Brasil, merece tudo.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

AUSTRÁLIA

A Comissão australiana de radiodifusão concluiu seu relatório sobre experiência parcial efetuada em 1958, que tinha em vista proporcionar às autoridades escolares condições para julgarem do emprego da televisão no ensino secundário. As conclusões salientam o valor dos programas de televisão escolar, a necessidade de que haja colaboração entre os técnicos de televisão e os professores quando da elaboração dos programas, e a conveniência de variar a apresentação das transmissões de maneira a estimular o interesse dos alunos, fornecendo aos mestres, de antemão, as explicações que forem necessárias, a fim de que os programas televisionados possam ser utilizados com proveito. A Comissão organizou uma segunda série de transmissões experimentais para as classes complementares do ensino primário.

CANADA

A fim de remediar a escassez de professores do ensino secundário, o Conselho Escolar de Toronto resolveu conceder ajuda financeira aos estudantes que aceitem lugar de professor, ao término de seus cursos. Com esse propósito, os alunos do último ano da escola secundária foram informados de que o Conselho escolar havia oferecido subsídio anual de 500 dólares, num período de cinco anos, a 10 alunos, especialmente dotados, que se comprometessem a aceitar uma cadeira em escola secundária de Toronto num espaço de cinco anos, no mínimo, a partir da conclusão de seus estudos universitários (esses estudos deveriam visar a um diploma de licenciado). Além disso, bolsas de 800 dólares foram oferecidas aos portadores de diploma universitário que aceitem um posto de ensino na cidade.

CHINA POPULAR

O Ministério da Educação ordenou a todas as escolas primárias e secundárias que iniciassem, a começar do outono de 1958, o ensino do alfabeto latino. Uma determinação do Ministério recomendava a todos os professores que se familiarizassem com esse alfabeto antes do reinicio das atividades escolares. Manuais e folhetos foram editados com a pronúncia fonética, e a radiodifusão nacional apresenta um programa dedicado especialmente ao ensino do novo alfabeto.

ESTADOS UNIDOS

A Lei intitulada "National Defense Education Act", votada em agosto de 1958, fixa o montante da ajuda financeira destinada à educação, pelo governo federal, em mais de um bilhão de dólares. O propósito dessa lei é permitir a cada criança, desde seu ingresso na escola, o maior aproveitamento possível de suas aptidões. Compõe-se de dez itens. O primeiro estabelece as disposições gerais da Lei enquanto os outros consideram os diversos programas de ajuda federal. Com exceção do item IX, que diz respeito à Fundação Nacional de Ciências, a Lei será administrada pelo Office Education. Cerca de três quartos das subvenções federais previstas serão distribuídos às autoridades escolares estaduais a fim de desenvolver a instrução primária e secundária (item III), os serviços de orientação e psicologia escolar (item V), o ensino profissional (item VIII) e aperfeiçoar os serviços de estatística (item X). O restante da soma destina-se às instituições de ensino superior para financiamento de empréstimos aos estudantes (item II), bolsas de estudo (item IV), desenvolvimento de instituições que formam os conselheiros escolares (item V), os centros e institutos de línguas estrangeiras (item VI), auxílio às agências, órgãos e pessoas que realizam pesquisas sobre o emprego da televisão, do rádio, cinema e outros meios de comunicação para fins educativos (item VII). O número de outubro-novembro da revista *School Life,* órgão do Office Education, é dedicado inteiramente ao exame dessa lei.

* * *

A fim de despertar o interesse dos alunos de escolas primárias pelas ciências, a Associação Nacional de Professôres de Ciências instituiu "Certificados de Mérito Científico" que são enviados gratuitamente às escolas que os solicitem e que serão distribuídos aos alunos bem classificados nessa disciplina.

FRANÇA

Do discurso pronunciado pelo Dr. Vittorino Veronese, ao assumir o cargo de Diretor-Geral da Unesco, transcrevemos os seguintes tópicos:

Acreditamos que a evolução social se produz de tal forma que a cultura superior e a pesquisa científica correm o perigo de ver seu devotado trabalho comprometido se seus benefícios não se estenderem além do âmbito restrito de agora. A assistência técnica não é apenas um auxílio que uns levam a outros; é um enriquecimento mútuo. Aqueles que a recebem precisam compreender que as fontes desses benefícios devem ser resguardadas; tanto os admiráveis laboratórios dos grandes institutos e universidades, como os sistemas de ensino em todos os graus, extraordinariamente desenvolvidos em certos países; tanto os templos de cultura, como são os museus e as bibliotecas, como as escolas de professores e profissionais. As organizações e conselhos

internacionais de especialistas desempenham aqui uma grande função, que deve ser estimulada; todavia, convém não esquecer que é necessário organizar filiais ou seções nacionais em maior número de países, sobretudo naqueles onde o estímulo ao trabalho intelectual é mais premente. Isso deve ser considerado por todos como uma exigência tão absoluta como a comunicação do saber e da experiência através da assistência técnica.

Desejaríamos que todos os Estados-Membros e Membros Associados se julgassem solidários e empenhados nessa dupla missão de coordenar o trabalho dos especialistas, em seus próprios países, em nível tão elevado quanto possível, e dar, ao mesmo tempo, a máxima difusão aos conhecimentos e técnicas, mediante assistência direta e participação nas atividades dos Estados-Membros.

Uma das tarefas mais importantes da Unesco consiste em convencer os especialistas de que suas investigações não podem permanecer alheias às preocupações da assistência técnica, mesmo quando não estão diretamente vinculadas a ela. Desse modo, aqueles que se beneficiam da assistência técnica têm de ser persuadidos de que é nos laboratórios, nos institutos, nas universidades e nos congressos de ciência onde essas técnicas são elaboradas e de que todos vão utilizar-se mais tarde. O que procuraríamos alcançar com essas duas tendências não é um equilíbrio, mas uma cooperação permanente e espontânea.

A Unesco deve superar também outra contradição mais profunda à qual faremos apenas uma breve referência. Uma organização como a nossa se esforça por guardar a neutralidade mais estrita e serena em relação aos diferentes sistemas filosóficos e políticos, bem como às ideologias e religiões. No entanto, não deve permanecer alheia, cega e surda às mais altas expressões do pensamento humano, à inquietude da consciência contemporânea, ao anseio de encontrar uma ética social que esteja à altura do século dos descobrimentos nucleares e das conquistas interplanetárias. Não; a imparcialidade não implica indiferença. A Unesco pode e deve compreender o fenômeno da renovação por que atravessa o pensamento criador que reclama um mundo novo, um mundo que seja de paz e de elevação social.

O destino de uma Organização como a nossa consiste em agir sem desorientar-se nessas múltiplas exigências. E seria vão e estéril deplorá-las. As exigências são inerentes ao caráter peculiar da Unesco, devendo-se julgá-las por esse prisma sem sacrificá-las ou ignorá-las. Não é função da Unesco suprimir a complexidade do real. Ao contrário, compete-lhe perceber essa complexidade e utilizar-se das forças em oposição para, num esforço comum, alcançar superiores objetivos.

* * *

O decreto que determina a extensão da escolaridade obrigatória foi aprovado pelo conselho de ministros, como também o que dispõe sobre a reforma da instrução pública. Tem, como itens principais — I. A instrução é obrigatória até a idade de 16 anos completos para os jovens dos dois sexos, nacionais

ou estrangeiros, que atingiram a idade de seis anos a partir de 1* de janeiro de 1959. A instrução obrigatória consta de formação e conhecimentos de base, elementos de cultura geral e, segundo as preferências, da formação profissional e técnica. II. O ensino público obrigatório desenvolve-se em três ciclos: 1) ciclo elementar, com início aos seis anos e um currículo de cinco anos, aproximadamente, que assegura a aquisição de conhecimentos básicos. 2) Um ciclo de observação, iniciado após o ensino elementar, com uma duração de dois anos; utiliza-se o primeiro trimestre para consolidar os mecanismos da linguagem, do cálculo e unificar os conhecimentos fundamentais. Os cursos se distribuem a começar do segundo trimestre em um setor clássico e outro moderno. Os alunos têm possibilidade de se transferir de um para outro curso. 3) Até o fim da obrigatoriedade escolar, o aluno realiza um ciclo que termina com uma formação complementar geral e uma preparação prática para as atividades agrícolas, artesanais, comerciais, industriais, destinada aos que não escolhem o ensino comum ou profissional. Aos outros, quatro caminhos se abrem: ensino técnico de curta duração dado nas escolas técnicas de nível médio; ensino comum, também de curta duração, transmitido nas escolas de cultura geral; ensino técnico de currículo extenso dado nos liceus técnicos; ensino de cultura geral também extenso dado nos liceus clássicos ou modernos.

* • •

O dicionário de pedagogia e de instrução primária, editado entre 1878 e 1887, é a única obra dessa natureza em língua francesa. O desenvolvimento e as transformações das condições de vida nesses últimos anos exigiam que se considerasse a possibilidade de um novo instrumento de trabalho. Por isto, o Instituto Pedagógico Nacional vai editar um dicionário metódico da pedagogia francesa. Do dicionário constará a organização das instituições escolares, uma explicação sobre os diferentes métodos de ensino, indicando os roteiros possíveis de orientação. Cada capítulo terá uma introdução histórica, o relato da situação em que se acham os problemas, referências administrativas e bibliográficas.

JAPÃO

O número de candidatos às faculdades de ciências e tecnologia aumenta consideravelmente em relação ao dos candidatos às faculdades de letras. Assim é que, de catorze estudantes constatava-se, em 1958, que nove deles optavam por ciências enquanto cinco escolhiam letras. Essa proporção era inversa no ano precedente.

INGLATERRA

Entre as iniciativas tomadas na campanha empreendida para informar o público da crise atual de recrutamento de professores, a União Nacional de Mestres da Inglaterra e do País de Gales publicou uma brochura intitulada *Schools and*

teachers. Foi também dirigido um apelo aos egressos das escolas secundárias para que encarem a possibilidade de ingressar no magistério. Esse apelo se fêz através de uma carta assinada "em nome de aproximadamente 250.000 professores" pelo Secretário geral da entidade, Sir Ronald Gould.

* * *

A Liga Nacional do Livro recebeu uma doação anual de mil libras, no espaço de um triênio, oferecida pela Fundação Nuffield destinada a financiar pesquisas que comprovem quais os livros mais adequados à leitura para crianças retardadas e quais os motivos dessa escolha.

TCHECO-ESLOVAQUIA

Mais uma série (a nona) foi acrescida ao ensino obrigatório (ao término da escola de oito anos), a título de experiência, em determinado número de escolas que recebem alunos entre oito e onze anos. Quando essa medida se generalizar, os estudantes que visam a um curso superior deverão ainda freqüentar a escola por três anos num currículo de doze. Paralelamente, as escolas profissionais de quatro anos vão preparar os técnicos de nível médio enquanto as escolas especializadas formarão operários habilitados para a indústria e agricultura. Espera-se que, em 1970, quase todos os rapazes e moças do país estejam matriculados nas escolas secundárias dos três tipos acima referidos.

RÚSSIA

O Soviete supremo aprovou, em sua sessão de dezembro, proposições no sentido de intensificar o entrosamento da escola com a vida no processo escolar. Julgou-se necessário que os meninos sejam preparados, desde os primeiros anos da escola, para o momento em que deverão participar do trabalho e que, em vista disso, todos os seus estudos devem estar relacionados com o trabalho produtivo, na economia nacional. Conseqüentemente, a instrução pública será reestruturada nessas bases: I. O ensino comum obrigatório de sete anos passa a ser de oito. Dos 15 aos 16 anos, todos os jovens tomarão parte no trabalho produtivo, em complemento à instrução secundária que recebem. II. A Lei prevê três tipos de escola secundária: a) escolas para a juventude operária e rural, com três anos de duração, destinadas aos que trabalham para a economia nacional; está previsto que a semana e o dia de trabalho serão reduzidos a fim de facilitar seus estudos; essas escolas proporcionarão um ensino secundário completo e darão oportunidade aos alunos de se afeiçoar à profissão de sua escolha; b) as escolas comuns, politécnicas e de trabalho, com ensino profissional organizado com diversos ramos e duração de três anos, são destinadas aos que prosseguem os estudos após a escola de oito anos; exige-se regime de tempo integral (dois terços do tempo serão dedicados à cultura geral e o restante à formação profissional incluindo o trabalho produtivo); c) os "technicums" e outros estabelecimentos de ensino secundário especializado que visam proporcionar uma formação completa e dão uma qualificação profissional especifica. III. Quanto às

escolas superiores e à universidade, será concedida prioridade de admissão aos candidatos que hajam cumprido um estágio de trabalho prático. O ensino superior noturno e o por correspondência serão ampliados. Além disso, os estudantes de um grande número de estabelecimentos de ensino superior deverão, durante as duas primeiras séries, distribuir o tempo entre os estudos teóricos e o trabalho produtivo no setor escolhido; após esse período, poderão dedicar todo o tempo aos estudos. Para os estudantes que seguem cursos teóricos e realizam trabalho intensivo em laboratório, a participação na produção será suprimida no decorrer das duas ou três séries iniciais, devendo compensá-la posteriormente. A formação do magistério deve merecer um especial cuidado, de modo que, para o futuro, os professores primários possuam formação superior. IV. A reforma, que deve levar em conta peculiaridades nacionais e locais, será posta em prática dentro de três a cinco anos, a partir do ano escolar 1959-1960.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

MAGISTÉRIO SECUNDÁRIO

Quase á véspera do dia jubilar da Universidade de São Paulo, um repórter do *Estado* me perguntou pelo telefone: "Do ponto de vista da formação do magistério secundário, foi realmente um bem a fundação da Faculdade de Filosofia?"

A fim de responder, pense-se primeiro no que era esse magistério, antes de existir o instituto pioneiro criado por Armando de Sales Oliveira. Suas hostes, recrutadas de todos os niveis, constituíam um grupo heterogêneo e inseguro, sem nenhum vinculo interior que lhe desse unidade, e cujo valor médio estava em gritante desarmonia com a responsabilidade da função. Quase ninguém se especializava a sério (e nem havia como fazê-lo); ignorava-se outra didática que não fosse a do apelo à memória, outro incentivo pedagógico além do medo, do castigo e da reprovação. E era geral o desinteresse pela personalidade do aluno, como geral o desconhecimento da psicologia do adolescente, É verdade que apareciam por vezes, no norte e no sul do Pais, alguns mestres secundários de primeira ordem, justamente havidos como tais graças às suas qualidades de inteligência, de sensibilidade afetiva, de cultura e de intuição pedagógica. A esses mestres fora do comum, que pareciam estrelas brilhando num céu tristemente sombrio, já prestei a minha homenagem em livro publicado há vinte e cinco anos. O fato é que constituíam a exceção, e um sistema escolar nacional, como o do ensino secundário brasileiro, não poderia continuar a depender do acaso das exceções.

O primeiro grande serviço, prestado pela criação da Faculdade de Filosofia de 1934, foi o de instituir oficialmente o tipo do professor secundário nacional, dando-lhe conformação própria e colocando-o, por sua base propedêutica e seus estudos universitários, à altura dos mais elevados profissionais do País. Mais ainda: a obra iniciada a 24 de janeiro prosseguiu em 22 de junho, através do decreto estadual que conferiu ao licenciado o privilégio da função. Conferiu-o, provisoriamente, em caráter apenas preferencial, à vista de circunstâncias óbvias; mas de forma desde logo eficaz para apontar os rumos à própria legislação federal, no sentido de assegurar, em futuro próximo, aos titulares daquele tipo de faculdade, o monopólio da profissão, como ocorre, por exemplo, aos médicos e aos advogados. Já em 1956, ou seja, vinte e dois anos depois do decreto de 1934, os licenciados representavam contingente ponderável do magistério das escolas médias oficiais e particulares (29,4%), somente sobrepujado pelo dos normalistas, o qual

naquele ano era ainda demasiado alto (35%).

Da primeira conseqüência que apontamos, proveio naturalmente uma outra — a elevação do nível cultural específico do magistério secundário do País. A demonstração dessa afirmativa seria complexa, e este breve e improvisado comentário não a comporta com todas as suas nuanças. Ê lícito asseverar, contudo, que a preparação dos docentes licenciados se revela superior, em média, à dos não licenciados. Em análise sumária dos resultados do concurso estadual de 1956, consegui pôr em evidência um elemento de comprovação. Tratava-se do provimento de lugares no quadro do ensino secundária e normal do Estado. Eram 217 as vagas às quais se inscreveram, entre outros, 268 licenciados e 159 normalistas — estes e aqueles formados em estabelecimentos oficiais ou livres de São Paulo e de outros Estados. Independentemente dos títulos, os candidatos se distribuíam entre os dois ramos do ensino, o secundário e o normal. Foram elevadíssimas as reprovações nas duas categorias; mas a contribuição cobrada aos normalistas (73%) esteve bem acima da que pagaram os licenciados (60%).

Documento comprobatório, muito mais minucioso e seguro, foi o trabalho elaborado na cadeira de Administração Escolar da Faculdade de Filosofia da Universidade, pelos Profs. J. Querino Ribeiro, J. Severo C. Pereira e Moisés Brejon, com o material fornecido pelo concurso de 1949 (Boletim nº 206). A análise meticulosa que efetuaram, sob rigorosa metodologia estatística, permitiu aos autores apresentar diversas conclusões, duas das quais resumirei nestes termos: a) em face das notas obtidas, os licenciados se mostram, em geral, superiores aos não licenciados; b) a capacidade didática dos licenciados revelou-se igualmente superior à dos não licenciados. De minha parte acrescentarei que essa superioridade apareceria bem mais acentuada se do cálculo tivessem sido eliminados os egressos de umas tantas faculdades de filosofia que, a rigor, não deveriam estar funcionando.

A Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo foi objeto do carinhoso desvelo do seu fundador e, graças a isso, pôde organizar logo de inicio um corpo docente de primeira ordem, em que se destacavam mestres estrangeiros familiarizados com a disciplina do trabalho didático de seus países de origem. Dever-se-á exigir, portanto, que seus resultados superem aos das faculdades congêneres. Foi, aliás, o que demonstrou o citado trabalho da cadeira de Administração, chegando a mais duas conclusões que a seguir resumimos: c) em face das apurações estatiscas, há fortes razões para acreditar na superioridade dos licenciados pela Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo; d) em relação à capacidade didática, aquelas apurações denunciam também a superioridade dos licenciados da instituição universitária paulista.

Não se veja em tais afirmações nenhuma inclinação à jactância. Confrontos desta natureza se fazem em todos os países bem organiza-

dos e são realmente preciosos quando se quer evitar o mal da estagnação. Nem se suponha que, como estabelecimento formador de professores de grau médio, a Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo alcançou a perfeição. Os próprios membros de seu douto corpo docente o reconhecem e alguns chegam a afirmar que as condições destes últimos anos (principalmente a pletora de alunos e a saturação, com aulas, do tempo dos professores) não são benéficas à eficiência da casa. Demais, convém lembrar que as notas do concurso eqüivalem simplesmente a uma presunção em favor da boa ou da má qualidade dos mestres. A verdadeira prova — que não foi colhida ainda — seria a indagação sobre o exercício profissional dos antigos alunos, abrangendo pelo menos os mais importantes requisitos da atividade deles como educadores da juventude. Quando a Faculdade puder realizar esse trabalho (o "fellow up" dos seus licenciados), disporá de base mais sólida para avaliar com segurança o grau de eficiência da instituição.

Por enquanto, c levando-se em apreço, não só as apurações estatísticas a que me referi, mas também a observação de certo numero de casos individuais, o balanço se mostra inteiramente a favor da jovem Faculdade, cuja criação constituiu de fato um marco memorável na historia educacional brasileira. — A ALMEIDA JÚNIOR — (O *Estado de São Paulo,* São Paulo).

O ENSINO CABE À SOCIEDADE*

— Como vê a atual situação do ensino no Brasil?

— A situação do ensino no Brasil é a de *laisseg-aller,* um deixar-se arrastar em expansão desordenada, pela qual antes se agravam do que se corrigem as distorções crônicas, que marcam a evolução de instituições e idéias apenas e mal transplantadas, sem adaptação nem às condições nem ao tempo brasileiro. Trata-se de uma das zonas mais opacas do desenvolvimento nacional. Não seria exagerado dizer-se que vem constituindo o reinado da tolice, em um país que, dia a dia, se vem fazendo mais realista e inteligente com relação a muitos dos seus problemas. Não é isto para admirar. A escola tem sido quase sempre o último dos refúgios para o preconceito, a rotina, o dogma, o tradicionalismo cego ou os interesses mais egoísticos. Pobre escola! E a mais humilde, a mais mandada das instituições e, ao mesmo tempo, o bode expiatório de todas as nossas deficiências. Dela tudo se espera e nada se lhe permite! Quanto mais abandonada, mais culpada fica de tudo que nos suceda!

— Tendo em vista a atual conjuntura sócio-econômica, que soluções imediatas aponta?

— Não há solução imediata. O ensino é um processo longo e demorado. Esta, aliás, uma das razões de ser tão difícil fazer vingar um mínimo de lucidez nos seus domínios. Tudo que se fizer agora somente poderá ser julgado e avaliado

* Trabalho publicado sob a forma *de* entrevista.

dentro de certo tempo. Em um pais impaciente, como o Brasil, isto cria oportunidade para toda sorte de imediatismos. E quem diz imediatismo diz interesse próprio. E interesse próprio no ensino não é o do aluno.

— Ensino primário: problemas e soluções.

— O ensino primário é o ensino básico. Tão importante é, que, pela nossa Constituição, todo o ensino se divide em primário e pós-primário. Somente êle, ainda pela nossa Constituição, é obrigatório e gratuito. O pós-primário será facultativo e gratuito para os que provarem falta de recursos.

E necessário observar que não se determina por lei e, a maior parte das vezes, pela própria lei magna, que algo seja *obrigatório,* se esse algo constitui uma *necessidade* imprescindível e de cumprimento espontâneo. O ensino primário é *obrigatório* exatamente porque é uma necessidade relativa, indispensável a certo tipo de vida ainda não suficientemente generalizada e, por isto mesmo, objeto, tantas vezes, de legislação central e de imposição e administração central.

Trata-se, nada mais, nada menos, do que de uma imposição revolucionária. Em países protestantes constitui o resultado de sua revolução religiosa. Em países católicos são movimentos provocados pela reforma protestante — duramente resistidos, os lassalistas que o digam — e, afinal, devidamente implantados pela revolução democrática.

A educação primária não se fêz geral e para todos em nenhum país sem, certo grau de compulsão. Mesmo nos países protestantes, foi a lei, ou seja, o Estado, que a teve de impor. O propósito das revoluções é generalizar certas aspirações já alimentadas por muitos, mas sem vigor suficiente para se realizarem espontaneamente. A escola obrigatória constituía um desses postulados revolucionários a serem incorporados à comunidade. A comunidade local seria a mais apropriada, senão para impô-lo, para dar-lhe cumprimento.

Ê na medida da resistência da ordem tradicional à transformação social que se impôs a escola primária obrigatória, que esta se fêz uma instituição local ou central. Nos países dominantemente católicos, a imposição teve de se fazer central. Todos, porém, buscaram aliciar a colaboração local e a escola se fêz tanto mais integrada e orgânica quanto mais se conseguiu seu enraizamento na comunidade ambiente.

A própria França, paradigma de centralização, soube criar uma tal articulação com o meio local, que o verdadeiro segredo do seu êxito está na colaboração admirável entre a instituição revolucionária por excelência que foi a escola primária e o departamento e a Prefeitura locais. O professor primário é ali o secretário da Prefeitura e esta é que zela e conserva o prédio da escola pública. Faltando-lhe a tradição localista dos países germânicos e anglo-saxônicos e faltando-lhe o sentimento religioso da escola pública, que só a revolução protestante pôde criar, teve ela que descobrir meios e modos de dar sentido local, motivação local, espírito comunitário à sua escola, instrumento da revolução republicana, por meio da sua for-

mação do mestre como missionário republicano e da inteligente articulação da escola com o meio local.

E nós, o que fizemos? Proclamamos a compulsoriedade da escola. Deixamo-la a cargo dos Estados, o que foi sábio. Mas não a procuramos enraizar na comunidade local. Os municípios ficaram com uma competência supletiva. Pobres e sem recursos criaram uma escola marginal. E a situação, hoje, é a que se vê. Escolas estaduais administradas à distância, não de todo más, alienadas, porém, do espírito local e dependentes em tudo e por tudo do poder central do Estado. Enquanto as escolas eram poucas, o Estado ainda lhes dava a devida atenção. Com o crescimento do sistema escolar e a expansão das demais obrigações do Estado, vem-se tornando, cada vez mais difícil, ao Estado, administrar a sua escola. Ante o imediatismo de certas necessidades materiais do progresso geral de cada unidade, a escola vem sendo relegada no plano geral de governo e, por outro lado, o tipo de centralização administrativa excessivamente compacto estabelecido pelos governos estaduais impede a atenção individual às escolas, o que leva a administrá-las como se fossem unidades de um exército uniforme e homogêneo, espalhado por todo o território. Sem raízes locais, sem individualidade, as escolas se fazem o joguete dos interesses do professorado — êle próprio também desenraizado e sem lealdades locais — e entram a expandir-se em desordem, multiplicando os turnos, congestionando-os e reduzindo os horários para os alunos — mal evidente — e também para os professores — vantagem não menos evidente. Temos nessas escolas estaduais cerca de três milhões de alunos, para os sete milhões mínimos que aí deviam estar. Os demais dois milhões e tanto que se acham nas escolas, encontram-se em escolas municipais paupérrimas, de tempo reduzido e professores, na sua maioria, leigos. Pouco mais de meio milhão de alunos chega ao quarto ano, isto é, chega ao mínimo da educação primária consentânea com a obrigação escolar imposta pela Constituição. E evidente que há algo de errado, de tremendamente errado em nosso programa de educação escolar.

Onde o fato novo, em que nos podemos apoiar, para a retomada do impulso iniciado com a República? O fato novo consiste em que, a despeito de nossa negligência, a população brasileira acordou para a necessidade escolar. A escola já não é uma revolação a impor, mas uma revolução a atender. Senão em toda a extensão do território nacional, em todos os lugares onde se tenha estabelecido certo progresso material, onde se caracterize o fenômeno do desenvolvimento nacional, a escola é uma necessidade *sentida, buscada* e que se tornaria fácil atender, caso nos dispuséssemos a fazê-lo, utilizando as forças de disciplina, que a compreensão geral do problema gera e provoca.

Como não somos ainda ricos, a disciplinação do problema impõe, acima de tudo, um regime de prioridade. E a prioridade número um é a da educação primária para todos, de qualidade tão boa e extensão tão grande quanto possíveis.

Os recursos previstos pela Constituição como mínimos a serem des-

pendios com a escola deviam ser gravados prioritariamente para o cumprimento dessa obrigação constitucional. Com uma escola de administração local — para que se constitua *responsabilidade e orgulho* da comunidade — financiada com recursos do município, do Estado e da União, teríamos lançado as bases do empreendimento comum e múltiplo de toda a nação, que seria a *escola primária* para todos os brasileiros, capaz de lhes dar a educação básica, sem a qual lhes estamos a negar a própria condição para participar na aventura da construção de sua vida e da vida do Brasil. Com a escola de seis anos, de dia completo, daríamos a cada brasileiro uma educação superior a que obtém êle hoje com a escola primária em turnos de 2, 3 e 4 horas, no máximo, e os dois primeiros anos da escola média, cara e improvisada.

— Ensino secundário: problemas e soluções.

— A escola secundária constitui o ramo nobre, porque acadêmico, da escola média. Sendo, por excelência, a escola de classe, faz-se, como é natural, a escola mais desejada de uma nação, cuja classe média se acha em expansão. Por isto mesmo, é a escola que tem vigor bastante para se pagar a si mesma. Não é por outro motivo que se pôde organizar até como escola particular.

Se esta escola particular entrou agora em crise, é exatamente porque está sendo desejada pelos que não podem pagá-la. Cabe, portanto, fazer-se pública e gratuita, na medida do possível. Continue particular para os que tenham recursos e se faça pública para os que provarem falta deles. Ê, aliás, a própria doutrina constitucional.

A primeira medida que cabe é a da extensão da escola primária. Elevada esta a seis anos de estudos, em dois ciclos, o primário de quatro séries e o complementar de duas, teremos, de logo, atendido a uma parte substancial da população em ascensão social.

Reduzida a escola média a 5 ou 6 séries, com os ciclos de 3 e 2 ou 3 e 3, conforme o aluno se destine ou não à Universidade, reduziríamos o ônus de mantê-la e poderíamos melhor expandi-la na medida em que a buscarem os que terminaram a escola primária. Também essa escola seria de administração local e com programa ajustado às condições locais de professorado e de cultura. Não seria apenas a escola preparatória à universidade, mas uma extensão da escola primária comum e destinada a atender um sem número de ocupações para que se exigem condições de educação superiores às da escola básica. Com isto lhe retiraríamos o caráter de educação de classe, que já vem, aliás, perdendo e a poríamos ao alcance de toda a parcela do povo brasileiro desejosa de uma justa ascensão nas condições de trabalho e participação da vida nacional. Dia virá e não está êle tão longe, em que também essa educação de nível médio se fará uma necessidade de todo o povo brasileiro, como já se fêz na maior parte das nações desenvolvidas.

— Ensino superior: problemas e soluções.

— Nos últimos trinta anos, assistimos a uma modestíssima expansão do ensino primário, a espeta-

cular expansão do ensino secundário e, ultimamente, a expansão quase tão desmedida do ensino superior. E inegável que o Brasil passou a perceber as *vantagens* da educação escolar. E que os já educados, sobretudo, estão fazendo a grande pressão por *mais* educação. Em uma sociedade estabilizada os educados buscam para os seus filhos a educação que eles próprios tiveram e cuja experiência têm e cujos padrões conhecem. Em uma sociedade na situação de mobilidade vertical em que se encontra o Brasil, os pais querem para os seus filhos uma educação superior ã que tiveram e que não conhecem.

Daí aceitarem o que lhes derem, e, pior, promoverem eles próprios a improvisação da educação que desejam e cujos padrões desconhecem. Por isto é que tão fácil se faz em educação, entre nós, vender gato por lebre.

Em educação superior, como em educação secundária, a diátese consiste nessa fraude pia e generalizada. Temos que superar o estágio do desejo insofrido por educação superior e nos dispormos aos sacrifcios e aos custos dessa educação. A educação superior não somente é cara como impõe um adiamento das atividades de trabalho reprodutivo, que a torna caríssima. O modo que o Brasil inventou de torná-la barata consiste em fazê-la formal e ineficiente. Isto dará *vantagens* a alguns, durante algum tempo, mas não poderá durar. Havemos também de chegar na matéria à maturidade.

— Gasta-se hoje, proporcionalmente, mais dinheiro do governo com o ensino superior que com o primário, em uma nação com mais de 50% de analfabetos. Que diz a respeito?

— A distribuição de rendas no Brasil deu à União o maior quinhão e ao Estado e ao município o menor. Por outro lado, não se deu à União o dever de educar o povo brasileiro. Por tradição e em virtude do seu poder de regulamentar as profissões de nível superior, ficou-lhe reconhecida uma certa obrigação de ensino universitário.

Juntando-se a essa maior riqueza da União o sentimento conservador de contemplar antes as classes mais altas do que as mais modestas, não foi difícil criar a situação de melhor atendimento ao ensino superior.

Será preciso que as necessidades gerais do país se incorporem melhor à alma nacional para que contemos com pressão suficiente para que os recursos brasileiros se distribuam com justiça e a necessidade de maior número venha a doer em nossa carne, como já doem nelas as nossas pequenas necessidades individuais.

— Para o ensino primário, que é o básico de uma sociedade, qual a solução melhor se lhe apresenta: a escola particular ou a pública?

— O ensino primário tem de ser normalmente ensino público, pois se destina a todo o povo, com largas camadas incapazes de custeá-lo com as suas rendas pessoais. O ensino particular significa ensino custeado pelos alunos e só pode, portanto, ser ensino para camadas razoavelmente abastadas da sociedade. Essa história de ensino particular pago pelo Estado é um equívoco muito fácil de desfazer. Tal ensino não é particular, mas público. As experiências que dele existem no mundo consti-

tuem experiências particulares de pequenas nações dilaceradas pelas lutas religiosas. Fossem minorias protestantes ou católicas, essas minorias, em regimes dominantemente opostos de escolas protestantes ou católicas, lutaram bravamente para terem também direito a escolas confessionais do seu credo e acabaram por obter um *modus-vivendi* em que o Estado, protestante ou católico, lhes reconheceu o direito de terem suas escolas confessionais custeadas pelo Estado. No Brasil não há nada disto. Não somos um povo com tradição de lutas religiosas. Temos uma República leiga, mas que assegura plenamente a liberdade religiosa e chega a permitir o ensino religioso nas escolas, de acordo com a confissão dos pais. Nenhuma hostilidade existe nem pode existir contra a escola pública, que é a escola da maioria do povo brasileiro, em plena paz com a família brasileira, com os pais brasileiros e, sobretudo, com a consciência de liberdade do povo brasileiro.

Embora católico, o país não deseja ser nem Espanha, nem Portugal, nem Holanda, nem Bélgica, nem Alemanha, com as suas lutas religiosas, mas antes, se quisermos tomar exemplos, entre os países católicos, ser como a França, a Itália e, agora, talvez, a Polônia, resolvido o seu problema de liberdade — da grande liberdade que importa, a de consciência — com a separação entre a Igreja e o Estado. Embora menos áspera, o país teve também, no Império, a experiência da união entre a Igreja e o Estado. Não faria mal à Igreja lembrar-se que ela terminou não com a prisão de livres-pensadores, mas com a prisão de Bispos.

— É verdade que é contra a escola particular?

—" Não sou contra a escola particular. Sou a favor do meu país. E ai dele se a educação dos brasileiros se fizer uma obrigação de particulares.

Aliás, sejamos francos. Nenhuma escola particular jamais se viu em perigo no país. Aí está a Constituição para assegurá-la. O que se pretende é a escola confessional paga pelo dinheiro do Estado e isto não é escola particular, mas escola confessional pública. A matéria não é para ser discutida por pedagogos, mas por constitucionalistas. Que falem as autoridades de direito público, de direito constitucional, que falem os que ainda se lembram do que seja a República...

— Qual a principal vantagem da escola particular? E da escola pública?

— A escola particular, se fôr realmente particular, pode ter maior homogeneidade de composição social dos alunos e no caso de pais inteligentes dispor da liberdade para ensaiar métodos e experimentar mais livremente em educação. Fora do controle público pode deparar-se menos sujeita a críticas e resistências da opinião menos esclarecida do país. Está sujeita a um grupo mais reduzido de pessoas e esse grupo, ocasionalmente, pode ser mais esclarecido.

A escola pública reflete a sociedade em geral. Se essa sociedade é conservadora, o seu progresso será, naturalmente, limitado pelo grau de desenvolvimento social.

Não se esqueça, porém, que em sociedade, como a nossa, a escola pública é, naturalmente, um instrumento quase revolucionário de expansão educacional. Como não são muito fortes as nossas tradições escolares, temos grande possibilidade de instituir uma escola pública mais livre de preconceitos, da rotina, do dogma que a escola particular. A escola particular se faz, às vezes, revolucionária ou progressiva, em países de velhas e estratificadas tradições pedagógicas.

— Por que o acusam de tentar fazer a laicização do ensino no Brasil? Como vê as acusações neste sentido?

— Sou apenas um republicano, que acredita na Constituição do seu país. A campanha que se faz contra mim é, sobretudo, uma campanha contra a Constituição e contra a República.

— Acredita caminhar o Legislativo, no momento, para a votação da Lei de Diretrizes e Bases que melhor solucione o problema?

— Acredito que a atual legislatura venha a votar a Lei de Diretrizes e Bases da educação. Muitas das perplexidades nacionais foram resolvidas pela experiência dos últimos doze anos. Se esse último equívoco entre a escola pública e escola particular não toldar de novo o ambiente e desviar o país para uma polêmica anacrônica e pouco inteligente, será possível uma lei clara e direta, em que se distribuam podêres e recursos, para re-dirigirmos, com ímpeto e unidade de propósitos, o grande empreendimento comum e público da escola brasileira. Que o ensino particular, garantido pela Constituição, independente e livre, aceite o desafio do ensino público e se coloque à altura deste, estimulando-o e sendo por êle estimulado.

— Dos substitutivos existentes qual o que melhor lhe parece?

— Não aprovo completamente nenhum dos substitutivos existentes. Se tivesse de escolher, escolheria o último apresentado à Comissão de Educação ou o próprio Substitutivo da Comissão.

— Ê pela descentralização do ensino ou pela manutenção da sua orientação centralizada no MEC?

Sou pela *descentralização administrativa,* a mais ampla, da escola e pela *centralização,* nos Estados, do controle propriamente profissional, exercido este pela exclusividade (nos Estados) da formação do magistério, pela assistência técnica fundada na assistência financeira e pelo poder de *classificar, a posteriori,* as escolas, dando aos resultados escolares a validade correspondente a essa classificação. São estes assuntos que exigiriam desenvolvimentos que esta entrevista não comporta.

— As universidades e os colégios religiosos (católicos, protestantes, etc.) podem oferecer um ensino verdadeiramente livre?

— As universidades e colégios confessionais do país não são livres, mas universidades e colégios de concessão pública, sujeitos ao controle público. Se fossem independentes do poder público, poderiam ser *livres* nesse sentido apenas negativo de não estarem sob o controle da lei. ou seja, do público em geral.

Que possam ser *livres,* no sentido mais amplo e positivo, isto é, livres do preconceito, do dogma e do tradicionalismo cego, isto não o poderão ser por definição.

— As do Estado podem?

— As do Estado, teoricamente, podem, pois estão sujeitas exatamente a uma lei que, por princípio, defende o espírito de experimentação e de ciência, que se funda exatamente na independência da rotina, do preconceito, do dogma, do tradicionalismo cego, ou dos interesses imediatos e egoísticos.

— A propósito, crê que as escolas oficiais, até então existentes, têm cumprido integralmente sua missão?

— As escolas oficiais são brasileiras e estão no Brasil. Refletem por isto mesmo as condições do país. Entre o que deviam ser e o que são há um grande caminho a percorrer. Melhorarão se melhorar todo o país. O importante é que constituem um reflexo do país, mas não são uma força isolada que se possa opor ao país e impedir-lhe o progresso. As escolas oficiais são livres para progredir e melhorar.

— A missão básica da Igreja, a seu ver, é educativa ou evangélica?

— A missão básica da Igreja é evangélica e espiritual e, como tal, profundamente educativa. É preciso não se identificar escola e educação. Educação tem campo infinitamente mais amplo do que o da escola. Esta dá ao homem a sua educação formal para o trabalho, para a cidadania, para a sociedade. Não representa nem 10% da educação que recebe o homem. Já pensou o senhor no tempo que um brasileiro leva na escola, nos anos em que sua educação escolar se faz? Tomemos a escola primária: 150 dias letivos por ano, 4 horas no máximo, por dia letivo, logo 600 horas por ano. Nesse período êle viveu 8.760 horas, menos 2.290 de sono, teremos ainda 5.240 horas para a grande e profunda educação, que é a que nos dá a vida e todas as suas instituições.

— A direção do ensino cabe, basicamente, à família, ao Estado, à Igreja ou a quem?

— A direção do ensino formal cabe à sociedade em geral, pelos órgãos por ela constituídos para esse fim. Isto não quer dizer educação em geral. A educação em geral se faz pela família, pela igreja, pela rua, pelo clube, pelo trabalho, pela vida, enfim.

Há qualquer intenção de equívoco em se pôr família, igreja e Estado, como coisas antagônicas. A República democrática é uma sociedade baseada em indivíduos, em pessoas humanas, nas quais o Estado assume a responsabilidade, como autoridade soberana, de manter todas as demais instituições humanas nas melhores condições de liberdade possível.

O Estado democrático não se funda nem na família, nem na Igreja, mas lhes assegura a liberdade. Precisamos reaprender essas noções elementares de direito público que estão sendo, talvez, propositadamente esquecidas.

— O direito ao ensino é natural ou adquirido pelo homem na sociedade?

— A pergunta não faz sentido, a meu ver. O homem, dada a impotência física com que nasce, precisa de cuidados especiais para sobreviver. Essa impotência natural torna-o altamente suscetível à aprendizagem. Sob a guarda da família cresce e, depois, participando das instituições sociais, se educa, faz-se

adulto e assegura a sobrevivência social. Educar-se e aprender são faculdades de sua natureza e por isto é que é um animal social e gregário. Não é social porque se educou para isto, mas é educável porque é social.

— Mensagem.

— A minha mensagem ao estudante superior do Brasil? Ê simples. Representais a vanguarda da juventude brasileira, uma vanguarda privilegiada com 15, 16 e até 17 anos de educação em um pais em que 36 milhões não chegaram sequer à escola e os restantes, em sua maioria, foram apenas alfabetizados, cabendo aos demais alguns anos de ensino médio. Nenhum grupo de jovens brasileiros tem mais capacidade e mais obrigação de chegar a pensar com realismo, lucidez e gravidade, de pensar, tanto quanto possível, com. espírito científico.

Quando, por conseguinte, quiserem arrastar-vos para movimentos de paixão, cegos e obscuros, tendes a obrigação de vos deter e considerar e refletir e discriminar para verificardes o que realmente está em jogo e tomardes a vossa decisão.

O debate presente em torno da competência da família para dirigir o ensino formal é um caso específico de discriminação. Que família pode fazê-lo? A dos ricos? Sem dúvida, pois tais famílias podem custear a educação dos seus filhos nas escolas que quiserem e com a exclusividade que quiserem. E estas não irão permitir que seus filhos se misturem com as demais classes. A família da classe média? Temos, pelo menos, três níveis nessa classe: a média superior, a média e a inferior. A superior talvez possa ter a sua escola e querer dirigi-la e não a quererá muito misturada com os dois outros níveis.

E as famílias populares, as famílias dos 36 milhões de analfabetos, que poderão fazer, se não têm experiência de educação escolar, como irão dirigi-la?

Ê evidente que haverá um *intermediário* entre as famílias e a escola. Que intermediário será este? Tudo leva a crer que se cogita da Igreja. E por que não se põe francamente o problema entre a Igreja e o Estado? Por que surge essa entidade no caso, nominal — a Família Brasileira — para obscurecer o problema? Resolvida tal obscuridade, estaremos em condições de ver claro o problema e de tomar a nossa decisão. E conforme seja esta, teremos, ou não, de reformar a Constituição. E o problema deixará de ser o de escola para ser o de reforma da Constituição. Este, o desafio do anacronismo com que querem perturbar a solução do problema brasileiro do ensino — ANÍSIO TEIXEIRA — (*Diário de Notícias*, Rio).

ESTATÍSTICAS MUNDIAIS DE EDUCAÇÃO

Foi Lord Kelvin, o famoso cientista britânico, que disse: "Quando se pode medir aquilo de que se fala e dar-lhe expressões numérica, é possível ter algum conhecimento do fato, mas, quando não é possível medi-lo nem dar-lhe expressão numérica, o conhecimento que se tem dele é escasso e insatisfatório".

Hoje em dia, não é possível a qualquer pessoa bem informada dis-

pensar os fatos e as cifras referentes aos assuntos educacionais e culturais não só da sua pátria, mas também dos outros países e do mundo em geral. O desconhecimento nesses assuntos não é necessário, desde que estatísticas mundiais sobre educação e atividades correlatas são regularmente compiladas e publicadas por um dos departamentos especializados das Nações Unidas (UNESCO), cujas atividades são exercidas em cooperação com as repartições nacionais em mais de oitenta países.

Vejamos alguns exemplos das espécies de informação estatística fornecidas pela organização educacional mundial. Sabe-se que o número de adultos existentes no mundo que não pode ler nem escrever em qualquer língua chega a 700 milhões. Isso implica uma percentagem mundial de analfabetismo de cerca de 44%. Ê claro que a percentagem de analfabetismo varia muito de país para país, indo de menos de 1% em alguns países europeus a mais de 95%, entre certas populações africanas. Só no Hemisfério Ocidental existem, cerca de 45 milhões de analfabetos adultos, havendo dez países tendo cada qual de 1 a 15 milhões de analfabetos.

Calcula-se que haja cerca de 860 milhões de crianças e jovens no mundo, entre as idades de 5 a 19 anos. Desse número, apenas 30% mais ou menos se acham matriculados em escolas primárias e cerca de 7% em escolas secundárias e estabelecimentos de grau mais elevado. Os 63% restantes não estão matriculados em qualquer espécie de escola. Além disso, essa população em idade escolar está aumentando numa proporção de 15 a 20 milhões por ano, devendo em 1970 atingir cifra superior a 1 bilhão. Estarão os países do mundo preparados para dar facilidades escolares convenientes a essas gerações que aumentam cada vez mais?

Em muitos países, onde a educação é compulsória até à idade de 14 ou 15 anos, quase 100% das crianças nessa idade freqüentam atualmente a escola- Dos rapazes e moças entre 15 e 19 anos, a proporção dos que freqüentam escolas varia de 10% a mais de 90%, mas não há mais de seis ou sete países em que essa proporção se eleve a mais de 50%.

Entre todas as crianças e jovens matriculados em qualquer espécie de escola no mundo, digamos, cerca de 330 milhões, quase quatro quintos são encontrados em vários tipos de escolas primárias e apenas um quinto em escolas secundárias ou de grau mais elevado. Ê interessante notar, todavia, que entre os 10 milhões de estudantes que cursam escolas de grau mais alto no mundo, cerca de 165.000, ou seja 1,6%, estudam fora do seu país de origem.

Ê impossível dar cálculos globais das despesas totais com a educação em todos os países, mas as cifras publicadas pela UNESCO mostram que, no mínimo, trinta países gastam 2,5% ou mais da receita nacional total com a educação. Isso se refere exclusivamente às despesas *públicas* com a educação, isto é, despesas feitas pelos governos nacionais ou locais, excluídas as consideráveis quantias gastas por organizações, particulares e pelas famílias, para as quais não se encontram estatísticas que abranjam tudo.

Voltando aos assuntos relativos à educação, mas fora do setor das estatísticas escolares, podemos notar que há mais de 400.000 bibliotecas públicas no mundo. Doze países pelo menos comunicaram a existência de mais de 5.000 bibliotecas públicas em funcionamento em cada um deles. Só a União Soviética possui 150.000 bibliotecas públicas com um número total de quase 600 milhões de volumes. Essas cifras não abrangem outras categorias importantes de bibliotecas, tais como as nacionais, as universitárias, as escolares e as bibliotecas especializadas de todos os tipos. Entre as mais importantes bibliotecas nacionais, podemos citar a Biblioteca do Congresso, nos Estados Unidos da América, com um total de quase 11 milhões de livros e folhetos e 25 milhões de outros documentos; a Biblioteca do Estado Lenine, em Moscou, com cerca de 9 milhões de livros e 11 milhões de outras peças; a Biblioteca Nacional de Paris, com um total de 6 milhões de livros impressos; o Museu Britânico de Londres, com 5 milhões de livros e volumes de jornais encadernados; a Biblioteca Pública do Estado Saltykov-Scedrin de Leningrado, com quase 5 milhões de livros e 7 milhões de outras peças; e a Biblioteca Nacional da Dieta do Japão, com um total de quase 5 milhões na sua biblioteca central e em trinta e uma filiais.

A produção mundial de livros e outras publicações não-periódicas em 1957 foi calculada em cerca de 315.000 volumes diferentes, dos quais cerca de 45% foram produzidos na Europa, 25% na Ásia e 20% na União Soviética. Este último país pública anualmente cerca de 60.000 livros diferentes, dos quais uma média de 45% representa publicações para distribuição gratuita e 55% são colocados à venda. Os outros países de maior importância como produtores de livros são o Japão, com uma produção média anual de 25.000 livros; o Reino Unido, com cerca de 20.000; a Índia, com cerca de 18.000; a República Federal da Alemanha, com cerca de 16.000; os Estados Unidos da América, com cerca de 13.000 e a França, com cerca de 12.000. Esses dados se referem apenas ao número de livros diferentes publicados, sem levar em conta a tiragem de cada qual dos livros.

Cerca de 25.000 livros são traduzidos anualmente, mais de 4.000 deles na União Soviética e mais de 2.000 na Alemanha, abrangendo tanto a República Democrática quanto a República Federal. Outros países com mais de 1.000 traduções cada um, em 1956, foram a Itália, a França, a Tcheco-Eslováquia, o Japão, a Holanda, a Rumênia, a Espanha e a Polônia. Mais de metade de todas as traduções publicadas em 1956 foram feitas do inglês e do russo; mais de 20% do francês e do alemão. Os autores traduzidos com maior freqüência, em 1956, foram Lenine (331 traduções), Júlio Verne (143), Leon Tolstoi (134), Gorki (107), Spillane (104), Shakespeare (89), Tchekov (84), Marx (81), Jack London (77) e Stalin (73). Deve-se notar, contudo, que no caso dos autores russos o número de traduções compreende as publicadas nas várias [ínguas da União Soviética. Constituindo uma classe à parte, a Biblia foi traduzida noventa e nove vezes üurante 1956 em dezessete países.

O número de jornais publicados no mundo pode ser calculado em mais de 35.000, dos quais cerca de 8.000 são diários e 27.000 são não-diários. Os jornais diários abrangem cerca de 5.000 matutinos e 3.000 vespertinos. A circulação total de todos os jornais diários é de cerca de 250 milhões, o que representa uma média de quase noventa e um jornais para cada grupo de 1.000 habitantes do mundo. Os países que têm a maior circulação *per capita* de jornais diários são o Reino Unido (573 por 1.000 habitantes), a Suécia (462), o Luxemburgo (435), a Finlândia (420), o Japão (400), a Islândia (390), a Nova Zelândia (390), a Bélgica (383), a Austrália (381). a Dinamarca (376), a Noruega (374) e os Estados Unidos (337).

Na produção de filmes de longa metragem para cinemas, os oito primeiros países do mundo, cada qual com uma produção de mais de cem filmes de longa metragem em 1956, são os seguintes: Japão (514), Estados Unidos (337), índia (286), Hongkong (227), França (129), Alemanha (123), Reino Unido (108) e Itália (103). Deixando de parte Hongkong e a Alemanha, cuja produção de filmes de longa metragem nos primeiros anos que se seguiram à guerra foi relativamente menos importante, os outros seis países produziram um total de mais de 13.000 filmes no período entre 1946 e 1956. Desse total, mais de 30% foram produzidos nos Estados Unidos, cerca de 20% na Índia e no Japão, cada um, e cerca de 10%, cada um, no Reino Unido, na Itália e na França.

O número de receptores de rádio no mundo pode ser calculado em cerca de 315 milhões, ou uma média de 115 receptores por 1.000 habitantes. Cerca de metade dos receptores de rádio do mundo se encontra na América do Norte, cerca de um quarto na Europa e quase um décimo na União Soviética. Nos Estados Unidos da América há quase 900 receptores de rádio por 1.000 habitantes, ao passo que no Canadá, há mais de 500 e na União Soviética, cerca de 150. Há no mínimo vinte e cinco países com duzentos ou mais receptores por 1.000 habitantes.

Quanto à televisão, o mais novo veículo de comunicação coletiva que se está desenvolvendo rapidamente, calcula-se que em julho de 1957 havia 64 milhões de aparelhos de televisão em funcionamento no mundo, dos quais cerca de 45 milhões, ou seja 70%, são encontrados só nos Estados Unidos. Apenas outros quatro países tinham mais de um milhão de aparelhos de televisão em funcionamento em 1957: o Reino Unido (7,5 milhões), o Canadá (2,5 milhões) e a República Federal da Alemanha (1,2 milhões). De acordo com os últimos relatórios ou cálculos, há mais de meio milhão de aparelhos em funcionamento no Brasil, no Japão, na França e na Itália, e mais de 200.000 aparelhos na Bélgica, na Holanda, em Cuba e no México.

O leitor que estiver interessado em estatísticas mundiais de qualquer dos assuntos mencionados acima deverá consultar a última edição de "Fatos e cifras fundamentais: estatísticas internacionais relativas à educação, à cultura e às comunicações coletivas", bem como os relatórios dos vários inquéritos sobre educação, bibliotecas, produção de livros, circulação de jornais, televisão e outros assuntos especiais pu_

blicados pela UNESCO. Todas as publicações da UNESCO podem ser obtidas com os distribuidores nacionais nos diferentes países. — BANGNEE LIU — *(Diário de Notícias,* Rio).

DA ESCOLA PÚBLICA, DIREI QUE Ê MAIS DEMOCRÁTICA *

1. *Como vê a atual situação do ensino no Brasil f*

Com otimismo. Há um anseio geral pela escola. Por seu lado, todos os governos se esforçam por ampliá-la e melhorá-la. Os recursos para a obra educativa vão crescendo promissoramente. Haja vista o que acontece na esfera federal: as dotações para o ensino passaram de 6.9% em 1957 a quase 12% em 1959. Neste momento, o Rio Grande do Sul dá um exemplo admirável: uma taxa adicional de 20% sobre todos os impostos dará mais um bilhão e 200 milhões anuais para o ensino primário. Assim, serão cerca de 40% do orçamento gaúcho destinados ao ensino.

2. *Tendo em vista a atual conjuntura sócio-econômica, que soluções imediatas aponta?*

O imperativo da hora atual é o desenvolvimento econômico. O crescimento demográfico (1.500.000 novos brasileiros por ano) exige a expansão e a diversificação da nossa economia, sem o que, em breve, entraremos na área de um irremediável pauperismo. Nossa meta é passar da atual renda "per capita" (256 dólares) a 480 dólares em 1980, atingida a qual, nossa economia ganhará bastante vigor para progredir com autonomia e segurança.

Ora, para isso, é necessário, entre outras condições, preparar o homem brasileiro, dando-lhe uma educação adequada à era tecnológica em que vivemos. Para acelerar o progresso, precisamos tirar o máximo proveito dos novos métodos de produção. E isso não se faz sem o operário especializado, o técnico de nível médio, o técnico de nível superior, o economista, o administrador, o cientista. Daí haver o governo, após meticuloso estudo de uma comissão de educadores, economistas, administradores e políticos, adotado uma programa condensado no objetivo da educação para o desenvolvimento. Ê a solução que aponta a circunstância brasileira. Destaco, nesse programa, o esforço para a expansão das escolas industrial e agrícola, dos cursos de engenharia, de geologia, de administração, e a criação de 14 Institutos de pesquisa e ensino, destinados, entre outras finalidades, à de assessorar a nossa indústria nos seus movimentos de expansão, renovação e emancipação.

3. *Ensino primário, problemas e soluções.*

Só temos escolas primárias para a metade das crianças de 7 a 14 anos, assim mesmo em 2 e 3 turnos. Temos de duplicar ou quadruplicar as nossas salas de aula para acolher a todas as crianças. Os recursos não têm sido bastantes para expandir mais depressa a escola do que a população escolar. Por isso, con-

* Trabalho publicado sob forma de entrevista.

tinuamos com 50% de analfabetos, como no início do século. Além de deficiente, o ensino primário tem-se mostrado, em geral, pouco eficaz. Precisamos formar maior número de normalistas (há cerca de 40% de professores leigos no Brasil). A escolaridade é curta demais. Ê preciso ampliá-la a 6 anos para os que não possam ou não queiram prosseguir os estudos. Começamos, em 1957, um programa federal de ensino complementar, com mais 2 anos de estudos e trabalhos de artes industriais, programa que tem recebido franca acolhida. Nele se associa e com êle se estimula a iniciativa particular, para um crescimento mais rápido e eficaz do sistema.

4. *Ensino secundário: problemas e soluções.*

Há uma grande aspiração por essa modalidade de ensino, que se expande promissoramente: já temos cerca de 800 mil secundaristas. Tão forte é o vigor de seu crescimento, que se está fazendo através da escola privada, freqüentada por 65% dos secundaristas. Desse rápido crescimento, resultou certa deterioração, por falta de professores devidamente preparados (menos de 20% formados em Escola de Filosofia), além de outros fatores. A gratuidade anda por volta de 50%, quer dizer, cerca de 400 mil alunos pagam seus estudos e um número bem maior de candidatos fica excluído, por deficiência econômica, dos benefícios de educação secundária. Por isso, urge ampliar os recursos para expandir a escola secundária e torná-la acessível a um maior número de jovens. Outro esforço será dar-lhe um sentido prático de preparação para a vida, retirando-lhe o caráter essencialmente intelectualista de hoje, que reduz os estudos secundários a meros preparatórios. Convém lembrar que o ensino secundário é apenas um dos ramos do ensino médio, sendo da maior conveniência reforçar os demais: o comercial (em expansão), o normal (em crescimento), o industrial (estacionário) e o agrícola (atrofiado).

5. *Ensino superior, problemas e soluções.*

Só temos matrículas para 86 mil alunos. Para atingirmos o nível americano, precisaríamos de um milhão, ou seja, 12 vezes mais. Por isso, vejo com simpatia a abertura de novas escolas superiores, mesmo que não surjam em ótimas condições. A qualidade, com os anos, tende sempre a melhorar. É a experiência brasileira. Apesar de todas as dificuldades, nossas escolas superiores têm feito esplêndidos progressos. Destaco aquelas ligadas às Universidades federais, que têm sabido usar da autonomia de que gozam e dos recursos que lhes são generosamente oferecidos. O passo que agora devem dar é no sentido de um ensino mais objetivo, com um cultivo mais intenso das ciências, realizando pesquisas originais. Com isso, ficarão mais adaptadas ao nosso meio e aos nossos interesses específicos. No momento, estamos distribuindo, através de convênios, recursos significativos às nossas escolas de engenharia, para melhoria dos cursos básicos. Para atender às exigências da especialização, que é

condição de progresso, não só a engenharia, como as demais escolas superiores, deverão diversificar os atuais cursos de graduação e abrir numerosos cursos de pós-graduação. Ê o que se está fazendo na medicina, por força das circunstâncias, sem determinação legal.

6. *Gasta-se hoje, proporcionalmente, mais dinheiro do governo com o ensino superior do que com o primário, em uma nação com mais de 50% de analfabetos. Que diz a respeito !*

É ponto muito discutido, comportando todas as opiniões. A minha, posso resumir dizendo não haver tal desproporção, se considerarmos as verbas federais, estaduais e municipais aplicadas ao ensino. Nessas condições, vamos encontrar que os podêres públicos estão gastando cerca de 8 bilhões com a escola primária e outro tanto com a superior. A desproporção aparece em duas circunstâncias:

1*) Quando se considera somente o orçamento federal, no qual o ensino primário recebeu, em 1958, 15% e o superior 50% das verbas do Ministério da Educação. Explica-se: a União está assumindo os encargos do ensino superior, extremamente caro, deixando o ensino primário, mais barato, aos Estados e Municípios. Atitude lógica também do ponto de vista educacional: a escola primária deve ser local; a superior, formadora das elites dirigentes, deve ser nacional.

2º) Quando se pensa que 46 mil alunos das escolas superiores federais gastam tanto como 5 milhões das escolas primárias, ou seja. o estudante superior custa 100 vezes mais do que o primário. Assim é pela natureza mesma dos cursos, mas devemos reconhecer que há certo desperdício na aplicação das verbas. Há cursos quase sem alunos, criados em lei, que não se podem extinguir com simples medidas administrativas. Há também as grandes escolas, caríssimas, que limitam fortemente as matrículas, para melhorar a qualidade do ensino. Um bem, um mal? Pode-se discutir. Em todo o caso, ao proceder desse modo, estão usando da autonomia de que gozam, longe do controle administrativo das autoridades superiores. De um modo geral, e considerando que o progresso provém das elites pensantes, inventivas e tecnicamente preparadas, devemos admitir que o dinheiro gasto com o desenvolvimento do ensino superior corresponde a um bom investimento, altamente lucrativo. Com uma elite dirigente altamente capacitada poderemos acelerar o crescimento do Brasil, criando aquelas condições de prosperidade e riqueza sem as quais não poderemos melhorar o padrão de vida de nossas populações.

7. *Para o ensino primário, básico de uma sociedade, que melhor solução considera: a escola particular ou a pública?*

Do ponto de vista da qualidade, a escola privada pode ser até melhor do que a pública. Assim acontece nas mais caras, destinadas à delgadíssima camada dos ricos. Na prática, a escola pública tem sido a solução: apenas 12% dos alunos primários estão em escolas particulares. O Estado está fornecendo 88%

da educação primária. A mais recente tentativa de estender a escola primária a todos, expressa na experiência Brizzolla, vai ser feita pelo próprio poder público, nesse sentido.

8. *Qual a principal vantagem da escola particular e da escola pública?*

A particular pode ter um corpo de alunos mais homogêneo, selecionado de acordo com os critérios por ela adotados, o que é pedagògicamente vantajoso; devendo competir com outros semelhantes, tem estímulos para melhorar. Entre nós, no terreno da escola secundária, o modelo oficial atrofiou a escola particular, tirando-lhe toda iniciativa. Com que timidez estão elas a receber essa oferta de alforria que são as classes experimentais? Apenas 34 cursos se abriram no primeiro ano. Além de dar o modelo rígido, o Estado ofereceu à escola particular o certificado líquido. Graduou-a em lei. Transformou-a em cartório. Por isso, as vantagens da direção particular perderam-se lastimàvelmente, entre nós. Daí para a deterioração é um só passo. Da escola pública, direi que é mais democrática, no sentido que recebe a todos sem discriminação econômica, promovendo a convivência entre as crianças e jovens de todas as classes e camadas sociais, isto é, propiciando a formação, no futuro, de uma sociedade mais harmônica e solidária. É verdade que certos países de pequena extensão territorial, população estável e alto índice econômico, estão procurando unir essas vantagens da escola pública às apontadas para a particular, subvencionando fortemente a esta última, de modo a torná-la acessível a todos os jovens. Por seu lado, a escola pública reclama liberdade maior, mais autonomia para realizar a educação, procurando, com isso, adquirir as vantagens da verdadeira escola particular. A tendência é dizer ao Estado: a área do saber é sagrada, aqui mandam os educadores.

9. Dos *substitutivos existentes, qual o que melhor lhe parece f*

Dois são os projetos em pauta: aquele originário de mensagem do presidente Dutra (1948), modificado pela Comissão de Educação e Cultura (1958) e o apresentado pelo deputado Carlos Lacerda (janeiro de 1959). Sou bastante humilde para reconhecer que não tenho autoridade para pronunciar um julgamento na controvérsia estabelecida. Tenho dito que sou apenas um político e um administrador de boa vontade, que procura acertar, louvando-se no parecer dos mais entendidos. Por isso, quando a Câmara pediu o parecer do Ministério sobre o projeto Dutra (novembro de 1957), reuni uma douta Comissão para elaborá-lo. Dela fizeram parte: Pedro Calmon, Lourenço Filho, Almeida Júnior e Anísio Teixeira. Por sinal, os três primeiros participaram da Comissão que redigira o projeto original. Não foi difícil, por isso, aos quatro ilustres professores, atualizarem a proposição, ajustando-a melhor aos objetivos nacionais. É de ver que não se trata de nada perfeito, mas do melhor que se julgou possível, tendo-se em vista a tradição e os anseios de progresso do povo brasileiro. Tomando em consideração muitos

dos pontos-de-vista do parecer do Ministério, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara reformou o projeto origina], apresentando um substitutivo que irá agora à discussão do plenário. Esse substitutivo é, pois, fruto de um demorado estudo de educadores e políticos, dos que podem apreciar as conveniências do ensino e as da nação. No fundo é um progresso cauteloso e inteligente, dentro da linha evolutiva da cultura brasileira. Já o projeto Lacerda representa uma verdadeira revolução nos nossos hábitos. Estaremos em condições de suportá-la? Que garantias teremos de seu sucesso na prática? Como elemento do Partido Republicano, que advoga o progresso dentro de uma prudente evolução, devo declarar meus justificados receios. Como administrador do ensino, com uma prática já considerável, posso apontar uma lacuna no projeto Lacerda: querendo fortalecer a escola particular, por questão de princípio, o que se deve respeitar, esquece-se de consignar-lhe, efetivamente, os recursos indispensáveis. Aprovado como está, a escola particular não alcançaria, seguramente, os meios que lhe são oferecidos, como belos preceitos, no capítulo das definições. Destaco este ponto por ter sido exatamente- aquele mais bem cuidado no parecer do Ministério. Com a prática dos anos, foi possível estabelecer-se um engenhoso mecanismo pelo qual os recursos destinados ao ensino venham a ser neles efetivamente aplicados. Além disso, são eles distribuídos harmônicamente entre os 3 níveis escolares, de modo a dirigir-lhes o crescimento, evitando-se a tendência hipertrófica de escola superior.

10. *Ê pela descentralização do ensino ou pela manutenção de sua orientação centralizada no Ministério da Educação e Cultura f*

É preciso distinguir: deve-se centralizar, ou melhor, unificar a direção, e descentralizar, isto é, diversificar a execução. Isso é princípio geral, que vale para a Escola como para a Saúde, as Forças Armadas e tudo o mais, no terreno da administração. Isso mesmo diz a Constituição e se acha também expresso nos dois projetos. A única lei de ensino aprovada no atual governo, a do ensino industrial, confere plena autonomia administrativa e didática às 23 escolas da rede federal.

11. *As Universidades e colégios religiosos (católicos, protestantes, etc.) podem oferecer um ensino verdadeiramente livre f*

Sem dúvida. A meu ver, o ensino se restringe à transmissão de conhecimentos e técnicas. Educação é mais amplo, abrangendo a conduta e os valores éticos. Por esse lado a coisa se complicaria muito, atingindo campos perigosos e de agudos conflitos, longe dos quais a escola, refletindo a sociedade democrática e pluralista, deve situar-se.

12. *As do Estado podem f*

A resposta é idêntica. Aqui se poderá invocar a liberdade de cátedra, garantida pela Constituição. Mas igual prerrogativa existe para o catedrático do ensino particular (dito livre na Constituição), que, uma vez admitido por concurso, torna-se vitalício, dono da cadeira, po-

dendo ensinar o que bem entender. Nem antes, nem depois do concurso, a direção da escola poderá tolher-lhe a liberdade de pensamento.

13. *Crê que as Escolas oficiais têm, até aqui, cumprido integralmente a sua missão f*

Evidentemente não: tanto em quantidade como em qualidade. Mas vamos condená-las por isso? Seria miopia. A escola vale na medida da sociedade onde se implanta. País subdesenvolvido, tem o Brasil uma escola deficiente, como tudo mais. Enriqueça-se o Brasil, e tudo mais se transformará, inclusive a escola. Em uma sociedade industrializada ninguém se dará ao luxo de ser analfabeto.

14. *A missão da Igreja, a seu ver, é educativa ou evangélica?*

Evidentemente as duas coisas, que se entrosam e se completam.

15. *A direção do ensino cabe, basicamente, à família, ao Estado, ã Igreja, ou a quem**

Se a pergunta se referisse à educação, diria que cabe a todas aquelas instituições e, de um modo geral, à sociedade e à vida em sua constante palpitação. Diria mais, que a vida não só educa, como deseduca, em relação ao interesse social. Mas a pergunta se restringe ao ensino. Nesse caso, direi que cabe, constitucionalmente, ao Estado, como representante da sociedade organizada. Na sua soberania, poderá o Estado, inclusive, transferir sua competência a outra instituição, como a Igreja, se uma lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, indo, no controle do preparo das novas gerações, além da simples instrução. O que pretende ela é educar para uma sociedade democrática, de homens livres. Por isso, garantiu o ensino religioso nas escolas públicas, para respeitar a liberdade confessional das famílias. No particular, convém ouvir a exposição do eminente ministro Clemente Mariâni. Textualmente: "Reconhece e proclama o projeto a necessidade da interferência do Estado na educação nacional, não para fazer das escolas instrumentos do seu domínio, mas sim "órgãos por excelência da sociedade", como desejava o brigadeiro Eduardo Gomes, porque, na frase de sua excelência, "a educação há de ter um profundo sentido de solidariedade social e, assim, de ordem e de cooperação". No sistema nacional de ensino repousam as esperanças do fortalecimento da unidade nacional, do desenvolvimento do sentido de vida democrática das nossas populações e da redistribuição das novas gerações pelas "diversas ocupações e meios de vida em que se repartem as atividades humanas". Fundar e manter escolas é um dever do Estado, "defendendo-as, como propugna Anísio Teixeira, das influências imediatistas dos governos, ou da influência profunda de ideologias partidárias". Fiscalizá-las não é menos seu dever. Se a fiscalização oficial, por si só, não basta para "curar todos os males do nosso ensino", impedirá, contudo, que eles se generalizem e, associada a outras medidas, acabará erradicando-os. Nem se conceberia que, num país onde o direito de exercício das profissões se baseia em

diplomas concedidos por estabelecimentos de ensino, se prescindisse de "oferecer ao público esse mínimo de segurança que, quanto à competência do profissional, a regularidade de um curso faz presumir".

16. *Acredita estar o Ministério da Educação e Cultura aparelhado, no momento, para conduzir a Educação Nacional?*

Não. Faltam-lhe recursos materiais e humanos para atender às necessidades de expansão e aperfeiçoamento da escola brasileira. Além disso, padece de defeituosa organização administrativa. É de ontem a queixa de um diretor de Colégio, diretamente ao Ministro, porque o rebôco do teto do dormitório estava caindo na cabeça dos alunos. Seria mais prático chamar o pedreiro. Há coisa mais grave: são as leis da ditadura, regulamentares, que prendem o Ministério, as Escolas e os Mestres para realizarem o seu ofício, que é uma ciência e uma técnica, e como tais, devem ser livres por sua natureza.

17. *Se o Estado pode pagar e subvencionar o ensino particular, por que não torná-lo público de uma vez?*

Porque a sociedade democrática é pluralista por sua natureza, garantindo-se a liberdade pela fragmentação do poder. E a escola é a maior instituição democrática. Na mão exclusiva do Estado, poderia tornar-se instrumento de opressão. Todos os regimes totalitários procuram assenhorear-se da escola para modelar as novas gerações pelos seus padrões e interesses. O interesse da Sociedade democrática é abrir alas ao progresso, isso só se consegue em plena liberdade de pensamento, pesquisa e saber.

18. É *a favor do Estado subvencionar a escola particular ou pagar bolsas a alunos pobres?*

Não vejo diferença fundamental nos dois sistemas. De qualquer modo, o Estado estaria concorrendo para manter a escola particular, e até para expandi-la. De resto, já praticamos os dois sistemas. O sistema de bolsas atende mais diretamente ao aluno carente de recursos, de acordo com o espírito da Constituição. Parece o preferível. A lei do Fundo Nacional do Ensino Médio assim também o entendeu quando permitiu que o programa de bolsas se estendesse até alcançar a 60% da dotação global.

19. *Mensagem.*

Minha palavra é de fé e otimismo: na expansão e melhoria do ensino, na prosperidade crescente do Brasil, na paz entre as nações, na capacidade de aperfeiçoamento físico, intelectual e moral do homem. Nisso se funda a educação verdadeira: no cultivo desses ideais que agitam e engrandecem o espírito humano. Que cada qual, aproveitando a excepcional oportunidade que é a escola moderna, se esforce por galgar todos os seus degraus, para construir a sua personalidade e participar do convívio social. — CLÓVIS SALGADO — *(Diário de Noticias,* Rio).

A EDUCAÇÃO CABE A TODAS AS INSTITUIÇÕES SOCIAIS *

Como vê a situação do Ensino no Brasil ?

— Sendo um velho estudioso da educação, vejo-a por muitos e variados aspectos. Deles destaco, nesse momento, os de natureza social, em virtude das grandes transformações que, por esse aspecto, está passando o nosso país. Em épocas de vida social estável, o processo educativo em geral, de que o ensino é a modalidade mais definida, apresenta-se como uma pacífica transmissão da herança cultural. A bem dizer, não se discutem seus fins; as preocupações voltam-se para a pesquisa dos meios mais eficientes daquela transmissão.

Em épocas de rápida mudança social, porém, como a que atravessamos, os problemas de interesse coletivo aos demais sobrepujam. As instituições de ensino então refletem pequenos ou grandes desajustamentos. E o caso da situação atual do Brasil, como aliás de outros numerosos países.

A mudança social em que estamos provém de vários fatores. Um deles é o do aumento da população. Éramos, em 1920, trinta milhões de habitantes, e agora somos quase sessenta milhões. Não tardará muito seremos cem milhões. Maior população, num mesmo espaço, eleva os níveis de concorrência vital, fazendo variar costumes e tradições, e igualmente os tipos e formas de produção.

O cenário nacional vem-se caracterizando pela industrialização ou, mais exatamente, pela adoção da moderna tecnologia à produção. E isso traz o adensamento das populações urbanas, maior divisão do trabalho e aceleração da mobilidade social no sentido vertical.

Em termos práticos: grandes grupos da população, até agora ocupados em atividades primárias, as da agricultura e indústria extrativa, com baixo padrão de vida, são atraídos para atividades secundárias, as das fábricas e oficinas; assim se transforma a produção e novas formas de organização política e social aparecem. Mudam-se os quadros políticos com participação de maior número de pessoas nos negócios públicos ou na vida cívica; maior interdependência passa a haver entre os indivíduos e os grupos; mais exigências de formação profissional são reclamadas; e tudo, como é fácil compreender, determina maior demanda de ensino.

Transformam-se as estruturas de instituições básicas, como a família, com diminuição de sua capacidade educativa. O Estado aumenta o seu poder, tendo de regular mais estreitamente as relações econômicas e de pôr-se à frente de iniciativas que promovam o desenvolvimento geral. Mesmo da Igreja vêm a ser reclamadas novas funções, como ainda há dias, pela televisão, D. Jaime Câmara, tão lucidamente observou.

Todas essas transformações poderiam decorrer com maior suavidade, se o povo para elas estivesse mais preparado. Em nosso caso, não existe essa preparação. Metade da população é analfabeta. Não temos quadros técnicos de nível médio. Não possuímos profissionais habili-

<*) Trabalho publicado sob a forma de entrevista.

tados para a demanda que o desenvolvimento está a exigir. A compreensão geral dos fatos da mudança social não existe, mesmo em homens de grande responsabilidade. Acentua-se assim o desequilíbrio e o conflito entre pessoas, grupos e instituições.

Os que percebem a realidade social em toda a sua extensão, e procuram apurar as condições do processo para nelas se ajustarem, sentem que as instituições de ensino devem em tudo isso ter uma grande tarefa a cumprir. Os que menos percebem a realidade, dominados por ansiedade e frustração, procuram bodes expiatórios, culpando ora esta, ora aquela instituição, ou pregando soluções drásticas.

Não se pode negar que o legado que a presente geração recebeu não está satisfazendo às necessidades da mudança social. Vista em conjunto, a situação logo impressiona pela insuficiente difusão da educação primária, que a Constituição manda que seja gratuita e obrigatória. Ainda que consideremos a população escolar apenas uns grupos de sete a 11 anos, há mais de 30% dela fora das escolas; e o pior é que não chegam ao término do curso primário senão escassos 10% do total que se matricula na 1* série.

Proporcionalmente, no entanto, gasta-se hoje mais dinheiro do Estado com o Ensino Superior que com o Primário. Que diz a respeito t

— Não, não é bem assim. As despesas públicas, federais, estaduais e municipais, com o ensino primário, ainda hoje são maiores que as que se fazem com o ensino superior. No ano de 1956, tudo incluído, gastavam-se 43% com o ensino primário, 31% com o ensino médio e 26% com o superior. Mas a observação é justa quanto às despesas feitas pelo governo federal. Este, sim, é que proporcionalmente está gastando muito mais com o ensino superior do que os outros graus.

O que há de mais grave é que do total das despesas públicas (federais, estaduais e municipais), as do ensino primário vêm proporcionalmente baixando desde o ano de 1948. Foram elas de 60% nesse ano, para se reduzirem a 43%, em 1956.

Esse fato, antes de tudo, reflete a ausência de uma política definida de educação. Faça-se justiça, nesse particular, ao ministro Clóvis Salgado, que está envidando esforços para uma divisão mais equilibrada dos gastos.

Mas, a aplicação dos recursos necessários ao trabalho das escolas encontra um obstáculo nas condições do subdesenvolvimento de extensas regiões do País. Produzimos muito pouco, não só porque trabalhamos pouco, mas porque trabalhamos em condições muito rudimentares. Para produzir mais e melhor, carecemos fundamentalmente da educação primária, mas t°mbém de preparação técnica que só pode ser obtida em outros níveis do ensino.

Como já escrevia Rui Barbosa, há bons oitenta anos, a miséria cria a ignorância e a ignorância eterniza a miséria. Existe assim um círculo vicioso que será preciso romper, aplicando de forma a mais inteligente as dotações possíveis. Nesse ponto, os estudos já realizados pela Comissão de Educação do Conselho de Desenvolvimento, da Presidência

da República, parecem-me, em termos gerais, muito bem inspirados.

Como se vê desses estudos, de análises da Comissão para Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e ainda do Conselho Nacional de Educação, será preciso considerar os problemas do ensino em todo o seu conjunto. E, ademais, submeter as decisões a critérios objetivos, evitando certas praxes da política de clientela partidária, ainda infelizmente existentes.

Como encara, à vista disso tudo, a solução do Ensino Primário, dado que o destacou em sua primeira resposta?

— Será bom, em primeiro lugar, justificar este destaque. Duas ordens de considerações podem justificá-lo, uma de natureza utilitária, ou de alcance imediato, e outra de ordem mais geral.

Conforme fundamentado estudo do Dr. Joaquim Faria Góis, diretor do SENAI, a mão-de-obra industrial assim se distribui no País e assim deverá continuar por vários anos: trabalhadores não qualificados e semiqualificados, 74%; qualificados, 20%; e administrativos, de supervisão e controle, 6%.

Para os primeiros, basta o ensino primário, com algum treino no próprio trabalho. Ê formação básica imprescindível. Para os demais, maior soma de estudos torna-se necessária.

Isso, de um ponto de vista utilitário, como afirmei, decisivo porém quando se considera o problema geral do desenvolvimento. Existe, no entanto, o aspecto cívico e até político, estatuído na Constituição. Não há cidadania sem educação elementar. A educação primária, como é da essência do regime em que vivemos, é uma obrigação do Estado. A Constituição diz que o ensino primário é gratuito e obrigatório.

Combinando, por assim dizer, os dois pontos de vista, vou dar ao seu jornal uma das conclusões da investigação que se acaba de concluir sobre o nível mental das populações brasileiras, realizada com o auxílio de várias entidades culturais, e planejada e superentendida por uma Comissão Nacional, em que tenho a honra de figurar.

Essa investigação colheu dados nas idades de 6 a 65 anos, em todos os Estados, nos grupos rural e urbano, nas várias profissões, raças e condições sócio-econômicas. Para que fosse representativa de nossa população, obteve também observações nos grupos de população alfabetizada e nos de analfabetos.

Por esses últimos, levantaram-se curvas separadas, as quais devidamente confrontadas permitem afirmar o seguinte:

1) As médias obtidas com os alfabetizados situaram-se sempre em valores mais altos que com os analfabetos nas mesmas idades; enquanto no grupo de instruídos, a curva evolutiva apresenta uma diferença de quatorze pontos entre a média dos valores da idade inicial (6 anos) e da idade terminal da evolução (17 anos), no grupo de analfabetos essa diferença é apenas de quatro pontos.

2) Nos alfabetizados a curva de desenvolvimento desenha-se em três fases claramente distintas: uma elevação constante de ano para ano

dos seis aos dezessete; uma quase estabilização daí até os quarenta, e uma lenta diminuição depois dessa idade.

3) A curva obtida com os analfabetos apresenta não só uma posição inferior como outra fisionomia: sensível elevação dos valores dos seis aos onze anos, que nessa idade, porém, praticamente, estacionam, para regredirem.

Para os que conheçam pesquisas deste gênero, tais resultados nada têm de surpreendente. Nem por isso a sua importância para nós, brasileiros, deixa de ser menor. Da investigação retira-se esta conclusão clara e simples: deixar que permaneça no analfabetismo metade de nossos patrícios significa também que perdemos metade do bem mais precioso com que um país qualquer pode contar para a sua organização e o seu progresso, que é o desenvolvimento mental ou a capacidade de inteligência de sua gente.

Descurando a educação popular, realizamos a mais espantosa devastação da riqueza nacional, que é a da inteligência de nossos homens.

Agora, a solução que me pede. Não há solução simples, que se possa tirar do bolso do colete. O problema também se complica pela diluição de responsabilidade pelas três órbitas político-administrativas, a municipal, a estadual e a federal, todas a cuidar do assunto, sem que cada uma delas, no geral, da questão bem possa cuidar, em razão do sistema de distribuição de tributos. Estados existem, cuja receita é tão exígua para as suas necessidades que, se ao ensino fosse toda ela aplicada, ainda assim seria insuficiente.

A solução, portanto, deverá começar por medidas de melhor planejamento geral e de organização dos serviços. Estados há que nem sequer formam as professoras primárias necessárias para os casos de substituição do quadro já existente, por aposentadoria e morte. Outros há que não constróem edifícios escolares e nem mesmo conservam os que são construídos pelo governo federal. Em média, para todo o país, só possuímos 50% de professores primários com a devida formação. Em relação a edifícios escolares, bastará olhar a situação do próprio Distrito Federal. Essa ausência de instalações leva ao regime de turnos desdobrados e até tresdobrados, com um dia escolar de duas horas e meia, o que é irrisório.

Quanto aos municípios, a experiência que se fêz, num grande Estado, entregando-se a eles o ensino primário das zonas rurais, é muito expressivo: a matrícula logo caiu de 1/3 do total dantes atingido.

Maior consciência pública do problema deverá existir e essa consciência só poderá ser estabelecida com uma conjugação de esforços, mediante planejamento geral e definição de responsabilidade.

E quanto ao Ensino Médio, o que pode dizer!

— Pelo que vimos antes o ensino primário atende a uma exigência de organização social básica, que é o da homogeneização cultural do país, para os efeitos de cidadania e preparação elementar ao trabalho. Sobre ela, o ensino médio vem depois tratar de "diferenciar".

A mudança social pela industrialização exige essa diversificação de ocupações, sempre de modo crescente. Ainda há vinte anos, mesmo nos grandes centros urbanos, havia pouco mais de um milhar de ocupações diferenciadas. Hoje, aqui no Rio e em São Paulo, elas são em número maior que dez mil. Daí a necessidade de um ensino médio que facilite e encaminhe os jovens em muitos níveis e ramos, desde os mais simples, na forma de artesanato e dos cursos elementares do SENAI e do SENAC, até os de preparação propriamente técnica, equivalente aos dos colégios.

Um dos aspectos mais impressionantes do movimento do ensino brasileiro nos últimos tempos é o do surpreendente aumento do ensino médio. Rapidamente passamos de uma centena de milhares de alunos para cerca de um milhão. Esse fenômeno, diga-se de passagem, é aliás, universal, mas em nosso País destaca-se por ter sido movido especialmente pela iniciativa particular.

Essa iniciativa desenvolveu, porém, muito especialmente o ramo formal do ensino médio, quer dizer o do ensino secundário geral, de moldes acadêmicos. Temos nele 800 mil alunos.

Qual a razão? Antes de tudo, o do prestígio tradicional desses estudos, os quais, em outros tempos, classificavam o indivíduo socialmente, pois levavam aos estudos superiores, ou das profissões liberais. Há outras razões, por certo, e entre essas, por mais paradoxal que pareça, também o da própria insuficiência dos estudos primários. O Brasil é dos poucos países do mundo em que dá ensino primário de apenas quatro anos.

Note-se que, depois do secundário, o ramo de ensino médio com mais alunos é o comercial, com cerca de 130 mil. No ensino industrial a matrícula não vai além de 20 mil, e, no agrícola, é de poucos milhares.

Esses números já levaram um educador estrangeiro a dizer que, no Brasil, para cada homem que se habilita para produzir, preparamos seis homens para servirem como intermediários da produção e registro de sua contabilidade... O comentário é jocoso, mas deve fazer pensar.

O que há de mais grave, porém, quanto ao ensino secundário, é que dos jovens que se matriculam na primeira série, só 14% chegam ao fim do ginásio. Ao fim do colégio, apenas 10%. E, como por si mesmo, o ensino secundário geral não leva à habilitação para o trabalho, essa circunstância produz desajustamento e revolta em grande número de moços.

O que será preciso fazer é tornar o ensino médio mais realista, adotando-se uma solução intermediária entre a formação geral a que visa, e a profissional, e cuidando-se nele, desde o início, de uma prudente orientação educacional e profissional. Ê o que se vem fazendo nos Estados Unidos desde a primeira década deste século, e o que desde 1944 se faz na Inglaterra, exemplos seguidos por numerosos países.

Tal solução é tão imperativa, nas situações sociais do momento que, mesmo aqui, temos buscado uma solução para o caso, mas ao inverso: todos os cursos médios como que apontam para o secundário, o qual

continua a ser indicado às famílias como ideal. A meta que pomos diante dos olhos de nossos jovens é sempre, pois, a das carreiras liberais nos velhos moldes. A mudança social deverá fazer mudar essa errônea impressão. Os jovens precisam pensar no trabalho produtivo, seja êle de qualquer gênero, desde que bem adaptado às suas capacidades e aptidões. Ao invés de uma função seletiva formal, o ensino médio deverá concorrer para uma função distributiva, segundo as capacidades, interesses e preferências dos adolescentes, atendidas as oportunidades do trabalho. Só com isso serão mais felizes e mais concorrerão para a felicidade geral.

Pedimos agora a sua opinião sobre o Ensino Superior.

— O ensino superior tem inegavelmente realizado grandes progressos nos últimos tempos. Tem havido grande esforço no sentido de dar-lhe uma orientação mais condizente com as necessidades do desenvolvimento do país, e, em especial, com as do processo da industrialização.

Há vinte anos, tínhamos 173 escolas de ensino superior, e hoje são elas mais que 300. A matrícula de pouco mais de 30 mil alunos subiu para 100 mil. Estamos agora tendo 12 mil graduados por anos.

Mas esse número, em relação à nossa população, é insuficiente. A Argentina e o México possuem, quanto a suas respectivas populações, desenvolvimento de ensino superior maior que o Brasil.

Não é só. À falta de maior planificação, não temos tido as espécies de profissionais de nível superior necessárias. Para dar só um exemplo: no ano de 1946, a nossa produção industrial era idêntica à dos Estados Unidos, no ano de 1890. Mas, enquanto nessa época, naquele país, havia 600 engenheiros para cada milhão de habitantes, nós, em 1946, não possuíamos senão 200 engenheiros para a mesma cota da população.

Há necessidade urgente de mais médicos, pois quase um terço de nossos municípios não possui médicos. O mesmo se poderá dizer com relação a farmacêuticos, agrônomos, veterinários e enfermeiros.

A Comissão de Ensino Superior do Conselho de Desenvolvimento organizou um plano para elevar a matrícula dos cursos de engenharia, e o Ministério da Educação está tomando providências para que isso seja concebido. Ao mesmo tempo, está auxiliando a organização de institutos de pesquisa junto às universidades e mesmo escolas de ensino superior isoladas. Tudo isso, sem dúvida, é muito auspicioso, desde que esse desenvolvimento não seja conseguido com sacrifício da expansão dos demais graus de ensino, e, muito em particular, sem sacrifício da educação primária

Acha que, no momento atual, o Ensino Superior está preparando profissionais aptos e *competentes, ou apenas doutores com diploma e sem cultura f*

— Não se deve generalizar. Possuímos escolas superiores que formam diplomados do mais alto padrão. Outras existem que, por deficiência de instalações e professo-

rados, ainda não formam o tipo de profissionais a desejar-se. Temos algumas escolas de medicina, engenharia, odontologia e de filosofia que podem ser comparadas às melhores do mundo, no seu gênero.

Um dos pontos fracos do nosso ensino superior é a falta de cursos de pós-graduação, para os fins de especialização e aperfeiçoamento. Nalguns ramos, há também cursos muito sobrecarregados, que visam uma formação teórica, não adequada aos problemas práticos de cada profissão. Mas, em conjunto, o que se vem fazendo permite dizer que estamos, progredindo. Entre grande número de professores há um desejo de renovação e de melhor adaptação do ensino às condições do País. Nesse sentido, deve ser citada a ação da CAPES. No ano passado, professores de ensino superior solicitaram a essa entidade um curso de pedagogia. Nele tomei parte, e aí senti o espírito de seriedade com que os problemas da educação estão sendo vistos por jovens instrutores, assistentes e eminentes catedráticos.

Que acha do papel das Escolas Superiores mantidas por entidades particulares!

— Acho que muitas delas vêm prestando enorme contribuição ao nosso progresso cultural. Podem ser citadas faculdades mantidas por Universidades Católicas, bem como pela Universidade Mackenzie, de São Paulo. Observe-se ainda que há numerosas escolas isoladas, em grandes e pequenas cidades, e que realizam excelente trabalho.

É pela centralização ou pela descentralização administrativa do ensino !

— Não penso que a questão possa ser posta nesses termos tão simples. Dentro da letra da Constituição e das condições do País, há aspectos que exigem centralização, e outros, descentralização.

Há, ademais, graus de intensidade na centralização, ou na unidade geral a desejar-se, o que não se deve confundir, é evidente, com um regime de uniformização estrita, regulamentada formalmente pelo Ministério da Educação.

Em países onde haja forças arraigadas de unificação cultural, os serviços de educação podem ser amplamente descentralizados. Mas, em virtude das largas funções que o Estado de hoje tem de exercer, ainda neles se têm criado órgão de estudo, planificação e coordenação geral do ensino. Este assunto daria matéria, por si só, a uma longa entrevista, tão numerosos e delicados são os seus aspectos.

Descentralização não pode significar desintegração e descoordenação. Aliás, em resposta a várias das perguntas anteriores, foram expostos fatos e argumentos que esclarecem esse ponto de vista.

Qual a sua opinião sobre os projetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação t

— Fui o presidente da Comissão Especial que, em 1947, estudou o primeiro anteprojeto. Já são passados doze anos, e muitas das situações que esse estudo considerou já se transformaram. Também muitos

dados e levantamentos, com que essa Comissão deveria contar, e que não existiam naquela época, hoje existem.

No meu entender, dever-se-ia, com base no anteprojeto primitivo, e em numerosos estudos que depois se fizeram, proceder-se a uma revisão e simplificação geral, atendendo-se principalmente a estes dois pontos: definição de uma política geral da educação (diretrizes), e dos grandes quadros da administração e dos critérios de distribuição dos recursos federais (bases). Em relação a este último aspecto, conviria estabelecer princípios relativos ao planejamento dos serviços educacionais e à coordenação das atividades das três órbitas político-administrativas, as quais, nos termos da Constituição, devem ter feição convencional, pelo menos quanto a certos aspectos.

Será de vantagem que a lei não disponha sobre a composição de nenhum currículo, deixando essa tarefa para estudo de um órgão colegial, como o Conselho Nacional de Educação, com assistência do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e comissões técnicas especiais. Grande parte dessa matéria, hoje diretamente regulada por lei, deveria constituir objeto de decretos e portarias ministeriais. E o que se faz na maioria dos mais adiantados países. A bem dizer, só nos da América Latina é que tais questões são fixadas em leis, que tendem a ter aspecto muito regulamentar, impeditivo de reajustamentos necessários no tempo, o de adaptação a condições regionais peculiares.

No seu entender, a direção do ensino cabe diretamente à família, ao Estado, à Igreja, ou a quem!

— Eis aí outra pergunta que não permite uma resposta nos termos excludentes em que é formulada.

O processo educativo acompanha toda a vida individual e envolve toda a vida social. A ação intencional de educar cabe a todas as instituições sociais básicas, e, portanto, à Família, à Igreja, ao Estado e, ainda por certos aspectos, às empresas. Quem poderia negar que a educação das primeiras idades é toda ela da família, mas quem poderá negar também que as condições da vida atual, serviços diretamente mantidos pelo Estado devem existir e que a obrigatoriedade da educação é necessária? Quem poderá negar a ação construtiva da igreja? E como negar ainda a participação de novas entidades da vida política atual, como são, ou como deveriam ser, os sindicatos?...

Ao Estado cabe uma ação coordenadora capital, a exercer-se, sobretudo, no sentido de uma distribuição equitativa das oportunidades educacionais, e na defesa de princípios de coesão social e progresso material e moral, a que visam todas as instituições.

A esse respeito, Pio XI escreveu na encíclica "Divini Illius Magistri": "O Estado pode exigir e por isso procurar que todos os cidadãos tenham o necessário conhecimento dos próprios deveres cívicos e nacionais, e um certo grau de cultura intelectual, moral e física, que, dadas as condições dos nossos tempos, seja verdadeiramente reclamada pelo bem comum".

Esse mesmo princípio, aliás, figura na Carta das Nações Unidas, e tem projeção em nossa carta política, quando ali se estatui que a educação é direito de todos. Isso no sentido de que todos devem recebê-la para desenvolvimento das capacidades individuais e equilibrado ajustamento social, sem o que não há plena afirmação da personalidade.

Uma palavra aos estudantes.

— Este jornal representa uma parte do pensamento da juventude estudiosa e é um instrumento para debate de idéias e de motivos de reflexão. Não quero terminar estas notas sem enviar aos moços o apelo de um velho professor:

"Creiam os moços no estudo e no trabalho, e não na agitação estéril, emocional e dispersiva. Num momento em que a vida social muda aceleradamente, maiores responsabilidades cabem aos jovens das escolas. Será preciso que eles se compenetrem desta verdade, para que bem possam servir ao País, como sei que sinceramente desejam". — LOURENÇO FILHO — *(Diário de Noticias,* Rio).

A ESCOLA PARQUE E O CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS DA BAHIA

Já foram, alguma vez, recebidos, numa escola pública, por uma delegação formada pelos "diretores" dos Correios e Telégrafos, Banco, Cooperativa, o zelador do Jardim Zoológico, um repórter um sanitarista, um urbanista e mais os trabalhadores da fábrica de móveis, da editora, das fábricas de chocolate e de conservas? Todos alunos de escola primária, toda gente mirim, mas compenetrada, ciente de suas responsabilidades e zelando por setores de atividades, que funcionam, de verdade?

Não compreendem nem podem compreender que estranha escola estou tentando descrever. O seu nome — Centro Regional de Pesquisas Educpcionais da Bahia — pouco lhes dirá. Vamos, portanto, contar a história desde o começo.

Foi em 1950 que Anísio Teixeira, então Secretário de Educação e Saúde da Bahia, inaugurou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, destinado a comprovar, na prática, as teorias que o grande educador exporia, mais tarde, no livro, "cujo título já é um programa", *Educação não é privilégio.*

Esse Centro, que poderá receber 4.000 das 40.000 crianças em idade escolar de Salvador — oferece, hoje, educação integral a 1.000 alunos — é a menina dos olhos de quem luta, há anos, não só em prol da escola pública, gratuita e obrigatória, de fato, mas, principalmente, para que a escola seja reconstruída, reconsiderada e não continue simplificada e improvisada, como está, no momento, e de "escola-fantasma" quase, novamente, a ser centro dos interesses e da vida infantis.

A escola pública tornou-se uma simples casa onde a criança passa umas poucas horas do dia, já que os três turnos — e são quatro em São Paulo, o que eqüivale a uma hora e meia de ensino diário — impedem que a professora imprima o programa básico nas mentes em

formação, muito menos possa despertar interesses para-escolares.

A admirável experiência baiana oferece à criança educação integral: cinco anos de estudos, um só turno — das 8 às 4horas —, o ensino básico habitual e também cursos de trabalhos manuais, arte, artes industriais, educação física, É o exemplo, a escola primária-modêlo.

O grupo de escritores e jornalistas que passou alguns dias em Salvador, por ocasião do lançamento do novo livro de Zora Seljan, sabia disso e admirava, de antemão, essa realização importante. Porém, não foi com entusiasmo desmedido que =e arrancou ao encontro ou reencontro com a Cidade do Encantamento, as delícias das areias brancas de Itapoã, ao mercado colorido, às ruas pitorescas, à alegria dos passeios e conversas sem rumo. Uma escola, por melhor que fosse, daria, certamente, a impressão de volta à labuta diária do repórter ou educador e quebraria o ambiente de férias! Mas, ao penetrarmos no Centro, ao chegarmos a uma espécie de passarela, dominando o centro de um imenso galpão de uns cem metros de comprimento, de onde vislumbramos centenas de crianças muito ativas, cada um soltou um "Oh!" espantado, encantado, admirado, pois esta não era uma escola parecida Com qualquer outra. A claridade, a luminosidade, os coloridos e, principalmente, a música que tocava sem parar, nos colocavam num mundo diferente.

Descemos, observamos, conversamos. Como explicar as múltiplas atividades de crianças que recebem educação integral — metade do dia na classe, metade na Escola-parque. Havia crianças alfaiates, sapateiras, marceneiras, tecelãs, pintoras, artesães manipulando o sisal, o couro, e tudo o mais. Oh! conhecemos muitas escolas que ensinam aos alunos o aproveitamento da palha e a tecelagem. O que era diferente era o ambiente no qual se moviam estes meninos e meninas que olhavam os visitantes nos olhos, sem complexos, com olhar claro e seguro e com alegria. O que era novo era o conjunto de ferramentas elétricas, de apetrechos profissionais para cada setor.

— Absolutamente não damos ensino profissional, explicou Carmen Teixeira, diretora da Escola-parque e de todo o Centro, ao qual dedica sua vida, seus esforços, sua inteligência, seu coração. Tratamos, simplesmente, de educar pelo trabalho. Ao admirarmos alguns quadros — obras de arte espontânea — sentimos que aqui os versos de Camões, colocados numa placa, na entrada, estavam sendo meditados e postos em prática:

"Não se aprende. Senhor, na fantasia,
Sonhando, imaginando ou estudando,
Senão vendo, tratando e pelejando".

Compreendemos que este tipo de escola, dando igual valor ao preparo intelectual e manual, como também à arte, recreação e vida social é a verdadeira escola primária que deveria existir em todos os bairros de todas as cidades do Brasil para formar cidadãos em vez de semi-analfabetos.

Foi com dificuldade que nos arrancamos ao ambiente alegre e claro. E, após termos visto jogos americanos para mesa, sandálias, brinque-

dos, tecidos, inúmeros objetos bem feitos e lindos, sentimos, tão-sòmente, que a escola pública não tenha, ainda, possibilidade de seguir e ajudar, após os cinco anos de freqüência, aqueles que demonstram dotes especiais, queda para uma profissão, devolvendo-os à família que precisa de modesta mas imediata ajuda financeira e não pode se permitir oferecer-lhes preparo profissional.

Porém, a impressão de alegria permaneceu e aumentou quando, dias depois, pude visitar o complemento da experiência, as cinco classes do Centro Regional de Pesquisas Educacionais que, com a Escola-parque, ilustra o sentido do Centro.

Atravessei um pátio, uma arcada debaixo da qual mesas postas esperavam os alunos para o lanche, na sombra, e entrei na primeira sala. Deparei com uma maquete colorida, representando a Cidade de Salvador. Com papelão, tintas e tudo que se usa para fazer presépios, os alunos estavam construindo sua cidade, histórica e urbamsticamente, aos poucos.

No fundo, uma loja de bonecas (também veria a fábrica). Loja de verdade, com livro de estoque, talões de venda e tudo mais. Num canto, peixes, rãs, insetos, um jardim zoológico, cujo zelador, após me ter mostrado cadernos onde estava sendo explicada a evolução observada em certos grupos animais, explicou que acabava de formar a Sociedade Protetora dos Animais. Explicaremos a todos, em casa e na rua, que é preciso tratar melhor os animais, porque são úteis e amigos...

Noutra sala, visitei o Correio — um correio que funciona melhor que o Correio oficial. As cartas chegam sempre às mãos de professores e alunos de outras seções, à família, etc. Vendem-se selos, papel, envelopes. Cada carta é registrada. E são muitas! (1.510 registradas no grande livro). Na hora de fazer um pedido à diretora, por exemplo, a criança redige carta bonita, que a professora corrige. Copia o rascunho e faz, assim, o trabalho de linguagem, de maneira viva, do mesmo modo que os outros têm aulas de cálculo no correio, nas lojas, no Banco (que troca dinheiro e tem livros pesados, cheios de operações, balanços etc,) na Cooperativa que ajuda às famílias — as crianças recebem uma mesada que gastam na cooperativa onde pagam as compras, nunca tendo, assim, impressão de caridade e sim de organização. E, para fazer parte da cooperativa, ou do banco ou de outra instituição, é preciso estabelecer carteira de identidade, ato de nascimento, ficha familiar, etc. o que já ensina, aos futuros adultos a importância do registro civil e tornará tudo mais fácil quando chegar a hora de agirem não mais como analfabetos à margem da sociedade e sim como participantes dela.

Existem, também, fábricas de conservas, doces, chocolate, roupas de bonecas, macarrão. Outra que aproveita todos os produtos tirados do coco... Cito o caso das lembranças. E tais produtos são vendidos em lojínhas. Um exemplo: toda a botânica, girando em torno do chocolate, depois a transformação em produto fabricado e, na loja, a parte comercial. Ê a verdadeira educação ativa, que torna linguagem,

cálculo, conhecimentos gerais indispensáveis e necessários. Leio no jornal do terceiro ano, *O Canário:*

"Com a chegada da Primavera, nasceram no Zoo lagartas, ovos de borboletas, louva-deus e esperanças; muitas borboletas saíram dos casulos".

"O bairo Pindorama está estudando a fundação das Cidades Brasileiras e representando, no tabuleiro, a formação dos agrupamentos da civilização branca no Brasil".

"Fizemos o plantio de mandioca e aipim. Preparamos bolinhos de tapioca e tiramos farinha da raiz de mandioca. A borboleta fugiu, mas pegamos outra".

"Os alunos fizeram uma excursão ao Mercado para compra de cocos e peneiras.. . também fizeram uma excursão com o objetivo de procurar material para trabalhos que deverão ser feitos com coco... A turma "D" fêz uma excursão à confeitaria "A Favorita" para observar o funcionamento dela, pois pretendem instalar uma na sua sala..."

E não falei na editora. Tenho à minha frente três livrinhos — O *Índio brasileiro, A religião indígena* e *Poesias para a Infância,* com nome do autor, ilustrador. editor — Tipografia Infantil de Pindorama — Tudo escrito a mão, cuidadosamente encadernado. Sinto não ter espaço para reproduzir algumas poesias e trabalhos, cheios de personalidade, nem descrever alguns "filmes".

Os filmes são rolos de papel de dezenas de metros de comprimento, sobre o qual se desenhara a história. Na hora da sessão, uma criança desenrola a fita, do outro lado um menino a enrola novamente e um terceiro faz o locutor.

Evidentemente, não é possível descrever todas as atividades que completam o curso básico. As que descrevi, rapidamente e de maneira incompleta, já bastam para dar uma idéia de uma experiência extraordinária, infeliz e incompreensivelmente pouco divulgada no País, apesar de ser a escola-primária-padrão, que os países civilizados tentam atingir, hoje em dia, desde que ficou comprovado que a escola deve fazer parte da vida e que atividades práticas e intelectuais não devem mais ser separadas.

Escolas ativas, como estas, são raras. Mas, como escreveu seu idealizador, "também são custosos e caros os objetivos a que visam. . . Não se pode fazer educação barata... mas não há preço para a sobrevivência" e a sobrevivência depende da educação.

As alegres, ativas, eficientes crianças de olhar franco que observei moram no bairro da Liberdade de Salvador. Vi suas fichas familiares. Fichas como estas: "Pais e oito irmãos. Moram num barracão de duas peças, sendo uma sem teto", ou "Família de doze pessoas. Salário fixo do pai: 400 cruzeiros. A irmã mais velha também ganha Cr$ 400,00"!

No dia em que se multiplicarem escolas como a que descrevemos (e a "imensa" importância que poderia resolver o problema da educação primária no país é de Cr$ . . . . . .

4.000.000.000,00, ao todo) teremos, enfim, começado a encarar de maneira realista o problema da infância abandonada, quer dizer, da quase totalidade da infância brasileira, já que, mesmo aqueles que vivem com os pais deverão ser considerados como abandonados enquanto não encontrarem escolas que lhes garantam o preparo, sem o qual jamais se tornarão seres humanos completos, úteis a si mesmo, à sociedade, e ao progresso do país. — YVONNE JEAN — (*Leitura,* Rio).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI Nº 3.552 — DE 16 DE FEVEREIRO DE 1959

Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do MEC, e dá outras providências.

O Presidente da República:

Paço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Do objetivo dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura

Art. 1* É objetivo das escolas de ensino industrial mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura:

a) proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos;

b) preparar o jovem para o exercício de atividade especializada, de nível médio.

Parágrafo único. O ensino ministrado nesses estabelecimentos se processará de forma a atender às diferenças individuais dos alunos, buscando orientá-los do melhor modo possível, dentro de seus interesses e aptidões.

Da Organização Escolar

Art. 2' As escolas de ensino industrial federais poderão manter cursos de aprendizagem, curso básico e cursos técnicos.

Parágrafo único. Ê facultado às escolas manter cursos extraordinários para menores ou maiores, com duração e constituição apropriadas.

Art. 3' Os cursos de aprendizagem destinam-se a jovens de 14 anos pelo menos com base de conhecimentos elementares e que desejem preparar-se para ofícios qualificados.

§ 1º Os cursos de aprendizagem terão caráter intensivo e duração variável, nunca menor de vinte meses.

§ 2º Os alunos que tenham concluído curso de aprendizagem poderão ingressar em uma das séries do curso básico, mediante verificação prévia de seus conhecimentos.

Art. 4° O curso básico, de quatro séries, de educação geral, destina-se aos alunos que hajam concluído o curso primário e tem como objetivo ampliar os fundamentos de cultura, explorar as aptidões do educando e desenvolver suas capacidades, orientando-os, com a colaboração da família, na escolha de oportunidades de trabalho ou de estudos ulteriores.

Art. 5' Os cursos técnicos, de quatro ou mais séries, têm por objetivo assegurar a formação de técnicos para o desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores, ou para o exercício de profissões em que as

aplicações tecnológicas exijam um profissional dessa graduação técnica.

Parágrafo único. Esses cursos devem adaptar-se às necessidades da vida econômica, das diversas profissões e do progresso da técnica, articulando-se com a indústria e atendendo às exigências do mercado de trabalho da região a que serve a escola.

Art. 6º Para que os cursos atinjam seus objetivos, as autoridades responsáveis diligenciarão no sentido de os mesmos contarem com a contribuição da experiência de organizações profissionais e econômicas da região.

Art. 7° As escolas de ensino industrial, a que se refere a presente lei, poderão manter, exclusive ou conjuntamente, cursos de aprendizagem, básico ou técnicos.

Art. 8' Os cursos compreenderão o ensino de matérias e trabalhos de oficina.

Parágrafo único. Nas duas ou três primeiras séries do curso técnico serão ministrados conhecimentos gerais indispensáveis aos estudos tecnológicos do curso.

Art. 9º A matrícula na primeira série em qualquer dos cursos de ensino industrial, além de outras condições a serem fixadas em regulamento, dependerá:

a) no curso básico, da aprovação do último ano do curso primário ou no exame de verificação de conhecimentos a que se refere o § 1º deste artigo;

6) nos cursos técnicos, da conclusão do curso básico ou do primeiro ciclo de qualquer dos ramos de ensino médio.

§ 1' Aos candidatos ao curso básico, que não tiverem escolaridade regular, será proporcionado exame de conhecimentos equivalentes aos do último ano do ensino primário.

2' Haverá concurso, sempre que o número de candidatos fôr superior ao número de vagas existentes no estabelecimento.

Art 10. Além de pessoal docente idôneo, os estabelecimentos devem sempre contar com biblioteca, laboratórios, oficinas, gabinetes e salas-ambiente, aparelhados para um ensino eficiente e prático.

Art. 11. Em cada estabelecimento de ensino, o currículo escolar elaborado pelo Conselho de Professôres será proposto pelo respectivo Diretor à Diretoria do Ensino Industrial, não podendo o número de matérias compulsórias, em cada série, dos cursos básicos e técnicos, ser inferior a 3 (três) e o das optativas, inferior a 2 (dois).

§ 1º As opções serão feitas pelo aluno, sob conselho dos professores ou orientadores, no início do ano letivo, dentre matérias constantes de lista adotada pela escola.

§ *2"* Em todas as séries dos cursos, haverá ensino prático em oficinas.

Art. 12. Entende-se como currículo o conjunto das atividades do educando na escola ou fora dela, sob a sua direção.

Art. 13. A distribuição das matérias e oficinas atenderá, no curso básico, ao caráter dominantemente geral deste curso, e, nos cursos técnicos, à natureza especializada dos mesmos.

Art. 14. O ensino das matérias será conduzido de modo a que o aluno observe e experimente suas aplicações à vida contemporânea e compreenda as exigências desta,

quanto à tecnologia de base científica.

Art. 15. O tempo de ocupação do aluno na escola será de 33 a 44 horas semanais, devendo a organização dos horários contemplar adequadamente todas as atividades escolares, inclusive as culturais e as que tenham por objetivo a integração do aluno no meio profissional e social.

Da Organização Administrativa

Art. 16. Os atuais estabelecimentos de ensino industrial mantidos pelo Ministério da Educação e Cultura terão personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, regendo-se nos termos da presente lei.

Art. 17. Os estabelecimentos de ensino industrial serão administrados por um Conselho de representantes, e terão um Conselho de Professôres, obedecidas as atribuições fixadas nesta lei.

§ 1º O Conselho será composta de seis representantes da comunidade, escolhidos pelo Presidente da República, mediante proposta em lista tríplice elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura, depois de ouvida a Diretoria do Ensino Industrial, renovando-se, cada dois anos, por um terço de seus membros.

§ 2º O Diretor da Escola, ao qual competem as funções executivas, será nomeado pelo Presidente do Conselho, pelo prazo de três anos, findo o qual poderá ser reconduzido, recaindo sua escolha em pessoa estranha ao mesmo Conselho e com habilitação para o exercício do cargo, segundo critérios fixados pelo Ministério da Educação e Cultura.

Art. 18. O Conselho de Professôres, órgão de direção pedagógico-didática da Escola, sob a presidência do Diretor, será constituído na forma do respectivo Regimento.

Art. 19. Compete ao Conselho de representantes:

a) eleger seu presidente;

6) aprovar o orçamento da despesa anual da escola, o qual não poderá destinar mais de 10% para o pessoal administrativo, nem mais de 50% para o pessoal docente e técnico, reservando-se o restante para material, conservação do prédio e obras;

c) fiscalizar a execução do orçamento escolar e autorizar transferências de verbas, respeitadas as percentagens da alínea *b;*

d) realizar a tomada de contas do Diretor;

e) controlar o balanço físico anual e o dos valores patrimoniais da escola;

f) autorizar toda despesa que ultrapasse a Cr$ 100.000,00 (cem mil cruzeiros);

g) aprovar a organização dos cursos;

h) aprovar os sistemas de exames e promoções a serem adotados na escola, respeitadas as disposições vigentes;

i) aprovar os quadros do pessoal a que se refere o art. 27;

j) examinar o relatório anual do Diretor da escola e o encaminhar, com observações, ao Ministério da Educação e Cultura.

Parágrafo único. O Presidente do Conselho será o representante legal da Escola.

Art. 20. Em casos excepcionais e graves, poderá o Ministério da Educação e Cultura intervir na administração de cada escola, para salvaguardar a gestão financeira e os altos objetivos do estabelecimento, inclusive no tocante ao disposto no § 2" do art. 17, podendo, mesmo, para tanto, propor a destituição de seus administradores ao Presidente da República.

Parágrafo único. Em tais casos, será designado um delegado do Ministério, que ficará responsável pela administração do estabelecimento, até a nomeação de novo Conselho a ser feita dentro em sessenta dias, contados da destituição do anterior.

Art. 21. Compete à Diretoria do Ensino Industrial:

a) proceder a estudos referentes à distribuição dos recursos globais para cada escola;

b) elaborar diretrizes gerais dos currículos, sistemas de notas e de exames e promoções;

c) proceder a estudos sobre organização dos cursos mais convenientes às diferentes regiões geoeconômicas do País;

d) elaborar material didático e planos de cursos e de provas de rendimento escolar;

e) realizar estudos para sondagem e avaliação do rendimento escolar, eficiência e adequação dos cursos ministrados nas escolas;

/) reunir e publicar dados estatísticos;

g) promover reuniões e seminários locais ou regionais, para fixação da política de cursos, de matrícula e de colocação dos alunos;

h) organizar cursos, seminários e estágios e conceder bolsas para aperfeiçoamento do pessoal da direção, docente e administrativo;

i) conceder bolsas a alunos do ensino industrial;

j) exercer a fiscalização contábil dos estabelecimentos.

Do Ensino Industrial Estadual, Municipal e Particular

Art. 22. As escolas de ensino industrial, a cargo dos governos estaduais e municipais, reger-se-ão, pelas respectivas legislações, obedecidas as diretrizes e bases da legislação federal, podendo os Estados e Municípios, que o quiserem, adotar a organização prevista na presente lei.

Art. 23. As escolas de ensino industrial particulares terão liberdade de organização, obedecidas as legislações estadual e municipal e as diretrizes e bases da legislação federal.

Art. 24. Será mantido pela Diretoria do Ensino Industrial um serviço de classificação das escolas de ensino industrial federais, estaduais, municipais e particulares, com o fim de trazer o público informado sobre a organização e a eficácia que venham atingindo no desenvolvimento dos seus objetivos.

Parágrafo único. Esta classificação será feita mediante inspeções periódicas por técnicos e professores, com a cooperação da própria escola, e visará a distribuir os estabelecimentos em categorias, conforme o grau em que os objetivos de educação, ensino e formação

tecnicas estejam sendo por eles realizados.

Disposições Gerais e Transitórias

Art. 25. Aplicam-se aos alunos dos cursos, a que se refere a presente lei, as disposições da Lei n" 1.821, de 12 de março de 1953, e respectiva regulamentação.

Art. 26. O Poder Executivo baixará, no prazo de cento e vinte dias, a contar da data em que entrar em vigor esta lei, os atos indispensáveis à adaptação gradual dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura às normas nela estatuídas.

Art. 27. A administração da escola organizará os quadros do pessoal docente e administrativo necessários ao funcionamento dos cursos, atendidas as percentagens fixadas na letra 6 do art. 19, neles incluído o pessoal estável, aproveitado nos termos do art. 28.

Parágrafo único. O pessoal docente e administrativo será contratado por prazo não superior a três anos, admitindo-se a renovação por igual prazo, a critério exclusivo do Conselho de Representantes.

Art. 28. Os atuais cargos e funções das escolas de ensino industrial, do Ministério da Educação e Cultura, serão extintos à medida que esses estabelecimentos forem sendo adaptados à presente lei, mantidos, porém, os ocupantes estáveis, os quais poderão ficar à disposição daquelas em que estiverem servindo, ressalvados seus direitos e vantagens.

Parágrafo único. Na adaptação do estabelecimento à presente lei, poderá ser aproveitado, a critério do Conselho, o pessoal docente sem estabilidade, habilitado em concurso ou prova equivalente.

Art. 29. A Lei que fixar anualmente a despesa da União, consignará, na parte referente ao Ministério da Educação e Cultura, uma dotação global destinada a cada um dos estabelecimentos a que se refere a presente lei, sob a forma de auxílio.

§ 1' O valor anual desse auxílio será correspondente à soma das quantias necessárias ao pagamento de todo o pessoal da escola, à aquisição do material indispensável, à execução de obras e ao atendimento dos mais encargos de sua manutenção e desenvolvimento.

§ 2' A discriminação da despesa da proposta orçamentária da escola não fará parte integrante do Orçamento Geral da União, servindo meramente de elemento informativo para a sua elaboração.

§ 3º Publicado o orçamento geral da despesa da União ou atos que concederem créditos relativos à escola, serão as dotações correspondentes automaticamente registradas pelo Tribunal de Contas e distribuídas às repartições pagadoras competentes, para entrega à escola.

Art. 30. Os bens patrimoniais das escolas, que constituem suas instalações, continuam sob o Domínio da União assim como os que vierem a ser adquiridos.

Art. 31. Os estabelecimentos de ensino industrial poderão receber, além dos recursos orçamentários previstos no art. 29, auxílios e subvenções dos podêres públicos e donativos, doações e quaisquer outras contribuições particulares, constituindo tais rendas fundo especial do

estabelecimento, por êle próprio administrado.

§ 1' A aplicação desses recursos em construções ou reformas de prédios dependerá de prévia autorização dos projetos pelo Ministério da Educação e Cultura.

§ 2º Anualmente, os estabelecimentos de ensino industrial farão ao Ministério da Educação e Cultura uma demonstração da aplicação dos recursos a que se refere o presente artigo e da respectiva posição do fundo que eles constituem.

Art. 32. As escolas de ensino industrial, sem prejuízo do ensino sistemático, poderão aceitar encomendas de terceiros, mediante remuneração.

Parágrafo único. A execução dessas encomendas, sem prejuízo da aprendizagem sistemática, será feita pelos alunos, que participarão da remuneração prestada.

Art. 33. A prestação anual de contas será feita até 28 de fevereiro, e conterá, além de outros, os seguintes elementos:

a) balanço patrimonial;

6) balanço econômico;

c) balanço financeiro;

d) quadro comparativo entre a receita prevista e a arrecadada;

e) quadro comparativo entre a despesa autorizada e a realizada.

Art. 34. O ensino de aprendizagem, mantido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, será de tempo parcial ou integral e se destinará a menores já empregados ou a candidatos a empregos na indústria.

Parágrafo único. Aplica-se aos alunos dos cursos de aprendizagem, subordinados ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, o disposto no § 2º do art. 3º.

Art. 35. As escolas mantidas por instituições particulares e que, na forma da legislação vigente, se incluem entre os estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura passam a constituir unidades escolares das respectivas entidades mantenedoras.

Art. 36. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 16 de fevereiro de 1959; 138º da Independência e 71º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK

Clovis Salgado

(Publ. no *D. O.* de 17-2-59.)

DECRETO Nº 45.111 — DE 26 DE DEZEMBRO DE 1958

Dispõe sobre a Universidade do Rio de Janeiro.

0 Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, e nos termos da regulamentação do art. 3' do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1951, aprovada pelo Decreto n° 24.279, de 22 de maio de 1934, decreta:

Art. 1º Em conseqüência do disposto na Lei municipal nº 909, de 16 de junho de 1958, que modificou a legislação referente ã Universidade do Distrito Federal e mudou a sua denominação para Universidade do Rio de Janeiro, ficam introduzidas as seguintes alterações no Estatuto aprovado pelo Decreto nº 32.886, de 28 de maio de 1953:

1 — Nos arts. 1º, 2º, 4º, 16, 18, 20 e 38 (§§ 2º e 4º onde se lê:

"Universidade do Distrito Federal", leia-se: "Universidade do Rio de Janeiro".

II — O art. 14 passa a ter a seguinte redação:

"Art. 14. As subvenções às unidades universitárias serão concedidas para auxílio do custeio do ensino, eficiente funcionamento didático e administrativo, bem como para redução dos encargos financeiros dos alunos, não podendo redundar em lucro ou aumento do patrimônio particular dessas unidades.

§ 1" O orçamento da Universidade do Rio de Janeiro será elaborado de forma a assegurar a gratuidade do ensino dos alunos dos cursos de formação das suas unidades universitárias.

§ 2º O disposto no parágrafo anterior não se estenderá aos alunos matriculados na mesma série em mais de dois anos letivos.

§ 3° As unidades universitárias prestarão contas da aplicação das subvenções ao Conselho de Curadores".

Art. 2" Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 26 de dezembro de 1958; 137º da Independência e 70º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK
Clóvis Salgado

(Publ. no *D. O.* de 19-1-59.)

DECRETO Nº 45.116 — DE 26 DE DEZEMBRO DE 1958

Concede à Universidade do Rio Grande do Norte regalias de universidade estadual equiparada e aprova seu Estatuto.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição e tendo em vista o que se contém no Processo nº 81.145-58, do Ministério da Educação e Cultura, resolve:

Conceder à Universidade do Rio Grande do Norte as regalias de Universidade estadual equiparada e aprovar seu Estatuto, que com este baixa, assinado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Rio de Janeiro, 26 de dezembro de 1958; 137º da Independência e 70º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK
Clovis Salgado

(Publ. no *D. O.* de 3-1-59.)

DECRETO Nº 45.266 — DE 19 DE JANEIRO DE 1959

Institui a Semana da Alimentação Escolar.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1' Fica instituída a Semana da Alimentação Escolar, a ser comemorada, em todo o País, na 4º semana do mês de março de cada ano.

Art. *2"* O Ministério da Educação e Cultura, por intermédio da Campanha Nacional de Merenda Escolar, promoverá, com o apoio e o auxílio das demais repartições públicas federais e órgãos autárquicos,

as comemorações da Semana de que trata o artigo anterior.

Art. 3' As atividade da Semana da Alimentação Escolar serão regulamentadas pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura, no prazo de trinta dias, a contar da publicação deste decreto.

Art. 4º Revogam-sc as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 19 de janeiro de 1959; 138º da Independência e 71º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK

Clóvis Salgado

(Publ. no *D. O.* de 19-1-59.)

DECRETO Nº 54.390 — DE 4 DE FEVEREIRO DE 1959

Complementa a regulamentação da Lei n" 1.821, que dispõe sobre equivalência nos cursos de grau médio.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Além dos habilitados em curso colegial e dos candidatos previstos no art. 5" do Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953, poderão inscrever-se em exames vestibulares ou concurso de habilitação :

1) à Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, os candidatos que houverem concluído o Curso Superior de Educação Física, sem que tenham apresentado, para matrícula no mesmo, certificado de conclusão do segundo ciclo do curse secundário;

2) aos cursos de Ciências Sociais e de Jornalismo, os candidatos que houverem concluído o Curso de Assistentes Sociais.

Art. 2" Aos estudantes a que se refere o artigo anterior aplicam-se as disposições do art. 6º e seus parágrafos do citado Decreto nº 34.330.

Rio de Janeiro, em 4 de fevereiro de 1959; 138" da Independência e 71" da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK

Clóvis Salgado

(Publi. no *D. O.* de 4-2-59.)

DECRETO Nº 45.568 — DE 13 DE MARÇO DE 1959

Institui a Medalha do Mérito na Alimentação Escolar.

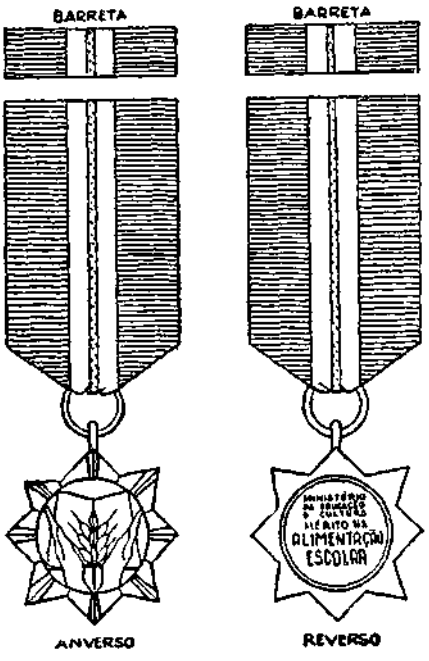
O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o art. 87, inciso I, da Constituição, decreta:

Art. 1' Fica instituída a Medalha do Mérito na Alimentação Escolar, a ser conferida aos que, por seus esforços, realizações e dedicação em favor da assistência e da educação alimentar dos escolares, se tornem merecedores de distinção.

Art. 2" A Medalha ora instituída será pendente de uma fita azul cobalto, de trinta e cinco milímetros de largura, carregada ao centro de uma listra amarelo-ouro de dois milímetros sobre fundo branco, de oito milímetros, de acordo com o modelo anexo, e obedecerá à seguinte especificação:

ATOS DO PODER EXECUTIVO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
ALIMENTAÇÃO ESCOLAR
MEDALHA DE MÉRITO



I — anverso: sobre um resplendor de oito pontas, esmaltadas em branco, duas a duas, um ramo de trigo espigado sobre um livro aberto e delimitado por duas mãos no sentido oblíquo da base; e

II — reverso: dentro de um círculo os seguintes dizeres, colocados horizontalmente: "Ministério da Educação e Cultura — Mérito na Alimentação Escolar".

Parágrafo único. A barreta terá as mesmas cores da fita descrita neste artigo, com trinta e cinco milímetros de largura por dez milímetros de altura.

Art. 3' A Medalha de que trata o presente decreto só terá valor juando acompanhada do respectivo diploma, expedido pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 4º Caberá à Campanha Nacional de Merenda Escolar organizar anualmente, a relação dos que deverão ser agraciados com a Medalha de Mérito na Alimentação Escolar, podendo, para isso, receber, dos seus órgãos de colaboração indicações de candidatos, devidamente justificadas.

Art. 5' O Ministro de Estado da Educação e Cultura baixará, no prazo de trinta dias, as instruções necessárias ao cumprimento do presente decreto.

Art. 6' Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 13 de março de 1959: 138º da Independência e 71? da República.

JUSCELINO KUBITSCHBK

Clovis Salgado

(Publ. no *D. O.* de 17-3-59.)

DECRETO N° 45.582 — DE 18 DE MARÇO DE 1959

Dispõe sobre a Campanha Nacional de Merenda Escolar.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º A Campanha Nacional de Merenda Escolar, instituída pelo Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955, fica subordinada diretamente ao Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação, sem prejuízo do disposto no art. 4º do Decreto n° 40.052, de 1 de outubro de 1956, e será dirigida por um Supe-

rintendente designado por decreto do Presidente da República.

Art. 2º A Campanha Nacional de Merenda Escolar gozará, observados os limites de legislação em vigor, de ampla autonomia técnica e administrativa, competindo-lhe:

a) incentivar, por todos os meios a seu alcance, os empreendimentos públicos ou particulares que se destinem a proporcionar ou facilitar a alimentação do escolar, dando-lhe assistência técnica e financeira;

b) estudar e adotar providências destinadas ã melhoria do valor nutritivo da merenda escolar e ao barateamento dos produtos alimentares, destinados a seu preparo;

c) promover medidas para aquisição desses produtos nas fontes produtoras ou mediante convênios com entidades internacionais, inclusive obter facilidades cambiais e de transportes, para sua cessão a preços mais acessíveis;

d) estudar e tomar as medidas destinadas a aperfeiçoar os métodos de educação alimentar a serem adotadas nos estabelecimentos escolares.

Art. 3º Fica revogado o art. 2º do Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955, e mais disposições em contrário.

Art. 4º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 18 de março de 1959; 138º da Independência e 71º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK
Clóvis Salgado

(Publ. no *D. O.* de 18-3-59.)

DECRETO Nº 45.656 — DE 25 DE MARÇO DE 1959

Constitui grupo de trabalho para estudar medidas que facilitem a importação de livros estrangeiros.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, número I, da Constituição, decreta:

Art. 1" É constituído, no Ministério da Fazenda, um grupo de trabalho integrado de representantes daquela Secretaria de Estado, dos Ministérios da Viação e Obras Públicas e da Educação e Cultura, e da Carteira de Comércio Exterior, que funcionará sob a presidência do representante do primeiro dos referidos Ministérios, com o objetivo de estudar medidas que facilitem a importação de livros estrangeiros.

Art. *2º* Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 25 de março de 1959; 138º da Independência e 71º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK
Lucas Lopes
Lúcio Meira
Clóvis Salgado

(Publ. no *D. O.* de 25-3-59.)

PORTARIA N" 100, DE 28 DE FEVEREIRO DE 1958

Dispõe sobre a concessão de bolsas de estudo pelo Fundo Nacional de Ensino Médio.

O Ministro de Estado, no uso de suas atribuições legais, resolve:

Art. *1"* Compete às Comissões de Assistência Educacional, além

das bolsas de estudo mencionadas na Portaria n' 59, de 30-1-56, a distribuição das resultantes de convênios de estabelecimentos de ensino médio com o Fundo Nacional do Ensino Médio.

Art. 2" Para os efeitos de controle da distribuição, as bolsas de estudo denominar-se-ão:

a) bolsas de contribuição, as regulamentadas pela Portaria n 59, já citadas;

6) *bolsas de compensação,* as provenientes de convênios.

Art. 3º A concessão e renovação das bolsas da letra *b* do artigo anterior dependerão do processo que regulamenta as da letra *a* (arts. 14 e 15 da Portaria nº 59).

Parágrafo único. A aplicação das bolsas referidas neste artigo se fará, apenas, nos casos previstos pelas letras *a e d do* art. 2º da Portaria no 59.

Art. 4' As Comissões de Assistência Educacional deverão, tanto quando possível, distribuir as bolsas de compensação entre alunos cujas famílias tenham residência na localidade.

Parágrafo único. No caso de transferência de um aluno portador de bolsa desse tipo, quando impossível incluí-lo em idênticas no estabelecimento de destino, ser-lhe-á atribuída uma bolsa de *contribuição.*

Art. 5o *Até o dia* 15 *de janeiro* de cada ano serão comunicados, às Comissões de Assistência Educacional, os respectivos montantes para atender à distribuição das bolsas constantes no art. 2º da presente portaria.

Art. 6* A distribuição dos vários tipos de bolsas de estudos ficará a critério das Comissões de Assistência Educacional, assegurando-se sempre o direito à conclusão do curso ao candidato beneficiado.

Art. *T*ºPara cada estabelecimento de ensino beneficiado com auxílios para obras ou equipamentos, o Fundo Nacional do Ensino Médio manterá uma conta corrente, creditando-se ao estabelecimento as anuidades ou frações de anuidade correspondentes ao período e freqüência do bolsista.

Parágrafo único. Os órgãos executivos do Fundo Nacional do Ensino Médio providenciarão no sentido de o auxílio recebido ser compensado no prazo máximo de dez anos, saldando cada estabelecimento, anualmente, no mínimo, 10% da sua responsabilidade.

Art. 8º Até 30 de abril as Comissões de Assistência Educacional encaminharão aos órgãos executivos as relações nominais dos alunos beneficiados de *bolsas,* de todas três categorias: de contribuição, de compensação e as correspondentes às gratuidades na base do art. 29 do Decreto-lei número 7.976, de 20-9-45.

Art. 9' Para as despesas imprescindíveis com a distribuição das bolsas, com as. de impressos e transportes, serão mantidos depósitos monetários, restaurados sempre que preciso, em mãos dos respectivos presidentes. — *Clóvis Salgado.*

ÍPubl. no ,*D. O.* de 20-1-59.)

PORTARIA Nº 1, DE 3 DE JANEIRO DE 1959

Autoriza o funcionamento das classes experimentais.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando das atribui-

ções que lhe confere o art. 94 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, combinado com o art. 3' da Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, e, atendendo ao que consta do Processo nº 103.826-58, resolve:

Art. 1" Fica autorizado o funcionamento das classes experimentais cujos planos tenham sido apreciados favoravelmente pelo Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. Os cursos ministrados nas classes experimentais são equivalentes, para todos os efeitos, aos do ensino secundário no ciclo correspondente.

Art. 2" A Diretoria do Ensino Secundário expedirá as instruções complementares para o funcionamento das classes experimentais e os atos administrativos referentes a cada caso. — *Clóvis Salgado.*

(Publ. no D. *O. de* 21-1-59.)

PORTARIA Nº 86, DE 20 DE FEVEREIRO DE 1959

Dispõe sobre os programas mínimos do ensino secundário,

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe confere o art. 94 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e atendendo ao que dispõem os arts. 18, e seu parágrafo único, e 44 da mesma lei, resolve:

Art. 1º Os programas mínimos aprovados pela Portaria Ministerial nº 966, de 2 de outubro de 1951, serão adotados por todos os estabelecimentos de ensino secundário do país e deverão ser cumpridos integralmente em cada ano letivo.

Art. 2º O desenvolvimento dos programas a que se refere o art. 4' da Portaria Ministerial nº 966, de 2 de outubro de 1951, será feito, de conformidade com as condições próprias de cada região, tendo-se sempre em vista as conveniências didáticas.

Art. 3º O plano de desenvolvimento do programa será elaborado pelo professor, ou professores da disciplina e aprovado pela Congregação do estabelecimento.

Parágrafo único. Quando, no estabelecimento, não exista congregação, os planos de desenvolvimento a que se refere o presente artigo serão aprovados pelo corpo docente reunido sob a presidência do Diretor.

Art. *i"* Na elaboração dos planos de desenvolvimento dos programas de Português, deverá ser atendida a plena realização dos objetivos do estudo da disciplina nos diferentes cursos e, em especial, o perfeito domínio dos meios de expressão oral e escrita.

Da mesma forma, na elaboração dos planos de desenvolvimento dos programas de História do Brasil e Geografia do Brasil, deverá ser dada a necessária amplitude para que sejam assegurados os fins educativos destas disciplinas relacionados com a compreensão dos grandes problemas nacionais e com a formação cívica do educando.

Art. 5º Os planos de desenvolvimento dos programas terão vigência pelo prazo que lhe fôr determinado no regimento interno de estabelecimento, prazo este que não poderá ser inferior a um ano.

Parágrafo único. Para fins do disposto neste artigo, cada estabelecimento de ensino secundário deverá manter registro conveniente dos

planos de desenvolvimento de programas aprovados pela congregação ou corpo docente, de maneira a facilitar-lhes o exame e a determinação do período em que vigoraram.

Art. 6º Os planos de desenvolvimento, elaborados pelos estabelecimentos, serão remetidos, para conhecimento, às respectivas Inspetorias Secionais, no decorrer do primeiro semestre de sua aplicação.

Art. 7' Os estabelecimentos que não se utilizarem do disposto na presente portaria, em todas ou em algumas das disciplinas, ficarão sujeitos ao cumprimento dos planos de desenvolvimento expedidos pela Portaria 1.045, de 14 de dezembro de 1951.

Art. 8º Ficam revogados os artigos 6º, 7º e 8º da Portaria nº 966 de 2 de outubro de 1951 e demais disposições em contrário.

Art. 9° A presente portaria entrará em vigor a partir do ano letivo de 1959. — *Clóvis Salgado.*

(Publ. no *D. O.* de 25-2-59.)

PORTARIA N' 98, DE 9 DE MARÇO DE 1959

Estabelece normas para o funcionamento do Centro de Treinamento de Professôres Rurais de Leopoldina.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições, resolve:

Art. 1" O Centro de Treinamento de Professôres Rurais de Leopoldina, Minas Gerais, esboçado no plano de atividades em 1959 da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, submetido à aprovação do Excelentíssimo Sr. Presidente da República, funcionará sob a orientação técnico-pedagógica das Campanhas Nacionais de Educação e de Erradicação do Analfabetismo e da Secretaria de Educação e Cultura de Minas Gerais, nos termos dos Convênios firmados entre o Ministério e o referido Estado.

Art. 2º Relativamente ao assunto, compete:

1) à Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo:

a) encarregar-se da adaptação do prédio cedido para o funcionamento do Centro e das construções complementares que se fizerem necessárias;

b) manter a direção e a orientação do Centro;

c) responsabilizar-se pelas despesas decorrentes do curso por correspondência;

d) contribuir com 50% das despesas decorrentes da gratificação a professores, pessoal administrativo e subalterno;

e) manter o transporte necessário ao funcionamento do Centro; e

/) complementar, se necessário, as despesas a cargo da Campanha Nacional de Educação Rural;

2) à Campanha Nacional de Educação Rural:

a) equipar o Centro;

b) contribuir com 50% das despesas decorrentes de gratificação a professores, pessoal administrativo e subalterno; e

c) responsabilizar-se pelas despesas de alimentação.

Art. 3' Caberá às duas Campanhas a supervisão técnico-administrativa do Centro.

Art. 4" A direção do Centro prestará contas a cada Campanha das verbas recebidas.

Art. 5" Os casos omissos serão solucionados pela direção das duas Campanhas. — *Clóvis Salgado.*

(Publ. no *D. O.* de 11-3-5Ü.)

PORTARIA Nº 102 — DE 16 DE MARÇO DE 1959

Expede normas para as anuidades escolares do ensino secundário.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, atendendo a determinação do Presidente da República e tendo em vista o disposto no Art. 88 do Decreto-lei n" 4.244, de 9 de abril de 1942,

Resolve expedir as seguintes normas para a cobrança das anuidades escolares nos estabelecimentos particulares de ensino secundário:

Art. 1* Ficam aprovadas, para o corrente ano, as tabelas de contribuições escolares vigentes para 1957, acrescidas de 10%.

Parágrafo único. Ficam ressalvados os aumentos verificados em 1958 por motivo de decisão judicial ou de autoridade administrativa competente.

Art. 2º Os estabelecimentos de ensino que já cobraram, no todo ou em parte, as anuidades do corrente ano, deverão reajustá-las aos limites previstos nesta Portaria, o que poderão fazer, se fôr o caso, no decorrer do ano letivo. — *Clóvis Salgado.*

(Publ. no *D. O.* de 16-3-59.)

PORTARIA N" 106 — DE 19 DE MARÇO DE 1959

Expede instruções para a concessão da Medalha do Mérito na Alimentação Escolar.

0 Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe confere o art. 5" do Decreto nº 45.568, de 13 de março de 1959, resolve expedir as seguintes instruções para a concessão da Medalha do Mérito na Alimentação Escolar:

1 — A Medalha do Mérito na Alimentação Escolar é destinada àqueles que, por seus esforços, realizações e dedicação em favor da assistência e da educação alimentar dos escolares, se tornem merecedores de distinção.

II — A concessão da Medalha far-se-á por proposta da Campanha Nacional de Merenda Escolar e através da expedição do respectivo Diploma, feita pelo Ministro de Estado.

III — Os órgãos de colaboração da Campanha Nacional de Merenda Escolar, devidamente registrados, poderão apresentar, ao seu Superintendente. o nome de candidatos à concessão da Medalha, desde que o façam acompanhar de justificativa que fundamente a escolha.

IV — A entrega da condecoração será feita, sempre que possível, em solenidade especial, pelo Ministro de Estado.

V — Quando a entrega fôr feita nos Estados ou quando não puder ser feita com a presença do Ministro de Estado, será a mesma atribuída ao Superintendente da C.N. M.E., ou a funcionário especialmente designado. — *Clóvis Salgado.*

(Publ. no *D. O.* de 25-3'-59.)

PORTARIA Nº 1 — DE 14 DE JANEIRO DE 1959

Estabelece normas para Assistência Educacional aos bolsistas pelo Fundo Nacional do Ensino Médio.

0 Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação e Presidente do Conselho de Administração do Fundo Nacional do Ensino Médio resolve assinar a seguinte Portaria:

Art. lº A assistência educacional prevista no § 1º do art. 26 do Decreto nº 37.494, de 1955, visando à solução dos problemas individuais e familiares que acarretam o ajustamento e a eficiência escolar dos bolsistas, será dada no lar e na escola, de modo a assegurar:

1 — as condições físicas, pedagógicas; e sociais de que venham necessitar os bolsistas para a regularidade e conveniente orientação dos seus estudos;

II — criteriosa seleção dos candidatos as bolsas de estudo e encaminhamento às escolas mais adequadas a suas possibilidades;

III — estreitamento das relações entre o lar e a escola;

TV — cooperação com os serviços de orientação educacional das escolas.

Art. 2' Competirá às Comissões Regionais do P.N.E.M., nas áreas de sua jurisdição, supervisionarem e coordenarem a assistência educacional, cuja execução será sempre confiada às Comissões de Assistência Educacional, nos termos das Portarias Ministeriais de nº. 59 e 222, respectivamente, de 30 de janeiro de 1956 e de 19 de junho de 1957.

Parágrafo único — A assistência educacional será prestada, sempre que possível, através de visitas e entrevistas ou por intermédio de correspondência com os alunos, os pais ou professores.

Art. 3º Os órgãos executivos do F.N.E.M. apresentarão ao CA., até 30 de outubro, o plano de trabalho e a previsão das despesas com os serviços técnicos e administrativos a serem executados no ano seguinte.

§ 1' O plano referido neste artigo será elaborado tendo-se em consideração as necessidades do meio, os recursos da comunidade e as disponibilidades orçamentárias, devendo ser especificados os serviços e despesas correspondentes às áreas de supervisão das Comissões Regionais.

§ 2' Os serviços técnicos de assistência educacional serão gradativamente instalados junto às Comissões Regionais do F.N.E.M.. ou efetuados mediante convênio com entidade pública ou particular devidamente habilitada.

§ 3' Os gastos com os encargos previstos neste artigo não poderão exceder de cinco por cento da cota orçamentária destinada a bolsas de estudo.

Art. 4' As Comissões de Assistência Educacional deverão articular-se, em suas atividades, com os serviços assistenciais e com as instituições de serviço social existentes na localidade, que se disponham a colaborar com o F.N.E.M. em regime de benemerência.

Art. 5" Os casos omissos serão resolvidos pelos órgãos executivos do F.N.E.M. — *Heli Menegali,* Diretor do Departamento Nacional de Educação.

(Publ. no *D. O.* de 16-1-59.)

PORTARIA Nº 38 — DE 21 DE JANEIRO DE 1959

Dispõe sobre turnos escolares e os horários de aula.

O diretor do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições, de acordo com o disposto nos artigos 47 e 51 do Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, na Portaria Ministerial nº 325, de 25 de julho de 1949, — e, ainda:

Considerando que a escola deve ser, por excelência, um centro formador de personalidade pela ação educativa que desenvolve no aprimoramento do caráter e no aproveitamento de aptidões e habilidades específicas e, também, através da preocupação de ministrar conhecimentos e propiciar a aquisição de técnicos;

Considerando, no alcance desse objetivo, a necessidade da fixação, para cada turno, do tempo indispensável à realização de um produtivo trabalho escolar e a efetivação das atividades extracurriculares e complementares;

Considerando não ser admissível que o estabelecimento restrinja a sua interferência apenas ao mínimo de aulas curriculares obrigatórias;

Considerando que a psico-higiene do estudo como de qualquer outra atividade produtiva, pressupõe a organicidade do programa de realizações escolares sob uma multiplicidade de normas e a sua indispensável integração.

Considerando, de outro lado, que a distribuição equilibrada dos turnos de aulas deve ensejar oportunidades para a eficiência dos serviços administrativos e da higiene escolar, resolve:

Art. lº A capacidade escolar de que tratam as Instruções Complementares nº' 1, baixadas com a Portaria n' 170, de 27 de abril de 1955, deve ser verificada em função dos turnos mantidos: matutino, vespertino e noturno.

S 1* Compreende-se por turno matutino o que funciona em horário que se enquadre no período compreendido entre 7 e 12 horas; por vespertino, o que se ajuste entre 12 e 18 horas: por noturno, o que funcione dentro do período situado entre 18 e 23 horas.

§ 2' A escola deverá elaborar os horários de aula de forma que haja entre os turnos o intervalo mínimo de uma hora, destinado, entre outros fins, à limpeza do prédio e à higiene escolar.

§ 3º O horário de funcionamento de um turno somente poderá ser antecipado ou prorrogado com o objetivo do aprimoramento do processo escolar e sempre que a escola não mantiver em funcionamento o turno anterior ou posterior.

§ 4' A antecipação ou prorrogação de que trata o parágrafo anterior não poderá ser feita com o objetivo de ampliação da capacidade escolar para o acréscimo de um maior número de turmas.

Art. 2° As escolas deverão, antes de iniciar o processo de matrículas, tornar público, afixando na Secretaria, em local visível, o seu número de lugares, por série, turma ou turno, respeitando, rigorosamente, a capacidade das salas de aula e o máximo previsto para as classes: uma cópia desse aviso será remetida à Comissão Regional de Coor-

denação Técnica da Inspeção do Ensino Comercial.

Parágrafo único. Cabe à direção do estabelecimento zelar no sentido de que as matrículas se ajustem dentro do limite fixado para cada classe ou turno. Se, no entanto, quando do encerramento da matrícula, verificar-se o excesso de alunos em determinada classe, compete à direção providenciar a imediata transferência dos excedentes para a escola que preferirem.

Art. 3" Os casos especiais relativos a horários decorrentes de condições climáticas das escolas situadas nas imediações da Linha Equatorial serão estudados pela respectiva Comissão Regional de Coordenação Técnica da Inspeção, que os encaminhará ao Diretor do Ensino Comercial com o seu parecer.

Art. *4º* No princípio de cada ano e quando da remessa dos horários das aulas, a escola deverá apresentar a relação das atividades extracurriculares e complementares, o programa das atividades, agremiativas dos estudantes, das comemorações cívicas e demais estividades escolares, distribuindo-os pelos respectivos turnos.

Lafayette Belford Garcia, Diretor do Ensino Comercial.

(Publ. no *D. O.* de 4-2-59.)

CIRCULAR N[1r] 2

*Dar instruções sobre a Portaria n** 100, *de* 28-2-58, *que regulamenta a bolsa de compensação.*

1* *Bolsa de compensação* é a resultante de auxílio concedido a qualquer estabelecimento de ensino, quando pago mediante convênio através do Fundo Nacional do Ensino Médio.

2" Todo e qualquer auxílio para obras e equipamentos recebido na forma indicada no item 1*, por estabelecimento de ensino particular, ou quando oficial, que cobre anuidade igual ou superior a 50% do salário mínimo local, será compensado, obrigatoriamente, em bolsa de compensação.

3' A bolsa de compensação será distribuída por um dos seguintes órgãos:

a) Comissão de Assistência Educacional e, na falta desta, pela

ti) Junta Escolar do estabelecimento.

4' A Inspetoria Secional, que tiver jurisdição sobre o estabelecimento, tomará conhecimento para o devido controle e comunicação à Comissão Assessora do F.N.E.M., de todos os atos relativos à distribuição de bolsas ou de matrículas gratuitas de qualquer espécie.

5* Para os estabelecimentos localizados na sede das Inspetorias Secionais, estas poderão efetuar a distribuição de *bolsas de compensação,* diretamente ou com auxílio dos órgãos indicados no item 3".

6º As bolsas de compensação serão concedidas a candidatos habilitados nos concursos de seleção. Quando o número de bolsas disponíveis fôr superior ao de candidatos, poderão elas ser distribuídas a juízo da Comissão de Assistência Educacional, ou, na falta desta, da Junta Escolar ou Inspetoria Secional, a candidatos comprovadamente necessitados.

7º As Comissões de Assistência Educacional ou Juntas Escolares deverão, tanto quanto possível, distri-

buir a bolsa de compensação, entre alunos residentes na localidade do estabelecimento. No caso de transferência do bolsista, por motivo de força maior, para estabelecimento que não tenha auxílio a compensar, ser-lhe-á concedida uma bolsa de contribuição.

8' As Inspetorias Secionais, até 15 de janeiro, comunicarão às Comissões de Assistência Educacional ou às Juntas Escolares a relação de estabelecimentos obrigados a compensar auxílios recebidos e o montante dos mesmos, nos termos do art. 59 do Decreto n' 37.494-55.

9' O estabelecimento comunicará à respectiva Inspetoria Secional a importância que pretende compensar anualmente.

10' O estabelecimento, ao elaborar o plano de compensação do auxílio recebido, computará uma importância para cada aluno, na base da anuidade cobrada, que garanta ao bolsista de compensação, pelo menos, o término do curso ginasial, e, quando possível, do colegial. Exemplificando: o estabelecimento X recebeu mediante convênio o auxílio de Cr$ 200.000,00, e cobra a seguinte anuidade: 1º série — Cr$ 4.000,00; 2º série — Cr$ 4.200,00; 3º série — Cr$ 4.400,00 e 4º série ginasial — Cr$ 4.600,00, que somado dá o total de Cr$ 17-200,00 para o curso ginasial de cada aluno. Nesta hipótese, dividindo-se o auxílio recebido de Cr$ 200.000,00 por Cr$ 17.200,00, temos o quociente de 11 alunos gratuitos, com o saldo de Cr$ 10.800,00 que poderá beneficiar outro aluno em série intermediária.

11" Em qualquer hipótese, é indispensável que o plano garanta o término do curso ginasial, seja para o aluno que o esteja iniciando ou para o que se ache em série intermediária.

12º Sempre que um bolsista abandonar o curso ou fôr transferido, sua vaga será preenchida por outro aluno no mesmo ano ou no período letivo seguinte.

13º Cada estabelecimento terá obrigatoriamente, a partir do ano de 1959, um *Livro de Registro de Bolsistas,* onde será anotado o nome de cada aluno beneficiado com matrícula gratuita, reduzida, ou paga por qualquer órgão ou Organização Federal, Estadual ou Municipal, inclusive Autarquias, cujo benefício decorra de lei, decreto, portaria ou convênio, e ainda outros alunos gratuitos de qualquer espécie ou natureza.

14' No livro de registro de bolsistas constará: número de ordem, nome, residência, série e origem de beneficio, que deverá estar sempre atualizado (mod. 1).

15' A infração ou desvirtuamento destas instruções, ou ainda, a falta de registro do aluno beneficiado, na forma do item 13, acarretará penalidades ao responsável, sendo para o estabelecimento considerado ato desabonador, para efeito de recepção de qualquer benefício através do F.N.E.M.

16' Até o dia 30 de abril, as Comissões de Assistência Educacional ou as Juntas Escolares encaminharão, em duas vias, às Inspetorias Secionais, a relação nominal e completa dos alunos beneficiados e inscritos no livro de bolsistas, seja qual fôr a origem do benefício. Até 30 de junho, improrrogàvelmente, as Inspetorias Secionais enviarão a 1º via da relação acima referida à Co-

missão Assessora do Fundo Nacional do Ensino Médio, junto à Diretoria do Ensino Secundário (mod. 2).

17' A relação conterá — nome, série e importância do beneficio correspondente a cada aluno e a soma de cada bolsa de estudo, conforme sua origem ou precedência que poderá ser:

1) dos alunos gratuitos de acordo com a Portaria nº 501, de 19 de maio de 1952;
2) dos bolsistas pagos pelo Gabinete do Ministro da Educação e Cultura;
3) dos bolsistas de contribuição (Portaria Bº 59, de 30 de janeiro de 1956);
4) dos bolsistas de compensação (Portaria n' 100, de 28 de fevereiro de 1958);
5) dos bolsistas pagos pelo Estado;
6) dos bolsistas pagos pela Municipalidade;
7) dos bolsistas de qualquer órgão do Ministério do Trabalho Industria e Comércio ou Autarquias;
8) SESC — Serviço Social do Comércio;
9) SENAI — Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;
10) SENAC — Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial;
11) SESI — Serviço Social da Indústria;
12) L.B.A. — Legião Brasileira de Assistência;
13) Pagos pelas Estradas de Ferro, etc;
14) Outros.

18' Além da relação prevista no item 17, e enviada até 30 de junho de cada ano, de todos os alunos beneficiados e inscritos no livro de registro de bolsistas, a Inspetoria Secional, nos termos do § 1' do art. 59 do Decreto n' 37.494-55, enviará até 3C de dezembro o segundo relatório com a indicação do nome, nota e freqüência de cada um dos *bolsistas de compensação.*

19' Nas fichas originais do estabelecimento modelos números 8 e 9, deverá constar a condição do aluno beneficiado e a origem do benefício.

20' O representante do Ministério da Educação e Cultura junto ao estabelecimento ou o professor membro da Junta Escolar, ou ainda, o Inspetor Itinerante, deverá dar conhecimento por escrito ao aluno beneficiado ou ao responsável por êle, da sua condição de bolsista.

21' A partir de 1959, o estabelecimento que não comprovar, nos termos desta circular, a compensação nela prevista, de acordo com o regulamento do F.N.E.M., baixado pelo Decreto n' 37.494-55 (art. 59), não poderá receber auxílio de qualquer espécie através do mesmo Fundo.

Rio de Janeiro, em 18 de setembro de 1958. — *Gildásio Amado.* Diretor do Ensino Secundário.

(Publ. no *D. O.* de 20-1-59.)

LIVRO DE REGISTRO DE BOLSISTAS

Número de ordem	Nome	Residência	Série	Origem do benefício	Valor (Cr$)

NOME DO ESTABELECIMENTO .....

CIDADE ..... ESTADO .....

MODÊLO 2

RELAÇÃO DOS ALUNOS BOLSISTAS, DE ACÔRDO COM O ITEM 17 DA CIRCULAR 2-58

Número de ordem	Nome	Série	Origem do benefício	Valor do benefício por aluno (Cr$)	Soma do benefício por origem (Cr$)	Soma geral (Cr$)

CIRCULAR Nº 3, DE 30 DE NOVEMBRO DE 1958

Expede normas para o *remessa de documentação escolar relativa ao ensino secundário.*

Do Diretor do Ensino Secundário
Ao Sr. Inspetor Secional de
Assunto: Aplicação da PT-800-58 e IT-1-58.

Sr. Inspetor Secional:

De acordo com o estabelecido na PT-800-58 e IT-1-58, ambas de 14 de agosto de 1958, essa ISES começará a receber, no ano letivo de 1959, a documentação escolar relativa ao ensino secundário de estudantes matriculados na 1º série dos cursos superiores (item 1 das IT-1-58).

2. Essa documentação constará, conforme o caso, de IT-1-58):

a) 2º via do certificado de conclusão do curso ginasial e da ficha modelo 18 (1º ciclo secundário) e do certificado de conclusão de curso clássico ou! científico e da ficha modelo 19 (2' ciclo secundário) ou, apenas,

*b) 2** via do certificado de conclusão do curso clássico ou científico e da ficha modelo 19 correspondente.

3. A hipótese da alínea *b* será aquela em que o estudante tenha concluído o 1' ciclo do curso de ensino médio equivalente ao curso ginasial (comercial básico, industrial básico, mestria agrícola, normal regional, seminário ou de formação de oficiais pelas polícias militares estaduais), mediante o qual pôde matricular-se no 2" ciclo secundário.

4. Na conferência das notas dos certificados e das fichas (item 3 das IT-1-58), podem ocorrer 5 casos diferentes:

1º caso — O estudante fêz todo o curso secundário num só estabelecimento;

2º caso — O estudante cursou o 1º ciclo num estabelecimento e o 2º ciclo, noutro;

3º caso — O estudante cursou as séries do 1º ciclo em diversos estabelecimentos e o 2º ciclo num mesmo estabelecimento;

4º caso — O estudante cursou o 1º ciclo num mesmo estabelecimento e as séries do 2º ciclo em diversos estabelecimentos;

5' caso — O estudante cursou alguma ou algumas séries de ambos os ciclos ou fêz todo o curso secundário em estabelecimento extinto.

5º Ora, no ano de 1959 a ISES só disporá das notas finais da 4' série ginasial e da 3' série clássica ou cientifica dos estudantes que concluírem esses cursos em 1958, nos estabelecimentos de sua jurisdição. Terá, portanto, de solicitar informações aos estabelecimentos em que o estudante tenha concluído as demais séries e, no caso de estabelecimentos extintos, à DESe. Essa providência terá de repetir-se anualmente, é claro, em todos os casos em que o estudante haja concluído alguma série em estabelecimento estranho à jurisdição da ISES. As informações só deverão ser aceitas quando prestadas através de ofício assinado pelo inspetor junto ao estabelecimento e que acompanhará a ficha modelo 18 e 19 (histórico escolar), ficando esses documentos arquivados na ISES, após a conferência (item 51 das IT-1-58).

6. A fim de garantir um tra-

ISES manter criterioso arquivamento das atas modelo 6, 12 e 20, dos estabelecimentos de sua jurisdição, em escaninhos próprios ou arquivos de aço de gavetões. ordenado por estabelecimento de ensino secundário (item 32 das IT-1-58). Igualmente, o servidor encarregado da conferência não deverá, tanto quanto possível, ser desviado para outros serviços, já que partilhará a responsabilidade do Inspetor Secional (Item 9 das IT-1-58).

7. No seu próprio interesse, a ISES deverá observar atentamente o disposto no item 4 das IT-1-58, sendo conveniente a expedição duma circular esclarecedora às Inspetorias junto aos estabelecimentos de sua jurisdição, tendo em vista o parágrafo único do art. 5º da Lei nº 1.295, de 27-12-50.

8. A fim de não sobrecarregar os arquivos da ISES, esta remeterá ao SC do MEC, depois de conferida a documentação escolar, os processos contendo somente o ofício do diretor da escola (Item 7 das IT-1-58). Essa remessa deverá ser feita por escola, isto é, todos cs processos do mesmo estabelecimento reunidos e capeados por ofício dirigido ao Chefe do SC, solicitando arquivamento (Mod. SFVE 7-800-58).

9. As ISES só examinarão e autenticarão os documentos escolares rotineiros, nos termos da legislação vigente. A documentação que se refira a exames previstos no art. 100 do Decreto nº 21.241-32, art. 91 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, com a redação que lhe deu o **art.** 1º da Lei nº 3.293, de 14-1-58, exames de adatação e outros, bem Como a que demande consulta a arquivos de estabelecimentos extintos ou a atas de exames realizados na vigência de regimes anteriores será remetida à SFVE da DESe, para estudo e solução.

10. A DESe encarece a essa ISES a necessidade imperiosa de se dar execução precisa às determinações da PT-800-58 e instruções subsidiárias, a fim de se garantir um trabalho uniforme e seguro.

Atenciosamente, *Gildasio Amado,* Diretor do Ensino Secundário.

(Publ. no *D. O.* de 10-3-59.)

RESOLUÇÃO Nº 1-59

Altera o Regimento Interno da Faculdade Nacional de Medicina.

De ordem do Magnífico Reitor, torno público que o Conselho Universitário, em sessão de 27 de janeiro de 1959, tendo em vista o que consta do processo nº 1.304-59 — U.B., resolveu aprovar as seguintes alterações do Regimento Interno da Faculdade Nacional de Medicina:

1º) Dar nova redação aos arts. 4º, 59, 6°, 7°, 43, 44, 101, 252, 255, na forma que se segue:

"Art. 4º O Curso de Formação compreenderá o ensino das Cadeiras da Faculdade, que são as seguintes:

I — Anatomia.

II — Histologia e Embriologia Geral.

III — Fisiologia.

TV — Física Biológica.

V — Química Fisiológica.

VI — Microbiologia.

VII — Parasitologia.

VIII — Patologia Geral.

LX — Farmacologia.

X — Anatomia e Fisiologia Patológicas.

XI — Técnica Operatória e Cirurgia Experimental.

XII — Clínica Propedêutica Médica.

XIII — Clínica Dermatológica e Sifilográfica.

XIV — Clínica de Doenças Tropicais e Infectuosas.

XV — Clínica Médica.

XVI — Clínica Propedêutica Cirúrgica.

XVII — Clínica Cirúrgica.

XVIII — Terapêutica Clínica.

XIX — Clínica Urológica.

XX — Clínica Obstétrica.

XXI — Higiene.

XXII — Medicina Legal.

XXIII — Clínica Pediátrica Médica.

XXIV — Puericultura e Clínica da 1º Infância.

XXV — Clínica Oto-rino-laríngológica.

XXVI — Clínica Ginecológica.

XXVII — Clínica Psiquiátrica.

XXVIII — Clínica Oftalmológica.

XXIX — Clínica Neurológica.

XXX — Clínica Cirúrgica Infantil e Ortopédica.

XXXI — Tisiologia".

"Art. 5" O currículo do Curso de Formação obedecerá à seguinte seriação:

1º ano

Anatomia.
Histologia e Embriologia Geral.
Física Biológica.
Química Fisiológica.

2º ano

Técnica Operatória e Cirurgia Experimental.
Fisiologla.
Microbiologia.
Parasitologia.

3º ano

Clínica Médica.
Clínica Propedêutica Médica.
Clínica Psiquiátrica (1º Parte).
Anatomia e Fisiologia Patológicas.
Farmacologia.
Patologia Geral.

4º ano

Clínica Médica.
Clínica Propedêutica Cirúrgica.
Clínica Cirúrgica.
Clínica Neurológica.
Clínica Dermatológica e Sifilográfica.
Clínica Oto-rino-laringológica.
Clínica Oftalmológica.
Clínica de Doenças Tropicais e Infectuosas.
Higiene.
Clínica Psiquiátrica (2º Parte).
Medicina legal.

5' ano

Clínica Médica.
Terapêutica Clínica.
Clínica Cirúrgica.
Clínica Urológica.
Clínica Pediátrica Médica.
Puericultura e Clínica da 1' Infância.
Clínica Ginecológica.
Clínica Obstétrica.
Clínica Cirúrgica Infantil e Ortopédica.

6º ano

Ê destinado à prática hospitalar ou treinamento em laboratório de cadeiras básicas".

"Art. 6" O esquema de prática hospitalar ou treinamento em laboratório previsto no artigo anterior será escolhido pelo estudante entre uma das quatro modalidades, a saber:

I —i Exclusivo — qualquer uma das cadeiras do currículo médico.

II — Clínica — integrado pelas cadeiras de Clínica Médica e Clínica Pediátrica Médica.

III — Cirúrgico — abrangendo Clínica Cirúrgica e Clínica Obstétrica.

IV — Médico-Cirúrgico — compreendendo Clínica Cirúrgica, Clínica Pediátrica Médica, Clínica Obstétrica e freqüência a um serviço de pronto socorro".

"Art. 7' O ensino das disciplinas do Curso de Formação será feito sob a responsabilidade dos respectivos catedráticos, podendo estes, no entanto, ser incumbidos do ensino de matéria de mais de uma disciplina, na conformidade do art. 246.

§ 1º Os programas de ensino, aprovados pela Congregação, serão organizados de forma a não se repetirem os mesmos assuntos em diferentes disciplinas.

5 2' Nos casos em que fôr conveniente a um melhor rendimento didático, o ensino de matéria comum a duas disciplinas poderá ser feito conjuntamente, devendo em tais casos as respectivas provas e exames ser realizados em um mesmo ato.

§ 3' Na organização do plano do Curso de Formação previsto no art. 44, será feita uma distribuição da matéria, de modo que os professores de Clínica Médica, de Clínica Propedêutica Médica e Terapêutica Clínica organizem um sistema de ensino articulado, incumbindo-se todos indistintamente do ensino dessas disciplinas da medicina interna, o mesmo se fazendo em relação à Cirurgia com os professores de Clínica Cirúrgica, Clínica Propedêutica Cirúrgica, Técnica Operatória e Cirurgia Experimental.

§ 4º O ensino da Técnica Operatória e Cirurgia Experimental será feito no *2º* ano.

§ 5º A cadeira de Tisiologia participará do ensino de Clínica Médica na parte relativa à semiótica e patologia respiratórias".

"**Art.** 43. Os trabalhos e outros atos escolares obedecerão ao calendário estabelecido pelo Conselho Universitário".

"Art. 44. Até 30 de dezembro de cada ano os professores coordenadores do ensino básico e do ensino clínico apresentarão ao Conselho Departamental o plano geral do Curso de Formação para o ano seguinte, onde constará, detalhadamente, a seqüência da matéria dentro de cada série, os horários e as cargas horárias das disciplinas cuja seriação é fixada no art. 6º.

Parágrafo único. Competirá ao Conselho Departamental apreciar esse plano, encaminhando-o à Congregação devidamente informado para aprovação final".

"Art. 101. As cadeiras do Curso de Formação constituirão oito departamentos, a saber:

I

Anatomia.
Histologia e Embriologia.

II

Fisiologia.
Química Fisiológica.

Física Biológica.
Farmacologia.

II

Patologia Geral.
Anatomia e Fisiologia Patológicas.
Microbiologia.
Higiene.

IV

Clínica Propedêutica Médica.
Clínica Médica.
Terapêutica Clínica.
Clínica das Doenças Tropicais e Infectuosas.
Clínica Dermatológica e Sifilográíica.
Tisiologia.

V

Clínica Propedêutica Cirúrgica.
Clínica Cirúrgica.
Técnica Operatória e Cirurgia Experimental.

VI

Clínica Cirúrgica Infantil e Ortopédica.
Clínica Otorrinolaringológica.
Clínica Urológica.
Clínica Oftalmológica.

VII

Clínica Obstétrica.
Clínica Ginecológica.
Puericultura e Clínica da 1º Infância.
Clínica Pediátrica Médica.

VIII

Medicina Legal.
Clínica Neurológica.
Clínica Psiquiátrica".

"Art. 252. Não é permitido aos alunos ocupar função de qualquer natureza nas cadeiras da Faculdade, exceto no 6* ano, quando poderão ser internos, monitores ou bolsistas de cátedras em que estejam estagiando ou fazendo treinamento de laboratório para cumprimento da exigência curricular.

Parágrafo único. Aos alunos de 1º a 5º série inclusive, reconhecidamente pobres e que não possuam empregos, serão concedidas, na medida das possibilidades orçamentárias, bolsas de estudo e outras facilidades, que lhes assegurem meios de manutenção para dedicação exclusiva aos trabalhos escolares, conforme regulamentação estabelecida pela Congregação".

"Art. 255. As cadeiras do currículo médico são estudadas em número de horas fixado nos planos de curso organizados na conformidade do art. 44, podendo, entretanto, o Conselho Departamental propor à Congregação quaisquer modificações tendentes a diminui-lo ou aumentá-lo".

2') Incluir:

o) no art. 69 mais um parágrafo. Assim:

"Art. 69…

§ 3' Nas cadeiras que forem lecionadas em duas ou mais séries haverá exame final ao término de cada período de ensino, abrangendo a parte da matéria ensinada".

6) no art. 95 um novo item *p*, passando o atual à letra *q*.

"Art. 95.. .

p) aprovar, anualmente, os planos dos cursos previstos no art. 44;

q) exercer as demais atribuições constantes deste Regimento".

c) no art. 246, letra "a", mais uma disciplina (Terapêutica Clínica):

"Art. 246.. .

A — Clínica Propedêutica Médica, Clínica Médica e Terapêutica Clínica".

3º) Suprimir os arts. 256, 257, 258, 259, 261, 262 e 263.

Divisão de Documentação, Estatística e Publicidade.

Em, 14 de fevereiro de 1959. — *Euclides de Sousa,* Diretor.

(Publ. no *D. O.* de 25-2-59.)

RESOLUÇÃO Nº 3-59

Institui o Curso de Desenho e *Artes Gráficas na Escola Nacional de Belas-Artes.*

De ordem do Magnífico Reitor, torno público que o Conselho Universitário, em sessão de 29 de janeiro de 1959, tendo em vista o que consta do processo n' 25.025-58 — U.B., resolve:

Art. 1' Fica instituído na Escola Nacional de Belas-Artes o Curso de Desenho e Artes Gráficas.

Art- 2' O curso obedecerá à seguinte seriação:

Primeiro Ciclo

1º Série

Desenho artístico.
Modelagem (facultativo).
História da arte.
Perspectiva de observação.
Arte decorativa.

2º Série

Desenho artístico.
História da arte.
Anatomia e fisiologia artísticas.
Arte decorativa.

3' Série

Desenho artístico.
História da arte.
Gravuras de impressão (em metal).
História e Teoria das Artes Gráficas.
Arte de publicidade e do livro.

Segundo Ciclo

4º Série

Gravuras de impressão (em metal e xilogravura).
Anatomia e fisiologia artísticas.
Geometria descritiva.
Arte de publicidade e do livro.
Desenho de modêlo-vivo.

5º Série

Litografia.
Gravuras de impressão (em metal e xilogravura).
Perspectiva, Sombras e Estereotomia.
Arquitetura analítica (facultativo).
Desenho de modêlo-vivo.
Estética.

Art. 3º Aos alunos que concluírem o curso será concedido certificado de desenhista e gravador.

Art. 4º O curso será regido pelo Regimento interno da Escola Nacional de Belas-Artes em tudo que lhe fôr aplicável.

Rio de Janeiro, 16 de fevereiro de 1959. — *Euclides de Sousa,* Diretor.

(Publ. no *T). O.* de 25-2-59.)

RESOLUÇÃO N* 4-59

Cria o Instituto de Química.

De ordem do Magnífico Reitor, torno público que o Conselho Universitário, em sessão de 30 de janeiro de 1959, tendo em vista o que consta do processo nº 2.227-58-U.B., resolveu:

Art. 1º Pica criado na Universidade do Brasil, nos termos da letra *h,* do art. 14 do seu Estatuto, o Instituto de Química (I.Q.), destinado à pesquisa e ao ensino de pós-graduação da química.

Art. 2º O I.P. promoverá a pesquisa e o ensino de pós-graduação da química em todas as suas modalidades, mantendo para esse fim a colaboração e a cooperação necessária entre as várias unidades universitárias, em tudo quanto se relacione com as suas atividades.

Art. 3' O I.Q. terá as suas atividades distribuídas pelas seguintes divisões:

a) Divisão de Química Inorgânica (D.Q.I.);

6) Divisão de Química Orgânica (D.Q.O.);

c) Divisão de Química Tecnológica (D.Q.T.);

d) Divisão de Físico-Químlca (D.F.Q.);

e) Divisão de Bioquímica (D. B.Q.).

§ 1º As divisões referidas neste artigo serão integradas pelas cátedras e laboratórios da U.B. que, a critério de seus titulares e dirigentes, filiem-se ao programa do I.Q. distribuídas, de acordo com a modalidade de atividade química que pratiquem.

§ 2º A filiação de qualquer cadeira ou laboratório ao I.Q. far-se-á a qualquer tempo, mediante solicitação dirigida ao Conselho Diretor do I.Q., pelo professor ou dirigente interessado, através da congregação respectiva, quando fôr o caso.

§ 3' A desfiliação de qualquer cadeira ou laboratório poderá ser requerida pelo respectivo professor ou dirigente a qualquer tempo, mas só se tornará efetiva com a aquiescência do Conselho Diretor do I.Q. e após terminados todos os compromissos de trabalho entre a cadeira ou laboratório filiado e o I.Q., cabendo da decisão denegatória recurso para o Conselho Universitário.

§ 4' No caso de desfiliação, o acervo material em posse da cadeira ou laboratório ficará integrando o patrimônio do mesmo.

§ 5' As divisões serão criadas à proporção que se forem filiando a I.Q. cadeiras ou laboratórios da respectiva modalidade e qualquer delas poderá ser temporariamente extinta quando se tiverem desfiliado todas as unidades que anteriormente a constituíam.

Art. 4" O I.Q. será dirigido e orientado por um Conselho Diretor formado pelos representantes das divisões, eleitos pelos professores e dirigentes das cadeiras ou laboratórios que as integrem.

Parágrafo único. O mandato dos membros do Conselho é de três (3) anos e este se renovará anualmente em 1 ou 2 de seus membros, vedada a recondução.

Art. 5' A presidência do Conselho Diretor obedecerá ao critério de rodízio anual, mediante eleição entre os seus membros.

Parágrafo único. Os diretores de Escolas e Faculdades não poderão exercer cumulativamente a presidência do Conselho Diretor do I.Q.

Art. 6' Ao Conselho Diretor compete:

a) aprovar e harmonizar os planos de trabalho organizado pelas divisões;

b) distribuir os recursos do pessoal e material concedido diretamente ao I.Q.;

c) manter relações com as unidades universitárias e instituições congêneres;

d) eleger o seu presidente;

e) praticar todos os atos necessários à realização dos fins do I.Q.

Art. 7º O I.Q. terá a sua sede administrativa provisória na Escola Nacional de Química, mas logo que possível deverá ser dotado de sede própria, onde se congreguem todas as unidades filiadas.

Art. 8º No orçamento da U.B. será prevista anualmente, uma subvenção destinada ao I.Q., mas este poderá receber quaisquer outras subvenções ou donativos mediante autorização do Conselho de Curadores da U.B.

Art. 9º Os membros do Conselho Diretor do I.Q. perceberão, por sessão, que não excederão a quatro (4) por mês, uma gratificação igual à que foi paga as chefes de Departamentos das unidades escolares.

Art. 10. Para organização e início das atividades do I.Q. fica o Reitor autorizado a:

a) designar uma Comissão Diretora, composta de 3 membros, que exercerá, durante seis (6) meses a contar da sua designação, as funções nesta Resolução previstas para o Conselho Diretor, que deverá elaborar anteprojeto de regimento a ser apreciado pelas Congregações diretamente interessadas antes de ser submetido à aprovação do Conselho Universitário;

6) solicitar ao poder executivo a criação de uma função gratificada de Presidente do Conselho Diretor do I.Q., com remuneração igual à dos Diretores de unidades escolares;

c) designar os membros do primeiro Conselho Diretor do I.Q. que deverão ter, respectivamente, mandatos de um (1), dois (2) e três (3) anos.

Rio de Janeiro, 4 de março de 1959 — *Euclides de Sousa*, Diretor.

(Publ. em o *D. O. de* 11-2-959.)

TERMO ADITIVO AO CONVÊNIO CELEBRADO ENTRE O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA E O PONTO IV

Dispõe sobre aplicação de recursos na Campanha de Formação de Geólogos.

Termo Aditivo ao Convênio celebrado entre o Governo dos Estados Unidos da América e o Governo dos Estados Unidos do Brasil, em 30 de junho de 1958, para aplicação de recursos a serem fornecidos pela agência do Ponto IV e a Campanha de Formação de Geólogos da Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura.

Aos 30 de janeiro de 1950, presentes, no Gabinete do Ministro da Educação e Cultura, o respectivo titular, Professor Clóvis Salgado, o representante do Governo Brasileiro junto ao Ponto IV, Dr. João Guilherme de Aragão, o Secretário Executivo da CAGE, Dr. Jurandyr Lodi; e o representante do Governo dos Estados Unidos da América, Dr. Howard R. Cottam, U.S. Operations Mission to Brazil, Minister-Director, e John Van Dorr II, Chief U.S.G.S. Field Party, deliberaram assinar o presente Termo Aditivo ao referido convênio de acordo com as cláusulas seguintes.

Cláusula Primeira — A despesa decorrente do encargo anual e por um período de seis anos que, em conseqüência da assinatura do mencionado convênio, assumiu o Governo Brasileiro, na importância em cruzeiros equivalente a US$ 60,000.00 (sessenta mil dólares) por um período de seis anos e condicionado à disponibilidade de recursos, ao câmbio livre vigente na data do reco-

Supplemental Provision to the Agreement between the Government of the United States of America and the Government of the United States of Brazil signed June 30, 1958 for the use of funds to be provided by the Point *TV* Mission and the Campaign for the Formation of Geologist (CAGE), Directorate of Higher Education, Ministry of Education and Culture.

On the 30th day of January 1959, in the Office of the Ministry of Education, Minister Clovis Salgado, Dr. João Guilherme de Aragão, Brazilian Government Representative for Point IV, and Dr. Jurandyr Lodi, Executive Secretary of CAGE; and the Representative of the United States Government, Dr. Howard R. Cottam, Minister-Director, United States Operations Mission to Brazil, and John Van Dorr, II, Chief U.S.G.S. Field Party, have agreed to sign this Supplemental Provision to the aforementioned Agreement, as follows:

Clause I — The expenditure resulting from the annual obligations assumed by the Government of Brazil fo a period of 6 years under the Agreement referred to above, for the annual contribution of the cruzeiro equivalent of US$ 60,000.00 (sixty thousand dollars) for a period of six years and subject to fund availability, based on the free exchange rate in effect on the due

lhimento, correrá à conta dos recursos consignados a Unidade Orçamentária 21 — Diretoria do Ensino Superior, classificada na verba 1.0.00 — Custeio, Consignação 1.6.00 — Encargos Diversos, Subconsignação 1.6.13 — Serviços Educativos e Culturais, alínea 7) Campanha de Formação de Geólogos, inclusive manutenção de cursos e acordos para a sua realização, equipamentos, bolsas de estudo, contrato de professores nacionais e estrangeiros, pessoal auxiliar, material de campo, veículos, transportes em geral Cr$ ..... 80.000.000,00, Subanexo 4,14 — Ministério da Educação e Cultura, do art. 4º da Lei n° 3.327-A, de 3-12-57, cujo crédito foi depositado no Banco do Brasil S. A., à disposição da Campanha de formação de Geólogos da Diretoria do Ensino Superior — M.E.C.

date of the contribution, shall be charged to the funds allotted under Budget Unit No. 21 — Directorates of Higher Education, included under Appropriation 1.0.00 Operating Expenses, Allotment 1.6.00 — Miscellaneous Obligations, Suballotment 1.6.13 — Educational and Cultural Services, item 7) Campaign for the Formation of Geologists, including the maintenance of courses and signature of agreements for projete execution, supplies and materiais, scholarships, contracting of national and foreign professors, auxiliary personnel, field equipment, vehicles, transportation in general — Cr$ 80.000.000,00, Sub-annex 4,14 Ministry of Education and Culture, Article 4, Law 3.327-A, of December 3, 1957. This amount has been deposited in the Banco do Brasil S. A. to the credit of and as the disposal of the Campaign for the Formation of Geologists, Directorate of Higher Education — M.E.C.

Cláusula Segunda — O mencionado convênio terá vigência a partir da data do registro pelo Tribunal de Contas, podendo ser prorrogado mediante Termos Aditivos anuais durante um período de seis anos, nos termos do art. 767, parágrafo único, do Regulamento Geral de Contabilidade Pública, desde que a Lei Orçamentária consigne o crédito necessário.

Clause II — The Agreeement referred to above shall be effective from the date of its registration by the Tribunal de Contas, and may be extended by means of annual supplemental provisions for a period of 6 years, purusant to Articles 767, Sole Paragraph, General Regulations of Public Accounting provided that the necessary funds therefor shall be duly included in the Budget Law.

Cláusula Terceira — O mencio- do convênio foi celebrado com fundamento no Acordo Geral de Cooperação Técnica, celebrado entre o Governo dos Estados Unidos do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América, no Rio de Janeiro, por troca de notas a 19 de dezem-

Clause III — The Agreement referred to above was based on the General Agreement fo Technical Cooperation between the United States of America and Brazil, effected by Exchange of Notes signed at Rio de Janeiro December 19, 1950, and on Decree No. 40.7.83 dated

bro de 1950, e no Decreto nº 40.783, de 18-1-57, que institui a Campanha para Formação de Geólogos.

E, por estarem acordes, foi este Termo Aditivo assinado pelas altas partes contratantes na primeira página.

Assinados:

Clovis Salgado. Ministro da Educação e Cultura;

Jurandyr Lodi. Secretário Executivo da C.A.G.E.;

January 18, 1957 which created the Campaign for the Formation of Geologists.

In Witness Whereof, the parties hereto have affixed their signatures on page 1 of this Supplemental Provision.

Howard R. Cottam, Minister-Director U.S. Operations Mission to Brazil, por *Mr. Wm. J. Mazzeco;*

John Van Dorr II, Chief U.S. G.S., Field Party.

João Guilherme de Aragão, Representante do Governo Brasileiro junto ao Ponto IV.

(Publ. no *D. O.* de 11-2-59.)

TERMO ADITIVO AO ACORDO CELEBRADO ENTRE O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA E A UNITED STATES OPERATIONS MISSION TO BRAZIL

Dispõe sobre as contribuições financeiras ao Programa Cooperativo de Educação no Brasil para o ano de 1958.

I. The financial contributions specified below are made for the purpose of implementing the cooperative industrial education program in Brazil carried out pursuant to the Agreement between the Government of the United States of America and the Government of the United States of Brazil, effected by an exchange of notes signed at Rio de Janeiro, on October 14, 1950, and the Agreement signed October 14, 1950, approved by Legislative Decree N° 1, of 1951, on January 30, 1951, published in the "Diário Oficial" of February 13, 1951, pages 1917 through 1920, and registered by the "Tribunal de Contas da União" on February 27, 1951, between The Institute of Inter-American Affairs, a corporate

1. As contribuições financeiras abaixo especificadas visam à execução do programa cooperativo de educação industrial no Brasil, realizado de conformidade com o Acordo entre o Governo dos Estados Unidos da América e o Governo dos Estados Unidos do Brasil, estabelecido por intermédio de troca de notas assinadas no Rio de Janeiro, em 14 de outubro de 1950, e o Acordo assinado em 14 de outubro de 1950, aprovado pelo Decreto Legislativo nº 1, de 1951, em 30 de janeiro de 1951, publicado no *Diário Oficial* de 13 de fevereiro de 1951, páginas 1.917 a 1.920, e registrado pelo Tribunal de Contas da União em 27 de fevereiro de 1951, firmado entre The Institute of Inter-American

agency of the Government of the United States, and the Government of Brazil, acting through its Ministry of Education and Culture, extended through June 30, 1960, by the Agreement between the Government of the United States of America and the Government of the United States of Brazil, signed at Rio de Janeiro, on June 16, 1955, and published in the "Diário Oficial" of June 21, 1955, and registered by the "Tribunal de Contas da União" on July 8, 1955.

2. The Institute of Inter-American Affairs of the United States International Cooperation Administration will contribute to the Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, for the period January 1, 1959 through December 31, 1959, the sum of US$ 70,000.00 (seventy thousand dollars) in currency of the United States of America. This sum will be deposited to the credit of the Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, in instalment amounts as needed but not in excess of 90-day requirements, aceording to the following schedule :

Upon registration by the Tribunal de Contas	US$50,000.00
On or before 9-30-59	US$ 20,000.00
Total	US$ 70,000.00

3. The Ministry of Education and Culture of the Government of Brazil will contribute to the Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, for the period January 1, 1959 through December 31,

Affairs, agência corporativa do Governo dos Estados Unidos, e o Governo do Brasil, por intermédio do seu Ministério da Educação e Cultura, prorrogado até 30 de junho de 1960 pelo Acordo assinado entre o Governo dos Estados Unidos da América e o Governo dos Estados Unidos do Brasil, no Rio de Janeiro, em 16 de junho de 1955, e publicado no *Diário Oficial* de 21 de junho de 1955 e registrado pelo Tribunal de Contas da União em 8 de julho de 1955.

2. The Institute of Inter-American Affairs da United States International Cooperation Administration contribuirá para a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, no período de 1 de janeiro de 1959 a 31 de dezembro de 1959, com a importância de US$ 70,000.00 (setenta mil dólares), moeda corrente dos Estados Unidos da América. Esta importância será deoositada a crédito da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, de acordo com as necessidades, em parcelas que correspondam, mas não excedam, às exigências requeridas para 90 dias, da seguinte maneira:

Após registro pelo Tribunal de Contas	US$ 50,000.00
Até 30-9-59	20,000.00
Total	US$ 70,000.00

3. O Ministério da Educação e Cultura do Governo do Brasil contribuirá para a Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial, no período de 1 de janeiro de 1959 a 31 de dezembro de 1959, com a

1959, the sum of Cr$ 20.000.000,00 (twent million cruzeiros), in currency of Brazil. The Brazilian contribution funds mentioned above are available from nº 74, of February, 1959, and shall be charged to unit 18 — Division of Industrial Education — Expenditure — Appropriation 1.0.00 — Allotment 1.5.00 — Third Parties Services — Sub-Allotment 1.5.14 — Other Contractual Services (1) Contribution for the Industrial Education Program in cooperation with The Institute of Inter-American Affairs — Attachment 4, Sub-Attachment 4.14 of Article 4, Law *n"* 3487, of December 10, 1958. This sum will be deposited to the credit of the Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, in the following schedule:

Upon registration by the Tribunal de Contas	Cr$ 15.000.000,00
On or before 9-30-59	5.000.000,00
Total	Cr$ 20.000.000,00

4. **The** contributions provided for herein shall be in addition to the contributions to the Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, specified in prior agreements.

5. This Agreement shall enter into force when signed.

DONE in sextuplicate, in the Portuguese and English languages, at Rio de Janeiro, Brazil, this 17lh day of February, 1959.

importância de Cr$ 20.000.000,00 (vinte milhões de cruzeiros), moeda corrente do Brasil. A contribuição brasileira supra referida correrá à conta d- dotação consignada à Unidade 18 — Diretoria do Ensino Industrial — Verba 1.0.00 — Custeio — Consignação 1.5.00 — Serviços de Terceiros — Subconsignação 1.5.14 — Outros Serviços Contratuais (1) Contribuição para o programa de ensino industrial em cooperação com o Instituto de assuntos Interamericanos — Anexo 4, Subanexo **4.14** do art. 4º da Lei nº 3.487, de 10 de dezembro de 1958, conforme conhecimento de empenho nº 74, de fevereiro de 1959. Esta importância será depositada a crédito da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, do seguinte modo:

Após registro pelo Tribunal de Contas	Cr$ 15.000.000,00
Até 30-9-59	5.000.000,00
Total	Cr$ 20.000.000,00

4. As contribuições aqui estabelecidas serão feitas sem prejuízo de quaisquer outras contribuições devidas à Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, especificadas em acordos previamente firmados.

5. Este Acordo entrará em vigor na data da sua assinatura.

ASSINADO em sextuplicata, nas línguas portuguesa e inglesa, no Rio **de Janeiro,** Brasil, aos **17** dias de fevereiro de 1959.

For the Institute of Inter-American Affairs of the United States International Cooperation Administration,

(a) *Howard R. Cottam,* Director, United States Operations Mission to Brazil.

(as.) *João Guilherme de Aragão,* Brazilian Government Representative of Point IV.

Pelo Ministério da Educação e Cultura dos Estados Unidos do Brasil,

(as.) *Clovis Salgado,* Ministro da Educação e Cultura.

(Publ. no *D. O.* de 21-2-959.)

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