

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXXVIII JULHO-SETEMBRO, 1962 N.º 87

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 congregiar os estudiosos dos fatos educacionais do país, e refletir o pensamento de seu magistério. Publica artigos de colaboração, sempre solicitada; regista resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas Secretarias Estaduais de Educação. Tanto quanto possa, 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. XXXVIII JULHO-SETEMBRO, 1962 N.º 87

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Diretor — Anísio Spinola Teixeira

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretor Executivo — Péricles Madureira de Pinho

Diretor Adjunto — Joaquim Moreira de Sousa

Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério

Coordenador — Lúcia Marques Pinheiro

Divisão de Documentação e Informação Pedagógica

Coordenador — Elza Rodrigues Martins

Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais

Coordenador — Jaime Abreu

Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais

Coordenadora Substituta — Ursula Albersheim

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

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol XXXVIII

Julho-Setembro, 1962

Nº 87

SUMARIO

	<i>Págs.</i>
Editorial.....	3

Estudos e debates:

Os jardins de infância e a organização escolar — M. B. LOURENÇO FILHO	7
Uma experiência de educação primária integral no Brasil — ANÍSIO TEIXEIRA	21
O ensino primário e médio na Conferência de Santiago — JAYME ABREU	34
O ensino industrial de nível médio no Brasil — JOAQUIM FARIA GÓIS	44

Documentação:

Conferência de Santiago: I. 'Resolução AI — "Extensão e melhoria da educação em face do desenvolvimento econômico e social"	55
II. Base para avaliação das metas educacionais na América Latina e recursos necessários (Estudo estatístico elaborado pela Unesco)	58
III. Bibliografia analítica dos documentos apresentados.	86
Inquérito sobre formação do professor primário.....	107
Conselho Federal de Educação.....	137

NOTAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

As reformas do governo provisório: ensino primário, normal e secundário d' Parte).....	180
--	-----

INFORMAÇÃO DO PAÍS	202
--------------------------	-----

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO	220
---------------------------------	-----

LIVROS: BARBUY, Heraldo — <i>Cultura e Progresso Técnico</i> ; EDMAN, Irwin — <i>John Dewey</i> ; PEREIRA, Luís — <i>A escola numa área metropolitana</i>	224
---	-----

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: ARONSON, Alex — Tagore, o educador e seus ideais; CHAGAS, Carlos — A formação de pesquisadores; CORAÇÃO, Gustavo — O valor da palavra; LORENZONI, Lucinda Maria — Papel da escola na comunidade; MINICUCCL, Agostinho — As	
---	--

relações humanas e nossa escola; GOLDBEBG, Maxwell — A educação em face do surto explosivo do saber humano. 231

ATOS OFICIAIS: Decreto Legislativo nº 3, de 1962 — *Aprova o Acordo sobre circulação internacional do material visual e auditivo de caráter educativo, científico e cultural, firmado pelo Brasil na Conferência da Unesco*; Decreto nº 51.470, de 22 de maio de 1962 — *Institui no M.E.C. como serviço em regime especial de financiamento para o desenvolvimento social e econômico, a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo e dá outras providências*; Decreto Nº 927-A, de 27 de abril de 1962 — *Constitui comissão para estudar medidas necessárias á criação, organização e instalação da Biblioteca Nacional de Brasília*; Decreto Nº 976, de 11 de maio de 1962 — *Dispõe sobre inscrição em concurso para provimento de cargos de magistério, em estabelecimentos oficiais de ensino*; Decreto Nº 1.230, de 22 de julho de 1962 — *Cria a Comissão de Planejamento da Educação*; Portaria Nº 67, de 27 de fevereiro de 1962 — *Institui no M.E.C. o Fórum Universitário*; Portaria nº 91, de 28 de março de 1962 — *Dispõe sobre a comemoração da X Semana Monteiro Lobato*; Portaria n 31-Br, de 25 de abril de 1962 — *Aprova indicação do Conselho Federal de Educação para estabelecimentos de ensino médio noturno*; Portaria Nº 116, de 10 de maio de 1962 — *Crio um Setor de Filmes Documentários na Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*; Portaria nº 137, de 6 de junho de 1962 — *Dispõe sobre a habilitação de Orientadores Educacionais*; Portaria nº 143, de 14 de junho de 1962 — *Dispõe sobre a execução do Plano da Mobilização Nacional contra o Analfabetismo*; Termo aditivo do acordo celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Aid Mission to Brazil — *Dispõe sobre as contribuições financeiras ao programa cooperativo de educação no Brasil para o ano de 1962*. 259

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

Até a Segunda Grande Guerra, a quase totalidade dos economistas previa que o progresso econômico, nos países mais adiantados, tenderia a decrescer e a extinguir-se.

No pós-guerra, mudou o pensamento econômico no sentido de predizer progresso indefinido para os países industrializados, transferindo-se então para os países subdesenvolvidos todas as razões que anteriormente levaram a esperar-se, num futuro próximo ou remoto, a estagnação econômica. As razões eram a da baixa produtividade da agricultura, a explosão demográfica, o colapso dos mercados, a ausência de talento empresarial e a baixa produtividade do capital.

Essa mudança pode ser interpretada como proveniente da incorporação, no pensamento doutrinário, de uma relação, até então insuspeitada, entre educação e desenvolvimento econômico, bem como dos conceitos novos de "progresso técnico" e de "capital humano".

O progresso técnico, aumentando a eficiência da produção, cria oportunidades de investimento em ritmo mais elevado do que aquele ao qual as necessidades de investimento estejam sendo atendidas pelo acúmulo dos fundos capitalizáveis.

Por outro lado, o problema do desenvolvimento econômico passou a ser considerado não como da criação de riqueza mas como o da criação de capacidade de criar riqueza. Esta capacidade em criar riqueza é o produto do capital humano e consiste na pesquisa sistemática de problemas de produção e de organização dos agentes econômicos, públicos e privados.

Os países industrializados, qualquer que seja a sua organização política, despendem, além dos gastos em educação geral, em torno de 1,5% a 2% da sua renda nacional para fins de pesquisa e desenvolvimento da produção. Este dispêndio parece suficiente para manter nesses países alto nível de produtividade do capital recém-formado, mesmo que o acúmulo deste último atinja em alguns casos taxas elevadas de 15% a 20% da renda nacional, isto é, 10 vezes a despesa com a pesquisa e o desenvolvimento da produção. Este resultado indica que, nos países subdesenvolvidos, se conseguiria aumentar o produto nacional

aplicando-se cerca de 2% de investimento total em pesquisa e desenvolvimento de produção, mesmo que esse investimento total permaneça invariável.

Dois pontos merecem destaque. Primeiramente, a despesa em pesquisa e desenvolvimento da produção é de rendimentos crescentes, o que significa que, para cada aumento dessa despesa, corresponderá um aumento, mais que proporcional, no crescimento da produção. Em segundo lugar, há a notar que o conhecimento recém-adquirido, ao relacionar-se com o conhecimento já acumulado, ou ao aplicar-se na correção de erros cometidos no passado, forma novas combinações de conhecimento.

Essa produção de conhecimento vem-se tornando, nos países economicamente adiantados, a "indústria do progresso" e a indústria-líder por excelência. Além do mais, à medida que se apuram as estatísticas, verifica-se nesses países que o aumento da produção vem-se tornando mais e mais resultante do aumento de produtividade dos fatores físicos da produção, recursos naturais, trabalho e capital, isto é, do progresso técnico, e cada vez menos do aumento desses próprios fatores físicos. Isto confirma a possibilidade de os países subdesenvolvidos se desenvolverem mesmo que seu estoque de capital e o emprego da sua população ativa não aumentem.

Nos países desenvolvidos, 50% da despesa com a pesquisa e desenvolvimento de produção, isto é, cerca de 0,5 a 0,7 de 1% de sua renda nacional, são aplicados no aperfeiçoamento dos cientistas e profissionais de alta qualificação, necessários para levar avante essa pesquisa e desenvolvimento da produção. Os países subdesenvolvidos, que assim procedessem, poderiam dobrar a proporção desses cientistas e profissionais de alto nível, em relação à sua população total, dentro do prazo de dez anos.

Além do financiamento da pesquisa e do desenvolvimento da produção e do aperfeiçoamento do pessoal de alto nível, existe ainda o problema do financiamento da despesa com a educação em geral, bem como a educação e aperfeiçoamento profissionais. Nos Estados Unidos, o custo total na educação, em todas as suas formas, consumiu, em 1960, de 7% a 8% da renda nacional de US\$ 417 bilhões, isto é, US\$ 33 bilhões (!). Parte desse custo com a educação em geral se refere a salários e outros ganhos que deixam de receber os estudantes secundários e universitários durante o período escolar, mas mesmo assim a soma de US\$ 33 bilhões revela o enorme esforço que, relativamente, se exige dos países subdesenvolvidos com o financiamento de seus próprios programas de educação.

Outra questão a pesquisar se refere à "produtividade", calculada em termos dos salários e ganhos adicionais, resultantes

do investimento em educação. Estudos recentes, efetuados nos Estados Unidos (Theodore W. Schultz — "Capital Formation by Education" — "Journal of Political Economy", December, 1960), mostram que tal produtividade é pelo menos igual à do investimento físico. É muito provável, entretanto, que seja bem maior, pois há a considerar o efeito de aumento da produtividade causado pelas pessoas educadas, seja sobre os já educados, seja sobre os não educados.

Nos países subdesenvolvidos, a produtividade do investimento em educação deve ser bem mais elevada do que a que se verifica nos países economicamente adiantados. Não somente o tempo perdido no processo educativo é de menos valor nos países subdesenvolvidos, mas também a diferença entre qualificados e não qualificados é, nesses países, muito maior do que nos países adiantados. Este raciocínio, entretanto, se baseia na premissa, nem sempre verdadeira, de que a "produção de educação" nos países subdesenvolvidos se ajuste às necessidades do sistema econômico, e que a produção de bacharéis e doutores não vá simplesmente aumentar as fileiras do desemprego qualificado e a legião dos frustrados e insatisfeitos.

Há, ainda, outro ponto a ser salientado e este se refere ao tempo necessário à programação do investimento educacional. À base de dispêndio anuais de 7% a 8% da renda nacional em educação; de 1,5% a 2% dessa renda em pesquisa e desenvolvimento da produção e de 0,5 a 0,7 de 1% no aperfeiçoamento do pessoal de nível superior, tal programa poderia exigir, num país como o Brasil, um período de três a quatro gerações para frutificar completamente.

É claro que um programa de tão prolongada execução deixa em aberto vários problemas relativos ao atendimento de necessidades educacionais mais imediatas, tais como criar um corpo de administradores e técnicos, seja para o governo, seja para a indústria privada; criar ou iniciar a criação das bases educativas de alfabetização, do ensino primário, secundário e superior; e, principalmente, criar um quadro de professores para levar a cabo essa tarefa.

Nesta situação, uma escolha tem de ser feita entre o atendimento de objetivos a longo e a curto prazo. Se os recursos forem, como sempre são, limitados, não há outra alternativa senão atacar os projetos de investimento em educação que sejam mais "rentáveis", em termos de produção econômica a curto prazo. Isto, entretanto, não deve prejudicar o exame e atendimento de certos projetos de investimento em educação de longo alcance. Assim, por exemplo, se o problema for o de programar investimentos na educação primária, deve-se escolher projetos que venham de pronto beneficiar as regiões relativamente mais

adiantadas, ou onde se espera a concentração de vários outros esforços econômicos.

Os economistas que têm pensado sobre esse problema do investimento em educação a curto prazo, distinguem-se pela natureza de suas recomendações. Há os que sugerem a contratação maciça de peritos e técnicos estrangeiros. Há os que entendem que a falta de mão-de-obra especializada nos países subdesenvolvidos deve ser preenchida pela importação de equipamento automatizado. Outros ainda aconselham maiores transferências internacionais de técnica por via de programas de assistência.

Nenhuma dessas recomendações atende plenamente o objetivo visado a longo prazo. A contratação de técnicos estrangeiros resulta apenas em uma solução temporária. A importação de equipamento automatizado perpetua a desvantagem dos países subdesenvolvidos no que concerne à baixa produtividade marginal do capital por falta de mão-de-obra qualificada.

Finalmente, a transferência de conhecimento por via de assistência técnica sofre todos os obstáculos e impedimentos sociais, econômicos e administrativos que existem, seja nos países desenvolvidos, doadores dessa assistência, seja nos países atrasados que dela se beneficiam, para o pronto recebimento e adaptação ao meio, desses técnicos. Além disso, à medida que a tecnologia avança nos países mais adiantados, tal assistência se torna cada vez menos adaptável às necessidades reais e imediatas dos países subdesenvolvidos.

Entretanto, esta assistência continua sendo a melhor senão a única forma de auxílio à educação para a formação de mão-de-obra qualificada nos países subdesenvolvidos, sempre que ela se concentra em ajudar os países subdesenvolvidos a fazerem, eles mesmos, seu próprio investimento em capital humano, em pesquisa e no desenvolvimento da produção. A assistência técnica provida por países industrializados não substitui o esforço dos próprios países subdesenvolvidos em procurarem atingir um nível de progresso técnico que automaticamente eleve seu progresso econômico. O investimento humano é sempre um produto nacional.

OTÁVIO DIAS CARNEIRO

OS JARDINS DE INFÂNCIA E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

M. B. LOURENÇO FILHO

Professor emérito da Univ. do Brasil

Eis-nos chegados ao termo desta "Semana de Estudos". Em seu decurso, todos cuidamos de importantes temas da educação pré-escolar. Para isso, aqui tivemos o concurso de eminentes administradores, de sábios pesquisadores do comportamento infantil, de didatas tão pacientes como amorosos do seu trabalho. Será demais que, por fim, venha alguém falar-vos da educação das crianças pequeninas, pelo prisma da organização escolar?

Certo que não. Os educadores devem ver alto e firme. Mas não de ter os pés sólidamente plantados na terra. E é dos problemas mais chãos, mas inevitáveis, que esta palestra se propõe a tratar. Devemos examinar as instituições pré-escolares e, em especial, os jardins de infância nos quadros da organização escolar corrente.

Já tereis notado que esse assunto levanta um primeiro e curioso problema de ordem semântica, ou seja, da significação das próprias palavras em que se apresenta. "Pré-escolar" significa o que antecede à escola, o que está antes dela. "Escolar", não será preciso dizê-lo, refere-se às escolas, tais como as temos, às instituições que assim usualmente designamos.

Ainda que da partícula *pré* não resulte completa antinomia lógica, não se poderá deixar de reconhecer que, no caso, ela estabelece uma distinção muito nítida entre as duas expressões. Essa distinção existe em todas as línguas, influenciando na sistemática pedagógica universal. *Instituição escolar* é uma coisa. *Pré-escolar* será outra.

Quais os motivos? Vários são eles, todos interessando ao nosso tema. Pode-se mesmo afirmar que se bem os examinar-

Palestra realizada no encerramento da "Semana de Estudos em preparação à 9ª Assembléia Geral da Organização Mundial de Educação Pré-escolar", reunida no Instituto de Educação de Belo Horizonte, em maio de 1962.

mos, acabaremos por melhor localizar muitos dos importantes problemas ventilados nessas reuniões de estudo.

O primeiro desses motivos é de ordem histórica. Refere-se a evolução das práticas educativas e à própria concepção geral do processo da educação.

Podemos assim resumi-lo. Ao se desenvolverem os sistemas públicos de ensino nos fins do século XVIII e no decorrer do século passado, o nome *escola* passou a ser empregado para designar o que hoje chamamos "escola pública primária". Por exigências práticas, uma idade inicial seria reclamada para matrícula, a dos 7 anos. É que, nessa idade, as crianças podem ir e vir sozinhas; dispõem de certa maturidade média para aprender a ler e a escrever; de vocabulário de razoável extensão; de certo nível mental e estabilidade emocional, reclamado pelo trabalho coletivo das classes de ensino.

Como então se dizia, aos 7 anos a criança alcançava a "idade da razão". Marcava o início dos anos que passavam a ser chamados de "idade escolar". Segundo as possibilidades de cada país, a esse período, também denominado segunda infância, corresponderia o dever da "obrigatoriedade escolar".

Tudo quanto fosse anterior aos 7 anos viria a ser, em consequência, ante-escolar ou "oré-escolar". Reconhecia-se certa maioridade didática, correlativa ao dever dos pais de enviarem a criança à escola.

Matrícula e frequência tornavam-se tarefas a serem cumpridas por parte das famílias; e o estudo, nas escolas, um trabalho que se deveria reclamar das crianças logo que atingissem aquela idade. Por toda parte, com isso se reconhecia que a missão de educar poderia transitar do ambiente familiar para outro, dirigido por pessoas especializadas, preceptores, professores, mestres-escola. Em horas aprazadas, cada dia, nesse ambiente ministra-se ensino, graduado e sistemático, suscetível de ser verificado por certo rendimento médio.

Tal rendimento, com base na aquisição das técnicas elementares da leitura, escrita e cálculo, era sobretudo aferido pelo aspecto intelectual, senão mesmo pelas formas verbais que assume. Para o aluno, o ensino tornava-se um trabalho, por vezes penoso, porque associado a sanções externas na forma de reprimendas e castigos — sanções de que usaram, e por vezes abusaram, muitos de nossos predecessores, não por maldade, mas porque assim eram as idéias pedagógicas da época.

Em resumo, *escola* significava obrigação dos pais e trabalho das crianças.

Será curioso notar que, na origem, ou seja, na língua grega donde recebemos a palavra, não sugeria ela tais idéias, mas, pre-

cisamente, alguma coisa de contrário. *Escola* queria dizer ócio, distração, ocupação livre e desinteressada. Só poderiam frequentar escolas, nesse tempo, as crianças que não deveriam trabalhar em suas casas, ou nos campos. Os meninos que não tivessem de ficar em casa ajudando as mães, ou que não tivessem de auxiliar os pais nas tarefas de plantar e colher, ou na guarda dos rebanhos, esses, e só esses, é que para as escolas seguiam.

Com a obrigação escolar, a que fizemos referência, dava-se uma inversão de sentido. Associava-se o termo à idéia de disciplina, tanto no sentido de objeto ou matéria de ensino, quanto no de infração às regras da vida escolar, o que levava aos castigos... Observai o sentido deste velho prolóquio: "Quem dá o pão, dá o ensino", no qual a palavra ensino claramente significa direito de castigar...

Que, realmente, assim era podeis ver na denominação adotada pelas primeiras instituições de educação pré-escolar, surgidas na Holanda no ano de 1770. Era ela "escola de jogo", escola de brincar. Pela etimologia, a expressão seria redundante. Pelo uso que a palavra escola então havia tomado, claro que não.

Mais de meio século depois, ou precisamente em 1840, tal denominação iria mudar, pelos esforços da grande figura de educador, que foi Froebel. Inventou êle a palavra *Kindergarten*, cuja tradução literal é "jardim de crianças", muito embora em várias línguas se tenha passado a dizer "jardim de infância".

Com a nova expressão (e bastará que se leiam algumas páginas de Froebel), buscava o mestre alemão divulgar uma nova e frutuosa idéia, a de que a vida infantil devesse ser compreendida como processo de desenvolvimento — desenvolvimento a ser respeitado em suas formas naturais como o das plantas num horto ou jardim. O mandamento central da pedagogia moderna, o de reverência e respeito pela personalidade dos educandos, surgiu dessa atitude.

Com admirável intuição, queria o criador dos jardins de infância mais do que isso. O que desejava era que o mesmo espírito passasse a existir no seio das famílias, em todos os lares onde realmente não existia. Ao imaginar o seu *jardim de crianças*, não desejava que apenas se constituísse como ambiente propício ao desenvolvimento infantil. Desejava também que tal instituição exercesse influência esclarecedora sobre as mães e as moças que se preparassem para o matrimônio. O meio prático que com esse intuito ideou foi a criação de *associação de mães*, para os fins de difusão das novas idéias, por toda parte.

Fatores sociais

No século que transcorreu, depois de Froebel, esse ideal se pôs em marcha, sob diferentes formas, na maioria dos países. De um lado, levou a desenvolver os estudos objetivos da infância; e, de outro, a criar uma pedagogia *familiar*, primeira expressão definida de uma compreensão social da tarefa de educar.

No sentido educativo geral, havia pois de fazer-se alguma coisa com, anterioridade à escola, à *idade escolar*, que se iniciava aos 7 anos. Além dos jardins, normalmente destinados às crianças de 4 a 6 anos, juntaram-se mais tarde, para as de 3 e 4 anos, as *casas maternais*, e, ainda e também, onde se tornassem necessárias, as *pupileiras*, para crianças ainda menores.

Essa extensão da chamada educação *pré-escolar* não decorreria simplesmente da evolução de idéias sobre a criança e sua formação, mas de prementes transformações da vida social, ocasionadas a princípio pelo trabalho das fábricas, que levava as mães a se ausentarem do lar. Dizemos, a princípio, porque realmente foi o trabalho das fábricas que forçou esse movimento. Já nos meados do século passado, a Inglaterra, onde maior era o crescimento da indústria, apresentava mais de 500 instituições do gênero.

O desenvolvimento industrial, verificado nas cidades, passava a criar transformações aos tipos de habitação e, em consequência, no ambiente doméstico. Eram, a princípio, as casas de *vila*, sem quintal; depois, habitações coletivas de todo gênero, as quais, em nosso tempo, têm a forma de casas de apartamentos. Por outro lado, dava-se a extensão do trabalho feminino, não apenas nas fábricas, mas em atividades do comércio, escritórios e repartições públicas.

O ideal para a criança é o lar constituído de uma casa e quintal, a presença constante de seus maiores, e, em especial, dos cuidados maternos pela delicada relação "mãe-filho", quer em seus aspectos biológicos, quer nas relações emocionais e afetivas, de que tão bem aqui tratou o insigne especialista que é o Professor Pedro Figueiredo Ferreira. Não tenhamos dúvida: a melhor educação *pré-escolar* é a de uma família bem constituída, em lar dotado das condições indispensáveis a um equilibrado desenvolvimento inicial da vida infantil.

Mas, não sendo mais isso possível, por uma questão de fato (que podemos lamentar, mas contra o que não podemos diretamente lutar), será preciso que a tudo isso se remedeie com a multiplicação de instituições adequadas de educação dos *pré-escolares*.

É o que justifica cuidarem os sistemas públicos de ensino de tal problema, incluindo-o nas questões gerais da chamada organização escolar. Qualquer que seja a antinomia entre as duas expressões, *escolar* e *pré-escolar*, os educadores de hoje, no mais amplo sentido desse termo — pedagogos, médicos, assistentes sociais, administradores das coisas públicas — são chamados a tratar da delicada matéria.

Há necessidade de locais adequados. De pessoal capaz, devidamente habilitado. De meios e recursos que recomendem as instituições pré-escolares para a missão substitutiva, grave e séria, que têm de desempenhar em face da perda de certas condições educativas que aos lares dantes não faltavam.

Cada um desses pontos constitui um problema de organização, que aos educadores preocupa em grande número de países. Nem por outra razão também, instituições não só de cunho nacional, mas internacional, vieram a ser criadas para o estudo da matéria. Entre essas últimas, destaca-se a "Organização Mundial de Educação Pré-escolar", que aqui nos reúne. Seus congressos, encontros de especialistas, semanas de estudo, têm sido, e são como agora vemos, dos mais frutuozos.

De modo geral, essas reuniões visam a dois fins. Primeiro, desenvolver as delicadas técnicas de uma reta formação das crianças antes que atinjam à idade escolar, propriamente dita. Sem o progresso delas, não terão os educadores maior autoridade para que façam valer seus esforços. Depois, estimular nos políticos e administradores a consciência da importância e gravidade do problema, sobretudo nas cidades industriais, mas também nos núcleos urbanos em geral, onde as condições de habitação, as mudanças da vida familiar e outras circunstâncias, forçam a certo abandono educativo das crianças menores.

Esse abandono não tanto se retrata no rebaixamento do desenvolvimento propriamente *intelectual*. As estimulações da era em que vivemos, são, nesse sentido, variadas e intensas, ainda que tumultuárias. O que há, sobretudo, é a incompreensão das dificuldades de desenvolvimento *afetivo* e *social*, como as brilhantes contribuições trazidas por diversos especialistas a esta Semana, tão bem nos fizeram compreender.

Até que ponto, por boa organização, as instituições pré-escolares poderão atender a tais deficiências, que reclamam solução? ..

Este é um dos reptos, um dos desafios, que a vida tecnológica de hoje lança a políticos, administradores escolares, pensadores sociais e administradores em geral.

Os "jardins" na organização escolar em geral

A resposta a esse desafio é "organização".

A idéia de organizar prende-se à de instrumentar. Por sua vez, a de instrumentar compreende a de bem relacionar meios e fins. Nenhuma boa organização chega a existir sem que se refira a finalidades bem determinadas. *Que se deve desejar?* Eis a primeira questão. *Que se deve fazer para isso?* Eis a segunda.

Consideremos a primeira. De modo geral, que é que se deve pretender com as instituições de educação pré-escolar?...

A questão envolve aspectos diversos. Um deles, já suficientemente evidenciado nesta semana, diz respeito à feição empobrecida do ambiente familiar de hoje, por motivos principalmente sócio-econômicos, mas outros também, sombrios como esses, ou mais melancólicos que eles.

No dia em que escrevemos estas notas e reflexões, um dos jornais do Rio de Janeiro publica um anúncio com o título "Escola maternal". Eis alguns de seus dizeres: "Vá tranqüila a seu cabeleireiro, ou às suas diversões, deixando seus filhos pequenos no endereço *tal*. Preço por mês, *tanto*. Por dia, *tanto*. Por hora, *tanto*... Para apanhar a criança em casa e reconduzi-la, mais *tanto*..."

A forma de incitamento aos cuidados maternos não é no anúncio a excelência; da educação que essa chamada escola maternal possa dispensar. Esse seria o segundo aspecto a arguir. De fato, há crianças de lares perfeitamente organizados, as quais carecem, no entanto, de maior convívio com outras crianças, com a natureza, com um ambiente mais amplo do que o que disponham em seus reduzidos apartamentos. No caso do anúncio, não se trata propriamente de instituições educativas, nesse sentido. Trata-se de uma casa "de guarda", título, aliás, oficializado por instituições de alguns países, a que nem mesmo tem escapado a França, com as suas *classes gardiennes*. Mas essas classes destinam-se a crianças de mães que deixam o lar para o seu trabalho, não para os institutos de beleza e diversões...

Aliás, estudo especializado do Bureau Internacional de Educação, sobre a educação pré-escolar em 43 países, diz claramente que é difícil separar o que nela se relaciona com a proteção das crianças, para os fins de higiene social, e as preocupações propriamente pedagógicas. Essa é a razão que justifica, em vários países, a subordinação das instituições pré-escolares a outros órgãos administrativos que não os da educação. Casos há, realmente, em que elas dependem de ministérios da Saúde, do Tra-

balho e da Previdência Social, ou outros; e países há em que são entregues a agremiações particulares de assistência

Os jardins de infância, no entanto, bem como classes de programa similar, anexas a escolas primárias, são geralmente regulados pela legislação do ensino e administrados pelos ministérios da Educação, diretamente ou através de repartições regionais.

Essa circunstância tem concorrido para difundir uma denominação relativamente nova, a de *educação pré-primária*, ou mesmo, com menor propriedade, a de *ensino pré-primário*. Em nossa recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é adotada a expressão *educação pré-primária*. Ela aparece no título que a lei dedica à "educação de grau primário". Um pequeno capítulo, de dois artigos apenas, aí se consagra à educação pré-primária, definida como a que se ministra nas escolas maternais e nos jardins de infância.

Uma só norma de ordem muito geral regula o assunto, no artigo 24. Está assim redigida: "As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de 7 anos, são estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária".

É certo que os princípios dessa lei podem e devem ser completados pela legislação dos Estados. É de lastimar-se, no entanto, que no capítulo em que a lei se refere à formação de magistério, não se tenha feito a menor referência à formação de mestras especializadas, ou professoras *jardineiras*.

Não havendo legislação complementar do Estado, é claro que a educação pré-escolar ficará inteiramente livre, podendo cada Estado utilizar os mestres que quiser. Por outro lado, vê-se que à educação pré-primária (como chama a lei) não poderá ser estendida a obrigatoriedade de matrícula e frequência, princípio no entanto que é vigente em muitos países, e que, sob certos aspectos sociais, representa sem dúvida um bom princípio.

Não obstante, a forma da Lei de Diretrizes e Bases como que exime os poderes públicos da obrigação de considerar o problema. Será preciso, assim, que uma ação social mais ativa se exerça, sobretudo nos núcleos urbanos mais densos, em que a educação pré-escolar aparece como remédio social a muitos males. Nalguns países, porém, como a Argentina, a Bélgica, Egito, Finlândia, Itália, Inglaterra, Suíça, Costa Rica, Canadá, França, Uruguai e Venezuela, o maior número de instituições permanece a cargo dos poderes públicos, seja por ação do governo central, seja pelo das municipalidades.

Em numerosos outros, há associações filantrópicas que cuidam seriamente do assunto, recebendo subvenções dos poderes públicos. É esse o caso da Austrália, onde já há muitos

anos funciona uma poderosa "União dos Jardins de Infância". Alguma coisa de parecido existe na Dinamarca, em vários estados dos Estados Unidos e no Canadá.

Nos Estados Unidos, na Espanha, Inglaterra e União Sul Africana, tem-se desenvolvido a prática de classes anexas às escolas primárias com admissão de crianças de 5 e de 6 anos de idade. Já em nosso país, o Estado da Guanabara estendeu também o ensino primário à idade de 6 anos. A administração do ensino neste Estado organiza essas classes com um sentido característico de educação pré-escolar, o que é de louvar-se.

Nos países em que prevalece a forma de classes anexas, a educação pré-escolar fica, como é natural, subordinada aos órgãos de administração do ensino primário. Nos demais, órgãos especializados para orientação pedagógica e inspeção geral específica têm sido estabelecidos.

Programas e técnicas gerais

Em qualquer hipótese, além dos fins gerais de defesa da criança, ou de profilaxia social, nessas classes agregadas às escolas primárias, como também nas das unidades à parte, — *jardins* ou casas *maternais* — existe a preocupação de levar a educação pré-escolar a servir como transição entre a família e a escola.

Tal preocupação, que transparece em leis e regulamentos de adiantados países, como a Bélgica, a França e a Suíça, pode criar alguns delicados problemas relativos à orientação pedagógica. Pode-se tender à prática de lições e exercícios tipicamente de ensino primário, como as de leitura e escrita, por exemplo.

É evidente que isso significará uma deturpação das finalidades próprias aos jardins de infância e classes chamadas pré-primárias, pois que assim deixam de ser *pré*. Embora tais classes estejam a serviço de um período de transição, o que se deverá desejar como objetivo será outra coisa: criar um ambiente favorável ao desenvolvimento físico e mental e, sobretudo, de ajustamento social e afetivo, com a colaboração, sempre necessária, de parte das mães.

Visando à preparação que disso resulte para o ensino primário, os jardins ou classes anexas deverão conservar (como se diz nas instruções francesas) "as condições de doçura da vida familiar, dentro das quais se deverá propiciar a aquisição de hábitos e atitudes favoráveis ao trabalho em grupo e de frequência regular à escola".

As instruções do cantão de Vaud, na Suíça, estabelecem, por sua vez, o seguinte: "O fim do trabalho nos jardins é bem pre-

parar as crianças a receber o ensino primário, não, porém, *dar esse ensino prematuramente*. Desenvolver as capacidades naturais da criança; levá-la a observar, comparar, julgar; dar-lhe o amor ao trabalho e os hábitos de ordem, limpeza, disciplina, atenção; abrir seu coração aos bons sentimentos: — eis o seu verdadeiro programa e a sua razão de ser".

Em nada menos de vinte países, encontra-se a proibição expressa do ensino da leitura e da escrita, embora em alguns deles se admita a aprendizagem oral e por meios objetivos dos rudimentos do cálculo aritmético. Essa proibição é, aliás, fundamentada em conclusões de pesquisas bem conduzidas. Nem por aprender a ler em idade prematura, as crianças vêm a apresentar progresso real nos estudos, nas idades mais avançadas. Pelo contrário, em muitos casos, observam-se efeitos prejudiciais. *

Se a educação pré-primária surgiu por deficiência das condições educativas da família, e se, justamente por isso, agora tem de difundir-se, o preenchimento dessas condições, em jogos e atividades livres e na aquisição de convenientes atitudes é que deverá constituir o seu verdadeiro objetivo, não outra coisa. Jardins e classes pré-primárias devem corresponder ao ambiente da própria vida familiar normal e equilibrada.

Que é que nesse ambiente acontece?...

A criança aprende a observar coisas e pessoas. É curiosa. Aprende a utilizar-se de objetos e a relacionar-se com a gente grande. Quer fazer por si mesma e valer por si mesma. Assim adquire a noção de regras a respeito de seu próprio comportamento e do comportamento alheio. Em tudo isso, tende para um sentido de regularidade, como para o desenvolvimento do senso de justiça.

A criança conversa. A criança pergunta. Está na idade dos "porquês". Quer saber. Quer entender as suas relações com as coisas e as pessoas. Dos 4 aos 7 anos, o vocabulário se enriquece e toma novo colorido. Tudo isso significa um dos aspectos de cooperação social a ser encorajado e regulado. Os especialistas mostram que dos 4 aos 7 anos a criança passa do estágio de linguagem *egocêntrica* (linguagem para o seu próprio prazer) para as formas de comunicação socializada, quer dizer, de uma linguagem "com conseqüências" no comportamento próprio e alheio.

A princípio, a criança fala para si, imagina, fantasia. Nem mesmo dialoga. Duas ou mais crianças de 4 a 5 anos, em aparente conversa, falam para si mesmas, a si mesmas se interrogam

* V. *Testes ABC para maturidade da leitura e escrita*, introdução e cap. I (6ª edição). Melhoramentos, São Paulo.

e respondem... O que há então á, um monólogo "a dois", ou "a três", nesses aparentes "interlocutores".

Daí, a necessidade dos jogos *de ação*, acompanhados de *expressão verbal*. Com eles é que o pré-escolar começa a admitir a cooperação, desenvolvendo os comportamentos "de espera", experimentando as vantagens de saber conter os seus próprios impulsos. Com eles é que começa a criar uma vida interior, já não apenas fantasista, mas gradativamente regulada e disciplinada.

Nas situações de *jogos sociais* é que as crianças começam a compreender deveres e direitos para com parceiros da mesma idade ou adultos. Pela compreensão das regras dos jogos é que aprendem a responsabilidade pessoal, desenvolvendo atitudes favoráveis em relação às demais crianças e às pessoas adultas.

Ação e sanção, fato e conseqüência, começam a tornar-se nítidas à sua inteligência em botão. Isso quer dizer que tudo que ela saiba, ou venha a saber, estará sempre apoiado em condições de sua vida emocional ou afetiva.

Pois bem: todos esses aspectos, tão ricos em suas expressões, como delicados em sua estruturação, é que os jardins de infância deverão considerar, a fim de criarem condições para conveniente desenvolvimento do pré-escolar.

Nenhum programa rígido pode e deve ser preparado de antemão. Não há um rendimento abstrato de *ensino* a esperar-se. O que há é a vida real, sem as normas formais de ensino, propriamente dito. De cada situação, por seu preparo e intuição, deverá a jardineira saber retirar o melhor partido, visando a objetivos gerais e específicos, sem dúvida alguma, pois que de outra forma, seu trabalho não teria sentido. Isso não quer dizer que o trabalho, que deva propor possa ser desdobrado em lições e exercícios taxativos.

Vejam os alguns dos objetivos gerais: encorajar a expressão verbal e gráfica de idéias, historietas e experiências; estimular o poder de criar, incutindo crescente sentido de organização, ou seja, de subordinação de interesses menores a interesses mais amplos; encorajar a observar formas, cores, pesos, tamanhos, posições; desenvolver a capacidade de representar pelo desenho o que seja observado; desenvolver a autocrítica com um salutar sentido de alegria, não de reprimenda ou expectativa de castigo; saber ouvir, distinguir sons, imitá-los, dominar os recursos da própria voz; saber movimentar-se, chegar, partir, correr, parar, agir ou manter-se em imobilidade e silêncio; saber beber, comer, repousar, atender às necessidades de seu próprio corpo...

Quando tudo isso tenha em vista, cada jardineira estará exercendo o papel de uma figura similar à da mãe numa grande família, e tão compreensiva, tão intuitiva e tão capaz de ternura

quanto ela. Então, saberá compor os programas de atividades, comunicando-lhes a direção metódica necessária, com verdadeiro sentido criador.

Assim como em cada lar se estabelece uma "constelação familiar", em que as relações *mãe-filho* são dominantes, assim também em cada classe pré-escolar ter-se-á de desenvolver uma constelação peculiar a cada grupo, no qual as relações *professora-criança* têm de ser a razão fundamental, ou a medida de todas as coisas.

Desse modo, a função da educação pré-primária ganha excepcional relevo no desenvolvimento emocional das crianças. Conforme o têm demonstrado entre nós os estudos do Prof. Pedro Ferreira, só assim os jardins de infância poderão passar a constituir o que devem ser: verdadeiros centros de *saúde emocional* da criança.

A formação das mestras

Tudo isso não exclui os cuidados higiênicos necessários; a colaboração de assistência médica geral; o entendimento com as famílias e mais diretamente com, as mães. Não exclui, por igual, as exigências de boas instalações, em salas e pátios, ar e luz, contato com as coisas da natureza, plantas, pequenos animais, e em terreno livre para jogos. Não exclui a limitação das crianças de cada classe que, na maioria dos países, oscila entre 15 e 25, tolerando-se um máximo de 30, quando haja uma auxiliar da jardineira. Não exclui ainda a existência do material adequado às atividades infantis próprias da idade — tabuleiro de areia, massa plástica, papel e lápis-de-côr, pequenas estantes, caixas, sarrafos, cubos, instrumentos musicais rudimentares, figuras, ou o que mais seja...

Mas tudo isso põe em relevo também, na educação pré-primária, como aliás nas atividades educativas em geral, a necessidade de boa preparação dos mestres e, no caso particular, sempre de mestras, as jardineiras. Em cada sala de trabalho, ela será sempre o elemento central, que há de vivificar a constelação a que há pouco se fez referência.

Chegamos, portanto, a esta conclusão de fácil enunciado: entre todas as condições de organização, uma existe, primacial, que é a adequada formação das *jardineiras*. Nesse particular, confessemos sem reboços que em nosso país estamos atrasados, ou que ainda temos um vasto programa a estabelecer e a cumprir.

Muitos de nossos Estados, onde já existem jardins de infância, não possuem centros para essa formação especial. Recru-

tam-se *jardineiras* entre as próprias professoras primárias, muitas vezes com acerto, por suas qualidades pessoais e capacidades de intuição feminina. Ademais, professoras primárias, assim escolhidas, freqüentemente fazem seus próprios estudos, em esforço de autodidatismo louvável, mas, muitas vezes, insuficiente.

Não é essa, portanto, a melhor solução. Por mais dedicada que seja a professora primária, ela foi preparada para outro tipo de trabalho, o de dar ensino a crianças de 7 anos e mais, em níveis evolutivos diversos dos da idade pré-escolar. O seu domínio é outro.

Na maioria dos países, cuida-se seriamente da preparação especializada de *jardineiras*. De modo geral, essa formação obedece a dois tipos: ou se faz ao cabo do ensino normal, como uma especialização, ou diretamente para o exercício especial do trabalho nos jardins.

A existência desses dois tipos de formação explica por que, ao examinarmos esse problema em diferentes países, encontramos extensão muito variada dos estudos. Desde um ano, na Lituânia, Chile e Suécia, a quatro anos na Holanda e nos Estados Unidos. Deve-se mesmo notar que, nesses dois últimos países, a formação especializada da *jardineira* é mesmo mais longa que a exigida para a formação dos mestres primários.

Também em um e em outro, para que uma pessoa possa dirigir um jardim de infância, deverá ter preenchido, depois do curso de formação de *jardineira*, as seguintes condições: prática de três anos nas classes de jardim e um novo ano de estudos sobre questões de organização e administração escolar especializada. O número e a variedade das instituições pré-escolares, nesses países, já estabelecem a possibilidade de uma carreira específica de pessoas altamente preparadas na matéria.

Que estudam, principalmente, as *jardineiras* nos países a que fizemos referência?.. . Após curso secundário completo ou, pelo menos, o primeiro ciclo desse curso, estudam certas disciplinas obrigatórias ou fundamentais, ao lado de outras por assim dizer acessórias.

Podemos separá-las em três grupos.

O primeiro grupo refere-se ao conhecimento do pré-escolar e dos períodos evolutivos da criança, em geral: fundamentos de biologia, de psicologia da infância e estudo da comunidade, tudo com orientação teórico-prática, observação das atividades infantis e reações emocionais das crianças isoladas ou em vida social.

O segundo grupo trata dos fundamentos técnicos da ação educativa aplicados aos problemas do pré-escolar; pedagogia familiar, puericultura, métodos e procedimentos a empregar nas diferentes idades, higiene mental da infância, estudo das relações entre os jardins e as famílias.

O terceiro grupo contém disciplinas tanto de uso constante no trabalho, como de influência na formação pessoal das *jardineiras*: desenho, música, trabalhos manuais, recreação e jogos.

De par com as disciplinas indicadas, outras existem visando à cultura mais ampla das mestras, ou ainda a certos problemas particulares da educação pré-escolar, ou suas condições em certas classes sociais. Também aparecem disciplinas como dietética, enfermagem e artes domésticas.

Os objetivos gerais de formação são sempre os seguintes: conhecer o pré-escolar, esse pequeno desconhecido; dominar as técnicas que em seu desenvolvimento possam beneficentemente influir; dominar atividades de expressão, como o desenho, o canto, os trabalhos manuais em geral e, em especial, os de maior influência educativa nas primeiras idades.

Modernamente, nos países pedagógicamente mais adiantados, tem-se dado consideração muito especial à higiene mental das primeiras idades, em cursos teóricos e práticos, ou ao que se convencionou chamar *ortopsiquiatria*. Este nome significa o estudo teórico e prático dos fatores e condições dos problemas do comportamento humano, normal e anormal.

Já em 1924, nos Estados Unidos, fundava-se a Associação Americana de Ortopsiquiatria, nessa forma definida. Em 1926, a mesma agremiação salientava a importância dos fatores e condições sociais da higiene mental, procurando maior ligação com os especialistas da educação e, em particular, da educação pré-escolar. Em março do corrente ano, realizou ela o seu trigésimo nono congresso, sendo de notar que, no programa dessa reunião, as questões relativas à educação ocuparam largo espaço.

Ademais, nos Estados Unidos, muitos cursos de formação de *jardineiras*, como também de professores primários e secundários, passaram ultimamente a incluir uma nova disciplina sobre os poderes de criação e as formas de expressão social, sob o nome de *creativity*.

Esses dois ramos de estudos representam como que um desdobramento do que tradicionalmente se tem chamado *higiene mental*, o primeiro na forma preventiva e curativa, e o segundo especialmente na forma preventiva, que se apoie em programas de formação educativa.

De qualquer modo, quando agora confrontamos os cursos de preparação de *jardineiras*, verificamos como e quanto a educação pré-escolar está assumindo papel de crescente importância nos planos de educação, de assistência social e prevenção dos desajustamentos individuais.

Como sempre acontece nas épocas de grande crise, de mudança cultural, como a que agora vivemos, é para as crianças, a linfa menos contaminada das fontes, que o homem se volta na esperança de refazer a vida e o mundo.

Conclusão

Nesse movimento, terá soado também a hora de nosso país ?...

Podemos acreditar que sim. As reuniões da representação nacional da "Organização Mundial de Educação Pré-escolar", superiormente presidida pela admirável educadora que é Laura Jacobina Lacombe, vem dando oportunidade para uma tomada de consciência mais viva dos problemas desse domínio educativo, dia a dia sentidos como de importante significação. Assim também para o conhecimento de novas e modernas técnicas, de compreensão social e política, a respeito de tais problemas.

Em particular, o núcleo de estudiosos da matéria, no Estado de Minas Gerais, é dos mais antigos e mais brilhantes existentes em nosso país.

É de esperar-se, senhoras e senhores, que esta Semana venha a concorrer para maior dinamização de seu trabalho, para novas iniciativas governamentais e maior compreensão geral dos problemas da educação pré-escolar.

O papel dos educadores, qualquer que seja o campo de seu trabalho, é pregar, crer e esperar. A pregação desta Semana está por concluir-se, com os mais auspiciosos resultados. Que todos agora nos unamos, crendo e esperando sempre.

UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA INTEGRAL NO BRASIL

ANÍSIO TEIXEIRA
Diretor do I.N.E.P.

Educação primária para poucos e educação primária para todos: experiência brasileira.

O problema da escola primária para todos, visando à integração de toda a população no contexto da sociedade moderna: o Centro de Educação-Primária na Bahia, como ensaio de solução.

Será possível generalizar a experiência?

ducação primária para poucos e educação primária para todos: a experiência brasileira

A experiência brasileira — e possivelmente latino-americana — de escola primária foi, até agora, uma experiência de escola primária para uma parcela e não para toda a população escolar. Mesmo que acalentasse a aspiração de ser uma educação para todos, não logrou atingir senão uma parcela maior ou menor das crianças em idade escolar.

Este fato determina que a escola primária, a despeito das proclamações de ser escola para todos, adaptada, portanto, no seu conteúdo, métodos e processos, ao aluno — e não este à escola — seja uma *escola para os poucos*, ainda que cresçam e tenham crescido estes poucos.

A escola para poucos caracteriza-se por ser uma escola cujo rendimento e qualidade *depende sobretudo do aluno* e não apenas do programa, do método e do professor. O aluno é que tem de ser *capaz* de aprender e adaptar-se ao programa, ao método ou ao professor. O método de se lhe apurar a eficiência é o das reprovações. Quanto mais reprovar tanto mais será considerado eficiente.

Tal escola, chamada escola seletiva, é aceita, de forma generalizada, nos níveis secundário e superior, em que domina a idéia de que a educação não é para todos mas para aqueles que se mostrem capazes de recebê-la, sendo assim sua função

a de preparar os chamados quadros da cultura média e superior do país, naturalmente compostos de número limitado de membros.

À medida que essa educação média e até a superior comecem a ter a ambição de se estender a muitos, senão a todos — como nos Estados Unidos — passam elas por modificações estruturais de programa e, sobretudo, de métodos, processos e professorado.

No Brasil, a escola primária, embora ainda para poucos, conheceu duas fases. Primeiro organizou-se, segundo o modelo então reinante na Europa, como um sistema de educação paralelo ao propriamente preparatório para a escola superior e formador da elite dominante. O seu curso compreendia sete ou oito anos de estudos, completados os quais o aluno encerrava a sua vida escolar, ou a continuava nas escolas chamadas vocacionais. Reproduzia-se o dualismo educacional corrente na Europa e, sobretudo, na França, onde se buscava inspiração.

A escola primária, a escola normal e as escolas de artes e ofícios constituíam o sistema da classe média, então pequena e reduzida; o ginásio e a escola superior, o sistema escolar da elite dominante.

A escola primária tinha condigna instalação e não se expandia senão quando havia recursos e condições[^] para ser adequadamente mantida. O professor ou professora recebia formação na escola normal, geralmente de quatro ou cinco anos de estudos, depois dos sete anos dos cursos elementar e complementar da escola primária.

Como os candidatos ao magistério eram até certo ponto selecionados, os professores primários, divididos em dois grupos, o das classes elementares e o das classes complementares, recebiam preparo médio apreciável, não se constituindo membros da *intelligentsia* nem da classe dominante, mas respeitáveis representantes do que os franceses chamavam "o espírito primário", ou seja o espírito prático e não "desinteressado".

Não sendo freqüentada pelo povo propriamente dito, mas pela classe média, a escola primária manteve-se assim restrita e com padrões bastante razoáveis até a década de 20 a 30, quando teve início a segunda fase.

Nesta segunda fase buscou-se democratizá-la, estendendo-se o seu alcance a todos e não apenas aos poucos então beneficiados com a cultura escolar. O recurso adotado para isto foi o de reduzir-lhe a duração. Tratava-se de *alfabetizar* o povo brasileiro. O Estado de São Paulo, que liderou o movimento, chegou a sugerir uma escola de dois anos, e com esforço é que alguns educadores conseguiram elevá-la a quatro anos de estudo, no meio urbano, e a três, na zona rural.

Dado este passo, estava aberto o caminho para uma evolução a que não faltariam impressionantes distorções. Primeiro, rompeu-se, desde então, o nítido dualismo educacional de dois sistemas separados, um para a pequena classe média e outro para as classes dominantes. A escola primária passou a constituir uma escola popular de alfabetização, sem articulação nem com as escolas vocacionais nem com as escolas acadêmicas. Umhas e outras passaram a exigir exames de admissão para ingresso em seus cursos, a se iniciarem aos onze anos, os quais, embora destinados a clientelas diferentes, já não traziam a marca de sistemas autônomos e, mais tarde, iriam coalescer em um sistema de ensino médio com equivalência entre si dos respectivos cursos.

E a escola primária, reduzida na sua duração e no seu programa, e isolada das demais escolas do segundo nível, entrou em um processo de simplificação e de expansão de qualquer modo. Como já não era a escola da classe média, mas verdadeiramente do povo, que passou a buscá-la em uma verdadeira explosão da matrícula, logo se fêz de dois turnos, com matrículas independentes pela manhã e pela tarde e, nas cidades maiores, chegou aos três turnos e até, em alguns casos, a quatro.

Seria, assim, uma escola de alfabetização. Como, porém, a alfabetização pura e simples não chega a constituir um completo objetivo escolar; e como a formação do professor pelas escolas normais não se alterou, continuando a recrutar na classe média os seus contingentes e a prepará-los para o antigo ensino semi-acadêmico da velha escola primária, a nova escola primária nem se tornou a escola de educação de base que se poderia ter feito, nem conservou a sua anterior e razoável eficiência da escola preparatória ao acesso às escolas vocacionais do nível médio.

Nem por isto, entretanto, deixou de ser uma escola preparatória. Passou a ser preparatória ao exame de admissão às escolas médias e secundárias. Como este exame conservou o seu caráter de exame acadêmico seletivo, a escola primária, sem propósitos nem planos para isto e com o seu reduzido horário, fêz-se estritamente uma escola de ensino formal e acadêmico, no sentido de catálogo de conhecimento para o exame de admissão.

Recrutando-se a sua matrícula em toda a massa popular e não se achando esta massa preparada para tal tipo de ensino, o índice de reprovação cresceu enormemente, a evasão escolar se fêz avultada e a escola nem bem cumpre os objetivos populares nem se constitui uma boa escola preparatória.

Restaria dizer que, com essa drástica redução de sua funcionalidade, cresceu a necessidade da escola secundária,

sem a qual os poucos sobreviventes da escola primária nada poderiam fazer com a cultura formal ali recebida, decorrendo daí a expansão tumultuária das escolas de nível secundário de tipo acadêmico e eficiência mais do que duvidosa.

Não há neste quadro exagero, senão o que decorre de se desejar marcar mais nitidamente as tendências e distorções. Bem sei que muitas escolas conseguem seu grau de eficiência, mas isto será sempre devido ou à seleção dos alunos, ou à seleção dos professores, o que sempre permitiu que algo se ensinasse bem, fosse qual fosse a organização ou a filosofia da escola.

Quando, na década de 20 a 30, teve início a chamada democratização da escola primária, devia-se cuidar, não de reduzir o currículo e a duração da escola, mas de adaptá-la à educação para todos os alunos em idade escolar. Para tal, seria indispensável: 1) manter e não reduzir o número de séries escolares; 2) prolongar e não reduzir o dia letivo; 3) enriquecer o programa, com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; e 4) preparar um novo professor ou novos professores para as funções mais amplas da escola.

E isto, por quê? Porque a escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iam buscar a complementação à educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, mas instituição destinada a educar, no sentido mais lato da palavra, as crianças de todas as classes, desde as de classe média e superior até as muito mais numerosas das classes populares, às vezes não tendo sequer casas e quase nunca trazendo da família a experiência e os hábitos da instrução que iam receber.

Por isto mesmo a escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos. Para esta escola, precisava-se, assim, de um novo currículo, um novo programa e um novo professor. A escola popular para uma sociedade subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de poder ser mais simples, faz-se a mais complexa e a mais difícil das escolas.

Sejam lá quais forem as dificuldades, esta terá de ser a escola primária com que resolveremos os problemas da rígida estratificação social e dos graves desníveis econômicos da sociedade brasileira e com que criaremos a igualdade de oportunidades, que é a essência do regime democrático.

O problema da escola primária para todos, visando a integração de toda a população no contexto da sociedade moderna: o Centro de Educação Primária na Bahia, como ensaio de solução

Foi com o objetivo de oferecer um modelo para esse tipo de escola primária que se projetaram, na Bahia, os Centros de Educação Primária, de que o Centro Carneiro Ribeiro, em Salvador, constituiu a primeira demonstração.

Nesses centros, o dia escolar é dividido em dois períodos, um de instrução em classe e outro de trabalho, educação física, atividades propriamente sociais e atividades artísticas. O Centro funciona como um semi-internato, recebendo os alunos às 7,30 da manhã e devolvendo-os às famílias às 4,30 da tarde.

A fim de tornar esse tipo de escola mais econômico, projetou-se cada conjunto para 4.000 alunos, compreendendo quatro escolas-classe, para mil alunos cada uma, em dois turnos de 500 — ou seja, com doze salas de aula, no mínimo — e uma escola-parque, com pavilhão de trabalho, ginásio, pavilhão de atividades sociais, teatro e biblioteca para os referidos 4.000 alunos em turnos de 2.000 pela manhã e 2.000 à tarde, e ainda edifícios de restaurante e de administração.

O conjunto lembra assim uma universidade infantil, com os alunos distribuindo-se pelos edifícios das escolas-classe (atividades convencionais de instrução intelectual) e pelas oficinas de trabalho, pelo ginásio e campo de esportes, pelo edifício de atividades sociais (loja, clubes, organizações infantis), pelo teatro e pela biblioteca.

A filosofia da escola visa a oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de "preparação" e "execução", dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis. Se na *escola-classe* predomina o sentido preparatório da escola, na *escola-parque*, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito.

Trata-se de escola destinada não somente a reproduzir a comunidade humana mas de erguê-la a nível superior ao existente no país.

Bem sei que a experiência tradicional da escola é a de manter a sociedade existente. Num país, entretanto, marcado por uma rígida estrutura semifeudal, em que o povo propriamente dito não constitui uma classe mas volumoso resíduo a ser erguido até à estrutura de classes móveis da sociedade democrática, é necessário reconhecer à escola primária função bem mais ampla do que a da escola primária tradicional da sociedade já desenvolvida.

A escola tem pois de se fazer, verdadeiramente, uma comunidade socialmente integrada. A criança aí irá encontrar as atividades de estudo, pelas quais se prepare nas artes propriamente escolares (escola-classe), as atividades de trabalho e de ação organizatória e prática, visando a resultados exteriores e utilitários, estimuladores da iniciativa e da responsabilidade, além de atividades de expressão artística e de fruição de pleno e rico exercício de vida. Deste modo, praticará na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta de amanhã terá de ser: o estudioso, o operário, o artista, o *sportsman*, o cidadão, enfim, útil, inteligente, responsável e feliz. Tal escola não é um suplemento à vida que *já leva* a criança, mas a experiência da vida que *vai levar* à criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança.

Os conjuntos escolares assim organizados deverão ser utilizados como centros de treinamento do magistério, pelo método de aprendizado. Deste modo, justificam-se o seu custo elevado, bem como o caráter experimental do projeto, destinado a servir de modelo para a reconstrução da educação primária e à formação do novo magistério requerido pela escola assim ampliada.

A experiência em curso na Bahia, embora já conte com alguns anos de funcionamento, somente neste ano de 1962 terá as suas instalações completadas com a biblioteca, o teatro e o pavilhão de atividades sociais. Antes funcionavam os pavilhões de atividades de trabalho, de educação física e de teatro ao ar livre, além das escolas-classe.

Com a extensão da escolaridade a seis anos, devem instalar-se agora as classes de quinto e sexto anos, com o que se elevará o ensino ao nível dos doze e treze anos. Devido, entretanto, ao fato de achar-se a escola em um dos bairros mais pobres, na cidade do Salvador, contou sempre o Centro com muitos alunos dessa idade retardados em sua escolaridade regular.

O magistério para as novas atividades desse Centro recrutou-se entre os professores normalistas do Estado para as

escolas-classe de ensino convencional, recebendo os destinados às demais atividades treinamento especial, nos cursos especiais de formação organizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Existe a intenção de completar o plano do Centro Carneiro Ribeiro com a construção de residência para 200 alunos, ou seja, cinco por cento da matrícula total. Este pavilhão de residência abrigará as crianças órfãs ou abandonadas, que exijam educação com internamento. Tais crianças participarão de todas as atividades escolares como as demais, residindo, entretanto, no próprio Centro. Espera-se que não se sintam, assim, segregadas, mas elevadas à categoria de hospedeiras das demais crianças, que o Centro recebe em regime de semi-internato. Quando possível, receberão elas encargos e responsabilidades na organização e distribuição das atividades do Centro, a fim de que possam ter plena consciência da confiança que merecem dos diretores e professores.

Baseado no modelo deste Centro, de Salvador, Bahia, foi organizado o sistema escolar de Brasília, cujo plano traçamos, com o propósito de abrir oportunidades para a Capital do país oferecer à nação um conjunto de escolas que constituísse exemplo e demonstração para o sistema educacional brasileiro.

Ao fundamentá-lo, acentuamos que as necessidades da civilização moderna cada vez mais impõem obrigações à escola, aumentando-lhe as atribuições e funções, devendo assim as escolas, em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciário — como hoje já se está a chamar — ser organizadas tendo em vista constituírem-se verdadeiras comunidades, com as suas diversas funções e considerável variedade de atividades, a serem distribuídas por um conjunto de edifícios e locais a lembrar, tanto no nível primário, como no secundário ou no superior, verdadeiros conjuntos universitários.

Daí falar-se antes em Centro do que em Escola. O Centro de Educação Elementar compreende pavilhões de "jardim de infância", de "escola-classe", de "artes industriais", de "educação física", de "atividades sociais", de "biblioteca escolar" e de "serviços gerais."

O Centro de Educação Média também possui programa consideravelmente diversificado, destinando-se a oferecer a cada adolescente real oportunidade para cultivar os seus talentos e aí se preparar diretamente para o trabalho ou para prosseguir a sua educação no nível superior.

Do ponto-de-vista das construções, o programa constituiu um desafio aos arquitetos de Brasília, oferecendo-lhes a oportu-

tunidade para a concepção de novos e complexos conjuntos escolares. Em esquema, o plano foi o seguinte:

I — Educação primária a ser oferecida em Centros de Educação Elementar, compreendendo:

1. "Jardins de infância" — destinados à educação de crianças nas idades de 4, 5 e 6 anos;
2. "Escolas-classe" — para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 14 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares;
3. "Escolas-parque" — destinadas a completar a tarefa das "escolas-classe", mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, numa rede de prédios ligados entre si, dentro da mesma área e assim constituída:
 - a) biblioteca infantil e museu;
 - b) pavilhão para atividades de artes industriais;
 - c) conjunto para atividades de recreação;
 - d) 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 nova capital é constituída de quadras, e 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 de 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 meninos (16 turmas de 30 alunos).
2. Para cada grupo de 4 quadras:
 - a) 1 "escola-parque" — destinada a atender, em 2 turnos, a cerca de 2 mil alunos de "4 escolas-

CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO

S A L V A D O R - E S T A D O D A B A H I A

ESCOLA CLASSE Nº 1 - LUNDA, CIRCULAR
CAPACIDADE 800 ALUNOS POR TURNO
DISTÂNCIA ESCOLA PARQUE 800 M

ESCOLA CLASSE Nº 3 - MARQUÊS DE MARIZ
CAPACIDADE 800 ALUNOS POR TURNO
DISTÂNCIA ESCOLA PARQUE 800 M

BIBLIOTECA

ATIVIDADES METACURRICULARES

ATIVIDADES METACURRICULARES

ESPORTE

ESCOLA PARQUE
CAPACIDADE 800 ALUNOS POR TURNO

ATIVIDADES DE TRABALHO

BIMBÃO

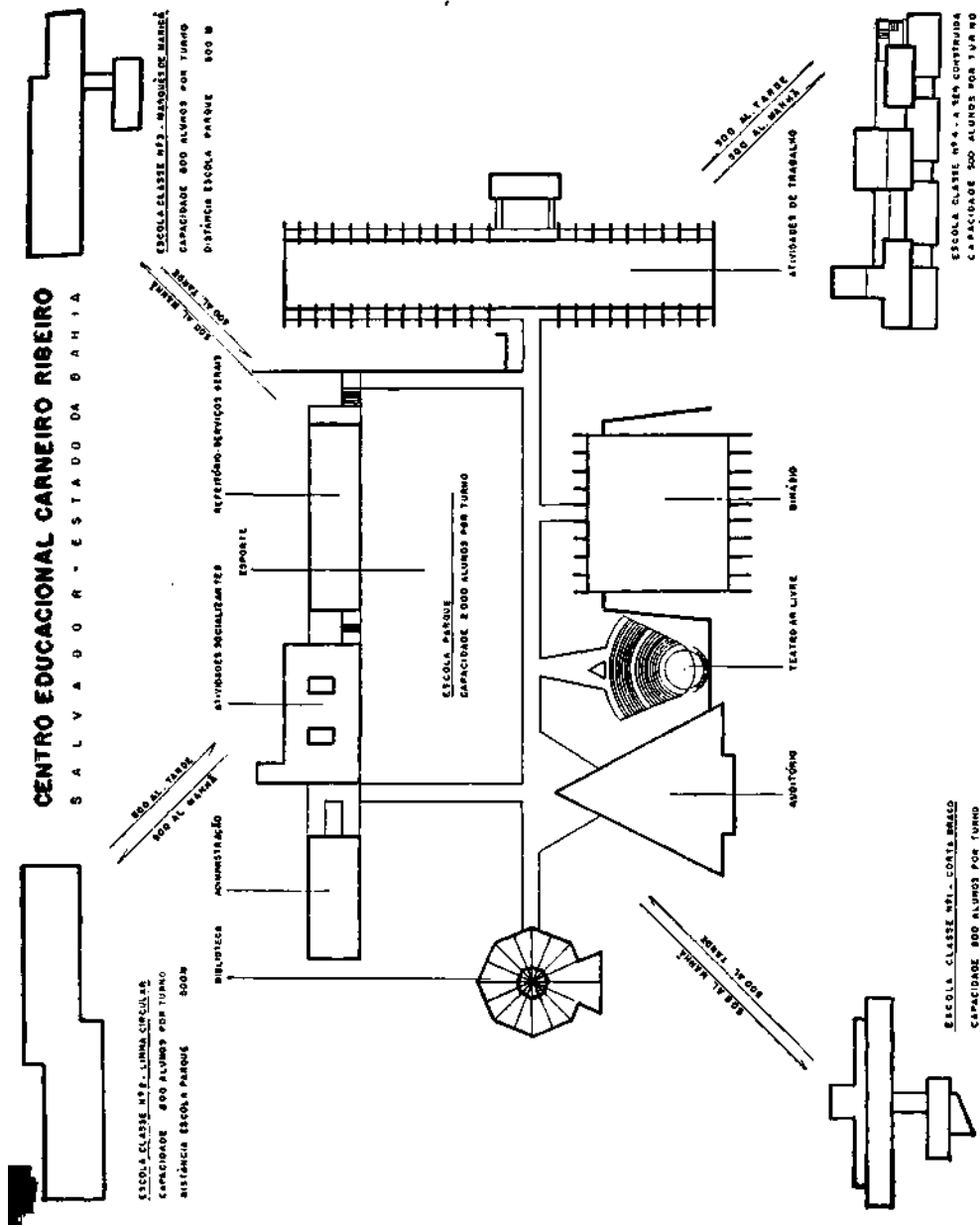
TEATRO AR LIVRE

AMFITEATRO

ESCOLA CLASSE Nº 1 - CORTES BRASCO
CAPACIDADE 800 ALUNOS POR TURNO
DISTÂNCIA ESCOLA PARQUE 800 M

ESCOLA CLASSE Nº 4 - A SER CONSTRUÍDA
CAPACIDADE 800 ALUNOS POR TURNO
DISTÂNCIA ESCOLA PARQUE 800 M

ESCALA 1:1000



classe", em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 7 a 14 anos) nas "oficinas de artes industriais" (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos, em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física).

Os alunos freqüentarão diariamente a "escola-parque" e as "escolas-classe", em turnos diferentes, passando 4 horas nas classes de educação intelectual e outras quatro horas nas atividades da "escola-parque", com intervalo para almoço, à maneira do que se faz no Centro de Salvador, Bahia.

Não cabe aqui referência ao plano de escolas secundárias e à Universidade, que também foram devidamente desenvolvidos. Tratamos neste artigo apenas do programa de educação para todos, isto é, a elementar. Buscamos aí, dentro do plano do Centro Carneiro Ribeiro, juntar o ensino propriamente dito da sala de aula com a auto educação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade. Por isto a escola se estende por oito horas, divididas entre atividades de estudo e trabalho, de arte e de convivência social. No "centro de educação elementar", a criança, além das quatro horas de educação convencional, no edifício da "escola-classe", onde aprende a "estudar", conta com outras quatro horas de atividades de trabalho, de educação física e de educação social, atividades em que se empenha, individualmente ou em grupo, aprendendo, portanto, a trabalhar e a conviver.

Pode-se bem compreender que modificações não deverão ser introduzidas na arquitetura escolar para atender a programa dessa natureza. Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de "estudo", de "trabalho", de "recreação", de "reunião", de "administração", de "decisão" e de vida e convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da "escola tradicional" com os da "oficina", do "clube" de esportes e de recreio, da "casa", do "comércio", do "restaurante", do "teatro", compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais. O esquema que acompanha o presente artigo busca mostrar como os arquitetos estão abordando as novas necessidades e funções dessa ambiciosa escola moderna.

Será possível generalizar-se a experiência?

A primeira objeção ao plano de escola primária aí esboçado é o do custo do empreendimento. As construções necessárias para 4.000 alunos compreendem mais de 20.000 metros quadrados de construção, e o pessoal necessário para fazê-lo funcionar sobe a cerca de 200 profissionais, à razão de 1 para cada 20 alunos. Além disto, como a escola fornece lanche gratuito, todo o material escolar e ainda uniformes, o custo por aluno sobe consideravelmente.

Como poderia uma nação pobre arcar com tal ônus? Está claro que não pode pelos métodos convencionais. Mas se atentarmos que são exatamente as nações pobres que hoje não podem dar-se ao luxo de não educar plenamente os seus filhos temos de reconhecer que havemos de acabar educando-os, sejam lá quais forem os sacrifícios.

A necessidade de construir e operar um modelo de escola desse tipo não pode ser contestada e este foi o principal objetivo do Centro de Educação Primária de Salvador, Bahia. Ideamo-lo, como Secretário de Educação daquele Estado, ainda antes de 1950. Somente agora, graças a auxílio federal, concedido por intermédio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, está êle em vias de conclusão. Não se trata, pois, de algo já definitivamente aceito e em processo de generalização, mas de programa, de aspiração em vias de experiência e concretização.

O próprio plano de Brasília não está funcionando em condições adequadas. O crescimento da matrícula já começa a pôr em perigo o programa em sua integridade e a instaurar a escola de tempo parcial e semiparcial.

Para que a idéia se realize, será necessário amadurecer o sentimento de que a justiça social somente será efetiva, num regime livre, com a igualdade de oportunidade educativa, e que esta somente se há de concretizar com uma escola que ofereça ao pobre ou ao rico uma educação que os ponha no mesmo nível ante as perspectivas da vida. A aceleração do desenvolvimento econômico e social, a difusão do conhecimento pelo rádio e pela televisão, e o que se vem chamando a explosão do próprio conhecimento, sobretudo científico, põem todos, ricos e pobres, na necessidade de encontrar na escola muito mais do que dela esperavam as crianças do século dezanove ou mesmo do nosso século, até a Segunda Guerra Mundial.

Se as nações desenvolvidas disto precisam, que não dizer das nações subdesenvolvidas, que, além de tudo, precisam erguer as crianças de baixíssimos níveis de pobreza e de

condições quase neolíticas de cultura até ao nível da moderna civilização tecnológica?

Tudo isto seria utópico se não tivessem já sido despertadas as expectativas das massas confusamente conscientes de que é possível a sua ascensão e a realização de suas aspirações.

Os recursos para esta batalha, que será a batalha da paz, hão de surgir, como suigiram, no passado, os recursos para todas as batalhas de sobrevivência com que se defrontou a espécie.

Para que não se julgue, contudo, em face destas palavras, que ignoramos as dificuldades de se generalizar o modelo que vimos comentando, teçamos algumas considerações finais sobre a situação da educação entre as nações subdesenvolvidas.

Até antes da Segunda Guerra Mundial considerava-se que o desenvolvimento era um acidente histórico e a educação uma conseqüência da riqueza. Embora nenhuma nação rica deixasse de possuir sistema educativo mais ou menos adequado à sua riqueza, admitia-se tal situação como subproduto mais ou menos automático da própria riqueza.

Foi necessária a destruição pela guerra da riqueza das poderosas nações da Europa e do próprio Japão, e a rígida recuperação econômica após a guerra destas mesmas nações, para nos darmos conta de quanto a educação podia constituir-se fator essencial — e não apenas conseqüência — do desenvolvimento.

No mundo chamado livre — ou seja, não compulsoriamente planejado — a demonstração ocorreu com países, em virtude de sua riqueza anterior, *já* educados e *depois* devastados pela guerra. O desafio às nações pobres é o de saber se elas podem organizar a educação *antes* de ser ricas, ou, pelo menos, simultaneamente com o processo de enriquecimento.

Para responder a este desafio, há que enfrentar duas dificuldades. Primeiro, a das prioridades no uso dos recursos escassos das nações pobres. Conseguirão elas o consenso de suas populações, ou melhor, de suas elites, para dar à educação a prioridade no uso daqueles recursos, pelo menos igual à que se dá à industrialização? Até agora, salvo o caso especialíssimo e único de Israel, não me parece que nação alguma o tenha conseguido no volume e na proporção adequadas. Há, contudo, esforços em marcha e o trabalho de persuasão para isso começa a ser apreciável.

A segunda dificuldade é igualmente grande, e de certo modo explica as resistências para que a primeira seja removida. No processo de desenvolvimento acidental das nações,

a educação, como processo conseqüente, é *dominantemente uma educação para o consumo* da riqueza adquirida, ou em vias de aquisição. Educam-se os indivíduos para *participar* da riqueza em expansão e, secundariamente, para ajudar e consolidar a expansão. A escola passa a desenvolver-se, às vezes, com aceleração considerável, para atender às pressões de mudança de *status* social, que a riqueza provoca e causa, a fim de que maior número de pessoas fiquem em condições de consumi-la. Este tipo de educação, que o desenvolvimento acidental promove, embora não seja *primariamente* destinado a preparar o produtor, concorre indiretamente para *facilitar* o preparo do produtor, *quando ministrada com eficiência*. Ora, sucede nas nações pobres que mesmo esse tipo de educação para o consumo, ordinariamente mais econômico do que o processo de educação para a produção, não chega a poder ser dado com eficiência e, deste modo, nem sequer *secundariamente* ajuda o aumento da produtividade.

Tal fato, embora raramente formulado, está na base de toda a descrença generalizada de economistas e homens práticos na eficácia da escola para o processo de desenvolvimento. E daí a resistência à distribuição dos recursos necessários para a aceleração do processo educativo.

A segunda dificuldade que, resolvida, removeria esta resistência é, pois, a da *modificação estrutural* do processo educativo, no sentido de criar-se uma escola capaz de introduzir as novas técnicas de produção requeridas pelo desenvolvimento *em ser*, e não apenas habilitar o indivíduo a delas aproveitar-se para fruição e gozo mais ou menos inteligente. Tal modificação de estrutura educacional não é fácil, importando em escolas muito mais caras em instalações, equipamento e tempo letivo e, sobretudo, servidas por um novo professor, cujo preparo, para se fazer aceleradamente, exigiria esforços equivalentes aos do preparo dos quadros de um exército moderno, ante uma guerra em curso.

A segunda dificuldade é, talvez, assim, maior que a primeira. Decorre daí estarem as nações subdesenvolvidas apenas em processo de expansão, mais ou menos desordenada, dos seus velhos sistemas educativos, ante as pressões sociais montantes e decorrentes das novas expectativas geradas pelo estado de fé generalizado na viabilidade do desenvolvimento.

Para corrigir os possíveis — e ao meu ver óbvios — perigos dessa expansão de escolas com objetivos inadequados à fase de produtividade em que *temos de entrar* para atender ao processo do enriquecimento, dois remédios, melhor diria, duas esperanças se acalentam: o *aperfeiçoamento progressivo* das escolas em geral, para que sejam, pelo menos, boas escolas.

do tipo de educação para o consumo (deste modo, podendo concorrer para o preparo de certas condições básicas da produção), e a *intensificação do preparo dos quadros de operários qualificados e £.1 técnicos de nível médio e superior*.

O plano do Centro Carneiro Ribeiro compreende algo mais do que esses dois objetivos atualmente em curso. Caso o permitam as circunstâncias, a experiência em desenvolvimento em Salvador, Bahia, poderá constituir o passo inicial de um esforço que não seja apenas um remédio circunstancial, mas a própria solução do problema de educação primária comum no Brasil, ou seja a necessária mudança estrutural da escola primária, para atender aos objetivos da sociedade nova que o desenvolvimento econômico acelerado virá inevitavelmente trazer, e que, só por meio do agente catalítico desse novo tipo de educação, deixará de ser uma compulsão para ser uma solução,

O ENSINO PRIMÁRIO E MÉDIO NA CONFERÊNCIA DE SANTIAGO

JAYME ABREU
Do C.B.P.E.

A Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, realizada em Santiago do Chile de 5 a 19 de março de 1962, teve seus trabalhos distribuídos em três Comitês, cujos temas eram Educação, Planejamento e Cooperação Internacional.

O Comitê de Educação subdividiu-se em três subcomitês, a saber, o de Ensino Primário, o de Ensino Médio e o de Ensino Superior.

Esses Comitês produziram documentos descritivo-críticos da situação educacional da América Latina, correlacionando-a com a respectiva conjuntura sócio-econômica e recomendando o que lhes pareceu desejável e viável no sentido de superar as debilidades existentes, quantitativas e qualitativas.

São assim documentos que expressam o pensamento de educadores latino-americanos sobre a situação educacional do continente e sobre o que consideram pertinente e necessário ao incremento e melhoria do seu sistema educacional.

Este artigo propõe-se a um balanço crítico do que teria sido essa tomada de consciência do problema educacional latino-americano nos níveis elementar e médio, seja em si mesmo, seja em suas implicações sócio-econômicas.

Começando pelo ensino *primário* ou *elementar*, pode dizer-se que atenção prioritária lhe foi concedida, como o demonstram as "Recomendações" aprovadas.

Assim ocorreu não somente do ponto-de-vista de sua extensão, como também do de sua qualidade e dos recursos orçamentários públicos a êle consignáveis.

Ratificando recomendações anteriores de reuniões interamericanas, como as de Lima, em 1956, Washington, em 1958, Punta del Este, em 1961, foi pacífica a formulação do preceito de escolarização universal, em nível elementar, de toda a população escolar, urbana e rural, a ser atingida pela América Latina até 1970; foi igualmente recomendado que essa escolarização

primária fosse ministrada durante seis anos letivos de duzentos dias cada um e com um mínimo de cinco horas por jornada.

Antes de entrarmos na exposição e apreciação das melhorias qualitativas preconizadas para o aprimoramento funcional dessa escola primária latino-americana, vale-nos determos nos aspectos propostos de incrementada quantificação dessa escola, seja quanto à sua extensão a toda a população escolar correspondente, seja quanto à duração do calendário escolar recomendado.

Pareceu-nos evidente que na confluência dos dois *approachs* à teoria das tarefas da escola, o cultural, o da educação como bem em si mesmo e o econômico, o da educação como investimento reprodutivo, teria quiçá prevalecido o primeiro na recomendação de universalização da escola elementar, realizável nos moldes de funcionamento sugeridos.

Não obstante ser hoje pacífica a importância da contribuição econômica de uma população escolarizada, em sua maioria, em nível elementar, para o desenvolvimento de uma agricultura e indústria modernas; sendo embora reconhecido que a mão-de-obra não qualificada de um país alfabetizado tem um nível bem mais alto de produtividade e de adaptabilidade que a de um país onde essa mão-de-obra é, em maioria, analfabeta; acreditando, realmente, que toda essa conceituação estivesse também inspirando a recomendação de universalização da escola elementar na América Latina, cremos, ainda assim, que no balanço de suas inspirações motivadoras teria prevalecido aquela concernente ao aspecto político-cultural de direito humano universal, em relação àqueloutro de educação como *investment in people*.

Para assim julgarmos, baseamo-nos na consideração de que a proposição de medida desse alcance não poderia isolar-se e esgotar-se em si mesma, solta no espaço, sem conexões e suportes indispensáveis, enquanto maiormente inspirada nos aspectos de investimento educacional, global e orgânicamente considerado.

Sendo o sistema educacional um aparelho de vasos comunicantes, é claro que ao alargamento de sua base há de corresponder, necessariamente, a expansão dos níveis de ensino subsequentes, a saber, o médio e o superior, de modo que, em bem postulada programação educacional, não teria sido possível desvincular, como teria ocorrido na Conferência, essa proposta de universalização do ensino primário da explicitação, dela decorrente, da necessidade de certa quantificação de efetivos escolares proporcionalmente acrescidos nos níveis de ensino ulteriores, tudo articulado de modo harmonioso, proporcionado e consequente.

Tudo isto, evidentemente, conectado com as recomendações de levantamento de balanços de custos de inversão e de rendimentos de retorno correspondentes.

Se a recomendação de universalização da escola primária gera esses inevitáveis concomitantes, nada despidiendos, no -campo propriamente escolar, menores não serão suas implicações no contexto sócio-econômico onde se manifeste.

Surge aí o problema real da "capacidade de absorção" dos educados pela comunidade, a qual, a curto prazo, tem os seus limites, mesmo para aquele tipo de educação que represente acréscimo direto à capacidade produtiva.

Se é exato, como assinala W. A. Lewis (*Education and Economic Development*), que a longo prazo uma comunidade pode absorver qualquer quantidade de educados, a curto prazo a produção de educados não deve deixar de guardar certa proporção tom as oportunidades de trabalho que determinada economia enseje, sob pena de gerar a situação de desemprego dos educados.

W. A. Lewis assinala no estudo mencionado: se se eleva a matrícula escolar primária, digamos, de 20 para 80%, em dez anos, por exemplo, há que se contar com as implicações sócio-econômicas decorrentes. São elas, para citar aspectos mais importantes, as de uma aceleração da migração rural-urbana, maior do que as oportunidades de emprego, habitação, boas condições sanitárias, transporte etc, que as cidades a esse tempo oferecem. Daí então, desse desequilíbrio deficitário da procura em relação à oferta, as favelas crescerem, a delinqüência juvenil aumentar, a estabilidade política ser ameaçada. Com o criar, pelo fermento da educação em processo acelerado de expansão, de expectativas de trabalho urbano, geram-se problemas de difícil solução, no processo de urbanização super-rápido.

De tudo isso infere-se a irrecorrível necessidade de integrar um programa de escolarização primária universal, *de seis anos*, num amplo programa nacional de desenvolvimento econômico e social, sem o que fracassará, por insustentável e inabsorvível por economias débeis, pré-industriais, de subdesenvolvimento, com o que, do ponto-de-vista de *status* econômico-social coletivo, se geraria situação' capaz de justificar a pergunta: educação para quê? Para o desemprego? Para a frustração? Para a inquietação?

Nessa mesma Conferência de Santiago o economista Raul Prebisch proferiu as seguintes avisadas observações: "progredir resolutamente em educação, sem fazer o mesmo em relação ao desenvolvimento econômico, geraria apenas novos elementos de frustração e tensão social a acrescer aos já existentes".

Tratando-se embora de Conferência que visou ao estudo da conjuntura educacional articulada no contexto sócio-econômico, nisto levando assinalável vantagem sobre congêneres Conferências anteriores, tantas vezes esvaídas numa alienada auto-suficiência pedagógica, ainda assim não se nos afigurou houvesse

sido concedida toda a ênfase necessária aos concomitantes reflexos, no aparelho escolar e no contexto sócio-econômico, da vigência de um programa de escolarização primária universal de seis anos, a ser realizado pela América Latina, até 1970.

A colocação do problema teria sido bem mais polarizada em função do reconhecimento de direitos humanos universais a esse mínimo de escolarização, do que em torno da proposição de uma efetiva programação educacional, prevista *in-concreto*, abrangendo as múltiplas dimensões que, em verdade, abrange para sua real concretização, buscando sair assim do campo dos pensamentos desejosos, das sublimações verbais, das idealizações inatingidas, que já são velhas utopias do Continente.

Devemos acentuar que, tomado o Brasil como ponto de referência, não nos parece fácil, antes, pelo contrário, se nos afigura empresa sumamente difícil, essa da escolarização universal, em nível elementar, por seis anos, de sua população de sete a quatorze anos, até 1970.

Tomando como ponto de partida a situação do nosso ensino primário descrita no relatório brasileiro à mesma Conferência de Santiago do Chile, verifica-se que, de uma população escolar de 7 a 14 anos (dados de 1959), constante de cerca de 14 milhões e duzentos mil alunos, freqüentariam escolas primárias pouco mais de 50%, ou seja, cerca de 7 milhões e 500 mil, o que significa um absenteísmo escolar *total* de população discente da casa dos 6 milhões e setecentos mil, só dos que nunca *freqüentaram escola*.

A isso, que é tanto, acresçam-se ainda os fatos de que a matrícula nas quarta e quinta séries do ensino elementar, somada à das duas primeiras séries do ensino médio, que abrange período de idade de 12 a 14 anos, não atinge a mais de 11% do total da matrícula na escola primária; de que essa matrícula na escola primária é computada à base do funcionamento de turnos escolares em boa parte triplicados e até mesmo quadruplicados; de que o Brasil é, como a Colômbia, exceção aos seis anos de escolarização primária vigente nos demais países latino-americanos, tendo, inclusive, a Argentina uma escola primária de sete anos de duração.

Assim, considerando fatores como o absenteísmo escolar total e a insuficiente escolarização, atingindo cada um deles cerca de metade da respectiva população escolar, ao que se soma a circunstância de ponderável parte da população escolarizada ser atendida em regime de turnos múltiplos, para daí se passar, até 1970, à razão escolar primária a que se comprometeu o Brasil, isto implicará, no mínimo, quintuplicar o dispêndio educacional ora por êle empreendido nesse setor, consideradas as despesas de investimento de capital e de manutenção.

Para que se tenha uma noção, em ordem de grandezas, do que significará a realização dessa meta, de atendimento comprometido pelo Brasil, partindo-se de uma média aproximada de custo do aluno-ano primário público no Brasil, a uma base de Cr\$ 7.200,00 para despesas correntes, de *custeio* de uma escola em condições (mínimas) de eficiência, teríamos, multiplicado esse custo pelo total da população potencialmente matriculável, um gasto da ordem de cem bilhões de cruzeiros anuais, o que representará, aproximadamente, nunca menos de três vezes mais do que todo o dispêndio atual com a manutenção do ensino primário.

Se, a essas despesas de custeio, juntamos as de capital e considerarmos que, segundo cálculos aproximados, atuais, da Unesco para a América Latina, o custo de construção de uma sala de classe de 60 metros quadrados para quarenta alunos, calculada a 30 dólares por metro quadrado, importa em 1.800 dólares, ou seja, aproximadamente, 45 dólares por lugar adicionado, ter-se-ia noção aproximada da altura do compromisso assumido pelo Brasil, cuja satisfatória desobriga, no prazo previsto, nos parece quicá inexecutável, à base de nossa atual estrutura econômica, mesmo mobilizando a cooperação privada e contando com o auxílio internacional.

Só se nos afigura executável atingir a meta visada, se emprendermos reforma estrutural de nossa economia, com profunda alteração nas distorções e na infraprodutividade de sua capacidade ociosa, com transformações radicais nos critérios vigentes na distributividade social da renda real e da renda *per capita* do país.

Esta nossa reflexão ganhou ainda maior convicção com o autorizado endosso de Raul Prebisch, quando, na Conferência de Santiago, assinalava que "completo sucesso só pode ser alcançado se o problema educacional é resolutamente atacado coincidentemente com o esforço para remover todos os obstáculos *estruturais* a se atingir ou manter uma alta taxa de desenvolvimento econômico. Daí a *inescapável* necessidade de *reformas estruturais*", no campo econômico, na América Latina, cujo teor enuncia.

Seria admitir uma falsa absolutização do processo educacional em relação à interdependente correlação estrutural dos vários processos sociais, autonomizá-lo em suas metas, desvinculadamente do processo social global, salvo como puro expediente metodológico.

À luz de uma visão abrangedora, integrada desse processo social global, não atinamos, em verdade, com outra solução para o cumprimento pelo Brasil do programa de escolarização pri-

mária universal, de seis anos, até 1970, fora de um processo de reforma estrutural da economia brasileira, a que acima aludimos.

Voltando às recomendações da Conferência de Santiago quanto ao ensino elementar latino-americano, do ponto-de-vista de sua melhoria qualitativa e de sua desalienação da realidade sociocultural em que está inserto, são, de modo geral, pertinentes as colocações feitas de soluções recomendadas para esses problemas.

Como dissemos anteriormente, ao lado da recomendação de prioridade aos gastos com educação nos orçamentos públicos, recomendou-se, dentro deles, prioridade aos gastos com o ensino primário, tudo isto abrangido pela recomendação de dispêndio com a educação não inferior a 4% do produto nacional bruto, até 1970.

Conjugada essa recomendação com aquela outra de mobilização de todos os setores sociais, particularmente de empresas industriais, comerciais e agrícolas, para a tarefa de expansão e melhoria do ensino primário, deve esse afluxo de recursos representar ponderável possibilidade de vitalização desse nível de ensino, em que pese o alto crescimento do índice demográfico a que deve atender.

Por outro lado, para incentivar a escolarização, recomendou-se o estudo da adoção de medidas legais, punitivas de empregadores de crianças em idade escolar sem freqüência concomitante à escola, bem como, na dependência da extensão do sistema escolar e de exigências outras legais para o trabalho de menores, recomendou-se, a longo prazo, a exigência de certificado de conclusão de curso primário para admissão ao trabalho.

Cuidados muito especiais foram recomendados quanto aos processos, métodos de formação e de aperfeiçoamento do pessoal discente e quanto às suas condições de trabalho, estabelecendo-se, de plano, a recomendação preliminar de que não deveria a formação do professor rural ser jamais inferior àquela que recebesse o professor urbano.

Cursos sistemáticos, regulares, de treinamento intensivo para professores; estudo e adoção da relação numérica adequada entre professor-aluno; especial atenção ao funcionamento das escolas isoladas, ou "nucleares", de um só professor, atendendo a grupos dispersos da população; revisão periódica dos currículos escolares, considerando particularmente a suficiente inclusão neles de temas de ciências naturais e sociais e de economia; atividades escolares dirigidas com muita atenção para desenvolver na criança conhecimentos, habilidades, atitudes, hábitos desejáveis como contribuição escolar ao desenvolvimento econômico e social; contatos freqüentes entre a escola e empresas com atividades de

produção e com os grandes serviços públicos; exame contínuo de condições de boa estrutura funcional para o desempenho das funções técnico-docentes; reelaboração da literatura pedagógica e do equipamento didático usados na escola primária e montagem, nas Secretarias ou Ministérios da Educação, de serviços especializados em construções escolares; estreita conexão entre o funcionamento das escolas e o de Centros de Pesquisa, Experimentação e Demonstração Pedagógica, visando ao contínuo enriquecimento de métodos e processos de ensino e de verificação do seu rendimento, foram outras tantas recomendações salutaras aprovadas pela Conferência.

Igualmente é de crer benéfica, para o funcionamento da escola primária, a vigência das recomendações sobre administração dos sistemas escolares, postas em termos de descentralização, tecnificação, isenção de influências sectárias de clientelismo político, de adoção de normas e critérios emanados de serviços técnicos de pesquisa e planejamento da educação, de reorientação dos serviços de supervisão escolar.

No objetivo de tornar exequível uma escolarização efetiva, atenção especial foi recomendada aos serviços de assistência ao escolar e à sua família.

Onde, a nosso ver, esteve a Conferência algo omissa, pouco explícita, com insuficiente nitidez de definição, foi quanto ao importante problema de composição de classes na escola primária à base do critério de homogeneização por idades, quando não emergiu dela uma recomendação que definisse com a necessária precisão o sentido do que recomendava a respeito.

Igualmente, em outro aspecto da máxima importância, qual seja o da promoção na escola primária, do qual emergem tão significativas implicações nos aspectos de repetência, evasão, oportunidades de escolarização, financiamento escolar, não houve também nítida definição na posição recomendada pela Conferência, de formulação algo ambígua, onde se gera a dúvida se ela recomendava a abertura do debate no mesmo mérito do conceito de promoção na escola primária, hipótese menos provável, ou se apenas recomendava aperfeiçoamentos nas técnicas de medida usadas nos processos de promoção vigentes, o que parece a hipótese implicitamente mais! esposada em sua recomendação.

Merece destaque a recomendação aprovada com relação ao treinamento de professores, em que se solicita especial atenção ao uso do método científico na análise de fatos e idéias, ao estudo de ciências sociais para provê-los da compreensão necessária às mudanças sociais e econômicas, ao conhecimento da dinâmica de grupo, ao treinamento em técnicas de pesquisa educacional.

Quanto ao ensino médio, do ponto-de-vista de quantificação, a recomendação aprovada foi no sentido de sua gradual universalização, no que concerne, ao menos, ao seu primeiro ciclo.

Como se vê, uma recomendação que expressa mais um vago pensamento desejoso, do que uma previsão fundamentada de aumento de efetivos escolares, justificando a razão de ser de números a serem atingidos em determinado prazo.

Em trabalho apresentado pela assessoria técnica da Unesco, sob o título "Base para estudar as metas educativas na América Latina e os recursos financeiros necessários para alcançá-las: estudo estatístico", procura-se estabelecer, aproximativamente, algumas quantificações de efetivos escolares a serem alcançados pelos países do continente, nos três níveis de ensino, em determinados prazos.

No que diz respeito ao *ensino médio*, agrupam-se, nesse estudo prospectivo, os vários países em três níveis, a saber: os que, em 1960, tinham matriculados da população escolar respectiva menos de 13%, os que tinham entre 13 e 25% e aqueles com acima de 25%; e se propõem, para 1970, chegar, respectivamente, às metas de 30%, 40% e 50% da matrícula potencial total.

Como o Brasil tem, no momento, uma situação que o põe no grupo de países latino-americanos de matrícula mais baixa na escola média (11% da respectiva população escolar), muito abaixo das da Argentina e do Uruguai, onde essa matrícula ultrapassa 30%, para atingir, até 1970, os trinta por cento sugeridos, teríamos de triplicar, praticamente, os efetivos escolares atuais.

As recomendações aprovadas no que diz respeito a esse ensino de segundo grau não apresentam qualquer contribuição mais nova ou mais original, salvo no que diz respeito à preparação profissional realizada nesse nível, como veremos adiante.

Foram aprovadas recomendações: favoráveis à estrutura de dois ciclos, o primeiro comum de cultura geral ou de orientação e o segundo de determinação ou especialização; em favor da modernização do curso de estudos da escola secundária; sugerindo organização especial para os cursos noturnos; encarecendo flexibilidade do regime de transferência nos vários ramos do ensino médio, mediante processos de adaptação e critérios de equivalência; preconizando agrupamento de matérias no primeiro e individualização delas no segundo ciclo; visando ao descongestionamento dos cursos de estudo obrigatórios e ao aumento da área de cursos optativos; enfatizando a necessidade de melhor articulação entre o ensino médio e os níveis de ensino precedente e subsequente e entre os ciclos do mesmo ensino médio; defendendo a necessidade do funcionamento de serviços de orientação educacional e profissional (segundo ciclo); capitalizando a conve-

niência de adoção de métodos ativos de ensino e do uso de instalações e equipamento didático adequados; dando destaque à conveniência de formação em nível superior do magistério desse grau e às necessidades do seu aperfeiçoamento em serviço, realizado sob várias formas; concedendo destaque à apuração da eficiência pessoal nos critérios de concessão de vantagens profissionais a administradores, supervisores, docentes e estimulando formas adequadas ao funcionamento do regime de tempo integral; dando importância fundamental à expansão de serviços de concessão de bolsas e de assistência ao escolar.

Como se pode verificar, trata-se de uma pauta de recomendações não suficientemente abrangedora dos múltiplos aspectos problemáticos compreendidos pela escola média contemporânea, que constitui, por sua complexidade, o calcanhar de Aquiles das administrações escolares do nosso tempo, sendo outrossim recomendações confinadas a um âmbito puramente pedagógico, sem os nexos necessários com os aspectos sociais e econômicos em que a dita escola desempenha papel dos mais relevantes.

No que concerne à formação profissional em nível médio, já aí as recomendações da Conferência retratam, a nosso ver, uma tomada de posição pertinente e oportuna.

Chamando a atenção para a inoperância de uma linha expansiva de custosas escolas de nível médio ditas de formação profissional, onde, de regra, se ministra insuficiente cultura geral e desatualizada preparação profissional, recomenda-se avaliar objetivamente os resultados alcançáveis pelo treinamento em serviço, nos mesmos locais de trabalho, conjugado a uma segura cultura geral básica, adquirida na escola, onde se dê bastante ênfase ao desenvolvimento da capacidade de assimilação, raciocínio e adaptação do aluno às formas continuamente cambiantes da moderna tecnologia.

Igualmente, estudos sistemáticos da qualificação, por nível de exigência, dos empregos existentes no mercado de trabalho, levantamento das disponibilidades e das carências da força de trabalho, incidiram em pertinentes recomendações aprovadas pela Conferência.

Este setor de ensino, possivelmente por apresentar conexão mais direta com a produtividade, foi tratado, a nosso entendimento, com uma visão bem mais inspirada no conceito de educação como forma de investimento em homens, sem detrimento, todavia, da consideração cabível ao seu aspecto de bem cultural em si mesma.

Ao rematarmos estas considerações sobre o modo por que foram abordados os problemas do ensino primário e do ensino médio na Conferência de Santiago, queremos sublinhar as perspectivas abertas pelas possibilidades de cooperação internacional

à aceleração do esforço educacional da América Latina que busca resolver, no século XX, problemas educacionais que o foram do século XIX, para os países desenvolvidos.

O reconhecimento dessa tremenda defasagem no tempo que tem a América Latina em resolver o problema da escolarização primária gratuita, obrigatória e universal, como pré-requisito básico a qualquer programa de desenvolvimento econômico-social, estende, cremos que pela *primeira vez*, o plano de possibilidade de ajuda internacional da quase exclusiva órbita da assistência ao ensino superior, para o âmbito do ensino primário.

Cooperação esta que se manifestaria, conforme fora estabelecido desde a reunião de Punta del Este, preferencialmente em empréstimos para projetos bem desenvolvidos de construção de prédios e de organização de equipamento escolar.

Evidentemente — somos dos que assim o reconhecem — a tremenda densidade problemática do nosso *déficit* educacional não permite otimismo levanos quanto a que, com essa potencial cooperação internacional adicionada a um ponderável esforço nacional, tenhamos, facilmente, a quantidade e qualidade de educação de que carecemos para nos elevar ao nível da mesma exigível em países industrializados, desenvolvidos.

Já dissemos inclusive, anteriormente, que achamos o problema da educação nacional de muito remota viabilidade de solução, sem alterações profundas em nossa atual *estrutura econômica*.

Nem por isto, todavia, pode-se deixar de reconhecer o fato novo e significativo das virtualidades de uma cooperação internacional que se abre à solução do problema fundamental ao nosso desenvolvimento, que é o da vigência da escola primária, gratuita, obrigatória e universal, de seis anos.

A Conferência de Santiago foi uma afirmação desta perspectiva que poderá ser alvissareira, como transfusão de sangue em nossa grave anemia educacional, na medida em que o Brasil defina, objetivamente, suas prioridades educacionais e preencha as exigências técnicas necessárias a conseguir esse impulso acelerador.

O ENSINO INDUSTRIAL DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL

JOAQUIM FARIA GÓIS

O processo de industrialização acarreta certos fatos que devem estar presentes no exame os problemas educacionais. Entre eles importa alinhar a crescente mecanização, a divisão do trabalho e a especialização de funções, a tecnização e a racionalização dos processos de fabricação de bens.

Ainda deve ser considerado que o processo de industrialização determina, ao mesmo tempo, a mecanização e a tecnização da agricultura, com a conseqüente redução drástica de número de pessoas ocupadas na produção rural.

O processo de industrialização acarreta em conseqüência uma crescente concentração urbana de população em busca dos empregos aí numerosos e atraída por outros incentivos decorrentes da própria densidade humana, solicitadora de grandes mercados de empregos, de habitações, da circulação de bens de consumo, de hospitais, de escolas, de divertimentos, etc.

A convivência nos grandes centros ficaria, entretanto, inviável sem uma educação elementar completa para todos, tal a complexidade nas relações humanas, na diligência diária para o provimento das necessidades de toda ordem.

Além disso há que considerar que a extrema divisão do trabalho na indústria, tanto maior quanto mais acentuada a sua mecanização, tornou contingente o treino dos operários no próprio emprego para a maioria das ocupações. Todavia, seu rendimento é proporcional ao grau de escolaridade prévia. Se esta fôr baixa, as possibilidades de ensinar-se aos operários a trabalharem em regime de produtividade serão necessariamente limitadas.

Por outro lado, a partir de certo grau de desenvolvimento industrial, surge no país a necessidade de número ponderável de técnicos, portadores de cursos médios e superiores.

Tais pressupostos conduzirão o país a tomar consciência de que o preparo do homem para o desenvolvimento econô-

Este trabalho constou do Relatório apresentado pela delegação brasileira à Conferência de Santiago sobre Educação e Desenvolvimento Econômico na América Latina.

mico reside, em primeiro lugar, na expansão gradativa do seu sistema de ensino elementar, no aumento e aprimoramento do seu ensino secundário comum e do superior.

Ao mesmo tempo, há que se dar atenção a certos setores da formação específica da mão-de-obra. É desta que nos ocupamos neste pequeno trabalho.

Treinamento de operários semiqualeificados

O treinamento de operários semiqualeificados de operação de máquinas e veículos das fábricas é realizado no próprio emprego. O progresso a obter-se reside na substituição gradual do sistema usado na aprendizagem acidental, pelo do treino organizado e metódico de todos os novos empregados nas tarefas que vão desempenhar. O dever dos empregadores de realizar a aprendizagem no próprio serviço está regulado em portarias do Ministério do Trabalho e Previdência Social na parte relativa a menores empregados de 14 a 18 anos.

Por essa legislação os empregadores são obrigados a assegurar aprendizagem metódica aos seus empregados menores, se quiserem gozar da prerrogativa de lhes pagar meio salário. Cada empregador deverá realizar acordo escrito com o SENAI pelo qual este lhe dará uma orientação indispensável, na elaboração do programa de treinamento e em sua execução.

Vários fatores fazem com que o sistema ainda funcione imperfeitamente. Entre outros cabe destacar o fato de estarmos apenas no limiar da fase competitiva da produção.

Com seu desenvolvimento, um interesse maior pelo treino {sistemático dos empregados será despertado, objetivando o aumento de produção e redução de custos.

Outro fator que virá enriquecer o sistema será o da formação de gerentes de empresas, quer em cursos regulares, quer em cursos de aperfeiçoamento, médios e superiores.

	Aprendizes inscritos no ano de 1960
São Paulo	12.401
Guanabara	5.060
Santa Catarina	6.239
Minas Gerais	6.052
Rio de Janeiro	5.091
Paraná	1.358
Rio Grande do Sul	978
Total	37.179

Treinamento de supervisores

O treinamento de "supervisores" ou "mestres" constitui parte extraordinariamente importante do programa de formação de mão-de-obra. O mestre é um operário que junta as qualidades de bom executante às de homem experimentado. A sua formação se faz, portanto, no trabalho como simples obreiro.

Investido nas funções de chefia, há toda conveniência em que receba esclarecimentos sobre as funções de comando que vai desempenhar. Para este fim foram organizados sistemas de treinamento informal, realizado através de reuniões de pequenos grupos, no qual são analisadas as tarefas a cargo do mestre relativas à simplificação e ordenação do trabalho, à transmissão e execução de ordens de gerência, às relações com os subordinados e de modo especial como ensinar a estes as tarefas e as operações.

Tal treino, realizado no próprio emprego, está no Brasil a cargo do SENAI, não se excluindo, todavia, a ação de outros órgãos.

Foi o seguinte o número de cursos no ano de 1960:

	Ensino correto de um trabalho	Relações no trabalho	Métodos no trabalho	Liderança no trabalho	Desenvolvimento de programas de treinamento	Técnicas de acompanhamento	Total
Para supervisores	164	192	185	18	—	—	559
Para instrutores	6	3	3	1	—	—	13
Para diretores de treinamento	—	—	—	—	4	—	4
Para acompanhantes ..	—	—	—	—	—	6	6
Totais	170	195	188	19	4	6	582

Encarregados de treinamento

Função muito importante nas grandes empresas é a dos que respondem em nível de gerência pela direção de um programa de treinamento e aperfeiçoamento dos empregados, o que vale dizer pela coordenação da ação formadora dos chefes, supervisores, mestres e operários.

No Brasil foi iniciada a experiência desses Cursos pelo SENAI de São Paulo e pelo escritório mantido em regime de acordo entre a CBAI e o Governo do Estado.

Treinamento de operários qualificados de manutenção

A formação de pessoal de manutenção destinado à mão-de-obra em geral, às empresas de transportes urbanos, ferroviárias, rodoviárias, marítimas e aéreas, de produção e distribuição de energia e para as indústrias extrativas, constitui capítulo dos mais relevantes em países industriais.

Todos os tipos de produção e de transporte estão baseados no uso de equipamentos mecânicos elétricos que reclamam conservação contínua e reparos periódicos, de pequena e de grande extensão. Máquinas motrizes e veículos deteriorados, com baixo rendimento, ou que tenham seu funcionamento interrompido com frequência ou com duração reduzida de vários anos, por falta de conservação ou reparo adequado, constituem problema de grave repercussão econômica. Daí a importância do mecânico e do eletricitista, cuja formação é muito mais exigente e muito mais difícil de ser levada a cabo exclusivamente no próprio emprego, dado o uso que implica de máquinas ferramentas e ferramentas manuais de precisão e de processos que envolvem conhecimentos tecnológicos mais apurados, cálculos matemáticos e leitura de desenho de maior rigor.

A solução que se vem generalizando em países desenvolvidos é a do treino de tais operários qualificados, realizado em parte nas escolas e parte no emprego. Esta a solução adotada pelo Brasil ao criar o SENAI, não excludente, no começo, da formação por escolas profissionais tradicionais, a respeito de cujos cursos falaremos adiante.

Gradativamente, o SENAI concentra os seus esforços no programa de formar mecânicos e eletricitistas para oficinas de manutenção da indústria e dos transportes. Como é sabido, as grandes empresas possuem oficinas próprias para esse mister e as médias e pequenas se servem das oficinas autônomas de manutenção.

Estimativas baseadas em alguns levantamentos indicam a necessidade anual no país de mais de 11.000 (onze mil) novos operários das especialidades acima, para atendimento das carências resultantes de aposentadorias e mortes e do crescimento do parque fabril. Como o SENAI possui 17.000 alunos matriculados nos cursos citados, que duram em média 30 meses, deveria elevar a sua matrícula ao dobro para atender à demanda.

A partir de certa altura, o crescimento de sua matrícula tem sido lento em virtude da absorção de grande parte de sua receita com os acréscimos de custo dos cursos existentes, em razão da inflação.

O programa de expansão dos seus cursos havia sido elaborado, visando aumento substancial de matrícula, compreendendo os seguintes fatores:

- a) substituição progressiva em suas escolas de cursos que possam ser efetivados no próprio emprego;
- b) a obtenção de financiamentos nacionais e estrangeiros para compra de novos equipamentos e instalações para os cursos prioritários do SENAI;
- c) a organização de novos centros de treinamento rápido de ofícios de manutenção, objetivando de preferência operários maiores de 18 anos;
- d) aplicação das reservas do SENAI no plano acima.

O empréstimo obtido pelo SENAI junto ao Eximbank representou a primeira etapa da execução do programa.

O plano de distribuição aos Departamentos Regionais credores de parte do fundo de reserva sob a guarda do Departamento Nacional representa a segunda.

São os seguintes os dados relativos aos cursos mantidos pelo SENAI, extraídos do Relatório do Diretor do Departamento Nacional, do ano de 1960:

ESCOLAS DO SENAI

ESTADOS	Escolas mantidas pelo SENAI	Em regime de acordo com empresas	Total
São Paulo	25	11	36
Guanabara (Departamento Regional)	3	2	5
Guanabara (Departamento Nacional)	1	—	1
Rio Grande do Sul	8	2	10
Minas Gerais	9	6	15
Rio de Janeiro	5	5	10
Paraná	5	1	6
Bahia	2	1	3
Pernambuco	3	2	5
Santa Catarina	2	2	<i>i</i>
Paraíba	1	1	2
Ceará	1	1	2
Rio Grande do Norte	1	1	2
Sergipe	2	—	2
Pará	1	—	1
Maranhão	1	—	1
Piauí	1	—	1
Goiás	1	—	1
Alagoas	1	—	1
Mato Grosso	1	—	1
Amazonas	1	—	1
Rio Branco	1	—	1
Total	76	35	111

MATRÍCULAS EM CURSOS DE APRENDIZAGEM
POR ESTADO EM ESCOLAS DO SENAI NO ANO DE 1960

ESTADOS	Matrículas
São Paulo	13.251
Guanabara	3.674
Rio Grande do Sul	2.603
Minas Gerais	2.479
Rio de Janeiro	1.756
Paraná	854
Paraíba	560
Bahia	485
Pernambuco	439
Santa Catarina	436
Sergipe	420
Ceará	330
Pará	306
Espírito Santo	204
Alagoas	181
Rio Grande do Norte	152
Maranhão	109
Goiás	100
Mato Grosso	99
Piauí	71
Amazonas	25
Departamento Nacional	
a) Escola Técnica	191
b) Curso por Correspondência	90
Total	28.821

MATRÍCULAS POR CURSO DAS ESCOLAS DO SENAI

Matrículas em cursos prioritários relacionados com a manutenção, o reparo e a conservação de máquinas, motores e veículos	17.030
Matrículas em cursos relacionados com a preparação de operários de indústrias de móveis, construção civil, construção naval, artes gráficas e no curso Técnico Têxtil	4.682
Matrículas em cursos de admissão aos cursos acima (preliminares e vocacionais)	3.369
Matrículas em cursos que serão substituídos gradualmente por treinamento no próprio emprego	2.766
Matrículas em cursos e seminários especiais de aperfeiçoamento do pessoal técnico e docente .....	.884
Matrículas nos cursos por correspondência	90

Além dos cursos mantidos pelo SENAI, a legislação federal previa a existência de cursos pós-primários de 4 anos de duração, chamados básicos, destinados à formação de operários qualificados, mantidos pelas denominadas "escolas industriais" do governo federal, de alguns governos estaduais e de entidades privadas.

Tal sistema, nascido antes da expansão da indústria brasileira não se revelou apto ao abastecimento de operários qualificados às fábricas. A sua matrícula foi sempre escassa e muito alta a evasão de alunos registrados. Somente 10% dos alunos concluíram os cursos e uma boa percentagem deles buscava empregos fora da ocupação para que haviam sido preparados.

Em 1959 a Lei n.º 3.522 autorizava a criação de cursos de aprendizagem de duração reduzida nas escolas industriais federais, do tipo mantido pelo SENAI e transformava os cursos básicos em um curso secundário de educação geral.

É o que determina o seu art. 4.º:

- "O curso básico de quatro séries, de educação, 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".

O Estado de São Paulo, que mantém a maior parte de escolas industriais adotou regime semelhante.

São os seguintes os dados de matrícula no ano de 1961, extraídos de "Sinopse Estatística do Ensino Médio", págs. 24 e 26, do Ministério da Educação e Cultura:

BÁSICO E MESTRIA

Matrícula inicial			Conclusões de Cursos		
Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
15.077	5.223	20.300	1.883	727	2.610

Os dados relativos à matrícula e conclusões de cursos de mulheres incluem os dos cursos de corte, costura, flores, chapéus e ornatos, em maioria de caráter artesanal e doméstico.

Cursos técnicos de nível médio

Embora de definição imprecisa pelo uso elástico dado ao nome de técnico e pela grande variedade de funções desempenhadas segundo o tipo e a dimensão da indústria, pode-se, todavia, dar como objetivo básico do curso técnico o preparo de especialistas que ajudam os engenheiros nas suas atividades de elaboração de projetos de fabricação de máquinas e de produtos, no planejamento e no controle de sua fabricação e em pesquisas relacionadas com as matérias-primas, com os métodos e processos de trabalho, com o produto, com o mercado, etc., etc.

Os operários e mestres são agentes de execução das tarefas produtivas, enquanto os técnicos e engenheiros são os de elaboração, planificação e controle.

Para o trabalho rendoso de cada engenheiro é necessário o engajamento de certo número de técnicos médios para o desempenho de tarefas mais simples.

A partir de 1942 a legislação federal brasileira deu organização especial aos chamados cursos técnicos médios, distinguindo-os dos destinados a formar operários e mestres e colocando-os em nível equivalente ao do 2.º ciclo do curso secundário (colégio).

Desde então os cursos criados foram os de:

- Construção de máquinas e motores;
- Eletrotécnica;
- Desenho Técnico;
- Metalurgia;
- Eletrônica;
- Têxtil;
- Edificações;
- Pontes e Estradas;
- Química Industrial;
- Artes Aplicadas.

Os candidatos aos cursos acima deverão ter concluído qualquer dos cursos de primeiro ciclo secundário, ou sejam o industrial básico, o comercial ou o ginásial.

Os graduados em curso técnico, que hoje é ministrado em 3 e 4 anos, podem candidatar-se ao exame vestibular de escolas superiores, em igualdade de condições com os Concluintes dos colégios.

Deve ser registrado que só recentemente o interesse dos jovens pelos cursos técnicos começa a se fazer sentir, sobretudo com a expansão das indústrias siderúrgicas, de máquinas, de automóveis, de material ferroviário, de motores, de

material elétrico e eletrônico e de produtos químicos de base, graças aos incentivos salariais e de carreira já oferecidos.

Decisão mais recente veio estabelecer a possibilidade de redução no currículo dos cursos técnicos para 2 anos, tendo em vista os candidatos que concluíram o 2.º ciclo colegial.

Tem sido também objeto de cogitação a manutenção de cursos técnicos avulsos e extraordinários de 1 ano de duração, para a formação de jovens portadores de diplomas de ginásio e colégio, em setores mais restritos e especializados.

A política de concentração de esforços das antigas escolas industriais e técnicas do governo federal e as de governos estaduais na manutenção de cursos técnicos de duração variável parece tomar corpo, face ao rápido desenvolvimento industrial do país e natural limitação de matrícula nas universidades. Cada ano aumentam as sobras de candidatos aos exames vestibulares fortemente seletivos das escolas superiores. Muitos dos jovens que não logram acesso a cursos universitários buscarão os cursos técnicos como solução natural.

É o seguinte o quadro de matrículas em cursos técnicos segundo os dados:

Cursos Técnicos e Pedagógicos

Matrícula inicial

Conclusões de Cursos

Matrícula inicial			Conclusões de Cursos		
Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
9.679	780	10.459	975	47	1.022

Extraídos da "Sinopse Estatística do Ensino Médio" — 1961, págs. 24 e 26 — Ministério da Educação e Cultura — Serviço de Estatística da Educação e Cultura.

Fato significativo na evolução do ensino industrial brasileiro de nível médio foi o da experiência de autonomia administrativa e técnica dada ao sistema escolar do SENAI e recentemente à administração das escolas federais.

O SENAI é uma entidade de direito privado, administrado pela Confederação Nacional e pelas Federações Estaduais de Indústria, através de um Conselho Nacional e de Conselhos Regionais, compostos de industriais e representantes dos Ministérios da Educação, do Trabalho e dos Transportes. Tais Conselhos possuem amplos poderes de aprovação orçamentária, tomada de contas, criação de quadro de pessoal, fixação de salários, criação de cursos, seus currículos, compra de prédios e equipamentos, etc, etc.

As escolas industriais federais seguiram caminho semelhante, a partir de 1959, quando a lei criou um Conselho de Representantes da Indústria, do Conselho Federal de Engenharia e de Educadores, com poderes comparáveis aos dos Conselhos do SENAI.

Conclusões

A formação de operários destinados à indústria em geral, aos serviços de transporte, de produção e distribuição de energia elétrica, deve estar baseada na conclusão prévia pelos aprendizes menores e novos empregados adultos de curso primário completo;

Os operários que se encarregam de operações de máquinas e de outras tarefas manuais limitadas, idênticas e repetidas (operários semiqualiificados), ou realizam somente algumas das operações dos ofícios tradicionais, devem ser treinados no próprio emprego;

Os operários que realizam operações ou são encarregados de tarefas que reclamam para o seu desempenho a conjugação de conhecimentos gerais e especiais com uma técnica manual no uso de ferramentas e máquinas e na manipulação de matérias-primas (operários qualificados), podem ser formados mediante um programa de treino sistemático no emprego, completado por um curso de tempo parcial;

A articulação do treino manual sistemático com o curso complementar pode ser levada a efeito dentro da própria empresa ou mediante entendimento entre esta e escolas especiais do governo, de entidades de classe ou privadas, em horário a ser combinado;

A formação pelo regime de articulação fábrica-escola para aprendizes menores e maiores de ofícios qualificados supõe, em regra, a existência de um órgão muito bem entrosado com as empresas, que as assista na organização de programas de treinamento manual na elaboração de material didático e na organização dos cursos complementares;

A eficiência, quer do treino de operários semiqualiificados, quer dos qualificados, reclama que os supervisores e mestres de produção das empresas sejam treinados para ensinar aos seus subordinados a bem realizarem sua tarefa e a se ajustarem ao plano de trabalho do setor onde estão produzindo;

7. Devem ser organizados cursos de curta duração no próprio emprego para o treino dos mestres nas funções acima, bem como nas de Chefia, de relações no trabalho, de simplificação e métodos de trabalho;
8. Na formação de operários qualificados deve ser dada especial atenção ao pessoal de manutenção de máquinas, ferramentas, motores, veículos, instalações e outras partes do equipamento;
9. O regime de articulação de fábrica-escola supõe um programa permanente de formação e aperfeiçoamento de diretores de escolas, assistentes, instrutores e professores ;
10. Os candidatos a cursos técnicos de nível médio devem ter concluído pelo menos um curso secundário de quatro anos;
11. Os cursos técnicos devem ter duração variável, segundo a formação escolar anterior dos candidatos e as especialidades a serem ensinadas.

CONFERÊNCIA SOBRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL NA AMÉRICA LATINA

Das conclusões aprovadas pela Conferência, realizada em Santiago do Chile de 5 a 19 de março último, extraímos as que fazem parte da Resolução A — Comitê I — sobre a Extensão e Melhoria da Educação, em Face do Desenvolvimento Econômico e Social.

A fim de que a educação possa contribuir eficazmente para o progresso cultural, tecnológico, econômico e social da América Latina, a Conferência espera que os Estados representados empreguem os melhores esforços com o objetivo de alcançar as metas a seguir estabelecidas. Conseqüentemente, as atividades relativas ao planejamento a curto ou a longo prazo, deverão partir de sua prévia adaptação às carências e peculiaridades de cada país e ao grau de desenvolvimento alcançado pela educação. Com efeito, a diversidade das situações que, em matéria de educação, apresentam os países latino-americanos, assim como os diferentes recursos de que dispõem para impulsioná-la levam a uma apresentação das linhas e objetivos do plano de ação em forma muito geral, que cada país terá de adaptar posteriormente às suas características e possibilidades.

Além disso, determinada ordem de prioridades deveria ser fixada pelas autoridades respectivas de cada país, considerando-se antes a urgência que o caráter ostensivo das medidas adotadas. Esse mesmo critério poderia presidir à assinatura dos critérios provenientes da ajuda exterior como contribuição ao desenvolvimento cultural, econômico e social da América Latina.

Estrutura e administração dos serviços educativos

1. A Conferência destaca a urgente necessidade de estudar e pôr em prática uma reorientação profunda da estrutura e da administração dos serviços educativos, a fim de facilitar o desen-

volvimento dos planos de educação e o máximo aproveitamento dos recursos disponíveis.

2. Em vista disso, recomenda que a estrutura do sistema escolar nos países latino-americanos compreenda:

a) uma primeira etapa de 8 a 9 anos de educação geral que, sobre a base do período pré-primário ou da educação proporcionada no lar, abranja a educação primária e o 1.º ciclo ou o ciclo básico da instrução média. Nessa etapa, que culminaria em um período de orientação vocacional, conviria explorar, estimular e desenvolver as aptidões de cada criança, que servirão de esteio à futura formação especializada;

b) uma segunda etapa de 2 a 4 anos, durante a qual a amplitude relativa da educação geral variará segundo se trate de formação vocacional ou profissional de nível médio ou de educação pré-profissional que conduzirá a estudos superiores;

c) uma terceira etapa de 2 a 7 ou 8 anos, em que a formação geral se combinaria, em proporções variadas, com as múltiplas modalidades da formação especializada profissional ou científica, de nível superior;

d) como solução temporária para os próximos anos, uma etapa de 2 ou 3 anos de iniciação profissional sobre a base do nível primário destinada especialmente a aqueles que, por diversas razões, completem os estudos primários aproximadamente aos 15 anos.

3. Que nos serviços educativos, em relação estreita com outros serviços nacionais competentes, seja dado vigoroso impulso à educação de adultos, com os seguintes fins específicos:

a) a alfabetização dos maiores de 15 anos que não tiveram oportunidade de incorporar-se ao sistema escolar e necessitem dominar as técnicas instrumentais da escrita, leitura e cálculo, e certas noções elementares, a fim de participarem ativamente

da vida social e econômica

b) a complementação dos estudos daqueles que abandonaram prematuramente a escolaridade regular;

c) a educação e desenvolvimento das comunidades rurais e de certas comunidades ou grupos urbanos;

d) a habilitação, aperfeiçoamento e readaptação da mão-de-obra;

e) a extensão cultural destinada a da população, qualquer que seja seu nível educativo.

4. Que a formação e o aperfeiçoamento do pessoal para os serviços educativos — professores, supervisores, orientadores, administradores e outros especialistas — se incorporem ao sistema nacional de educação e se coordene estreitamente com as instituições de ensino superior, segundo as modalidades de

cada país. O mesmo se explica com relação aos serviços de pesquisa e experimentação pedagógica.

5. Que os serviços de assistência social e econômica aos escolares se coordenem com a estrutura dos sistemas educacionais e recebam rigoroso impulso, a fim de assegurar a igualdade de oportunidades educativas e que nenhum aluno se veja impedido de freqüentar, por motivos de ordem material, os diferentes centros educacionais.

6. Que se integrem nos sistemas educativos serviços de pesquisas pedagógicas, de construções escolares, de produção de textos e material didático e de bibliotecas escolares.

7. Que se promova a racionalização técnica dos serviços educacionais, para o que é imprescindível a preparação do pessoal especializado que há de administrá-los e se procure por este meio eliminar a influência da política partidária e de outros interesses alheios à educação que perturbam seu desenvolvimento.

8. Que se empreenda uma organização, nacional dos ministérios de educação e de seus departamentos ou seções, assim como descentralização da autoridade e de certas funções, no plano dos Estados, dos departamentos, das províncias ou regiões e quaisquer outras localidades dentro do país, sem prejuízo da unidade dos fins e objetivos educacionais e da articulação dos diversos tipos de escolas e serviços em que se reflita a estrutura do sistema nacional de educação.

9. Que se reestrutrem e reorientem os serviços de supervisão escolar para assegurar a melhoria da qualidade da educação, bem como do rendimento dos recursos que lhes são destinados.

10. Que na avaliação do rendimento escolar se atenda não apenas aos aspectos quantitativos, mas também aos qualitativos; no que se refere àqueles conviria ter em vista, entre outras questões, a regularidade da assistência escolar e a percentagem dos alunos que terminam o ciclo de estudo correspondente. Na ordem qualitativa, aconselha-se considerar os hábitos, atitudes, conhecimentos e habilidades que desenvolvam ou adquiram os alunos e a contribuição dos estabelecimentos escolares para a satisfação das necessidades educativas e o desenvolvimento das comunidades.

Essa avaliação permitirá estabelecer uma relação entre os recursos financeiros e humanos que se destinam à educação e seu rendimento.

11. Por último, ressalta-se a necessidade de impulsionar o desenvolvimento de serviços de planejamento educacional como parte do sistema nacional de educação, de acordo com as normas que a esse respeito estão assinaladas na recomendação do II Comitê.

BASE PARA AVALIAÇÃO DAS METAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA E RECURSOS NECESSÁRIOS

O presente documento foi elaborado pela Secretaria da UNESCO, a fim de ser submetido às comissões da Conferência de Santiago, há pouco realizada,

DOCUMENTO INFORMATIVO N.º 49

I. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é descrever a atual situação do ensino em termos quantitativos, indicar o progresso registrado durante os últimos cinco anos e determinar o esforço adicional exigido por um programa decenal de educação nos países latino-americanos.

Esse programa prevê, em termos quantitativos concretos, a educação primária universal para 1970. Atribui, além disso, grande importância à expansão do ensino secundário e superior, bem como à educação de adultos.

Aparentemente, são grandes as diferenças existentes entre os países latino-americanos; por isso, a ordem de importância dos esforços requeridos para os diferentes setores da educação tem que adaptar-se à situação presente e às tendências históricas.

A determinação das metas, para cada país, no âmbito educacional, evidentemente terá de ser delimitada pelo processo nacional de planificação econômica e social. Este trabalho não pretende absolutamente substituir a planificação; nele se procura, sobretudo, descrever um método para avaliar as metas e o custo, em função de cifras promédias. Aliás, convém observar que, na avaliação do custo unitário médio, no final deste trabalho, não foi possível levar em consideração as alterações referentes à técnica e organização do ensino, previstas pelos diferentes países, e que deverão influir sobre o custo unitário futuro. Não obstante, as projeções foram

preparadas pressupondo melhoria crescente na eficiência do sistema de ensino. Assim é que nele se inclui um quadro, baseado nas informações disponíveis, indicando as metas quantitativas para 1955 e 1970, bem como o custo de tais metas.

II. SITUAÇÃO EDUCACIONAL DE 1955 A 1960

A. A situação demográfica é considerada decisiva em qualquer método quantitativo de análise educativa e o Quadro 1 apresenta as estimativas e projeções referentes à população dos países incluídos no estudo. Convém assinalar que, de maneira geral, essa informação demográfica só existe em relação ao total de habitantes e a grupos etários do mesmo, intercalados de cinco anos, o que, para fins de planejamento educacional, constitui deficiência, uma vez que tais grupos quinquenais não coincidem com a população efetiva em idade escolar, sobre a qual se baseia grande parte da planificação.

Quadro 1

Estimativa da população total e dos **grupos** etários de **5-14**, **15-19** e **20-24** anos, em 1955, 1960, 1965 e 1970 (milhares)

Países	População Total				5-14 anos			
	1955	1960	1965	1970	1955	1960	1965	1970
Argentina	19.120	21 000	22.960	24.990	3.745	4.110	4.425	4.720
Bolívia	3.235	3.600	4.030	4.540	820	910	1.025	1.165
Brasil	58.455	65 860	74.570	84.440	14 550	16.645	19.470	22.110
Colômbia	12.840	14.770	16.985	19.590	3 385	3.990	4.565	5.165
Costa Rica	950	1.145	1.335	1.560	245	300	365	425
Cuba	6.130	6 820	7.555	8.340	1.415	1.550	1.705	1.880
Chile	6.760	7.635	8.580	9.660	1.625	1.840	2.045	2.300
Equador	3.690	4 285	4.910	5.630	955	1.130	1.330	1.520
São Salvador	2.110	2.395	2.730	3.115	510	605	740	835
Guatemala	3 465	3 980	4 595	5.325	900	1.055	1.240	1.445
Hai'i	3 390	3.725	4.135	4.620	835	930	1.045	1.175
Honduras	1.550	1.755	2.005	2.305	400	450	515	605
México	30.860	35.115	40.740	47 330	7.890	9.260	10.840	12.615
Nicarágua	1.245	1.465	1.690	1.955	315	380	470	540
Panamá	870	1.010	1.175	1.370	225	265	315	365
Paraguai	1.500	1.625	1.780	1.975	385	420	460	520
Peru	9.185	10.510	12.105	14.030	2.365	2.730	3.170	3.700
República Dominicana.	2.455	2.845	3.320	3.895	650	770	900	1.065
Uruguai	2.615	2.760	2.895	3.020	440	470	490	500
Venezuela	<u>5.880</u>	6.935	8.080	9.350	1.470	1.770	2.115	2.400
América Latina	175.805	199.235	226.175	257.040	43.125	49.580	57.230	65.010

Quadro 1 (continuação)

Países	15-19 anos				2024 anos			
	1955	1960	1965	1970	1955	1960	1965	1970
Argentina.....	1.645	1.800	2.010	2.170	1.625	1.650	1.814	2.049
Bolívia.....	340	375	405	460	259	306	367	418
Brasil.....	6.110	6.550	7.270	8.720	5.144	5.927	6.413	7.177
Colômbia.....	1.280	1.490	1.790	2.100	1.104	1.255	1.444	1.744
Costa Rica.....	100	115	130	165	85	102	117	136
Cuba.....	600	670	730	805	546	607	672	742
Chile.....	675	755	840	965	635	596	686	821
Equador.....	370	445	485	595	310	360	432	479
São Salvador.....	220	240	255	335	194	216	238	262
Guatemala.....	360	405	465	560	308	378	437	479
Hait.....	345	375	420	470	292	320	356	397
Honduras.....	160	180	205	230	136	158	176	207
México.....	3.095	3.560	4.165	4.925	2.763	2.809	3.626	4.540
Nicarágua.....	130	150	155	210	111	133	152	156
Panamá.....	85	100	120	145	71	86	108	125
Paraguai.....	150	165	180	200	128	145	164	172
Peru.....	935	1.070	1.230	1.430	827	946	1.053	1.207
República Dominicana.....	270	290	345	410	246	284	332	389
Uruguai.....	215	210	225	240	214	210	206	227
Venezuela.....	570	665	795	980	500	576	687	804
América Latina.....	17.655	19.630	22.220	26.115	15.498	17.073	19.480	22.535

NOTA: As estimativas quanto à população total e aos grupos etários de 5-14 e 15-19 anos, foram tiradas de *Análisis Demográfico de la Situación Educativa en América Latina* (UNESCO. ED. CEDES, 8, 2 de janeiro de 1962). A estimativa referente ao grupo de 20 a 24 anos foi realizada mediante reajuste dos dados, obtidos em *The Population of Central America (including México), 1950-1980, The Population of South America 1950-1980* (ST. SOA. Série A, population studies ns. 16 e 21), Nações Unidas, Nova Iorque, 1954 e 1955, das estimativas mais recentes sobre a população total contidas no quadro acima. No que se refere a Cuba, República Dominicana e Haiti, a percentagem relativa a esse grupo etário (de 20 a 24 anos) é a correspondente à época do censo mais atualizado.

B. A fim de calcular a população em idade escolar, na qual será recrutado o corpo discente dos três ciclos de ensino, torna-se mister admitir certas relações entre as correspondentes populações em idade escolar e as populações por grupos etários indicadas no Quadro 1. Para resumir, em relação ao ensino primário, o grupo populacional de dez anos corresponderá ao de 5 a 14 anos de idade, conforme a duração do

curso primário, em cada país. Idealmente, o ciclo de educação primária de seis anos ficaria relacionado ao correspondente grupo etário da população, de seis anos, mas sabendo-se que há muita repetição e diferenças de idade dentro da mesma série, concedeu-se certa margem, acrescentando arbitrariamente um ano a cada grupo etário. Na prática, admitimos a existência, em 1965 e 1970, de um sistema uniforme de seis anos, e deixamos a margem de menos de um ano para esses períodos, pressupondo maior eficiência do sistema. Em relação ao ensino secundário, procedemos de forma idêntica, ajustando o grupo de 15 a 19 anos de idade à duração média da educação secundária, deixando porém margem apenas para meio ano adicional de repetição. Resumindo, portanto, ficou admitida a hipótese de ocorrer atualmente a repetição média de um ano, no nível primário, que diminuirá, e de meio ano no ciclo secundário. Ficou estabelecido o grupo etário de 20 a 24 anos como correspondendo à educação superior. O Quadro 2 mostra os resultados de tais cálculos para cada país em 1955, 1960, 1965 e 1970 (Ver Quadro 2).

C. No Quadro 3 está resumida a situação de matrícula, no passado e no presente, em cada país, com as cifras quando disponíveis ou de possível avaliação — correspondentes aos três ciclos da educação, em 1955 e 1960.

Percebe-se que o progresso observado na matrícula efetiva, durante os últimos cinco anos, tem sido substancial, em termos numéricos. O aumento quinquenal de matrículas na Região, entre 1955 e 1960, correspondeu a 41% nas escolas primárias, 63% nas secundárias e 22% nas superiores. Admite-se que tais acréscimos de matrícula são excessivos em relação à efetiva ampliação dos serviços educacionais disponíveis, porque, durante esse mesmo quinquênio, as populações em idade escolar aumentaram de 15, 11 e 11% respectivamente, nos grupos populacionais de idade escolar calculados para o primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino.

D. A fim de calcular o verdadeiro progresso quantitativo da educação, a matrícula escolar deve corresponder ao grupo etário ao qual compete o acesso a essa aprendizagem. Evidentemente, o progresso educacional não significa apenas a inscrição de maior número de estudantes cada ano, porém o verdadeiro progresso significa proporcionar mais serviços educativos a quem deles possa fazer uso. O Quadro n.º 4 mostra os coeficientes de matrícula para os três ciclos de ensino nos anos de 1955 e 1960.

Quadro 2
Estimativa da população em idade escolar, distribuída por categoria de ensino em 1955, 1960, 1965 e 1970

Países	Ensino primário				Ensino secundário				Ensino superior			
	1955	1960	1965	1970	1955	1960	1965	1970	1955	1960	1965	1970
	Argentina	2.996	3.288	3.540	3.776	1.810	1.980	2.211	2.387	1.625	1.659	1.814	2.049
Bolívia	574	637	718	816	442	448	527	598	259	306	367	418
Brasil	8.730	9.987	11.682	13.266	9.165	9.825	10.905	13.080	5.144	5.927	6.413	7.177
Colômbia	2.031	2.394	2.739	3.099	1.684	1.937	2.327	2.730	1.104	1.255	1.444	1.744
Costa Rica	172	210	256	298	110	127	143	182	85	102	117	136
Cuba	1.415	1.550	1.705	1.840	660	737	803	886	546	607	672	742
Chile	1.138	1.288	1.432	1.610	878	982	1.092	1.255	635	596	666	821
Ecuador	669	791	931	1.064	481	579	631	774	310	216	238	262
São Salvador	357	424	518	585	242	264	281	369	194	216	238	262
Guatemala	630	739	868	1.012	396	446	512	616	303	378	437	479
Haiti	585	651	732	823	518	593	630	705	292	320	356	397
Honduras	260	315	361	424	176	198	226	253	136	158	176	207
México	5.523	6.482	7.588	8.831	3.405	3.916	4.582	5.418	2.763	2.809	3.626	4.544
Nicarágua	221	266	329	378	143	165	171	231	111	133	152	186
Panamá	158	186	221	258	111	130	156	189	71	86	108	125
Paraguai	270	294	322	364	195	215	234	260	128	145	164	172
Peru	1.419	1.638	1.902	2.220	1.029	1.177	1.353	1.573	827	946	1.053	1.107
Rep. Dominicana	455	539	630	746	351	377	449	533	246	284	332	389
Uruguai	308	329	343	350	280	273	293	312	214	210	206	227
Venezuela	1.029	1.239	1.481	1.680	627	754	875	1.078	500	576	687	804
AMÉRICA LATINA	28.960	33.247	38.298	43.438	22.683	25.133	28.401	33.429	15.498	17.073	19.480	22.535

NOTA: Os dados que figuram no quadro acima representam a proporção (conforme o período do ensino em cada país) de indivíduos que se calcula pertencerem aos grupos etários de 5 a 14 anos, para o ensino primário, de 15 a 19, para o secundário, e o total do grupo etário de 20 a 24 anos, para o superior. Em relação ao ensino primário e secundário, procedeu-se ao reajustamento a fim de levar em conta as repetições e as diferenças de idade entre os alunos da mesma série. Para isso, considerou-se como média um ano de repetição para o ensino primário e meio para o secundário. Assim, por exemplo, calculando a população em idade escolar que recebia educação primária no país cujo plano de estudos abrangia 6 anos, tornamos como base o grupo etário de 7 anos e, para encontrar a população estimativa de idade correspondente à escola primária 7/10 do total de indivíduos compreendidos entre 5 e 14 anos etc.

Quadro 3

Matrícula escolar no ensino primário, secundário e superior de 1955 e 1960
(milhares)

Países	Primário		Secundário		Superior	
	1955	1960	1955	1960	1955	1960
Argentina	2.642	2.902	484	606	149.0	166.1
Bolívia	301	424	33	57*	4.0	4.0*
Brasil	4.878	8.014*	766	1.177*	74.0	93.2
Colômbia	1.236	1.674*	129	286*	13.0	22.9*
Costa Rica	154	198	18	35	3.0	3.8
Cuba	728	1.368	76	122	24.0	19.2
Chile	968	1.108	166	230	20.0	26.9
Equador	461	595*	43	67	6.0	9.0*
São Salvador	207	290	21	34	1.3	2.4
Guatemala	214	297	19	27	3.0	3.0*
Haiti	214	238	15	19	0.9	0.9
Honduras	126	205	9	15	0.9	1.5
México	3.527	4.807	179	487	79.0	87.0*
Nicarágua	121	153*		10*	0.7	1.3
Panamá	138	162	25	39	2.0	3.9
Paraguai	266	305	16	28	2.0	3.3
Peru	1.075	1.433	115	202	17.0	26.6
Rep. Dominicana	386	499	19	22	3.0	5.0*
Urugual	275	322	67	87	15.0	16.0*
Venezuela	647	1.095	65	148	8.0	24.9
AMÉRICA LATINA	18.564	26.089	2.270	3.698	425.8	520.9

NOTA: Exceção feita de algumas interpolações, os dados referentes a 1955 procedem de fontes oficiais, através de publicações da Unesco; os relativos a 1960 foram extraídos de questionários destinados a informar a Comissão Consultiva Intergovernamental para o Projeto Principal N° 1, da Unesco.

- Não está incluída a educação agrícola.
- Excluída a educação secundária profissional.
- 1959.

Esses coeficientes de matrícula apresentam a pirâmide educacional de cada país em termos de matrícula percentual do grupo etário correspondente. Podemos dizer que o progresso verificado nessa pirâmide, entre 1955 e 1960, se expressa, para os três ciclos do ensino respectivamente em 64:10:2,7 e 78:15:3,1.

III. METAS DE MATRICULA PARA 1970

A. Tendo em vista o limitado alcance deste trabalho, para chegar às metas de matrícula, reunimos os países de forma arbitrária em três categorias, conforme o coeficiente de matrícula do ciclo secundário, em 1960.

O Grupo I compreende os países cujo coeficiente de matrícula no ciclo secundário, em 1960, foi inferior a 13% o Grupo II inclui os que apresentaram o coeficiente de 13 a 25% : e o Grupo III reúne os que apresentaram coeficiente de matrícula superior a 25%, em 1960. Esses grupos, bem como a respectiva pirâmide educacional, em 1960, compreendem os seguintes países:

<i>Grupo I</i>	<i>Grupo II</i>
(Ciclo secundário inferior a 13%)	(Ciclo secundário entre 13 e 25%)
Haiti 37:3:0.3	São Salvador 68:13:1.1
Guatemala 40:6:0.8	Colômbia 70:15:1.8
Nicarágua 58:6:1.0	Chile 83:23:1.5
Bolívia 67:12:1.3	Peru 87:17:2.8
Honduras 68:8:0.9	Cuba 88:17:3.2
México 74:12:3.1	Venezuela 88:20:4.3
Equador 75:12:2.5	Paraguai 104:13:2.3
Brasil 80:12:1.6	
Rep. Dominicana 98:5:1.8	
Total, Grupo I 75:11:1.9	Total, Grupo II 82:17:2.9
 <i>Grupo III</i> (Ciclo secundário superior a 25%)	
Panamá 87:30:4.5	
Argentina 88:31:1.0	
Costa Rica 94:28:3.7	
Uruguai 98:32:7.6	
Total, Grupo III 89:31:9.2	

1. Tal grupamento não significa de nenhum modo hierarquia de valores para os países, obedecendo unicamente a razões de conveniência. É evidente que muitos grupos diferentes poderiam ser formados, se outros critérios fossem usados, tais como o coeficiente de matrícula no ciclo primário ou secundário, a alfabetização etc.

Quadro 4

Proporções reajustadas de matrícula no ensino primário, secundário e superior. Estimativas para 1955 e 1960

Países	1955			1960		
	Prim.	Sec.	Sup.	Prim.	Sec.	Sup.
Argentina	88	27	9.2	88	31	10.0
Bolívia	52	8	1.7	67	12	1.3
Brasil	56	8	1.4	80	12	1.6
Colômbia	61	8	1.2	70	15	1.8
Costa Rica	90	16	3.5	94	28	3.7
Cuba	51	12	4.4	88	17	3.2
Chile	85	19	3.1	86	23	4.5
Equador	69	9	1.9	75	12	2.5
São Salvador	58	9	0.7	68	13	1.1
Guatemala	34	5	1.0	40	6	0.8
Haiti	7	3	0.3	37	3	0.3
Honduras	45	5	0.7	68	8	0.9
México	64	5	2.9	74	12	3.1
Nicarágua	55	4	0.6	58	6	1.0
Panamá	87	23	2.8	87	30	4.5
Paraguai	99	8	1.6	104	13	2.3
Peru	76	11	2.1	87	17	2.8
Rep. Dominicana	85	5	1.2	98	5	1.8
Uruguai	89	24	7.0	98	32	7.6
Venezuela	63	10	1.6	88	20	4.3
AMÉRICA LATINA	64	10	2.7	78	15	3.1

NOTA: Esses índices reajustados da matrícula escolar representam a proporção de alunos matriculados em cada nível de ensino (ver dados no Quadro 3) dividida pela estimativa da população em idade escolar correspondente (ver Quadro 2); a seguir, multiplicou-se a proporção resultante por 100, para obter a percentagem.

É evidente que os três grupos variam de maneira considerável, não só no que se refere ao coeficiente de matrícula do ciclo secundário, isto é, a base sobre a qual se formarão os grupos, como também no que diz respeito aos outros níveis do sistema educacional.

Também variam, naturalmente, quanto ao tamanho real; daí serem desiguais os efeitos, sobre a pirâmide regional, das alterações da pirâmide educacional de cada grupo. A meta fixada para 1970, quanto às matrículas primárias, foi de 100% para toda a região; porém, uma vez admitindo o fato de que se partirá de diferentes níveis de desenvolvimento, as consequências desse esforço terão igualmente efeitos diversos sobre

os demais ciclos de ensino. Visando à obtenção de uma pirâmide educacional conveniente e razoável para 1970, cada grupo será estudado em separado.

B. Grupo I

No Quadro 5 estão reunidas as estatísticas pertinentes, que se referem às características demográficas e educacionais do grupo.

Quadro 5

Grupo I: Resumo de estatísticas e estimativas

Ano	População em idade escolar (milhares)			Matrícula escolar (milhares)			Coeficiente de matrícula			
	Prim.	Sec.	Sup.	Prim.	Sec.	Sup.	Prim.	Sec.	Sup.	
1955. . . . .	.17	667	15 077	9 569	10 228	1 088	172	58%	7%	1.8%
1960. . . . .	.20	407	16 557	10 675	15 232	1 881	205	75%	11%	1.9%
1965. . . . .	.23	839	18 633	12 291						
1970. . . . .	.27	360	22 208	14 246						

Os espaços em branco neste quadro correspondem, realmente, às metas de matrícula para 1965 e 1970. A meta de matrícula primária, para 1970, foi fixada em 100% do correspondente grupo etário, para toda a região.

1. Educação primária

Observar-se-á que a matrícula primária, para este grupo, aumentou em 49%, durante os últimos cinco anos — índice de aumento maior, que o da região toda. Durante esse período, o coeficiente de matrícula primária subiu de 58%, em 1955, para 75%, em 1960, aumento considerável, que testemunha os esforços dedicados à expansão do ensino primário. A julgar pelas tendências observadas no passado, parece que esse grupo de nações poderá alcançar a meta de 100% para a educação primária em 1970. A proposição fixa, para 1965, a meta do coeficiente de matrícula primária em 85%, o que, em vez de constituir progresso continuado e substancial, significa realmente diminuição do ritmo de progresso. Sugere-se essa modificação a fim de permitir a concentração de esforços para expansão da educação secundária. As metas sobre matrícula primária sugeridas para o Grupo I, podem portanto expressar-se como segue:

	1960	Metas do Grupo I	
	(Ponto de partida)	1965	1970
<i>Ciclo primário</i>			
Matrícula	15.232.000	20.263.000	27.360.000
Coeficiente de matrícula	75%	85%	100%

2. Educação secundária

Os integrantes do Grupo I foram escolhidos tomando em consideração que seus coeficientes de matrícula secundária eram os mais baixos da região. Apesar disso, não se deve deixar de levar em conta o fato de haver sido impressionante, nesses países, o aumento de matrícula, durante os últimos cinco anos. Nesse período, a matrícula no ciclo secundário aumentou em 73%, índice consideravelmente superior à média da região. O coeficiente de matrícula passou de 7%, em 1955, a 11%, em 1960. Sugerimos que se deveria realizar aqui um esforço suplementar para que a matrícula secundária alcance um ritmo ainda mais acelerado de aumento, de modo que, para 1965, represente 18% do correspondente grupo etário e, para 1970, chegue a 30%. As metas sugeridas, uma vez atingidas, podem traduzir-se desse modo:

	1960	Metas do Grupo I	
	(Ponto de partida)	1965	1970
<i>Ciclo secundário</i>			
Matrícula	1 881 000	3 354 000	6 662 000
Coeficiente de matrícula	11%	18%	30%

3. Ensino superior

Não é de estranhar que este grupo, selecionado na base de um coeficiente de matrícula relativamente baixo no segundo ciclo, também se caracterize por baixo coeficiente. A matrícula no ciclo superior, durante o último quinquênio — 1955/1960 — aumentou apenas em 19%, para o Grupo I, sendo portanto inferior à média regional, enquanto o coeficiente de matrícula, que em 1955 era de 1,8% apenas, passou a ser de 1,9% em 1960. O desenvolvimento da educação superior depende do verificado no ensino secundário.

Seu incremento só poderá ser rápido quando fôr substancial o número de graduados das escolas de nível médio, visto que normalmente são necessários 12 anos de educação primária e secundária para chegar o estudante ao terceiro ciclo. Além disso, embora este trabalho não entre em pormenores sobre os diversos tipos e especializações do ensino, fica subentendido, principalmente quando se trata do nível secundário de ensino que, na expansão desse setor, terá grande importância a formação de professores, a aprendizagem profissional e técnica. Daí a sugestão feita, para o Grupo I, onde as tarefas relacionadas com a expansão do ensino primário e secundário são maiores, de aparecerem as metas de ensino necessariamente mais modestas, durante o programa decenal, inferindo-se que, tão logo se manifeste plenamente o efeito da expansão do ensino primário e secundário, aumentará o ensino superior com muito maior rapidez. As metas sugeridas, portanto, consistem no incremento de matrícula correspondendo, em 1965, a 2% do respectivo grupo etário, e em 1970, a 2,2%. A expressão quantitativa dessas metas pode ser a seguinte•

	1960	<i>Metas do Grupo I</i>	
	(Ponto de partida)	1965	1970
<i>Terceiro ciclo</i>			
Matrícula	205.000	246.000	313.000
Coeficiente de matrícula ..	1,9%	2,0%	2,2%

4. Pode-se preencher, agora, os espaços em branco do Quadro 5, considerando essas cifras como metas sugeridas de matrícula para 1965 e 1970.

Quadro 6
Metas de matrícula para o Grupo I

Ano	Matrícula (milhares)			Coeficiente de matrícula			
	Prim.	Sec.	Sup.	Prim.	Sec.	Sup.	
1960 (ponto de partida) . . . . .	.15	232	1881	205	75%	11%	1.9%
1965 . . . . .	.20	263	3 354	246	85%	18%	2.0%
1970 . . . . .	.27	360	6 662	313	100%	30%	2.2%

São as seguintes as alterações na pirâmide do ensino correspondente ao passado e propostas para o futuro, no Grupo I:

Observados

1955	58: 7:1.8
1960	75:11:1.9

Propostos

1965	85:18:2.0
1970	100:30:2.2

Os aumentos quinquenais de matrícula observados e propostos, para esse grupo, por ciclo de ensino são:

	Aumentos quinquenais da matrícula Grupo I		
	Observado 1955-1960	Proposto	
		1960-1965	1965-1970
Ciclo primário .	49%	33%	35%
Ciclo secundário	73%	78%	99%
Ciclo superior . .	19%	20%	27%

C. *Grupo II*

Damos no quadro 7 o resumo das estatísticas e as projeções da população correspondentes ao Grupo II.

Quadro 7

Grupo II — Resumo das estatísticas e cálculos

Ano	População em idade escolar (milhares)			Matrícula (milhares)			Coeficiente de matrícula		
	Prim.	Sec.	Sup	Prim.	Sec.	Sup.	Prim.	Sec.	Sup.
1955.	7 659	5 295	3 934	5 127	588	85	67%	11%	2.2%
1960.	8 827	6 066	4 341	7 273	1050	126	82%	17%	2.9%
1965.	10 099	6 965	4 944						
1970.	11 398	8 151	5 752						

1. Ensino primário

O atual nível quantitativo de matrícula no ciclo primário e o aumento observado durante os últimos 5 anos indicam que, em 1965, se mantiver os esforços, esse grupo chegará aos 100% de matrícula primária. Portanto, é possível expressar as metas de matrícula para o curso primário, no Grupo II como segue:

	1960 (Ponto de partida)	Grupo II. 1965	Metas 1970
<i>Ciclo primário</i>			
Matrícula	7.273.000	10.099.000	11.398.000
Coefficiente de matrícula	82%	100%	100%

2. Ensino secundário

Durante os últimos cinco anos, houve aumento quantitativo bastante rápido na matrícula do ciclo secundário entre os países do Grupo II. A matrícula em si aumentou cerca de 79% durante o quinquênio e o coeficiente de matrícula do ciclo secundário aumentou de 11%, em 1955, para 17%, em 1960. É de supor que a matrícula no ciclo secundário continue crescendo de forma significativa, atingindo em 1965 os 26% do grupo etário correspondente, e chegando, em 1970, aos 40%.

Podem, então, ser assim representadas essas metas:

	1960 < Ponto de partida)	Grupo II. 1965	Metas 1970
<i>Ciclo secundário</i>			
Matrícula	1.050.000	1.811.000	3.260.000
Coefficiente de matrícula	17%	26%	40%

3. Ensino superior

Neste grupo de países, tem sido relativamente deficiente o desenvolvimento da matrícula no ciclo superior de ensino, o qual se mantém inferior ao coeficiente médio de matrícula para a região. A matrícula em si aumentou cerca de 48%

durante o período, passando o coeficiente do grupo etário correspondente de 2,2%, em 1955, a 2,9%, em 1960. O grande aumento de matrícula no ensino secundário, segundo as tendências observadas no passado e as que se projetam para o futuro, exercerá sem dúvida forte pressão sobre o ingresso de alunos nas instituições de educação superior à proporção que completam os ciclos anteriores. Assim sendo, propomos que os serviços de ensino superior sejam ampliados em ritmo ainda mais rápido que o já obtido, de forma que a matrícula alcance, em 1965, 3,8% do grupo etário correspondente, e chegue, em 1970, aos 5%. Essas metas sugeridas podem ser expressas como segue:

	1960	<i>Metas do Grupo II</i>	
	(Ponto de partida)	1965	1970
<i>Ciclo superior</i>			
Matrícula	126.000	188.000	288.000
Coeficiente de matrícula ..	2.9%	3.8%	5.0%

4. No Quadro 8, damos as sugestões de metas de matrícula para os países do Grupo II.

Quadro 8

Metas de matrícula sugeridas para o Grupo II

Ano	Matrícula em milhares			Coeficiente de matrícula		
	Prim.	Sec.	Sup.	Prim.	Sec.	Sup.
1960 (p. de partida)	7.273	1.050	126	82%	17%	2.9%
1965	10.099	1.811	188	100%	26%	3.8%
1970	11.398	3.260	288	100%	40%	5.0%

São as seguintes as alterações na pirâmide do ensino, correspondendo ao passado e propostas para o futuro, no Grupo II:

Observados

1955	67:11:2.2
1960	82:17:2.9

Propostas

1965	100:26:3.8
1970	100:40:5.0

Os aumentos quinquenais de matrícula, observados e propostos, para esse grupo, por ciclo de ensino, são:

Aumentos quinquenais da matrícula
Grupo II

Ciclo	Observados	Propostos	
	1955-1960	1960-1965	1965-1970
Ciclo primário	42%	39%	13%
Ciclo secundário	79%	72%	80%
Ciclo superior	48%	49%	53%

D. *Grupo III*

O Quadro 9 indica os números correspondentes ao Grupo III.

Quadro 9*Grupo III — Resumo das estatísticas e cálculos*

Ano	População em idade escolar (milhares)			Matrícula (milhares)			Coeficiente de matrícula		
	Prim.	Sec.	Sup.	Prim.	Sec.	Sup.	Prim.	Sec.	Sup.
1955	3 634	2 311	1 995	3 209	594	169	88%	26%	8.5%
1960	4 013	2 510	2 057	3 584	767	190	89%	31%	9.2%
1965	4 360	2 803	2 245						
1970	4 680	3 070	2 537						

1. Ensino primário

No primeiro ciclo de ensino, a matrícula desenvolveu-se muito bem, quantitativamente, mas cresceu bem pouco durante os últimos cinco anos. O coeficiente de matrícula se manteve praticamente igual para o grupo, ao passo que a matrícula em si apenas aumentou uns 12%, ou seja, mais ou menos aumento igual ao do grupo etário correspondente da população. Sugerimos que, visto ser este o mais elevado da região.

conforme os critérios adotados na seleção, é possível fazer maior esforço na matrícula primária, a fim de que o coeficiente chegue aos 100%, em 1965. Em tais condições, as metas de matrícula podem expressar-se assim:

	1960	<i>Metas do Grupo III</i>	
	(Ponto de partida)	1965	1970
<i>Ciclo primário</i>			
.....	3.584.000	4.360.000	4.680.000
Coeficiente de matrícula	89%	100%	100%

2. Educação secundária

O Grupo III, devido ao critério em que se baseou sua formação, acusa coeficiente de matrícula superior ao da educação secundária, porém, na realidade pode ser ainda bem maior. Durante os últimos cinco anos essa cifra passou de 26 a 31% do grupo etário correspondente, enquanto a matrícula real aumentou em 29%, cifra inferior à média regional. Sugerimos que se acrescente de forma significativa e progressiva o citado coeficiente de aumento, a fim de que esse grupo de países alcance, em 1965, o coeficiente de matrícula secundária igual a 38% e chegue, em 1970, aos 50%, cifra que se compara favoravelmente com a de muitos países do mundo que alcançaram elevado grau de desenvolvimento. Obedecendo a esse critério, as metas sugeridas para a educação secundária são:

	1960	<i>Metas do Grupo III</i>	
	(Ponto de partida)	1965	1970
<i>Educação secundária</i>			
Matrícula	767.000	1.065.000	1.535.000
Coeficiente de matrícula	31%	38%	50%

3. Educação superior

Quantitativamente, o processo atual da educação superior é de todos o mais favorável, em relação ao dos demais grupos da região, e tal vem acontecendo desde algum tempo. O coeficiente de matrícula correspondente à educação superior

passou de 8,5%, em 1955, para 9,2%, em 1960; o incremento absoluto da matrícula, em educação superior, ultrapassou de 12% a elevada cifra-base correspondente a 1955, durante o período de cinco anos. Sugerimos que esse grupo de países, relativamente mais desenvolvidos, continue ampliando significativamente a educação superior, a fim de proporcionar a mão-de-obra de categoria superior de que necessita com tanta urgência. Neste trabalho, sugerimos como meta o grau de expansão capaz de permitir à matrícula, em cursos superiores, atingir 10,3% do grupo etário correspondente, em 1965, e 12%, em 1970. Essas metas, fixadas para a matrícula, podem expressar-se como segue:

	1960	Metas do Grupo III	
	(Ponto de partida)	1955	1970
<i>Educação Superior</i>			
Matrícula	190.000	231.000	304.000
Coefficiente de matrícula ..	9.2%	10.3%	12.0%

NOTA: As metas sugeridas para o Grupo III estão reunidas no Quadro 10.

Quadro 10

Metas de matrícula sugeridas para o Grupo III

Ano	Matrícula			Coefficiente de matrícula		
	(milhares)			Prim.	Sec.	Sup.
	Prim.	Sec.	Sup.	Prim.	Sec.	Sup.
1960 (ponto de partida)	3 584	767	190	89%	31%	9.2%
1965	4 360	1065	231	100%	38%	10.3%
1970	4 680	1535	304	100%	50%	12.0%

São as seguintes as alterações na pirâmide do Grupo III, correspondendo ao passado e propostas para o futuro:

Observadas

1955	88:26:8.5
1960	89:31:9.2

Propostas

1965	100:38:10.3
1970	100:50:12.0

Os aumentos quinquenais de matrícula, observados e sugeridos para o ensino primário, secundário e superior são:

	Aumento quinquenal da matrícula,		
	Observado	Grupo III	
		Proposto	
	1955-1960	1960-1965	1965-1970
Primário	12%	22%	7%
Secundária	29%	39%	44%
Superior	12%	22%	32%

E. América Latina

O estudo em questão foi realizado compreendendo três grupos de países porque se calculou que uma pesquisa desse tipo, embora com finalidade exclusivamente ilustrativa, não teria grande valor se fosse baseada nas cifras globais correspondentes a toda a região. Utilizando essa divisão em três Grupos, conseguiu-se fazer com que as enormes variações entre os diversos países da região se aproximassem mais da realidade, porém, é preciso destacar que existiam grandes divergências entre os países componentes do cada grupo, as quais não se notam porque, na apuração dos dados, foram utilizadas as médias do Grupo. Por outro lado, convém acentuar que preparamos aqui um simples esboço, destinado a, indicar um possível método para "quantificar" as metas educativas e seria mais conveniente aplicá-lo a cada um dos países, estudando todos os pormenores alusivos aos diferentes tipos e níveis do sistema educacional.

Procurando simplificar a apresentação, reunimos em três Grupos e resumimos as metas de matrícula sugeridas para a região no Quadro 11. A parte restante deste documento se referirá à região, visto que, desse modo, se torna mais simples a apresentação, embora repetindo que seria muito mais interessante preparar trabalhos desse tipo bastante pormenorizados para cada país.

Quadro 11

América Latina: tendências e metas de matrícula

Ano	População em idade escolar (milhares)			Matrícula escolar (milhares)			Coeficiente de matrícula (Porcentagem)		
	Prim.	Sec.	Sup.	Prim.	Sec.	Sup.	Prim.	Sec.	Sup.
<i>Observada</i>									
1955 ..	28.960	22.683	15.498	18.564	2.270	426	64%	10%	2.7%
1960 ..	33.247	25.133	17.073	26.089	3.698	521	78%	15%	3.1%
<i>Metas</i>									
1965.	38.298	28.401	19.480	34.721	6.230	665	91%	22%	3.4%
1970.	43.438	33.429	22.535	43.438	11.457	905	100%	34%	4.0%

São as seguintes as alterações na pirâmide educacional, observadas no passado e propostas para o futuro:

Observadas

1955	64:10:2.7
1960	78:15:3.1

Propostas

1965	91:22:3.4
1970	100:34:4.0

No Quadro 12 aparecem indicados os aumentos quinquenais de matrícula, observados e sugeridos, correspondentes ao ensino primário, secundário e superior, da região.

Quadro 12

Alterações quinquenais na matrícula, observadas e proposta[^] para o futuro, na América Latina

Educação	Observada		Proposta	
	1955-1960	1960-1965	1965-1970	
Primária	41%	30%	25%	
Secundária	63%	68%	84%	
Superior.	22%	28%	36%	

Observando esse projeto, nota-se que, dentro da região, a ênfase do maior esforço relativo recai principalmente sobre a educação secundária. O programa recomenda a duplicação do coeficiente de matrícula durante dez anos.

IV. CALCULO DO CUSTO DA EDUCAÇÃO, NOS TERMOS DO PROGRAMA

A. O Quadro 13 apresenta os gastos do governo em educação, obtidos de fontes oficiais, correspondentes aos dois últimos anos.

É evidente que não se obtêm facilmente os dados indispensáveis à avaliação do custo de um programa destinado a ampliar a educação, nem eles se apresentam atualizados. Pretendia-se incluir, na parte referente à matrícula, os números correspondentes ao total e não apenas às escolas públicas; é fácil deduzir que os dados não apareceriam completos e não teriam aplicação. Tentando completar o trabalho, empregamos deduções aproximativas para calcular os custos unitários. Essas cifras, por terem caráter de "normas" regionais, não correspondem a nenhum país. Sua utilização teve apenas finalidade ilustrativa. Para estabelecer as estimativas, entretanto, foram estudados todos os dados disponíveis. Assim, este trabalho representa uma tentativa para calcular o custo unitário e não os gastos públicos.

B. Levando em consideração as advertências em causa, foi calculado o custo regional como segue:

1. Educação primária

Gastos periódicos correspondendo a uma classe de 40 alunos, durante um ano:

Quadro 13
Despesas públicas com educação
 (milhares)

PAISES	Ano	Total de gastos	Gastos de capital	Despesas Ordinárias					Outras categorias
				Total	Primária	Secundária	Superior	Superior	
Argentina	1959	185 640a/	11 304	174 228	51 816b/	49 356	35 484c/	37 572	
	1958d/	135 840a/	7 152	128 580	47 148b/	40 380	17 412c/	23 640	
Bolivia	1959	4 522*e/	...	...	...	...	...	...
	1957	2 693e/	...	...	...	...	...	...
Brasil	1959	2 054 231	95 108	1 959 123	731 648	387 735	467 532	372 208	
	1958	1 656 861	83 855	1 573 012	611 925	337 097	328 712	295 278	
Chile	1959	732 081e/	...	...	847 820f/	156 421	120 597g/	...
	1958	537 228e/	...	...	249 984f/	116 225	85 919g/	...
Colômbia	1959	198 018	3 078	194 940	97 983	50 274	31 293	15 390	
	1958	162 621	19 494	143 127	64 125	29 241	22 572	27 189	
Costa Rica	1959	12 460*	...	...	...	...	...	...
	1958	11 036	...	...	...	...	...	...
Cuba	1961	109 038	12 941	96 147	61 031	26 149	—	8 967	
	1958	74 596	10	74 586	53 067	12 435	—	9 084	
República Dominicana	1959	10 370*e/	...	...	...	...	...	...
	1957	11 537	...	...	...	...	...	...

a/ Incluídos 108.000 dólares para amortização da dívida.

b/ Incluído o ensino anterior ao primário (educação pré-primária).

c/ Incluídos os gastos administrativos com o ensino superior.

dl Quanto aos gastos correspondentes a 1958, e para facilitar as comparações, converteram-se as divisas locais em dólares dos EUA, a base do novo tipo de câmbio (1 peso = 0,012 dólares), estabelecido em 12-1-1959. O anterior tipo oficial de câmbio, vigente de 1955 a 1959, era 1 peso = 0,0556 dólares.

e/ Gastos correspondendo apenas ao Ministério da Educação.

// Incluídos o ensino anterior ao primário (educação pré-primária), a educação de adultos e a formação de professores.

gl Subvenções concedidas à Universidade do Chile e à Universidade Técnica do Estado.

hl Apenas as despesas autorizadas pelo Governo Central ou Federal.

i/ Universidade de São Salvador.

j/ Despesas autorizadas pelo Estado, pelo Ministério da Educação e pelas autoridades municipais.

kl Apenas as Universidades.

Dólares

<i>a)</i> Vencimentos dos professores (média 90 dólares mensais) ..	1 080
<i>b)</i> Despesas gerais	120
<i>c)</i> Assistência escolar: relatórios, calçado, roupas, ajuda financeira	120
<i>d)</i> Administração e supervisão, calculada em cerca de 5%	70

1390

Despesa de capital aproximadamente 35 dólares por aluno

Despesa de capital correspondente a uma classe de 40 alunos:

Dólares

<i>a)</i> Construção de uma sala de 60 metros quadrados avaliados a 30 dólares por metro quadrado	1 800
<i>b)</i> Móveis	600
<i>c)</i> Equipamento e utensílios	200

2 600

ou aproximadamente 65 dólares por vaga adicional.

Gastos periódicos: aproximadamente 600 dólares por estudante, em todo o ensino superior.

Gastos de capital: aproximadamente 1 200 dólares por vaga adicional, em todo o ensino superior.

B. Pode-se argumentar que, se fôr realizada a simples projeção dos gastos normais presentemente observados, as deficiências atuais continuarão a existir. Para evitar que isso ocorra, foram deliberadamente reduzidas ao mínimo as perdas, admitindo-se que a qualidade deve melhorar de par com a quantidade. E isso se torna evidente dividindo os gastos de cada "classe" pelo número de estudantes previstos por classe, em vez de fazer o cálculo dos que terminam o ano. Nunca será demais lembrar que a média desses gastos médios para a região apenas constitui um instrumento para se calcular o custo não correspondendo a nenhum país. Além disso, os gastos calculados para um quinquênio completo são inexatos porque foi necessário aplicar a média do primeiro e do último quinquênio, multiplicada pelos cinco anos do período. Com esse "cálculo médio" pode-se admitir que os gastos periódicos acusem aumentos perfeitamente diretos, durante o período, o que, desde logo, se afasta bastante da realidade de um sistema educativo em expansão.

Quadro 14 A

Despesas anuais com educação

Gastos anuais	Ano base	Anos-limite	
	1960	1965	1970
1. <i>Ensino primário</i>			
a) Matrícula (milhares)	26 089	34 720	43 438
b) Custo periódico: 35 dólares por aluno (milhões de dólares)	913	1215	1520
2. <i>Ensino secundário</i>			
a) Matrícula (milhares)	3 698	6 230	11 457
b) Custo periódico: 200 dólares por aluno (milhões de dólares) . . . . .	.740	1246	2 291
3. <i>Ensino superior</i>			
a) Matrícula (milhares)	521	665	905
b) Custo periódico: 600 dólares por aluno (milhões de dólares)	313	399	543
4. Total de gastos anuais (milhões de dólares)	1966	2 860	4 354

Quadro 14 B*Despesas com educação: custo periódico por quinquênio*

Gastos periódicos em um quinquênio	1960-1965	1965-1970
Gasto anual x 5		
1. Ensino primário (milhões de dólares)	5 325	6 838
2. Ensino secundário (milhões de dólares)	4 965	8 843
3. Ensino superior (milhões de dólares)	1 780	2 355
4. Total de gastos periódicos em quinquênio (milhões de dólares)	12 070	18 036

Quadro 14 C*Despesas de capital em um quinquênio*

Despesas de capital em um quinquênio	1960-1965	1965-1970
1. <i>Ensino primário</i>		
a) Vagas adicionais (milhares)	8 632	8 717
b) Despesas de capital a 65 dólares por vaga adicional (milhões de dólares) . . . . .	.561	567
2. <i>Ensino secundário</i>		
a) Vagas adicionais (milhares)	2 532	5 227
b) Gastos de capital: 300 dólares por vaga adicional (milhões de dólares) . . . . .	.760	1 568
3. <i>Ensino superior</i>		
a) Vagas adicionais (milhares) . . . . .	.144	240
b) Despesas de capital a 1.200 dólares por vaga adicional (milhões de dólares) . . . . .	.173	288
Despesas totais de capital em um quinquênio (milhões de dólares)	1 494	2 423

As despesas totais com a educação, por quinquênio, aparecem resumidas no quadro 15.

Quadro 15

Estimativa da despesa total com a educação, por quinquênio (milhões de dólares)

	Primária	Secundária	Superior	Total
1960-1965.	5 886	5 725	1 953	13 564
1965-1970.	7 405	10 411	2 643	20 459
Total.	13 291	16 136	4 596	34 023

C. Educação de adultos

Presume-se haver cerca de 50 milhões de adultos analfabetos na região. O programa-módulo recomenda a eliminação sistemática do analfabetismo durante o decênio. Torna-se difícil avaliar o custo dos programas de educação de adultos porque o trabalho envolvido por esse tipo de desenvolvimento da comunidade é, em grande proporção, voluntário. Por outro lado, a situação que se caracteriza pela ampliação rápida do ensino, onde um número crescente de crianças vem recebendo educação formal, produz efeito de "filtração" do ensino da criança para o adulto. As cifras sobre despesas são exíguas, porém calcula-se que a campanha de educação de adultos custará cerca de 10 dólares por analfabeto ou 500 milhões de dólares nos dez anos do programa. A atividade principal terá lugar nos primeiros cinco anos, visto que posteriormente começará a manifestar-se o efeito "filtrador" mencionado.

Assim, de acordo com o programa, resume-se por quinquênio, da forma seguinte, o custo total do ensino:

Custo total em milhões de dólares			
Gasto total	Educação de adultos	Total	
13 564	350	13 914	
20 459	150	20 609	
Total.	34 023	500	34 523

As despesas assim calculadas constituem o total correspondente a todos os tipos de educação abrangidos pelo projeto, e não representam os gastos do programa propriamente dito, se com isso pretendermos significar a ampliação prevista da educação. Claro está que, nos cálculos, foram in-

cluídos o sistema estabelecido de ensino e os gastos, tanto de manutenção como de ampliação, a êle referentes.

D. Embora destacando mais uma vez que esta seção do documento é antes ilustrativa que descritiva, deve-se considerá-la indicativa da ordem de magnitude que exigem as metas e hipóteses apresentadas. O estudo constitui exemplo de um método possível, esperando-se que sejam preparados estudos por países, em muito maior detalhe e com metodologia mais aperfeiçoada, sempre porém partindo do exemplo apresentado.

As cifras, metas e custos empregados neste documento são de caráter global, quer se trate de grupos de países ou da região em sua totalidade, e visto constituírem simples médias, não têm aplicação em nenhum país. Apesar disso, terão utilidade para o fim proposto, a saber, ilustrar que efeito e conseqüências terá uma extensa iniciativa educacional na região. É fora de dúvida que, uma vez executado o plano de ampliação sugerido no documento, verificar-se-á na região, além de assombrosa modificação da estrutura educativa, mudanças de caráter econômico e social. Porque, à proporção que os frutos do ensino se incorporam à vida social e econômica da América Latina, em quantidade crescente e com capacidade cada vez maior, demonstra-se confiantemente que o capital aplicado em educação constitui na verdade capital reprodutivo.

BIBLIOGRAFIA ANALÍTICA DOS DOCUMENTOS APRESENTADOS À CONFERÊNCIA DE SANTIAGO

DOCUMENTOS BÁSICOS *

GUIDES-LINES for the discussions [Documento da *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962'*]. Santiago, Chile, CEPAL, 1962. 15p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/3/ST/ECLA/CONF. 10/L. 3/PAU/SEC/3)

Guia para os debates da Conferência, tendo em vista facilitar o trabalho dos participantes e apresentar sugestões de ordem prática relacionados com os pontos principais da reunião. 1.

NAÇÕES UNIDAS, CEPAL et alii — Situación demográfica, econômica, social y educativa de América Latina. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.1* Santiago, Chile, CEPAL, 1962. 128p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/4/ST/ECLA/CONF. 10/L.4/PAU/SEC/4)

Expõe a reciprocidade de influências entre os fatores econômicos e sociais e os sistemas escolares da América Latina, mostrando em que medida a situação educacional está condicionada à demografia, à economia e à estrutura social própria da região. O documento trata, na Seção I, da situação demográfica da América Latina e as suas conseqüências diretas no setor educacional; na Seção II, é descrita a estrutura econômica da região e os problemas derivados de seu processo evolutivo; a Seção III expõe as características socioculturais latino-americanas, enquanto a Seção IV mostra o estado atual da educação. Termina o documento — Seção V — considerando a possibilidade de integração desses diversos fatores mediante planos educativos vinculados aos planos nacionais de desenvolvimento econômico e social. 2.

Esta bibliografia foi elaborada pelo Serviço de Bibliografia do C.B.P.E. em colaboração com o Serviço de Documentação do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, sob a direção de D. Regina Helena Tavares. Inclui documentos apresentados por organizações internacionais, estudos elaborados por especialistas dos assuntos debatidos, os informes das delegações dos países participantes e o relatório provisório da Conferência.

* Os documentos estão arrolados na ordem de sua apresentação numérica.

CASTRO, Júlio — El analfabetismo en América Latina. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1961, 28p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/5/ST/ECLA/CONF. 10/L.5/PAU/SEC/5)

O analfabetismo é a resultante cultural de um complexo de condições sociais, geográficas, econômicas, políticas, estando em relação direta com o grau de subdesenvolvimento. A luta para sua redução é improficua na medida em que essas condições dificultam o progresso coletivo; mas, é bem sucedida sempre que os autênticos setores populares tomem a responsabilidade direta da condução dos assuntos públicos. Exemplifica seu estudo sobre o analfabetismo com uma pesquisa feita no Uruguai. Apresenta ainda um plano sintético para uma campanha de alfabetização. 3.

RUBIO ORBE, Gonzalo — Education and economic and cultural integration of indigenous groups. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, 1961. 20p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/6/ST/ECLA/CONF. 10/L.6/PAU/SEC/6)

Considerou-se, neste estudo, parte da população rural habitando as áreas montanhosas da Bolívia, Equador, Guatemala, México e Peru, cujo idioma não é o espanhol.

A maioria dessa população é analfabeta, sua identificação com a nação é quase nula, tendo ela conservado as características e os costumes de uma organização social da qual não participa o restante da população desses países.

Os problemas educacionais relacionados com esses grupos decorrem de seu isolamento lingüístico e cultural de sua pobreza e em vários casos de sua situação pouco favorecida dentro de uma estrutura agrária tradicional, bem como de suas relações com o Estado e com a população não indígena.

Analisa alguns aspectos desses problemas e mostra as medidas que vêm sendo tomadas para incrementar os programas que visam a incluir a educação de crianças e adultos no planejamento integral destinado a elevar o nível de vida dos habitantes indígenas, integrando-os no contexto social e nacional. 4.

WOLFE, Marshall — El planeamiento de la educación en relación al desarrollo económico y social. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1961, 21p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/7/ST/ECLA/CONF. 10/L.7/PAU/SEC/7)

O presente documento é parte de um estudo sobre os problemas de desenvolvimento social e econômico equilibrado, que está sendo realizado pela Direção de Assuntos Sociais das Nações Unidas. Os resultados preliminares são apresentados no "Informe sobre la Situación Social en el Mundo, 1961" (Doc. E/CN/5/346). Este informe comenta as mútuas relações entre o desenvolvimento econômico e social; o problema de definição do desenvolvimento "equilibrado", modalidades efetivas de desenvolvimento em diferentes países, segundo as apreciações dos diversos indicadores sociais e econômicos, níveis atuais das despesas

para finalidades sociais e econômicas em vários países e as disposições administrativas para a coordenação dos programas econômicos e sociais. 5.

CENTRO Latinoamericano de Demografia — Análisis demográfico de la situación educativa en América Latina. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962. 156p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/8/ST/ECLA/CONF. 10/L.8/PAU/SEC/8)

Estuda a situação atual da educação na América Latina, do ponto-de-vista demográfico, ligando-o ao problema do analfabetismo e à necessidade de dar-se educação à população infantil em idade escolar. Este estudo apresenta gráficos e escalas, referentes ao assunto, de todos os países latino-americanos. 6.

TEIXEIRA, Anísio S. — Valores reales y profesados en política educativa. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, 1961. 26p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/9/ST/ECLA/CONF. 10/L.9/PAU/SEC/9)

Procura interpretar o sistema educacional brasileiro através da existência de valores e propósitos reais em oposição aos valores e propósitos ideais ou proclamados, o que seria uma consequência do que Anísio Teixeira chama "dualismo da sociedade sul-americana". Este dualismo teria surgido com a importação de uma cultura estranha ao meio a que se destinava, sem a necessária adaptação, levando assim à contradição mencionada.

Paz uma rápida análise da política de colonização portuguesa e espanhola na América Latina, examinando sua repercussão na educação formal das colônias americanas. Após uma ligeira apreciação da evolução dos sistemas educacionais europeus, examina a evolução brasileira, comparando-a com a de outros países e encontrando no Brasil uma tendência à conservação de normas e padrões abandonados como obsoletos e anacrônicos nos países de onde são importados, à preservação de dois tipos de escola — um para a elite, outro para as classes menos favorecidas — e a uma progressiva simplificação da escola primária, em detrimento de sua eficiência.

Atribui esse fato a dois conceitos falsos, conservados ainda na política educacional brasileira — um conceito que define como místico ou mágico, dando à escola um valor absoluto e tomando a educação como um fim em si mesma, e o conceito da educação formal como um meio automático de ascensão social. Esses conceitos explicam a substituição dos valores ideais e proclamados, por valores reais bastante diferentes daqueles.

Finalizando apresenta sugestões e esboça a tendência da evolução do sistema educacional brasileiro num sentido mais coerente com a realidade nacional e com uma civilização moderna e industrial. 7.

INTERNATIONAL Cooperation Administration (Point IV) — ICA Cooperative education programs in Latin America. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1961. 30p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/10/ST/ECLA/CONF. 10/L.10/PAU/SEC/10)

Depois de um pequeno histórico sobre o programa de cooperação, dos Estados Unidos, no desenvolvimento educacional da América Latina, apresenta os objetivos desse programa em vários países latino-americanos. No Brasil a "ICA Cooperative Education Programs" compreende programas de ensino elementar, industrial, superior e treinamento na indústria (TWI). Refere-se às atividades da PABAAE, à comissão do Ensino Industrial, à assistência dada ao desenvolvimento do Departamento de Engenharia Naval e Arquitetura da Universidade de São Paulo e ao Instituto Técnico da Aeronáutica, em São José dos Campos. 8.

OFICINA Sanitária Panamericana — La relación entre la salud y la educación en el desarrollo económico y social. [Documento apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] Santiago, Chile, CEPAL, 1961, 17p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/11/ST/ECLA/CONF. 10/L.11/PAU/SEC/11).

Trata da relação mútua entre a saúde e a educação dentro do processo de desenvolvimento econômico e social, mostrando a importância da saúde, salientada na Ata de Bogotá e na insistência em projetos relacionados com a higiene, como programas de abastecimento de água e congêneres, ligados ao desenvolvimento econômico dos países latino-americanos. 9.

SILVERT, K. H. et alii — La educación y el significado del desarrollo; um estudo preliminar. [Documento apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] Santiago, Chile, CEPAL, 1961, 242p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/12/ST/ECLA/CONF. 10/L.12/PAU/SEC/12)

Este inquérito foi realizado com duplo objeto: reunir material para os debates sobre política em matéria de educação e desenvolvimento econômico e social e como contribuição, em forma acadêmica, às teorias e informações relativas aos problemas sociais e aos processos de desenvolvimento. Trata-se de uma exposição preliminar, focalizando o primeiro dos objetivos citados, e que deve ser submetida a análise mais detalhada antes de edição definitiva. Procura o estudo formular uma definição operativa do desenvolvimento social, sugerir formas de relação entre os aspectos econômicos e sociais do desenvolvimento e as instituições educativas e apresentar, em apoio às diversas hipóteses básicas, dados originais permitindo uma discussão mais ou menos extensa sobre tema pouco estudado universalmente e muito menos na América Latina. 10.

NAÇÕES UNIDAS [OIT] — Quantitative and qualitative evaluation of manpower in relation to educational and vocational training requirements arising out of economic development. [Documento apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 47p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/13/ST/ECLA/CONF. 10/L.13/PAU/SEC/13)

Considerações sobre a importância de se avaliar as necessidades e os recursos em pessoal para, com a aplicação integral e efetiva dos mesmos, conseguir o desenvolvimento econômico e social do país.

Através dos programas de treinamento educacional e vocacional, bem como pelo aperfeiçoamento e complementação dos órgãos e recursos destinados àquela apuração, é possível levar avante os planos de desenvolvimento econômico de países como os da América Latina, que se encontram ainda em estágio inicial desse processo. Em dois anexos, indica as principais fontes de informação sobre pessoal e tipos de dados geralmente obtidos, e transcreve a resolução da sétima conferência de Estados Americanos membros da Organização Internacional do Trabalho, realizada em Buenos Aires, de 10 a 21 de abril de 1951. 11.

NAÇÕES UNIDAS. O.I.T. — La formación profesional en América y los problemas del desarrollo económico. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL. 1962. 145p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/14/ST/ECLA/CONF. 10/L.14/FAU/SEC/14)

Este estudo abarca todos os grandes problemas da formação profissional dos trabalhadores para cada nível de qualificação na indústria, no comércio e na agricultura, sem perder de vista a necessidade de localizá-los com respeito à situação educativa, à evolução econômica e à dinâmica demográfica dos países latino-americanos, onde urge encontrar meios para sua solução. 12.

SCHULTZ, Theodore — Education as a source of economic growth. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962. 36p. mimeogr. (UNESCO/ED/15/ST/ECLA/CONF.10/L.15/PAU/SEC/15)

A análise da contribuição das fontes do crescimento econômico tradicionalmente estabelecidas — terra, trabalho e capital — na elevação da renda nacional, tem ressaltado a existência de fontes adicionais geralmente omitidas, entre as quais se inclui a educação.

O valor econômico da educação tem sido rejeitado em virtude da crença fortemente arraigada de que os atributos culturais da educação situam-se fora do âmbito econômico e de que os valores humanos a serem transmitidos aos estudantes serão aviltados se conjugados a valores dessa natureza.

As escolas vêm-se tornando, cada vez mais, *firmas especializadas*, que produzem e distribuem conhecimento. A elas estão vinculados *custos reais*, tendo em vista exigirem recursos: professores, administradores, prédios, bibliotecas, laboratórios.

A educação é uma forma particular de investimento capaz de ampliar não só as oportunidades do povo, aumentando seu salário futuro, como também a renda nacional, através do maior e melhor preparo da mão-de-obra.

Estudos sobre a situação educacional na América Latina apontam várias causas determinantes do subinvestimento em capital humano nessa área, onde prevalece o ponto-de-vista de que a educação é somente consumo, merecendo, por isso, baixa prioridade em relação a setores de desenvolvimento considerados mais produtivos. 13.

THE ECON[^]MIST Intelligence Unit Limited — Los beneficios económicos y sociales de la inversión en la enseñanza. [Documento apresentado à

Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.1 Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 62p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/16/ST/ECLA/CONF. 10/L.16/PAU/SEC/16)

Com o objetivo de elucidar a relação que existe entre a educação e o progresso econômico, estabeleceu-se a comparação e a correlação entre os seguintes dados estatísticos: 1) gastos em educação, incluindo os privados; 2) população total — por grupo de idades; 3) índice de analfabetismo; 4) população escolar e universitária; 5) mão-de-obra, classificada por ocupação; 6) produto nacional bruto, produto interno bruto e renda nacional; 7) capitalização bruta. A primeira parte do informe refere-se às cifras correspondentes aos anos de 1950-1959 dos países seguintes: Chile, Estados Unidos, México, Porto Rico, Dinamarca, Itália, Egito, Nigéria, Ceilão, Índia e Japão. A segunda parte estuda os benefícios econômicos da inversão no ensino nos Estados Unidos, Dinamarca e Japão. 14.

NAÇÕES UNIDAS, UNESCO — The mass media of information and economic and social development. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.1* Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 13p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/17/ST/ECLA/CONF. 10/L. 17/PAU/SEC/17)

Resumo das principais conclusões e recomendações da Reunião de Especialistas em desenvolvimento dos meios de informação na América Latina, convocada pela UNESCO, em Santiago do Chile, de 1.º a 13 de fevereiro de 1961. Tem em vista promover cooperação nos planos destinados a incrementar esses meios (rádio, imprensa, filmes e televisão), a fim de que possam atingir os 200 milhões de habitantes da América Latina, proporcionando-lhes melhores oportunidades educacionais e culturais e auxiliando o progresso econômico e social. 15.

NAÇÕES UNIDAS, CEPAL e UNESCO — Notas sobre financiamentos y costos de la educación en algunos países de América Latina. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.1* Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 27p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/18/ST/ECLA/CONF.10/L.18/PAU/SEC/18)

Analisa a utilização e os gastos feitos com a educação nos países latino-americanos, baseando-se para isso nas seguintes fontes de recursos: 1) orçamento nacional; 2) orçamentos dos estados, províncias ou departamentos; 3) orçamentos locais; 4) contribuições de organismos autônomos; 5) rendas próprias do serviço educativo; 6) contribuição familiar e social; 7) contribuição das empresas; 8) crédito interno; 9) crédito externo; 10) ajuda técnica e financeira externa. Acentua a necessidade de dados mais completos sobre a situação real.

MOREIRA, J. Roberto, Olga de Oliveira e Silva e Maria Leda Rodrigues de Almeida — Brasil: Inventário de las necesidades de educación para el desarrollo econômico y social. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.1* Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 122p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/19/ST/ECLA/CONF.10/L.19/PAU/SEC/19)

Sobretudo com base em dados oficiais, o informe apresenta, para os três níveis, uma visão sucinta do sistema educacional brasileiro, de seus principais problemas e deficiências, das medidas administrativas tendentes a solucioná-los, e tenta avaliar as necessidades educacionais para o desenvolvimento econômico.

Demonstra que o país, como um todo, tem grandes necessidades pedagógicas a satisfazer para alcançar as condições mínimas indispensáveis ao desenvolvimento. 17.

NAÇÕES UNIDAS. UNESCO — Planeamiento integral de la educación con el planeamiento económico y social. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 88p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/20/ST/ECLA/CONF.10/L.20/PAU/SEC/20)

Este documento foi preparado pela UNESCO, dentro da série de documentos de base para a Conferência, como contribuição à discussão do tema: "planejamento da educação em relação com o planejamento econômico e social." Na introdução situa o problema e, a seguir, mostra as realizações neste campo de atividades. Termina apresentando, de forma esquemática, os principais métodos e técnicas peculiares ao planejamento educacional. 18.

NAÇÕES UNIDAS, UNESCO — La educación primaria en América Latina: problemas y perspectivas. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 63p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/21/ST/ECLA/CONF./10/L.21/PAU/SEC/21)

Oferece uma síntese do estado atual da educação primária na América Latina, seus principais problemas, e causas que os determinam. O documento consta de cinco partes: 1) descrição objetiva, de caráter fundamentalmente estatístico, sobre a situação existente quanto à expansão da educação primária e as causas que impediram até agora a sua generalização; 2) características da formação do pessoal docente e de sua situação econômica e profissional; 3) estudo da organização escolar e dos elementos técnico-pedagógicos do sistema educacional primário; 4) administração e financiamento da educação primária; 5) relações entre a situação educacional descrita anteriormente e determinados aspectos da situação demográfica, econômica e social na América Latina. 19.

MUNIZAGA AGUIRRE, Roberto — La universidad latinoamericana. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 61p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/21-A/ST/ECLA/CONF.10/L.21-A/PAU/SEC/21-A)

Examina o conceito de Universidade, suas estruturas técnico-administrativas e os elementos humanos que a constituem, mostrando a íntima relação que une esses três aspectos. Ressalta que é necessário compreender que existe um tipo de Universidade latino-americana inseparável do seu contexto social e cultural e que aspira conservar sua essência com os mesmos direitos que o tipo francês, americano ou russo. Em conclusão, formula uma série de interrogações, procurando equacionar as diretrizes para uma reforma da Universidade latino-americana. 20.

NAÇÕES UNIDAS. UNESCO — La educación media en América Latina. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 41p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/21-B/ST/ECLA/CONF.10/L.21-B/PAU/SEC/21-B)

Analisa, baseando-se em dados percentuais, todos os problemas de estrutura, planos, programas e métodos do ensino médio e técnico dos países latino-americanos. Mostra que a reforma do ensino médio, sobretudo se ele deve ser enquadrado no planejamento integral da educação, pressupõe não apenas um estudo dos fins que deve alcançar e dos métodos e técnicas mais adequados para isto, mas, também, dos meios de que dispõe e das deficiências que a limitam. 21.

NAÇÕES UNIDAS, CEPAL, Secretaria Executiva — Desarrollo económico y educación en América Latina. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 73p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/22/ST/ECLA/CONF.10/L.22/PAU/SEC/22)

Mostra a necessidade de integração da política social com a econômica, de modo que a elevação dos níveis de vida, além de ser um fim em si mesma, constitua parte do processo orientador do sistema e do ambiente econômico e institucional para lograr a continuidade do crescimento, de tal forma que possa manter-se por seus próprios meios. Todos os problemas do desenvolvimento econômico da América Latina devem ser estudados correlatamente com os problemas educacionais, dada sua alta importância na economia do país. 22.

NAÇÕES UNIDAS, UNESCO, Centro regional para o Hemisfério Ocidental — Serviços bibliotecários y de documentación. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.1*] Santiago Chile, CEPAL, 1962, 11p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/23/ST/ECLA/CONF.10/L.23/PAU/SEC/23)

Tece considerações sobre a importância e necessidade dos serviços bibliotecários e de documentação, buscando uma solução para o problema, de forma a integrá-los aos programas de extensão e melhoramento da educação. Sugere também formas para a aceleração do desenvolvimento dos serviços bibliotecários em todos os níveis. 23.

NAÇÕES UNIDAS, UNESCO, CREFAL — Literacy and adult education. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.1*] Santiago, Chile, 1962, 13p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/24/ST/ECLA/CONF.10/L.24/PAU/SEC/24)

Examina o problema do analfabetismo num país que, em virtude dos seus recursos econômicos, organização política e administrativa, composição e distribuição de sua população, percentagem de analfabetos, esforços despendidos para a erradicação do analfabetismo, pode ser tomado como exemplo de toda a situação mundial. Desse modo, julga ser possível apresentar um estudo do problema do analfabetismo e das

medidas recomendadas para sua solução, de maneira concreta e objetiva, evitando assim cair no erro de generalizações.

O país estudado aqui e sua situação, com pequenas variações, pode coincidir com um país existente. 24.

SOCIEDADE Interamericana de Planificação — La enseñanza de la planificación en América Latina. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CBPAL, 1962, 23p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/25/ST/ECLA/CONF. 10/L. 25/PAU/SEC/25)

Um dos maiores problemas da planificação na América Latina é ter-se desenvolvido de forma desigual, quer profissionalmente, quer juridicamente, existindo muito pouca comunicação e colaboração nestes campos. Logo, é necessário iniciar-se uma ação para remediar esta situação, a fim de promover um enfoque mais equilibrado e integrado da planificação, do ponto-de-vista profissional; a integração da planificação com o ramo executivo, do qual é um dos processos "regulares"; maior grau de coordenação dos diversos aspectos da planificação entre os três níveis do governo. 25.

CANO, Maria T. e Adelaide G, Farrah — Bibliography on Education and Social Development (american sources). [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 62p. multilít. (UNESCO/ED/CEDES/26/ST/ECLA/CONF. 10/26/PAU/SEC/26)

Bibliografia sobre educação e desenvolvimento econômico preparada pela Divisão de Educação da União Pan-Americana, compreendendo fontes americanas.

É dividida em três partes: 1) trabalhos diretamente relacionados com o assunto — 97 itens; 2) trabalhos indiretamente relacionados com o assunto — 88 itens; 3) apêndice com a indicação de bibliografias sobre o tema focalizado — 12 itens. 26.

OEA — Science education programs and plans. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 8p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/27/ST/ECLA/CONF. 10/L.27/PAU/SEC/27)

A educação científica deve ser incrementada na maioria dos países latino-americanos, já que o desenvolvimento econômico e social está estreitamente ligado ao desenvolvimento da ciência e da engenharia.

Mostra a necessidade de se criar, nesses países, um núcleo altamente treinado de cientistas, engenheiros e técnicos, cujo nível depende da qualidade do curso e do grau de preparo que recebem das escolas secundárias e das universidades. Na maioria dessas escolas ainda prevalece uma aproximação menos experimental do preparo científico e da engenharia, dando-se maior ênfase à teoria.

Torna-se urgente modificar certos conceitos em torno do ensino científico, procurando conciliar a filosofia humanística com a ciência, desenvolvendo meios de informar o público latino-americano sobre a posição central da ciência e da tecnologia na sociedade contemporânea

e esclarecendo a contribuição que podem trazer ao desenvolvimento de seus países.

Essas necessidades latino-americanas levaram a OEA a criar a Divisão de Ciências da União Pan-Americana, que vem levantando gradualmente a situação do ensino, das pesquisas científicas e da engenharia nos Estados Membros, bem como das necessidades urgentes de assistência na melhoria e na expansão do curso científico em base regional e nacional. 27.

SALAS, lima e Enrique Saavedra E. — La Educación en una comuna de Santiago (Comuna de San Miguel). [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 118p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/29/ST/ECLA/CONF.10/L.29/PAU/SEC/29)

Apresenta uma pesquisa realizada na comunidade de San Miguel, zona periférica do "Gran Santiago", de elevada concentração demográfica e acelerado ritmo de crescimento da população, esperando-se que o conhecimento da situação educacional de uma localidade típica permita chegar-se a generalizações válidas a outros setores do país, dando assim uma base para mudanças e melhoramentos na educação. Consta de quatro partes: 1) descrição geográfica e institucional da comunidade, características demográficas, características sócio-econômicas e níveis da educação da população; 2) estudo do sistema escolar da comunidade; 3) estudo dos educandos, do pessoal da administração geral e docente e dos locais escolares; 4) análises dos planos e programas de estudo, apreciação das instalações, material didático e textos; estudo da organização e administração dos estabelecimentos escolares, e estudo das finanças escolares. 28.

BARRACLOUGH, Solon — Estructura agraria y educación en América Latina. [Documento apresentado pela Organização das Nações Unidas à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 30p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/30/ST/ECLA/CONF.10/L.30/PAU/SEC/30)

Mostra que o desenvolvimento agrícola na América Latina deverá ser acompanhado de mudanças estruturais profundas, tais como reforma agrária, novas normas de crédito, alteração demográfica etc. Em decorrência, os trabalhadores do campo terão necessidade de receber mais educação, não só em benefício próprio, mas também para a melhoria das condições econômicas e sociais do meio rural. Este estudo situa a educação como um complemento do desenvolvimento agrícola e das mudanças da estrutura agrária, analisando essas relações em seus vários fatores. 29.

NAÇÕES UNIDAS, FAO — Rural education. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 12p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/31/ST/ECLA/CONF.10/L.31/PAU/SEC/31)

Mostra que qualquer sistema de educação rural deve ser baseado no conhecimento dos problemas ligados à agricultura e à vida rural.

Os programas de planejamento devem determinar as necessidades qualitativas e quantitativas no que se refere ao treinamento de pessoal em ciências e técnicas rurais.

Na América Latina, essa educação vem sendo feita em três níveis:

1. Educação elementar rural.
2. Ensino médio técnico.
3. Ensino superior (Escolas de Agronomia).

Apresenta uma série de sugestões para o desenvolvimento desses três níveis de educação rural. 30.

NAÇÕES UNIDAS, FAO, Oficina de Nutrición en América Latina — El problema de la educación en materia de nutrición y alimentación en América Latina. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 18p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/32/ST/ECLA/CONP. 10/L.32/PAU/SEC/32)

Procura demonstrar que a situação alimentar na América Latina requer melhorias urgentes e que entre os fatores de ação para alcançar esse objetivo figura em primeiro plano a educação alimentar das famílias. Refere-se primeiramente aos diversos meios utilizáveis para proporcionar essa educação aos membros da família e, em segundo, analisa um possível planejamento de programas a curto ou longo prazo, bem como os critérios que permitem decidir sobre as prioridades de mobilização de pessoal, meios e recursos financeiros para atingir maior rendimento dos esforços da FAO. 31.

NAÇÕES UNIDAS, CEPAL — Compêndio de estatísticas relativas a aspectos demográficos, econômicos y sociales de la educación en América Latina. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 18p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/33/ST/ECLA/CONF.10/L.33/PAU/SEC/33)

Este trabalho oferece, através de gráficos, um resumo dos principais aspectos demográficos, econômicos, sociais e educativos dos diferentes países latino-americanos. Apresenta, estatisticamente ordenados, alguns dos dados analisados em outros estudos preparados para a Conferência. 32.

DAVÉE, Robert L. — El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y sus programas de educación y adiestramiento en América Latina. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 17p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/34/ST/ECLA/CONF.10/L.34/PAU/SEC/34)

Apresenta o que tem feito a UNICEF na América Latina no setor da nutrição e educação, não apenas através de aparelhamentos e cotas em dinheiro, mas também com bolsas-de-estudo oferecidas em moeda nacional para cursos de formação, buscando uma melhoria do nível do pessoal desses países, assim como o aumento desses mesmos especialistas. 33.

MEDINA ECHAVARRIA, José — El desarrollo económico de América Latina; consideraciones sociológicas. [Documento apresentado à *Conferência*

sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 164p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/35/ECLA/CONF.10/L.35/PAU/SEC/35)

Assinala a necessidade de um enfoque analítico e histórico. Estuda o processo das transformações estruturais que ocorreram na América Latina no campo econômico, político e ideológico. Passa logo à análise das mudanças atuais na estrutura do poder, com referência especial às emergentes classes médias e ao papel dos militares e das massas urbanas extremistas. Finalmente expõe os problemas do desenvolvimento econômico com relação aos problemas da democracia e da estabilidade política à luz dos moldes soviético e ocidental. 34.

NAÇÕES UNIDAS, CEPAL, UNESCO — Manpower structure, educational requirements and economic development needs. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 30p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/36/ST/ECLA/CONF.10/L.36/PAU/SEC/36)

O fato de ser a educação um dos requisitos básicos para o desenvolvimento econômico e social já está efetivamente admitido há algumas décadas. Estudos teóricos e concretos necessitam ainda ser efetuados para demonstrar a inter-relação da educação com outros fatores do desenvolvimento com a finalidade da melhor utilização de recursos humanos no processo de integração social e de elevação do nível de produtividade e de vida.

Esses estudos e pesquisas são também indispensáveis para o estabelecimento de uma metodologia específica da contribuição da mão-de-obra e para o planejamento educacional dentro do esquema da planificação econômica-social.

Este trabalho limita-se à discussão de alguns aspectos da educação que exercem uma influência direta sobre o desenvolvimento econômico e social e que podem ser considerados como requisitos educacionais para o desenvolvimento integral e em particular para a contribuição da mão-de-obra. 35.

INFORME Provisional... [da *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 151p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/37/ST/ECLA/CONF.10/L.37/PAU/SEC/37)

O presente relatório divide-se em três partes: na primeira descrevem-se a composição e a assistência da Conferência, seu temário e a organização dos trabalhos; a segunda parte, depois de uma introdução geral em que se mostra o sentido da Conferência, resume suas deliberações tanto nas sessões plenárias como nos comitês organizados para examinar diferentes pontos do temário. Nesta parte, encontra-se a "Declaração de Santiago do Chile", aprovada em plenário, contendo recomendações sobre: formulação de programas de desenvolvimento educacional integrados em planos de desenvolvimento econômico e social; medidas relativas à aplicação de recursos financeiros em educação, compatíveis com a capacidade produtiva de cada país latino-americano, de modo que, em 1965, a América Latina, em seu conjunto, possa distribuir não menos de 4% de sua renda bruta à educação; esforços a

serem desenvolvidos pelos organismos financeiros internacionais, para aprovação e realização de projetos elaborados pelos signatários da Carta de Punta del Este a eles submetidos e cuja finalidade seja de incrementar os recursos educacionais desses países; modalidades de colaboração e cooperação entre os organismos internacionais e os países latino-americanos para a execução de planos educacionais, com sugestões às Nações Unidas e órgãos especializados para que estabeleçam entre si e com os organismos interamericanos a coordenação indispensável ao êxito desses planos etc.

Na terceira parte, estão reunidas as conclusões e as recomendações a que chegaram os participantes da Conferência ao finalizar seus trabalhos.

Apresenta quatro anexos: lista de participantes, discursos inaugurais, o documento "Situação Demográfica, Econômica, Social e Educativa na América Latina" e a lista geral dos trabalhos apresentados. 36.

PROVISIONAL Report... anexes [da *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 212p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/37/add.1/ST/ECLA/CONF.10/L.37/add.1/PAU/SEC/37)

Este documento contém: 1) lista dos participantes da Conferência; 2) discursos: do Ministro da Educação do Chile, do Secretário de Educação do México, do Diretor-Geral da Unesco, do Secretário da CEPAL, do Subsecretário para os Assuntos Econômicos e Sociais da OEA, do Diretor-Geral da FAO, do representante do Diretor-Geral da OIT e do Sr. Rodolfo Baron Castro, membro do Conselho Executivo da UNESCO.

Inclui ainda o trabalho: "Situação Econômica e Social e Educativa na América Latina", já analisado no item 2, e lista dos documentos elaborados para a Conferência. 37.

NAÇÕES UNIDAS. UNESCO, Secretaria — Una base para estimar las metas educativas en América Latina y los recursos financieros necesarios para alcanzarlas: estudio estadístico. Informe provisional de la Conferencia, anexo especial. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 26p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/37/add. 2/ST/ECLA/CONF. 10/L. 37/add. 2/PAU/SEC/37/add.2)

Descreve a situação atual do ensino, em termos quantitativos, indica o progresso registrado durante os últimos cinco anos e determina o esforço adicional que necessitaria um programa decenal de educação dos países latino-americanos, mostrando que as metas de cada país, em matéria de educação, deverão decorrer do processo nacional de planificação econômica e social. 38.

NIETO CABALLERO, Agustín — Discurso pronunciado por el relator general al presentar el informe de la [Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] Santiago, Chile, CEPAL, 1962, 6p. mimeogr. (UNESCO/ED/CEDES/37/add. 3/ST/ECLA/CONF. 10/L. 37/add.3)

A dispersão da população latino-americana, as condições infra-humanas de habitação, o atraso das práticas agrícolas, a renda nacional deficiente, o analfabetismo, a carência de técnicos, a insuficiência de

dirigentes para vastas empresas do espírito e do desenvolvimento econômico, são fatos que reclamam uma ação imediata e programas de largo alcance. Por isso, só é possível atualmente falar-se em uma educação integral que permita ao homem incorporar-se à sociedade e somar-se aos valores da cultura universal. Mas, esta obra tem de ser fruto do esforço interno dos povos, mediante a adoção de adequados sistemas de planejamento para o desenvolvimento cultural, econômico e social, para que não exista mais o divórcio entre a escola e a vida.

39.

DOCUMENTOS INFORMATIVOS

PHILLIPS, H. W. — Education as a basic factor in economic and social development. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.* s.l./s.ed./s.d. 22p. mimeogr. (Information document 2)]

Relatório básico a respeito do papel da educação no desenvolvimento econômico e social em geral.

Refere-se à educação como fator na produção e a seus efeitos sobre padrões de consumo, uma vez que a educação procura evitar a má distribuição do orçamento individual ou da família e a substituir gastos irracionais por aquisições duráveis.

Focalizando a educação como um fator do desenvolvimento econômico, divide o assunto nos seguintes tópicos: 1) aspectos do problema da mão-de-obra; 2) renda proveniente da educação; 3) papel da educação no conjunto de funções produtivas; experiência histórica; os resultados dos investimentos em educação; 4) problemas da distribuição dos recursos com a educação em relação aos outros setores da economia nacional e dentro do setor educacional; 5) alguns aspectos do financiamento da educação.

40.

BRAND, W. — The financing of education. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] s.l./s.ed./s.d., 5p. mimeogr. (Information doc. 3)]

A primeira parte desse trabalho mostra em detalhe como alguns fatores devem ser considerados e que informações são necessárias para o preparo de planos financeiros de educação. A segunda parte apresenta um modelo hipotético de financiamento da educação, para a África Central.

41.

LEWIS, W. A. — Education and economic development. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.* s.l./s.ed./s.d., 19p. mimeogr. (Information doc. 4)]

Procura responder à questão: quanto de educação, e de que tipo, precisa uma comunidade para desenvolver-se?

A longo prazo, a comunidade é capaz de absorver qualquer quantidade de educação. A curto prazo, o excesso de pessoas educadas em determinada categoria produz desemprego nessa categoria.

Em última análise, a sociedade consegue absorver um número ilimitado de pessoas educadas, aumentando os requisitos educacionais exigidos para algumas funções, elevando eventualmente, enquanto isso, a quantidade ou qualidade de trabalho executado.

O ponto de partida para avaliação das necessidades educacionais deve consistir no levantamento dos recursos existentes, por meio de recenseamento da população.

Através de uma fórmula simples, mostra que é possível calcular o número de pessoas a serem requisitadas para determinada ocupação num ano qualquer.

Existe geralmente relação entre o número de pessoas solicitadas para determinada ocupação e o número requerido para outra ocupação ou ocupações, cujas tarefas são interdependentes.

Destaca a necessidade, nos países mais pobres, de serem aumentados os cursos técnicos de nível médio, para atender aos 80 a 95% de crianças que não entram para as escolas secundárias acadêmicas.

As comunidades em desenvolvimento precisam contar com 2 a 10% de sua população adulta especializada em construção, metalurgia e máquinas, além dos trabalhos agrícolas. As regiões subdesenvolvidas precisam contar ainda com pessoal intermediário, entre os cursos secundários e a universidade.

Acentua, finalmente, a importância da educação de adultos. 42.

HARBISON, F. H. — The process of educational planning. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] s.l./s.ed./s.d., 14p. mimeogr. (Information doc. 5)

Considerando as principais tarefas de sociedades em processo de modernização, refere-se principalmente ao planejamento educacional para as sociedades em rápida transformação, tema da Conferência.

Analisa a seguir os pontos a serem discutidos no certame: 1) os problemas críticos como uma infra-estrutura para o planejamento; 2) as etapas essenciais do processo de planejamento; 3) a suplementação de planos dentro de um esquema de mais amplo desenvolvimento econômico e político; 4) a avaliação de planos de determinados problemas que envolvem conseqüências no preparo de programas e material destinados à educação e ao aperfeiçoamento do pessoal docente. 43.

NAÇÕES UNIDAS — Special Fund — Technical Education and training in less developed countries; the work of the Special Fund with particular reference to Latin America. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] s.l./s.ed./s.d. (Information doc. 6)

O Fundo Especial, criado pela Resolução 1240 (XIII) da Assembléa Geral, passou a existir como agência das Nações Unidas em 1.º de janeiro de 1959. Os recursos são obtidos por meio de contribuições anuais voluntárias dos Governos. Os critérios que orientam as atividades do Fundo incluem: completa participação dos países adiantados e dos menos desenvolvidos na mobilização de recursos, pessoal e equipamentos para os projetos aprovados; participação da experiência e facilidade das organizações membros das Nações Unidas interessadas no desenvolvimento social e econômico; seleção nos programas visando

garantir façam eles parte de uma política econômica nacional sólida, que contribua substancialmente para o desenvolvimento econômico dos países e em harmonia com outros programas de assistência bilateral e multilateral: distribuição, *a priori*, dos recursos para levantamentos, pesquisas, educação e treinamento; considerável distribuição, pelos Governos contemplados, para o custo dos projetos e o estabelecimento de obrigações em relação aos êxitos dos programas. 44.

EL CONSEJO Superior Universitario Centroamericano y su "Plan de Integración Regional de Ia Educación Superior Universitaria Centroamericana". [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina*. Santiago, Chile, CEPAL, s.l/ s.d., 21f. mimeogr. (Documento informativo 7)

Historia o estabelecimento do Conselho Superior Universitario Centro-americano (CSUCA), criado em 1948 para melhor entrosamento das atividades de ensino e de pesquisas das Universidades Centro-americanas, considerando a unidade geográfica, histórica, ética, cultural e ecológica dos países dessa região. Em seguida, analisa o plano de integração regional da educação superior centro-americana, que tem por finalidade: 1) permitir maior diversificação dos estudos universitários, estendendo-os ao nível de pós-graduação; 2) atender com maior eficiência às necessidades de profissionais capacitados, em face do processo de desenvolvimento econômico e social da área centro-americana; 3) promover inquéritos e contribuir para o incremento do progresso social e científico dos países do Istmo, mediante concentração de recursos e melhor aproveitamento das disponibilidades materiais e de pessoal das Universidades da Centro-América. Oferece uma idéia geral dos programas já iniciados pela CSUCA para integrar regionalmente a educação superior centro-americana, para os quais já se estão elaborando projetos específicos com todos os detalhes de execução. Finalizando, externa sua confiança em que os programas de assistência internacionais procurem revisar sua política e seus pontos-de-vista quanto aos auxílios para programas educativos. 45.

DELEGACIÓN de los Países Bajos — La Educación en las Antillas Neerlandesas. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina*. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] s.l/ s.d., 4f. mimeogr. (Documento informativo 13)

A educação nas Antilhas Neerlandesas é organizada em linhas gerais segundo a educação na Holanda. O ensino é bilíngüe; nas ilhas Curaçao, Aruta e Bonane, ensina-se holandês, e nas ilhas San Martin, Sabá e San Eustaquio (3% da população total escolar), ensina-se o inglês. As escolas diurnas compreendem os seguintes ramos: primário, intermediário, primário superior, secundário, técnico. 75% dessas escolas são católicas, e custeadas pelo governo, com exceção de escolas para analfabetos.

A presente informação dá a organização desses ramos de ensino ilustrada com dados estatísticos sobre escolas, graduação e alunos em janeiro de 1960, bem como sobre o aumento da população geral e escolar a partir de 1953. 46.

PELAEZ, César — Estimación de Ia matrícula escolar y de las necesidades de maestros y escuelas en la enseñanza primaria de Ia República de Panamá, 1960-1980. [Documento apresentado à *Conferência sobre Edu-*

cação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.] Santiago, Chile, Centro Latino-Americano de Demografia, 1961. 36p. mimeogr. (Documento informativo 15)

Nesse trabalho são estudados, especificamente, os aspectos demográficos do problema do ensino primário na República do Panamá. Calcula-se a população em idade escolar no futuro e, utilizando diferentes hipóteses a respeito da evolução da matrícula escolar e do nível educacional, realizam-se estimativas correspondentes às necessidades de pessoal docente e de escolas em áreas urbanas e rurais. 47.

Ruiz CARLOS, Haroldo — *Proyección de la población escolar, estimación de la probable matrícula y de las necesidades de maestros y salas de clase en la enseñanza primaria de Guatemala. 1960-1980. [Documento apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.]* Santiago, Chile, Centro Latino-americano de Demografia, 1961. 17p. mimeogr. (Documento informativo 15-A)

Na Guatemala é notável a escassez de informação estatística com referência ao aspecto educativo. Não obstante, este trabalho achou conveniente abarcar o período de 1950-1980, cujos objetivos são os de analisar a situação presente da educação, e assim, baseando-se em projeções da população (limitadas para este caso ao grupo de idade de 7 a 19 anos), estimar a provável matrícula em escolas primárias. Por fim, calcular as necessidades de mestres e salas de aula que, em determinadas condições, seriam indispensáveis no futuro, para estender o ensino primário a um setor cada vez mais amplo da população. Os dados estatísticos baseiam-se no Sexto Censo da População realizado na Guatemala em 1950. 48.

HONDURAS, Governo de — *Aspectos de la situación social y económica que afectan a la educación. [Documento apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.]* Tegucigalpa, Ministério de Educación Pública, 1962, pág. irregular, mimeogr. (Documento informativo 16)

Este informe traz os mais recentes dados estatísticos coligidos em Honduras, relativos à educação, economia e aspectos sociais. O Plano Decenal apresentado é uma aproximação do que o país considera como efetivo dentro de sua situação atual e de seu possível crescimento até 1971. Procurou-se prever os fatores que são controláveis pelas forças sociais e econômicas devidamente organizadas no país. A estimativa do crescimento da população escolar foi feita baseando-se nos procedimentos internacionalmente aceitos. Finalmente, os dados e cálculos sobre a ajuda internacional foram tomados diretamente dos informes particulares de cada instituição ou organismo. 49.

PERU, Ministério de Educación Pública — *Esquema general de planeamiento integral de la educación. [Documento apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.]* Lima, 1962. s.n.p. (Documento informativo 17-A.)

Este trabalho esquematiza os diversos aspectos do planejamento integral da educação: 1) problemas e tarefas; 2) conceituação geral,

requisitos básicos, finalidades; 3) organização de comitê em âmbito nacional; 4) organismos, meios e funções; 5) estatística escolar; 6) educação comparada; 7) pesquisas, planos-piloto; 8) opinião pública; 9) administração da educação: estrutura, pessoal, meios e material; 10) financiamento do ensino; 11) planejamento qualitativo, segundo os diferentes níveis; 12) normas para a estruturação funcional desses níveis; 13) articulação do sistema escolar. 50.

COSTA RICA, Ministério de Educación Pública — Aspectos de la situación social y económica que afectan la educación. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] [San José], Publicaciones, 1962, pág. irregular, gráficos. (Documento informativo 18)

Este documento analisa, ilustrando com dados estatísticos, os seguintes aspectos da situação educacional, social e econômica de Costa Rica: 1) população total e escolar (dados dos censos de 1950 e estimativas para 1955, 1961, 1965 e 1970), taxas de crescimento, natalidade, mortalidade, casamento e índice médio de vida por província (em 1960); 2) orçamento da República para a educação em 1960; 3) renda nacional em 1950, 1955 e 1960; 4) situação do mercado de trabalho em junho de 1961; 5) movimentos migratórios internos; 6) situação sanitária e alimentar; 7) habitação; 8) previdência social, delinqüência juvenil e outros problemas; 9) aspectos do sistema educacional nos níveis de ensino pré-escolar, primário, médio, profissional e superior; a educação e a cultura na Constituição Política de Costa Rica; organização e avaliação do sistema escolar, assistência escolar e social ao estudante; associações de pais e mestres; colônias de férias, alimentação escolar, formação, seleção e salário do pessoal docente; educação de adultos; descrição dos serviços educacionais que não dependem do Ministério da Educação; rendimento escolar.

Expõe os trabalhos da "Oficina de PlanificaciÓN", criada em 1955. que vem desenvolvendo estudos e projetos sobre problemas quantitativos e qualitativos do sistema escolar costarriquense.

Apresenta as metas a serem atingidas pelo plano decenal de educação para o ensino primário, médio, profissional e superior, incluindo projetos específicos.

Finalizando, refere-se à ajuda internacional, qual tem sido sua participação na solução de problemas costarriquenses, apresentando a estimativa do auxílio monetário internacional que seria necessário para executar os projetos educacionais. Em anexo, encontram-se informações sobre a supervisão escolar no país. 51.

URUGUAI, [Ministério de Instrução Pública e Previsão Social] — Aspectos de la situación social y económica que afectan a la educación. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] s.l./s.d., 73p. mimeogr. (Documento informativo 19)

Focaliza os aspectos econômicos e socioculturais relacionados com a educação uruguaia, mostrando que as disparidades mais importantes nestes setores derivam, sobretudo, das diferenças acentuadas no grau de desenvolvimento das diversas zonas do país. Apresenta um apêndice estatístico relativo à situação educacional. 52.

HOROWITZ, Morris e Eduardo A. Zalduendo — Oferta y demanda de mano de obra especializada (universitária y técnica) en la República Argentina. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Buenos Aires, Instituto Torcuato di Tella, s.d., 29p. multilit. (Documento informativo 20)

O presente informe se propõe: 1) resumir o conteúdo e os principais resultados alcançados no estudo sobre a oferta potencial, já publicado em versão preliminar; 2) expor o delineamento e o estado atual das tarefas que se realizam para a determinação do nível da procura de mão-de-obra especializada. O plano geral compreende três aspectos principais: o primeiro e o segundo analisam a oferta e a procura de mão-de-obra; o terceiro confronta os resultados alcançados e as projeções realizadas para determinar os possíveis excessos ou *déficit* dos diversos níveis e categorias. Finalizando, descreve os aspectos metodológicos e os inconvenientes e soluções que surgem dos problemas apresentados. 53.

MÉXICO, Governo do — Datos acerca de la situación educativa de México desde el punto de vista de las posibilidades de desarrollo económico y social del país. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social, na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] s.l./s.d., pág. irregular, mimeogr. (Documento informativo 23).

Examina a situação educativa mexicana, baseando-se para tanto em dados estatísticos, mostrando que o esforço nacional para a educação ainda não é satisfatório. Os dados examinados refletem, por um lado, um sistema impositivo de resultados insuficientes e, por outro, uma escassa participação da iniciativa privada. Existe uma concentração exagerada dos gastos com a educação sobre o Orçamento nacional, que não dispõe dos recursos necessários para levar a bom termo a grande obra educativa de que necessitam a infância e a juventude do país. Divide-se o informe em cinco partes: 1) a evolução demográfica e econômica do México, 1940-1960; 2) o sistema educacional do país; 3) o provável desenvolvimento econômico geral e a expansão do sistema de educação nacional; sua inter-relação e influências recíprocas; 4) bases gerais para o planejamento da educação no México; B) ajuda internacional. Apresenta ainda, como suplemento, um estudo sobre os gastos com a educação no México. 54.

PANAMÁ, Ministério de Educación — Aspectos de la situación social y económica que afectan a la educación. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] Panamá, Ministério de Educación, Departamento de planeamiento integral de educación, s.d., 97p. mimeogr. (Documento informativo 30)

Este informe mostra claramente que a educação nacional é um reflexo das condições gerais imperantes no país. A educação panamenha é direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente um resultado da ação dos grupos que mantêm a hegemonia no país. Não se pode continuar a pensar num melhoramento da vida nacional levando em consideração as diferentes atividades do Estado, como se estas fossem compartimentos estanques. Educação e Economia, Educação e Saúde, Educação e fontes de trabalho, Educação e Recreação e Moral

são atividades tão intimamente ligadas que não se pode estimular uma sem descuidar das outras. Continuar atuando com planos educacionais que desconhecem estas relações é perda de tempo e dinheiro, pois não se logra o melhoramento efetivo integral da vida panamenha. 55.

EQUADOR, Governo do — Condiciones generales en que se desenvuelve el sistema educativo nacional. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] s.l./s.d., 129p. mimeogr. (Documento informativo 31)

O sistema educacional equatoriano, em todos os níveis e ramos, sofre de séria deficiência quanto à orientação geral e quanto aos métodos e resultados da ação educativa, que se traduzem em maior ou menor falta de eficácia com relação ao progresso cultural, econômico e social do país. Este informe divide-se em três partes, apresentando dados referentes às condições demográficas, econômicas e sociais do Equador, direta ou indiretamente ligados ao problema educacional. 56.

POSADA, Jaime — Una política educativa para Colômbia. [Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] [Bogotá], Servido de Publicaciones de Asociación Colombiana de Universidades y dei Fondo Universitário Nacional, 1962, pág. irregular, mimeogr. (Documento informativo 36)

Este informe acha-se dividido em várias partes, abarcando diversos aspectos dos problemas educacionais colombianos. Intitulam-se elas: 1) As Nações Unidas e a Educação; 2) A educação, fundamento da democracia; 3) A reforma do ensino médio e do bacharelado na Colômbia (apresentando o texto do Decreto n. 45, de 11 de janeiro de 1962; a Resolução n. 0110, de 23 de janeiro de 1962. — plano de transição: Decreto n. 486, de 11 de fevereiro de 1962, sobre o bacharelado noturno; 4) A função social da universidade. 57.

EDUCAÇÃO e Desenvolvimento Econômico; relatório brasileiro para a [*Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] [CBPE], [1962]. 242p. mimeogr.

Este documento focaliza a situação demográfica e social do Brasil, e o programa econômico do Governo. Analisa o sistema educacional à luz do programa econômico, o programa de emergência para ser atacado até a elaboração do Plano Nacional de Educação, as atividades em curso no momento presente e o programa imediato do corrente ano. Encerra o documento uma nota sobre a formação do magistério, como problema básico, de cuja solução dependerá o êxito dos demais esforços. 58.

EXPOSICIÓN dei Señor Abel Naranjo Villegas representante de Colômbia en Ia tercera sesion plenária [da *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962.*] s.l./s.ed./s.d., 14p. mimeogr.

Destaca a dificuldade de extensão da rede escolar colombiana às zonas rurais, pelo fato de que as regiões desse país são extensas, separadas por três cordilheiras e de sua população ser dispersa.

Refere-se ao plano geral de desenvolvimento econômico e social do país, mostrando suas características.

Expõe o plano quadrienal de extensão da educação primária, cujos estudos se iniciaram em 1958, discrimina vários dados desses estudos e passa à análise dos planos coordenados de extensão do ensino médio: secundário, vocacional agrícola, industrial, comercial feminino especializado e normal.

Trata da inter-relação entre a educação e a indústria assinalando as iniciativas que vêm sendo tomadas para melhor vinculação do setor industrial a tarefas educacionais.

Analisa o ensino superior, seu processo de evolução e sua organização.

Concluindo, apresenta dados sobre o crescimento demográfico e sobre os gastos com a educação em 1957 e 1962. 59.

INQUÉRITO SOBRE FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO

Representa este trabalho uma contribuição ao estudo do problema da formação do professor primário. Expressa a opinião dos elementos experimentados e que atingiram as mais altas funções na educação primária, no Estado da Guanabara.

Para obter tal subsídio, aplicou-se a essas personalidades, em maio de 1961, questionário que, selecionadas as respostas e tabulados seus resultados, deu origem às conclusões e sugestões aqui apresentadas. O referido instrumento fora elaborado, de início, para aplicação, pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, no 12.º Distrito Educacional, e abrange não somente o problema relativo à organização dos cursos de preparo do professorado do Curso Primário, como também diz respeito a aspectos correlatos, como seja a seleção dos alunos para a escola primária.

O questionário foi aplicado aos Chefes de Distrito, Diretores e subdiretores de escolas primárias, e aos responsáveis pelo expediente de escolas elementares e de Distrito (neste último caso apenas 1). Foram tabulados, separadamente, os questionários dos Chefes de Distrito, em número de 29 (Grupo A), e aos das demais categorias citadas (Grupo B). Neste último grupo estudaram-se 561 questionários.

I. Considerações básicas que orientaram a organização do questionário

As condições da sociedade moderna — em vista da evolução das necessidades sociais e humanas e do progresso dos conheci-

Contendo sugestões para a reforma dos cursos de formação de professores primários do Estado da Guanabara, o presente inquérito foi promovido pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, sob a direção da Prof Lúcia Marques Pinheiro.

mentos sobre educação — a conseqüente transformação dos objetivos da escola primária levaram os países vanguardeiros da civilização a uma revisão no preparo do professor de grau elementar, a quem cabe parte da imensa tarefa de preparar o homem, o cidadão e o futuro trabalhador, tarefa para a qual os países mais progressistas já asseguram no mínimo doze anos de educação para todos, em dia integral.

No Brasil ainda não conseguimos oferecer mesmo o mínimo de seis anos de educação elementar, em dias integrais, para todas as crianças, e cabe, no momento, ao ensino elementar toda a responsabilidade nessa educação comum, lastro sobre o qual terá de fundar-se a vida democrática. Já se nota, porém, um promissor movimento em favor da educação para todos, principalmente nas cidades e centros mais progressistas, onde a necessidade de educação se faz mais urgente, dadas as repercussões que sua deficiência gera nos movimentos populares desordenados, na insatisfação pessoal, na falta de qualificação para o trabalho.

O regime democrático assenta em sua fé no homem e na capacidade de aprimorá-lo e, apoiado nessa crença, é todo êle fundamentado tanto em direitos outorgados ao cidadão (influir, decisivamente, na escolha dos seus próprios governantes e mandatários), como em liberdades básicas inerentes ao próprio homem, tais sejam a de expressão, a de locomoção, a de crença, a de empreender livremente, a de tentar o acesso social, a de conquistar a felicidade, a liberdade de participar em atividades de interesse social.

A falência nesse aperfeiçoamento do cidadão poderá determinar as mais graves conseqüências. Por exemplo: irresponsabilidade na escolha de seus representantes, sua seleção por motivos egoísticos, desconhecimento do interesse comum, perda dos padrões morais na passagem para a classe mais elevada sem a preparação necessária, uso de processos de enriquecimento ilícito em detrimento da população, competição desleal, intolerância e ausência de objetividade.

Depende êle da formação de hábitos e atitudes da maior importância — justiça, lealdade, generosidade, tolerância, colaboração, solidariedade, honestidade, objetividade — que constituem a estrutura básica da moral ocidental cristã e exigem sólida preparação do educador.

Deverá, ainda, o professor primário levar a criança a adquirir os conhecimentos e instrumentos fundamentais para a vida social, despertar-lhe um interesse vivo pelo Brasil, pelo Estado, pelos outros países, formar hábitos e atitudes básicas de traba-

lho, tais como a pontualidade, o senso de responsabilidade, o gosto pelo trabalho e por fazê-lo com eficiência, etc.

Na França, denomina-se muito propriamente o professor primário *instituteur* — o que institui a República. E é essa uma das mais altas responsabilidades que podem caber a um profissional.

São tarefas da Escola Primária manter a necessária base de estabilidade social, para que o progresso se faça sem abalos, sem destruição das normas morais e prejuízo da formação humana, trabalhar para que a democracia se consolide e aprimore, e para que o progresso econômico não fique comprometido pela falta do mínimo da habilitação básica e de hábitos de trabalho e de vida social.

No Brasil, no estágio decisivo que vivemos, e, em particular, no Estado da Guanabara, cuja consolidação exige de seus membros especial capacidade e zelo, essa formação básica, que no momento tem de caber à Escola Primária, é de capital importância.

Sendo o elemento humano o fator determinante em toda transformação social, é da maior significação que preparemos nosso professor para poder enfrentar, com eficiência, as tarefas difíceis que lhe cabem.

Acentua Kandel (*Uma Nova Era em Educação*) que o fator decisivo para essa transformação é a elevação do nível de preparação do professor, já realizada pelos países mais progressistas.

É seguindo tais princípios que já preparam o professorado primário em nível superior os Estados Unidos, a Grã-Bretanha, a Alemanha, a Polônia, a Grécia, Israel, a Índia, Costa Rica e as Filipinas, entre muitos outros países. Por outro lado, a Austrália, a França, o Canadá, a Suécia, a Noruega, a Dinamarca, a Finlândia, a Rússia, etc. mantêm instituições de formação de professores em nível superior, embora haja exemplos de regiões em que a preparação se faz em nível secundário (Nova Guiné e Território de Papua).

De fato, as exigências que se fazem atualmente ao magistério primário, que, segundo nota o autor citado, tende a se situar como uma profissão do nível da de médico — uma vez que lhe cabe orientar o crescimento cultural de cada ser humano, corrigindo-lhe os desvios, atendendo ao princípio de igualdade de oportunidade, consoante as capacidades e necessidades individuais — dificilmente poderiam ser atendidas por pessoal com preparo

apenas de grau médio, que, nos países mais desenvolvidos, é considerado como o mínimo de educação assegurado a todos, comum, compulsório.

Simultaneamente se verificaram transformações apreciáveis nos currículos e programas dos Cursos de Formação do Magistério, bem como nos métodos de estudo e trabalho nessas instituições.

Nas transformações ocorridas no preparo do professor, é ainda Kandel quem o acentua, tiveram importância decisiva as associações de professores, pugnando por melhores condições materiais e de preparo pessoal, para que se pudesse evoluir do ensino da leitura, da escrita e do cálculo, do século 18, para a escola atual de amplos objetivos.

Ao organizar o presente questionário tivemos em mira aferir o nível de preparação dos responsáveis pela educação primária do Estado visando à desejável evolução.

Os resultados que relataremos a seguir revelam que, apesar de não ter sido beneficiado com as condições especiais que lhe permitissem a visão do problema tal como se processa no mundo, nosso magistério reagiu de maneira satisfatória, compreendendo-o em toda sua amplitude e complexidade, revelando-se predisposto a participar da reforma da preparação do professor.

II. Observações gerais sobre os resultados do Inquérito

Antes de tratar, em minúcia, dos resultados obtidos, cumpre assinalar a coincidência de pontos-de-vista constatada no grupo estudado. Foi também apreciável a coincidência de resultados nos dois subgrupos: a) Chefes de Distrito (em número de 29), b) Diretores de escola e professores em funções administrativas, como responsáveis pelo expediente, ou subdiretores (561). Apresentaremos os resultados relativos aos dois grupos separadamente.

É significativo destacar que, no grupo de Chefes de Distrito, em 87 dos 100 itens houve acordância praticamente geral (acima de 90%). Essa acordância no grupo B se verificou em 83 itens.

Assim se distribuíram os resultados obtidos:

	Grupo A	Grupo B
	<i>Chefes de Distrito</i>	<i>Diretores, responsáveis pelo expediente e subdiretores</i>
Concordância de 100%	70 questões 1	14 2
De 95 a 99%.....	13	60
De 90 a 94%.....	4	9
De 85 a 89%.....	1	2
De 80 a 84%.....	5	3
De 75 a 79%.....	3	1
De 70 a 74%.....	—	1
De 65 a 69%.....	—	5
De 60 a 64%.....	—	2
De 55 a 59%.....	1	—
De 50 a 54%.....	1	—
De 45 a 49%.....	—	2
De 40 a 44%.....	1	—
De 35 a 39%.....		
De 30 a 34%.....		1
De 25 a 29%.....	1	—
	100	100

Preparado em prazo reduzido, foi o questionário aplicado sem submeter-se ao indispensável pré-teste, razão por que padeceu de certas falhas de apresentação.

Dáí indicarmos aqui, ao lado das aprovações, as percentagem dos que se definiram pela negativa. Isso ocorre nos casos em que a percentagem; de "em branco" e "indecisos" é apreciável.

III. Nível em que deve ser feita a preparação dos professores primários

Todos os chefes de distrito e 92 % do restante do grupo opinaram no sentido de que, sem prejuízo de formação profissional, os professores deveriam ter maior cultura geral, e, especialmente, um conhecimento mais profundo das matérias que ensinam, contra 6% que se manifestaram negativamente. A percentagem dos que se revelaram indecisos foi de 1%, e 1% deixou o item em branco.

1 Em nove dessas questões não houve manifestação negativa, mas apenas de indecisão, o que eleva o número de questões sem reação negativa para 79.

2 Em mais 18 questões não houve manifestação negativa.

Respondendo a outro quesito, 90% do grupo A e 80% do B reconheceram que a imaturidade psicológica das futuras professoras, na idade em que se decidem pela profissão, diminui a possibilidade de uma decisão profissional adequada.

Acordaram 52% dos Chefes de Distrito e 49% do grupo B, que, entre as causas das dificuldades dos professores iniciantes parecem incluir-se a idade em que os professores começam sua preparação pedagógica (plena adolescência) e a em que iniciam seu trabalho. Essas percentagens foram influenciadas pelo fato de que muitos dos que responderam ao inquérito deixaram de acordar por julgarem que a aptidão e a falta de preparo adequado, prático, são de maior importância que a idade.

Em inquérito que estamos realizando mais em profundidade, verifica-se que a escolha da profissão aos 12 anos e, mesmo mais tarde, aos 15 — 16, é realmente muito influenciada pelos pais, desejosos de assegurar um emprego aos filhos, fato que pode determinar uma série de conseqüências relativas à insatisfação e ao desajustamento do professor, com repercussões dolorosas sobre sua própria vida pessoal e sobre a educação das crianças.

Aparecem no questionário referências a essa "catequese" dos pais e ao erro de julgarem que garantem desse modo, praticamente, um emprego seguro a pessoas selecionadas tão prematuramente.

Com referência a outro item, 83% do grupo A e 89% do B foram de parecer que os cursos de formação de professores devem situar-se após o Curso Secundário, selecionando-se os candidatos ao magistério entre 18 — 20 anos. Houve, nos grupos A e B, respectivamente, 3 e 1% de desacordos, 7 e 6% de indecisos e 7 e 4% em branco.

Há referências específicas, em itens que precedem a este, que sugerem seja colocada a preparação do professor primário em nível universitário. E há também os que julgam que o curso deveria ser, não de 2 anos, como foi proposto (aliás seguido de 1 ano de estágio), mas de 3.

Assim, cerca de — do grupo se manifestaram pela elevação do nível de preparo do professor e da idade em que se decide pela profissão.

IV. Condições para admissão aos cursos de preparação do magistério elementar

Entre as condições a alterar no atual regime de admissão aos Cursos de Formação de professores, o questionário faz alusão

especial a: 1) idade; 2) preparação prévia exigida; 3) tipos de provas a utilizar.

No que diz respeito à idade, apresentava vários itens, com sugestões diversas, para que o grupo opinasse:

a) que os professores iniciassem seu trabalho aos 23 anos (o que significaria prepararem-se dos 20 aos 22) ;

b) que os candidatos aos Cursos de Formação fossem selecionados aos 18 — 20 anos.

Em outros pontos, deixava-se entrever que uma das razões que poderiam determinar tais sugestões seria o fato de que, na idade em que se decide pela profissão, o professor ainda não é suficientemente maduro para que essa escolha se faça com boas garantias de êxito.

Pedia-se também ao magistério que se pronunciasse a respeito das repercussões, sobre a educação elementar, do fato de professores se prepararem, simultaneamente com seus encargos na escola primária, para lecionar no Curso Secundário.

A fim de não suggestionar o grupo, não se estabelecia ligação entre tais opiniões e o problema do nível em que se realizaria o preparo do professor, embora alguns dos que responderam ao questionário a fizessem explicitamente. Assim, uma diretora respondeu: "Não me parece ser a pouca idade uma causa preponderante das dificuldades dos professores recém-formados." Atribui ela "à exigüidade do curso de formação (3 anos, após um simples ginásio de 4 anos)" a maior parte das citadas deficiências.

A reação obtida foi a seguinte:

Cerca de 83% do grupo A e 89% do B julgaram que seria adequada a idade de 18 — 20 anos, após o término do Curso Secundário, para a seleção dos candidatos aos cursos de preparação do magistério.

Muitos julgaram que se pretendia fixar uma idade para seleção, de maneira rígida, lembrando as diferenças individuais. Foi reduzido o grupo dos que opinaram pela idade de 23 anos para início de carreira, a qual sugeríamos mais para fins de controle, uma vez que os estudos propostos seriam concluídos normalmente aos 21.

É freqüente a argumentação de que o problema não seria de idade propriamente, mas de aptidão e gosto pela profissão, e a de que a maturidade psicológica não está presa à idade.

Um componente de grupo observou "que muitas professoras assumem a atitude de estudante no ambiente de trabalho e fora dele, o que causa impressão desfavorável; faltando-lhes orientação de como agir no meio escolar, criam problemas com as demais professoras e a direção",

Houve acordância de 100% dos Chefes de Distrito e 75% do grupo B de que prejudica o ensino primário o fato de professores primários se prepararem para lecionar no Curso Secundário, conservando-se na profissão durante 4 anos de preparação para a nova atividade.

Posta a questão em termos intencionalmente, amplos e sem ligação com o problema de seleção para os Cursos Normais, houve quem defendesse a atitude de tais professores, que, segundo argumentaram, buscam trabalho mais leve, de *status* mais elevado e de melhor remuneração. Observou-se também que geralmente se tornam mestres secundários progressistas. Por outro lado, houve quem ligasse o problema ao nível de formação do professor, dizendo que tais pessoas desejam prosseguir seus estudos, ir ao nível superior e que o fato seria evitado se a própria formação do professor primário já fosse desse nível.

Em sua maioria, as opiniões do grupo se manifestaram novamente em apoio à medida sugerida de preparação do professor em nível superior, que se iniciaria ao terminar o secundário, aos 18 anos.

Nessa idade, com o Curso Secundário completo, teria o professor a possibilidade de se decidir pelo ensino de nível primário ou secundário, do mesmo modo como se decide por qualquer profissão de nível universitário. Haveria, ainda, condições para uma decisão pessoal, efetiva maturidade geral para a integração nas atividades preparatórias do exercício de uma das profissões mais difíceis e de maiores conseqüências sociais. A profissão do professor primário, como é hoje conceituada, é comparada por Kandel à do médico (que exige 6 anos de formação) dada a necessidade de conhecer e orientar cada aluno de acordo com suas condições, sendo mais complexa que a de assistente social, cuja preparação se faz em 4 anos, após o nível secundário.

Aceito, em mais de 80% dos casos, o ponto-de-vista de que a preparação dos professores se faça a partir dos 18 anos, isto é, logo após o Curso Secundário brasileiro, acordam 96% dos Chefes de Distrito e 97% do grupo B quanto à importância para o professor de qualidades psicológicas, tais como gostar de crianças, saber interessá-las e criar boas relações com os alunos. Citam-se outras: gosto pelo ensino, amor ao próximo, capacidade de doação, autodomínio, controle emocional, saúde, simpatia, entusiasmo, maturidade psicológica, perseverança.

Ao todo, 100% do grupo A e 99% do B julgaram que o professor deve ter grande interesse pelo Estado e pelo Brasil; e 93% do A e 98% do B, por assuntos intelectuais, por Arte, pelo trabalho manual, de que nenhum profissional discorda.

Finalmente, incluía-se, no questionário, a afirmação de que o professor primário deveria possuir maior cultura geral e, espe-

cialmente, no que diz respeito às matérias que leciona, conhecimento mais profundo do que atualmente, o que foi aceito por 100% dos Chefes de Distrito e 92% do grupo B. Assim também a afirmativa de que, na formação dos professores, "deveria merecer especial atenção o estudo em profundidade das matérias do ensino primário — Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Naturais, atualmente deficiente" — o que foi aprovado por 100% dos Chefes de Distrito e 95% do grupo B.

Na base dessas idéias, que nos pareciam justas, havíamos selecionado, entre os critérios adotados para a seleção de candidatos ao magistério de crianças, e adotado em Genebra, propondo que a seleção para os Cursos de formação de professores incluísse as seguintes provas:

1) Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Naturais, abrangendo os assuntos de programas de ensino primário, aferidos, porém, com maior profundidade.

2) Explicação, para um grupo de alunos, de um problema aritmético, ou uma palestra sobre História do local ou sobre assunto de folclore.

3) Direção de uma hora recreativa para um grupo de crianças.

4) Tradução de trecho sobre assunto de educação de um idioma previamente escolhido.

5) Prova de Arte Infantil, à escolha (Trabalhos Manuais, Dramatização, etc).

Nesse particular, a percentagem de aceitação do conjunto de provas foi de 79% (Grupo A) e 70% (Grupo B), e aferiu-se o índice de 7% de recusa nos dois grupos.

1) Provas de Matérias de ensino primário: Grupo A — 83%, *sim*; 7%, *não*; 7%, *indeciso*; 3%, *em branco*; Grupo B — 65%, *sim*; 16%, *não*; 12%, *incerto*; 7%, *em branco*.

2) Provas de aptidão para dirigir um grupo de crianças em atividade intelectual; Grupo A — reação idêntica à relativa à prova anterior: Grupo B — 64%, *sim*; 14%, *não*; 16% *incerto*; 6%, *em branco*.

3) Provas de aptidão para lidar com crianças em atividade de recreação: Grupo A — mesma reação das 2 provas anteriores; Grupo B — 66%, *sim*; 14%, *não*; 14%, *incerto*; 6%, *em branco*.

3 A questão deveria ter sido apresentada com uma justificação das vantagens de cada prova e do modo de encará-las. Tendo esta faltado, larga percentagem do grupo se revelou incerta.

4) Domínio de língua estrangeira para leitura de bibliografia pedagógica: Grupo A — 76%, *sim*; 14%, *não*; 1%, *indeciso*; 3%, *em branco*; Grupo B — 52%, *sim*; 21%, *não*; 20%, *incerto*; 7%, *em branco*.

5) Provas de Arte: Grupo A — 80%, *sim*; 10%, *não*; 1%, *incerto*; 3%, *em branco*; Grupo B — 63%, *sim*; 15%, *não*; 16%, *incerto*; 6%, *em branco*.

Cumprе destacar que vários professores foram de opinião que já possuímos uma bibliografia satisfatória sobre educação, em português, o que, supõem, tornaria dispensável a prova de língua estrangeira.

Nossa intenção, ao incluir as provas de Matérias do ensino primário, fora a de facilitar o ensino da metodologia das disciplinas do ensino elementar, atendendo à necessidade apontada pelos professores que participaram do 1.º Seminário do Ensino Normal, realizado em 1960, no Rio. Tal necessidade levava a propor-se a revisão das matérias do ensino elementar na Escola Normal, o que redundaria num grande dispêndio de tempo. Sobre o assunto, foi ainda incluído no questionário um item assim redigido: "Na formação dos professores deveria merecer especial alteração o estudo, em profundidade, das matérias de ensino primário — Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Naturais, atualmente deficiente", o qual mereceu, como já acen-

Finalmente, a prova 4 se destina a assegurar ao professor capacidade básica necessária para que os seus recursos não se limitem à bibliografia nacional. O preparo dos candidatos, no sentido de submeter-se a ela; levá-los-á, obrigatoriamente, a maior contato com assuntos educacionais, favorecendo a escolha acertada da profissão.

Foi também incluída no questionário um item em que se propõe, visando a consulta à bibliografia pedagógica, que o professor domine, pelo menos, uma língua estrangeira, e o ensino desta se oriente nesse sentido, com o que concordaram 96% do Grupo A e 63% do Grupo B. Neste último grupo discordaram 24%, a percentagem dos indecisos foi de 12% e 1% deixou a questão em branco.⁴

A propósito das justificações dadas em outros itens, diversos professores se referiram a provas vocacionais, desconhecendo que várias das apresentadas têm esse caráter com a vantagem de serem provas de situação o mais possível próximas daquilo que corresponde ao trabalho a realizar.⁵

Consta também do questionário o seguinte item, que se relaciona com o problema de organização dos concursos de ingresso nos Cursos de Formação de professores:

Parecer-me-ia útil, para evitar os problemas de remoção, altamente prejudiciais ao ensino, dividir a cidade em zonas, e preparar, em cada Escola Normal, professores que teriam direito a lecionar em determinado perímetro, reservando-se as remoções para casos excepcionais, e fazê-las na base de trabalho realizado, provas e cursos de aperfeiçoamento.

A intenção era colher a opinião do professorado sobre o problema realmente grave que representa o desenraizamento do

4 Houve quem opinasse no sentido de que não é necessário ao professor o conhecimento de línguas estrangeiras, mas sim conhecer melhor o Português; como também quem julgasse que uma língua estrangeira é insuficiente, fazendo-se necessário o conhecimento de 2 ou 3. Nesse item verificou-se que, para alguns, não há interesse em saber o que se passa nas outras nações, porque têm problemas diferentes ou o ambiente é diverso. Nota-se que se trata de uma afirmação vaga, decorrente talvez do fato de que habitualmente não se fazem, nos Cursos Normais, estudos comparativos de soluções dadas a problemas de educação no Brasil com as adotadas em outros países.

5 As provas psicológicas que têm sido propostas para seleção do professor não apresentam em geral bom coeficiente de validade, que seria ainda prejudicado por uma adaptação sem padronização para nosso meio. Está sendo estudada uma bateria de autoria de A. Rey em população, porém, diversa da nossa, no Estado de Minas. Na situação atual, tais instrumentos não oferecem ainda segurança.

professor de seu local de trabalho, seu interesse em transferir-se e as repercussões das mudanças de professor sobre o trabalho escolar.

Apesar de incluirmos no quesito mais de uma sugestão, o que determina aprovações parciais, a percentagem dos que aceitaram a afirmação total foi de 90% no grupo de Chefes de Distrito e 65% no grupo B. No 1.º grupo houve 1 *não*, 1 *indeciso* e 1 *em branco* e, no 2.º, 16% *contra*, 13% *indecisos* e 6% deixaram o item em branco.

A finalidade em vista, já parcialmente alcançada pela difusão das Escolas Normais, embora talvez sem maior planejamento, seria recrutar professores residentes no local, favorecendo assim a justa pretensão dos mestres de não trabalharem muito distante de suas residências.

A remoção excepcional prevista atenderia aos casos de mudança para locais a grande distância e obrigaria a concurso, em que as exigências feitas seriam, todas, de molde a favorecer o professor eficiente e interessado em seu progresso profissional.

Entre as sugestões apresentadas pelos professores que recusaram a solução sugerida destacavam-se algumas interessantes. Assim: fixar um mínimo de tempo em cada escola; só ter direito a pedir remoção de dois em dois anos; permanecer com a turma até o final do ano, exceto em caso de licença por doença; fornecer condução especial ao professor de zona rural; gratificar, por exercício em zona longínqua, ou contar mais tempo para a aposentadoria; só haver remoção durante as férias. Realmente, a substituição de professor durante o ano (na mesma escola, para obter uma turma melhor) é um dos grandes fatores responsáveis pelo fraco rendimento escolar, além de criar sérios problemas psicológicos para as crianças.

Também foi auscultado o ponto-de-vista do grupo com respeito à preparação dos professores de Jardim de Infância e Excepcionais no item seguinte: "Os professores para alunos especiais e para Jardim de Infância deveriam ter uma formação especial". O índice de aprovação foi de 100% entre os Chefes de Distrito e 98% no Grupo B.

Em inquérito anterior já havíamos verificado que o professor primário comum, ao se formar, não se julga preparado para lidar com crianças que apresentem dificuldades especiais.

O problema parece requerer, além de preparação específica, qualidades pessoais diversas, a serem buscadas.

Por outro lado, formam-se professores para o Curso Primário, e, depois, leva-se esses professores, por vezes durante dois anos, a fazerem cursos a fim de atuarem em classes de Jardim, com desperdício de parte da preparação anterior, dirigida para

o ensino das disciplinas do Curso Primário e para a criança em idade escolar.

O professor de Jardim deve também apresentar qualidades que muitos bons professores primários não têm e que é interessante verificar, e poderá ser preparado, logo após o Curso Secundário, realizando a Prática em Jardim de Infância e observações no 1.º ano da Escola Primária.

Finalmente, no que toca ao recrutamento do professorado, foi incluída uma consulta sobre a vantagem de atrair elementos masculinos para o magistério, principalmente para que se encarregassem de turmas de 5.º e 6.º anos e, em particular, para atividades de Trabalhos Manuais e Recreação.

Movia-nos a preocupação da grande lacuna que representa para o nosso ensino a falta do elemento masculino, da maior importância, principalmente com relação às crianças de 10 — 12 anos, muitas delas apresentando desajustes conseqüentes a problemas familiares com origem no comportamento paterno, problemas esses que a presença do professor de sexo masculino muito contribuiria para ajudar a resolver. Pensávamos igualmente no programa de melhoria do currículo de Escolas Elementares, com a inclusão de atividades de Artes Industriais, em que o elemento masculino é importantíssimo, e mesmo indispensável, para atividades como as de Metal e Madeira, e de Recreação, inclusive esportes.

E, além disso, preocupava-nos o caráter benéfico da presença do elemento masculino na formação das crianças maiores, em geral, e sua contribuição nas tarefas administrativas mais altas.

O grupo reagiu na base de experiência anterior do que vem ocorrendo com os elementos masculinos, selecionados por provas puramente intelectuais, no Estado, os quais pouco atuaram nas classes primárias, passando, em geral, a outras profissões, e na tradição carioca de não admitir mais os rapazes nas Escolas Normais. Argumenta geralmente que os professores não se adaptam às classes, procurando cargos administrativos, que não se integram na profissão, que o magistério é carreira própria para a mulher em vista de "instinto maternal", da paciência e docilidade femininas.

A experiência estrangeira e, mesmo a brasileira, dos Estados Unidos, bastante diferentes da nossa, talvez seja desconhecida do grupo.

Houve quem acentuasse que os rapazes não têm interesse pela profissão de ensinar a crianças.

Entre os adeptos do ponto-de-vista apresentado, nenhum sugeriu a criação de Escolas Normais masculinas, como na Fran-

ça, o que talvez favorecesse o interesse dos rapazes pela profissão. No grupo A, foi de 41% a percentagem de acordâncias, de 48% a de discordâncias e de 11% a dos indecisos; no grupo B manifestaram-se favoravelmente 48%, desfavoravelmente 32% e 20% deixaram o item em branco. É interessante acentuar que em grande número de países predominam os homens no magistério elementar (UNESCO — *Basic facts and figures*).

V. Currículo e duração do Curso

Com relação a esse quesito, 83% do grupo A e 89% do B aprovaram o curso proposto de 2 anos e 96% e 90%, respectivamente, de mais um ano de prática (estágio), antes da nomeação.

Foi aprovado por margem idêntica o currículo proposto:

A) Fundamentos da Educação — 1 ano e meio a 2, incluindo:

- a) Filosofia da Educação;
- b) Sociologia educacional;
- c) Biologia educacional;⁷
- d) Psicologia — da criança, da aprendizagem, das diferenças individuais;
- e) Problemas brasileiros de educação.

B) Matérias de Ensino:

- a) Linguagem na Escola Elementar — 2 anos;
- b) Matemática na Escola Elementar — 2 anos;
- c) Estudos Sociais na Escola Elementar — 1 ano;
- d) Ciências Naturais na Escola Elementar — 1 ano;
- e) Recreação e Jogos — 1 ano;
- f) Artes Industriais — 2 anos;
- g) Música — 1 ano.

C) Prática de ensino — 1 ano.

Houve várias manifestações no sentido de que a Prática de Ensino fosse estendida para 2 anos; as demais sugestões quanto à duração do estudo das metodologias foram pouco numerosas.

Surgiram como contribuições dignas de nota, com certa frequência, sugestões para inclusão de Dactilografia (realmente

6 1959, págs. 54 e segs.

7 Seriam talvez mais felizes as denominações Psicologia, Sociologia e Biologia Para Professores Primários, que acentuariam o caráter profissional das disciplinas a que se referem as letras a, b e c.

muito necessária ao professor primário, especialmente no preparo de exercício para grupos de alunos) e Empostação da voz (grande número de professores se beneficiariam com essa atividade). Outras sugestões, aliás raras (ensino de Estatística e Administração Escolar), poderiam ser atendidas sem necessidade de inclusão de cadeiras específicas; idem. Como Contar Histórias (que poderia ser estudado em Linguagem). Foram também propostos o ensino de Taquigrafia, de Arte Culinária, de Decoração, a Formação Espiritual, sem caráter religioso, Religião, Formação Catequética e Ética Profissional. Houve ainda quem desejasse que se ensinasse ao professor primário seus deveres e direitos como funcionário, assim como lidar com o mimeógrafo. Foram ainda propostos o estudo de Línguas estrangeiras, de uma cadeira que tratasse dos grandes problemas da Cultura Contemporânea e de Ciências Sociais, Relações Públicas e Relações Humanas. Todas essas sugestões foram muito pouco freqüentes.

Interessante sugestão foi apresentada no sentido de que o estudo se fizesse por semestre — em vez de 10 cadeiras todo o ano, fossem ministradas, por exemplo, 5 em cada semestre.

O item relativo ao ensino de Desenho (100% dos Chefes de Distrito e 96% do grupo B julgaram que o professor primário deveria ser capaz de fazer desenhos simples, esquemáticos para ilustrar as aulas), levaria à inclusão dessa disciplina, com o objetivo citado.

As reações do grupo com respeito a uma série de objetivos a atingir, dão margem a que se proponha a inclusão de uma nova disciplina que se poderia denominar, por exemplo, "Introdução ao Estudo dos Problemas do Ensino Primário", a fim de acentuar o caráter de estudo de problemas que deveria ter, e na qual se poderiam incluir os tópicos de Filosofia da Educação de interesse do professor primário (Objetivos do ensino elementar, Educação e regime social, Educação para a democracia, por exemplo).

Ao professor dessa disciplina caberia ministrar o preparo básico de Estatística, o que seria interessante fazer em ligação com o estudo de pesquisas, de preferência brasileiras, realizadas sobre os principais problemas do ensino elementar, o estudo de dados estatísticos sobre a educação no Brasil e no Estado, em comparação com os de outros países, sua apresentação em gráficos, etc. Caber-lhe-iam, igualmente, os demais problemas que não se enquadrassem nas matérias referidas no currículo.

Foi aprovada por 100% do grupo A e 99% do B proposição no sentido de que o professor primário tenha um bom conhecimento do Brasil e dos problemas brasileiros, considerando-se de capital importância sua inclusão no currículo para o preparo

básico do professor e, mesmo, para lecionar nas últimas séries do curso primário de maneira adequada e atualizada.

Quanto à orientação a dar a essas disciplinas, observou-se perfeita concordância, como veremos a seguir.

VI. Objetivos em vista e programas

O questionário procurou apresentar uma série de considerações sobre a preparação que deve ter o professor primário, ora ligadas especificamente a certas disciplinas, principalmente às do currículo proposto, ora sem precisá-los, ou dependendo dos professores do Curso em geral para sua realização.

A — *Objetivos cuja realização depende da atuação dos professores de várias disciplinas.*

Um conjunto de objetivos dos Cursos de formação de professores, apontados por expressiva percentagem de educadores, depende de conhecimentos incluídos a rigor em mais de uma disciplina e exige, para boa integração, estudo globalizado ou a preparação básica em certas disciplinas visando a estudo posterior dos aspectos aplicados em outras. Assim, por exemplo, "a necessidade de o professor primário conhecer os problemas de alunos fracos, médios e fortes e estar preparado para resolvê-los" determina uma série de considerações e de trabalhos práticos em Matérias e Prática de Ensino (organização de exercícios especiais, trabalho em grupo, adaptação de programas, problemas especiais de disciplina), e exige para sua fundamentação várias noções e experiências. Assim: observações de classes e alunos, visita às famílias dos alunos, estudo de sua condição de vida fora de escola, constelação familiar, exigências feitas à criança; local de que dispõe para trabalhar, alimentação, história da saúde, estudo de significação e conseqüências do princípio de igualdade de oportunidades, que requerem o auxílio dos professores de Filosofia da Educação, Psicologia, Sociologia e Biologia para o professor primário.

Assuntos como esse oferecem excepcional oportunidade para a realização de estudos em torno de problemas, feitos simultaneamente por todos os professores em causa, ou, pelo menos, uelos de Fundamentos de Educação e, sempre que possível, de Matérias de Ensino.

Manifestou-se o grupo estudado favorável a certo número de objetivos tendo em vista uma situação semelhante. Por exemplo:

— O professor primário precisaria conhecer as causas principais das dificuldades escolares (interessando a Psicologia, Sociologia e Biologia, Matérias e Prática de Ensino). Grupo A: 100%; B: 98%.

— Deveria estar preparado para receber problemas dos alunos fortes, médios e fracos (Psicologia, Biologia, Sociologia, Matérias e Prática de Ensino). Chefes de Distrito: 100%; Grupo B: 98%.

— Deveria o professor primário dispor de um repertório musical que lhe permitisse utilizar a música, pelo menos nos dois primeiros anos escolares, nos momentos em que se fizesse aconselhável, dado o valor da música como elemento de formação de atitudes e de disciplina (Filosofia da Educação, Psicologia: interesses infantis, desenvolvimento social e emocional da criança). Música — A: 100%.; B: 92%.

— O professor primário precisaria dispor de um repertório de atividades de Recreação, para o ar livre e para a classe, e estar orientado sobre os recursos a usar em cada situação particular, visando a um fim educativo, e englobando Psicologia — estudo da criança e suas necessidades particulares, necessidades de determinados grupos; Filosofia da Educação — objetivos de Educação através das séries escolares; Recreação e Jogos. Esse item apresentou o seguinte resultado: Grupo A — 100% ; B — 92%.

— O professor primário precisaria ter plena consciência de que a disciplina é o resultado de um conjunto de fatores, em sua maioria criados por êle próprio, e não simples decorrência de decisão dos alunos, não devendo tomar o mestre os problemas ditos de indisciplina como ofensa à sua pessoa (Psicologia, Biologia, Sociologia, Filosofia da Educação, Matérias e Prática de Ensino). Grupo A — 100% e B — 99%.

— Precisaria estar realmente convencido dos objetivos do ensino primário e tê-los como preocupação constante e padrão de julgamento do próprio trabalho, não os substituindo por outros, parciais, como o mero êxito nas provas de promoção (Filosofia da Educação, Psicologia, Matérias e Prática de Ensino). A — 96% e B — 98%.

— Precisaria, ainda, o professor primário ser capaz de buscar dados necessários para melhor conhecer as causas dos comportamentos infantis, e interpretá-los, orientando os alunos no sentido de um desenvolvimento psicológico adequado (Biologia, Psicologia, Sociologia). Grupo A: 100%; B: 99%.

No que diz respeito às relações com os pais dos alunos, precisaria o professor primário entrosar-se permanentemente com eles, em vez de solicitar-lhes a presença apenas quando algo não ocorre de modo satisfatório. Além disso, o mestre deve ser

capaz de entrevistá-los, tanto com o fim de obter os dados necessários à compreensão do comportamento da criança, como também com vista a orientá-los no sentido de melhor colaborarem na educação dos filhos (Filosofia da Educação, Sociologia, Psicologia, Biologia). A — 100% e B — 99%.

— Ter bom conhecimento do Brasil e dos problemas brasileiros, como dos bairros e zonas da cidade, e atitude de interesse e compreensão da necessidade de conhecer os problemas do local em que está sediada a escola e da população que a frequênta, para melhor desincumbir-se de sua tarefa (Estudos Sociais, Sociologia, Psicologia, Biologia, Matérias e Prática de Ensino, Problemas brasileiros de Educação). A: 100% ; B: 99%.

— Precisar a o professor conhecer os objetivos sucessivos do trabalho em cada ano escolar (Filosofia da Educação, Psicologia, Matérias e Prática de Ensino): 100% nos dois grupos.

— A preparação do professor deveria capacitá-lo a elaborar provas e escalas de avaliação (Psicologia, Matérias de Ensino). 100% e 99%.

A formação dos professores seria mais eficiente se, desde o 1.º ano de formação, freqüentassem os futuros mestres a Escola Primária, por períodos continuados e não apenas em determinados dias da semana, para observar o seguimento dos trabalhos, sob a direção dos professores de Prática de Ensino e Fundamentos da Educação (Fundamentos da Educação e Prática de Ensino). Grupo A: 100%; B: 97 x 1%.

B — *Objetivos cujo preenchimento depende da atuação de todos os professores dos Cursos de Formação e de utilização de métodos de trabalho que favoreçam seu desenvolvimento.*

Uma série e recomendações aprovadas por grande número de administradores exige, para sua consecução, o esforço de todos os encarregados da formação do professor e, mesmo, o emprego de métodos especiais de trabalho (assim, no caso de formação de atitudes), a que aliás se referem alguns questionários. A propósito as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes, principalmente, há freqüentes comentários a respeito da necessidade de uma atuação mais completa e prática nos Cursos de Formação, em que se evidenciariam as qualidades do professor e sua capacidade para enfrentar os problemas que irá encontrar. Embora tenha notícia ou conheça teoricamente métodos e recursos de ensino mais atualizados, o professor que os não exercita suficientemente durante sua formação, ao ver-se diante de turmas de Escola Elementar volta às práticas rotineiras de seu tempo de aluno de Escola Primária, que estão melhor integradas em seu

comportamento. Essa observação, feita pelos professores de Escolas Normais de vários Estados brasileiros, reunidos no 1.º Seminário de Ensino Normal realizado nesta capital, em 1960, parece-nos justa e explicável psicologicamente.

A experiência de tomar conta de uma turma é realmente algo a exigir uma enorme segurança, um grande domínio. Quando este não existe, a regressão parece fatal, com exceção de alguns casos de pessoas de especial aptidão para o magistério. Por isso, parece haver grande vantagem em que os métodos e recursos que devem ser utilizados na Escola Elementar sejam, com as adaptações necessárias, vividos intensamente nos cursos de formação de professores, nas várias disciplinas, e não apenas na Prática de Ensino. Assim — método de problemas, centros de interesse, atividades intencionais, unidades de aprendizagem, trabalho em grupo, participação em pesquisas simples, debates, entrevistas (de início os próprios alunos assumindo os vários papéis), campanhas de interesse da Escola, clubes, preparo de material de ensino, manejo de recursos audiovisuais, como projetores cinematográficos, por exemplo,⁸ excursões, globalização de ensino, estudo dirigido, organização de clubes de danças regionais e de recreação, de mostras de atividades artísticas, competições devidamente orientadas, organização e preenchimento de fichas de observação de comportamento dos alunos, de boletins, feitura de cartazes, realização de trabalhos manuais corresponsáveis a interesses infantis especialmente favoráveis para serem explorados educativamente — por exemplo, construção de uma estante, de um guichê de banco ou balcões de loja, etc. Enfim aproximação cada vez mais completa do professorando das atividades que terá de dirigir na Escola Elementar.

Vários desses recursos já vêm sendo empregados, se bem que muitas vezes sem maior desenvolvimento em vista de restrições oriundas de horário, as quais, no entanto, podem ser afastadas, para proporcionar maior segurança ao professor de ensino elementar.

Sem isso, tornar-se-á difícil obter dos alunos os seguintes objetivos, entre outros:

— Ser um bom exemplo das atitudes que pretende formar: ordem, pontualidade, assiduidade, perseverança, respeito aos demais, objetividade, calma, segurança, otimismo, cooperação, solidariedade, justiça, iniciativa (Grupos A e B 100%). Idêntica percentagem de aprovação recebeu o item: Valorizar essas atitudes e utilizar métodos e recursos de ensino que visem especialmente à sua formação.

8 Alguns questionários se referem ao preparo para tais atividades, inclusive manejo de mimeógrafo.

— Ser aberto às inovações e equilibrado no adotá-las; fugir à rotina cega (Grupo A: 100%; B: 98% de aprovação, nenhuma discordância).

— Ser capaz de utilizar métodos globalizados de ensino-unidades de experiência, atividades intencionais, centros de interesse, etc. A: 100% ; B: 98%.

— Conhecer os efeitos positivos e negativos de sua atuação em classe nas atitudes dos alunos; ser capaz de considerá-los objetivamente e trabalhar por modificar-se (preparação, para a análise pessoal objetiva, através de todo o trabalho escolar, em especial em Psicologia e Prática de Ensino). 100% em ambos os grupos.

— Ter atitude de estudo permanente, procurando analisar suas falhas, buscar novas soluções pelos meios de que disponha, experimentar essas soluções. A: 100%; B: 99%.

— Ter responsabilidade no trabalho, planejá-lo, controlar os resultados obtidos e não valer-se desnecessariamente de suas regalias, em detrimento do ensino e das crianças; 100% nos dois grupos.

— Ter a formação de ética profissional necessária para tratar adequadamente superiores, pais, alunos e colegas, num clima de harmonia e respeito mútuo (100% nos grupos A e B).

— Ser interessado em seu progresso profissional (idem).

— Viver as características da vida democrática e introduzi-las na vida escolar, de modo que forme cidadãos para a democracia (100% nos dois grupos).

— Estar imbuído da noção de que as crianças são diferentes e todo seu trabalho deve ser pautado por essa consideração (100%, 99%).

— Saber organizar e orientar trabalho em grupo e ensino dirigido (100%; no grupo total).

— Ter um grande interesse pelo Estado e pelo Brasil (100% e 99%).

— Idem, por assuntos intelectuais, por arte, pelo trabalho manual. Grupo A: 93%; B: 98%; nenhuma resposta negativa.

— Conhecer os processos de preparar a criança para viver em sociedade mais ampla que a escola e a família (cívica, de trabalho, etc.) (100% e 98%).

— Saber orientar a formação de atitudes (100% em ambos os grupos).

C — *Objetivos mais ligados a determinadas disciplinas, embora dependendo da colaboração de outros professores (os últimos mercados com *)*

Fundamentos da Educação

Conhecer os objetivos do ensino elementar na civilização cristã e democrática, não só do ponto-de-vista de conhecimentos, mas de hábitos, atitudes e interesses a formar (99% de acordo, nenhuma negação).

Estar realmente convencido desses objetivos e tê-los como preocupação constante e padrão de julgamento do próprio trabalho, não os substituindo por outros, parciais, como o mero êxito nas provas de promoção (idem).

Ter completa noção da importância de cada matéria do Curso Primário para a formação do educando, evitando-se assim as atitudes negativas para com os trabalhos Manuais, a Recreação, a Música, etc. (100%, 98%).⁹

* Estudar, entre outros assuntos, os objetivos da educação democrática e cristã, os problemas da educação brasileira, sua origem e evolução, e as soluções adotadas em outros países mais avançados, a importância do conhecimento do meio para orientação do ensino a tomada de consciência de seu papel, de sua responsabilidade e da ética profissional (96%, 98%).

Psicologia para Professores Primários

* O professor primário precisaria ter plena consciência de que a disciplina é o resultado de um conjunto de fatores, em sua maioria criados por êle próprio, e não mero resultado de decisão dos alunos, não devendo o mestre tomar os problemas ditos de indisciplina como ofensa à sua pessoa. Grupo A: 100%; Grupo B: 99%, nenhuma desaprovção.

* O professor primário precisaria conhecer os problemas dos alunos fracos, médios e fortes, e estar preparado para resolvê-los (100%, 99%).

* Precisaria, igualmente, conhecer as causas principais das dificuldades escolares (100%, 98%).

⁹ A propósito desse item, certa professora observou que não há propriamente essa atitude negativa, tanto que os professores desenvolviam esses vários tipos de atividades em suas turmas; com a criação das especializações, porém, isso se alterou e o trabalho se tornou difícil pela falta de compreensão (coordenação, possivelmente) e de tempo dos professores especializados.

Deveria o professor primário ser capaz de observar o desenvolvimento de seus alunos e organizar fichas de observação de seu comportamento (100%, 99%).

* Deveria o professor primário saber avaliar o desenvolvimento de seus alunos dentro dos padrões aplicáveis no caso (100%, 99%).

Graças à preparação em Psicologia, deveria o professor primário conhecer as principais características e interesses das crianças nas várias idades e ser capaz de descobrir os interesses especiais de determinadas crianças (96%, 99%); estar imbuído da noção de que as crianças são diferentes — por condições físicas, de família, de local em que vivem, de nacionalidade, de inteligência, de aptidão em geral, de base cultural, de aproveitamento escolar, etc. e levar tudo isso em conta, em seu trabalho (100%, 99%); saber observar e procurar as causas do comportamento das crianças e haver-se habituado a fazê-lo permanentemente (100%, 99%); saber orientar a formação de atitudes; conhecer Psicologia da Aprendizagem, básica para orientação das atividades docentes; ser capaz de preparar provas de escolaridade (100%, 99%); ser capaz de resolver problemas psicológicos que surgem na Escola Primária — de agressividade, desajustamento, atentados à propriedade (100%, 99%).

Ser capaz de buscar os dados necessários para melhor conhecer as causas dos comportamentos infantis, e interpretá-los, orientando os alunos no sentido de um desenvolvimento psicológico adequado. 100% e 99% de acordâncias, sem discordâncias.

* Ter atitudes de estudo permanente, procurando analisar as próprias falhas, buscar novas soluções pelos meios de que disponha, experimentar essas soluções (100%, 99%).

* Estar imbuído da noção de que as crianças são diferentes e todo seu trabalho deve ser pautado por essa consideração (100%, 99%).

Sociologia para professores primários e Problemas Brasileiros

* Estabelecer boas e constantes relações com os pais, em vez de solicitar-lhes a presença apenas quando algo não corre satisfatoriamente; ser capaz de entrevistá-los tanto para obter os dados necessários à compreensão do comportamento da criança como visando a orientá-los para melhor colaborarem na educação dos filhos (100%, 99%).

Ter bom conhecimento do Brasil e dos problemas brasileiros, e, ainda, dos bairros e zonas da cidade, e atitude de interesse e compreensão da necessidade de conhecer os problemas do local

em que esta sediada a escola e da população que a frequenta, para melhor realizar seu trabalho (100%, 99%).

Ser capaz de identificar os problemas relativos à família dos alunos, ao meio social em que vivem e de que procedem, à sua situação econômica, classe social, etc. levando-os em conta na orientação e exigências feitas às crianças (100%, 99%).

Utilizar, em seu trabalho docente, os conhecimentos relativos à dinâmica de grupo, à influência dos grupos na educação da criança e, ainda, os relativos a processos de sugestão, imitação, competição e cooperação (100%, 98%).

* Conhecer os processos de preparar as crianças para viverem em sociedades mais amplas que a escola e a família (cívica, de trabalho, etc.) (100%, 99%).

Identificar os interesses da criança fora da escola, os tipos de sanção com que é educada na família e no meio social de que faz parte (100%, 98%).

Reconhecer e levar em consideração a influência dos "gru-pinhos" de colegas e amigos na conduta de seus alunos (100%, 98%).

Os alunos dos Cursos de Formação deveriam ter, durante sua formação, oportunidade de fazer o estudo de várias zonas da cidade, das condições de vida de sua população, em particular da vida das crianças e dos problemas escolares dela conseqüentes (96%, 96%).

Biologia e Higiene para professores primários

Deveria o futuro mestre ser preparado em Biologia para conhecer as repercussões que os problemas de crescimento, os distúrbios glandulares e certas doenças podem trazer ao trabalho escolar, e estar capacitado para realizar diagnósticos simples sobre visão e audição, doenças infantis mais comuns, seus sintomas e formas de contágio (100%, 96%).

Estar igualmente preparado para conhecer os efeitos da fadiga sobre o trabalho escolar, a higiene do prédio e do aluno, a formação de hábitos higiênicos, ter as noções de puericultura necessárias para orientar os pais, conhecer praticamente socorros urgentes e orientação da alimentação infantil (100%, 98%).

Como se vê, são abrangidos assuntos de Higiene, Socorros urgentes, Puericultura. (Aliás, a denominação Biologia Educa-cional não aparece no currículo de Cursos de Formação de profes-sores, a não ser no Brasil e em Honduras.)

Acentua um professor o fato de que tais matérias não de-vem ser ensinadas no nível de uma Faculdade de Medicina.

Matérias de ensino

* Deveria o professor primário ser capaz de realizar estudos e pesquisas simples, para utilização imediata no trabalho docente (100%, 96%).

O ensino das matérias do curso elementar deveria ser feito em torno dos programas da Escola Primária e com auxílio de demonstrações e observações na Escola Elementar (100%, 97%).

Nas aulas de Metodologia das matérias escolares deveriam ser estudados particularmente os assuntos em que o IPE (Instituto de Pesquisas Educacionais) verificasse rendimento escolar mais deficiente (96%, 98%).

Nas aulas de Metodologia das matérias do curso primário deveriam ser analisados criticamente os programas de cada matéria do Curso Primário (96%, 97%).

De modo geral, todas as matérias de ensino deveriam conduzir o professorando ao preparo do material básico para seu trabalho, nas várias séries escolares (100%, 98%).

Os professorandos devem ter especial preparação em Metodologia de Leitura, no 1.º ano (100%, 99%).

Os cursos de Linguagem na Escola Elementar devem dar ao professorando domínio das várias técnicas do ensino de leitura e sua adaptação aos vários tipos de alunos, instrumentos para dirigir o ensino de leitura em geral, de redação, gramática funcional e literatura infantil (inclusive conhecimento e análise de livros para crianças das várias idades) (100%, 99%).

Em Metodologia dos Estudos Sociais deve-se ter especial preocupação de realizar os trabalhos em torno dos problemas nacionais de recursos para a formação de atitudes sociais e em preparar material de trabalho (100%, 98%).

Em Metodologia das Ciências Naturais deve ser feita, pelos futuros professores, uma revisão de conteúdo e um estudo de recursos práticos de trabalho, conduzindo-se ao mesmo tempo os professorandos a prepararem seu material para todas as séries do Curso Primário (100%, 96%).

Música, Recreação, Desenho e Trabalhos Manuais

Em Recreação, Música e Trabalhos Manuais deve o professorando adquirir um repertório de recursos para utilizar nos vários anos escolares (100%, 97%).

Música

Deve o professor primário dispor de repertório musical que lhe permita utilizá-lo, pelo menos nos dois primeiros anos esco-

lares, nos momentos em que se faça aconselhável, dado o valor da Música como elemento de formação de atitudes e de disciplina (100%, 92%).

Recreação

O professor primário precisaria dispor de um repertório de atividades de Recreação, para o ar livre e para a classe, e estar orientado sobre os recursos a usar em cada situação particular, visando a um fim educativo (100%, 92%).

Desenho e Trabalhos Manuais

Deve o professor primário dominar técnicas de trabalho que lhe permitam usar métodos mais modernos de ensino e dar à criança a necessária oportunidade de expressão pessoal e de formar hábitos de trabalho. Assim, de cartonagem, encadernação, trabalhos em madeira, trabalhos de agulha, modelagem, desenho espontâneo e outros recursos, como mosaico, tecelagem simples (100%, 92%).

Deve o professor primário ser capaz de fazer desenhos simples, esquemáticos, para ilustrar aulas (100%, 96%).

Prática de Ensino

Deverá o professor ser capaz de utilizar métodos globalizados de ensino — unidades de experiência, atividades intencionais, centros de interesse, etc. (100%, 98%).

A preparação do professor, no que se refere ao manejo de classe, deve levá-lo a:

Saber conservar a classe sempre ocupada (100%, 99%).

Não atender apenas a determinados alunos ou grupos de alunos, excluindo sistematicamente outros (100%, 99%).

Propiciar atividades para os vários alunos ou grupos de crianças, de acordo com suas necessidades (100%, 99%).

Saber distribuir os encargos de classe entre os alunos (100%, 100%).

Saber distribuir as atividades e dar-lhes adequada dosagem e duração (100%, 100%).

Dominar as técnicas de correção de exercícios, distribuição de material, etc. (100%, 100%).

Valorizar a autodisciplina como recurso para o manejo de classe (100%, 99%).

Para poder cumprir seus objetivos, deverá a Prática de Ensino dispor do aluno, no período da manhã ou da tarde, por

um ano, e a Prática e Metodologia, em tempo integral, pelo menos 3 meses (100%, 93%).

Desde o 1.º ano de formação devem os futuros professores freqüentar a Escola Primária, por períodos continuados, e não apenas em determinados dias da semana, para observar o seguimento dos trabalhos sob a direção dos professores de Prática de Ensino e Fundamentos da Educação (100%, 97%).

Após um período de observação da Escola Primária, os estudantes devem ser levados a uma participação progressiva em seus trabalhos, por exemplo: dirigir grupos de alunos da turma em observação, dar uma aula programada pelo professor da classe dentro do plano do dia, e, finalmente, tomar conta de uma turma, em parte do expediente escolar, pelo menos por 10 dias seguidos (100%, 98%).

VII. Complementação do trabalho de Prática de Ensino — Estágio nas escolas

Seria desejável organizar Escolas de Demonstração, com professores selecionados e aperfeiçoados, levando-se a professora iniciante a lecionar, em seu 1.º ano de trabalho (estágio), de preferência na escola em que fêz observações mais prolongadas durante seu curso (96%, 90%).

Dever-se-ia considerar esse 1.º ano de trabalho orientado das professoras iniciantes (estágio) como parte integrante da formação dos professores, tal como foi estabelecido no Rio Grande do Sul (96%, 90%).

VIII. Tipo de instituição de formação de professores e orientação geral dos trabalhos

A sugestão de que os Cursos de Formação de professores funcionassem em anexo a Centros de Educação Primária bem equipados e dotados de professores especialmente selecionados e aperfeiçoados, mereceu 93% de aprovações no grupo A, e 94% no B.

Totalizando 100% do grupo A e 95% do B, opinou-se no sentido de que se incrementasse o aperfeiçoamento de diretores, orientadores e professores encarregados de demonstração para essas escolas, os quais seriam considerados parte integrante das seções de Prática de Ensino nos Cursos de Formação de professores e devendo ser escolhidos, dentre eles, os futuros professores de Prática.

As medidas visariam a facilitar os estágios, que se realizariam em número reduzido de Escolas, especialmente preparadas, oferecendo oportunidade de observação de maior valor educativo, além de levar os professores, no primeiro ano de trabalho, a terem o apoio de bons professores, nessas mesmas escolas.

Tais Escolas constituiriam degraus na carreira do professor, que assim se encaminharia para os Cursos de Formação de Professores (Prática e Matérias de Ensino, etc). Constituiriam fator de estímulo para o magistério em geral, criando melhores condições de trabalho para os professores de Prática.

Trabalhando em torno dos problemas e das oportunidades que tais Centros ofereceriam, estaria o Curso de Preparação de professores em estreito entrosamento com a Escola Elementar.

Naturalmente, outras Escolas seriam visitadas e seus problemas estudados, ponto que, não tendo ficado bem esclarecido, levou muitos a se pronunciarem negativamente em face dos itens referidos.

Sobre esse estágio nas Escolas de Demonstração foram freqüentes as observações dos professores.

Entre os que não o aceitavam, o argumento mais usado era o de que tais Centros não apresentariam os problemas que os professores, depois, teriam de enfrentar. Supunham eles, em geral, que os Centros ficariam apenas na zona urbana. Vários propõem que sejam criados em cada zona e, mesmo, em cada Distrito. A sugestão, embora não se explicitasse, seria a de organizar esses grandes centros nas diferentes zonas do Estado e levar os professorandos a conhecerem também problemas de outras escolas.

Há quem se manifeste contra a ida de professores inicialmente para a zona rural, onde encontram uma orientação deficiente, pois, freqüentemente, são responsáveis pelo expediente das Escolas professores com pouca experiência. Aliás, propõe-se que tais profissionais tenham preparação específica.

A propósito do aperfeiçoamento sugerido para os integrantes desses Centros de Demonstração, houve um pronunciamento no sentido de que não apenas os que dirigem tais Centros, mas todos os diretores tenham oportunidades de aperfeiçoamento, para poder realmente orientar seus adjuntos.

Um profissional sugeriu que dois anos depois de formados todos os professores voltassem ao Instituto de Educação, em curso obrigatório, para discutirem os problemas encontrados na prática docente; outros manifestaram-se a favor da obrigatoriedade dos cursos de aperfeiçoamento.

IX. Medidas correlatas propostas que favoreceriam a preparação do professor primário

Ao todo, 96% dos grupos A e B opinaram favoravelmente à realização de reuniões periódicas de encarregados de estudos e pesquisas, chefes de distrito, diretores e, mesmo, professores primários, com os encarregados da formação dos professores, e 100% do grupo A e 95% do B no sentido de que se estabeleça um canal atuante de comunicação entre os organismos de estudos, as autoridades administrativas e os Cursos de Formação de professores.

Por outro lado, reconheceu o grupo estudado que deveriam ser dadas oportunidades maiores de aperfeiçoamento para os professores de Escolas Normais e, igualmente, maior liberdade docente. Cerca de 96% de profissionais se manifestaram nesse sentido, em ambos os grupos.

"Úteis seriam também medidas no sentido de que parte do horário de trabalho dos professores de Escolas Normais fosse despendido em observações na Escola Elementar principalmente, do trabalho de seus ex-alunos, pelo menos 1 dia por semana. Índices de 93% do grupo A e 83% do B apoiaram a medida, que permitiria ao professor de Escola Normal o controle dos resultados de seu trabalho, sem o qual é difícil o progresso.

Finalmente, um mínimo de experiência na Escola Elementar foi julgado indispensável para o professor dos Cursos de Formação. Assim, 100% do grupo A e 84% do B recomendam um estágio de um ano para os professores de Fundamentos de Educação e de cinco, com turmas de 1.^a, 2.^a ou 3.^a e 4.^a ou 5.^a séries, para os de Matérias e Prática de Ensino.

Defendem alguns que o professor de Prática de Ensino deveria contar dez anos de experiência e ter ensinado em todas as séries, o de Psicologia pelo menos cinco anos, e os demais o mínimo de dois.

X. Esclarecimentos finais

Propositadamente, foi evitada qualquer sugestão mais concreta a respeito de métodos de ensino e distribuição das matérias por série escolar, carga horária de cada uma, distribuição das atividades no horário, etc. Trata-se de assuntos sobre os quais devem opinar os professores de Escolas Normais, que terão naturalmente outras sugestões a fazer sobre o preparo do professor.

Quando atribuímos, por exemplo, à Metodologia da Linguagem e da Matemática dois anos de estudos, foi por julgarmos

que tais estudos requereriam uma base firme de preparação no 1.º ano, antes de se iniciar a Prática de Ensino, com aulas de mais de 1 hora, a fim de permitir a observação — seu preparo e discussão a respeito e, ainda, a preparação de material, tarefas que exigem períodos mais prolongados. E, no 2.º ano, tais estudos requereriam o número de horas necessário apenas para que o professor resolva as dúvidas do aluno, já em face dos problemas que envolva a Prática de Ensino e complete sua preparação no que fôr necessário.

A sugestão de que o professor da Escola Normal realize observações na Escola Elementar (poderiam caber-lhe igualmente atividades de pesquisas com seus ex-alunos, visando a levá-los a uma atitude experimental e de contínuo interesse por controlar e melhorar seu trabalho) se ligaria à de organização dos cursos por semestres, dedicando-se o aluno especialmente à Matemática ou à Linguagem de modo mais intenso num período, e menos no outro, uma vez que existe a vantagem de o aluno concentrar-se num mínimo de atividades a desenvolver de maneira mais profunda e poder atender melhor às exigências de cada professor.

Para Fundamentos de Educação, a duração de um ano e meio a dois poderia significar que a Psicologia, por exemplo, recebesse grande intensidade no 1.º ano e menor no 2.º, como também o estudo dos objetivos gerais de Educação e, em particular, das várias matérias do currículo e da evolução da educação brasileira, fosse feito na fase inicial do 1.º ano, como elemento motivador.

Já para a fase final do 2.º ano ficaria uma série de estudos e atividades de integração dos conhecimentos adquiridos, retomando-se, por exemplo, o problema de educação para a democracia, das soluções dadas pelos países mais avançados a certos problemas escolares de ordem geral, como o de avaliação do rendimento do aluno, de organização do currículo, da importância do espírito científico e da pesquisa no ensino elementar, etc.

O importante é que os programas feitos não redundem em repetições desnecessárias, que os tornariam desinteressantes.

A atribuição de um período do dia à Prática de Ensino, durante três meses, corresponde ao que é realizado em grande número de instituições estrangeiras das mais conceituadas, em que, aliás, à Prática cabe o dia integral, dedicando-se cinco dias por semana à Escola Primária e um à discussão e planejamento. Incluímos as Matérias de Ensino no mesmo período como elementos auxiliares, dispondo de pequeno número de horas, em que funcionassem, como no Rio Grande do Sul, para cobrir possíveis lacunas de formação.

Terão de ser esses, porém, problemas resolvidos pelo próprio estabelecimento de ensino.

Observação — Em anexo incluímos sugestões e problemas apresentados com frequência pelo grupo e que se referem a medidas de ordem administrativa, no setor do ensino primário.

ANEXO

Condições de ordem administrativa que influem desfavoravelmente sobre o trabalho do professor

Problemas que não têm relação direta com o objeto do Inquérito — a formação do professor primário — surgiram a propósito da justificação das respostas dadas a várias de seus itens. Tendo sido estudadas todas as justificações e sugestões apresentadas pelo grupo, julgamos útil alinhar as que se referem a medidas de ordem administrativa que se refletem sobre o trabalho escolar, conforme a opinião do grupo, comprometendo a realização eficiente daquele. São elas:

1) Falta de tempo suficiente para o trabalho. A abolição do regime de 3 turnos.

2) Falta de condições materiais adequadas (prédios, salas, material de ensino). Sugere-se que os professores recebam material, principalmente os de 1.º ano, e que haja ambientes adequados para as várias atividades curriculares.

3) Número excessivo de alunos por turma, turmas em dobro, regime de compressão.

4) Programa extenso e único.

5) Pouca atenção aos Trabalhos Manuais.

6) Escassa assistência médica aos escolares.

Sugeriu-se que, no dia de folga das professoras de classe, se propiciasse oportunidades às crianças em outras atividades — Artes Industriais, Recreação, etc. O regime existe em Pernambuco.

Outras sugestões ainda foram feitas relativamente ao aperfeiçoamento dos professores — preparo de material a ser distribuído, como estudos sobre assuntos de interesse, traduções, exibição de filmes e as tarefas que cabem ao professor e ao diretor de escola. Sugeriu-se que, para as tarefas puramente administrativas, houvesse um servidor administrativo, aliviando-se assim professor e diretor: o primeiro para que se consagrasse ao ensino, e o segundo para que pudesse realizar a orientação dos seus professores.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Dando seqüência à documentação relativa às atividades do Conselho, divulgamos pareceres de especial relevância aprovados nas sessões de maio e **junho**:

A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA DOS CURRÍCULOS NORMAIS DOS INSTITUTOS DE ENSINO

Relatores: CONSELHEIROS VALNIR CHAGAS, MAURÍCIO DA ROCHA E SILVA E NEWTON SUCUPIRA.

PARECER N° 43-A.

COMISSÃO DE ENSINO SUPERIOR

Não nos parece que, com o tema proposto, se vise apenas a encarecer a relevância que tem para o ensino a prática da pesquisa encarada como procedimento didático. Importaria isto em, desnecessariamente, repetir o óbvio, sabido como é que ela constitui, à luz de qualquer concepção psicológica de fundo dinâmico, uma condição fundamental de todo estudo feito com vista à aprendizagem para uma efetiva aquisição de conhecimentos. Afinal, ninguém já hoje põe em dúvida a afirmação de que o que se aprende é não apenas uma informação, ou soma de informações, mas a própria maneira de aprender desenvolvida no processo mental da pesquisa; e esta, assim considerada, não poderia logicamente incluir-se como problema inerente à estrutura curricular, a menos que por currículo, tomada a palavra em sua mais ampla acepção, se entendessem todas as chamadas «atividades curriculares» de um curso. Mas, ainda nesta hipótese, ela escaparia a um pronunciamento específico deste Conselho.

E certo que a expressão usada limita a pesquisa ao seu aspecto especial de «investigação científica». Neste caso, e a persistirmos em sua inclusão na categoria de meio, o que se teria em vista seria um trabalho escolar ativo, fundado em redescobertas habilmente conduzidas, de que resultassem para o aluno formas científicas de pensar e de agir. Esta é de fato uma das maiores preocupações que assoberbam os educadores dos nossos dias: infundir no estudante, através das "matérias" em que se divide o currículo, a curiosidade, a capacidade criadora e o espírito de ordem e exatidão

que decorre de uma vivência autêntica do método científico. Em vez de simplesmente familiarizá-lo com os produtos da investigação, apresentando-lhe sempre uma ciência feita e acabada, é preciso levá-lo a investigar e, por este meio, a sentir e viver como se fêz e faz a Ciência.

Tudo isso, porém, situa-se no plano da formação e consciência profissional de cada professor; e tentar promovê-lo mediante normas traçadas a priori, sobre ser ingênuo e fugir ao próprio espírito das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, importaria reincidir nos excessos do dirigismo pedagógico de que afinal parece nos vamos afastando após três agitados lustros de estudos e debates não raro apaixonados.

Resta, pois, a consideração da pesquisa como fim, incluída que está entre as grandes funções da universidade moderna. Quer-nos parecer que este é o primeiro objetivo do tema proposto, seja pela importância que há de ter a investigação científica para os programas de desenvolvimento nacional, seja pela urgência com que ela deve ser cultivada como atividade que apenas se esboça em nossas instituições de ensino superior. Ainda aqui, entretanto, a sua característica de recurso didático terá de persistir por algum tempo ao longo do curso, e às vezes permanecer como forma única de utilização, com o fim de evitar que a formação do aluno venha a cifrar-se, como diria Maritain, num mero conhecimento sobre coisas e fatos que não penetra.

Somos dos que pensam que, ao nível de graduação, o uso de laboratório e da oficina deve revestir precisamente este sentido. Certo, a sua frequência e intensidade hão de crescer com o desenrolar dos estudos e de acordo com as tendências e o grau de maturidade que revele cada estudante individualmente considerado; no entanto, nada aconselha o paradoxo de uma pesquisa praticada, como atividade autônoma, por quem ainda não possui os conhecimentos que precisamente irá enriquecer com o seu trabalho. Com razão salienta o Professor Walter Morberly, analisando idêntica ordem de questões, que «mesmo para o futuro cientista a especialização prematura tende a ser perigosa», visto que «poderá esmagá-lo com uma enorme quantidade de pormenores e problemas, quando a sua real necessidade ainda consiste em adquirir uma visão geral do campo em que deverá trabalhar».

O mesmo já não é possível dizer dos cursos de pós-graduação, cuja técnica é exatamente a investigação científica. Ao nível de graduação, a diversificação dos estudos, para atender às diferenças individuais dos alunos e às solicitações do mercado de trabalho, deve atingir, no máximo, uma pré-especialização que assente sobre a base dos conhecimentos inerentes a todo o curso. Na pós-graduação, porém, a escolha de uma área mais restrita se torna imperativa, ao tempo em que os trabalhos de pesquisa adquirem um caráter autônomo que gradualmente se amplia.

Naquele caso, quando em primeiro plano figura a transferência pura e simples de um conhecimento pré-elaborado, ela surge como recurso destinado a vitalizar o ensino pela vivência do método científico; no último, ao contrário, parte-se do método para acrescentar novos fatos e idéias ao acervo recebido. Só a esta altura, portanto, se justificaria a inclusão no currículo,

encarado este strictu sensu, de alguma disciplina destinada a sistematizar a experiência de investigação que o estudante já possui. No curso de graduação, todavia, seria absurdo pretender sistematizar o que ainda não existe na experiência do aluno para ser sistematizado...

Seja como fôr, o que realmente importa é o desenvolvimento da investigação científica em nossas organizações de ensino superior; e não temos dúvida de que este constitui o propósito final do tema trazido a estudo. Para tanto, a nosso ver, o primeiro requisito é a existência de pessoal capaz de promovê-la com as características indicadas. Afinal de contas, surja como simples método ou se inclua na categoria de objetivo, a pesquisa já é uma constante no processo educativo de nível universitário. E, se assim é, se universidade e investigação científica praticamente se identificam, mesmo no plano didático, impossível será conceber professor que não seja também pesquisador, embora a recíproca nem sempre deva ou possa ocorrer.

Ora, é sabido que o processo de seleção do pessoal para os nossos estabelecimentos universitários longe está de atender a essa condição. Pondo mesmo de lado a circunstância de que uma desastrosa política de clientela absorve e anula a maioria dos cargos de instrutor e assistente, e o fato mais grave ainda de que as "efetivações" gratuitas de catedráticos vão transformando em letra morta a exigência constitucional do «concurso de títulos e provas», o fato é que as próprias admissões regulares são do pouca ou nenhuma valia para a escolha de verdadeiros "schollars". A rigor, não instituímos ainda uma carreira de magistério; e mesmo, onde esta já se esboça, o acesso de um posto ao posto imediato da hierarquia praticamente se faz pelo critério de antigüidade, pouco importando a produção científica, a experiência profissional e a eficiência do candidato.

Quanto ao título mais alto de Catedrático (e, note-se, já nem mencionamos a cátedra, porque entendemos que esta terá de resolver-se gradualmente no departamento), é urgente uma regulamentação de concurso que lhe dá direito nos termos da Constituição. Do atual sistema pouco ou nada é lícito esperar, fundado como está êle num exame de títulos que bem poderia ser de grande importância e que, entretanto, reduzida influência tem no conjunto do julgamento; numa prova escrita sobre «pontos» de programa suscetível de ser memorizado em meses; numa tese raramente original, cuja defesa, concebida em moldes rigorosamente medievais, é a negação mesma de tudo o que se pode considerar científico; e numa lição a ser ministrada para carteiras vazias ou para supostos «alunos» pré-ensaiados. Apesar de todo este formalismo, é possível — e não é muito raro — selecionar um «professor» que pouca ou nenhuma experiência tenha de investigação científica e nunca haja sequer ministrado uma aula em situação real. Um professor, em suma, que literalmente «começa pelo fim».

Outro requisito que nos ocorre, além deste que se prende ao recrutamento e encarecimento do pessoal, é a concepção propriamente universitária de nossas universidades. A sua estrutura tradicional, «montada» exclusivamente sobre escolas que nunca se intercomunicam, é dispersiva e con-

traditória. Excessivamente concentrada em áreas que por natureza teriam de se diversificar, e excessivamente diversificada para atividades que devem unificar-se, dificilmente poderá ela ensejar o desenvolvimento racional das funções de ensino, pesquisa e extensão, que em nossos dias configuram a «idéia de Universidade».

As escolas ou faculdades, pela sua concepção, tendem a preocupar-se estritamente com um ensino feito para diplomação; e, quando a pesquisa entra nas cogitações dos que são por elas responsáveis, como tem ocorrido ultimamente, a sua auto-suficiência as leva a prescindir do concurso «externo» de outros órgãos da mesma Universidade. Como, porém, são naturalmente reduzidas as suas disponibilidades materiais e humanas para a execução dos novos programas, meios e esforços têm de ser subtraídos ao ensino, daí resultando ficarem ambas as atividades, não raro, prejudicadas pela interferência de uma na outra.

Poder-se-ia citar muitos outros exemplos como este para ilustrar o princípio de que a estrutura da Universidade há de ser lançada não a partir de escolas inevitavelmente estanques, porém das funções que lhe são próprias e das atividades que essas funções envolvem. Encarado o problema deste ângulo, totalmente novo, muito do que hoje está disperso terá de ser concentrado, e não poucas absurdas concentrações fatalmente desaparecerão. Seja o caso do ensino, básico e profissional. O ensino básico, comum a profissões diversas, deve ser unificado, quer em Institutos Básicos ou Centrais, quer na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, porque nada justifica a manutenção, numa mesma Universidade e para uma mesma ordem de estudos, de vários setores deficientes que, reunidos, poderiam converter-se num bom departamento ou instituto especializado. O ensino profissional, esse deve, por natureza, ser diversificado, a fim de possibilitar que, fugindo mais uma vez ao critério rígido de escolas, se leccione cada técnica ou disciplina onde mais evidentes sejam as condições de sua eficiência.

Quanto à Pesquisa, objeto imediato deste parecer, tal é hoje o seu grau de autonomia no panorama universitário que já se torna imperativo desmembrá-la do Ensino e considerá-la ao nível deste, criando, ao mesmo tempo, órgãos próprios para a sua execução, sem decerto perder de vista a íntima articulação que deve existir entre ambos. Outra não foi a orientação adotada pela Lei de Diretrizes e Bases, cujo artigo 66 a inclui como primeira função do ensino superior:

«Art. 66 — O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário» e cujo artigo 67 assim determina os órgãos em que se desenvolverá esse mesmo «ensino superior»:

"Art. 67 — O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional.»

Quer isto dizer que o Ensino, o trabalho de natureza didática, será ministrado principalmente nos «estabelecimentos» (escolas ou faculdades), «com a cooperação de institutos e centros», enquanto a Pesquisa, claro que a pesquisa-fim a que antes nos referimos, se realizará principalmente nos «institutos», que a própria lei já define como «de pesquisa». Poder-se-ia argumentar que, assim classificados esses institutos como órgãos «complementares» (artigo 79, § N°), não estariam eles situados em categoria paralela à dos estabelecimentos, nem a pesquisa ao nível do ensino. Mas tal absolutamente não ocorre; e a definição do artigo 66, que há pouco transcrevemos, está concebida de tal forma que poderia inclusive levar ao entendimento contrário, que também nada justificaria.

Neste caso, o que acontece na lei é o que igualmente se verifica na doutrina e na prática pedagógica: a impossibilidade de encarar ou realizar em primeiro plano, ao mesmo tempo, essas duas funções universitárias de importância equivalente. Na verdade, sempre uma delas predomina sobre a outra, que surge como «fundo» a completar a configuração do conjunto: é o que os gestaltistas denominam a «singularidade funcional dos contornos». Como o legislador partiu do Ensino, na afirmação de que «o ensino nas universidades é ministrado nos estabelecimentos e nos órgãos complementares...», teve de colocar em primeiro plano os «estabelecimentos», que são os órgãos propriamente didáticos, e chamar «complementares» aos demais.

Nem poderia ser de outra forma, porquanto os institutos, órgãos eminentemente científicos, apenas «cooperam» no ensino, tomando a seu cargo a formação de pesquisadores e, se de ciência aplicada, colaborando com os «estabelecimentos» de formação profissional, ou, se de ciência «pura», ministrando o ensino básico da Universidade, quando para isto não haja escola própria do tipo Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Soa-nos tão correto, portanto, dizer que o instituto é órgão complementar de ensino como afirmar que o "estabelecimento" é órgão complementar da pesquisa. Os dois, realmente, se completam no plano da Universidade.

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Do que aí fica, e respondendo às indagações expressas ou implícitas no tema proposto, chegamos inicialmente às três seguintes conclusões gerais:

- I — A investigação científica é antes atividade que matéria de currículo, somente se admitindo o seu estudo formal, com a característica de sistematização, numa fase em que o estudante já possua reais experiências a sistematizar.
- II — O desenvolvimento da investigação científica na vida universitária brasileira está a exigir uma completa revisão dos critérios hoje adotados no recrutamento e encarecimento do seu pessoal de ensino e pesquisa.

III — À nova política de pessoal deve corresponder o lançamento de uma estrutura orgânica e coerente da própria Universidade, que a rigor não existe como tal; e esta, em linhas gerais, já foi estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases.

A primeira conclusão geral funda-se nas seguintes conclusões preliminares sobre a Pesquisa (encarada ou não sob a forma de investigação científica) e a sua prática ao longo dos estudos superiores:

1. A pesquisa é meio em relação ao ensino e fim em si mesma.
2. Na categoria de meio, a pesquisa é condição de aprendizagem e, ao mesmo tempo, processo didático destinado, em geral, a promover um ensino ativo de que resultem formas dinâmicas de pensar e agir, e, em particular, a transmitir uma vivência efetiva do método científico.
3. Como fim, a pesquisa é uma função da universidade, que tem por missão não apenas transmitir o saber compendiado (ensino) e colocá-lo a serviço das comunidades humanas (extensão), mas também elaborar novos conhecimentos com que enriquecer o acervo recebido (pesquisa).
4. Na Educação Superior, a pesquisa-meio é própria dos cursos de graduação, nos quais, ao ritmo da atividade principal de assimilação de conhecimentos, ela gradualmente se amplia e intensifica até o limite da pesquisa-fim, cuja prática deve ser a tônica dos cursos de pós-graduação.

A segunda conclusão geral, por sua vez, leva-nos a sugerir que este Conselho se articule e colabore com os órgãos próprios do Ministério da Educação e Cultura, notadamente a Diretoria do Ensino Superior, visando a abreviar os estudos que ali se vêm empreendendo para elaboração do Estatuto do Magistério Brasileiro, no qual é imperioso que se inclua:

- 1) uma redefinição, em bases amplas, do conceito de magistério superior segundo o princípio de que a qualidade de professor supõe, necessariamente, a de pesquisador, embora sem predominância de uma delas sobre outra;
- 2) a criação de uma carreira do magistério na qual o título de Catedrático seja o posto mais alto da hierarquia, em vez de cargo isolado, e a sua conquista resulte não somente da experiência única de um concurso de títulos e provas, senão também de acessos graduais e sucessivos;
- 3) o estabelecimento de novos critérios de seleção e julgamento para a carreira do magistério, a fim de que, na admissão, no acesso aos postos sucessivos da hierarquia e no concurso de Catedrático, os

elementos dominantes sejam a produção científica e a experiência profissional e didática dos candidatos.

A terceira conclusão geral, finalmente, convence-nos da urgência e oportunidade com que deve este Conselho, interpretando as disposições específicas da Lei de Diretrizes e Bases, lançar subsídios esclarecedores sobre a concepção e estrutura das Universidades antes que os respectivos estatutos lhe sejam apresentados para aprovação, o que deverá ocorrer até fins do próximo mês de junho (artigos 9º, alínea b, e 112, da L. D. B.). Essas normas seriam as seguintes:

1. O Ensino e a Pesquisa constituem funções de igual importância para a missão da Universidade.
2. O Ensino será ministrado nos estabelecimentos, representados por escolas ou faculdades, e, subsidiariamente, nos Institutos de Pesquisa e Centros de Treinamento Profissional.
3. A Pesquisa será realizada nos Institutos e em caráter supletivo, nos estabelecimentos.
4. Aos Estabelecimentos cabe ministrar o ensino básico e profissional e colaborar na pesquisa, principalmente sob a forma de preparação para a investigação científica.
5. Aos Institutos compete realizar a investigação científica e a formação de pesquisadores, colaborando, quando necessário, na ministração das demais formas de ensino, sobretudo na do ensino básico, quando este não esteja afeto a escola própria do tipo Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.
6. Os estabelecimentos de ensino e os institutos de pesquisa são órgãos da mesma categoria no conjunto das unidades universitárias.

(a) Valnir Chagas, relator.

PARECER Nº 43-B

Justificação: Sinto-me honrado com a preferência que se deu, para a ordem do dia da reunião mensal de abril deste Conselho, ao tema por mim sugerido. Em face da alta significação dele a honraria acarreta consigo certo número de obrigações e ansiedades, e talvez insegurança. Espero, pois, contar, para o tratamento de tão magno assunto, com a valiosa colaboração dos Conselheiros Newton Sucupira e Valnir Chagas.

Nos países completamente evoluídos, isto é, naqueles que se encontram na linha de frente do progresso, o tema a ser discutido é quase tomado como óbvio e rotineiro. Se estivéssemos em condições comparáveis, nada mais teríamos que fazer aqui senão discutir normas ou sugestões sobre a melhor maneira de amparar a investigação científica naqueles Institutos de Ensino Superior. Para tais povos, aos quais está afeta a evolução dos nossos conhe-

cimentos acerca do mundo exterior, a pergunta que se impõe, naturalmente, é a seguinte: Onde deverá ser feita a investigação científica, senão nos Institutos Superiores de Ensino?

Em outras épocas, uma Faculdade de Medicina se limitava à formação de médicos práticos, uma Escola de Engenharia à de engenheiros práticos, etc, etc. E é hoje ainda assim nos países não completamente desenvolvidos, que se podem dar ao luxo de ficar na retaguarda, à espera de que os grandes, os evoluídos, superorganizados, nos enviem as suas pílulas de vitaminas, antibióticos, planos para construção de estradas, de pontes, materiais manufaturados, etc. Nós, os subdesenvolvidos, o que teríamos para fazer, de acordo com essa maneira de encarar os acontecimentos, seria deitarmo-nos na rede, bancar os bonzinhos, esperando que nos dêem aquelas coisas como prêmio de bom comportamento.

Sabemos muito bem que essa atitude pode ter conseqüências funestas e desastrosas: em vez de vitaminas e planos pacíficos, recebemos balas ou aquela forma de capital colonizante que só utiliza o solo do país para aqui implantar uma indústria fictícia, para a qual nada podemos contribuir, exceto com a mão-de-obra não especializada, porque, na realidade, nada temos que oferecer, a não ser a nossa profunda ignorância, ignorância adquirida em Universidades há muito ultrapassadas, insuficientes, anacrônicas, onde predomina o ensino de segunda mão, ministrado por indivíduos que nenhum concurso deram para o avanço de sua ciência.

Refiro-me aqui à ignorância no sentido positivo — não ausência de conhecimentos, mas aquisição de conhecimentos inúteis ou errados.

Para essa regra há exceções. O que há são alguns poucos — podem ser contados pelos dedos da mão — que lutam desesperadamente contra um ambiente hostil. Os poucos que se dedicam à investigação científica em nossas universidades procuram, com esforço inaudito, arranhar uma barreira de cimento armado que mantém em camisa-de-fôrça a nossa organização universitária. Em vez de constituir um instrumento de progresso, uma cabeça de ponte avançando no desconhecido, a nossa Universidade se vai tornando, cada vez mais, um instrumento de retrocesso, um obstáculo ao desenvolvimento do País. Reformas da nossa Universidade são clamorosamente pedidas por alunos, assistentes, e até por alguns professores.

O sistema de cátedras existentes no Brasil, e que herdamos dos países ibéricos, onde o professor é proprietário, dono, e dono tirânico da sua cátedra; onde todos se sentem inseguros, exceto o Catedrático; onde as idéias, se porventura as há, devem ser adaptadas ao gosto do Catedrático, — tal sistema é fundamentalmente incompatível com o desenvolvimento do ensino e da pesquisa no mundo moderno. Em países em que o Catedrático é bem escolhido, um sistema dessa natureza ainda pode dar frutos. Mas com o sistema vigente no Brasil, de escolha de professores pelo método arcaico do concurso de provas, em que os seus títulos nada mais valem do que uma aula ou prova escrita, o sistema não pode funcionar. É um assunto, este, de tal importância que deveria ser discutido oportunamente. Deverá ser uma

das grandes obras deste Conselho Federal de Educação o lançamento das bases para a verdadeira reforma universitária.

Este problema é da maior urgência no Brasil atual. Todas as manifestações da nossa política externa e interna no momento, orientam-se no sentido de mostrar ao mundo que nós também queremos pertencer ao grupo de nações desenvolvidas, que a nossa voz se faça ouvir como a de qualquer outro país civilizado (com igual população e extensão territorial). Penso não exagerar se digo que o Brasil tem procurado alçar vôo de grande potência e, se não consegue, em tais vôos de ensaio, manter-se duradouramente no espaço, logrando convencer outras nações, dotadas da estrutura básica, é precisamente porque lhe falta essa estrutura, ou porque ela se ressentida da ausência de algo essencial.

Não hesitaria em afirmar que o que falta ao Brasil, no momento, é uma organização cultural sólida capaz de servir de lastro aos seus empreendimentos. Não basta possuímos uma indústria automobilística, ou sabermos que os aparelhos de televisão e de rádio, e as geladeiras, são fabricados **in loco**: imediatamente nos dirão que essas indústrias não são nossas, ou melhor, ainda não são nossas. Por mera vantagem econômica foram elas instaladas no nosso território. Até certo ponto, desempenham papel importante: iniciam operários especializados e dando-lhes serviço. Não obstante, devemos considerar o preço que nos saem tais veículos, geladeiras, televisores e rádios. Os operários fabricam automóveis, mas as pessoas que os podem comprar são ainda as mesmas que os compravam anteriormente, quando eram importados. Ousaria dizer que só o terço superior da classe média compra 03 automóveis fabricados no Brasil, e o fazem pelo preço por que antes compravam os automóveis de luxo importados. O operário continua a ir para as fábricas a pé, de bicicleta, ou em caminhões superlotados que os despejam como gado humano à porta dos estabelecimentos. Ao passo que o operário alemão, americano ou sueco compra o automóvel que fabrica, no Brasil é ele ainda objeto de luxo, pago ao preço dos mais caros produtos estrangeiros, embora saibamos que a mão-de-obra no Brasil é quase gratuita, se compararmos o nosso salário-mínimo com os elevados salários alemães e americanos.

O mesmo poderia dizer-se a respeito dos nossos rádios, televisores e geladeiras. Nas regiões mais quentes dos Estados Unidos todos têm aparelhos de refrigeração em casa, nos automóveis, nos edifícios públicos. Em nosso clima, não menos inóspito, quantos particulares, já não digo operários, mas da classe média, poderiam adquirir aparelhos de ar condicionado? A indústria nacional, conquanto se desenvolva vertiginosamente — e sou dos primeiros a reconhecer a importância desse fato —, ainda não preenche a finalidade de uma verdadeira indústria: tornar amena a vida da maioria. Somos ainda um país de aristocratas, em que só uns poucos usufruem dos benefícios que em outras terras a ciência, aliada à indústria, proporciona à grande maioria.

Não é minha intenção falar por charadas, ou deixar o auditório em suspenso. Todos sabem que, no mundo moderno, a estrutura básica pouco

antes referida foi proporcionada pela investigação científica e é tanto mais sólida e mais fértil em benefícios quanto mais se tenha desenvolvido, na ciência de um país, o espírito investigador. Nos países mais avançados, já não basta que a investigação científica se realize nos Institutos de Ensino Superior: Procura-se despertar a vocação e gosto dos jovens para a investigação científica nos ginásios e até no curso primário. Este Conselho Federal de Educação, que assumiu a grande responsabilidade de estender o ensino das ciências a todas as séries do curso secundário, não poderá deixar escapar a oportunidade de sugerir, aconselhar, amparar, de todos os modos possíveis a melhoria do ensino da ciência em todos os níveis do ensino médio e superior. Em primeiro lugar, assume importância fundamental a formação de professor de Ciências nos diferentes níveis do ensino. A meu ver, as dificuldades crescem na razão inversa do nível em que se deve ensinar. De minha parte, talvez aceitasse o encargo de ensinar Biologia nos últimos anos do Colégio, porém me sentiria apavorado se me pedissem que lecionasse nas duas primeiras séries do ginásio. É antes de tudo, para esse nível que se devem voltar as vistas do Governo e as deste Conselho, para um programa extenso de preparação de professores, que deverão iniciar os alunos do curso médio nos conhecimentos científicos. E nesse ponto que deverá realmente começar a catequese, a formação da mentalidade do estudante, o desenvolvimento da mentalidade de investigação da natureza e da idéia de que hoje, no mundo, a única atitude aceitável é a de investigar a natureza, com os métodos da pesquisa, para que ela forneça os seus segredos, cada um deles constituindo, quando revelados, um centro de irradiação de forças, que serão aproveitados em benefício da humanidade.

Evidentemente, não basta iniciar os alunos do curso médio na investigação científica. É indispensável que, à medida que sua educação avance, encontre o aluno iguais ou melhores facilidades para desenvolver aquela atitude de investigação e pesquisa, de maneira que, quando chegar ao limiar da sua profissão, esteja pronto a exercê-la de maneira inspirada e progressista, ao encarar os problemas práticos que se lhe apresentem.

A Lei de Diretrizes e Bases sabiamente estabelece, no seu art. 66:

«O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.»

Trata-se de um artigo revolucionário, que deve entrar como uma cunha em nosso anacrônico sistema universitário, e que, por si só, justificaria uma imediata e radical reforma da Universidade Brasileira, tornando, por assim dizer, ilegal o sistema até agora posto em prática.

Pareceu evidente a intenção do legislador de inverter a ordem de valores existente em nossas Universidades. Se tomarmos a seqüência de valores estabelecida pelo artigo 66, em que primeiro se menciona a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, das letras e das artes, como a base do ensino, o que pretendeu o legislador foi sugerir uma reforma profunda em nosso sistema universitário e estabelecer a pesquisa como a base em que se deve assentar o ensino.

E a reforma por que todos nós ansiámos, a única que poderá vir a tornar a Universidade o verdadeiro esteio do desenvolvimento do País.

A mim me agrada particularmente que o desenvolvimento da ciência seja mencionado paralelamente ao das letras e das artes, dando ênfase à idéia de desenvolvimento, evolução, progresso. Porque sem a pesquisa nada há que ensinar senão a estagnação e a rotina.

Mas, agora, demos uma olhada ao panorama universitário brasileiro. Onde e como teriam os alunos oportunidade de aprender a pesquisa, o método científico?

Seria completamente irreal afirmar que a pesquisa deverá ser feita nos cursos pós-graduação. Esses cursos, praticamente, não existem.

No Brasil, ainda decorrerão muitos anos antes que logremos manter regularmente cursos de pós-graduação. É um círculo vicioso. O curso de pós-graduação só será realidade quando dispusermos de pessoal especializado de alto nível para realizá-lo. Onde e como treinar esse pessoal? Evidentemente, temos de pensar de novo no curso de graduação. É aí que o aluno deve encontrar o seu caminho, descobrir a sua vocação para a pesquisa. Assim acontece nos países mais evoluídos. Já no curso de graduação, o aluno entra em contato com problemas que exigem, para serem resolvidos, uma atitude de investigação. E no curso de graduação, isto é, nos currículos normais, que o aluno deve entrar em contato com os problemas de pesquisa científica. Porque, depois, completado o seu curso, jamais entrará novamente em contato com as ciências básicas ou de carreira profissional para adquirir a atitude de investigação científica.

Não se trata de transformar todos os profissionais em cientistas. Isto seria utópico, e, é claro, prejudicial. Mas parece-me indispensável que, enquanto realiza o seu curso de graduação, o futuro profissional aprenda a pesquisar, a familiarizar-se com alguns dos segredos fundamentais do método científico.

Para isto seria necessário introduzir-se nos currículos uma disciplina de investigação científica. Para o médico, por exemplo, uma disciplina de Medicina Experimental, que poderia ser ministrada em qualquer dos Departamentos do curso médico, mas para a qual fosse obrigatória a realização de um trabalho experimental de qualquer natureza, e em departamento de livre escolha do aluno. Durante o seu curso de seis anos, poderia o aluno realizar esse trabalho, digamos, em seis meses, um ano, sem prejuízo da sua freqüência regular aos cursos. E, uma vez realizado, fosse êle julgado por uma comissão adrede constituída, que o analisasse sob os aspectos da originalidade, concatenação lógica, bibliografia consultada etc.

Haveria um encarregado dos cursos, que poderia ser um professor associado, ou mesmo assistente, com o encargo de orientar os estudantes na escolha dos laboratórios e dos temas, e na redação final do trabalho.

Pode-se dizer que isto só será possível, em caráter obrigatório, naquelas Faculdades em que os professores têm tempo integral e são, realmente, pesquisadores.

Mas refiro-me exatamente a tais casos porque tenho a convicção de que no futuro as nossas Faculdades serão transformadas exatamente nessa direção, em que os professores serão pesquisadores, sem isto jamais poderão ter o título de professor. Creio que a Lei de Diretrizes e Bases, no art. 66, quase impõe tal exigência.

Espero que dos debates desse tema possa surgir alguma prática para solucionar esse magno problema.

(a) Maurício da Rocha e Silva.

PARECER Nº 43-C

No processo de implantação e desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil cabe decerto às Universidades o papel decisivo, pois que um dos objetivos fundamentais destas instituições é precisamente a criação e elaboração da ciência. No entanto, como é de todos sabido, nossa Universidade está longe de corresponder às exigências da investigação científica. Nascida da integração meramente administrativa de escolas profissionais, a Universidade brasileira, pela sua natureza e espírito, não poderia proporcionar as condições necessárias ao desenvolvimento da pesquisa. Mais ainda: alimentada por um ideal de cultura de predominância jurídica e literária, orientada para a formação de profissionais liberais, a nossa Universidade era, por assim dizer, avessa ao espírito da indagação científica, ao método de investigação positiva e experimental da natureza.

Enquanto o País não recebia o impacto da industrialização, nem sentia como um imperativo de sobrevivência a necessidade de enfrentar o desafio do desenvolvimento, esse tipo de cultura e de ensino profissional poderia satisfazer as nossas poucas exigências neste domínio. Mas, desde o momento em que as transformações substanciais de nossa sociedade postularam uma nova consciência nacional e a vontade de superação de desenvolvimento, e desde que este esforço de emancipação econômica depende, em larga escala, da ciência e da tecnologia, é evidente que as Universidades têm de produzir os cientistas e técnicos de que precisa a comunidade brasileira. Colocou-se então diante das universidades este dilema: ou desenvolver a pesquisa, criando um pensamento científico autônomo que deverá servir de base a uma tecnologia própria, ou permanecer à margem de nosso processo histórico, como instituição omissa.

Daí a necessidade urgente de se fazerem reformas substanciais de nossa organização universitária, para que possa adaptar-se às exigências e ao espírito da pesquisa científica. Há, certamente, indícios inequívocos de uma renovação de nossa consciência universitária, que principia a orientar-se para a investigação científica. A atual política de criação de institutos de pesquisa dentro da Universidade é uma prova dessa renovação. Contudo, forçoso é dizer, o espírito de nossas faculdades continua, praticamente, divorciado da investigação científica.

Por isso mesmo, reveste-se da maior significação e oportunidade o tema que nos cabe discutir nesta sessão: a investigação científica nos currículos normais dos institutos de ensino.

Naturalmente, pela expressão "currículos normais" deve-se entender o currículo dos cursos oficiais, que habilitam ao exercício da profissão liberal, a que se refere o art. 70 da Lei 4 024. Seriam, portanto, aos cursos de Medicina, Engenharia, Química, etc. Por outro lado, vamos-nos restringir a considerar apenas a investigação científica referente ao campo das ciências da natureza, deixando de lado o problema da investigação no domínio das chamadas «ciências do espírito», ou ciências culturais, para usarmos a terminologia alemã. Porque este parece ser o objetivo do próprio tema e porque este tipo de investigação científica está mais intimamente ligado ao problema tecnológico do desenvolvimento.

Para melhor ordem lógica da exposição, julgamos de utilidade desdobrar o enunciado do tema nas duas questões seguintes: Primeiro: considerando-se os objetivos desses cursos e a própria natureza da pesquisa científica, impõe-se que esta se torne parte integrante de seus currículos? Trata-se de questão de caráter pedagógico e técnico, que interessa diretamente o problema da constituição dos currículos de tais cursos e do próprio ensino e desenvolvimento da pesquisa na Universidade.

Em segundo lugar, perguntar-se-ia: Quais as condições necessárias para tornar viável a introdução da pesquisa nestes cursos básicos de cunho prático-profissional? Certo, este segundo aspecto da questão afeta o problema, mais geral, da reforma universitária, das condições de estrutura, de organização e de elemento humano capacitado, que a Universidade deve preencher para tornar-se, efetivamente, um autêntico centro de investigação científica. Pelo menos por enquanto, vamos abstrair o problema da organização universitária mais adaptada às exigências da pesquisa para indagar de sua conveniência e necessidade em tais currículos.

A rigor, tratando-se de questão de ordem técnica, somente o especialista nesses cursos e na pesquisa estaria devidamente habilitado para propor soluções com pleno conhecimento de causa. Todavia, a questão não pode ser tratada apenas sob o ângulo de uma especialidade: desloca-se, pela sua própria natureza, para o âmbito mais vasto dos objetivos da Universidade e da posição da pesquisa, atividade criadora de ciência em face do ensino e da formação profissional. O problema é em si mesmo complexo, dando margem a opiniões discordantes.

Em primeiro lugar, temos o ponto-de-vista daqueles que, atribuindo à Universidade fins mais amplos do que a investigação científica, tendem a separar o ensino da atividade de pesquisa. Tal é a conhecida tese de Ortega y Gasset que distingue, a ponto de as dissociar, a função docente da Universidade, a função de transmitir o saber já feito, seja com fim de ilustração e formação cultural do homem, seja com objetivos de formação profissional, e a função de investigar, de criar o saber científico. Partindo do pressuposto que o ensino deve ser planejado em função do estudante e poucos são os que querem e têm realmente qualidades para se fazerem pesquisadores,

seria inadmissível conjugar a pesquisa e preparação profissional. Uma coisa seria ensinar ou aprender uma ciência já feita, para ser usada como instrumento de aplicação prática, e outra coisa, muito distinta, é a ação de fazê-la. Ora, afirmam os defensores desta tese, pode-se ensinar muito bem uma ciência sem propriamente ser um pesquisador. Pelo menos, para fins de ilustração ou preparação profissional. O ideal, certamente, seria que o cientista que sabe a ciência em se fazendo, porque a cria, fosse ao mesmo tempo um excelente professor. Mas ocorre que nem sempre o bom pesquisador, o cientista, é o que melhor sabe ensinar a sua ciência, pelo menos a quem não vai ser cientista. Assim sendo, teríamos que o objetivo primordial de uma escola de Engenharia é formar engenheiros, o da faculdade de Medicina preparar médicos, e não cientistas. A formação apropriada dos pesquisadores científicos deveria ser feita nas faculdades de ciência; e a pesquisa, realizada nos Institutos. Deste modo se imporá uma divisão de trabalho fundada na diferença de natureza e objetivos dos cursos, uma nítida distinção entre as atividades de preparação científica e as de treinamento profissional. A primeira vista, este esquema de diversificação dentro da Universidade parece o ideal, levando-se em conta os diferentes fins que ela deve atingir. Contudo, essa diversificação funcional não deve conduzir a uma dissociação das atividades que se concentram na Universidade. Sem dúvida, a formação do cientista deve obedecer a critérios distintos do preparo de profissional. Resta saber, porém, se podemos conseguir uma boa preparação profissional mediante um ensino dissociado de pesquisa. É possível a formação de bons médicos, bons engenheiros, bons químicos industriais, bons professores de ciências do curso médio, sem que tenham passado antes pelo crivo da investigação científica? Poderia dizer-se que até agora sempre preparamos excelentes médicos e competentes engenheiros sem que tivéssemos em funcionamento a pesquisa científica em nossas escolas. Mas, se isto era possível do ponto-de-vista estritamente prático-profissional, ficávamos limitados ao uso de uma ciência e uma técnica já prontas, em eterna dependência da ciência e tecnologia estrangeiras, e, portanto, incapacitados de elaborar um pensamento científico autônomo e desenvolver uma tecnologia em função de nossos próprios problemas. Além disso, estas atividades técnico-profissionais, embora com objetivos práticos, se tornam de tal modo entrosadas com as ciências básicas que supõem, necessariamente, um mínimo de conhecimento do método científico. Por isso mesmo, a tendência moderna, no caso da Medicina, por exemplo, é estabelecer um contato cada vez mais íntimo entre os laboratórios das ciências básicas e o ensino das clínicas. Vale dizer que o treinamento desses profissionais e desses técnicos já não se pode fazer nos moldes clássicos, em que se aprendem apenas métodos ou receitas de aplicação prática dos princípios de uma ciência cuja elaboração se desconhece. Torna-se, pois, necessário aprender o próprio método de investigação, adquirir uma atitude científica em face dos problemas de ordenação técnica, sem o que não se ultrapassa o nível de um simples prático.

Mas não será, apenas, com o ensino da ciência já feita, mesmo era caráter experimental, que se pode fazer alguém penetrar nos segredos da

ciência *in fieri*. Cumpre despertar no estudante, desde cedo, a noção da importância da investigação científica. Os cientistas insistem sobretudo neste ponto: as sutilezas da pesquisa, as maneiras individuais de atacar um problema e formular tentativas de solução, o sentimento e a intuição do pesquisador são qualidades que o estudante não pode aprender nos livros, mas que exigem a prática, o exercício das técnicas de pesquisa, — diríamos até: a vivência da pesquisa.

Por certo, cabe distinguir, na formação do cientista, o trabalho de pesquisa dos fatos, de investigação experimental, e o aspecto de elaboração conceitual, de construção teórica, que permite a interpretação do dado e assegura o máximo de predizibilidade. Mas, se esta preparação lógico-formal, que proporciona o conhecimento necessário da «lógica de pesquisa», como a denominou Karl Popper, ou dos «fundamentos da inferência científica», segundo a expressão de John Wisdom, é absolutamente indispensável para o treinamento do cientista, este não se forma sem o exercício efetivo das técnicas da pesquisa, que levam à descoberta de novos fatos. Aliás, parodiando uma frase famosa de Kant, diríamos que a teoria pura é vazia sem o conteúdo dos fatos e a investigação meramente experimental é cega sem os *a priori* instrumentais do pensamento teórico.

O que pretendemos inferir daí é que não se pode desenvolver o sentido da pesquisa científica, nem estimular as vocações de pesquisadores, sem fazê-los passar por uma iniciação na pesquisa ainda nos cursos básicos. E que o aprendizado da ciência, isto é, da ciência enquanto atividade, tem de ser um aprendizado *by doing*. O *habitus* da pesquisa só se adquire pesquisando. Não basta, portanto, o simples conhecimento teórico do método científico para manejá-lo com eficiência. O próprio da atitude científica é que ela não se esgota numa postura meramente teórica em face da natureza. O realismo da ciência é de caráter eminentemente operatório, implicando um diálogo contínuo entre a razão e a experiência. O pensamento científico é bem, como o definiu Gaston Bahelard, um racionalismo aplicado.

Não se diga que tudo isto é muito certo do ponto-de-vista da pedagogia da ciência, mas que esse trabalho de preparação de pesquisadores deveria ser feito nas Faculdades de Ciências, institutos de pesquisa ou cursos de pós-graduação. Convém salientar que não poderemos depender, para o encaminhamento dessas vocações, somente dos poucos que ingressam nos cursos de ciência das faculdades de Filosofia. Temos de voltar os olhos para a grande massa que se destina às faculdades de Medicina ou Engenharia, onde há possibilidades de fazer o aluno entrar em contato com o método de investigação científica.

Diante do exposto, cremos poder concluir que a pesquisa deve ser introduzida nos currículos normais, segundo a expressão usada no comunicado do enunciado do tema, não somente no próprio interesse do ensino e da expansão da pesquisa na Universidade, mas ainda em função das exigências de se proporcionar uma adequada formação científica ao técnico moderno, do qual tanto depende o esforço de desenvolvimento do País.

Bastaria considerar o segundo aspecto da questão, ou seja, o problema das condições necessárias para que se possa concretizar o sistema integrado ensino-pesquisa. É o problema de se criar uma organização universitária suficientemente dinâmica e diversificada para ajustar-se aos requisitos da investigação científica. Cremos que os estímulos provenientes da industrialização e da crise de transformação de nossa sociedade, produzindo uma conversão radical de nossas atitudes culturais, tendem a compelir a Universidade brasileira a promover reformas radicais de sua estrutura. E que já nos encaminhamos para isso é o que prova o esquema da Universidade de Brasília, o primeiro grande ensaio de solução do problema, e que poderia servir de paradigma às demais Universidades.

E constitui uma das tarefas deste Conselho promover e estimular uma política de reformas universitárias que tornem possível a concretização e expansão da pesquisa científica de nossas Universidades.

Não desejaria terminar estas considerações sem uma referência à posição da pesquisa científica em face dos objetivos de formação cultural e humana próprios da Universidade. E que esse exagerado zelo da pesquisa, e a consciência de sua necessidade incontestável para o progresso econômico e social, poderia induzir muitos a fazer da Universidade um mero centro de pesquisa. Ante esta tendência, que negligencia fins essenciais da Universidade, diríamos, como Whitehead, que, se a Universidade fosse apenas pesquisa, bastaria criar institutos de pesquisa. Certo, não poderíamos aceitar, sem mais, o nobre e elevado ideal de Newman, para quem a Universidade deve ser somente o lugar onde se ensina o saber universal. A Universidade, como o tem provado sua história, deve ajustar-se ao espírito dos tempos; e, como a tônica de nossa época, em matéria de cultura, é o pensamento científico, ela tem de ser também pesquisa, como acentuava o próprio Ortega. Num mundo em que a vida humana está tão profundamente centrada na ciência e na tecnologia, a Universidade tem de preparar os cientistas e os técnicos de que a comunidade precisa. Mas, se ela não pode ser o refúgio de puros intelectuais desenraizados, ou de um saber sem compromissos, tampouco pode reduzir-se a simples provedora de técnicos. É de sua essência promover a inserção espiritual do homem em seu mundo histórico e sua cultura. E, como a vocação do espírito humano é, apesar de tudo, o universal, através de suas encarnações históricas, a Universidade moderna não pode estar, assim, tão afastada do ideal de Newman.

(a) Newton Sucupira, relator

O Conselheiro Almeida Júnior fez as seguintes considerações:

"Desejo assinalar que tivemos hoje a feliz oportunidade de ouvir três magníficos pareceres, pelo seu conteúdo e porque trataram de assunto do maior interesse para a educação brasileira.

O parecer do Conselheiro Maurício da Rocha e Silva teve, de certo modo, um tom revolucionário, produto talvez do entusiasmo de S. Ex^a e do feito de sua personalidade. Mas é um documento digno de nossa atenção, de nossos estudos e de ampla divulgação. Os outros documentos, de feito aparentemente mais conservador, são, no entanto, também revolucionários em face da realidade brasileira, no tocante à pesquisa científica e à organização das Universidades. Penso que os três pareceres visam ao mesmo fim, embora o primeiro deles haja colocado essa meta, a meu ver, a uma distância muito longínqua, em um nível muito alto, enquanto os outros dois a colocaram em pontos possivelmente acessíveis. O fato é que os três documentos, em suas linhas gerais, não são discordantes.

Lembro também que esse tema — a pesquisa na Universidade — tem sido debatido por altos espíritos, nestes últimos tempos, desde fins do século passado até nossos dias. E eu me recordo da opinião de Max Scheller, no começo deste século, quando disse que estaríamos a pedir demais à Universidade, ao pretendermos que ela realize a formação cultural e a formação profissional e também a formação do pesquisador. E achava que não era possível a essa instituição proporcionar as três coisas. Por sua vez, Charles Richet dizia aproximadamente o mesmo, ao afirmar que não é possível pretender-se do mesmo homem, em uma instituição científica ou Universidade, que ensine, transmitindo conhecimentos já feitos, e que pesquise. O pesquisador quer muitas vezes o isolamento, a respeito aos seus lazeres, que aproveita para refletir maduramente sobre certos assuntos. Ao passo que o professor tem horário, tem de atender aos seus estudantes, tem obrigações de ordem material. São, pois, para Richet, duas atividades incompatíveis.

Ortega y Gasset, lembrado no trabalho do Conselheiro Sucupira, era mais pessimista no tocante à pesquisa no mundo moderno e hispânico. E dizia: — Nós não servimos para pesquisadores. Os ibéricos devem aproveitar a ciência feita pelos outros até que, por evolução cultural, cheguem à técnica.

Há, talvez, pessimismo em tudo isso. E lembro-me do que já temos em nosso país, que não é tão destituído de pesquisadores como deixou transparecer o trabalho do Conselheiro Maurício da Rocha e Silva. O Brasil já produziu Osvaldo Cruz, Rocha Lima e Emílio Ribas, o eminente paulista cujo centenário agora se está comemorando. Contudo, temos tido poucos, proporcionalmente à nossa população.

Por outro lado, não se torna pesquisador quem quer, e não se impõe a qualquer que seja um pesquisador. E preciso que se verifique uma conjugação de elementos intrínsecos e extrínsecos. E neste sentido nós, do Conselho Federal de Educação, devemos orientar as nossas providências.

Desde meus tempos de estudante de escola primária, observo que não há interesse de nossa infância e de nossa juventude pela pesquisa. E o ensino que se vem ministrando, na maioria, senão na quase totalidade das escolas, desde o nível primário até o superior, afasta da pesquisa as inteligências, em vez de estimulá-las a ela. Na escola primária, onde deveria começar a formação do pesquisador, pela sementeira de certos hábitos mentais e pela seleção dos elementos que se fossem revelando mais capazes para essa ati-

vidade, na escola primária tudo se faz para asfixiar essa propensão. Todos os que têm filhos ou, como eu, netos, na escola primária, sabem como são ensinadas as ciências: por meio de palavras. Meus netos sabem muita coisa da ciência que eu ignoro, mas sabem apenas por palavras; não viram a realidade. Então, teríamos de procurar exercer ação sobre a metodologia da escola primária. Na escola secundária, é mais flagrante a pobreza dos métodos para ensino das ciências e, conseqüentemente, para a produção de pesquisadores. E a alteração de tal estado de coisas não depende apenas da vontade deste Conselho. É necessário um trabalho de propaganda intensa a fim de que se reformule o ensino científico em todos os seus níveis e em todo o País.

Além disso, cumpre conceituar com alguma precisão o que se chama «pesquisa» qual o seu campo. Pelos pareceres cuja leitura ouvimos, tivemos a impressão de que a pesquisa deve restringir-se às ciências biológicas e físicas. Nos últimos tempos, parece existir uma tendência especialmente na Inglaterra, para alargar o campo das pesquisas, a fim de que abranja História, Literatura, Artes, uma infinidade de setores. Em todos eles se podem colher materiais científicos, experimentais, e fazer investigações, de acordo com os métodos de pesquisa. E pode ocorrer, quando se trate de ampliar, como convém, a pesquisa nas escolas, o inconveniente, já verificado na Inglaterra, de se fazerem objeto da pesquisa coisas sem importância, e até futilidades, como por exemplo verificar quantas vezes Shakespeare usou esta ou aquela palavra. A tanto pode levar a preocupação da pesquisa à outrance!

Estes reparos, Sr. Presidente, de certa forma demonstram que acompanhei com a maior atenção e agrado as teses que nos acabam de ser apresentadas, na festa cultural que está sendo esta sessão.»

. . *

O Conselheiro Clóvis Salgado fez a seguinte proposta:

"Os três documentos aqui apresentados merecem, decerto, o nosso pleno acatamento. Abordaram o assunto em plano muito elevado, que enobrece as nossas sessões. Entendo, entretanto, que muito longe iríamos se quiséssemos discutir cada um deles, na procura de um documento final que reunisse o pensamento de todos. Sugiro, então, que tais documentos sejam, impressos e distribuídos, e que a Secretaria-Geral procure coligir pronunciamentos altos e categorizados como esses, pois tem havido muitos ultimamente, todos no sentido de que deve ser incentivada a pesquisa para que possa o País atender às necessidades do seu desenvolvimento. Há muita coisa já elaborada pela inteligência brasileira. E que essas contribuições nos sejam trazidas, para que sobre elas meditemos e, quando oportuno, apresentemos alguma coisa a respeito do que se deve fazer sobre a pesquisa."

O Conselheiro Faria Góis assim fixou a posição do Conselho Federal de Educação em face das teses desenvolvidas:

"Interpreto o exame dos Estudos Especiais como um debate que não deve ter caráter pragmático de aplicação próxima, conduzindo-nos de imediato a uma resolução. É antes uma tomada de contato com determinados problemas, sobre os quais somos chamados a pensar, e somente a longo prazo, ou pelo menos em período relativamente dilatado, chegar a determinações práticas.

Entre as funções expressamente atribuídas a este Conselho, existe uma que sobrepaira a todas as demais e representa por excelência o espírito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: é a de debater e de certo modo sistematizar a teoria da própria Lei. É que estamos em face de uma lei que, embora não tenha vindo alterar outras, no campo da educação, um novo modo de encarar os problemas do ensino, uma nova filosofia que implica, até, uma nova teoria constitucional da educação no Brasil. Estamos diante de uma revolução educacional, e como toda revolução necessita de teoristas; somos chamados, neste Conselho, a desempenhar tal papel. Assim, o estudo de temas especiais representa precisamente o exercício desse, papel."

«Penso, pois, que devemos continuar debatendo o assunto até que chegue o tempo de um debate com as Universidades. É apenas a observação que julgo dever fazer, e que não considero de caráter negativo, porque os três pareceres são realmente trabalhos inspirados, e estamos em uma época de grandes transformações e desenvolvimento, sendo imprescindível a palavra de orientação deste Conselho.»

• *

O Conselheiro D. Hélder Câmara, entre outros comentários, positivou o seu pensamento nestes termos:

«Talvez pudéssemos adotar um procedimento em casos como o que ora nos preocupa. O tema seria confiado a um relator, a um especialista, quase sempre o que o tivesse sugerido. Tomaríamos conhecimento do seu trabalho, aproveitaríamos sua experiência, teríamos em mãos a sua contribuição. E depois, não de modo imediato, porque seria até falta de respeito para com aquele que se debruçara sobre o assunto, apreciaríamos aquilo que se poderia fazer, com mais vagar, de modo mais adequado. Seria o caminho para os estudos especiais: designar um relator, tomar conhecimento do seu trabalho e reservamo-nos para solução posterior.»

• * *

Finalmente, o Presidente Edgard Santos extraiu dos debates a deliberação a seguir:

«A proposta do Conselheiro Clóvis Salgado não difere daquela do Conselheiro D. Hélder Câmara. O Presidente está sentindo que o entendimento é o de que os pareceres sejam publicados em nosso boletim ou em separata, sem a nota de aprovação pelo Conselho. Também considero que posso dar como aprovado que o tema ficará constando de nossas futuras reuniões. Quanto à contribuição de pessoas estranhas ao Conselho, julgo bem interpretar o pensamento do Conselheiro Clóvis Salgado ao pedir aos Srs. Conselheiros que sugeriram à Presidência ou à Secretaria-Geral quais os subsídios que devem ser aproveitados.»

CURRÍCULO DA 3ª SÉRIE COLEGIAL

Relator: Conselheiro Almeida Júnior

PARECER Nº 53

A escola secundária brasileira, tal como a estruturou a Lei Nº 4 024, destina-se, sobretudo, a proporcionar cultura geral, desinteressada, ao maior número possível de adolescentes. E, portanto, instituição que se basta a si mesma e que possui finalidade própria, independentemente da existência, ou não, de escolas de nível superior. Pode-se até afirmar que esse caráter ainda mais se acentuou com a faculdade, que lhe foi agora atribuída, de incluir nos currículos dos dois ciclos uma disciplina vocacional, "dentro das necessidades e possibilidades locais" (art. 44, § 2'). A realidade dessa autonomia já fora, aliás, comprovada através das estatísticas, desde 1950, mediante estudo do professor Lourenço Filho, lido perante o antigo Conselho Nacional de Educação. Mostrou, então, o eminente educador que o ensino secundário já não aparece no sistema escolar brasileiro «como preparatório» para as escolas superiores, mas como estágio de formação de boa parte de uma classe média, que rapidamente se constitui no país, quer do ponto-de-vista econômico, quer do cultural (Rev. Brás. de Est. Pedag., **XVI**, 40).

Ê essa, aliás, a interpretação cada vez mais generalizada do papel da escola secundária, percebendo-se mesmo, em alguns países, reações de rebeldia contra a tentativa de tutela que sobre ela as universidades têm procurado exercer, a fim de levá-la a adaptar o seu currículo às conveniências do ensino especializado de grau superior. Tanto mais que, se é verdade que existem educadores segundo os quais convém dar às últimas séries colegiais um colorido semiprofissional, condizente com a faculdade pretendida por seus alunos, não menos exato é que em muito maior número são os que se convenceram de que a melhor base para qualquer ensino profissional de nível superior é uma sólida cultura geral haurida no curso secundário. Aqueles recomendariam, por exemplo, que o latim do colégio, para os que se destinam ao estudo do Direito, fosse aprendido desde logo nas **Institutas** de Justiniano. Estes — os confiantes na cultura geral, — imitando Lord Brougham, aconselhariam o próximo calouro a ler a **Divina Comédia**.

Importa ainda ter presente que nem todos os que se candidatam a determinado curso superior alcançam o seu propósito. Muitos se detêm no nível médio, ou, em face do malogro, preferem mudar de rumo. Num caso como no outro, a freqüentação prematura da especialização teria sido inútil.

Parece-nos oportuna essa advertência, pois, nesta época de reformas, surgem de várias procedências sugestões tendentes a converter as classes colegiais em cursos pré-profissionais, quer no seu conteúdo, quer no espírito que as deve animar. Em verdade, elas são, e precisam ser, cursos de cultura geral.

A Lei Nº 4 024 colocou o problema em termos que admitem perfeitamente a interpretação acima. Só em relação à 3ª série colegial se alude ao preparo dos alunos para curso subsequente.

Eis o tópico legal:

«Parágrafo 2º — A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores, e compreenderá, no mínimo, quatro, e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários.»

A simples alusão ao referido preparo não modifica o propósito fundamental da terceira série do colégio, pois esta representa e continuará a representar a cúpula do ensino secundário brasileiro e, para a maioria dos alunos, constituirá a etapa final dos estudos escolares. Nesse sentido, as únicas metas de especificidade impostas pela lei à 3ª série, são estas: a diversificação dos currículos e a redução das disciplinas.

O currículo se diversificará em vários tipos, a fim de melhor atender à diversidade dos diferentes cursos superiores. Do mesmo passo, e para que o estudo se aprofunde, o número de disciplinas se reduz: ao mínimo, que era de cinco, desce para quatro; o máximo, até então de sete, baixa para seis.

Das disciplinas de cada tipo curricular, existe uma desde já obrigatória — a língua portuguesa, à vista do que decidiu este Egrégio Conselho, no art. 4º da Indicação de março último, referente às «normas para o ensino médio». As demais dependem das exigências de curso superior e, bem assim, das que se relacionem com a posição que tem a terceira série, — de cúpula da educação secundária.

(a) A. Almeida Júnior

(Aprovado a 11 de maio de 1962.)

CONSULTA SOBBE ORIENTAÇÃO EDUCATIVA

PARECER N° 79

COMISSÃO DE ENSINO PRIMÁRIO E MEDIO

Aprov. unte. em 12-5-1 962

O eminente Conselheiro D. Cândido Padin, O. S. B. dirigiu a este Colendo Conselho uma consulta relativa à possibilidade de estender-se aos Orientadores Educacionais a concessão contida no artigo 117 da Lei N° 4 024, nos seguintes termos:

«Art. 117 — Enquanto não houver número bastante de professores licenciados em faculdade de filosofia e sempre que se registre essa falta, a habilitação a exercício de magistério será feita por meio de exame de suficiência».

Considerando que a Lei n.º 4 024, em seu art. 38 n.º V, entendeu a «instituição da orientação educativa e profissional, em cooperação com a família» como uma das "normas" fundamentais para a "organização do ensino de grau médio»;

considerando que nos artigos 62 e 63, a referida lei declara que «a formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau e do tipo de ensino e do meio social a que se destinam», e que «nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia e ciências sociais, bem como os diplomados em educação física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério»;

considerando que, já anteriormente à Lei n.º 4 024, a Portaria Ministerial n.º 105, de janeiro de 1 958, exigia a realização de um curso especializado, com duração mínima de um ano em faculdade de filosofia, com estágio supervisionado para o registro do título de orientador educacional;

considerando que esses cursos, nas faculdades de filosofia, ou são de criação muito recente, ou ainda não foram criados em muitas delas;

considerando, assim, que o número de diplomados por cursos dessa natureza é ainda extremamente exíguo;

considerando que há toda conveniência em que a instituição da orientação educativa e profissional não permaneça apenas como letra morta da lei, mas se traduza em prática efetiva em todos os estabelecimentos de ensino médio;

considerando que todo rigor exagerado leva ao extremo oposto, isto é, ao relaxamento;

considerando que a exigência de execução imediata e integral dos dispositivos legais corre o risco de estimular, nos estabelecimentos, a criação de serviços de fachada, sem a necessária preparação profissional e moral;

considerando que se trata de uma instituição de grande alcance, mas que ainda não está suficientemente enquadrada em nossos costumes;

considerando que a própria lei exige a colaboração da família, na constituição do serviço, no que é, aliás, muito sábia, pois se trata da vida íntima e do futuro pessoal do aluno, no qual escola e família devem colaborar de perto;

considerando que a Lei nº 4 024, consagrando, aliás, dispositivos anteriores, e com espírito de sadio realismo, criou um estado de transição, no qual se substitui temporariamente a exigência integral do curso por um exame de suficiência;

considerando que, se isso ocorre com matérias de formação intelectual, com muito mais razão deve aplicar-se a uma atividade essencialmente formativa, como a orientação educacional e profissional:

é a Comissão de

P A R E C E R

que seja sugerido ao Senhor Ministro da Educação a conveniência de estender-se provisoriamente o dispositivo do artigo 117 da Lei Nº 4 024, relativo a exames de suficiência, aos Orientadores de Educação. Essa suficiência será demonstrada pela aprovação, em curso especializado de, pelo menos, um ano, nas faculdades de filosofia, com estágio supervisionado, aberto a professores, portadores de registro definitivo no Ministério da Educação.

(a) Alceu Amoroso Lima, relator; Pe. José Vieira de Vasconcelos, D. Cândido Padin, O. S. B., José Borges dos Santos, Abgar Renault e J. Brusa Neto.

* » •

OPÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO MÉDIO

PARECER Nº 82

COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO E NORMAS

Aprov., em 12-5-1962

A opção de que trata o art. 110 da Lei de Diretrizes e Bases abrange, sem dúvida, as escolas normais, destinadas, como se sabe, à preparação de

professores primários, e abrange porque os termos daquele dispositivo são muito gerais e se referem, de modo amplo, a «os estabelecimentos particulares de ensino médio».

Mas não deve ser esquecido que as escolas normais se compõem de dois ciclos ou cursos: um, básico, fundamental, que coincide (ou coincidia) rigorosamente com o 1º ciclo do curso secundário, denominado ginásial; outro de natureza profissional ou de preparação pedagógica, denominado curso de formação.

A estrutura acima descrita muito sucintamente deriva-se da Lei Orgânica do Ensino Normal, datada de janeiro de 1946, à qual se adaptaram, sem discrepância, todos os Estados, salvo o Estado de São Paulo, que nela introduziu modificações.

O primeiro dos cursos — o ginásial — adotou a legislação federal e passou a ser fiscalizado pelo governo federal.

O curso de formação, porém, apesar de haver adotado **currículum** da Lei Orgânica do Ensino Normal, continuou sendo puramente estadual, a ser regido pelas leis estaduais e a ser fiscalizado pelas autoridades estaduais, até porque não havia, como não há agora, sistema de fiscalização federal para o ensino normal.

Em face do art. 110 e dos arts. 52 e seguintes, da Lei de Diretrizes e Bases, os estabelecimentos de formação do magistério primário poderão, sem dúvida, usar do direito de opção e filiar-se ao sistema federal ou ao sistema estadual.

No que diz respeito à segunda parte da consulta, os diplomas terão valor em todo o território nacional, à vista da amplitude dos termos do art. 5. E evidente, porém, que cada Estado terá a liberdade de estabelecer, para o exercício do magistério no seu território, as condições que lhe parecerem mais convenientes.

(a) Abgar Renault, relator; José Barreto Filho.

**CONSULTA DO SENADO FEDERAL COM REFERÊNCIA A PROJETO
De LEI DISPONDO SOBRE MAGISTÉRIO DE NÍVEL MÉDIO.
FORMAÇÃO DE PROFESSOR SECUNDÁRIO.**

PARECER Nº 85

COMISSÃO DE ENSINO SUPERIOR

Aprov, em 12-5-1 962

A Comissão de Educação e Cultura do Senado Federal solicita a audiência deste Conselho sobre o Projeto de Lei do Senado nº 51, de 1961, «que dispõe sobre o exercício do magistério pelos formados em Curso de Filosofia de Seminários e dá outras providências».

Assinalamos, desde logo, o sentido auspicioso dessa consulta, ressaltando que o Conselho Federal de Educação se sente particularmente honrado em prestar sua colaboração ao Poder Legislativo no tratamento dos problemas educativos nacionais.

O essencial do projeto em curso consiste em estender «o direito ao exercício do magistério das disciplinas nas quais é concedido o registro aos licenciados em Filosofia, Geografia, História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Neolatinas e Pedagogia, aos formados por cursos de Filosofia de duração mínima de dois anos, ministrados em estabelecimentos idôneos, de nível equivalente ao curso superior, nos termos da Legislação Federal de Ensino».

O Projeto não é discriminatório, como bem acentua o parecer do eminente relator da Comissão de Constituição e Justiça, porque se refere «aos formados por estabelecimentos religiosos sem distinção de confissões».

O importante do projeto é que vem introduzir a primeira modificação da Lei de Diretrizes e Bases, derogando-a em seu art. 59 que regula a formação de professores nos seguintes termos: "A formação de professores para o ensino médio será feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica". Ao Conselho cabe, certamente, opinar sobre a conveniência ou não dessa medida do ponto-de-vista de sua competência específica que é, antes de tudo, de natureza pedagógica e educativa. Todavia, seja-nos permitido observar que, em se tratando de uma lei complementar à Constituição e que fixa as diretrizes e bases da educação nacional como um todo, apresentando um caráter orgânico, são inteiramente desaconselháveis modificações parciais, sobretudo quando estas em nada a melhoram, mas, pelo contrário, afetam profundamente seu espírito e os princípios pedagógicos que a inspiram.

Não conhecemos a justificação de motivos, por não ter sido a mesma encaminhada a este Conselho. Contudo, não hesitamos em afirmar que nenhuma conveniência de ordem pedagógica ou qualquer outra razão de interesse geral para a educação nacional existem a justificar a apresentação desse projeto. Trata-se de uma lei de exceção que vem privilegiar indevidamente uma determinada classe de formados em curso de nível superior, em detrimento de um princípio, hoje universalmente consagrado, que é o da formação especializada do professor de nível médio. Por isso é que foram instituídas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras com o propósito, justamente, de evitar a improvisação de professores. E não se diga que o projeto vem atender à escassez de professores porque a própria Lei de Diretrizes e Bases consigna em seu art. 117 a medida do exame de suficiência, já anteriormente adotada, «enquanto não houver número bastante de professores licenciados em Faculdades de Filosofia». Sendo assim, não vemos nenhuma razão ponderável que justifique eximir os formados por Seminários da exigência legal do exame de suficiência. Com efeito, se excetuamos a Filosofia, vemos que os cursos de Seminários não proporcionam formação especial em nenhuma das outras disciplinas indicadas pelo

projeto, que habilite os seus diplomados ao exercício do magistério nas mesmas condições que os licenciados em Faculdade de Filosofia. Deste modo, julgamos que o projeto em discussão vem conceder um privilégio indefensável, sem nenhum proveito real para a nossa educação, ao mesmo tempo que atenta contra a exigência, universalmente admitida, de se dar uma formação especializada ao futuro professor.

Por estas razões somos de parecer que o Conselho Federal de Educação, que tem o dever de velar pelo cumprimento e integridade da Lei de Diretrizes e Bases, e tudo fazer para aperfeiçoar o sistema da educação nacional, se manifeste radicalmente contrário ao projeto sobre o qual versa este parecer.

- (a) Newton Sucupira, relator; A. Almeida Júnior, Deolindo Couto, Josué Montello, Dom Helder Câmara, Alceu Amoroso Lima, Clóvis Salgado, Valnir Chagas, Anísio Teixeira e F. J. Maffei.

DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS DE CADA SÉRIE POR SEMESTRE, QUADRIMESTRES E TRIMESTRES

COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO E NORMAS

PARECER Nº 91

Aprov, em 14-6-1 962

Ê a seguinte a consulta formulada pelo Prof. Lauro de Oliveira Lima, Inspetor Secional de Fortaleza, Ceará:

1. Considerando que a crítica mais incisiva que se fazia ao sistema educacional extinto com a LDB era de excesso de disciplina no currículo da escola secundária;
2. Considerando que a LDB conservou ainda 9 (nove) disciplinas no curso ginasial, com o mínimo de 5 (cinco) em cada série;
3. Considerando que o máximo de 7 (sete) em cada série será a regra mais comum na organização, sob pena de não perfazer o total de 9 (nove) ao final da Nº série ginasial;
4. Considerando que este número de disciplinas é ainda sobrecarregado com as práticas educativas;
5. Considerando que para os alunos não há distinção nítida entre DISCIPLINA E PRATICAS EDUCATIVAS, o que equiivale a dizer **que** em algumas séries ginasiais continuará a haver até 10 (dez) «assinaturas» (por exemplo: (sete) 7 disciplinas e 3 (três) práticas educativas);

6. Considerando que este fato determinará a necessidade de reduzir até 1 (uma) aula por semana certas práticas ou disciplinas, o que reduzirá a verdadeira farsa o trabalho escolar;
7. Considerando que, destacando-se 6 (seis) aulas do total de 24 (vinte e quatro) para a cadeira de Português, restam apenas 18 (dezoito) aulas semanais para as demais disciplinas e práticas-educativas.

Rogamos queira

CONSULTAR O EGRÉGIO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO SOBRE A POSSIBILIDADE LEGAL DE DISTRIBUIR AS DISCIPLINAS DE CADA SÉRIE POR SEMESTRES, TRIMESTRES, QUADRIMESTRES, DE MODO QUE, EM CADA PERÍODO, O ESTUDANTE NÃO ESTEJA EMPENHADO NA APRENDIZAGEM DE, DIGAMOS, MAIS DE QUATRO (4) DISCIPLINAS, EXEMPLIFICANDO:

1. Suponhamos que seja o seguinte o currículo da 1ª série ginásial de determinado estabelecimento de ensino: (Hipótese anual)

1. Português 6 aulas	6. Francês 2 aulas
2. História 3 aulas	7. 1º Estadual (2ª e 3ª S.)
3. Geografia 3 aulas	8. O. S. P. B. . . . 2 aulas
4. Matemática 3 aulas	9.2ª Optativa (2ª e 3ª S.)
5. Ciências 3 aulas	x. Ed. Física . . . 2 aulas (P. Educativas)

Observações:

- A) Como se vê, exceto com relação ao vernáculo, nenhuma disciplina pode ser intensificada.
 - B) O estudo de língua estrangeira fica reduzido a duas (2) aulas semanais, o que é inteiramente insuficiente para um treinamento real e eficiente como exigem as modernas técnicas didáticas.
 - C) É impossível, sem sobrecarregar o currículo, introduzir outras práticas educativas, salvo Educação Física, que é obrigatória por lei.
2. Vejamos agora a hipótese aventada de organização semestral das disciplinas do currículo:

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
1. Português 6 aulas	1. Português 6 aulas
4. Matemática 4 aulas	4. Matemática 4 aulas
o 2. História 4 aulas	o 3. Geografia 4 aulas
o 5. Ciências 4 aulas	o 8. O. S. P. B. 4 aulas
6. Francês 4 aulas	6. Francês 4 aulas
x. Educação Física 2 aulas	x. Educação Física 2 aulas

3. Outra hipótese de organização: (Quadrimestral)

1º		2º		3º		4º	
Quadrimest.		Quadrimest.		Quadrimest.		Quadrimest.	
1. Port.	6	1. Port.	6	1. Port.	6	1. Port.	6
4. Matem.	6	4. Matem.	6	4. Matem.	6	4. Matem.	6
o 2. Hist.	6	o 3. Geog.	6	o 5. Ciênc.	6	o 8. O.S.P..	6
6. Francês	4	6. Francês	4	6. Francês	4	6. Francês	4
x. Ed. Fis.	2	x. Ed. Fis.	2	x. Ed. Fis.	2	x. Ed. Fis.	2

Observação: Retirando uma aula por semana da 1º e 3ª disciplina, pode ser dada Educação Artística como prática Educativa, para hipótese.»

A análise do **currículum** ginásial, feita pelo Prof. Lauro de Oliveira Lima, na sua consulta, põe em evidência, de maneira peremptória, que, a despeito de todos os esforços e intuitos do legislador, o referido **currículum** não teve a redução desejável, chegando, por vezes, à condição de congestionamento com sete disciplinas, sem contar as práticas educativas.

O número de horas exigidas para as aulas, no qual não se inclui, claro é, o tempo destinado ao estudo propriamente dito, já constitui carga pesada para o estudante de média capacidade e sobrecarga incomportável para quantos não se dispõem a nenhum sacrifício e pretendem alcançar os fins sem utilizar os meios, como é regra, hoje, entre os que aspiram a educar-se.

A consulta formulada pelo Prof. Lauro de Oliveira Lima tem por objetivo corrigir os inconvenientes de tal excesso, mediante o descongestionamento do **currículum**, não por supressão de disciplinas, — o que não seria possível em face da lei, — mas graças a um processo de concentração de aulas numa parte (por exemplo, semestre) do período letivo e correspondente intensificação de estudos.

Essa concentração de tempo e esforço em disciplinas que não vão além de quatro em cada período oferece, de par com dificuldade de execução, várias vantagens, entre as quais avultam:

- a) supressão do regime de diluição do ensino de numerosas disciplinas através de todo o ano letivo;
- b) melhor aproveitamento do tempo e maior rendimento dos esforços do educando;
- c) em consequência, intensificação do **tonus** didático;
- d) possível melhoria de resultados reais no ensino de várias disciplinas, especialmente no de línguas estrangeiras, graças ao aumento do número de lições;
- e) mais tempo livre para prática educativas, as quais nenhuma valia podem ter sob o regime do **currículum** comum, dado o número irrisório de horas destinado a cada uma;
- f) possibilidade de adoção de um regime de revezamento que permita aproveitar-se, em outras classes do mesmo ou de outro estabeleci-

mento, o reduzido grupo de professores capazes de que, em regra, se dispõe em cada localidade;

- g) enriquecimento de nossa experiência, ainda tão escassa, pela diversificação de processos e meios.

Como se vê, a consulta versa matéria importante. Dar-lhe resposta favorável valerá, na pior das hipóteses, por autorizar uma experiência de alto interesse, já vitoriosa, aliás, em outros países. A pobreza de experiências pedagógicas ou a uniformidade foi sempre uma das falhas mais danosas do nosso sistema educacional.

A redistribuição do tempo assinado a cada disciplina de acordo com o plano acima proposto não contravém a nenhuma das normas constantes do art. 38 da Lei de Diretrizes e Bases e poderá ser admitida em caráter experimental, em cada caso.

Será de toda a conveniência que se preveja um regime de revisões periódicas capaz de assegurar uma renovação razoável dos conhecimentos adquiridos e que a mesma experiência seja feita, igualmente, em cursos de outros ramos do ensino médio.

Eis o parecer: Fique assinalado, de início, que um dos fundamentos da consulta é o número de aulas e que esse número é o mínimo, e não o máximo.

Abgar Renault, relator.

SOBRE O PARECER N' 91

DECLARAÇÃO DE VOTO

Entendo a definição do ano letivo como um conjunto de 180 dias de efetivo trabalho escolar não implicando em que só haja disciplinas anuais. Ao estabelecimento será lícito dividir os seus cursos por semestres letivos, — desde que estes abranjam pelo menos 90 dias de trabalho. Assim, admitir o semestre apenas em caráter experimental importa enquadrar problema tão simples na disposição do art. 104, quando no caso nem a escola nem o curso fogem aos padrões comuns; pelo que voto contra esse aspecto de parecer.

Sala de Sessões do Conselho Federal de Educação, em 14 de junho de 1962.

(a) Valnir Chagas

CARACTERIZAÇÃO DE «DIRETOR QUALIFICADO»

PARECER Nº 93

Lido em 13-6-1 962

As exigências que vem fazendo o Ministério da Educação para autorizar o exercício nas funções de Diretor de escolas de grau médio figuram na Portaria nº 960, de 29 de novembro de 1 954, com as modificações nela introduzidas pelo art. 1º da Portaria Nº 192, de 17 de maio de 1 957, e na de Nº 445, de 9 de setembro de 1 958, as duas primeiras do Ministério da Educação e a última do Diretor do Ensino Comercial.

Como as leis anteriores à Lei de Diretrizes e Bases, esses três atos administrativos não cogitam de caracterizar «Diretor Qualificado». Vão transcritos abaixo, nos pontos que interessam ao assunto que nos cabe estudar:

1º — Portaria Nº 960, de 29 de novembro de 1 954:

Art. 1* — Dos candidatos ao exercício da função de Diretor e da de Secretário de estabelecimentos de ensino secundário equiparado, reconhecido ou autorizado a funcionar, exigir-se-á prévio registro na Diretoria do Ensino Secundário, nos termos desta Portaria.

Art. 1º — O candidato a registro de Diretor deverá requerê-lo à Diretoria do Ensino Secundário, comprovando capacidade profissional e cultural e condições pessoais para o exercício da função.

§ 1' — A prova de capacidade profissional será feita mediante certidão de exercício de magistério, por dois anos, pelo menos, com eficiência e sem nota desabonadora, em estabelecimento oficial ou reconhecido.

§ 2' — A prova de capacidade cultural será feita por um dos seguintes títulos:

- I — Diploma de curso superior, revestido das formalidades legais;
- II — Diploma ou certidão de conclusão de curso de seminário maior;
- III — Diploma de curso normal de 2º grau, de 3 anos pelo menos, ou equivalentes;
- IV — Aprovação em concurso para provimento de cargo técnico de educação ou para cátedras ou docência livre do ensino superior, ou do ensino médio federal ou equiparado;

- V — Exercício, em caráter estável, da função de inspetor de ensino de grau médio ou superior, ou de técnico de educação;
- VI — Outros títulos que revelem capacidade cultural equivalente, a juízo da administração.

§ 3' — A comprovação das condições pessoais far-se-á mediante:

- a) — Investigação a que procederá a Diretoria do Ensino Secundário na qual se verifique não apresentar o candidato contra-indicação para o exercício da função;
- b) — Apresentação dos seguintes documentos referentes ao candidato:

I — Certificado de registro definitivo de professor na Diretoria do Ensino Secundário ou certidão de Diretor, por 2 anos, pelo menos, com eficiência e sem nota desabonadora, em estabelecimento de ensino público ou de ensino médio ou superior reconhecido, ou ainda exercício, em caráter estável, da função de inspetor de ensino secundário;

II — Atestado de sanidade física e mental expedido por serviço médico oficial;

III — Folha corrida, ou documento policial que a supra;

IV — Atestado de idoneidade moral, firmado por duas pessoas idôneas que exerçam atividade relacionada com o ensino;

V — Três fotografias 3 x 4 ;

VI — Questionário informativo sobre o candidato segundo modelo oficial.

2º — Portaria nº 192, de 17 de maio de 1957:

Art. 1º

Art. 2º — Em casos especiais, a juízo da Diretoria do Ensino Secundário, o exercício da função de Diretor em novos estabelecimentos de ensino secundário situados em localidades onde não exista ainda outro estabelecimento, poderá ser autorizado, pelo prazo de um ano, prorrogável por igual período, até duas vezes, a professor inscrito em exames de suficiência e autorizado a lecionar no mesmo estabelecimento, desde que satisfaça a um dos títulos previstos no § 2º do art. 1º da presente Portaria.

Parágrafo único — No caso de não possuir registro de professor na Diretoria do Ensino Secundário, o candidato deverá apresentar ainda os documentos seguintes:

- a) prova de idade mínima de 21 anos;
- b) quitação com o serviço militar;
- c) prova de identidade.

3º — Portaria Nº 445, de 9 de setembro de 1958:

Art. 1º

Art. 2º

a —

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 judiciária, 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, num 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;

f) — 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.

São os seguintes os dados pessoais, profissionais e culturais que o candidato deve apresentar:

Nome:

Sexo:

Data do nascimento:

Nacionalidade:

Naturalidade:

Estado civil:

Número de filhos:

Residência:

Membro de Comunidade Religiosa:

Qual?

Quando I Data de chegada ao Brasil:

estran- I Carteira modelo 19 n°:

geiro: Casado com brasileira? Filhos brasileiros?

Profissões ou atividades exercidas nos últimos 10 (dez) anos,
com indicação dos locais e períodos:

Atividades exercidas atualmente:

E irrecusável que os três atos citados constituem processo eficaz de depuração ou eliminação.

Todavia, os requisitos delas constantes são, em regra, puramente formais e destituídos de valor intrínseco. Não implicam a competência ou conjunto de predicados configurados de «Diretor Qualificado». Afastam, sem dúvida, número significativo de candidatos incapazes, alguns, talvez indesejáveis, mas não asseguram, neles, a capacidade apropriada para as funções de governo de uma casa de educação.

E igualmente meritório o esforço do Ministério da Educação por melhorar as condições dos dirigentes das nossas casas de ensino, mediante cursos de administração escolar, debates sobre a legislação da educação e seminários de estudos pedagógicos.

É força reconhecer, apesar de tudo, a insuficiência dessa iniciativa, à vista da escolha, pela lei, de processos puramente **formais** para a apreciação dos atributos do «**Diretor Qualificado**», processos que só por exceção deixam de apreciar apenas os aspectos exteriores desses atributos e não vão além das fronteiras do empirismo.

Sendo esse, via de regra, o ponto de partida, dificilmente poderia a administração descer ao âmago do problema e dificilmente poderiam os seus esforços pelo aperfeiçoamento dos dirigentes de estabelecimentos de ensino médio atingir todos os seus objetivos.

Avisadamente assinala Cubberley, em «The Principal and his School», "as qualificações necessárias para enfrentar as múltiplas responsabilidades profissionais dos diretores da escola secundária não podem ser asseguradas pelos padrões mínimos de treinamento estabelecidos pelos certificados expedidos pelos órgãos do Estado".

Vale dizer: Ainda num país como os Estados Unidos, onde o esforço educativo nacional é dos mais vigorosos e constantes, consideram-se insuficientes os certificados expedidos pelo Estado por intermédio dos órgãos

próprios, para assegurar os padrões mínimos indispensáveis ao exercício da direção das casas de grau médio, a começar pela **Junior-High-School**.

O problema da direção escolar abrange funções de organização, funções de administração e funções de supervisão ou orientação.

São funções muito variadas e oferecem dificuldades múltiplas, as quais repontam já na direção da escola primária e parecem agravar-se nas escolas de grau médio, em razão da idade dos educandos, da natureza do estabelecimento, da riqueza do **currículum**, etc, sendo de notar que essa última condição, pelo geral, torna praticamente impossível ao diretor o exercício das funções de orientação, acima citados, precisamente as de índole especificamente pedagógica.

Consoante investigação levada a efeito por Leonard V. Koos, da Universidade de Minnesota, a preparação técnica de um diretor de escola secundária nos Estados Unidos encaminhou cerca de um quarto do total dos candidatos ao estudo de dezessete disciplinas, cumprindo assinalar, entretanto, que apenas quatro de tais cursos foram considerados como elementos daquela preparação por cerca de dois terços dos candidatos ou pouco mais: História da Educação, Princípios da Educação (em geral), Princípios da Educação Secundária e Administração da Escola Secundária.

Parece conter significação especial o fato de que, com exceção de uma só (Administração da Escola Secundária), coincidem com as matérias em geral prescritas para o treinamento em serviço de professores secundários as disciplinas escolhidas por mais da metade dos diretores, a saber: História da Educação, Princípios Gerais da Educação, Princípios da Educação Secundária, Administração da Escola Secundária, Metodologia e Psicologia Educacional.

Disciplinas	Nº de Diretores	Percentagens
1 — História da Educação	334	79,3
2 — Princípios de Educação	303	72,0
3 — Princípios de Educação Secundária	276	65,6
4 — Filosofia da Educação	170	40,4
5 — Curriculum	110	26,1
6 — Curriculum da Escola Secundária	197	46,8
7 — Curriculum da Escola Primária	54	12,8
8 — Sociologia Educacional ou Aspectos Sociais da Educação	134	31,8
9 — Administração da Escola Secundária	227	65,8
10 — Supervisão da Escola Secundária	149	35,4
11 — Metodologia	211	50,1
12 — Didáticas Especiais	124	29,5
13 — Escola Secundária (Júnior)	72	17,1

Disciplinas	Nº	de Diretores	Percentagens
14 — Prática de ensino	159		37,8
15 — Psicologia Educacional	235		55,8
16 — Psicologia da Adolescência	118		28,0
17 — Psicologia das Matérias da Es- cola Secundária	106		25,2
18 — Medidas Educacionais	160		38,0
19 — Medidas Mentais	86		20,4
20 — Educação Experimental	37		8,8
21 — Métodos Estatísticos	62		14,7
22 — Educação Vocacional e Indus- trial	47		11,2
23 — Orientação Educacional	60		14,3
24 — Sistemas Escolares Estrangeiros	43		10,2

De todos esses cursos os que pareceram mais úteis, para o exercício de suas funções, aos próprios diretores neles matriculados foram os constantes do quadro seguinte, no qual figuram as percentagens das opiniões colhidas acerca da utilidade de cada matéria:

Disciplinas	Percentagens
1 — Administração da Escola Secundária . . . . .	.61
2 — Supervisão	27,5
3 — Psicologia da Adolescência	20,3
4 — Princípios de Educação Secundária	19,6
5 — Psicologia Infantil	18,7
6 — Medidas Educacionais	18,1
7 — Curriculum da Escola Secundária	16,2
8 — Psicologia da Educação	13,5
9 — Medidas Mentais	12,8
10 — Psicologia das Matérias da Escola Primária	12,3
11 — Orientação Educacional	11,7
12 — Metodologia	10,4

Observe-se que apenas quatro dessas doze disciplinas, a saber: Princípios de Educação Secundária, Psicologia Educacional, Filosofia da Educação e Metodologia, fazem parte dos cursos de treinamento de professores de escolas secundárias.

Outra pesquisa apurou que entre as disciplinas denominadas "Acadêmicas", numerosos diretores consideraram mais úteis as seguintes, ordem decrescente de frequência nas respostas obtidas: Língua Nacional, Psicologia, Capacidade de Expressão Oral em Público, Sociologia, Filosofia, Ciência Política, História e Economia Política.

Segundo Koos, as respostas a um inquérito destinado a apurar entre egressos do Colleei, que tipo de preparação é havida por mais importante

para a missão do diretor de escola secundária, compuseram dois grupos, um de assuntos educacionais, um de assuntos outros, tendo o primeiro recebido 85,9% das opiniões favoráveis.

Dos assuntos educacionais o mais freqüentemente indicado foi Administração ou em geral Administração da Escola Secundária, seguido, em ordem decrescente, por Medidas, Supervisão, Psicologia (Educativa, do adolescente ou das matérias da escola secundária), Educação (sem qualquer especificação), **Curriculum**, Orientação Educacional, Metodologia, etc.

No segundo grupo de respostas, os assuntos citados mais comumente foram matérias sociais (em geral, Sociologia), Língua Nacional e hábito de falar em público.

Outro inquérito de grande interesse, levado a efeito pela mesma autoridade, foi o que fez esta indagação: «Que aspecto do trabalho do diretor da escola secundária exige maior soma de informação?»

Eis o resultado:

1 — Administração	138
2 — Supervisão	68
3 — Curriculum	34
4 — Responsabilidade do Diretor	34
5 — Orientação Educacional	26
6 — Medidas	14
7 — Classificação	14
8 — Organização de Horários	14
9 — Organização	14
10 — Problemas de Pessoal	13
11 — Atividades Extracurriculares	13
12 — Relações na Comunidade	13
13 — Métodos de Ensino	10
14 — Educação Moral	8
15 — Registro Escolar	8
16 — Aproveitamento dos Estudantes	7
17 — Disciplina	6
18 — Finanças	6
19 — Educação (Industrial, Comercial)	5
20 — Diversos	22

Assinala outro inquérito norte-americano que os diretores ainda das menores escolas secundárias dos Estados Unidos procedem sempre de um aprendizado no magistério secundário. Muitas autoridades naquele país consideram dois anos de experiência magisterial bem sucedidos como exigência necessária para o exercício da direção de escola secundária, e outras entendem que a exigência feita por alguns Estados do mesmo país para a

preparação de professores, a saber — 5 anos, seria desejável para a preparação de um diretor.

Não irá exagero nessa conclusão se se medirem as responsabilidades que pesam sobre o diretor. Na verdade, Paul B. Jacobson, W. C. Reavis e J. D. Logsdon, na sua obra «Dutes of School Principais», mencionam, entre as responsabilidades gerais de todo diretor: 1) segurança e desenvolvimento dos educandos que estão sob sua direção; 2) bem-estar e competência do seu pessoal docente; 3) utilização de todos os meios ao seu alcance para o melhor serviço do pessoal e alunos; 4) segurança da escola, mobiliário e material didático sob sua vigilância; 5) harmonia e colaboração entre o pessoal e entre este e a comunidade; 6) melhor educação dos meninos que freqüentam a escola; 7) harmonia da escola com as autoridades locais e educacionais; 8) em uma palavra, pela administração e supervisão de sua escola.

O bom diretor começa, em regra, por ser um bom professor. Aliás, a posição de diretor de escola secundária entrou a definir-se há um século apenas na grande nação americana e originou-se da posição assumida no estabelecimento por um professor, que acumula as funções de docência com as de direção, sem ter, entretanto, um status especial decorrente destas últimas.

Esse status evoluiu graças ao desenvolvimento material da escola e à sua complexidade cada dia maior, de que se originaram numerosos problemas de direção; graças à mudança da natureza de clientela da escola; graças à crescente necessidade de preparação em administração escolar, bem como ao alargamento da esfera de ação e influência da escola, quer no âmbito escolar propriamente dito, quer na comunidade, com os programas de estudo dirigido, de atividades extracurriculares, de orientação educacional, de saúde, etc.

O exercício do magistério transmite a quem assumir os deveres da direção de qualquer estabelecimento de ensino conhecimento seguro da nobre área em que suas atividades irão exercer-se.

Das funções letivas origina-se uma familiaridade insubstituível com o teor específico dos problemas administrativos da escola, pois são os problemas do ensino que, pela sua continuidade com os problemas administrativos, colorem a administração escolar e lhe infundem sentido tão especial, que em muitos aspectos a diversifica nitidamente da administração em geral, muito embora existam, em um e em outro, numerosos sinais comuns, que as identificam freqüentemente, como uma só e mesma atividade.

Não é, portanto, suscetível de dúvida a série de vantagens que se deriva da condição de associarem-se os atributos de professor ao de diretor.

E ainda de Cubberley, na obra citada, este conceito: «Para ser um bom diretor é necessário ser um bom professor, (...) tal seja o diretor, tal será a Escola.»

Para fazer-se idéia da complexidade dos deveres do diretor, bastará um exame do quadro na página seguinte que indica a média e o máximo de

tempo empregado por treze diretores na prática de certos deveres durante uma semana, conforme pesquisa norte americana.

ATIVIDADE	Número de Direto-	Minutos' dedicados durante uma semana a cada atividade	
		Máximo	Média.
Classe	5	300	419
Orientação de alunos	1	675	300
Conferências sobre testes	1	260	260
Visitas às classes.....	8	507	258
Relações sociais	9	825	242
Conferências sobre programas	1	210	210
Problemas dos alunos	10	458	203
Leitura de revistas profissionais	4	356	201
Elaboração de orçamento	1	195	195
Debates com os professores a respeito do ensino	12	300	155
Reuniões com os pais de família.....	9	460	154
Debates com o pessoal sobre problemas admi- nistrativos	11	300	148
Aplicação de testes	1	145	145
Trabalhos de escritório	7	320	129
Reuniões com os professores	5	270	124
Jogos desportivos	1	120	120
Recepção de visitas	4	210	116
Assessoria ao conselho de alunos.....	5	230	111
Conferências com autoridades	6	215	108
Correspondência	11	185	100
Planejamento de atividades	4	145	89

Eis como se exprime Edmonson Roemer Bacon, em "The Administration of the Modern Secondary School»: «A técnica da administração da escola secundária está mudando tão rapidamente, em virtude dos novos problemas que surgem dia a dia, que um diretor sem experiência adequada na sala de aula dificilmente estará em condições de oferecer-lhe direção apropriada. Como professor, êle deve ser capaz de responder à orientação, ajustar-se a situações que aparecem na sala de aula e participar nas atividades da escola. Toda experiência dessa natureza é valiosa para o diretor».

No livro «Democratic Supervision in Secondary Schools», de autoria de Charles W. Boardman, Hart R. Douglas e Rudyard H. Bent, encontra-se este conceito: «A preparação profissional do diretor é a exigida para professor, consistindo em Psicologia Educacional, Princípios de Educação Secundária, Métodos de Ensino e ensino dirigido».

Acentuando a predominância dos aspectos magisteriais ou pedagógicos nas funções de diretor, Harlan L. Hagman escreve, no seu excelente **The Administration of American Public Schools**: «O diretor, sejam quais forem o grau e as dimensões da escola a que se proponha, mesmo cumprindo eficazmente os mínimos deveres da rotina administrativa, com todo o auxílio que se lhe possa dar, deve ser, antes de tudo., um guia no aperfeiçoamento do ensino.»

Convém, todavia, assinalar: se é exato que ser bom diretor implica, necessariamente, ser bom professor, a recíproca não é verdadeira: nem todo bom professor será, necessariamente, bom diretor. É possível fazer de um diretor um professor, ou seja, adicionar aos atributos naturais, de caráter ou personalidade, os atributos técnicos ou profissionais, ao passo que o contrário é irrealizável.

Não é diversa a lição de Hagman, no mesmo livro que já citamos: — «A administração, como função profissional., não é para todos os professores. Faz as suas exigências àqueles que a ela se entregam. O trabalho administrativo coroado de êxito depende muitíssimo de inteligência e capacidades importantes para o cumprimento de deveres que não são comuns a outras áreas do ensino. Nem todos os professores têm o dom das várias atividades que se encontram na administração, nem teriam êxito no levá-las a cabo (...). A qualificação como professor e a experiência no ensino parecem necessárias para o ingresso na preparação profissional mais adiantada que leva ao certificado de administrador, mas uma inteligência e uma capacidade gerais para trabalhar com outras pessoas são preferíveis, em todos os estágios de preparação, a conhecimentos estreitamente especializados, por mais profundos que sejam, e a habilidades e capacidades específicas, embora muitas tenham de ser desenvolvidas durante a preparação ou a experiência já em serviço.»

Por essas razões, a condição do professor não deveria, talvez, constituir um *conditio sine qua non* irremediável.

Com esse reparo pretendemos apenas significar a possibilidade de ocorrerem casos excepcionais, que convém sejam sempre examinados pela administração.

Por outros termos: ressalvada a indisputável exatidão do princípio, con-viria, talvez, corrigir o que nele se contém de peremptório.

Com efeito, o exercício das funções de diretor exige um conjunto de atributos individuais que nem todos possuem e, se não possuem, não lograrão adquirir porque são inatos: uma força de caráter que impõe, a um tempo, respeito e simpatia e da qual deflui certa fulguração pessoal, um prestígio moral, uma capacidade de congregar, integrar e comandar, uma **virtus**, que é, simultaneamente, brandura, tato, fortaleza, energia.

A resultante de elementos tão diversos imprime tonalidade especial à voz do comando, que na escola, mais do que em qualquer outra organização, deve possuir um timbre claramente persuasivo, isto é, democrático.

"A direção — escreve Jesse B. Sears em: *The Nature of the Administrative Process*" — "deve ter o poder de obrigar, mas tal poder será usado parcimoniosamente no trabalho escolar, salvo para atender necessidades urgentes e, ainda nesse caso, somente pelo tempo necessário para despedir aqueles a que tem de ser aplicado".

Muitos estudos têm sido realizados a fim de apurar as qualidades indispensáveis a um diretor de escola, e em todos se têm observado muita» divergências. Robert H. Morrison, por exemplo, no seu livro *Educational Administration and Supervision*º, oferece as seguintes percentagens como resultado de entrevistas feitas com os superintendentes de escolas a respeito das qualidades desejáveis nos administradores e supervisores escolares:

Habilidade profissional	40%
Habilidade para tratar com as pessoas	25%
Previsão	10%
Respeito pela opinião alheia	5%
Decisão	5%
Iniciativa	5%
Visão	5%
Energia abundante	2,5%
Entusiasmo	2,5%
Originalidade	2,5%
Confiança em si mesmo	2,5%
Bom humor	2,5%
Tato	2,5%

Seriam complementares das pesquisas desse gênero as que, feitas junto a alunos, se destinassem a apurar os atributos que estes estimariam encontrar no diretor ou os defeitos que nele vissem.

Na opinião de Edmonson Roemer Bacon, exposta no livro já citado, os predicados de diretor de escola são: cultura (que abrange aparência, porte, capacidade física, tato, cortesia, atividade, cultural geral, uso da língua nacional), visão, habilidade na solução de problemas, capacidade administrativa, capacidade de estimular os que com êle trabalham, capacidade de por eles interessar-se, preparação que suporte confronto com a dos companheiros de trabalho, conhecimentos de educação e de administração escolar, espírito e ideais profissionais.

A Conferência Nacional de Professôres de Administração Educacional dos Estados Unidos aponta no seu relatório, publicado em 1948, os seguintes tópicos como indispensáveis à boa preparação dos candidatos à direção de escola secundária: cultura geral, preparação profissional, capacidade especial para organizar grupos que identifiquem, estudem e solucionem, de maneira democrática, os seus problemas; domínio de variadas técnicas e habilidades profissionais especializadas.

Cubberley divide em dois grupos os traços que conferem autenticidade ao bom diretor: pessoais e **profissionais**.

Cita entre os primeiros: penetração educacional, largueza de visão, boa índole, capacidade administrativa, discricção, tato, lealdade, franqueza; e entre os segundos enumera: cultura geral, especialmente conhecimentos de ciências sociais, conhecimentos de administração, das leis educacionais, de finanças escolares e administração de negócios; conhecimento dos problemas do campo geral da educação, experiência de magistério; filosofia satisfatória do processo educacional da escola, capacidade executiva (iniciativa, rapidez, exatidão e ordem); limpeza pessoal, cortesia, boas maneiras, afabilidade.

Evidentemente, essas duas constelações de atributos parecerão excessivas e poderão ser acusadas de descrever o diretor ideal. Mas, consoante assinala Cubberley no mesmo livro que citamos há pouco, não é provável que jamais se exagere a importância do cargo de diretor. Assim como o superintendente de um sistema de escolas comunica tonus e caráter a todo o sistema escolar, assim também o diretor comunica tonus e caráter à escola sob a sua direção.

Os conhecimentos técnicos, a penetração, o tato, a habilidade e as qualidades de útil direção profissional do diretor da escola praticamente determinam os ideais e os padrões de realização tanto dos professores como dos alunos no ambiente escolar: A melhor fiscalização é incapaz de fazer escolas fortes onde os diretores sejam fracos e ineficientes, ao passo que um diretor capaz pode tornar forte uma escola até em locais onde a fiscalização e a orientação sejam fracas e baixo o interesse profissional dos professores.

O diretor de escola é um leader na mais legítima acepção dessa palavra: leader do adolescente, leader do professor, leader da comunidade. Um de seus deveres mais graves é interpretar a escola para essa comunidade, isto é, levá-la a compreender o valor da educação, como um investimento econômico do mais alto sentido, e a importância da escola como instrumento social.

CONCLUSÃO

A despeito do equilíbrio que deve existir entre os dois complexos de atributos — os herdados e os adquiridos, os quais se exigem reciprocamente e se completam, parece-nos que, antes de serem atributos de cultura e preparação técnica, os traços essenciais do diretor são atributos de caráter e personalidade, e a verificação de uns e de outros sugere a adoção de processos eficazes, além dos que vêm sendo utilizados pela administração federal.

Ponderadas essas duas constelações de predicados; analisadas as suas influências no meio escolar, no meio social; compreendida a importância da missão do diretor e considerado que a direção de uma escola deve ser o oposto do poder arbitrário e o seu efeito supremo é encorajar as energias, as virtualidades e a força daqueles a quem orienta, solidarizando-os no mesmo esforço e exaltando-lhes o sentimento de responsabilidade pessoal na obra comum, julgamos que, para os efeitos do art. 42 da Lei de Diretrizes e Bases, entender-se-á por «diretor qualificado» aquele que reunir qualidades pessoais e qualidades profissionais, compondo uma força capaz de infundir à escola

a eficácia do instrumento educativo por excelência e de transmitir a professores, a alunos e à comunidade sentimentos, idéias e aspirações de vigoroso teor cristão, cívico, democrático e cultural.

Abgar Renault, relator.

APURAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

COMISSÃO DE ENSINO PRIMARIO E MÉDIO

PARECER Nº 102

Aprov. em 9-6-1 962

Na consulta, ora transmitida a este Conselho pelo Conselheiro Valnir Chagas, sobre a interpretação do artigo 39 e parágrafos da Lei de Diretrizes e Bases, com respeito à avaliação do aproveitamento escolar, pergunta-se se o colégio, em seu estatuto ou regimento, pode prescrever método e processo de avaliação baseados apenas nas atividades de classe e seus resultados parciais, com exclusão de exames propriamente ditos.

Parece-me que a questão, assim apresentada, está mal colocada. Não se trata de proscricção de provas e exames mas de verificação da aprendizagem de maneira contínua e acumulada, ao longo de todo o curso, de forma que se mantenha razoável e segura aferição do aproveitamento do aluno.

O que se acha em transformação, dentro do conjunto dos procedimentos escolares de avaliação da aprendizagem, são os métodos e processos dos exames e das provas e não a sua eliminação. Exames e provas tanto são os chamados testes como todos os outros processos de avaliação da aprendizagem, que o professor adote em face da experiência pedagógica e do processo de conhecimento científico na matéria.

Os chamados exames **tradicionalis** ou convencionais, com pontos tirados à sorte, questões extravagantes ou fundadas predominantemente em conhecimentos memorizados, etc, é que vêm sendo, há muitas décadas, objeto da crítica da pedagogia mais esclarecida. Cabe modificá-los, e não suprimi-los.

A lei defere ao professor autoridade para formular questões e julgar provas e exames, na certeza de que possui a necessária competência profissional para elaborar provas e julgar os exames.

Na prática, contudo, nada impede que o professor, em perfeita inteligência com os especialistas, lance mãos dos processos mais objetivos de verificação da aprendizagem. A autoridade final é que está com o professor, pois este mais do que os especialistas que, no caso, atuam apenas como peritos, tem ou deve ter conhecimento mais completo do aluno e do seu real aproveitamento.

Sendo assim, somos de parecer que a matéria da consulta é uma daquelas em que só o progresso da consciência profissional do mestre pode

garantir a mais adequada interpretação da lei. Se algo tivéssemos a aconselhar, seria a organização pelos colégios de comissões de professores para o estudo dos avanços obtidos pela ciência pedagógica nos métodos e processos de avaliação dos resultados escolares e a sua adoção progressiva no estabelecimento.

A lei procurou evitar a excessiva impessoalidade dos exames elaborados por especialistas sem a vivência do processo escolar. O professor, entretanto, deverá ser capaz de reconhecer a possível contribuição daqueles especialistas, do mesmo modo que o juiz, nos processos judiciais, sabe e pode utilizar os exames periciais, ou, ainda melhor, o médico, em seu julgamento clínico, sabe utilizar os exames dos especialistas.

Deste modo, parece-nos que a essência do disposto pela lei está no reconhecimento da autoridade final do professor no julgamento do aproveitamento do aluno e na recomendação de preponderância dos resultados escolares apurados, cumulativamente, ao longo do curso, sobre os exames e provas convencionais.

Poderá, assim, o regimento fixar grau de preponderância para aqueles resultados escolares de forma que se dispense, praticamente, no caso dos bons alunos, o exame final. Quanto a este, parece-nos, também, que o professor poderá organizá-lo, com auxílio de especialistas ou por si próprio, cabendo-lhe, por fim, o julgamento de acordo com a sua melhor consciência profissional.

- (a) Anísio Teixeira, relator; Abgar Renault, J. Borges dos Santos, Pe. J. Vieira de Vasconcelos.

NOTAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Embora com o nome de "Regulamento", o Dec. número 981, de 8/11/1890, aprovou verdadeira reforma educacional, que, apesar da ementa, não se limitou à "Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal", pois alcançava também o ensino normal do Rio de Janeiro e o "Pedagogium", imitado do Musée Pédagogique da França e que foi objeto de vários decretos do Governo Provisório a serem, reproduzidos parcialmente nesta seção.

DECRETO N.º 981, DE 8 DE NOVEMBRO DE 1890

Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal.

O Generalíssimo Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, constituído pelo Exército e Armada, em nome da Nação, resolve aprovar para a Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal o regulamento que a este acompanha assinado pelo General de brigada Benjamim Constant Botelho de Magalhães, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, que assim o faça executar.

Palácio do Governo Provisório, 8 de novembro de 1890, 2º da República.

MANOEL DEODORO DA FONSECA

Benjamim Constant Botelho de Magalhães

REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PRIMARIA E SECUNDÁRIA DO DISTRITO FEDERAL A QUE SE REFERE O DECRETO DESTA DATA

TÍTULO I

Princípios gerais da instrução primária e secundária

Art. 1.º — É completamente livre aos particulares, no Distrito Federal, o ensino primário e secundário, sob as condições de moralidade, higiene e estatística definidas nesta lei.

ir Reproduzido dos "Documentos para a História da Educação no Brasil" organizados pelo Prof. Guy de Hollanda. Divulgamos neste número a 1ª parte do decreto.

§ 1.º — Para exercer o magistério particular bastará que o indivíduo prove que não sofreu condenação judicial por crime infamante, e que não foi punido com demissão, de conformidade com o disposto no art. 63 do presente decreto.

Para dirigir estabelecimento particular de educação será exigida esta mesma prova e mais o certificado das boas condições higiênicas do edifício, passado pelo delegado de higiene do distrito.

§ 2.º — Depois de iniciados os trabalhos do ensino, os diretores de estabelecimentos particulares serão obrigados a franqueá-los à visita das autoridades incumbidas de inspeção escolar e da inspeção higiênica, e a remeter à Inspetoria Geral mapas semestrais declarando o número de alunos matriculados, sua freqüência, quais os programas e livros adotados, e os nomes dos professores.

§ 3.º — Na parte relativa ao ensino, a inspeção dos estabelecimentos particulares limitar-se-á a verificar que êle não seja contrário à moral e à saúde dos alunos.

§ 4.º — É inteiramente livre e fica isento de qualquer inspeção oficial o ensino que, sob a vigilância dos pais ou dos que fizerem suas vezes, fôr dado às crianças no seio de suas famílias.

TÍTULO II

Das escolas primárias, suas categorias e regime

Art. 2.º — A instrução primária, livre, gratuita e leiga, será dada no Distrito Federal em escolas públicas de duas categorias:

1.ª escolas primárias do 1.º grau;

2.ª escolas primárias do 2.º grau.

§ 1.º — As escolas do 1.º grau admitirão alunos de 7 a 13 anos de idade, e as do 2.º grau, de 13 a 15 anos. Uma e outras serão distintas para cada sexo, porém meninos até 8 anos poderão freqüentar as escolas do 1.º grau do sexo feminino.

§ 2.º — Nenhum aluno será admitido à freqüência das escolas do 2.º grau sem exhibir o certificado de estudos primários do grau precedente.

Art. 3.º — O ensino das escolas primárias do 1.º grau, que abrange três cursos, compreende:

Leitura e escrita

Ensino Prático de língua portuguesa

Contar e calcular. Aritmética prática até regra de três mediante o emprego, primeiro dos processos espontâneos, e depois dos processos sistemáticos.

Sistema métrico precedido do estudo da geometria prática (taquimetria)

Elementos de geografia e história, especialmente do Brasil

Lições de coisas e noções concretas de ciências físicas e história natural

Instrução moral e cívica

Desenho

Elementos de música

Ginástica e exercícios militares

Trabalhos manuais (para os meninos)

Trabalhos de agulha (para as meninas)

Noções práticas de agronomia

§ 1.º — Este ensino será repartido em três cursos: o elementar (para alunos de 7 a 9 anos), o médio (para os de 9 a 11) e o superior (para os de 11 a 13), sendo gradualmente feito em cada curso o estudo de todas as matérias.

§ 2.º — Em todos os cursos será constantemente empregado o método intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar, e de acordo com programas minuciosamente especificados.

§ 3.º — As noções de agronomia, comuns a todas as escolas, serão dadas com maior desenvolvimento nas escolas suburbanas.

Art. 4.º — O ensino das escolas primárias do 2.º grau, que abrange três classes, compreende:

Caligrafia

Português

Elementos de língua francesa

Aritmética (estudo complementar). Álgebra elementar. Geometria e trigonometria.

Geografia e História, particularmente do Brasil.

Elementos de ciências físicas e história natural aplicáveis às indústrias, à agricultura e à higiene

Noções de direito pátrio e de economia política

Desenho de ornato, de paisagem, figurado e topográfico

Música

Ginástica e exercícios militares

Trabalhos manuais (para os meninos) e

Trabalhos de agulha (para as meninas)

§ Único — A instrução moral e cívica não terá curso distinto, mas ocupará constantemente e no mais alto grau a atenção dos professores.

Art. 5.º — Nas escolas do 1.º grau uma classe não poderá conter mais de trinta alunos, devendo haver dois e mais professores ou adjuntos, sempre que se exceder este número.

Art. 6.º — Ficam instituídos os dois certificados: de estudos primários do 1.º grau e de estudos primários do 2.º grau, os quais serão conferidos aos alunos das escolas públicas e a quaisquer candidatos aprovados em exame geral, a que se procederá no fim de cada ano letivo.

§ Único — O certificado de estudos primários do 1.º grau dará livre entrada nos estabelecimentos de ensino secundário e normal, e será exigido (dentro de seis anos contados da execução deste decreto) como condição indispensável a todo cidadão, que pretender emprego em repartição do Estado; o certificado de estudos primários do 2.º grau, além deste direito, dará isenção dos exames de português, geografia e matemática elementar aos candidatos a empregos administrativos, que não exigirem habilitação técnica especial.

Art. 7.º — As escolas do 1.º grau para o sexo masculino serão dirigidas de preferência por professoras no primeiro curso, e por professores no 2.º e 3.º cursos, respectivamente auxiliados por adjuntas ou adjuntos; as escolas do 1.º grau para o

sexo feminino só o serão por professoras em todos os seus cursos; nas escolas do 2º grau, porém, será o magistério exercido por professores ou professoras, conforme o sexo a que a escola se destinar.

Art. 8.º — O Governo providenciará para que se construam edifícios apropriados ao ensino, de acordo com os mais severos preceitos da higiene escolar e com habitações mexas destinadas ao professor. Nenhuma edificação deste gênero se fará sem que o conselho diretor da Instrução primária e secundária formule o projeto ou dê-lhe a sua aprovação.

Art. 9.º — Cada escola primária terá, além das salas de classe e outras dependências, sua biblioteca especial, um museu escolar provido de coleções mineralógicas, botânicas e zoológicas, de instrumentos e de quanto fôr indispensável para o ensino concreto, um ginásio para exercícios físicos, um pátio para jogos e recreios, e um jardim preparado segundo preceitos pedagógicos.

Art. 10 — Os programas minuciosos de todos os cursos das escolas de um e outro grau, e bem assim, a designação ou composição dos livros escolares que tenham de servir, e a escolha de todo o material das escolas, — tudo será formulado e indicado pelo conselho diretor, com aprovação do Governo.

Art. 11 — Todo o expediente das escolas será feito à custa dos cofres públicos, mediante uma consignação proporcional à matrícula dos alunos.

TITULO III

Do pessoal docente das escolas primárias

Art. 12 — O Governo manterá na Capital Federal uma ou mais escolas normais, conforme as necessidades do ensino, e a cada uma delas será anexa uma escola primária modelo.

§ Único — O curso da Escola Normal compreenderá as seguintes disciplinas:

Português, noções de literatura nacional e elementos de língua latina
Francês
Geografia e História, particularmente do Brasil
Matemática elementar
Mecânica e astronomia
Física e química
Biologia
Sociologia e moral
Noções de agronomia
Desenho
Música
Ginástica
Caligrafia
Trabalhos manuais (para homens)
Trabalhos de agulha (para senhoras)

Art. 13 — Para a matrícula na Escola Normal será exigido o certificado de estudos primários do 1.º grau de acordo com esta lei, ou, enquanto as escolas pri-

márias o não derem, aprovação em exame de admissão nas seguintes matérias: leitura, ditado, gramática portuguesa, aritmética prática até regra de três inclusive, sistema métrico decimal e morfologia geométrica.

Art. 14 — Só podem exercer o magistério público primário os alunos ou os graduados pela Escola Normal

§ 1.º — Dividem-se os professores em duas categorias:

Professor adjunto — o que tiver pelo menos a aprovação nas matérias das três primeiras séries da Escola Normal, e um ano de prática na escola de aplicação, de acordo com o Decreto n.º 407, de 17 de maio de 1890;

Professor primário — o que tiver pelo menos todo o curso da mesma Escola.

§ 2.º — O provimento de cadeiras de ensino primário será feito por concurso entre os Professores titulados pela Escola Normal, concurso cujo julgamento definitivo caberá ao conselho diretor de Instrução primária e secundária, o qual proporá ao Governo a escolha de quem deva ser nomeado.

§ 3.º — Este concurso, para o qual se formulará regulamento especial, constará de uma parte teórica e de uma prova prática de habilitação profissional.

§ 4.º — Os professores primários terão direito à regência interina das cadeiras públicas, enquanto elas não forem providas definitivamente.

§ 5.º — Os professores primários catedráticos serão considerados vitalícios depois de cinco anos de exercício de magistério, contados da data da nomeação de professor primário interino.

Art. 15 — O professor primário Catedrático só poderá mudar de cadeira a pedido seu, por permuta em que o conselho diretor convenha, ou por manifesta conveniência do serviço público.

Art. 16 — Os professores adjuntos, distribuídos pelas escolas conforme convier ao serviço por simples portaria do inspetor geral, funcionarão aí como auxiliares dos catedráticos sob sua direção. Têm por dever substituí-los nas suas ausências momentâneas, e poderão, na falta de professores primários, ser incumbidos da regência interina de cadeiras vagas, percebendo neste caso os vencimentos de Catedrático.

Art. 17 — Os professores catedráticos das escolas do 2.º grau serão nomeados mediante apresentação do conselho diretor ao Governo, dentre os mais distintos professores do 1º grau titulados pela Escola Normal segundo o regulamento de 17 de maio de 1890, que tiverem pelo menos três anos de exercício efetivo neste cargo.

Art. 18 — Por ocasião do provimento de cadeiras primárias tanto de um como de outro grau nas circunsepições urbanas, poderão ser para ela transferidos os professores de cadeiras suburbanas da mesma categoria, que houverem prestado distintos serviços e tiverem boas notas de aprovação.

Art. 19 — Os professores primários, que nesta qualidade houverem servido com boa nota por dez anos, terão preferência para a admissão gratuita de seus filhos em qualquer estabelecimento público de instrução secundária, e terão direito à jubilação com ordenado proporcional, se por incapacidade física provada o requererem.

§ 1.º — Os que contarem 15 anos de distintos serviços, assim julgados pelo conselho diretor, como: publicação de livros escolares premiados, melhoramentos úteis introduzidos nas escolas, zelo, proficiência e exemplar cumprimento dos deveres de

seu cargo, terão direito a uma gratificação adicional correspondente à quarta parte do vencimento, e esta gratificação se juntará ao ordenado no caso de jubilação posterior

§ 2º — Os que contarem 20 anos de idênticos serviços, a juízo do conselho, terão direito à gratificação adicional correspondente à terça parte do vencimento.

§ 3º — Os que contarem 25 anos de idênticos serviços, a juízo do mesmo conselho, terão direito a uma gratificação adicional correspondente à metade do vencimento; poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro e esta gratificação.

§ 4.º — Os que completarem 30 anos de bons serviços terão direito a jubilação com todos os vencimentos.

§ 5º — Os que completarem 35 anos serão jubilados com o vencimento dos 30 anos e mais metade do ordenado.

§ 6º — Depois de completar 25 e 30 anos de serviço, o professor só poderá continuar no magistério com permissão explícita do conselho diretor, ao qual a deverá requerer.

§ 7.º — Para os efeitos da jubilação será contado o tempo de exercício no cargo de adjunto efetivo.

Art. 20 — Logo que as escolas funcionarem em edifícios apropriados, os professores catedráticos residirão no prédio anexo às mesmas escolas.

Art. 21 — Tanto os professores catedráticos como os adjuntos têm por dever: executar fielmente o regulamento escolar e os programas de ensino; dirigir pessoalmente e com o máximo zelo os alunos que estiverem a seu cargo, concorrer às conferências do Pedagogium sempre que para isso forem avisados pela Inspetoria Geral e observar tudo quanto nesta lei lhes diz respeito.

Art. 22 — De dois em dois anos o conselho diretor designará, com aprovação do Governo, dois Professores, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, que vão a países estrangeiros examinar miudamente os progressos do ensino primário e aperfeiçoar suas habilitações profissionais.

§ Único — Esta comissão, estipendiada pelo Estado, durará no máximo dois anos, e para cada uma delas o conselho diretor formulará instruções especiais.

Art. 23 — Aos professores primários é vedado exercer dentro ou fora de escola profissão ou emprego, que os inabilite para cumprir assiduamente as obrigações do magistério.

TÍTULO IV

Do Pedagogium

Art. 24 — O Governo manterá na Capital Federal um estabelecimento de ensino sob o nome de Pedagogium, destinado a oferecer ao público e aos professores em particular os meios de instrução profissional de que possam carecer, a exposição dos melhores métodos e do material de ensino mais aperfeiçoado.

§ 1.º — O Pedagogium conseguirá seus fins mediante:

A boa organização e exposição permanente de um museu pedagógico;
Conferências e cursos científicos adequados ao fim da instituição;
Gabinetes e laboratórios de ciências físicas e história natural;

Exposições escolares anuais;

Direção de uma escola primária modelo.

Instituição de uma classe-tipo de desenho e de uma oficina de trabalhos manuais;

Organização de coleções-modelos para o ensino concreto nas escolas públicas;

Publicação de uma Revista Pedagógica.

§ 2.º — O Pedagogium estabelecerá relações estreitas com as autoridades e instituições congêneres dos mais Estados da República e dos países estrangeiros, a fim de fazer-se a constante permuta de documentos e a aquisição de espécimens de todas as invenções e melhoramentos dignos de atenção.

Tratará outrossim de obter por compra quanto fôr indispensável para estar em dia com os progressos do ensino e ter a sua biblioteca provida das obras mais importantes e mais modernas desta especialidade.

§ 3.º — Este estabelecimento será franqueado aos membros do professorado público e particular, e mediante autorização do seu diretor os gabinetes e laboratórios poderão ser utilizados pelos professores e normalistas que ai desejem entregar-se a trabalhos práticos em horas diferentes das que são consagradas às conferências e aos cursos científicos.

§ 4.º — Em regulamento especial serão determinados:

O pessoal do Pedagogium, seus deveres e direitos, e bem assim todos os pormenores da sua organização.

TÍTULO V

Art. 25 — O ensino secundário integral será dado pelo Estado no Ginásio Nacional (antigo Instituto Nacional de Instrução Secundária), cuja divisão em externato e internato se manterá por enquanto.

§ Único — Estes dois estabelecimentos serão completamente independentes um do outro pelo que respeita à administração: reger-se-ão, porém, pela mesma lei, terão os mesmos programas de ensino e estarão sujeitos à alta inspeção do conselho diretor de instrução e do inspetor geral de Instrução primária e secundária.

Art. 26 — O curso integral de estudos do Ginásio Nacional será de sete anos, constando das seguintes disciplinas:

Português

Latim

Grego

Francês

Inglês

Alemão

Matemática

Astronomia

Física

Química

História natural

Biologia
Sociologia e moral
Geografia
História Universal
História do Brasil
Literatura nacional
Desenho
Ginástica, evoluções militares e esgrima
Música.

Art. 27 — Cada um dos estabelecimentos terá os seguintes lentes privativos.

1 de língua portuguesa
1 de língua latina
1 de língua grega
1 de língua francesa
1 de língua inglesa
1 de língua alemã
1 de matemática elementar
1 de geometria geral, cálculo e geometria descritiva
1 de mecânica e astronomia
1 de física e química
1 de geografia

Serão comuns aos dois estabelecimentos os seguintes lentes:

1 de meteorologia, mineralogia e geologia
1 de literatura nacional
1 de biologia
1 de sociologia e moral
1 de história universal
1 de história do Brasil

Art. 28 — Cada um dos estabelecimentos terá os seguintes professores:

1 de desenho
1 de ginástica, evoluções militares e esgrima
• • 1 de música

Art. 29 — As disciplinas, a que se refere o art. 26, são todas obrigatórias, exceto: uma das duas línguas inglesa ou alemã, que o aluno escolherá a vontade para cursar e fazer exame.

Art. 30 — As matérias do curso integral serão distribuídas pelos sete anos pela forma seguinte:

PRIMEIRO ANO

1.^a cadeira — Aritmética (estudo completo). Álgebra elementar (estudo completo):
6 horas por semana.

2.^a cadeira — Português. Estudo completo da gramática expositiva. Exercícios de redação (com auxílio ministrado pelo lente): 3 horas.

3.^a cadeira — Francês. Gramática elementar; leitura e tradução de autores fáceis. Versão de trechos simples de prosa. Exercícios de conversação: 3 horas.

4.^a cadeira — Latim. Gramática elementar; leitura e tradução de trechos fáceis' 3 horas.

5.^a cadeira — Geografia física, especialmente do Brasil; exercícios cartográficos. Noções concretas de astronomia: 3 horas.

Desenho, ginástica e música: 2 horas para cada matéria.

SEGUNDO ANO

1.^a cadeira — Geometria preliminar. Trigonometria retilínea. Geometria especial (estudo perfuntório das seções cônicas, da conchóide, da cissóide, da limaçon de Pascal e da espiral de Archimedes): 6 horas.

2.^a cadeira — Português. Gramática histórica. Exercícios de composição: 3 horas.

3.^a cadeira — Francês. Revisão da gramática elementar: leitura e tradução de autores gradualmente mais difíceis. Exercícios de versão e conversação: 3 horas.

4.^a cadeira — Latim. Revisão da gramática, tradução de prosadores gradualmente mais difíceis: 3 horas.

5.^a cadeira — Geografia política e econômica, especialmente do Brasil. Exercícios cartográficos. Estudo complementar da astronomia concreta: 3 horas.

Desenho, ginástica e música: 2 horas para cada matéria.

TERCEIRO ANO

1.* cadeira — Geometria geral e o seu complemento algébrico. Cálculo diferencial e integral, limitado ao conhecimento das teorias rigorosamente indispensáveis ao estudo da mecânica geral propriamente dita: 6 horas.

2.^a cadeira — Geometria descritiva. Teoria das sombras e perspectiva. Trabalhos gráficos correspondentes: 3 horas.

3.^a cadeira — Francês. Gramática complementar. Tradução de autores mais difíceis. Exercícios de versão e conversação (estudo completo): 2 horas.

4.^a cadeira — Latim. Tradução de autores gradualmente mais difíceis (estudo completo): 2 horas.

5.^a cadeira — Inglês ou alemão. Gramática elementar; leitura, tradução e versão fácil. Exercícios de conversação: 3 horas.

Desenho, ginástica e música: 2 horas para cada matéria.

Revisão: Português, geografia: 1 hora por semana.

QUARTO ANO

1.^a cadeira — Mecânica e astronomia

1.^o período — Mecânica geral, limitada às teorias gerais de equilíbrio e movimento dos sólidos invariáveis e precedida das noções rigorosamente indispensáveis do cálculo das variações.

2º período — Astronomia, precedida da trigonometria esférica: geometria celeste e noções sucintas de mecânica celeste (gravitação universal): 6 horas.

2.^a cadeira — Inglês ou alemão. Revisão da gramática; leitura e tradução de prosadores fáceis. Exercícios graduados de versão e conversação: 3 horas.

3.^a cadeira — Grego. Gramática elementar; leitura e tradução de autores fáceis. 3 horas.

Densinho, ginástica e música: 2 horas para cada matéria.

Revisão, Cálculo e geometria, português, francês, latim e geografia: 1 hora por semana para cada matéria.

QUINTO ANO

1.^a cadeira — Física geral e química geral: 6 horas

2.^a cadeira — Inglês ou alemão. Leitura e tradução de autores mais difíceis. Exercícios de versão e conversação (estudo completo): 3 horas.

3.^a cadeira — Grego. Revisão da gramática; leitura e tradução de prosadores gradualmente mais difíceis: 3 horas.

Desenho, ginástica e música: 2 horas para cada matéria.

Revisão: Cálculo e geometria, mecânica e astronomia, geografia, português, francês e latim: 1 hora por semana para cada matéria.

SEXTO ANO

1* cadeira — Biologia: 6 horas

1.º período : biologia (estudo abstrato)

2.º período : noções de zoologia e botânica (estudo concreto)

2.^a cadeira — Meteorologia, mineralogia e geologia (noções): 3 horas.

3.^a cadeira — História Universal (estudo concreto): 5 horas

Desenho e ginástica: 1 hora para cada matéria.

Revisão: Cálculo e geometria, mecânica e astronomia, física e química, francês, latim, inglês ou alemão, grego e geografia: 1 hora por semana para cada matéria.

SÉTIMO ANO

1.^a cadeira — Sociologia e moral. Noções de direito pátrio e de economia política: 6 horas.

2.^a cadeira — História do Brasil: 3 horas.

3.^a cadeira — História da literatura nacional: 3 horas

Ginástica: 1 hora.

Revisão: Cálculo e geometria, mecânica e astronomia, física e química, biologia, meteorologia, mineralogia e geologia, história universal, geografia, francês, inglês e alemão, latim e grego: 1 hora por semana para cada matéria.

Art. 31 — Para admissão à matrícula do 1.º ano é indispensável:

1.º, que o candidato tenha pelo menos 12 anos de idade;

2.º, que exiba certificado de estudos primários do 1.º grau, de acordo com o art. 6º desta lei, ou obtenha no próprio Ginásio aprovação em todas as matérias daquele curso;

3.º, que prove ter sido vacinado.

Art. 32 — As aulas do Ginásio Nacional abrir-se-ão a 1 de março e encerrar-se-ão no dia 30 de novembro de cada ano; logo em seguida se procederá aos exames.

§ Único — Na segunda quinzena de fevereiro haverá outra época de exames de suficiência e finais para os que, por motivo de moléstia provada, não tiverem podido comparecer às provas do fim do ano precedente.

Art. 33. Os exames serão:

- a) de suficiência, para as matérias que têm de ser continuadas no ano seguinte— estes exames constarão simplesmente de provas orais;
- b) finais, para as matérias que houverem sido concluídas; estes constarão de provas escritas e orais, havendo também prática para as cadeiras seguintes: física e química; meteorologia, mineralogia e geologia; biologia, geografia; desenho, música e ginástica.
- c) de madureza, prestado no fim do curso integral e destinado a verificar se o aluno tem a cultura intelectual necessária.

Art. 34 — O exame de suficiência será prestado ante uma comissão composta pelos lentes do ano e presidida pelo lente para isso designado pelo reitor.

Art. 35 — O exame final de cada matéria será prestado ante uma comissão composta pelos dois lentes da respectiva cadeira e presidida pelo reitor, pelo vice-reitor ou por outro lente do Ginásio para esse fim nomeado pela reitoria.

§ 1.º — Quando houver um só lente da cadeira para ambos os estabelecimentos, o reitor completará a comissão nomeando outro lente do Ginásio, que tenha idoneidade para o encargo.

§ 2.º — Serão exames finais os seguintes:

- de matemática elementar, de língua portuguesa e de geografia, no fim do 2.º ano;
- de cálculo e geometria descritiva, de língua francesa e de língua latina, no fim do 3.º;
- de mecânica e astronomia, no fim do 4.º;
- de física e química geral, de inglês ou alemão, de grego e de música, no fim do 5.º;
- de biologia, de meteorologia, mineralogia e geologia, de história universal e de desenho, no fim do 6.º;
- de sociologia e moral, de história do Brasil, de história da literatura nacional e de ginástica, exercícios militares e esgrima, no fim do 7.º;

§ 3.º — Aos exames finais do Ginásio Nacional poderão apresentar-se alunos estranhos ao estabelecimento, caso o requeiram, respeitada a ordem lógica das disciplinas.

Art. 36 — O exame de madureza, a que só poderão ser admitidos, dentre os alunos do Ginásio, os aprovados em todos os exames finais referidos no artigo precedente, constará de provas escritas e orais sobre cada uma das seções seguintes:

- 1.^a Línguas vivas, especialmente língua portuguesa e literatura nacional;
- 2.^a Línguas mortas;

- 3.^a Matemática e astronomia
- 4.^a Ciências físicas e suas aplicações: meteorologia, mineralogia e geologia;
- 5.^a Biologia; zoologia e botânica;
- 6.^a Sociologia e moral; noções de economia política e direito pátrio;
- 7.^a Geografia e história universal, especialmente do Brasil.

§ Único — Haverá além disto provas práticas sobre as matérias das seções 4.^a, 5.^a e 7.^a.

Art. 37 — Os pontos para os exames de suficiência versarão sobre a matéria lecionada durante o ano; para os exames finais versarão sobre diferentes partes de toda a disciplina compreendida no programa de estudos; para o exame de madureza versarão sobre questões verdadeiramente gerais e abrangendo assuntos importantes relativos às diversas disciplinas da seção.

§ 1.^o — Os pontos para os exames de suficiência e para os exames finais serão formulados pela comissão examinadora no dia da prova.

§ 2.^o — Os pontos para o exame de madureza serão cada ano, pouco antes da época dos exames, propostos pela congregação do Ginásio e submetidos ao exame e à aprovação do conselho diretor, o qual terá sempre em vista o fim especial a que esta prova se destina.

§ 3.^o — Para cada prova escrita deste exame de madureza o candidato terá o prazo máximo de cinco horas.

§ 4.^o — O aluno inabilitado nesta prova só poderá apresentar-se a novo exame decorrido o prazo de um ano.

Art. 38 — A aprovação no exame de madureza do Ginásio Nacional dará direito à matrícula em qualquer dos cursos superiores de caráter federal na República; ao Candidato, que nele obtiver pelo menos dois terços de notas — plenamente —, será conferido o título de Bacharel em ciências e letras.

§ Único — Quando qualquer dos Estados da República houver organizado estabelecimentos de ensino secundário integral segundo o plano do Ginásio Nacional, darão os seus exames de madureza os mesmos direitos a esta matrícula nos cursos superiores

Art. 39 — Ao exame de madureza do Ginásio Nacional serão anualmente admitidos, juntamente com os alunos do estabelecimento, quaisquer candidatos, munidos do certificado de estudos primários do 1.^o grau, que tiverem recebido instrução em estabelecimentos particulares ou no seio da família, e pretenderem à aquisição do certificado de exames secundários ou a do título de bacharel.

§ 1.^o — Os examinandos estranhos ao Ginásio, a que se refere este artigo, pagarão no ato da inscrição uma taxa de 5\$ por cada seção, a cujo exame desejarem submeter-se.

§ 2.^o — No regulamento do Ginásio Nacional se especificarão os pormenores deste processo de exames e arbitrar-se-á uma gratificação para os lentes examinadores obrigados a semelhante serviço.

§ 3.^o — Cada comissão julgadora destes exames de madureza compor-se-á de sete membros: dois lentes do Ginásio Nacional, dois professores particulares, dois lentes de cursos superiores, e o reitor do Ginásio ou outro membro do conselho diretor come presidente.

§ 4.^o — O inspetor geral, ouvido o conselho diretor, organizará anualmente e submeterá à aprovação do Governo as sete comissões julgadoras do exame de madureza.

Art. 40 — O examinando estranho ao Ginásio Nacional apresentará à mesa julgadora um curriculum vitae assinado pelo diretor do estabelecimento particular, em que estudou, ou pelos professores que o doutrinam no seio da família, donde se possam colher informações sobre seus precedentes colegiais, seu procedimento moral e o aproveitamento que teve no curso de estudos.

Art. 41 — Fica revogado o art. 52 do regulamento anexo ao Decreto n.º 2.006, de 24 de outubro de 1857, exceto na parte que diz respeito à direção de colégios.

Art. 42 — As vagas de lentes no Ginásio Nacional serão providas efetivamente por decreto do Governo, mediante concurso cujo processo será dado em regulamento.

Art. 43 — Os reitores, lentes e professores dos dois estabelecimentos constituirão uma congregação, que se reunirá regularmente para discutir questões de ensino e disciplina escolar, para eleger os membros das comissões julgadoras, de concursos, prestar as informações que lhe forem exigidas pelos reitores ou pelo conselho diretor, e propor ao mesmo conselho as medidas que julgar convenientes ao melhoramento do ensino secundário.

§ 1.º — Cada ano funcionará alternadamente um dos reitores como presidente desta congregação.

§ 2.º — Nos atos de concurso terá o inspetor geral a presidência.

Art. 44 — Os programas de ensino do Ginásio Nacional e os compêndios e livros adotados para as aulas serão propostos pelos lentes, estudados cuidadosamente por uma comissão eleita pela congregação e submetidos com os pareceres da mesma congregação c do reitor presidente à decisão do conselho diretor de instrução, o qual resolverá definitivamente, mandando executar o que mais convier.

Art. 45 — No externa to do Ginásio Nacional será permitida a freqüência de aulas avulsas, respeitada a ordem lógica das matérias.

Art. 46 — Dentre os alunos do estabelecimento aprovados com distinção em todos os exames do ano a congregação escolherá os três melhores e conferir-lhes-á solenemente três prêmios, com a classificação de 1.º, 2.º e 3.º.

Além disto, em uma sala de honra do externato e outra do internato, denominada Partheon, serão colocados os retratos dos alunos, que se houverem tornado credores desta alta e excepcional distinção pelo seu talento, amor ao trabalho, procedimento exemplar e mais virtudes. A congregação será o juiz soberano nesta escolha.

TÍTULO VI

Do fundo escolar

Art. 47 — Fica estabelecido um fundo escolar para auxiliar a manutenção e o desenvolvimento da instrução primária, secundária e normal do Distrito Federal.

§ Único — Este fundo será constituído pelos meios seguintes:

I. Os donativos e legados feitos ao Distrito Federal para a instrução pública e dos que não tiverem destino expresso;

II. As sobras que em cada exercício deixarem as diferentes verbas do orçamento das despesas do Ministério da Instrução Pública;

III. A metade do produto da venda das terras devolutas nacionais no Distrito Federal;

IV. A décima parte do foro cobrado sobre os terrenos nacionais do Distrito Federal, que se acharem sob enfiteuse;

V. A terça parte do produto das heranças vagas;

VI. O produto das multas que não tiverem destino especial e das que forem cobradas por determinação desta lei;

VII. O imposto de 2\$ anuais por contribuinte no Distrito Federal, sobre todos os indivíduos maiores de 21 anos aí residentes, nacionais ou estrangeiros, que exerçam profissão ou emprego, ou vivam de suas rendas e bens;

VIII. Uma percentagem fixada anualmente na lei do orçamento sobre a renda do município federal, não excedendo de 30:000\$000;

IX. Cinco por cento de toda a sucessão entre parentes colaterais, não sendo irmãos do sucedido;

X. Dez por cento sobre toda a sucessão testamentária entre estranhos, sempre que a herança exceder de 2:000\$ e fôr julgada perante juizes ou tribunais do Distrito Federal.

XI. A décima parte das terras nacionais pertencentes ao Distrito Federal, que se medirem por ato do Governo deliberado espontaneamente ou o requerimento da Municipalidade.

XII. O produto de loterias ordinárias concedidas pelo Governo ou de outras especialmente organizadas com este fim.

Art. 48 — Serão reduzidas a apólices da dívida pública todas as quantias recolhidas ao fundo escolar, em virtude das disposições do artigo precedente, e as provenientes da renda dos terrenos e outras quaisquer propriedades já pertencentes ao mesmo fundo.

Art. 49 — Enquanto o fundo escolar não assumir o valor nominal de dez mil contos de réis (10:000:000\$), nenhuma quantia será dele distraída para qualquer despesa. Realizado porém esse fundo, metade de sua renda será destinada a aliviar o Governo das despesas que faz com a instrução primária, e a outra metade a aumento do fundo escolar.

Art. 50 — Logo que o rendimento total do fundo escolar bastar a todas as despesas feitas com a instrução primária, ficará o Governo exonerado delas. As sobras realizadas de então em diante serão aplicadas à aquisição sucessiva dos prédios, terrenos e outros materiais necessários ao bom funcionamento das escolas primárias do 1.º e 2.º grau.

Art. 51 — Enquanto o elemento municipal não estiver plena e convenientemente organizado no Distrito Federal, a administração do fundo escolar será confiada pelo Governo a um conselho especial, sob a fiscalização imediata do conselho diretor de Instrução primária e secundária e sujeito à alta superintendência do Ministério da Instrução Pública.

§ Único — O conselho diretor de Instrução primária e secundária submeterá à aprovação do Governo o regulamento especial para este conselho administrativo do fundo escolar.

TÍTULO VII

Das autoridades prepostas ao ensino

Art. 52 — A direção do ensino e a inspeção dos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal do Distrito Federal será exercida, sob administração superior do Ministério da Instrução Pública, por:

Um inspetor geral da Instrução primária e secundária;

Um conselho diretor da Instrução primária e secundária, e por inspetores escolares do distrito.

Art. 53 — O inspetor geral, presidente nato do conselho diretor, será nomeado por decreto do Governo e não poderá exercer outro cargo público. Incumbe-lhe:

I. Inspeccionar por si, com auxílio do conselho diretor, ou por meio dos inspetores escolares de distrito, as escolas normais e todos os estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária do Distrito Federal;

II. Presidir aos concursos feitos para o magistério primário, secundário e das escolas normais, tendo aí voto de qualidade, e interpor sobre eles seu parecer nas propostas enviadas ao Governo;

III. Autorizar a abertura de estabelecimentos particulares de educação, guardadas as disposições desta lei;

IV. Fiscalizar e promover o rigoroso cumprimento das leis do ensino e propor, por si ou em nome do conselho, quaisquer reformas que a experiência aconselhar a bem da instrução pública;

V. Presidir ao conselho diretor de instrução, tendo nele o voto de qualidade; convocá-lo sempre que julgar necessário, dirigir os seus trabalhos e representá-lo em suas relações com o Governo e nos atos públicos;

VI. Providenciar de pronto sobre as substituições dos professores primários impedidos, e distribuir pelas escolas os professores adjuntos, conforme as exigências do serviço;

VII. Julgar e punir as infrações disciplinares, que forem de sua alçada;

VIII. Escolher o pessoal encarregado dos cursos do Pedagogium e presidir às conferências realizadas neste estabelecimento;

IX. Coordenar todos os documentos relativos à instrução dada nas escolas primárias, secundárias e normais do Distrito Federal, e apresentar ao Governo anualmente um relatório circunstanciado do estado deste serviço, com as observações que julgar convenientes.

Art. 54 — O conselho diretor de Instrução primária e secundária do Distrito Federal será composto de onze membros, a saber:

- o inspetor geral — presidente
- os dois reitores do Ginásio Nacional
- o diretor da Escola Normal,
- o diretor do Pedagogium,
- o diretor do Museu Nacional,
- um professor primário do 1.º grau,
- um professor primário do 2.º grau,

um lente do Ginásio Nacional,
dois lentes de cursos superiores, um da Escola de Medicina e outro da
Escola Politécnica

§ 1.º — Os seis primeiros são membros natos e constantes do conselho; os cinco últimos, de nomeação do Governo, sobre proposta do inspetor geral, servirão por espaço de dois anos, podendo ser reconduzidos.

§ 2.º — Quando houver no Distrito duas ou mais escolas normais, cada diretor servirá alternadamente por dois anos;

Art. 55 — Ao conselho diretor incumbe:

I. Cooperar com o inspetor geral na fiscalização e rigorosa inspeção das escolas.

II. Discutir e propor as reformas e melhoramentos do ensino;

III. Organizar as comissões examinadoras nos concursos para o magistério primário; nomear examinadores para os concursos do Ginásio Nacional e da Escola Normal, quando as respectivas congregações por qualquer circunstância não puderem elegê-los; propor ao Governo a nomeação dos professores primários do 1.º grau, à vista do resultado dos concursos e do exame das provas submetidas a sua consideração; propor a nomeação dos professores primários do 2º grau; dar posse aos professores;

IV. Conferir o título de professor adjunto, à vista dos documentos e das informações que lhes forem ministradas;

V. Resolver a concessão das gratificações adicionais a que se refere o art. 19;

VI. Propor a jubilação dos professores, de que trata o art. 19, resolvendo sobre as vantagens que por lei lhes competem;

VII. Dar ou negar permissão para continuar no magistério ao professor primário que tiver completado 25 ou 30 anos de serviço;

VIII. Aplicar as penas de suspensão e demissão, a que se refere o art. 63 desta lei e bem assim a que é cominada aos diretores e professores particulares no art. 65 § 1.º;

IX. Organizar definitivamente os programas de ensino primário, secundário e normal, assim como as instruções para exames e os modelos e formulários estatísticos;

X. Dar os regulamentos de todos os serviços que superintende, com a aprovação do Governo;

XI. Resolver sobre a adoção de todo o material escolar, e aprovar ou mandar compor livros e quaisquer trabalhos adequados ao ensino primário, secundário e normal, favorecendo com prêmios a publicação de obras de grande merecimento;

XII. Promover conferências sobre assuntos de ensino nos termos e condições que julgar mais conducentes ao seu progresso;

XIII. Dar parecer sobre todas as questões referentes ao ensino, a respeito das quais queira o Governo ouvi-lo.

XIV. Dar os planos das escolas públicas que se houverem de construir, e fiscalizar a perfeita execução deles;

XV. Organizar o orçamento anual do serviço da instrução primária, secundária e normal, submetendo-o depois à aprovação do Governo;

XVI. Fiscalizar a administração do fundo escolar.

Art. 56 — O secretário da Inspeção Geral servirá de secretário no conselho diretor, mas não terá voto nas deliberações da corporação.

Art. 57 — A assistência às sessões do conselho diretor é obrigatória, perdendo a gratificação adicional deste cargo os membros, que a elas faltarem.

§ Único — No regimento especial do conselho, aprovado pelo Governo, se especificará o modo de prover à substituição dos membros desta corporação, nos casos de impedimento breve ou prolongado e nos de vaga.

Art. 58 — A inspeção das escolas fica diretamente a cargo de sete inspetores escolares de distrito nomeados, por decreto do Governo, sobre proposta do inspetor geral.

§ 1.º — Serão distribuídos para este fim os estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária do Distrito Federal em sete distritos perfeitamente delimitados, cada um com seu inspetor escolar.

§ 2º — O inspetor escolar não poderá acumular outro emprego público, a não ser cargo de magistério, que permita o exato cumprimento dos seus deveres na inspeção das escolas.

§ 3.º — Entre os inspetores escolares, um pelo menos será sempre tirado da classe dos professores primários do 2º grau, que se houverem distinguido no magistério por mais de 15 anos; este funcionário, assim promovido, não perderá gratificação adicional, a que tiver feito jus segundo o disposto no art. 19.

Art. 59 — Aos inspetores escolares incumbe particularmente:

I. A visita freqüente e a rigorosa inspeção dos estabelecimentos de ensino primário e secundário, abrangendo a parte material, as condições higiênicas da escola e a parte técnica do ensino;

II. Cumprir e fazer cumprir fielmente o regimento das escolas;

III. Aconselhar e estimular por todos os meios ao seu alcance a freqüência das crianças de seu distrito aos estabelecimentos de educação;

IV. Promover com afã a adoção e generalização dos melhores métodos de educação física, intelectual e moral respeitados os programas oficiais;

V. Admoestar e repreender os professores pelas suas faltas;

VI. Lavar nos livros competentes o termo de visita às escolas, observando miudamente quanto lhes parecer digno de louvor ou de censura;

VII. Reclamar da Inspetoria Geral as medidas que entenderem conducentes ao bom andamento das escolas;

VIII. Dirigir ao inspetor geral um relatório trimestral, em que dêem conta minuciosa da inspeção feita no distrito, com as observações que julgarem necessárias. A inobservância deste preceito importará falta grave;

IX. Ter em dia e perfeita ordem o arquivo de sua delegacia.

Art. 60 — Mediante proposta motivada do inspetor geral, o Governo poderá demitir os inspetores escolares, se não cumprirem fielmente as obrigações do cargo.

Art. 61 — A Inspetoria Geral terá para o expediente ordinário da repartição os seguintes funcionários:

- I
- Um secretário;
- Dois oficiais;
- Seis amanuenses;
- Um arquivista;
- Um almoxarife;
- Um porteiro;
- Um contínuo;
- Um correio

Os onze primeiros nomeados por decreto do Governo, e com os direitos de aposentadoria segundo a lei que rege o pessoal da Secretaria de Instrução Pública; os três últimos nomeados e demissíveis por portaria do Ministro, sobre proposta do inspetor geral.

§ 1.º — A Inspeção terá mais o número de serventes que fôr indispensável, e tais empregados serão de livre nomeação do inspetor geral.

§ 2.º — Todo o pessoal perceberá os vencimentos consignados na tabela anexa a esta lei, e com regimento especial se determinarão por menor as suas obrigações.

TÍTULO VIII

Faltas dos professores e diretores de estabelecimentos públicos e particulares;
penas a que ficam sujeitos

Art. 62 — Os professores públicos que faltarem ao cumprimento de seus deveres, infringindo as disposições desta lei ou do regimento escolar, ficam sujeitos às penas seguintes:

Admoestação;
Repreensão;
Multa;
Suspensão de exercício e vencimentos até três meses;
Demissão.

Art. 63 — As duas primeiras penas serão impostas pelo inspetor geral ou pelos inspetores escolares; a multa só pelo inspetor geral e as duas últimas por deliberação do conselho diretor. Da pena de demissão haverá recurso para o Governo, e esse será interposto dentro do prazo de cinco dias contados da intimação.

Art. 64 — As três primeiras penas serão impostas conforme a gravidade da falta; a suspensão, nos casos de reincidência, ou de desacato às autoridades escolares; a demissão, nos casos de crime provado, nos de ofensas à moral e quando o professor tenha sido já suspenso três vezes.

Art. 65 — Incorrerão na multa de 200\$ os diretores de estabelecimentos particulares de instrução primária ou secundária, que infringirem as disposições do art. 1.º desta lei.

§ 1.º — No caso de reincidência, e quando os professores e diretores ofenderem ou consentirem em ofensas à moral e bons costumes nos seus estabelecimentos, o conselho diretor mandará fechar a respectiva aula, escola ou colégio, sem prejuízo de outras penas a que estejam sujeitos os delinquentes.

§ 2.º — Quando pela natureza do caso houver necessidade de deliberação pronta a este respeito, o inspetor geral deverá sem demora determinar que se feche o estabelecimento, até a decisão do conselho

Art. 66 — A pena de multa imposta ao professor público não excederá de 50\$, e no regimento das escolas se especificarão os casos em que ela deve ser aplicada, assim como a pena de repreensão.

Art. 67 — Os inspetores escolares que faltarem ao cumprimento de seu dever, não observando as disposições desta lei e do regimento das escolas, ou apartando-se por qualquer forma da norma de severa moralidade, que compete particularmente às autoridades do ensino, incorrerão, conforme a gravidade da falta, nas penas de:

Admoestação
Repreensão
Demissão.

TÍTULO IX

Disposições transitórias

Art. 68 — Será posta em execução, a começar do ano de 1891, a reforma do ensino primário em todas as suas partes.

Art. 69 — São criadas no Distrito Federal mais 22 escolas primárias do 1.º grau, que perfarão o número de 120, cabendo ao conselho diretor distribuí-las pelas localidades convenientes, conforme a densidade da população escolar.

Art. 70 — São também criadas seis escolas primárias do 2.º grau, sendo três para o sexo masculino e três para o sexo feminino, — podendo este número ser aumentado conforme os recursos do orçamento, e à medida que a necessidade delas se demonstrar. O conselho diretor indicará as localidades, em que tais escolas devam ser estabelecidas.

Art. 71 — Nas localidades em que ainda faltarem escolas públicas do 1.º grau, ou em que elas não bastem à grande população escolar, poderão ser subvencionadas as escolas particulares, que receberem e derem instrução gratuitamente a 15 alunos pobres, pelo menos; esta subvenção será então de 60\$ mensais, e por aluno; o que crescer aos 15, se adicionará a quota de 4\$ até perfazer a subvenção de 120\$ que se não poderá exceder.

§ 1º — Para a concessão deste auxílio far-se-á mister:

requerimento do indivíduo ao inspetor geral;
prova de haver satisfeito as condições impostas pelo art. 1.º desta lei;
atestação do inspetor escolar do distrito, com que se prove a freqüência de 15 ou mais alunos pobres e a ausência de escola pública nas proximidades.

§ 2º — A escola particular perderá esta subvenção, se deixar de ser freqüentada, ou no caso de incorrer o seu diretor em qualquer das penas instituídas por esta lei.

Art. 72 — A título de ensaio, o conselho diretor poderá estabelecer escolas itinerantes nas freguesias suburbanas, convertendo-as porém em escolas primárias do 1.º grau fixas, logo que se mantiver em cada uma a freqüência média de 50 alunos. Deste ensino em escolas itinerantes serão encarregados indivíduos escolhidos pelo conselho diretor, o qual preferirá sempre membros do magistério público; só em último caso recorrerá a pessoas a êle estranhas, e ainda assim convém **que** sejam convenientemente habilitadas.

Os deveres e as vantagens de tais professores, assim como o regimen desses cursos, serão consignados em regulamento especial organizado pelo conselho e aprovado pelo Governo.

Art. 73 — Enquanto não houver número suficiente de professores habilitados pela Escola Normal, o provimento de cadeiras em escolas primárias do 1.º grau poderá ser dado pelo conselho diretor a quaisquer pessoas, que, mediante provas de concurso, se mostrem idôneas para o magistério.

§ Único — Nas primeiras nomeações que se sucederem à promulgação desta lei serão atendidos os direitos dos antigos adjuntos efetivos pelo regulamento de 17 de fevereiro de 1854 e dos adjuntos atualmente diplomados pela Escola Normal.

Art. 74 — Até poder-se cumprir fielmente o disposto no art. 14, § 1.º, as vagas de professores adjuntos serão preenchidas interinamente por indivíduos, que tenham pelo menos habilitação provada em português e aritmética, maiores de 18 anos, e preferidos sempre os alunos da Escola Normal, em igualdade de circunstâncias.

§ Único — Enquanto fôr insuficiente o número de professores adjuntos, poderá ser dispensada a rigorosa execução do art. 5.º, cabendo, entretanto, ao professor Catedrático tomar as medidas que mais acautelem a boa distribuição do ensino.

Art. 75 — Enquanto não existirem diplomados pela Escola Normal segundo o regulamento de 17 de maio de 1890, que deu um curso integral àquele estabelecimento, as escolas primárias do 2.º grau serão dirigidas por pessoas idôneas nomeadas pelo Governo, sobre proposta do conselho diretor, com auxílio de professores especiais nomeados mediante concurso.

§ 1.º — Nestas condições serão privativos de cada escola do 2.º grau:

- um professor de matemática;
- e um professor de ciências físicas e história natural.

Serão comuns a duas escolas do mesmo distrito:

- um professor de português e caligrafia;
- um professor de desenho;
- um professor de geografia;
- um professor de história;
- um professor de ginástica;
- um professor de francês;
- um professor de noções de economia política;
- um professor de música.

Será comum a duas escolas para o mesmo sexo:

- um professor de trabalhos manuais;
- uma professora de trabalhos de agulha.

§ 2.º — Nas escolas primárias do 2.º grau para o sexo masculino regidas por estas disposições transitórias, um dos professores privativos acumulará as funções do diretor, percebendo por este trabalho mais a gratificação de 1:000\$ anuais.

§ 3.º — Nas escolas para o sexo feminino a direção será cometida a senhoras.

§ 4.º — Ao cargo de diretora compete nestas condições o vencimento de 3:000\$ anuais, sendo 2:000\$ de ordenado e 1 :000\$ de gratificação.

§ 5.º — Cada professor de ciências ou letras fera o vencimento de 3:000\$ anuais (2:000\$ de ordenado e 1:000\$ de gratificação) e o de artes o vencimento de 2:400\$ anuais (1:600\$ de ordenado e 800\$ de gratificação).

Art. 76 — Enquanto não houver edifícios construídos especialmente para este fim, as escolas primárias do 2º grau funcionarão em prédios particulares, que tenham a necessária capacidade a alugados por conta do Governo.

Art. 77 — Os lentes do Ginásio Nacional, cujas cadeiras ficam eliminadas por esta lei, continuarão a perceber seus vencimentos atuais, como lentes de cadeiras extintas, podendo o Governo utilizar seus serviços quando o julgar conveniente.

Art. 78 — Enquanto subsistirem dois lentes do Ginásio para as cadeiras 2.^a do sexto ano e 2.^a do sétimo, cada um deles funcionará no estabelecimento em que presentemente leciona; dada porém uma vaga, o outro lente passará a servir cumulativamente no externato e internato, de acordo com o art. 27 desta lei.

Art. 79 — É extinta a classe atual dos substitutos do Instituto Nacional, continuando porém estes funcionários a perceber seus vencimentos, e ficando sempre ao Governo a faculdade de aproveitar seus serviços, caso o julgue conveniente.

Art. 80 — A reforma será posta em execução no Ginásio Nacional em 1891, acomodando-se os estudos de maneira que dentro de sete anos saia a primeira turma de novos bacharéis, sem prejuízo dos atuais alunos, os quais poderão deixar de freqüentar as novas cadeiras criadas, seguindo o seu curso pelo antigo regímen, com as seguintes modificações:

Supressão do ensino de italiano, retórica, filosofia e história literária.

Art. 81 — O certificado de estudos secundários ou o título de bacharel, de acordo com o art. 39 desta lei, só será exigido para a matrícula nos cursos superiores no ano de 1896. Até então os preparatórios indispensáveis serão:

Português
Francês
Inglês ou alemão (à vontade do candidato)
Latim
Matemática elementar
Geografia, especialmente do Brasil
História universal, especialmente do Brasil
Física e química geral
História natural.

§ 1.º — A datar de 1891 estes exames serão feitos com os exames do Ginásio Nacional, segundo os programas adotados neste estabelecimento.

§ 2.º — Para os que se estejam preparando para passar em tempo o exame de madureza haverá ainda:

no fim do ano de 1891, uma mesa examinadora de cálculo e geometria descritiva;
 no fim de 1892, mais outra de mecânica e astronomia;
 no fim de 1893, outra de grego;
 no fim de 1894, a de biologia;
 no fim de 1895. as de sociologia e história da literatura nacional.

TABELA DE VENCIMENTOS

	ORDENADO	GRATI FICAÇÃO	ADICIONAL	TOTAL
Inspetor Geral	7:200\$000	3:600\$000.		10:800\$000
Secretário	3:200\$000	1:600\$000.		4:800\$000
Oficial	2:666\$000	1:334\$000.		4:000\$000
Amanuense	2:000\$000	1:000\$000.		3:000\$000
Arquivista	2:000\$000	1:000\$000.		3:000\$000
Almoxarife	2:000\$000	1:000\$000.		3:000\$000
Porteiro	1:333\$334	666\$666.		2:000\$000
Contínuo	934\$000	466\$000.		1:400\$000
Correio	934\$000	466\$000.		1:400\$000
Inspetor escolar	3:600\$000	1:400\$000.		5:000\$000
Professor de escola primária do 2° grau	2:667\$000	1:333\$000.		4:000\$000
Professor de escola do 1° grau	2000\$000	1:000\$000.		3:000\$000
Professor adjunto	934\$000	466\$000.		1:400\$000
			1:200\$000	
			1:200\$000	
			1:200\$000	
			1:200\$000	
			1:200\$000	
			1:000\$000	
			1:000\$000	
Como membros e secretário do conselho diretor da Instrução primária e se- cundária			800\$000	
			800\$000	
			800\$000	
			800\$000	

INFORMAÇÃO DO PAÍS

PARTICIPAÇÃO DISCENTE NA DIREÇÃO DA UNIVERSIDADE

Na campanha que se vem processando em favor da Reforma Universitária, a União Nacional de Estudantes tomou a iniciativa de pleitear a participação do corpo discente nos órgãos diretores da Universidade e escolas superiores, na proporção de um terço. A matéria foi amplamente debatida nas assembléias universitárias, nas congregações, no Conselho Federal de Educação, no Conselho de Ministros e pela imprensa. No propósito de levar ao leitor subsídios para uma apreciação quanto possível objetiva do problema, apresentamos a seguinte documentação: I. Manifesto da UNE aos estudantes e ao povo; II. Parecer sobre a matéria aprovado pelo Conselho Federal de Educação; III. Pronunciamento dos reitores no Fórum Universitário reunido em Brasília e IV. Telegrama-circular do Ministro Roberto Lyra aos reitores recomendando a prorrogação do ano letivo.

I. MANIFESTO DA UNE AOS ESTUDANTES E AO POVO

"O Conselho Nacional da UNE, na pessoa dos representantes estudantis de todos os Estados e de todas as Universidades da Federação, reunidos na cidade do Rio de Janeiro para debater o grave, problema

que ora enfrenta a classe universitária brasileira, em luta aberta e irreversível pela superação das estruturas decadentes que entravam o ensino superior no país, deseja, por este Manifesto, levar a todos a verdadeira natureza e os fundamentos da sua posição. Já ninguém mais se atreve, nos dias atuais, a negar a necessidade imperiosa e inadiável de uma Reforma Universitária. Para a própria sobrevivência da nação, as suas escolas precisam formar os profissionais que o desenvolvimento nacional está a exigir. Para a afirmação do seu próprio conceito de país democrático, o Brasil precisa abrir as portas das suas Universidades aos que agora, inutilmente, lutam por uma oportunidade de habilitar-se para melhor servi-lo.

Foi em nossas Faculdades, apesar de tudo, nessas muitas oficinas de tédio e superficialismo, que aprendemos dos mestres, hoje voltados contra nossas reivindicações, o sentido comunitário da Universidade; professores e alunos identificados na tarefa comum da elaboração cultural, da pesquisa científica, da habilitação técnica, da conscientização social. E nesse sentido a Lei de Diretrizes e Bases, propondo-se contribuir ao trabalho pluridimensional da Educação do povo brasileiro, num momento feliz, estabeleceu a participação dos estudantes nos organismos diretivos das escolas superiores

e das Universidades. Longe de agravar o antagonismo entre mestres e discípulos, foi uma séria tentativa de integração dos pólos dinamizadores da cultura, um esforço no sentido da superação das crises que quase permanentemente abalam os alicerces desse velho e carcomido edifício. Restava apenas regulamentar a participação estudantil, pelos Estatutos e Regimentos Internos dos diversos estabelecimentos, da forma mais adequada. Não à perpetuação dos privilégios e comodismos de uma pequena classe, envolvida em manto de intocabilidade, é o que desejamos crer. Mas ao interesse comum do aperfeiçoamento, da preparação das gerações futuras, do progresso nacional.

APENAS UM TERÇO DE OPINIÃO

Aí entramos nós. E pedimos um terço de opinião na direção da Universidade. A proporção da terça parte, em nossa participação nos Conselhos Universitários e nas Congregações.

Embora muitos se enganem, não há nada de arbitrário, nada de infantil ou voluntarioso na fixação desses termos. Não batemos o pé por ura terço, como o faríamos por um quinto, ou pela metade. Os Conselhos Universitários se compõem com dois representantes (professores) por Faculdade. Queremos também que, para cada escola, o corpo discente esteja representado, na pessoa de um estudante. Apenas isso.

Não atribuímos à nossa pretensão um caráter classista. A presença do estudante nos organismos administrativos Universitários, nos sérios termos que exigimos, tem

significação muito maior. Além de estabelecer, em bases efetivas, um verdadeiro diálogo criador, despertando a massa estudantil de sua situação de passividade e destronando os professores de suas torres de marfim, da confortável infabilidade do *magister dixit*, determinaria a nossa interferência, como parcela esclarecida de povo, na política de destinação dos recursos propiciados pelo Estado ao ensino superior. E todos bem sabem que não estamos de acordo com a absurda e criminosa aplicação de verbas, com prioridade às obras suntuárias, característica das nossas grandes Universidades. Para nós, que nos rebelamos, o fim primordial da Universidade é o povo, analfabeto, carente, miserável em sua maioria, na realidade brasileira.

Por isso não querem ceder os nossos obstinados mestres. Por isso animam-se a nos propor fórmulas conciliatórias, em que o Conselho Universitário se dividisse em duas assembléias, tendo nós acesso apenas àquela que não tratasse problemas de caráter tão particular, tão reservado.

Ainda acreditamos no pronunciamento do presidente da República, feito em nosso favor. Dele, dos ministros, das autoridades do ensino esperamos que venha a solução. Caso contrário, continuaremos como estamos.

Não mais faremos provas em junho. E não nos interessam provas nem aulas enquanto perdurar o atual estado de coisas. As nossas conveniências pessoais não se antepõem aos interesses mais altos da cultura, ao futuro das novas gerações.

Se se fizer necessário, iremos ao Congresso Nacional, pedir leis para

os problemas que a insensibilidade dos nossos dirigentes não podem resolver. E sejam quais forem as pressões e os sacrifícios, saberemos enfrentá-los. Nunca pensamos em retroceder.

Aos estudantes de todo o Brasil a nossa confiante palavra de ordem, para que permaneçam em suas Faculdades, em Assembléias promovendo cursos de extensão sobre o sentido da Reforma que propugnamos, ensinando aos demais estudantes e ao povo o que a velha Universidade não nos soube ensinar. Mas que, de qualquer forma, aprendemos, através de uma amarga e prolongada experiência.

Assinam os seguintes presidentes de entidades: — aa) Aldo Silva Arantes, presidente da União Nacional dos Estudantes; Aristiliano Braga, União dos Estudantes da Bahia; Uaci Gomes da Silva, de Goiás; Celso Coutinho, do Maranhão; Fernando Teixeira, de Pernambuco; Manuel Aguiar de Arruda, do Ceará; Francisco Ferraz, do Rio Grande do Sul; Agatânjalo Vasconcelos, de Alagoas; Dilton Lírio Neto, do Espírito Santo; Marcos J. C. Guerra, do Rio G. do Norte; Antônio Augusto Macedo, da Paraíba; Maurício Vasconcelos, de São Paulo; José de Sousa, do Estado da Guanabara; Félix Valois Coelho Júnior, do Amazonas; Júlio César Giovaneti, do Paraná; União Estadual de Estudantes de Minas Gerais; União Estadual dos Estudantes do Piauí; Diretório Central dos Estudantes de Goiás; do Recife; Federação dos Estudantes Universitários do Rio Grande do Sul; DCE da Universidade Católica de Minas Gerais; DCE da Univ. de Minas Gerais; DCE de Alagoas; DCE da Universidade Fluminense;

DCE da Universidade da Bahia; DCE da Universidade do Paraná; DCE da Universidade de São Paulo; DCE da Universidade do Estado da Guanabara; DCE da Universidade do Brasil; DCE de Juiz de Fora; e DCE da Paraíba.

II. PARECER APROVADO PELO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

O parecer assinado pelo Sr. Abgar Renault, de Nº 155 é o seguinte, na íntegra:

"Já é do conhecimento de todos os membros deste Conselho a mensagem que o Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação e Cultura, o eminente professor Roberto Lyra, a êle dirigiu em data de 25 deste mês.

Parece-nos, pois, dispensável transcrevê-la e comentá-la. Preferimos oferecer, inicialmente, pequeno resumo de alguns informes colhidos em várias fontes e relativos a vários países, a propósito da representação do corpo discente nos órgãos colegiados das Universidades e Escolas Superiores Isoladas.

Na América Latina, começa a medrar intensamente a aspiração da presença de estudantes nos órgãos de direção das Universidades.

Somente o Uruguai, o México e Cuba admitem, nesses órgãos, um terço de estudantes. A Argentina e a Venezuela concedem representação menor e estabelecem limitações ao direito de voto dos alunos, conforme a competência e exigem, em determinados casos, certas qualidades, sendo de assinalar o desvio frequente — eis, por exemplo, o caso do México — das atribuições principais para um novo órgão, que é a Junta

de Governo da Universidade. A Colômbia e o Chile têm, nas suas Universidades, apenas um e dois representantes dos alunos, respectivamente.

No Brasil o corpo discente teve, pela primeira vez, representantes naquelas instituições em 1931, em consequência da Reforma Francisco Campos.

Nos dois países que, na órbita internacional, comandam poderosos sistemas políticos em flagrante antagonismo — os Estados Unidos e a União Soviética — não existe nenhuma representação do corpo discente nos órgãos do direção das Universidades, nem nessas instituições ocorrem greves de estudantes. É idêntica a situação nas Universidades inglesas.

* * *

Em face do artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases, a matéria da representação dos estudantes nos órgãos colegiados das Universidades e das Escolas Superiores isoladas é irrecusavelmente da competência dessas instituições. No primeiro caso, o órgão próprio é o Conselho Universitário; no segundo, a Congregação.

Na presente organização do Estado e do Governo do Brasil, nenhum órgão, opinativo ou não, administrativo ou não, tem o poder de alterar tal situação. Alterá-la para o eleito de impor às Universidades e às Escolas isoladas solução que somente a elas cabe procurar é, sem a mínima sombra de dúvida, uma violência, e essa violência irá lesar precisamente o princípio da autonomia universitária. Aliás, esse princípio foi objeto das seguintes considerações por

parte do Exmo. Sr. Presidente da República, nas razões do veto aposto aos parágrafos do art. 80:

"O *caput* do art. 80 consagra a autonomia das Universidades, limitando sua atuação à matéria didática, administrativa, financeira e disciplinar nos termos dos respectivos estatutos.

Ora êstes são submetidos a aprovação do Conselho Federal de Educação e, necessariamente, se enquadrarão nas diretrizes estabelecidas na presente lei, que, aliás, trata copiosamente do assunto, deixando pequena margem à diversificação na estrutura das Universidades. Nessas circunstâncias, recomenda-se o veto a todos os parágrafos. Neles, o esforço por definir o âmbito da autonomia resultou em repetir matéria já tratada pela lei, nada acrescentando que represente para os Poderes Públicos a garantia de responsabilidade que deve corresponder a autonomia nem conferindo às Universidades qualquer regalia nova. Ao contrário, entra por vezes desnecessariamente a estabelecer regras rígidas que podem receber melhor tratamento, seja nos estatutos, seja nas normas que compete ao Conselho Federal de Educação estabelecer".

A posição assumida pelos estudantes é compreensível, mas golpeia os interesses da sua própria cultura, retarda o processo de formação de grande número de valores indispensáveis ao esforço geral de ressurgimento da Nação; representa enorme desperdício de dinheiros públicos e particulares, num país pobre e sem escolas em número suficiente; e importa em pronunciamentos e atos que extravasaram dos limites de indispensável contenção.

Ponderosos problemas de autoridade e disciplina estão implicados nessa controvérsia, e os equívocos, os mal-entendidos e os erros de perspectiva e apreciação não constituem privilégio de nenhum dos dois grupos de interessados, senão também de muitos que os observam na contenda em que os estudantes, ao cabo de contas, serão sempre os mais atingidos, seja qual seja a solução alcançada, pois haverão perdido um bem irreversível — o tempo. *Le temps, c'est du sang.*

Não é de crer que apenas interesses políticos ou propósitos de agitação inspirem os corações e as inteligências de todos os estudantes: muitíssimos deles são claramente idealistas e intentam corrigir erros que um exame cuidadoso da vida universitária deparou ao seu espírito crítico.

Tampouco é de crer que todos os mestres estejam lutando apenas em defesa de antigos pontos-de-vista e em sua atitude haja apenas a aspiração, consciente ou inconsciente, de impedir que se quebrem as rotinas que construíram para a sua vida dentro da vida universitária: atrás da inamovibilidade da sua aparente intransigência, existe, de seguro, a preocupação sagrada de defender a riqueza do patrimônio a eles confiado, no qual avulta o futuro cultural e técnico do País, futuro que não se armará mediante greves; pulsa o afligido sentimento de que foi assaltado o princípio de autoridade, sobre que repousam a segurança, a tranqüilidade, a paz, o trabalho, o poder de criar cultura e riqueza.

Até que ponto será sábio, e será lícito aos poderes públicos transigir diante de greves? Até que ponto se poderá usar pressão para constri-

ger o Governo a fazer concessões? Até que ponto pressão e constrangimento devem ou podem ser tolerados? Será educativo capitular? Não abrirá a concessão portas a novas e progressivas exigências? Não será isso deseducativo? Que restará da autoridade de mestres, diretores, reitores e do próprio Governo, após tantas capitulações?

A conjuntura é complexa: exige prudência e análise crítica, serenidade e isenção, o olhar que vá além da meia altura da hora fugitiva, e, por igual, exige o gesto generoso da mão que se estende e se oferece.

Analisados todos os aspectos da situação, a nós se afigura que ao Conselho Federal de Educação não é lícito omitir-se diante do quadro, nem pode. êle eximir-se de atender ao pedido do eminente Professor Roberto Lyra, digníssimo Ministro da Educação, formulado em conformidade com a alínea o do art. 9º da Lei de Diretrizes e Bases.

Posto isto, somos de opinião que a resposta deste Conselho poderá ser desdobrada nesta formulação:

1) Ê ponto-de-vista firmado pelo Conselho Federal de Educação, em vários pareceres, que é inconveniente qualquer alteração na Lei de Diretrizes e Bases, pois não sofreu ainda o trato do tempo e dela nenhuma experiência se possui ainda;

2) Ê certo que o art. 78 da Lei citada consagra um princípio geral, claro e de imediata compreensão no relativo ao *quantum* da representação: "Interpretation cessat in Claris"; (A interpretação cessa, quando o texto é claro);

3) Consequentemente, não parece necessário modificar a lei a fim de interpretá-la;

4) O poder competente para fixar o *quantum* da representação dos estudantes nos órgãos mencionados no art. 78 é o Conselho Universitário, no caso das Universidades; e a Congregação, no caso das Escolas Isoladas;

5) A representação dos estudantes, parece-nos, deve ser plural: essa palavra tem sentido coletivo em muitos contextos. Segundo Caldas Aulette, por exemplo, a *representação nacional* significa *os representantes da nação*. E rigorosamente a mesma lição de Domingos Vieira. Em geral, quando nos referimos a uma só pessoa, não dizemos que ela é a *representação* de um país, mas o seu *representante*. Além disso, é muito significativa a manutenção, pela Câmara dos Deputados, da palavra *representação*, em vez de *representante*, emenda proposta pelo Senado;

6) Parece, portanto, que deve ser *plural* a representação conferida pela lei aos estudantes nos órgãos colegiados;

7) Não parece que esteja de acordo com a letra nem com o espírito da lei a *uniformidade de representação*. Essa uniformidade é incompatível com o princípio da variedade ou da multiplicidade, de experiências, que é, indubitavelmente, uma das características da lei. Seria deplorável a violação desse princípio, que permite, por via de contraste, apurar o que mais convém em tal ou qual região, estabelecimento ou caso;

8) A representação dos estudantes deve, por esses motivos, ser *vária*. Mas, acima de tudo, tem de ser uma representação altamente *qualificada*. Que será representação qualificada? — Será aquela cujos

componentes sejam selecionados por suas qualidades morais e intelectuais, pela dedicação ao dever e por um procedimento condigno, que em conjunto comprovem merecimento e assiduidade. Além disso, a representação deverá ser *eficaz*. Como se ajuizará da sua eficácia? — Pela própria qualificação de seus componentes e, também, pelo seu número.

Não deve ser esquecida a necessidade da limitação da competência de votar: a inexperiência dos jovens e o seu desconhecimento, muito naturais, de assuntos, quer didáticos, quer administrativos, desaconselham a sua intervenção.

9) Embora caiba aos órgãos indicados pela lei estabelecer, em estatutos e regimentos, o *quantum* de representação dos estudantes, e embora contrário, *data venia*, a qualquer modificação da Lei de Diretrizes e Bases, — o Conselho, para atender à solicitação ministerial de subsídios a respeito dessa matéria e tendo em mira as circunstâncias longamente referidas, articula as sugestões seguintes, da conveniência de cujo encaminhamento às Universidades e Escolas Isoladas o Governo se dignará de ajuizar:

I — Parece conveniente que a participação dos estudantes no Conselho Universitário não se restrinja a um só representante.

A representação será regulada pelos Estatutos. Quando o número de representantes fôr igual ou inferior a três, poderão ser convocados pelo Conselho assessores idôneos, sem direito a voto.

II — Nas Congregações será também plural a representação, na forma dos Estatutos e Regimento, não parecendo aconselhável que seja

inferior a três o número de representantes.

III — Nos Conselhos Departamentais, a representação deverá ser de dois estudantes no mínimo, fixado o número pela Congregação.

IV — O exercício da função de representante não confere o direito de dispensa dos deveres escolares.

10) Relativamente aos tópicos finais da consulta do Excelentíssimo Senhor Ministro, o parecer deste Conselho deve ser que não existe em lei a figura do abono de faltas, assim como não há, salvo um caso de calamidade pública, fundamento legal para o adiamento de provas. Em rigor, numerosos estudantes teriam já perdido o presente ano escolar. Todavia, como solução de emergência, o Excelentíssimo Senhor Ministro poderá propor às Universidades e Escolas Isoladas a prorrogação do presente ano letivo por prazo correspondente ao do período da greve, excluído o mês de julho, que é de férias, bem como a realização dos exames ou provas imediatamente após a conclusão do número mínimo de dias letivos previstos na lei".

III. PRONUNCIAMENTO DOS REITORES

Na última reunião do Fórum Universitário, realizada em Brasília a 21 de agosto último, os reitores das universidades federais aprovaram a seguinte recomendação aos conselhos universitários:

1. Nos termos do parecer do Conselho Federal de Educação, reafirmar a plena autonomia universitária, que se exercerá a fim de estabelecer, na reforma de seus esta-

tutos, a conveniente representação estudantil nos órgãos coletivos, sendo desaconselhável qualquer alteração na Lei de Diretrizes e Bases. A representação poderá ser plural, qualificada e adequada, ou seja, peculiar a cada instituição, não cabendo, pois, norma uniforme a respeito.

2. Entende o Fórum que importa sobretudo integrar o esforço estudantil na vida universitária, o que evidentemente transcende ao problema numérico da representação.

3. Recomenda às Universidades pôr em prática as sugestões do Conselho, aprovadas pelo Ministro da Educação e Cultura, quanto à prorrogação do ano letivo para o efeito de compensação, por aulas, das faltas dos estudantes e também no que se refere às datas das provas exigidas em lei. A fixação das datas das aludidas provas pertence à jurisdição autônoma das Universidades, e dependerá das propostas das várias escolas e faculdades e da decisão do Conselho Universitário, animados que estão do propósito de normalizar sem delongas os trabalhos universitários.

Ê escusado declarar que a prorrogação permitida só poderá ser determinada com o retorno dos alunos às aulas.

IV. TELEGRAMA RECOMENDANDO A PRORROGAÇÃO DO ANO LETIVO

Tem a seguinte redação o telegrama-circular enviado pelo Ministro da Educação aos reitores das Universidades brasileiras:

"Tenho a honra de comunicar a Vossa Magnificência que o Conselho Federal de Educação aconselhou-me

propor como solução de emergência a prorrogação do presente, ano letivo por prazo correspondente ao do período da greve, excluído o mês de julho, que é de férias, bem como a realização dos exames ou provas imediatamente após a conclusão do número mínimo de dias letivos previstos na lei.

Acatando o Conselho do órgão mais representativo, de experiência e sabedoria especializadas, proponho a referida solução para a atual emergência.

Participo os cuidados do Conselho Federal de Educação a respeito da autonomia universitária, que somente lei poderá condicionar.*

Estou certo de que Vossa Magnificência tudo fará para assegurar a professores e alunos a tranqüilidade e a concentração de espírito indispensáveis ao estudo e ao trabalho universitários.

Permita-me repetir minhas expressões ao agradecer homenagem recebida da Fac. de Direito da Universidade do Estado da Guanabara: "esta comunhão de mestres e discípulos em torno de um homem que fêz do magistério a paixão e a glória de sua vida, é uma festa da disciplina querida e consciente, da harmonia e da solidariedade inerentes à elaboração científica, artística e técnica".

Renovo a Vossa Magnificência a expressão de meu maior apreço e a confiança da colaboração do Ministério mais profundamente comprometido com a vocação e o destino de nossa pátria".

* Numa de suas primeiras reuniões, o II Conselho de Ministros havia deliberado solicitar autorização legislativa para modificar a redação do art. 78 da Lei de Diretrizes e Bases relacionado com a matéria.

CLUBES AGRÍCOLAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Por determinação da Secretaria de Educação de Pernambuco, clubes agrícolas serão obrigatoriamente incluídos no currículo escolar primário como atividade extra-escolar integrada no ensino de ciências físicas e naturais.

Ao mesmo tempo, cerca de 50 professoras primárias do interior do Estado vêm participando de um curso promovido pelo INEP para aperfeiçoamento metodológico e especialização em artes industriais, práticas agrícolas e técnicas audiovisuais.

ATUALIZA-SE A INSPEÇÃO AOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO MÉDIO

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases, a inspeção federal nos estabelecimentos de ensino médio vem desenvolvendo atividades mais amplas além da tradicional fiscalização que a caracterizava. Funções especializadas são atribuídas aos inspetores, seja no setor de Orientação técnica, a serviço dos educandários, seja nos grupos de estudos e levantamentos, assessorando os órgãos planejadores do Ministério da Educação e Cultura. Compete-lhes ainda o estudo dos processos de verificação da aprendizagem, a orientação de bibliotecas e cooperativas escolares, a análise da constituição dos currículos de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases e as resoluções do Conselho Federal de Educação, a organização de conselhos de professores, a divulgação de Leis de Ensino, o estudo das con-

dições sócio-econômicas do educando e do professorado, a divulgação de experiências pedagógicas e o incentivo às atividades extracurriculares.

I SEMINÁRIO PARA TREINAMENTO EM PESQUISA EDUCACIONAL

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) estão promovendo de março a dezembro do corrente ano o I Seminário para Treinamento de Pessoal em Pesquisa Educacional, no Centro de Pesquisas sediado na capital paulista.

O governo brasileiro instituiu 45 bolsas para candidatos entrosados em trabalho de pesquisa, recrutados de universidades e órgãos administrativos relacionados com o ensino.

O PROFESSOR ALMEIDA JÚNIOR

Por decreto do governo paulista, acaba de ser aposentado o professor Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Catedrático de Medicina Legal da Faculdade de Direito da Universidade de S. Paulo. Depois de mais de cinqüenta anos de serviço público, o ilustre educador é obrigado a deixar a Universidade por força de imperativo constitucional uma vez que, completando a 8 de junho último 70 anos de idade, atingiu o limite de atividade no serviço público.

Com sua aposentadoria, a Faculdade e a Universidade perdem um de seus mais competentes e dedicados mestres, que consagrou inteiramente sua vida e sua atividade

ao ensino e à educação. Iniciando-se como professor primário, passou pelo ensino médio e chegou ao superior. Como professor, no ensino particular e oficial, deu sempre provas de extraordinária capacidade didática, desenvolvendo profícuo labor, quer em aulas e cursos, quer escrevendo obras didáticas, em que o País é tão parco.

Ao lado da atividade docente, revelou-se educador de tirocínio quando convocado para os órgãos estatais encarregados da educação. Colaborou na reforma do ensino paulista levada a efeito por Sampaio Doria e cooperou com Fernando de Azevedo na elaboração do Código de Educação. Participou da comissão organizadora da Universidade de S. Paulo, cuja criação se deve a Armando de Sales Oliveira e a Júlio de Mesquita Filho.

Mas, sua atividade não se exauriu no ensino nem na educação. Cidadão cômico dos seus deveres em relação ao País, a eles não faltou, militando ativamente na política. Pertenceu ao Partido Constitucionalista, no governo de Armando de Sales Oliveira, que lhe confiou a direção do ensino no Estado. Durante o período da ditadura estadonovista não se conformou com a situação e em 1945 formava ao lado dos que clamavam pelo restabelecimento do regime democrático. Redemocratizado o Brasil, foi um dos fundadores da União Democrática Nacional, em S. Paulo, tendo sido presidente do diretório regional. Na Faculdade de Direito, desfrutava de prestígio tanto entre o corpo docente como discente. Durante muito tempo, foi o único membro da grande família da Faculdade que não era bacharel... Professor eficiente, cum-

pridor de seus deveres, era severo e exigente; apesar de não se enfileirar entre os mestres amantes da popularidade fácil decorrente do relaxamento ou das aprovações em massa, nem por isso deixou de ser benquisto entre os alunos, que carinhosamente só o chamavam pelo diminutivo de "Almeidinha", pelo qual passou a ser identificado até mesmo fora da Faculdade.

Com sua aposentadoria, o Estado perde um funcionário exemplar, a Universidade um educador e a Faculdade um de seus mais queridos mestres.

DADOS BIOGRÁFICOS

O Prof. Almeida Júnior nasceu em Joanópolis, Estado de São Paulo, a 8 de junho de 1892, sendo seus pais o Sr. Antônio Ferreira de Almeida, um dos fundadores e o primeiro prefeito municipal da localidade, e D. Otília Caparica de Almeida. Fêz o curso primário em escola de sua terra natal e no 2º grupo escolar do Brás, hoje Eduardo Prado, na Capital. Ingressou em 1906 na Escola Normal da Praça da República, cujo diploma recebeu em 1909. Em 1916, tendo antes completado os exames de curso secundário perante o Ginásio do Estado, e feito o concurso vestibular, matriculou-se na Faculdade de Medicina, onde se formou em 1921 e defendeu tese de doutoramento em março de 1922, obtendo "grande distinção".

Em sua atividade docente, exerceu o magistério público e o particular. Iniciou-se em 1910, como professor primário na escola isolada da Ponta da Praia, em Santos. Em 1911, foi nomeado professor de fran-

cês da Escola Normal de Piraçununga. Decidido a matricular-se na Faculdade da Medicina, pediu exoneração em Piraçununga e obteve um curso noturno no antigo Instituto Disciplinar da Capital. Em 1920, foi nomeado professor de Biologia e Higiene da Escola Normal do Brás, hoje E. N. Padre Anchieta. De 1921 a 1923 exerceu cumulativamente, por conta da Fundação Rockefeller, o cargo de assistente, do Instituto de Higiene, atualmente Faculdade de Higiene e Saúde Pública e, em 1927-1928, o de assistente extranumerário do Instituto Médico-Legal Oscar Freire. Inscrevendo-se em 1927 como candidato a docente livre de Medicina Pública da Faculdade de Direito de S. Paulo, submeteu-se a concurso em 1928. Aprovado, recebeu o respectivo título em 16 de novembro desse ano. Transferido em 1931 da Escola Normal do Brás para o Curso de Aperfeiçoamento, então inaugurado no Instituto de Educação Caetano de Campos, tornou-se em 1933 professor de Biologia Educacional do referido Instituto, o qual, no ano seguinte, com a criação da Universidade de S. Paulo, a esta se incorporou. Extinto em 1938 o Instituto de Educação, passou, como todos os seus colegas, a integrar a Congregação da Faculdade de Filosofia, na seção de Educação, da qual foi exonerado a 3 de dezembro de 1941. Isto porque nessa data o governo do Estado o nomeou, após concurso, Catedrático de Medicina Legal da Faculdade de Direito da Universidade, cargo em que o alcança a aposentadoria compulsória.

No magistério particular, o Prof. Almeida Júnior colaborou em 1926

na organização do Liceu Rio Branco, de que foi professor e diretor até 1934. E um dos fundadores da Escola Paulista de Medicina, hoje federalizada, a cujo corpo docente pertence, como Catedrático de Medicina Legal, e onde é também alcançado pela aposentadoria. Em 1942, em virtude da guerra, foi-lhe confiado o Colégio Visconde de Porto Seguro, ex-Escola Alemã; mas, logo que cessaram as hostilidades, obteve do governo federal a restituição do estabelecimento à entidade que o fundara e o mantém.

Na administração pública, o Prof. Almeida Júnior exerceu as funções de auxiliar do diretor-geral do Ensino (1920-1921), tendo nessa oportunidade chefiado o recenseamento escolar que então se realizou, e colaborado na reforma do ensino paulista promovida pelo Prof. Sampaio Doria. Em 1923, ocupou a chefia do Serviço Médico Escolar. Cooperou nesse ensejo com o Prof. Fernando de Azevedo na elaboração do Código de Educação do Estado. No fim do mesmo ano participou da comissão organizadora da Universidade de São Paulo. Componente do primeiro Conselho Universitário paulista, foi membro da comissão que elaborou os atuais Estatutos da USP. Em 1935, fêz parte do grupo de educadores que, sob a presidência do sr. Gustavo Capanema, então ministro da Educação, realizou os estudos preliminares para o Plano Nacional de Educação, previsto na Carta Magna de 1934. Exerceu o cargo de diretor do Ensino paulista no governo de Armando de Sales Oliveira, tendo podido então projetar um amplo programa de construções escolares, em grande parte executado. Desde 1944, é membro do Con-

selho Penitenciário. Com a queda da ditadura, ocupou a Secretaria da Educação e Saúde, na interventoria Macedo Soares, até fevereiro de 1946. Instituída em abril de 1947, pelo ministro Clemente Mariâni, a comissão de estudos das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi nomeado para participar dela. Terminados os trabalhos, foi designado relator-geral, encargo de que se desempenhou entregando seu relatório em abril de 1948. Em 1949, foi nomeado membro do Conselho Nacional de Educação, na vaga do Prof. Reynaldo Porchat, e, em outubro de 1955, membro do Conselho Estadual do Ensino Superior, então instituído pelo governador Jânio Quadros. Por ato de outubro de 1960, do governador Carvalho Pinto, foi nomeado presidente do Grupo de Trabalho que se encarregou, na Reitoria da Universidade, de efetuar um levantamento das condições do ensino superior no Estado.

Por decreto de 30 de dezembro de 1961, o Prof. Almeida Júnior foi nomeado membro do Conselho Federal de Educação instituído pela Lei 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e desde junho de 1959 participa do Conselho Regional de Medicina, para o qual foi eleito naquele ano.

NOVA POLÍTICA PARA A COSUPI

Em declaração à imprensa, o Prof. Durmeval Trigueiro, diretor do Ensino Superior e diretor-executivo da COSUPI (Comissão Supervisora do Plano dos Institutos), esclarece as novas diretrizes desses órgãos da administração federal:

O recente decreto que reestrutura a COSUPI e a vincula à Diretoria do Ensino Superior representa um passo decisivo no sentido de pôr em ordem e dar caráter sistemático à política do governo brasileiro em relação ao ensino superior, à formação de quadros e ao desenvolvimento da tecnologia e da ciência entre nós.

Num país com a importância que já alcançou o Brasil, esses problemas não podem ficar à mercê de esforços individuais, nem ser tratados isolada e competitivamente pelos vários órgãos que atuam no mesmo campo. Chega de dispersão e isolacionismo! Temos de atingir a maturidade suficiente para institucionalizar os nossos esforços. Se as instituições — e, em nosso caso, aquelas que se relacionam com o ensino superior — apresentam deficiências, há, em todas elas, grupos ativos e altamente capazes, esperando oportunidade de oferecer a sua contribuição para um plano coordenado e de longo alcance. Ê o isolacionismo que, dispersando pessoal e recursos, compromete o seu rendimento.

Que justificaria, ou quem, em sã consciência, poderia justificar, que a Diretoria do Ensino Superior — agente do governo, encarregado de coordenar a política federal do ensino superior, — a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI) e a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) permanecessem como órgãos divorciados? Sem quebra de autonomia e de seus objetivos próprios, o Conselho Nacional de Pesquisas está igualmente disposto a colaborar num programa geral em que cada uma das instituições participantes complemente, na sua linha específica, a política das de-

mais. Aliás o problema de nenhuma dessas entidades se resolve isoladamente. O avanço tecnológico, na perspectiva de uma política de desenvolvimento a longo prazo, não prescinde da pesquisa básica, que o sustenta e que não pode ser permanentemente importada, sem grave comprometimento de nossa independência econômica; e, por outro lado, nem a tecnologia nem a investigação científica podem sequer ser pensadas sem uma ampla e corajosa política de formação de pessoal de alto nível.

O Brasil já progrediu bastante para agirmos às cegas, sem termos ainda, suficientemente definida, a política da ciência e da tecnologia, como pressuposto para a verdadeira política do desenvolvimento. Tínhamos de somar todos os recursos e adotar normas objetivas, técnicas e impessoais de aplicação.

Não podíamos traçar a nossa ação, ao empuxão dos pedidos e das pressões, sem ter critérios firmemente estabelecidos, dentro dos quais esses pedidos pudessem ser enquadrados. Não podíamos substituir a ação governamental de alta envergadura — que consiste na promoção de condições científicas e tecnológicas para o desenvolvimento brasileiro — pelo estudo de casos isolados, e pelos auxílios dispersos às instituições de ensino e de pesquisa, fora dum contexto integrado e sistemático.

O programa que está publicado abaixo, comprova o nosso esforço de instituir uma política, à altura das necessidades brasileiras.

Quais são as características dessa política?

a) A Diretoria do Ensino Superior, a COSUPI, a CAPES e o

Conselho Nacional de Pesquisas terão atribuições específicas e complementares.

Esses órgãos atuarão no sentido do desenvolvimento científico, tecnológico e, conseqüentemente, econômico do país, por via direta, mas sobretudo através da reforma do ensino universitário e da política da formação de quadros.

b) A COSUPI proscreverá qualquer personalismo na sua administração. Não só ela passou a ser orientada *efetivamente* por um colegiado como adotou normas de ação rigorosamente baseada na apreciação técnica dos problemas. Dada a diversidade dos campos de especialização que recobre, a COSUPI terá assessoramento, em cada especialidade, de peritos do mais alto padrão, escolhidos nas várias regiões do país, em condições, portanto, de acompanhar permanentemente a execução dos projetos.

O trabalho dos peritos, evidentemente, não exclui os contatos com as entidades beneficiadas e o estudo direto dos projetos, por parte do diretor executivo e dos demais membros da COSUPI, aos quais compete julgar os pareceres que lhes são apresentados e, em qualquer hipótese, o poder de decidir, sob a presidência do ministro.

c) A COSUPI funcionará à base de *projetos* cuja viabilidade e produtividade tenham sido devidamente estudadas. Constitui um erro a concessão de auxílio para equipamento, por exemplo, quando a entidade interessada não dispõe de pessoal qualificado para utilizá-lo. Aí é que intervém a CAPES e com ela se ajusta a ação da COSUPI.

d) A COSUPI não se limitará ao atendimento de solicitações, mas

terá papel ativo no estudo e no estímulo aos programas de desenvolvimento tecnológico e científico, particularmente no âmbito universitário.

e) A nossa política de concentração e de organicidade procurará eliminar o paralelismo das iniciativas com objetivos comuns.

f) Como a COSUPI não pode nem deve anexar a si atribuições da Universidade, mas produzir estímulos capazes de renová-la, os nossos auxílios serão temporários, até que a Universidade — com prazo certo — incorpore ao seu orçamento normal os auxílios que vinha recebendo.

g) O regime de tempo integral será prestigiado, desde que haja condições satisfatórias para seu rendimento, de acordo com as normas estabelecidas em nosso programa.

h) Um dos grandes objetivos da COSUPI será contribuir para a formação dos Centros Nacionais de Treinamento de Pessoal, aos quais está reservado, como se pode inferir do citado programa, papel importantíssimo na renovação do ensino superior no país.

O que já fez a COSUPI —
— Nesses poucos dias decorridos desde o decreto que reestruturou a COSUPI, o diretor-executivo e outros membros do Conselho já visitaram várias Universidades contemplados com verbas desse órgão. Elaboraram novo programa de atividades e nova política, que mereceram inteira aprovação do sr. Ministro. A atitude do Ministro da Educação, aliás, é bastante significativa, por deferir a responsabilidade da direção de um órgão, que poderia ter tantas virtualidades políticas, a educadores e técnicos, cujo roteiro de trabalho está subordinado a normas inteiramente objetivas e impessoais.

E, dentro em breve, deverão estar devidamente apreciados todos os projetos referentes a Engenharia e Medicina, seguindo-se imediatamente os de Economia e Administração e dos Institutos básicos de Física, Matemática, Biologia e Química.

APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES: CURSO DO INEP-PABAE EM MINAS GERAIS

Ministrado por professores brasileiros e norte-americanos, foi recentemente concluído mais um curso de aperfeiçoamento destinado a professores, diretores e supervisores do ensino primário, promovido pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar. Iniciado em janeiro, com aulas diárias, o VII Curso contou com a participação de 78 professores de Minas Gerais e de outros Estados.

CURSO DE ENGENHARIA DA PRODUTIVIDADE

Por iniciativa da Congregação da Escola Politécnica da Universidade Católica de Pernambuco, o Curso foi instituído tendo em vista o aperfeiçoamento dos alunos a partir do 5º ano e de engenheiros em geral, com o objetivo de facultar aos nossos técnicos elementos que lhes permitam atuar no campo da produção em plano de igualdade com especialistas estrangeiros.

A direção do Curso ficou a cargo dos professores Ives Spencer Neto,

da Cadeira de Organização das Indústrias, e Teimo Maciel, da Cadeira de Estatística e Economia Política, assessorados por seus assistentes. Para sua duração prevê-se um ano de atividades intensivas que poderá desdobrar-se em função do trabalho a ser realizado.

NOVOS RUMOS PARA O ENSINO PRIMÁRIO DA GUANABARA

Entrevistado pelo Diário de Notícias do Rio, após haver dirigido o Departamento de Educação Primária da Secretaria de Educação do Estado da Guanabara, durante um período de n meses, o Prof. Gama Lima fez um balanço de suas realizações, focalizando os rumos que imprimiu ao ensino primário local:

Departamento de Educação Primária do Estado da Guanabara foi reorganizado ao longo de dezessete meses em que tivemos a honra de o dirigir, visando aos seguintes objetivos: escolas para todas as crianças, aprimoramento do ensino, reforço da ação educativa, extensão da escolaridade e manutenção de critério rigoroso no tratamento dos problemas do magistério.

Grupos de Trabalho

Para introduzir nova dinâmica no Departamento, partimos da instituição de Grupos de Trabalho: o de Expansão do Ensino Primário (GEEP), o de Aprimoramento (GAEP), o de Movimentação do Professorado (GMIP) e o de Manutenção e Reparo nas Escolas

(GMRE). Com exceção deste último grupo, que não chegou a atuar a plena carga, devido à estrutura do outro Departamento, os demais revelaram-se de intensa produtividade. O Grupo de Expansão possibilitou nos estudos para que elevássemos de 230.000 para 352.000 o número de alunos matriculados nas escolas públicas. O GAEP assumiu a responsabilidade da supervisão técnica do trabalho dos setores e escolas, preparando as bases para a reformulação do ensino primário. O Grupo de Movimentação do Professorado incumbiu-se da distribuição do magistério, da lotação das escolas e do árduo problema da remoção das professoras. Realizada com a máxima isenção, a transferência das mestras de uma escola para outra, num total de 5.700 inscrições nos dois períodos (1961 e 1962) efetuou-se sem que se atendesse a pedido de quem quer que seja, com base exclusiva no número de pontos de cada professora.

Setores e sua atividade

Tendo de atuar sobre uma comunidade de 450.000 estudantes entre o ensino público e o particular, o Departamento de Educação Primária necessitava de setores especializados, cuja ação alcançasse as escolas através das equipes de Chefia dos 31 Distritos Educacionais.

Foram, por nós, instituídos:

— o Setor do Ensino Fundamental e Pré-Primário — incumbido da orientação das classes regulares;

— o de Ensino Especial e Supletivo, cuidando essencialmente dos

alunos atrasados especiais (28.000 na Guanabara) e de classes como as hospitalares e de alunos cegos e surdos-mudos;

— o do Incentivo e Amparo ao Escolar — destinado a supervisionar todas as atividades assistenciais e de estímulo ao educando, vinculando-se, inclusive, aos círculos de pais e professores;

— o do Incentivo e Especialização do Professorado — que cogita da realização de cursos, seminários e encontros do magistério;

— o de Audiovisuais na Aprendizagem — com amplo campo de ação, inclusive com o estímulo aos programas educativos pelo rádio e através do cinema;

— o de Assistência ao Ensino Particular — que coordena as atividades de 1.400 escolas e cursos particulares e realiza cursos para o seu professorado (em 1961, quase 3.000 professores neles se inscreveram).

A diretoria do DEP, de seu lado, na parte administrativa, conta com o auxílio do 2-EP, que se responsabiliza, inclusive, pelo fornecimento de material escolar.

Inovações e empreendimentos

A intensidade do trabalho realizado, o entusiasmo e a dedicação sem limites de nosso magistério, de chefes de Distrito e dirigentes dos Setores, de diretoras de escolas e técnicos diversos, e a boa vontade do pessoal auxiliar permitiram-nos, nos dezessete meses, consignar apreciáveis empreendimentos na área do Departamento de Educação Primária.

Entre tais empreendimentos, enumeram-se:

1 — a implantação do sistema de rodízio (com aumento de 20% da capacidade de matrícula das escolas);

2 — o regime do ensino primário em cooperação com o ensino público dentro de instituições particulares;

3 — o recorde de escolarização, com 98,3% das crianças de 7 a 14 anos, estudando, em 1961, nas escolas da Guanabara;

4 — a adoção da obrigatoriedade da matrícula na escola primária (primeiro Estado a decretá-la);

5 — a extensão para seis anos do curso primário, com a provisão de mais um ano de escolaridade para os que dela necessitem (primeiro Estado a adotá-la);

6 — a matrícula pela primeira vez, no curso primário, das crianças com 6 anos (único Estado a aceitá-la);

7 — a extinção do regime de "excedentes", alunos com matrícula paga pela Prefeitura em escolas particulares (eram 38.000 em 1960);

8 — a instituição dos seminários, encontros e cursos de divulgação para o magistério público, inclusive nos Distritos Educacionais;

9 — o incentivo às atividades complementares da escola;

10 — a criação do sistema de ensino primário pelas empresas, com escolas próprias, bôlsas-de-estudo e com a possibilidade de recursos com os quais a Fundação Otávio Mangabeira está podendo construir escolas para as crianças;

11 — o processo de confirmação automática de matrícula sem que os pais precisem comparecer às escolas;

12 — a implantação do regime de iniciação para o trabalho, cora as salas para artesanato sendo instaladas;

13 — o estudo de um projeto-pilôto de assistência pela Fundação Ford das crianças faveladas;

14 — o estudo meticoloso da localização de novas escolas e o planejamento de mais uma centena de novos prédios escolares;

15 — a cooperação com os cursos normais visando à iniciação para o magistério com estágio nas escolas públicas das alunas desde a primeira série do ensino normal;

16 — o aumento da duração do expediente nas escolas de três turnos;

17 — a extinção do regime dos exames tradicionais e do sistema da escola seletiva com seus apreciáveis índices de evasão e repetência;

18 — a cooperação ampla entre o DEP e os demais departamentos, escolas normais e instituto de educação;

19 — a sistematização dos esforços de vinculação da escola à comunidade, com recursos diversos, inclusive campanhas como a de: "Melhore a escola de seu bairro".

20 — a reformulação do ensino primário, objetivando o seu constante aprimoramento.

Realização expressiva

Uma das mais expressivas realizações do Departamento de Educa-

ção Primária, com o apoio do Instituto de Pesquisas Educacionais, foi, sem dúvida, a implantação dos novos rumos do ensino primário. Alguns dos seus itens já foram enumerados. Por sua estrutura, evidenciam-se, ainda, as seguintes diretivas:

— organização das classes por idade cronológica e nível escolar;

— adoção de programas diferenciados;

— trabalhos de classe em grupos variáveis;

— promoção por avanços progressivos;

— novo conceito das provas, usadas, sobretudo, como elemento de diagnóstico da aprendizagem, e

— i curso primário de seis anos — com a perspectiva de um 7º ano de extensão de escolaridade.

Determinando o ensino primário a partir dos 6 anos, a Constituição da Guanabara presenteou-nos, entre dezembro de 1961 e março deste ano, com um fenômeno que não mais se repetirá: a matrícula, ao mesmo tempo, de crianças de 2 faixas de idade: a de 6 e a de 7 anos. Isto corresponderia, para seu atendimento, à convocação pelas forças armadas de duas classes a um só tempo para o serviço militar. Em nosso caso — correspondeu à procura de matrícula de mais de 100.000 alunos novos em 4 meses (dezembro de 1961 a março de 1962). Esse fato nunca mais se dará!

Iniciativas vanguardistas

O que mais nos animou em nossa passagem pelo DEP, foi toda uma série de iniciativas de vanguarda e renovação, tais como:

— a Exposição e os Cursos de Audiovisuais na Aprendizagem;

— a Orientação Pedagógica das Classes AE e os cursos para professores das referidas classes;

— a Assistência Didática ao Ensino Particular e os cursos para seus Professores;

— os dois Seminários do Magistério Estadual;

— o das Diretorias de Escolas;

— o ISimpósio dos Chefes de Distrito Educacional;

— os cursos e centros de estudos para os elementos de ligação dos distritos e escolas;

— o atendimento, pela primeira vez no curso primário, das crianças com 6 anos (em dezembro mais de 36.000 pediram matrícula).

Trabalho de equipe

O que se fêz no Departamento de Educação Primária, no período em que o dirigimos, só se explica como resultado de um esplêndido trabalho de equipe e uma cooperação admirável que de todos obtivemos em favor das nossas crianças e do aprimoramento da assistência educativa que elas merecem.

Milhares de professoras, veteranas e novas, trouxeram-nos o seu apoio sem restrições. Jovens terceiranistas de nossos cursos normais conosco vieram trabalhar com dedicação esplêndida. Professores do Instituto de Educação e das escolas normais, notadamente na prática de ensino e nos Cursos de Aperfeiçoamento, não mediram esforços em sua ajuda ao Departamento.

O Instituto de Nutrição, o Dept. de Prédios e de Educação Complementar, a Roquete Pinto, o INEP são algumas das entidades a que muito ficamos a dever.

Do mesmo modo, os chefes de Distrito, os dirigentes de Setores, os integrantes dos Grupos de Trabalho, os diretores de Escolas foram inextinguíveis em sua constante atuação.

ESTUDOS PEDAGÓGICOS 219

E, ainda, de se ressaltar a boa vontade que sempre encontramos na Comissão de Ensino Primário pelas empresas, na Fundação Otávio Mangabeira, na Assembléia Legislativa e o apoio decidido do secretário de Educação e do governador do Estado da Guanabara, — todos sinceramente interessados na educação primária e em seu desenvolvimento.

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

DESPESAS PUBLICAS COM O ENSINO NA ALEMANHA FEDERAL

Consoante o último relatório do Departamento Federal de Estatística, o total das despesas realizadas pelos Lânder e pelas comunas, em proveito das escolas de formação geral e profissional, elevou-se a 6.6 milhões de marcos em 1959. Essas despesas distribuíram-se da seguinte maneira: 750 marcos para cada aluno de escola primária e de escola complementar especial; 1.200 por aluno de escola média; 1.780 por aluno de liceu; 1,80 por aluno do curso de aperfeiçoamento obrigatório para aprendizes; 1.110 para os das escolas profissionais especializadas; 2.760 para os das escolas de especialização em grau mais elevado e 2.270 para os alunos das escolas de engenharia (técnicas).

NOVA ESCOLA POLITÉCNICA NO CANADA

Com a abertura prevista para a primavera de 1963, novo instituto de tecnologia substituirá o atual Instituto Técnico de Manitoba, completando e ampliando o programa deste último em três variedades de ensino:

1. Industrial e profissional análogo ao ministrado pelo atual instituto;
2. Curso de formação de professores para artes industriais e ensino pro-

fissional; 3. Estudos pós-secundários de dois anos em eletricidade, eletrônica, mecânica, administração comercial e industrial e em ciências comerciais. O programa abrange ainda um curso de formação técnica destinado a estudantes selecionados de diversos países da Comunidade Britânica, de formação cívica para alunos de origem indígena, bem como os cursos de iniciação a uma nova profissão destinados aos trabalhadores agrícolas deslocados.

ASSISTÊNCIA DA UNESCO A EDUCAÇÃO NO CONGO

No programa de emergência para o Congo, a cargo da Unesco, foram recrutados de 11 países 50 professores secundaristas e 19 orientadores educacionais. Seguirão ainda outros especialistas encarregados de organizar cursos de aperfeiçoamento destinados a professores primários, secundários e a inspetores.

Em 1962, a Unesco vem prestado sua ajuda à criação e funcionamento de uma escola normal para o ensino técnico, além de auxiliar os autoridades congolosas a continuar recrutando professores do estrangeiro. A partir do início do corrente ano, cada província passou a contar com uma equipe móvel de instrutores qualificados e de especialistas com a responsabilidade do aperfeiçoamento do pessoal docente

e da formação de futuros diretores de escolas e inspetores. Essas equipes organizaram sete a oito estágios de um mês em cada província.

EXTENSÃO DO ENSINO OBRIGATÓRIO NA ESPANHA

A Diretoria Geral do Ensino Primário propôs importantes modificações a lei do ensino primário de 1915, atualmente em vigor. O novo texto fixa a escolaridade no período de 6 a 14 anos (até 16 em futuro próximo), enquanto, no momento, a escolaridade obrigatória é dos 6 aos 12 anos. Para dar execução a esse dispositivo serão construídas 14000 unidades escolares suplementares para 600.000 novos alunos, excluídos os compreendidos entre 10 e 14 anos que sigam cursos de ensino secundário geral ou profissional.

LENTA A DEMOCRATIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR FRANCÊS

De acordo com dados fornecidos pelo departamento universitário de estatística, resultantes de pesquisa referente a 175.000 estudantes inscritos em 1960 nas faculdades metropolitanas, observa-se que a democratização do ensino se processa ainda muito lentamente. Assim é que em vinte anos a percentagem de estudantes filhos de funcionários públicos passou de 25 para 28%; filhos de empregados de 13 a 19%; filhos de artesãos e de comerciantes de 11 a 12%. Por outro lado, a percentagem de filhos de operários pas-

sou de 3 a 3,4%; quanto aos estudantes originários do operariado rural é estacionária, permanecendo inferior a 1%. Será necessário esperar alguns anos para apreciar os primeiros efeitos, no ensino superior, do amplo recrutamento do ensino secundário, especialmente depois que foi adotado o ciclo de observação.

ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NA HUNGRIA

Nova resolução legislativa ratificada em outubro de 1961, depois de meses de discussão sobre a reforma do ensino, estabeleceu a idade de 16 anos como limite da escolaridade obrigatória.

INSTITUTOS TÉCNICOS UNIVERSITÁRIOS PARA O OPERÁRIO INGLÊS

Os institutos técnicos noturnos criados nos últimos anos para os operários de fábricas e outros trabalhadores desejosos de se aperfeiçoar possuem categoria universitária. A duração dos estudos é de quatro a cinco anos. Geralmente, o operário é liberado de seu trabalho profissional no curso de seu último ano de estudos e recebe uma bolsa inteiramente financiada pelo Estado. O acesso a esses institutos se processa sem exame vestibular. Tão logo o jovem trabalhador escolhe suas matérias de estudo, pode especializar-se em duas delas. Se os resultados obtidos são satisfatórios, considera-se o trabalho executado como equivalente a um bacharelado.

UM MÉTODO MOTIVADOR PARA O ENSINO DA ARITMÉTICA

Pesquisa realizada na Suíça acerca do método de números coloridos para o ensino de aritmética, empregado numa escola experimental de Genebra, revelou, por meio de um teste oficial de aritmética aplicado recentemente em diferentes classes, que 97% dos alunos da classe experimental obtiveram as 7 Notas 5 e 6 (sendo 6 a máxima), enquanto nas outras classes apenas 45% dos alunos alcançaram esta nota. Considerando esses resultados, o Departamento de Instrução Pública de Genebra decidiu adotar para todas as suas escolas o método dos números coloridos.

UNIVERSIDADE PARÁ OS PAIS EM MOSCOU

Há algum tempo, uma seção da "Sociedade para difusão dos conhecimentos científicos e políticos" havia proposto a criação de uma "Universidade para os Pais" na União Soviética. Essa instituição vai-se tornando uma realidade. Visa a fornecer aos pais as noções modernas indispensáveis sobre a educação dos filhos nos dias atuais. O plano de estudos se estende por dois anos, compreendendo os seguintes cursos: pedagogia familiar (60 horas); psicologia infantil (30 horas); higiene (30 horas); trabalhos práticos (40 horas).

Os cursos funcionam duas vezes por mês, sendo facultativo o ensino doméstico. Um comitê da Universidade edita uma revista e um jornal mensalmente, além de promover encontros com pedagogos e escritores.

A AUTOMAÇÃO E O ENSINO

Segundo inquérito realizado pela Organização Britânica de Automação e Computação, com assessoria da Confederação dos Sindicatos da Grã-Bretanha, há seguros indícios de que a automação exercerá forte impacto sobre muitos aspectos da vida humana em todo o mundo. Esse impacto, na opinião dos técnicos, alterará profundamente a estrutura ocupacional.

Em conseqüência, a estrutura do sistema educacional sofrerá grandes modificações para atender às novas exigências sociais. Com o progresso da automação na tecnologia, os trabalhos burocráticos menos especializados declinarão sensivelmente, ao passo que as possibilidades das profissões técnicas e liberais diretamente relacionadas com os problemas de manutenção devem ampliar-se gradativamente.

O INSTITUTO DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO

Com sede em Hamburgo (Alemanha Federal), o Instituto vem funcionando desde 1951. Educadores de diferentes nacionalidades ali se reúnem freqüentemente para debater questões da maior relevância na vida educacional. Essa troca de idéias constitui uma das atividades do Instituto que procura ser um centro de coordenação em nível internacional dos problemas relacionados com a instrução, analisando-os, comparando-os e propondo-lhe diretrizes.

Sociólogos e educadores estudam as instituições pedagógicas sob o ponto-de-vista das condições sociais

e econômicas, realizando conferências sobre as relações entre a escola e o campo de trabalho, educação dos pais, relações entre a escola e a comunidade.

O Instituto realiza ainda pesquisas de caráter psicológico sobre a eficiência das instituições educativas destinadas a crianças, adolescentes e adultos; edita trabalhos; organiza

estágios para jovens educadores e publica em vários idiomas a Revista Internacional de Educação.

Qualquer correspondência relacionada com as atividades do Instituto ou especialmente com a Revista poderá ser endereçada a: Ferdbrunnenstrasse 70, Hamburgo 13 — Alemanha.

LIVROS

BARBUYJ HERALDO — *Cultura e Progresso Técnico*, São Paulo, Fac. de Ciências Econômicas e Administrativas da U.S.P., 1961, 145 págs.

A história do pensamento sociológico, em nosso país, oferece ao seu observador um curioso aspecto circular. Inicialmente foi obra de especuladores autodidatas que, promanados de outros círculos de saberes, chegaram à sociologia envolvidos nos seus vieses originários, como Sílvio Romero, Euclides da Cunha e, mesmo, Oliveira Viana. Depois, foi a vez do sociólogo "profissional", como Gilberto Freyre e Fernando de Azevedo, este último ainda preso à improvisação do primeiro estágio, porém marcado pelo segundo. Em seguida, por obra do profissionalismo sociológico, para o qual muito contribuíram os professores estrangeiros que por aqui passaram (Roger Bastide, Donald Pierson e Emílio Willems, cuja atividade docente resume o contributo da sociologia francesa, norte-americana e alemã, respectivamente), apareceram os nossos primeiros sociólogos de formação rigorosamente "sociológica", substituindo nas cátedras os mestres alienígenas, mantendo as mesmas preocupações metodológicas, porém mais preocupados em proble-

mas nossos. Finalmente, e neste ponto o círculo se fecha, os atuais sociólogos brasileiros retornam ao ponto de partida, especulativo, "filosóficos", como é o caso da sociologia "existencialista" de Gilberto Freyre ou da sociologia "metafísica", de Heraldo Barbuy, como comprovam *Ordem e Progresso* do primeiro e o livro em epígrafe do segundo.

Pensador de formação filosófica, transitou pelos mais diversos e, entre si, antagônicos "ismos" especulativos: Heraldo Barbuy é um temperamento irrequieto, aberto às influências, começando como agostiniano platônico que o identificaria com o atual espiritualismo cristão do grupo de Gallarate ou com a filosofia do espírito de Lavelle e Le Senne; em seguida, passou por Nietzsche e Shopenhauer, aceitando do primeiro o irracionalismo e do segundo o pessimismo, cujos "documentos" são *Zaratustra Morreu* e o prefácio à sua tradução parcial de *O Mundo como Vontade e Representação*, época em que se atirou também a pesquisas metapsíquicas; depois, açoitado, admitiu as categorias do materialismo histórico; ficando porém no ádito do marxismo graças a uma nova influência; Bergson; num breve momento retornou ao adeiro de sua formação escolar

tomista; e, agora, num ensaio de compreensão diltheyana do fenômeno da técnica, dá início a um novo périplo especulativo, embasado por sua vocação metafísica e mística, que é constante na sua obra e na sua personalidade.

Propõe-se Heraldo Barbuy traçar as linhas gerais de uma teoria das relações, entre cultura e técnica, considerando esta última como parte expressiva da primeira. O vocábulo "técnica" é tomado por êle como sinônimo do conjunto dos aparatos fabricativos de que dispõe uma sociedade, resultando a técnica "das conjunturas sociais e não inversamente", já que ela "é o modo De fazer de uma cultura, que é um modo de ser". Daí impor-se, preliminarmente, compreender o foro íntimo de cada esfera cultural e, em cada cultura, de cada símbolo originário, porquanto "a cultura é o mundo dos símbolos, das imagens e dos sentidos originários". "Assim se explica que a tecnologia ocidental não é o resultado de um progresso da humanidade, em linha reta e para a frente, como queriam os iluministas e os positivistas do século XIX, mas o resultado da evolução de certa cultura, em cujas possibilidades originárias o símbolo ancestral se converteu na usina de energia atômica". Como se vê, os homens inspiradores dessa posição são os "rebeldes da razão", de que falava Georgy Luckas, aparecendo em primeiro plano Oswald Spengler.

Todavia, seria a técnica, a praxiologia sugerida por Heraldo Barbuy, condicionada pelas circunstâncias de onde emana, resultante de uma mundividência? Parece fora de

dúvida que o homem, por meio da técnica, procura dominar as condições objetivas não servi-las. Como quer Spengler, "a técnica na vida do homem é consciente, arbitrária, alterável, pessoal e inventiva. Aprende-se e é susceptível de melhora". É principalmente transmissível — graças ao *homo loquens* que compreende e transmite: os símbolos da linguagem do *homo faber*, ligando o passado ao presente — caracterizando-se, então, como autêntico processo civilizatório, pois confere ao homem um crescente domínio sobre a natureza ao organizar o saber técnico.

Portanto, o que caracteriza o saber técnico é sua índole instrumental, em virtude do que as aquisições a que dá lugar são puramente objetivas, no sentido de impessoais e, assim, neutras e essencialmente transmissíveis. A este seu fundamental caráter se deve, exatamente, a unidade do processo integrado sobre tais aquisições que, em verdade, surgiram no seio de complexos culturais alheios entre si. Enlaçam-se não obstante, por sua instrumentabilidade, unificam-se em sua condição de meios para fins, e em tal condição reside seu universalismo. É o caso — exemplificado por Ayala

— do fuzil automático, construído pelo homem ocidental e utilizado pelo homem ágrafo "colonizado", sem necessidade de fazer prévio abandono de sua prória atitude cultural. Assim, é fora de dúvida que os membros de uma cultura podem, perfeitamente, adquirir as técnicas desenvolvidas em outras culturas não obstante serem diversos os pressupostos espirituais. Em suma, por complicado que seja um artefato — desde o isqueiro até o avião a

jacto — a racionalidade instrumental a que corresponde e faz acessível a qualquer compreensão humana, em raro contraste com as atitudes culturais mesmas, que, não obstante os empenhados esforços, não são jamais compreendidas integralmente de fora. Portanto, a técnica não pode ser considerada apenas como parte expressiva da cultura (sendo, como tal, incompreensível por outra cultura), mas como um dado humano e uma característica do homem, independentemente de seu estágio civilizatório ou de sua mundividência: assim como o congolês maneja o jipe, seus superiores na Bélgica fumam charutos, invenção dos ameríndios pré-columbianos...

Luís WASHINGTON VITA

EDMAN, IRWIN — *John Dewey*, tradução de Stella C. L. Tostes, Rio de Janeiro, Editora Fundo de Cultura, 1960, 340 págs.

Ê sabido, mas muitas vezes esquecido, que o exercício do magistério exige dos que a êle se dedicam — além do domínio da disciplina que devem transmitir e de uma grande capacidade prática — uma firme cultura pedagógica. Os princípios pedagógicos teóricos, os princípios filosóficos básicos de todo sistema educativo, freqüentemente, são relegados a um segundo plano pelo professor, causando assim enormes tropeços ao integral cumprimento de sua missão de educador.

A recente publicação do Prof. Irvin Edman, conceituado Catedrático da Universidade de Colúmbia,

inicialmente aluno e depois colega de John Dewey, levou-nos a meditar mais uma vez nesse problema seriíssimo (e as mais das vezes descurado!) que são as bases filosóficas de uma Educação e repensar nos conceitos e idéias deweyanas tão amplamente difundidas entre nós, muito embora, às vezes, interpretadas defeituosamente. Para aqueles que já se familiarizaram com a obra de Dewey, esta coletânea do Prof. Irwin Edman oferece uma oportunidade de revivê-la em uma síntese clara e concisa; e para os que ainda não a conhecem, um esplêndido meio de entrar em contato com um dos pensadores que mais influência exerceu no campo da educação contemporânea.

Na verdade, a prosa de Dewey não é fácil de se apreender, eivada como está de abstrações e hermetismos, não obstante toda a ênfase que é dada à realidade, à experiência e ao concreto; contudo o Prof. Irwin Edman consegue oferecer-nos uma lúcida e interessante visão do pensamento deweyano através de uma inteligente combinação de textos originais de Dewey, como "Reconstruction in Philosophy"; "Human Nature and Conduct"; "A Common Faith"; "Freedom and Cultures" etc, e de interpretações do seu pensamento, dedicando maior atenção à obra que mais de perto toca o problema educativo: "Democracy and Education", livro onde Dewey lança as bases filosóficas e os objetivos de uma educação integral dentro de uma visão democrática da vida. •

Sem entrarmos nos méritos ou deméritos da discussão, a maior parte das vezes simplesmente acadê-

mica, entre os partidários do sistema de John Dewey e sua "escola viva" e os que o condenam pelo sentido pragmatista, positivista, instrumentalista e socialista de sua filosofia pedagógica, estamos certos de que todo educador terá sua visão extraordinariamente enriquecida ao mergulhar nos caminhos abertos pela lúcida pesquisa filosófica de Dewey.

Não devem absolutamente esquecer os educadores que não lhes basta apenas saber "como" são as coisas, mas é indispensável também procurar descobrir "o que" são e "por que" o são; problemas esses que caem no domínio da Filosofia. Daí a importância de que se reveste a teoria filosófica deweyana e sua imediata consequência no campo da Educação, tão bem sintetizadas no presente volume. Vemos claramente que, para Dewey, a Filosofia só adquire sentido quando produz diferença na prática da Educação; uma vez que "o ponto-de-vista educacional habilita qualquer pessoa a encarar os problemas filosóficos onde surgem e se expandem, onde estão, no seu *habitat* e sua aceitação ou rejeição produz diferença na prática". E acrescenta: "A menos que uma Filosofia permaneça simbólica —i ou verbal— ou um deleite sentimental para alguns, ou um simples dogma arbitrário, seu exame das experiências passadas e seu programa de valores devem trazer consequências à conduta", (pág. 211)

Certo ou errado, o que se positiva é que é sob este ângulo que a filosofia deweyana tem conseguido espantosa influência na América, pois tudo quanto se liga à modificação educacional (incluindo todos os

tipos de aprendizados); tudo o que se relaciona com as novas diretrizes pedagógicas ou focaliza a educação sob o aspecto social e prático de vida em coparticipação é, direta ou indiretamente, consequência de sua doutrina.

É muito verdade que a Pedagogia necessita ter diferentes pesos e medidas, pois o que prova bem em determinado setor humano, em outro poderá redundar em lamentável fracasso; entretanto, em linhas gerais, nós, professores brasileiros, muito podemos aproveitar do sistema deweyano, muito embora não se possa conciliar nem resolver-se tão facilmente as divergências existentes entre duas formas de compreender a vida: a saxo-americana e a latino-americana; ou entre duas atitudes vitais: a do mecanicista e a do humanista em seu mais amplo sentido.

Depois de séculos de *magister dixit*, os pedagogos reagiram tentando salvar a individualidade integral do estudante: deixá-lo livre aos seus impulsos, seguindo de perto seu desenvolvimento psicológico, tornou-se o eixo da "escola nova" e também o da pedagogia "pragmatista". Todavia não é fácil substituir-se velhos moldes por novos e, apesar da boa vontade, muitos erros continuam a ser cometidos; erros muitas vezes surgidos de uma falsa interpretação das novas realidades. Assim, é frequente perceber-se sob os rótulos de "escola ativa" ou "pragmatista" graves defeitos de interpretação; pois se a teoria em si é esplêndida, na prática muitas vezes descamba para o simples culto do "movimen-

to", da "agitação" que estão longe de ser "ação", e onde se confunde "movimentação" com a "ação fecunda e criadora".

Meditando no sentido que Dewey empresta ao conceito de "liberdade de ação", evidente se torna a deformação que êle vem sofrendo através de certas críticas que lhe têm sido dirigidas, afirmando que seu sistema acabaria criando uma geração de adolescentes auto-suficientes em excesso, pedantes, ultra-seguros da forma em que vivem, ainda que ignorantes das razões por e para que vivem. Jovens que pouco investigam, pois pensam que tudo pode ser produzido mágicamente pela sociedade a que¹ pertencem. Evidentemente essa é uma destorcida visão dos caminhos pedagógicos de John Dewey; assim como também é deformada a interpretação que afirma que para êle a "pesquisa refletida" é tudo para a experiência e que a solução dos problemas práticos é tudo na vida. Na verdade, a função do pensamento, para John Dewey, "é instrumental, mas é também um método pelo qual se superam os obstáculos a fim de conseguir-se uma vida plena e rica", (pág. 29)

Quanto ao imediatismo de seus objetivos educacionais, que também tem sido criticado, podemos perfeitamente compreender e aceitar como legítimo, se nos lembrarmos que Dewey, num amplo sentido, representa a expressão viva do sólido e persistente senso prático de um povo, expressão transformada numa cultura industrialista, em termos da idade da máquina.

PEREIRA, LUÍS — *A Escola numa Área Metropolitana*, São Paulo, Boletim nº 253, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1960, 148 págs.

O elemento constante que caracteriza a preocupação com as questões educacionais nos países em processo de desenvolvimento é a formulação de diretrizes capazes de orientar a prática. O planejamento da ação educativa neles se define, e até certo ponto se impõe, como o eixo propulsor da mudança social. Mas essa condição não é, em si, um dado ou um ponto de partida. Ela se apresenta mais exatamente como um processo que envolve tanto a necessidade de conhecer quanto a intenção de intervir. Por isso a elaboração de técnicas sociais destinadas a transformar o homem e a sociedade é, ao mesmo tempo que condição, conseqüência do desenvolvimento da vida social e das formas decorrentes de consciência social.

Essas considerações nos permitem avaliar até que ponto o conhecimento existente sobre a realidade educacional brasileira é de natureza fortuita ou casual. Na verdade, essa contingência, que foi, até tempos atrás, sentida como um obstáculo insuperável, pode, hoje, em parte devido à aceleração do desenvolvimento econômico e social, ser redefinida. Sem cair num otimismo exagerado ou superficial, é correto admitir que o nosso padrão de trabalho intelectual e, inclusive, os nossos critérios de avaliação deste estão sofrendo profunda reformulação. Dela tem resultado não só a afirmação de

novas exigências para a investigação como também a utilização de novas e mais complexas modalidades de explicação científica.

Como não poderia deixar de acontecer, essa redefinição repercutiu intensamente sobre as abordagens tradicionais das questões educacionais e está conduzindo à consolidação de uma nova atitude do especialista diante da educação brasileira. Esse trabalho de Luís Pereira é um testemunho expressivo do significado positivo dessa nova orientação.

O propósito central do A. é o de analisar sociologicamente a estrutura interna e o funcionamento da escola primária em conexão com as peculiaridades do meio social local. A escola primária em questão procura atender às necessidades de escolarização de uma população que ocupa uma área restrita de uma grande cidade industrial, ou seja, Santo André. O simples enunciado do objeto de investigação resume, em linhas gerais, os temas abordados pelo A. e sugere o tipo de tratamento que lhes foi dispensado.

Com efeito, na primeira parte (A Área servida pela Escola) caracteriza-se a área escolar como "a fixação definitiva de um contingente de famílias rurais e semi-rurais na região metropolitana" (p. 35). A migração rural-urbana engendrou a definição progressiva de um "nível de realidade" no qual foram inseridas e limitadas as aspirações do grupo como um todo. Movidos pelo desejo de ascensão social, os agentes humanos acabaram adquirindo "consciência da pressão difusa do meio urbano e da pressão direta das

indústrias no sentido da alfabetização consistir numa condição de vida urbana e num requisito mínimo de sucesso na competição econômica" (p. 36). Disso decorre, como fica patente na análise do A., a vigência de representações favoráveis à escola primária e da posição que esta mantém na "comunidade". Portanto, a preocupação com a escolarização é um componente constante nas relações interpessoais e a presença da escola é uma constante da vida comunitária.

Na segunda parte (A Escola Primária) há um deslocamento do foco de análise que longe de a limitar a enriquece. Nela o A. examina a estrutura interna e o funcionamento da escola. Procede pois à caracterização da presença da comunidade na escola, ou seja, como nela se reflete e se redefine a organização comunitária. Além disso a "reconstrução" da empresa escolar (como a denomina o A.) é feita a partir de três focalizações básicas, ou seja, mediante a utilização explícita das normas incluídas no regimento interno da escola que definem burocraticamente a posição e os papéis de cada agente na estrutura; das normas pedagógicas vigentes que definem idealmente os deveres do professor com relação ao tratamento que deve ser dispensado aos alunos; nos fatos reais observados e coligidos pelo A. que mostra o funcionamento efetivo da escola. Soube o A. usar com discernimento essas fontes de informação, combinando-as e criticando-as reciprocamente de forma que no seu trabalho logra "reconstruir a realidade investigada e pôr a descoberto as suas deficiências mais sérias. A

linha fundamental da interpretação se estabelece no confronto das tendências burocratizantes; e paternalistas (no sentido weberiano) que coexistem e se contrapõem na organização da escola.

As partes finais do trabalho (Relações entre a Escola e a Área Escolar e Inovação Pedagógica e Burocratização do Magistério) explicitam dinamicamente as relações entre a escola e a área que é por ela servida. Resumindo suas conclusões sobre esse aspecto, escreve o A. que: _____ "o funcionamento da escola acarreta maior integração da área escolar, da própria escola primária e do sistema de relações entre essa e aquela ao sistema urbano industrial inclusivo". (Pág. 126) Essa constatação que coloca a es-

cola primária em face da mudança social suscita a discussão das possibilidades e da conveniência de intervir racionalmente na realidade educacional. Os processos de mudança social espontânea não são, como conclui o A. à pág. 135, suficientes para promoverem o ajustamento da escola às suas funções no meio urbano-industrial. E urgente, pois, intervir na própria estrutura e organização da escola, o que significa ser necessário definir em termos de ação as diretrizes de um planejamento educacional. Isto será, sem dúvida, alcançado tanto mais rapidamente quanto mais se multiplicarem trabalhos de teor tão positivo quanto este que acabamos de comentar.

M.M.F.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

TAGORE COMO EDUCADOR E SEUS IDEAIS

A comemoração, em 1961, do centenário de nascimento de Tagore é ocasião oportuna para se recordar sua contribuição à filosofia educacional e sua prática. Com esse objetivo, opino que se tomem em consideração os seguintes fatos:

1. Tagore não foi educador profissional. Todos os seus pronunciamentos sobre educação partem do pressuposto de que educar não representa uma profissão, mas uma arte. file próprio entrou no campo educacional através da poesia. Sua intuição e experiência, mais que a investigação científica, indicaram-lhe a necessidade da reforma educacional. Foi como poeta que êle encareceu a necessidade de se considerar a infância partindo de uma concepção criativa. Em outras palavras, apenas como criador, idealista, e jamais como psicologista ou sociólogo, cogitou Tagore de transformar a prática educacional em um processo significativo, capaz de integrar favoravelmente o indivíduo na sociedade. A educação perfeita ministrada à criança deve, portanto, corresponder ao poema perfeito: independente, unificada e subordinada ao ritmo constante do crescimento

natural, desde a infância até à idade adulta — ao passo que o professor perfeito conseguirá realmente assemelhar-se ao poeta sempre que, em completa independência das convenções, amoldar a inteligência dos jovens através de imagens belas e significativas, usando a simples experiência como material e interpretando a natureza em seus múltiplos aspectos para os que ainda não conhecem a sofisticação, portanto ainda passíveis de impressionar-se bastante para absorver-lhe o significado e compreender-lhe a mensagem.

2. Pelo que ficou dito, torna-se evidente que a observação puramente acadêmica dos objetivos educacionais de Tagore poderá induzir em erro. Suas definições sobre educação, que se encontram disseminadas ao longo de seu trabalho, podem ser mesmo lidas como poesia. Embora a moderna ciência educacional tenha demonstrado a verdade que contém, elas não revelam pretensão científica. Utilizando terminologia antes literária que educacional, despertam na imaginação do leitor associações de natureza pessoal, tais como reminiscências da própria infância e período escolar, das idiossincrasias dos professores que teve ou do vetusto estabelecimento onde, em meio a constante frustração e receio, passou os melhores anos de sua infância. Comentar as idéias de Tagore em educação, usando a terminologia das

publicações científicas do Ocidente, constitui na verdade uma contradição.

3. A preocupação inicial e dominante de Tagore era a Índia. Muito do que êle disse apenas tem importância dentro das fronteiras da Índia. Nas últimas décadas do século dezenove ocorreu um ressurgimento cultural, abrangendo numerosas camadas sociais, o qual teve como centro a província de Bengala. A família Tagore, desempenhou parte especialmente significativa nesse movimento.

Vários componentes dessa extraordinária família contribuíram de forma apreciável para esse ressurgimento, tanto em religião ou música, como em pintura ou literatura. Mesmo as reformas educacionais de Rabindranatt podem, conseqüentemente, ser consideradas como parte dessa renascença indiana. Sua atuação representou provavelmente o mais importante esforço jamais realizado por um poeta com a finalidade de revitalizar a cultura nacional através da educação.

4. As experiências desagradáveis por que passou Tagore na infância, como aluno de uma escola em Calcutá, deixaram no seu espírito indelével impressão. Dotado de aguda sensibilidade e com tendência à divagação, criança extremamente introvertida que foi, Tagore não conseguiu jamais esquecer aquela experiência juvenil. Suas idéias sobre educação começaram a formar-se desde essa época. Daí se explica a recusa por êle sempre formulada à aceitação da cidade como ambiente tolerável para o desenvolvimento espiritual da criança. Qualquer pessoa que conheça as zonas pobres de Cal-

cutá, tanto faz que sejam as do século dezenove, como as do próprio século vinte, estará plenamente de acordo com Tagore em sua recusa. A nova escola — "Santiniketan" ou "Casa da Paz" que posteriormente se transformou em universidade — fundou-se portanto num local árido e quase, deserto, a cem milhas de Calcutá, na região da Bengala Ocidental onde as condições de vida, por causa da erosão do solo e escassez das chuvas de monção apresentam-se particularmente difíceis, e onde a população aborígine, os Sândalos, que não são hindus nem arianos, sobrevivem precariamente em aldeias de cabanas de pau-a-pique. O terreno havia sido adquirido pelo pai de Tagore, a fim de estabelecer ali um núcleo religioso a ser dedicado — em contraste com os templos hindus encontrados na Índia — à nova seita monoteísta à qual pertencia a família Tagore, a dos Brama — samajos. O templo original permanece até hoje de pé, sendo utilizado por professores e alunos para o culto religioso.

5. Tendo vivido alguns anos em Santiniketan, é natural que eu encontre dificuldade em ser inteiramente objetivo ao fazer esta recom-pilação de seus ideais como educador. Senti de maneira constante a tensão existente, naquela instituição de Tagore, entre os ideais e a sua realização, tensão essa que em grande parte contribuiu para o surgimento de preconceitos, se assim podemos dizer, contra a tentativa de Tagore, procurando infundir sangue novo na educação indiana. Essa digressão não constitui necessariamente desvantagem; reflete apenas o conflito fundamental entre a utopia

e a realidade, que aparece como parte integrante de todos os experimentos educacionais baseados em certos conceitos idealísticos que se opõem à realidade social e psicológica de onde se originaram. Não precisamos destacar que um conflito dessa natureza tende a crescer de importância com o decorrer do tempo, chegando um momento em que é mínima a relação significativa que resta entre o ideal e a prática. Nas escolas desse gênero, a "prática" deve, em última análise, ajustar-se às solicitações da época.

A natureza humana cada vez foi encontrando maior dificuldade em corresponder aos padrões estabelecidos por Tagore. Por isso, aconteceu muitas vezes que as considerações de natureza simplesmente formal tomassem o lugar dos ideais, enquanto a maquinaria burocrática, às voltas com uma instituição educacional de tal envergadura, consistindo de numerosos e diferentes departamentos, opunha muitas vezes obstáculos para a formulação realmente criativa da educação. Por outro lado, também se pode argumentar que à mão habilidosa do administrador compete orientar a intuição do poeta nos caminhos experimentais da educação que sejam, sobretudo, praticáveis, mas que evitem igualmente o desperdício de homens e de material.

Os ideais de Tagore, no campo educacional, se expressam pela convicção de que há uma unidade básica a ser alcançada pelo indivíduo, um ideal de harmonia, onde se integrem satisfatoriamente todos os elementos contraditórios que constituem a personalidade humana. Tal convicção parecerá, sem dúvida, extraordinária, formulada num século

como o atual, onde a fragmentação e a especialização foram elevadas à categoria de "ideais" pelos jovens. Entretanto, afirma Tagore: "Podemos tornar-nos poderosos através do conhecimento, porém só pela "simpatia" alcançamos a plenitude. Por "simpatia", Tagore compreende a capacidade que tem o indivíduo de ajustar-se favoravelmente ao ambiente em que vive, seja êle referente à natureza ou à sociedade, alcançando um grau de integração que resultará na unificação da personalidade.

O leitor do século vinte não precisa assustar-se com a natureza anacrônica dessa assertiva. Afinal de contas, desde Platão até Bertrand Russell, a integridade, a consistência da personalidade humana, vem sendo apresentada como ideal digno de ser atingido. O educador moderno talvez sinta alguma inibição, quando encontra declarações assim, aparentemente tão ingênuas. Na realidade, a própria simplicidade da sugestão de que a criança deve ser auxiliada para "se realizar", de modo a encontrar seu lugar no ambiente em que vive, constitui a sua força. Pois Tagore sabia — como na verdade Platão também deve ter sabido que "a mentalidade em formação precisa saturar-se com a idéia de que nasceu num ambiente humano que se encontra em harmonia com o mundo à sua volta".

O educador moderno se perguntará como nós, professores, podemos ajudar a criança a encontrar o seu lugar num mundo que, em grande parte, consiste de fragmentação e onde a ameaça da completa aniquilação paira constantemente sobre a cabeça da criança, do adolescente, do adulto. Que espécie de harmonia

se pode alcançar numa atmosfera espiritual de frustração, de cinismo e de cada vez maior desamparo? Quanto aos fundamentos, porém, a situação educacional não mudou desde a época de Platão: o mais nobre encargo do professor ainda consiste em ajudar a criança a "realizar-se", estabelecendo uma relação significativa entre ela própria e o seu ambiente natural e social.

Tagore reconhece a existência de cisão na consciência do homem moderno. Por um lado, esforça-se este por adquirir conhecimento e compreensão ao nível do intelecto; por outro, leva a sua vida instintiva, igualmente poderosa, interferindo nas suas tentativas de auto-realização intelectual. Tagore considera que a única solução para o homem moderno está na coexistência harmoniosa do instinto e do intelecto, que lhe proporcionará a formação espiritual. Com efeito, êle vai ao ponto de dizer que "para sermos perfeitos, temos de ser vitalmente selvagens e mentalmente civilizados; precisamos gozar do privilégio de ser naturais com a natureza e humanos com o homem".

A fim de alcançar esse perfeito equilíbrio entre instinto e intelecto, o homem deve adquirir pleno domínio de seu próprio ego, ter "liberdade" de escolher. Essa escolha, diz Tagore, implica autocrítica não apenas de nível intelectual, mas em termos do conjunto humano. A crença na liberdade espiritual, portanto, constitui a base das teorias de Tagore sobre educação: segundo êle, saber e ser devem ser considerados termos contraditórios; pode-se "saber" e continuar escravizado, ao passo que se obtém a auto-realização pela expressão do próprio eu,

libertando-se dos grilhões do dogma e das convenções superficiais.

A educação é considerada, em toda obra de Tagore, atividade criadora; e uma vez que a arte representa uma forma de jogo, uma espécie de improvisação, à educação deve caber também ensinar a arte de improvisar, de evitar tudo que já esteja pronto, seja quanto à escolha dos livros de texto, seja quanto aos métodos de ensinar. Seu fim deve ser sempre a obtenção de formas de auto-expressão, pelo estímulo ao trabalho criador. Essa atividade criadora pode ocorrer em diferentes níveis ao mesmo tempo; a escola ideal será aquela onde o treinamento do corpo, da mente e da alma não dependem de um programa escolar previamente estabelecido, porém, da habilidade do mestre em improvisar, "jogando" com a personalidade da criança tal como o musicista improvisa no seu instrumento. A aceitação de um ideal assim pressupõe, na verdade, o ajustamento, por parte do professor, levado a tal extremo que se torna difícil concebê-lo. file próprio, mestre, deve, em espírito, conservar-se criança, com naturalidade suficiente para acreditar na força de sua própria improvisação, como método que levará à obtenção de uma personalidade criadora e bem ajustada.

A vida escolar consistiria, então, de uma combinação de vários campos de estudos e experiências. Classes ao ar livre devem contrapor-se ao emprego de livros nos estudos; música, pintura e representações — não apenas servindo para distrair e recrear, mas praticadas como parte da vida comunal ativa — assumem importância equivalente aos estudos, propriamente ditos, Esse "currículo",

se é possível chamá-lo assim, deve abranger o dia todo, atingindo a comunidade inteira, professores e alunos indiscriminadamente. O fim em vista é provê-los com um arcabouço substancial de referências não simplesmente intelectuais, mas também éticas. Pois, através da expressão artística dentro do âmbito da natureza, a própria criança se desenvolve harmoniosamente, já que a contribuição da natureza e da arte, do divino e do humano, da sociedade e do indivíduo, constituirá um princípio de integração, ultrapassando tudo aquilo que as escolas citadinas modernas, no Ocidente ou na Ásia, já conseguem obter.

Paralelamente a essas observações, Tagore assinala o aspecto técnico da educação. No ambiente indiano, especialmente na Bengala Ocidental, o plano significava treinamento agrícola. Os aspectos líricos e práticos da experiência precisam conjugar-se, de modo que a criança em crescimento consiga "assimilar" a natureza em ambos os sentidos, o da intuição e o da compreensão. Além disso, o treinamento agrícola proporcionará à comunidade os necessários alimentos e servirá de base para empreendimentos industriais em pequena escala. Será supérfluo destacar que as atividades agrícolas e industriais treinam os alunos para empreendimentos cooperativos, de modo que, ao deixarem a escola, estarão aptos para se integrarem na vida econômica do país. Dessa forma, o objetivo principal da educação terá sido realmente cumprido. Não será ela baseada apenas na intuição, mas também será funcional; não servirá apenas para transmitir conhecimentos de uma a outra geração, mas também garan-

tirá um núcleo de referência em termos de natureza e sociedade, ao qual pode adaptar-se esse conhecimento.

Até através desse ligeiro resumo, não conseguimos fazer justiça ao trabalho realizado, durante toda a vida, por uma personalidade realmente notável como Tagore, cuja poesia e contribuição educacional tiveram tão grande significado para a Índia toda. O simples fato de não haverem sua escola e universidade dependido de qualquer espécie disfarçada de interesses, resultando ao contrário de uma comunhão de fé da qual participava um grupo de idealistas pertencentes a diferentes nacionalidades, religiões e raças, serve para explicá-lo. Certamente, houve, no Ocidente, tentativas ocasionais semelhantes. Porém, em parte alguma encontramos a influência de uma personalidade tão destacada sobre uma instituição educacional como ocorreu em Santiniketan, enquanto Tagore viveu. Na verdade, êle era o protetor de todos nós. Não era possível deixar de sentir a sua influência, tanto no trabalho como nos divertimentos. E quando êle vinha para nossa companhia, reconhecíamos nele uma presença humana acima dos padrões normalmente aplicáveis aos seres humanos — mesmo os de mais alto quilate no século vinte. Estávamos realmente junto a um homem que havia desempenhado plenamente seu papel no mundo, em pensamento, palavras e ações. É comum levantarem-se objeções à filosofia e práticas educacionais de Tagore. Tem sido posto em dúvida, por exemplo, se os rapazes e moças formados por um dos departamentos da instituição educacional em Santiniketan, estariam me-

lhor equipados para a vida urbana de nossos dias do que aqueles que passaram os anos mais impressionáveis de sua existência nas escolas e universidades comuns. Também se argumenta que qualquer espécie de ambiente utópico produz uma atmosfera de estufa protetora, impedindo o adolescente de ajustar-se posteriormente de maneira satisfatória à sociedade essencialmente aquisitiva e competitiva. Condena-se o sonhador tão facilmente considerado neurótico — numa sociedade onde as idéias, como as emoções, estão sendo produzidas em massa, para utilização dos milhões de anônimos, no Oriente e no Ocidente.

Ainda que tais objeções tivessem justificação, será o caso de se indagar se uns poucos anos passados num ambiente assim, ideal, não resultaria em tipo mais saudável de indivíduo. Ninguém pode negar a existência de tensão espiritual, resultante de conflitos, num caso desses. Por outro lado, não será preferível haver tensão e conflitos em vez de aceitação comodista das convenções sociais e submissão a tudo que há de superficial no mundo intelectual moderno? Mesmo que a personalidade perfeitamente ajustada só fosse possível em casos excepcionais, os egressos da instituição educacional de Tagore representaram, na maioria das vezes, um modo de pensar, sentir e viver diametralmente oposto ao *status quo*, tanto em sociedade como no campo educacional.

Alguns deles, na verdade, tornaram-se professores ou líderes nacionais, podendo, dessa forma, transmitir para as gerações seguintes os ideais que a grande maioria das pessoas compulsoriamente educadas, na Índia e no resto do mundo, con-

sideravam obsoletos. Não é o suficiente para justificar a realização de um sonho de poeta? E embora tudo isso permaneça indefinível, estatisticamente falando, sob o ponto-de-vista humano e espiritual constitui progresso bastante real. Que mais deveria esperar o educador, além do reconhecimento cada vez maior, por parte da sociedade, de que o sucesso da experiência educacional não se deve medir em termos de quantidade, isto é, pelo número de alunos aprovados em determinado concurso, mas em termos de qualidade, ou seja, em termos humanos? O critério a ser aplicado deve consistir em saber se a escola em causa consegue produzir seres humanos íntegros, capazes de enfrentar o desafio da existência moderna sem excessos de pânico, e contribuir, cada qual na sua maneira de ser, para o bem-estar da coletividade — mesmo que isso signifique nadar contra a corrente. — ALEX ARONSON.

A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES

Não pode haver dúvida sobre a necessidade de ser aumentado, mais do que substancialmente, agressivamente, para usar expressão da moda, o número de pesquisadores em nosso país. É este um aspecto particular do problema de incremento aos nossos recursos humanos, sem o qual não poderemos fazer face ao nosso desenvolvimento e, particularmente, dar a êle coeficiente de progressão adequada a evitar o caos social.

A formação de pesquisadores é, assim, arte essencial do programa desenvolvimentista, mas como todo

o esforço dedicado ao aumento do potencial humano, apresenta dificuldades que são próprias, ao lado das que são gerais em todos os campos em que realize tal esforço. A principal daquelas nasce da falta de compreensão ainda existente em nossos meios sociais sobre a importância da atividade de pesquisa. Embora esteja esta aureolada de respeito, e glamorizada no conceito do povo pelas suas conquistas espetaculosas mais recentes, ainda assim a falta de um mercado satisfatório de trabalho e a desatenção com que tem sido tratada a pesquisa científica pelos sucessivos governos da República fazem com que entre nós a praxe seja a da procura por número excessivamente maior de jovens das escolas para profissões liberais do que as Faculdades de Ciências só iniciadas no Brasil, tardiamente, a partir de 1934.

Dois fatores são, *grosso modo*, decisivos para tal situação. De um lado, a disparidade entre os salários industriais e de empregos paraestatais e os das Universidades, bitolados estes pelo enquadramento federal, o que arrebatou da investigação científica grande número de possíveis matemáticos, físicos ou químicos que não podem desconhecer tal situação. De outro lado, é ainda conflagrador, com a exceção da Faculdade de São Paulo, criada pelo gênio pioneiro de Armando de Sales Oliveira, o estado atual de nossas Faculdades de Ciências. Sem autonomia, englobadas que são no conjunto anômalo do grupo filosofia-ciências-letas, sem verbas, — muitas delas formadas pela elevação ou agregação de pequenos grupos, sem nenhuma significação científica, ao *status* de Faculdade, não podem assim real-

mente atrair a massa de estudantes necessária ao nosso desenvolvimento. Instalações inadequadas e a falta de estímulo tornam-nas incapazes de realizar a sua dupla tarefa, a finalidade de formar professores de ciências de nível médio e a formação de futuros pesquisadores, ambas essenciais ao programa científico da nação. Enquanto não fôr dada autonomia às Faculdades de Ciências, não poderão elas cumprir as suas finalidades. O simples exame do currículo atualmente em vigor mostra, de cheio, as suas deficiências.

A autonomia das Faculdades de Ciências — isto é, a sua dissociação das de Filosofia e Letras — implicaria várias vantagens imediatas, entre as quais a da sua melhor adaptação à estrutura universitária moderna, que felizmente vem sendo estudada e aplicada em nosso país. Compreenderia ela a reorganização das Faculdades de Ciências, com a organização de departamentos, criação de cargos de professores catedráticos dos mesmos, e não de Cátedras estanques, e como outro ponto de impacto, a reorganização do currículo com a respectiva modernização e estabelecimento das disciplinas novas — muitas delas novas apenas no sentido de sua inexistência nos currículos atuais. Tal reforma, executada com cuidado, daria às escolas de ciência um impulso novo e poderia contrariar os maus efeitos que muitas delas já trazem de origem, dada a sua formação atabalhoada e, muitas vezes, padriñhesca.

Creio que a dupla finalidade que ora possuem estatutariamente deve ser mantida, estabelecendo-se, entretanto, um sistema de "ciclos", como o existente nas faculdades francesas

de ciências com especialização no ciclo superior, destinado principalmente à formação de pesquisadores, aberto porém aos futuros professores de nível médio que o desejarem. Não será ocioso reafirmar aqui que o progresso científico necessita, ao mesmo tempo, da formação de pesquisadores e de um melhor preparo científico dos alunos secundários, de modo que não só a quantidade como a qualidade também dos que ingressam nas Faculdades de Ciências venham a adquirir substancial incremento.

Têm ainda as Faculdades de Ciências papel de importância no desenvolvimento técnico de um país. Ao lado da formação de pesquisadores propriamente ditos, cabe-lhes a formação de técnicos de alto nível, especialistas na nomenclatura legal moderna, indispensáveis ao incremento das atividades que caracterizam a sociedade moderna. São físicos, químicos, bioquímicos, geólogos, etc. que não se ocuparão de problemas de investigação original, mas terão atividade técnico-científica, as mais das vezes rotineira, sempre essenciais nos diversos serviços industriais, sociais, agrícolas entre outros vários que caracterizam a marcha do real desenvolvimento.

Um bom exemplo deste aspecto moderno das Faculdades de Ciências é dado pelas Faculdades de Ciências de Paris. Atualmente nos seus diversos cursos de física o número de alunos inscritos é da ordem de 1.500 a 2.000; destes, apenas pequena percentagem irá à pesquisa original ou ao ensino, os outros dedicando-se à indústria. Muitos dos alunos são, aliás, especialistas em atividade já que procuram de novo a Universidade para fins de especialização.

A atividade básica das Faculdades de Ciências, assim, só pode ser completada pela sua autonomia e pleno reequipamento, e, ainda, pelo reforço do pessoal docente. Este deve ser o objetivo inicial de uma política universitária que vise à intensificação da formação de pesquisadores em nosso país. As Faculdades de Ciências, ao lado da formação básica destinada ao treinamento de professores secundários, técnicos, especialistas e pesquisadores, terão ainda que dar a respectiva contribuição à maturidade dos pesquisadores pela participação e realização em cursos de pós-graduação e intensificação do doutoramento científico. Na verdade, é o doutoramento científico, preferentemente, associado a certo grau de curriculidade, o melhor caminho para a carreira científica, e não fosse a necessidade de preenchermos nossos laboratórios com pessoal operante, deveríamos estabelecer como condição necessária, senão única, para o ingresso de um pesquisador em situação funcional permanente ou estável, a da apresentação da tese de doutoramento obtida em condições de autenticidade. Reina entre nós total incompreensão quanto à importância da feitura de uma tese na formação de um pesquisador, é que ainda pensamos em termos das teses exigidas outrora para o exercício profissional da medicina e em boa hora suprimidas pela exigência legal.

A tese de doutoramento científico, ao contrário daquelas, só pode ser aceita se representa o esforço continuado de quem, com perseverança, procurou durante largo tempo a solução de um problema experimental. Além disto, o período usado

no preparo de sua tese é aquele que o pesquisador melhor utiliza, pois é durante êle que, ao entrar mais diretamente em contato com um problema científico, tem a oportunidade de usufruir da intimidade e dos conselhos científicos do orientador de seu trabalho. É o momento no qual se forma o entrosamento mestre-discípulo que lhe marcará toda a vida científica. O raciocínio científico, e estratégia e tática do trabalho experimental são adquiridos, principalmente, nessa fase da formação do pesquisador. Daí a sua importância e a necessidade de seu estabelecimento como norma. — CARLOS CHAGAS — (*Correio da Manhã*, Rio)

O VALOR DA PALAVRA

A imensa importância que se deve dar à linguagem, nas atividades educacionais, só pode ser bem apreendida por quem tiver meditado sobre o papel que a comunicação verbal representa na vida humana; e para bem avaliar a relevância desse papel convém dividir em partes seu campo de ação. Todo o mundo sabe que a palavra foi dada ao homem para comunicação de pessoa para pessoa, entendendo-se por comunicação não o simples contato físico ou sensível, que é comum aos animais independentemente da racionalidade, mas o contato de inteligência com inteligência por meio de idéias, que são representadas por seus sinais, cujo sistema constitui a linguagem. Até aqui estamos no domínio do evidente, do óbvio, e seria de mau gosto qualquer insistência. Onde, porém, começa a necessidade de reflexão mais fina é no reconhe-

cimento de um papel mais íntimo e mais profundo do verbo humano: além de instrumento da inteligência para a conversação de pessoa com pessoa, a palavra desempenha uma função importantíssima na própria estruturação da alma humana em estado de maturidade. A alma humana vive uma respiração de idéias e conceitos representados por palavras, agrupados em juízos representados por proposições, e esse dinamismo íntimo da inteligência forma uma espécie de processão, graças à qual o verbo emerge da elaboração inconsciente, vem à tona, encarna-se, e é logo reabsorvido, numa espécie de manducação. A vida íntima da alma humana é uma conversação com ponto de apoio nos sinais sensíveis, cujo jogo constitui a linguagem. Antes de falar com o outro, o homem fala consigo mesmo, com o seu primeiro próximo, com o seu mais importante interlocutor; e nesse diálogo fundamental, núcleo ou fundamento de qualquer outro diálogo que posteriormente venha produzir sinais no mundo exterior, é decisivo para a primeira espécie, nuclear ou fundamental, de felicidade e de amor, que é aquela do saudável equilíbrio entre o eu que diz e o eu que ouve, entre a alma e ela mesma, entre um lado e outro lado de nossa personalidade.

Voltou-se hoje a estudar os fundamentais problemas do amor, sob o pseudônimo um pouco antipático de "relações humanas", mas poucas vezes se tem mostrado que o primeiro e fundamental relacionamento é o que a alma entretém consigo mesma. É daí, nesse inicial desdobramento, que se situa o difícil problema do amor-próprio, que os antigos apresentavam como fonte e

origem de todos os pecados, e que os modernos, depois do fracasso das éticas do egoísmo, começam a conceder que seja a origem de todas as neuroses, e de todas as desventuras. Na formulação de tal relacionamento, Sócrates colocou, como trave mestra, a necessidade de uma sinceridade profunda, e de um conhecimento leal de si mesmo. "Conhece-te a ti mesmo" é a fórmula que mais tarde ganhará realce racional e sobrenatural dado pelos pensadores e pelos místicos cristãos. Agora, na presença de Deus, o "conhece-te a ti mesmo" de uma Catarina de Sena tem valor de ato profundo de humildade veraz e amorosa. Ora, no conhecimento humano, realizado numa completa elaboração, a parte do verbo é capital. Tão íntima é a união, tão colada está a pele da inteligência ao cabo do instrumento, que se pode dizer, com alguma impropriedade, que pensar é falar, e que a cogitação interna é uma espécie de conversação também interna. E então podemos deslocar a fórmula socrática dando-lhe esta nova redação: "fala-te a ti mesmo" ou "exprime-te a ti mesmo", da qual tiraremos um preceito de valor moral e curativo: devemos exercitar essa conversação íntima se não queremos aumentar prodigiosamente os liames traiçoeiros com que o amor-próprio nos envolve, e que nos engana sobre nós mesmos. E se tudo isto se passa como dizemos, então a importância do ensino e a do exercício da linguagem ganha um vulto inesperado, chegando a ter valor espiritual e medicinal.

E agora, o que dissemos da vida íntima da alma posta diante de si mesma, não no espelho do narcisismo, mas na confrontação sincera da

humildade, pode também ser dito da vida social: uma cultura depende muito estreitamente do valor que nela tem a linguagem. Os outros fatores que compõem o bem comum realizado em determinada conjuntura, dependendo essencialmente do *uso social da inteligência*, dependem também do *uso social da linguagem*. Não será o mau uso que fazemos da língua a causa, ou uma das causas de nossa estupidez? pergunta-me aflito um amigo que a diplomacia exilou e que de longe vê construir-se Brasília e destruir-se o Brasil.

Não sei aquilatar a proporção de consequência que cabe à causa lingüística, mas tenho a convicção de que existe e é grande. Não só na literatura, que usa hoje uma língua empobrecida e sobretudo desmoralizada, mas também no uso comum, não é difícil verificar a enorme distância que nos separa dos idiomas que ainda conservam, no serviço vulgar, as grandes qualidades, a clareza, a elasticidade, a força, conseguidas pelos seus artífices. Aqui, em reação a um falso formalismo, foram os nossos próprios artífices que destruíram o verdadeiro formalismo, isto é, a estrutura, a alma da língua portuguesa falada no Brasil. O número de pessoas que falam mal e escrevem ainda pior tornou-se pasmoso. Não digo isto em termos de rigor gramatical, e muito menos em termos de gramatiquice; digo falar e escrever mal em relação ao espírito da língua, e em relação aos recursos desprezados, ignorados e finalmente substituídos por fórmulas feitas, por aglutinações que passam a constituir uma mecânica lingüística de um povo de *robots*.

Não quero inquietar nenhum geral, nem espalhar a notícia de que a língua mal falada põe em posição crítica a segurança nacional, mas não posso deixar de dizer que põe em risco sério a cultura própria, a contribuição de gênio que o mundo está a pedir a cada nação.

E assim, se tudo isto que dissemos tem substância de verdade, fica patenteada a enorme importância do ensino da língua, sobretudo nos cursos de formação pessoal (primário e secundário), e até fica demonstrado que a linguagem deve ocupar muito mais do que o espaço curricular das outras matérias. Deve antes constituir uma espécie de atmosfera envolvendo todos os outros cursos. Em outras palavras, na organização escolar que imagino, todos os professores seriam professores de português além de serem também professores de suas diversas disciplinas, sem prejuízo, evidentemente, do ensino mais apurado que o professor de português propriamente dito ministraria.

Retomando o tema, sob a forma concentrada de esquema, diríamos que a convivência é uma *conversatio*, e que essa circulação de vida humana pode ser realizada em três mundos: no interior da alma, nos diálogos pessoais, e na ampla e vital conversação realizada dentro de uma cultura e com dimensões sociais. E os três mundos se interpenetram dependendo a conjuntura social, com seu parâmetros econômicos e sociológicos, da escondida murmuração que se processa no interior das almas. E em todo esse processo de comunicação de vida humana, de amor e de inteligência, a palavra, sinal sensível, tem função instrumental de imensa valia. Como em

tantas outras coisas, o sinal e o símbolo, que no intercâmbio de idéias representam as realidades ausentes, ganha um valor de empréstimo que quase toca o nível do valor próprio da coisa significada. E é por isso que qualquer pessoa de bom-senso, sem maior reflexão filosófica, sabe que a palavra é alguma coisa extremamente respeitável; e sabe que quem malbarata a palavra, de algum modo malbarata o espírito.

* * *

A educação da linguagem, para ser fecunda, há de estar constantemente ligada ao uso, em vez de consistir apenas na apresentação do instrumental, como quem pretendesse ensinar a arte da carpintaria sem colocar as ferramentas na mão do aprendiz, e sem incitá-lo ao dinamismo do noviciado. As coisas práticas aprendem-se praticando, usando, fazendo, vivendo, e linguagem é uma coisa eminentemente prática. uma vez que é, por natureza, o instrumento da inteligência.

E quando digo que a educação da linguagem, para ser adequadamente ministrada, deve ser conjunta com o uso, tenho em vista a dupla polaridade do uso da palavra. Como é óbvio, mas nem sempre devidamente lembrado, a comunicação verbal tem duas polaridades, cada qual com seus processos específicos. A educação da linguagem se dividirá em educação da linguagem de transmissão ou expressão, e educação da linguagem de recepção ou impressão. É mister aprender a falar e a ouvir, a escrever e a ler. E se já disse em outro artigo que a linguagem, como conversação consigo mesmo, tem um papel de importân-

cia insuspeitada no equilíbrio da alma, devo agora decompor a conversação íntima em dois canais: de um lado falamos com nossos próprios botões, como se costuma dizer; de outro, ouvimos, ouvimo-nos a nós mesmos. E daí, na exteriorização do processo, temos de aprender a falar e a ouvir.

Creio não exagerar se disser que a maioria das pessoas com menos de quarenta anos, graças aos nossos delírios educacionais, não sabem ler. Sim, não sabem ler. Dêem-lhe uma página em prosa ou verso, e logo verão que não exagero: gaguejam, lêem sem alma, como se estivessem a fazer uma exótica ginástica, ou então, por um processo de ultra-correção, passarão a declamar com ênfase de mau gosto. E é preciso notar que a leitura só tem seu valor pleno quando é feita em voz alta, isto é, quando se tiram dos sinais da linguagem escrita as dimensões fonéticas, as ressonâncias, a música, que só a palavra falada contém em toda plenitude. Ler mentalmente é ler sem ouvir o ruído que as palavras fazem, e aqui me lembra o excelente conselho dado por Claudel a Rivière, numa de suas cartas: "il faut entendre le bruit des mots...".

Os antigos raramente usavam a leitura abstrata, silenciosa, puramente mental, que todos nós hoje praticamos. É curiosa a admiração que Santo Agostinho demonstra em *As confissões*, Livro Sexto, Cap. III, diante do fato de Santo Ambrósio ter o costume de ler mentalmente: "Quando êle lia, seus olhos percorriam as páginas e sua inteligência apreendia o sentido, mas sua voz e sua língua repousavam...". E tão estranho lhe pareceu o fato que não julga ocioso descrevê-lo, explicá-lo e

comentá-lo em meia página. Chega até a procurar a justificação do procedimento do grande bispo, por lhe parecer bizarro, ou quem sabe, repressível, a leitura silenciosa e fechada em si mesmo. Dentro da Igreja sempre foi grande o valor da leitura em comum, tanto no ensinamento como no culto e na oração.

Podemos imaginar a chegada de uma carta de São Paulo entre os Gaiatas ou entre os Coríntios, como um presente de dimensões sociais, como hoje diríamos; e não é difícil evocar a cena de admirável singularidade: o mensageiro convocando os irmãos em Cristo, e todos unidos, como na fração do pão, ouvindo o leitor que lhes retransmite o ardente coração do apóstolo. Aliás, ainda é assim que, no Hoje eterno da Liturgia, recebemos as cartas de São Paulo. Toda a Liturgia gira em torno de uma imensa e interminável leitura, leitura a viva voz, leitura às vezes cantada, como para ainda mais exaltar a necessidade da encarnação da palavra. E daí vem o nexó íntimo com a prescrição canônica sobre a leitura do breviário para os sacerdotes. "A pronúncia das palavras deve ser vocal e íntegra. Vocal porque é oração pública e não apenas mental (...) É necessário o movimento da língua e dos lábios, de modo que alguma voz tênue se forme..."

Tudo isto mostra o valor da leitura propriamente dita na grande pedagogia católica. Diremos que o mesmo valor, ou pelo menos, um proporcional valor também se encontra na cultura profana. Ora, a leitura, embora à primeira vista não pareça, é a forma mais plena, mais rica, de linguagem recebida. São idéias e palavras de um outro que

lemos para nós e para os outros, e assim podemos dizer que a leitura comum é uma espécie de audição comum, e com mais um passo podemos concluir que o exercício da leitura dará à alma uma das mais nobres aptidões: a de ouvir, a de prestar atenção ao que vem de fora. Não será a falta dessa aptidão um dos traços mais tristes da tragédia contemporânea? Vivemos numa atoarda em que ninguém ouve ninguém. No plano das nações, que vivem a cogitar coisas vãs, existem muralhas, diques ao verdadeiro diálogo tão encarecido pelos mesmos que o bloqueiam. Dentro das sociedades, o mesmo isolamento forma os compartimentos estanques, e em lugar da palavra circulante chovem as pedradas dos "slogans" vindas dos grupos adversos. Nas famílias, nos círculos de amigos, observa-se a mesma incapacidade de ouvir, e já foi feito muitas e muitas vezes o teste das respostas disparatadas para provar que ninguém ouve ninguém. Mas a mais grave incapacidade de ouvir talvez seja aquela do foro íntimo: ninguém se ouve a si mesmo com a necessária veracidade; e por mais forte razão não ouve aquela voz humilde que fica escondida atrás de nossa própria voz íntima, e que arrulha dentro de nós com gemidos inefáveis. "A Fé vem pelos ouvidos". Que será de um mundo que faz profissão de surdez?

Voltando à linguagem, creio não exagerar dizendo que o exercício da leitura, atenta para quem lê e para quem ouve, é um alto exercício para todos os músculos da alma. E sobretudo é um processo de eliminação dos depósitos deixados pela burrice que constantemente atrai o homem para baixo. Dou um exem-

plo do valor cultural da leitura vocal e comum dizendo o seguinte: quem até hoje não leu uma página de Machado de Assis para os outros, em voz alta, não leu Machado de Assis. E por mais forte razão não leu Camões ou Fernando Pessoa, quem não leu, ao menos para si mesmo, em voz alta, para ouvir *le bruit que font les mots*, ou para realizar na alma humana um exercício parecido com a encarnação do Verbo. — GUSTAVO CORÇÃO — (*O Estado de 8. Paulo*)

PAPEL DA ESCOLA NA COMUNIDADE

A complexidade de problemas que afligem a Humanidade na vida atual está a exigir uma renovação de objetivos por parte de grande número de instituições sociais. Entre estas, avulta pela significação que possui na sociedade, a posição da Escola como agência educativa mais importante, depois da família. Entretanto, ressaltando honrosas exceções, a Escola de hoje é uma instituição hermética, quase sempre desligada da influência direta na comunidade.

Os mesmos problemas que perturbam a comunidade em geral, também são os que preocupam os professores, transformando-os numa máquina de aproveitar o tempo, sobrecarregados como são de compromissos docentes os mais variados.

A organização administrativa da comunidade, por seu turno, assoberbada com problemas sociais e econômicos, nem sempre pode aproveitar a percentagem orçamentária estabelecida em lei para aumento, melhoria e conservação da rede esco-

lar; disto resultando grande número de situações de exceção que algumas escolas enfrentam no que respeita a espaço, horário, número de professores, aparelhamento escolar e aparelhamento didático. Assim, como decorrência de um estado de coisas mais ou menos concatenado, as escolas respondem apenas em parte às suas responsabilidades comunitárias, incluindo-se nestas responsabilidades não somente objetivos materiais, como também aqueles que se relacionam com a cultura, entendida no seu mais amplo sentido.

Não é fácil analisar o papel que a escola precisa exercer na comunidade, considerando-se a amplitude de objetivos que um sistema educacional moderno autêntico se propõe em seus planos de ação. Poderia parecer apenas uma "teorização" fria sobre Educação, a exposição pura e simples deste tema, o que então não expressaria, com suficiente realidade, nosso ponto-de-vista. Por esta razão, pareceu-nos importante a análise da conjuntura atual que a Escola enfrenta.

Todavia, o ideal que a Escola aspira precisa ser, sempre, o ponto de culminância do educador sem que, contudo, êle possa vir a ser apontado como um "visionário".

Portanto, a partir de uma posição de conceito desejável, poder-se-ia indicar como poderosos fatores de influência no desenvolvimento dos planos de ação comunitária da Escola:

a) necessidade de horário integral (mínimo de quatro horas diárias); b) imprescindibilidade de espaço adequado para execução de técnicas de trabalho socializadas (o aprender, fazendo); c) aparelhamen-

to escolar e didático indispensável, para prover um mínimo de conforto pedagógico ao professor e ao aluno; d) corpo docente credenciado e consciente da importância da Escola na renovação dos níveis de vida da comunidade.

Ê também indispensável que a escola possa contar, para o desempenho de sua atuação direta na comunidade, com a conjugação de esforços, provindos de;

- a) órgãos administrativos e técnicos de comando unificado;
- b) existência efetiva e ativa dos Conselhos de Educação Municipal;
- c) Círculos de Pais e Mestres organizados e atuantes.

A Escola alcançaria, então, desempenhar, plenamente, o desejado "Comunitarismo escolar", tendo em causa:

1. Abranger os seus objetivos internos de formação integral do aluno, como influência mais direta e duradoura na comunidade;
2. Melhorar e renovar os padrões de vida social, econômica, higiênico-alimentar, moral, etc, por meio do desenvolvimento de programas conscientes de vida comunitária;
3. Contribuir para a formação dos verdadeiros líderes do futuro;
4. Colaborar consciente e eficazmente em todos os movimentos culturais, sociais e assistenciais que a comunidade realize;
5. Participar do processo de recuperação do estado de equilíbrio emocional da comunidade, através de uma terapêutica recreacional propiciada no Centro Recreacional anexo à Escola, com vistas à sadia ocupação das horas de lazer.

A consecução dos 5 pontos básicos para o "comunitarismo escolar"

está a exigir um plano conjugado entre a escola e as principais agências da comunidade, levando-se em conta a significação da Escola de hoje, diante da realidade comunitária.

Para que a escola desempenhe o seu papel na comunidade em bases profundas e duradouras é necessário que ela tenha encontrado a sua própria "identidade" no grupo em que atua. Uma escola amorfa, rígida cumpridora de programas de ensino, às vezes distanciados da realidade em que se vive; que não participados anseios e aspirações comuns do seu meio; que é apenas um "depósito" de alunos — poucas vezes reconhecíveis pelo próprio nome; que não traçou objetivos essenciais para a sua vida futura e nunca lutou para dar-lhes autenticidade e vitalidade, enfim, se esta escola ainda não possui um "espírito" na intimidade de seu funcionamento, se não tem uma filosofia de vida pela qual vibra, sente, luta, se emociona e pensa — jamais poderá realizar a sua verdadeira função na atualidade, uma vez que não possui aquelas condições fundamentais para lograr o alcance de três tópicos básicos lembrados em nosso artigo anterior:

1. formação integral do aluno;
2. melhoria e renovação dos padrões de vida social econômica, higiênico-alimentar, moral, etc, por meio do desenvolvimento de vida comunitária;
3. contribuir para formação dos verdadeiros líderes do futuro.

A formação integral do educando exige uma filosofia educacional com raízes democráticas em que a

educação para a cidadania, no seu verdadeiro sentido, seja posta na linha da frente de seus postulados. O ambiente educativo preparado com estes componentes filosóficos leva os membros da sociedade escolar a sentirem em todos os instantes que a vida é uma grande corrente mormente a vida comunitária, e que ninguém pode pensar que vive "só", desligado do compromisso "social" de ser próximo, pois que "todo o direito ou liberdade traz consigo uma responsabilidade correspondente". Ninguém melhor do que a escola pode ajudar a família a formar no futuro cidadão aquilo que Lord Moulton expressou assim: "a obediência àquilo a que não se pode ser coagido — fundamento moral de uma boa sociedade". A existência de bons cidadãos é absolutamente essencial, tanto para a feitura como para a administração de boas leis. O amor à liberdade política, como o amor à pátria, não pode ser compelido pela lei. E o mesmo se pode dizer do sentimento de honestidade e da lealdade, do espírito de tolerância às divergências, do horror às injustiças, da aceitação das decisões da maioria, do culto aos direitos individuais, de uma mente dada à perquirição e à experimentação, do amor ao próximo. Estes grandes valores de uma sociedade livre só podem ser incorporados ao caráter do indivíduo através dos processos de cultivo e educação.

E a escola primária, primordialmente, que fundamenta a formação democrática do indivíduo de modo a integrar-lhe na personalidade certos princípios que são a essência de sua atitude futura diante da vida — aprender a respeitar cada um, traçar planos em grupo para o bem cole-

tivo, esperar a sua vez, escolher dirigentes de grupo capazes, trabalhar em equipe para um projeto comum, ser capaz de tomar iniciativas e decisões, ter confiança e mútuo respeito pelo outro e pela autoridade, discernimento para julgar o bom e o mau, o justo e o injusto, o verdadeiro e o falso, etc, assim citados em pequena escala, estes momentos de atividade, dentro do processo educativo levam o educando ao exercício de hábitos de cooperação, autogoverno, responsabilidade pessoal, compreensão do "outro", crítica construtiva.

Como se depreende da análise destas linhas, nenhuma escola poderá influir decisivamente na renovação dos padrões de vida comunitária se não pensar que a ela também cabe a responsabilidade na formação dos futuros líderes. Se a escola primária tivesse levado mais a sério este aspecto de sua atuação na comunidade, talvez que não brotassem tantos líderes por aí — falsos líderes — naturalmente... Sendo a liderança um fenômeno dinâmico preparado pela família, pela escola, pela sociedade, etc, far-se-ia mister que no desenvolvimento do processo educativo, acompanhando o crescimento de cada educando, pudesse a escola apontar com segurança os líderes autênticos, aqueles que desde os mais tenros anos tivessem aflorado uma personalidade democrática, capaz de sobrepor aos interesses pessoais e imediatos as grandes causas do bem comum.

Dos bons líderes — com fé no futuro e moral elevada — depende o alcance do 2º tópico citado neste artigo.

Mas enquanto esperamos que se abra o espaço de uma coluna para nós, no próximo domingo, quando continuaremos esta conversa com o leitor, pensemos como Jefferson que a educação adequadamente concebida e administrada é um instrumento indispensável para a melhoria da natureza e da condição do homem...

LUCINDA MARIA LORENZONI — (*Correio do Povo*, Porto Alegre).

AS RELAÇÕES HUMANAS E A NOSSA ESCOLA

É certo que as observações que colhemos, em composições escolares de estudantes, em entrevistas, em diários, em conversas com adolescentes, em leituras, refletem a escola de hoje, tal qual se apresenta, com todas as suas decantadas mazelas e não a escola do futuro, como a têm idealizado os filósofos de educação e educadores.

Não chegamos àquela escola de que fala Dewey, quando critica a educação de nossos dias, insistindo: "Em vez de uma escola localizada separadamente da vida, como lugar para se estudarem lições, teremos uma sociedade em miniatura, na qual o estudo e o desenvolvimento sejam os incidentes da experiência comum. Campos de jogos, oficinas, salas de trabalho, laboratórios, não só orientam as tendências ativas naturais da adolescência, como também significam intercâmbio, comunicação e cooperação — tudo isto atuando para aumentar a percepção das conexões".

Estamos ainda, essa é a verdade, na época das salas de aula comuns, ressaltadas honrosas exceções, e não

nos foi possível atingir o estágio do Ginásio Nova Friburgo, com reduzido número de alunos selecionados, bons laboratórios e uma nova concepção de filosofia da educação.

Temos que concordar com Dewey, quando diz que "o aparelhamento material e o aspecto de uma sala de aula comum são adversos a existência das situações reais da experiência. Que existe aí de semelhante às condições da vida cotidiana, que possa ocasionar dificuldades e o desejo e a necessidade de vencê-las? Quase tudo comprova que o que mais se exige é ouvir, ler e reproduzir aquilo que foi dito e lido".

"O discípulo tem um problema, é certo, mas é o de satisfazer — continua — certas exigências determinadas pelo professor; seu problema é descobrir aquilo que o professor quer e conseguir contentar a este no dar a lição, nos exames e no seu comportamento, em geral".

"O aluno estuda, mas sem disto ter consciência, os objetos de seu estudo são as convenções e modelos do sistema escolar e da autoridade escolar e não os "estudos" em si mesmos. A reflexão, assim provocada, é artificialmente unilateral. Pior, o problema do aluno não será de satisfazer as exigências da vida escolar e sim o de aparentar satisfazê-las — ou de avizinhar-se de sua satisfação o suficiente para deslizar sobre as mesmas sem muito forte atrito. A espécie de senso criada por estes expedientes não é um desejável elemento para a formação do caráter".

Em ambiente assim é natural que as relações humanas não sejam das melhores entre aluno e professor, já que o adolescente não age since-

ramente, procurando resolver problemas seus, e sim satisfazer ou aparentar satisfazer exigências escolares que não dizem respeito aos seus interesses.

Diz H. A. Overstreet que as nossas escolas não desenvolvem, nos adolescentes, a *maturidade cívica*, a qualidade de cidadãos, as atividades que dizem respeito às pessoas que vivem numa comunidade.

"Se as escolas — estamos lendo "A Maturidade Mental", de Overstreet — têm deixado de desenvolver em grande parte o caráter cívico em seus estudantes, tem sido porque, inadvertidamente, os conservaram no papel de dependentes cívicos. Toda responsabilidade pelo ambiente físico — o seu cuidado, sua beleza, limpeza e estado sanitário — foi relegada para adultos: professores, administradores, zeladores. Da mesma forma, a responsabilidade pelo bem-estar psicológico da escola — disciplina, honestidade, camaradagem, atenção ao trabalho — foi relegada aos professores e administradores. Os estudantes, em suma, adquiriram o hábito dependente de viver numa comunidade escolar, com cujos arranjos e governo nada têm a fazer. Na expectativa de que se portem mais tarde como cidadãos livres e responsáveis, permite-se-lhes, contudo, através da maior parte dos seus anos de juventude, que cresçam sem desenvolver quaisquer hábitos básicos de interesse e participação cívica".

"Os jovens que vão às escolas vivem também na comunidade que as contém. Andam pelas ruas, ou percorrem-nas de bicicleta, ou, num período posterior da adolescência, de automóvel. Vão ao cinema, organi-

zam folguedos nos parques, nadam nas piscinas ou nas praias, encontram-se aos pares e grupos nas confeitarias. Em todas essas atividades, acham-se ligados à vida da comunidade — por sua consideração ou ausência dela, pelo seu senso de responsabilidade ou não. Se se transformam em incômodos intoleráveis, o seu fracasso é de natureza *cívica*. É na qualidade de cidadãos irresponsáveis que perturbam a atenção da platéia num cinema com suas intervenções rumorosas; que inundam os parques; que escandalizam as praias e piscinas".

"Em poucas escolas por toda a nação — tão poucas que ainda se destacam como surpreendentes exceções — os educadores deram tento de que os estudantes não alcançarão a maturidade cívica, pelo fato de serem tratados civicamente como dependentes. Para que cresçam como membros de uma comunidade, devem ser membros dessa comunidade que é particularmente a sua: a escola. Devem ser auxiliados a pensar através de todas as relações que existem dentro desta comunidade, e a se organizarem em corpos autogovernantes para lidar com todos os problemas que dizem respeito ao cumprimento dessas relações".

As nossas observações acerca de Relações Humanas no Magistério dizem respeito às escolas de hoje, como já tivemos ocasião de nos referir, como pretendida solução a alguns problemas de inteiração entre elementos desse grupo que é a escola. — AGOSTINHO MINICUCCI — (*Correio do SENAC, Rio*)

A EDUCAÇÃO GERAL EM FACE DO SURTO EXPLOSIVO DO SABER HUMANO

A cada passo nos defrontamos, em nossos dias, com a irrupção de surtos, por assim dizer, explosivos, sendo eles urbanos e demográficos; de desenvolvimento econômico em países pobres e de nacionalismo exacerbado nos países ricos; de compras e de produção, de transportes e de comunicações; e mais aqueles que envolvem átomos e galáxias, o chamado universo e o chamado cosmos. Porém, sobrepassando a todos esses processos e a todos transfundindo, verifica-se um surto igualmente explosivo no saber humano. Em que acepções falamos aqui de "surto explosivo"?

Difusão do todo

Para respondê-lo, suponhamos, por analogia, o rompimento ("explosão^N") de um grão de milho. O grão abriu-se, avolumou-se, transformou-se em pipoca: sua quantidade, porém, permaneceu inalterada. E o que se dá com um dos surtos explosivos que irrompem no saber humano. Um todo concentrado cede lugar a um todo difuso. A integridade básica nada perdeu. Este, o mais simples dentre os tipos do surto explosivo que atingem a educação geral.

Recorramos agora mais uma vez ao grão de milho e visualizemo-lo, rebentando de outra forma: rompeu-se e multiplicou-se rapidamente em grande número de unidades. Multi-

Traduzido do boletim *College University*, vol. 14, n.º 9, fev. 62, Washington, pelo Prof. Daniel Brilhante de Brito.

plicação pela divisão, proliferação. Ou então, fracionamento de determinado todo em duas ou mais partes, sendo que cada uma delas assume características próprias de um ou outro dos dois tipos principais.

Cada fração pode assumir as características de um todo novel e autônomo, como é o caso, na biologia, de uma célula que se reproduz pela divisão, qual o paramécio. Essa forma de todo é a sugerida pelo idiomatismo "Who is going to pick up the *marbles?*" (ao pé da letra: "Quem é que vai recolher as *bolas de gude?*"). Nesta pergunta, a bola de gude representa uma entidade. O todo cumulativo inicial do saco de bolas de gude, por assim dizer, fracionou-se, desagregou-se. Cada unidade emerge então, como um todo individual.

Não se entrosam correlações construtivas entre esses novos universos e qualquer resquício que porventura sobreexista do todo primitivo. Nem tampouco correlações construtivas recíprocas entre esses novos todos. Assoma, destarte, uma espécie de atomismo. Este, um dos tipos principais de problemas que atingem a educação em geral ante o surto explosivo dos conhecimentos humanos.

Dá-se ainda outra espécie de fracionamento quando explode um todo. 2 E o sugerido por outra expressão popular que indaga: "Who is going to pick up the *pieces?*" (literalmente: "Quem é que vai recolher os *fragmentos?*"). Nessa pergunta, as frações resultantes da explosão não vêm a constituir todos autônomos. Não passam de cacos e fragmentos.

Eis uma situação em que os todos integrais foram fracionados,

num mínimo de três formas: 1 — o todo primitivo viu-se fragmentado em sua integridade; 2 — os fragmentos resultantes deixaram de constituir-se em todos autônomos e vigorosos; 3 — esses fragmentos não mais se encontram numa correlação construtiva ou criadora com aquilo que constituía o todo primitivo, nem tampouco se correlacionam entre si de modo a possibilitar a formação de uma nova integridade complexa.

Aí chegamos à forma mais grave de anarquia no saber. Cria ela, para a educação geral, um problema ainda mais sério que o daquele onde o surto explosivo do saber gera uma diluição, ou a proliferação que leva um todo primitivo a decompor-se em partículas que ao menos como singularidades constituem-se em todos íntegros.

Qualquer destes dois últimos tipos de "explosão" do saber (constituindo fragmentos ou novos todos autônomos), acarreta para a educação geral um problema de considerável magnitude.

Foi esse problema que envolveu numa atmosfera de desânimo, aliás o termo registrado nas atas foi "terror", os ouvintes das teses apresentadas no encontro anual da Association of American Colleges do ano de 1961. Ficaram os ouvintes particularmente desanimados quando tomaram consciência do contexto verdadeiramente crítico em que incidiam as teses conglobadas sob o título "The President and the Academic Disciplines". 1

O acréscimo do saber é somente uma causa concorrente do desânimo.

Cumprе salientar que tal desânimo só em parte se deixa explicar

pela vertiginosa multiplicação dos itens de saber. Só mesmo em parte decorre êle desse estupendo incremento que, segundo o Dr. Robert Oppenheimer, efetua uma reduplicação no volume de conhecimentos humanos, mal decorrido um período que oscila entre oito anos e meio e onze anos. Deve-se o fato somente em parte à compreensão de que o aumento do saber se vem processando em ritmo cada vez mais intenso.

Origina-se o desânimo, igualmente, num significativo incremento do número de hipóteses, teorias, bases científicas, intuições clínicas, todas elas mais ou menos civilizadas, que vêm constituindo objeto de generalizações empiricamente fundamentadas, e cujo âmbito vai abrangendo, por um lado, fenômenos cada vez mais minúsculos, e, pelo outro, fatos de uma ordem cada vez mais ampla. Procede, paralelamente, de um surto explosivo das disciplinas, do número e dos tipos de pessoas que se dedicam às mesmas e do número de títulos e cursos disponíveis em cada uma das resultantes frações ou fragmentos.

Face a face com a ameaça que representa o atual surto explosivo dos conhecimentos, os programas acadêmicos mais segmentados, mais especializados e de aplicação mais imediata mal começam a ressentir-se da magnitude e da complexidade com que se defronta a educação geral do ponto-de-vista do administrador, do professor ou do aluno.

Pois a educação geral vem a ser, já pela própria definição, uma forma de educação cujo âmbito universal está ligado ao *gentis*, ou seja, antes ao homem genérico que ao homem

considerado na acepção mais restrita do termo *espécie*; naquela forma de diferenciação humana que se verifica no plano da função vocacional específica. O que disse Ralph Barton Perry das humanidades por excelência, aplica-se igualmente à educação geral, pelo menos em seu aspecto ideal. As humanidades, disse êle, "têm algo a ver com o homem, não com o homem em particular, mas com o homem em geral, com o que há de homem nos homens". Por conseguinte, afirma êle, os estudos humanísticos, "ou os estudos que têm no homem um ponto de referência, são bons para todos e são eles que antes fazem do ser humano um homem que um homem de determinado tipo".² O mesmo vale para a educação geral.

A motivação para a educação geral

Enfrenta, pois, a educação geral todos os percalços da presente revolução do saber humano, e cumpre-lhe neutralizá-los, adaptar-se numa coexistência mais ou menos pacífica para que possa sobreviver. Sem dúvida (como, aliás, fizeram lembrar ultimamente vários educadores americanos) é exatamente isso que vem contribuindo para motivar o próprio movimento de educação geral.

Donde a declaração do Dr. Edward Danforth Eddy Jr. ao tratar da idéia e das instituições do Land-Grant: "A fim de atender ao volume crescente de conhecimentos humanos disponíveis, voltam-se os educadores mais e mais para o conceito e o método compreendidos no termo Educação Geral (General Education)".³ Por sua vez o Dr. Oliver Carmichael, ao referir-se aos cursos de bacharelato, observou que uma

das motivações do próprio movimento de educação geral se origina num desejo de neutralizar a "proliferação de cursos nas universidades, que se deve, pelo menos em parte, aos livres-docentes recém-diplomados que criam novos cursos nas áreas de sua especialidade". 4 Admitindo que é absolutamente compreensível esse afã dos novos professores em transmitir intuições hauridas em seus anos de doutorado, acrescenta o Dr. Carmichael "que essas novas disciplinas nem sempre contribuem para um currículo equilibrado nos cursos de graduação".

O Dr. George N. Shuster delineou em traços vigorosos as implicações mais amplas desse especialismo desenfreado que tanto aflige o Dr. Carmichael. Buscando estabelecer uma antítese, começa o Dr. Shuster observando:

"No cosmos educacional de Hutchins a faculdade, embora com menos tempo que outrora, aproximava-se da idéia que Newman formava da Universidade, em seu juízo uma instituição destinada a fundir o mundo cognoscível num todo unificado".

O Dr. Shuster oferece então uma reflexão e uma advertência: Talvez não haja nenhuma alternativa, se considerarmos o caráter atual da cultura humana. Mas pelo menos devíamos possuir plena consciência do que estamos fazendo.

Passa então o Dr. Shuster à segunda fase de sua antítese: Ora, absorvendo parte da função da universidade qual hoje a conhecemos, ou seja, essa conglomeração de anacoretas intelectuais, achamo-nos bem a caminho de fazer com que o especialista se torne ainda mais especializado que jamais o foi. 7

Essa advertência vem merecendo bastante atenção. Conforme declarou o Dr. John Gardner: "Nada contribui de modo tão nefasto para o desemprego de gente talentosa e educada que a rápida especialização e as atitudes empedernidas que emprestam apoio a tal especialização". 9

E é precisamente a educação geral que o Dr. Gardner apresenta como antídoto com relação ao indivíduo que se prepara para uma função específica; escreve o Dr. Gardner: "Se as inovações tecnológicas reduzirem a procura de especialistas do seu ramo, ficará êle sem ter para onde ir. Por outro lado, se êle possuir uma formação ampla, que, no correr de vários anos, abranja os princípios fundamentais em vários contextos, estará êle capacitado para sobreviver aos fluxos e defluxos do mercado de empregos". 10

Que fazer?

Admitindo-se, pois, a inevitável colisão frontal entre o surto explosivo do saber humano e o impulso que vem sendo dado à educação geral, que poderemos fazer?

Em primeiro lugar, cabe tirar o melhor partido possível de um fator verdadeiramente paradoxal inerente à própria hipertrofia do saber. Em que medida os próprios acréscimos científicos responsáveis por essa hipertrofia ajudam a solucionar pelo menos alguns dos problemas, nela originados. O adepto da educação geral sentir-se-á talvez assoberbado ante a contínua e torrencial avalanche de novos conhecimentos que vai rolando de nossos centros de pesquisa. Entretanto, essa mesma inundação vem produzindo uma revolu-

ção tecnológica que nos habilita a canalizar a torrente.

Tomemos à guisa de exemplo o relatório de Richard Rutter localizando os progressos recentes e as perspectivas imediatas de um entre muitos auxiliares tecnológicos da divulgação e da aprendizagem: o microfilme. Segundo o Sr. Rutter, o microfilme virá a constituir, em 1965, um volume de negócios num montante de 500 milhões de dólares. Assinala o referido pesquisador que "as inovações das máscaras e das copiadoras individuais comunicaram ao microfilme a única característica vital que ainda lhe faltava desde a sua invenção no século dezanove; a versatilidade. Acrescenta êle, ilustrando de modo bastante oportuno o assunto em pauta, "que a combinação desses dois progressos é que vem produzindo o atual avanço no campo dos microfilmes".¹¹ Destarte, uma das formas de que se reveste a expansão do saber contrabalança positivamente os efeitos negativos que, gerados por outras formas, afetam a educação geral.

Fenômeno equivalente observa-se com o planejamento da aprendizagem, com as máquinas de ensinar e outros acessórios tecnológicos da didática moderna, setores esses que, individualmente, mereceriam tratamento especial em outros artigos.

Além desse auxiliar tecnológico, conta a educação geral em sua porfia atual com um recurso humano cuja possível valia para a mesma se fará sentir no futuro de modo cada vez mais intenso. Trata-se do escritor, científica e tecnologicamente fundamentado, que, como Lawrence, Lear ou Pfeiffer, sabe condensar e interpretar as últimas evoluções

do saber humano, quer na ciência, quer na tecnologia, vazando-as em termos claros e de ampla significação num contexto *geral*.

É graças a tais escritores que os últimos avanços, digamos, os da biogenética em vez de parmanecerem fora do âmbito da educação geral, deixam-se incluir no acervo preexistente de dados e princípios biogenéticos passíveis de divulgação nos quadros da educação geral. O recente fluxo de descobertas relativas à "ruptura do código genético" constitui uma ilustração oportuna.

O recente livro *Science and Sensibility*, de autoria de James R. Newman, fornece mais uma ilustração convincente. Em sua apreciação crítica daquela obra, refere-se o Prof. Charles Coulston Gillispie aos "méritos relevantes e positivos" da mesma, assinalando-lhe um lugar entre "aquilo que os franceses chamam *haute vulgarisation*, domínio bem pouco explorado dentro da cultura americana". Newman, acrescenta o Prof. Gillispie, "possui o dom precioso da exposição de idéias e tecnicismos científicos e filosóficos".¹²

As humanidades científicas

Realmente o Prof. Gillispie, Catedrático de História da Ciência da Universidade de Princeton, constitui um exemplo frisante daquela forma de recurso humano que a própria hipertrofia do saber humano vem chamando à cena da educação geral. Exemplo similar é o personificado pelo Prof. Derek John de Solla Prince, que, na cátedra recém-criada de História da Ciência em Yale, ilustra bem esse tipo; em sua monografia *"The Scientific Humanities*

and Urgent Program" 13 dirige êle um apelo a favor da produção sistemática dessa forma de agente da meditação criadora. Esse contributo vem já exercendo uma influência decisiva, estimulando a criação de cargos acadêmicos para estudiosos das "Humanidades Científicas" e a estruturação de programas para elas.

Destarte, se por um lado a ampliação desmedida do saber vem criando em seu próprio âmbito certos contrapesos tecnológicos às próprias tendências disruptivas, assim também, esperemo-lo, a educação geral acelerará em seus próprios quadros a formação de expositores das "humanidades científicas". Trata-se aí de humanistas cuja função precípua é exatamente a de equacionar as pressões desintegradoras do surto explosivo do saber com os imperativos integradores da educação geral, tendo em vista a auto-realização e sobrevivência humana e o sentido humanitário da civilização.

Oferecemos, pois, dois instrumentos, sendo um deles extrínseco à educação geral e o outro, ao que esperamos, equacionador entre o surto explosivo do saber e o impulso em prol da educação geral. Acrescentaríamos agora um instrumento intrínseco e crítico cujo campo de atuação se situa precisamente dentro desse corpo em crescimento constituído pelo pensar, pelos experimentos e pelas experiências da própria educação geral. Consistiria esse instrumento naquilo que, segundo Robert Prost, vem a ser a função de um poema: "um baluarte contra a confusão". Tal instrumento crítico

é o critério seletivo da prioridade de importância.

Na realidade conforme assinalou o Prof. F. C. Coleman, da Universidade de Southern Illinois, esse critério é triplo; respondendo às perguntas:

1 — Possui o conhecimento em pauta alguma importância primordial para as necessidades futuras do discente, sendo este último uma pessoa humana que recebe a nossa orientação no sentido de descobrir a si mesmo, identificar-se no mundo e realizar-se?

2 — Possui tal conhecimento importância primordial para o futuro do discente como pai, ou então no desempenho de uma profissão?

3 — Reveste-se tal conhecimento de importância primordial para as suas necessidades futuras como pessoa cívica e social, ou seja, como cidadão? (juízo exarado na Conferência de Educação Geral, realizada em 1961 na Drake University).

Ao apresentarmos esse triplo critério de primordialidade, longe estamos nós de sugerir que o mesmo fornece uma solução automática para o problema aqui formulado. Muito pelo contrário, o acervo de material existente sobre educação geral, as deliberações tomadas em conferências de educação geral, e mais os balanços dos esforços empreendidos numas e noutras instituições, em tudo atesta as dificuldades de quantos procuram *aplicar* esse critério.

Sem embargo, há grande valor tático na própria formulação e afirmação desse critério no momento em que organizamos as nossas forças para enfrentar o surto explosivo dos conhecimentos. Frente a frente com as enormes proporções, a ener-

gla, e o impacto eruptivo de tal hipertrofia, a qual é, entre outras coisas, "progressiva" (isto é, desencadeiam sucessivamente outros processos eruptivos), a postulação do triplo critério de primordialidade oferece em lugar do botão de emergência um convite sanativo. Representa um baluarte contra a confusão que ocorre quando, desesperada e indiscriminadamente, buscamos tornar a educação geral mais completa em quantidade, de modo a abranger os acréscimos cada vez maiores do saber humano em expansão.

Escrutínio lógico do problema central

A aplicação de nosso triplo critério seletivo habilita-nos a passar pelo crivo da lógica e da semântica o problema central, de modo a abordá-lo com maior eficácia. Tal crítica põe em exame os seguintes raciocínios:

1 — Estamos educando o homem integral, o homem completo.

2 — O homem completo equívale àquele que possui um saber completo.

3 — Logo, se nos cabe tentar produzir o homem completo pela educação geral, devemos fazer com **que** o nosso discípulo comporte, dentro de si mesmo, todo o conhecimento humano.

4 — Esse universo do conhecimento humano abrange erupções quotidianas de conhecimentos novos.

Esta fácil equação — juntamente com a implicação pedagógica que facilmente se desprende dela — deve merecer nossa resistência obstinada. Consolidamo-nos nessa resistência

por um lembrete simples, mas profundo. É que para o homem universalizar-se e continuar crescendo em sua totalidade pessoal, profissional e social, não precisa ele possuir uma saber cuja totalidade seja, digamos, a do compêndio ou da enciclopédia, ou, mais além, a totalidade preenchida pelos suplementos periódicos, tão em praxe hoje em dia como parte do esquema de aquisição de semelhantes obras.

J5 uma totalidade psíquica, conducente à realização pessoal, pública e profissional pela total integridade do homem que constitui o alvo da educação geral. Para isso, é **não** somente desnecessário mas até mesmo indesejável, que a pessoa humana, seja adolescente, seja um octogenário, tenha de abarcar pessoalmente esse universo em expansão, representado por um saber **cuja** acumulação no mundo de hoje assume um ritmo tão acelerado.

Rejeitemos, pois, essas pressões frenéticas a que desnecessariamente nos expomos quando laboramos no erro de assemelhar o processo de educar o homem completo àquele impulso que visa abarcar o proliferante "todo" do saber. Uma vez tomada essa atitude, cabe-nos dar um passo gigantesco no sentido de dominar o surto explosivo de saber humano com suas erupções e interrupções. Teremos desafiado com êxito a essa primeira tentação do Diabo.

Mas por enquanto só houve uma tentação preliminar. Se reconhecemos com Goethe que o diabo é o espírito que nega, então perceberemos que os esforços da educação geral contra o impacto destrutivo e desagregador da multiplicação do

saber conduzem a novos conhecimentos. Precisamos adiantar uma afirmação primeira que há de ser ousada e universal.

Ocorre lembrar aqui as palavras do Deão J. Douglas Brown sobre o significado da *liberal education*. O que mais importa é a mentalidade e a disposição de espírito com que abordamos o problema da educação geral e do surto explosivo do saber. O que se nos impõe de saída é um universalismo em bases autônomas. Releva admitir como um axioma a existência, no homem, de uma capacidade para universalizar-se e na educação geral, de um imperativo de universalização.

Essa predisposição básica da universalidade cabe-nos reconhecer como algo vindo de dentro (internally originative). É uma função daquilo a que Goethe chamou de "natureza formativa" do homem. Requer algo de basilarmente distinto do que certa gente propõe como fórmula de educação geral ao iniciar a jornada como uma exploração que visa descobrir na extremidade do arco-íris se existe algo assim como a totalidade, e se a educação pode fazer dessa totalidade, dessa universalidade, o seu alvo culminante e conclusivo. O processo aqui preconizado é justamente o oposto. Postula a irmanação de todos os representantes da educação geral tendentes a ver na universalidade a alma e o sangue da educação geral.

A necessidade de um seminário permanente nas faculdades

A observação significa que um programa de educação geral é praticamente inadequado e talvez nocivo, a menos que exista paralelamente

(ou melhor, como parte integrante) um seminário permanente nas faculdades, cujo mister seja o de esclarecer e reivindicar continuamente a universalidade ou a tendência universalista. Semelhante seminário deveria dedicar parte do seu tempo às pragmaticidades da educação geral e parte às suas teorizações, além de consagrar ainda outra parte às mútuas correlações. A preocupação primordial do seminário seria a universalidade e as universalizações.

O que o ofício requer são indagações vivazes e persistentes visando conceituar os universos do discurso, a universalidade, e a universalização e, outrossim, formar imagens e projetos. Um diálogo permanente nas mesmas linhas é igualmente necessário para os adeptos da educação geral tomados individualmente. E preciso que, alertas e militantes, guardemos o norte da universalidade como predisposição básica. Em quanto diz respeito às universalidades e à educação geral, precisamos ser comprometidos, *engagés*, 14

No prefácio e na epígrafe dessa obra monumental que é a *Paidéia* de Jáger, propõe o autor um modelo tão excelente quanto digno de emulação para esse universalismo que deveria animar os adeptos da educação geral. Equivaleria a propor que estes últimos defendessem a educação geral contra os reptos do cepticismo como, por exemplo, o recente repto do Dr. Carroll V. Newsom, e, paralelamente, neutralizassem o impacto disruptivo do saber hipertrofiado.

A própria palavra que o Prof. Jáger escolheu para título de sua obra genérica sobre a cultura helê-

nica fornece uma boa ilustração: *Paidéia*. Com referência a essa palavra, escreve o Prof. Jáger:

"É impossível evitar a ocorrência de expressões modernas como *civilização, cultura, tradição, literatura* ou *educação*. Mas nenhuma delas abrange realmente aquilo que os gregos queriam dizer por *paidéia*. Cada uma de tais expressões confina-se a apenas um aspecto desta última e não podem alcançar toda a extensão do conceito grego, para o que seria necessário utilizarmos todas elas em justaposição. Todavia, a própria essência da erudição e da atividade acadêmica baseia-se na unidade primitiva de todos os três aspectos (unidade esta que a palavra grega exprime), e não na diversidade sublinhada e consolidada por modernas evoluções".

A mesma predisposição universalista revela-se no prefácio da *Paidéia*, onde o autor declara: "Aparente ao público uma obra de pesquisa histórica sobre um assunto até agora inexplorado. Trata-se da *Paidéia*, da formação do espírito grego como base para um novo estudo do helenismo em geral". 11

Essa predisposição universalista que busca abranger as extremidades mais longínquas (out-there) não deveria ter para o adepto da educação geral nenhuma outra função que a de favorecer uma universalidade correspondente e correlata em nosso próprio íntimo ("in-here"). Também precisamos citar, a fim de senti-lo, aquela *Symmetria Prisca* ou Simetria Clássica que Leonardo da Vinci lamentava ser a única coisa "que lhe faltava", e cuja evolução e morfologia histórica é traçada por Jáger. Vêmo-lo igualmente

te no balanço autobiográfico de Wilhelm Wundt, que reconsidera trinta anos de experiência de laboratório com a sua "nova psicologia". Naquilo a que William James se referiu como sendo uma "confissão singularmente franca do fundador daquela escola". Declarou Wundt:

"Partindo de minhas inquirições quanto às relações temporais etc..., fui gradualmente me capacitando de toda a união em que se acham entrosadas aquelas funções psíquicas de ordinário separadas por abstrações artificiais como ideação, sentimento e vontade; e percebi a indivisibilidade, a homogeneidade interna que existe em todas as fases da vida mental". 18

Trata-se, pois, de um universalismo acompanhado da preocupação em conceituar e visualizar o todo; e é disso que, acima de tudo, precisa a educação geral em seu afã de enfrentar, assimilar e conquistar o enorme surto de saber desinibido que o homem fáustico desencadeou na sua prometéica porfia em busca do poder.

MAXWELL H. GOLDBERG

(O Dr. Goldberg, autor do presente artigo, é Presidente do Humanities Center for Liberal Education e "university professor-at-large" na University of Massachusetts. É membro do Comitê Executivo da Association for Higher Education).

N O T A S

1 Liberal Education, Vol. XLVII, n.º 11, maio de 1961.

2 "When is Education Liberal?", in *Toward the Liberally Educated Executive*, Mentor Book, New York, 1960 (MD 299), p. 49.

3 *Colleges for our Land and Time*, New York, 1957, p. 211.

4 *Graduate Education: a critique and a program*. New York, 1961, p/37.

5 Id.

6 *The Ground I Walked On*, New York, 1961, pp. 98-99.

7 Ibid., p. 99.

8 Id.

9 *Excellence*, New York, 1961, p. 43.

10 Id.

11 "Miniaturization of Documents Spurs Microfilm Use", *The New York Times*, Sunday, jan. 21, 1962, pp. 1F, UF.

12 *The New York Times Book Review*, jan. 21, 1962, p. 10.

13 Apresentado no Seminário Americano de Humanidades, Centro de "Educação Liberal", Universidade de Massachussets. Publicado no *University College Quarterly*, Michigan State University, Vol. IV, n.º 2, outono de 1959, pp. 6-14 igualmente em *The Graduate Journal*, The University of Texas, vol. II, n.º 2, outono, 1959, pp. 298-306; cf., também, o trabalho do Dr. I. Bernhard Cohen, professor de História da Ciência da Universidade de Harvard.

14 Cf. a monografia do autor em "*The Unity of Knowledge*" in *University Today Its Role, and Place in Society*. Genebra, Suíça, 1960, pp. 247-278; sua *Liberal Education and The Quest for Wholeness* — volume no prelo; e a sua monografia *The Humanities, Critical Issues*, and *The Quest for Wholeness*, apresentada no seminário de Washington, 1962, sobre "*Critical*

Issues and Decisions: a Program for Federal Executives", sob o patrocínio da USDA Graduate School — Nota do Editor.

15 "Não é possível proporcionar ao aluno em estágio de pré-graduação qualquer amplitude funcional ou significativa de compreensão e entendimento. Só depois de muitos anos como aluno, ou mesmo depois de cessada toda instrução formal, pode uma pessoa alcançar alguma coisa que se assemelhe a uma educação geral" — de: *A University President Speaks Out: On Current Education*, New York, 1962. Citado numa análise crítica de seu livro pelo Dr. Francis Horn, que caracteriza a educação geral como "o desenvolvimento curricular no ensino superior que, nos anos recentes, se vem revertendo da maior popularidade" (*New York Times Book Review*, Feb. i, 1962, P. 3).

16 *Paideia: The Ideals of Greek Culture*, New York, 1945 (Second English Edition, translated by Gilbert Highet). Vol. 1. Os grifos são do autor deste artigo. Cf., igualmente, *Early Greek Christianity and Greek Paideia*, também por Werner Jäger, Harvard University Press, 1962.

17 Ibid., p. IX.

18 *Philosophische Studien*, Vol. X, pp. 121-124. Citado por William James em *Talks to Teachers*, New York, 1958 (The Norton Library, Ed. Paul Woodring), pp. 31-32.

ATOS OFICIAIS

DECRETO LEGISLATIVO N° 3,
DE 1962

Aprova o Acordo sobre circulação internacional do material visual e auditivo de caráter educativo, científico e cultural, firmado pelo Brasil na Conferência da UNESCO.

Faço saber que o Congresso Nacional aprovou, nos termos do art. 66, inciso I, da Constituição Federal, e eu, Auro Moura Andrade, Presidente do Senado Federal, promulgo o seguinte:

Art. 1° — E' aprovado, para todos os seus efeitos, o Acordo firmado pelo Brasil na Conferência da UNESCO, em Beirute, na sessão de 1948, e destinado a facilitar a circulação internacional do material visual e auditivo de caráter educativo, científico e cultural.

Art. 2° — Este decreto legislativo entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Senado Federal, em 11 de junho de 1962.

AURO MOURA ANDRADE

Presidente do Senado Federal
(Publ. no D. O. de 12-6-62).

DECRETO N° 51.470 — DE 22 DE
MAIO DE 1962

Institui, no M.E.C, como serviço em regime especial de financiamento para o desenvolvimento social e econômico, a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo e dá outras providências.

O Presidente da República e o Conselho de Ministros, usando das atribuições que lhes confere o art. 1° do Ato Adicional, decretam:

Art. 1° Fica instituída, no Ministério da Educação e Cultura, como serviço em regime especial de financiamento para o desenvolvimento social e econômico, a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo.

Parágrafo único. A Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo incorpora os serviços das Campanhas de Educação de Adultos, de Educação Rural, de Construção de Prédios Escolares, de Extensão da Escolaridade e Educação Complementar, de Erradicação do Analfabetismo e de Merenda Escolar.

Art. 2° A Mobilização Contra o Analfabetismo terá como objetivo principal convocar todos os brasileiros que tiverem o privilégio de estudar, para; cooperar na promoção de:

I — escolarização de todas as crianças de sete a onze anos, mediante o provimento e a ampliação da rede escolar primária e o aprimoramento dos métodos de ensino elementar, através de convênios com os Estados, Municípios e entidades públicas ou privadas que se dediquem a tarefas da educação;

II — identificação de todos os jovens analfabetos, de 12 a 21 anos;

III — instalação e manutenção de cursos de alfabetização para jovens entre 12 e 21 anos;

IV — atendimento subsidiário, na medida das possibilidades, da população adulta de mais de 21 anos.

Art. 3º A Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo será orientada por um Conselho, cabendo sua execução a uma Comissão Executiva.

Art. 4º O Conselho da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo, sob a supervisão do Presidente da República, será composto dos membros do Conselho de Ministros, dos Governadores dos Estados que dele concordarem em participar, do Prefeito do Distrito Federal e dos Presidentes; da Conferência Nacional dos Bispos, da Confederação Nacional da Indústria, da Confederação Nacional do Comércio, da Confederação Rural Brasileira, da Associação Brasileira de Imprensa, da União Nacional dos Estudantes, da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Indústria e da Confederação Nacional dos Trabalhadores do Comércio.

§ 1º A presidência do Conselho da Mobilização caberá ao Presidente do Conselho de Ministros e a vice-

presidência ao Ministro da Educação e Cultura.

§ 2º Os Governadores dos Estados e os Presidentes dos organismos a que se refere este artigo poderão fazer-se representar nas reuniões do Conselho a que não possam comparecer.

§ 3º Sempre que o Presidente da República comparecer às sessões do Conselho, caber-lhe-á a presidência dos trabalhos.

Art. 5º A Comissão Executiva será constituída do Ministro da Educação e Cultura, do Superintendente da SUDENE, dos Diretores do Departamento Nacional de Educação, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura, além de três técnicos designados pelo Ministro da Educação e Cultura.

Parágrafo único. A presidência e a vice-presidência da Comissão Executiva caberão, respectivamente, ao Ministro da Educação e Cultura e ao Diretor do Departamento Nacional de Educação.

Art. 6º O Conselho da Mobilização Nacional contra o Analfabetismo será o órgão de supervisão e orientação da Campanha, cabendo-lhe, inclusive, aprovar os planos gerais ou regionais elaborados pela Comissão Executiva.

Art. 7º A Comissão Executiva será o órgão de planejamento e execução de todas as atividades da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo, de acordo com o previsto neste Decreto e nas instruções que baixar.

Art. 8º A execução da Mobilização Nacional Contra o Analfabetis-

mo nos Estados, Territórios e Distrito Federal caberá a comissões designadas pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura e será realizada, de preferência, mediante convênio com os governos estaduais e municipais, bem assim com entidades públicas ou privadas e órgãos regionais, de acordo com os planos elaborados pela Comissão Executiva.

Art. 9' No planejamento e execução da Campanha Contra o Analfabetismo, a Comissão Executiva poderá dividir o território nacional em regiões.

§ 1º Na hipótese deste artigo, as deliberações do Conselho da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo poderão ser tomadas com a presença dos Governadores da Região e dos demais membros que compõem o dito Conselho.

§ 2' Em cada Estado, os municípios poderão ser agrupados por regiões, cabendo, então, a execução da Campanha a comissões regionais.

§ 3' Poderão ser organizadas, ainda, Comissões Municipais.

Art. 10. O Ministro da Educação e Cultura poderá designar, dentre os membros da Comissão Executiva, um Coordenador Geral das atividades da Mobilização. Designará, ainda, um Secretário-Geral para o Conselho e a Comissão Executiva, bem assim três Secretários, um para a campanha de alfabetização, outro para a campanha de extensão da escolaridade e, finalmente, outro para a campanha de construção escolar. Poderá, outrossim, designar assessores em número necessário para atender a:

o) coordenação técnica, encarregada da preparação do material

didático e da apuração dos resultados alcançados;

b) coordenação de divulgação, encarregada de promover a mobilização da opinião pública para os objetivos visados pela campanha de extensão da escolaridade e pela campanha de alfabetização;

c) coordenação financeira, encarregada da programação dos dispêndios e do controle das atividades da Mobilização que importem em despesas.

Art. 11. A Comissão Executiva contará com a colaboração de todos os órgãos públicos, autárquicos e paraestatais, podendo requisitar servidores públicos civis ou militares para a execução dos trabalhos que empreender.

Art. 12. As estações de radiodifusão e outros órgãos de publicidade pertencentes à União manterão programa de incentivo à Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo, projetadas de acordo com a Comissão Executiva, que também procurará obter a colaboração de órgãos de imprensa e radiodifusão particulares.

Parágrafo único. As estações de radiodifusão e de televisão, para gozarem de qualquer favor público, deverão apresentar prova de que colaboraram na campanha de Mobilização Contra o Analfabetismo.

Art. 13. Os recursos da Mobilização serão os do Fundo Nacional de Ensino Primário — excluída a cota destinada ao aperfeiçoamento do magistério, que continuará a cargo do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — e os das campanhas referidas no artigo 1' deste Decreto, além daqueles que lhe forem desti-

nados pelos Podêres Públicos, Autarquias, Sociedades de Economia Mista, órgãos regionais e entidades privadas, ou resultarem de financiamentos públicos ou privados, internos ou externos.

Art. 14. A rede escolar pública de todo o País, inclusive do ensino superior, destinará o máximo de espaço de suas instalações para o funcionamento dos cursos noturnos instalados pela Mobilização. Iguais facilidades serão asseguradas por todos os órgãos públicos, na medida das disponibilidades.

Art. 15. O pessoal administrativo e técnico da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo será recrutado, de preferência, dentre o pessoal das Campanhas referidas no artigo 1º, mediante requisição ou através os contratos que se regerão pela legislação trabalhista.

Art. 16. A Comissão Executiva iniciará as atividades da Mobilização em todo o País, dentro de trinta dias após a aprovação do plano piloto da Campanha pelo Conselho de Mobilização.

Parágrafo único. A critério da Comissão Executiva e mediante aprovação do Conselho, o planejamento e a execução da Campanha poderão ser feitos parceladamente, por região.

Art. 17. Serão instituídos o Registro Mérito, medalhas e menções especiais, com o fim de agraciar todos quantos se distinguirem por trabalhos excepcionais às atividades da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo.

Art. 18. A Comissão Executiva expedirá instruções para o planejamento e a execução das atividades

da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo.

Art. 19. Os atuais Centros Pilotos de Erradicação do Analfabetismo serão transformados em Centros Regionais de Treinamento de Professores de ensino primário.

Art. 20. Este decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário, inclusive o Decreto nº 51.222, de 22 de julho de 1961.

Brasília, em 22 de maio de 1962; 141 da Independência e 7º da República.

João GOULART
Tancredo Neves
Antônio de Oliveira Brito
Ângelo Nolasco
André Franco Montoro
Walther Moreira Saltes
Armando Monteiro
Clovis M. Travassos
Ulysses Guimarães
Virgílio Tavora
Souto Maior

(Publ. no D.O. de 22-5-02).

DECRETO Nº 927-A, DE 27 DE ABRIL DE 1962.

Constitui Comissão para estudar medidas necessárias à criação, organização e instalação da Biblioteca Nacional de Brasília.

O Presidente do Conselho de Ministros, usando das atribuições que lhe confere o artigo 18, item III, da Emenda Constitucional Nº 4, e

— considerando que a nova Capital da República não pode prescindir dos serviços de uma Biblioteca de caráter nacional;

— considerando fundamental para o desenvolvimento das atividades educativas e culturais da Cidade de Brasília a instalação de sua Biblioteca;

— considerando que, nos Escritórios Técnicos da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap), já existem planos para a construção do Edifício da Biblioteca Nacional de Brasília, decreta:

Art. 1º Fica constituída, junto ao Gabinete do Ministro de Estado da Educação e Cultura, uma Comissão para estudar, as medidas necessárias à criação, organização e instalação da Biblioteca Nacional de Brasília, integrada por dois representantes do Ministério da Educação e Cultura, por dois representantes da Prefeitura do Distrito Federal, por um representante da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap), pelo Diretor da Biblioteca Nacional, pelo Diretor do Instituto Nacional do Livro e pelo Presidente do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação do Conselho Nacional de Pesquisas.

Parágrafo único. Caberá ao Ministro da Educação e Cultura, ou a quem delegar, a Presidência da Comissão, competindo-lhe, também, a designação dos seus membros.

Art. 2º Serão transferidas à Biblioteca Nacional de Brasília as duplicatas disponíveis na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro para servir de acervo inicial da nova Biblioteca Nacional.

Parágrafo único. A seleção das duplicatas a que se refere este artigo será feita de acordo com as normas e critérios aprovados pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura

e resultante dos entendimentos entre os Diretores da Biblioteca Nacional e do Serviço Nacional de Bibliotecas.

Art. 3º Caberão ao Serviço Nacional de Bibliotecas do Ministério da Educação e Cultura as medidas necessárias para o imediato recolhimento e preparação da coleção bibliográfica inicial da Biblioteca Nacional de Brasília.

Art. 4º O Ministério da Educação e Cultura designará bibliotecário, que ficará incumbido de orientar e supervisionar a execução do serviço de aquisição, recebimento e de preparação da coleção básica da Biblioteca Nacional de Brasília, bem como de estabelecer contatos necessários ao cumprimento das resoluções da Comissão, solicitando ao Ministério os recursos que se fizerem mister.

Parágrafo único. A designação a que se refere este artigo poderá recair em qualquer dos membros da Comissão, sem prejuízo dessa qualidade e das funções que normalmente exerça.

Art. 5º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 27 de abril de 1962; 141º da Independência e 74º da República.

TANCREDO NEVES

Ângelo Nolasco de Almeida

Walther Moreira Salles

Armando Monteiro

Antônio de Oliveira Brito

André Franco Montoro

Souto Maior

Clovis M. Travassos

Ulysses Guimarães

(Publ. no D. O. de 4-5-62).

DECRETO Nº 976, DE 11 DE
MAIO DE 1962

Dispõe sobre inscrição em concurso para provimento de cargos de magistério, em estabelecimentos oficiais de ensino.

O Presidente do Conselho de Ministros, usando da atribuição que lhe confere o art. 18, nº III, do Ato Adicional à Constituição Federal, decreta:

Art. 1º Não será admitida a inscrição em concurso, para cargo de magistério em estabelecimento oficial de ensino secundário ou superior, de candidato que seja ocupante efetivo de cátedra no mesmo estabelecimento.

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 11 de maio de 1962; 141' da Independência e 74' da República.

TANCREDO NEVES
Antônio de Oliveira Brito
Armando Monteiro

(Fubl. no D. O. de 14-5-62).

DECRETO Nº 1.230 — DE 22 DE
JUNHO DE 1962

Cria a Comissão de Planejamento da Educação.

O Presidente do Conselho de Ministros, usando da atribuição que lhe confere o art. 18, III, do Ato Adicional, e

Considerando que a Constituição Federal estabelece objetivos progra-

máticos em matéria de educação e cultura, que só poderão ser atingidos através do planejamento;

Considerando que pela Carta de Punta del Este o Brasil se comprometeu com as demais Repúblicas Americanas a alcançar, no presente decênio, objetivos comuns na difusão da educação;

Considerando que as atribuições conferidas pela Lei de Diretrizes e Bases ao Conselho Federal de Educação, de elaborar os planos de aplicação dos Fundos Nacionais de Ensino Primário, Médio) e Superior, poderão ser desempenhada com mais eficiência se o referido Conselho dispuser de estudos e propostas objetivas; e que a execução dos planos afinal aprovados exigirá a formulação de projetos concretos;

Considerando a necessidade de coordenar as atividades de programação da educação, setorial ou regional, pelos diversos órgãos ou entidades com atribuições na matéria, decreta:

Art. 1º Fica criada no Ministério da Educação e Cultura a Comissão de Planejamento da Educação (COPLED), destinada a planejar as atividades educacionais no país.

Parágrafo único. A COPLED exercerá suas atividades em cooperação com a Comissão Nacional de Planejamento (COPLAN) e constituirá a Comissão de Coordenação Setorial para a educação, de que trata o art. 11, § 1º, do Decreto Nº 154, de 17 de novembro de 1961.

Art. 2º A COPLED tem por finalidade:

a) reunir, coordenar ou realizar os estudos e levantamentos necessários ao planejamento plurianual da educação no país;

b) coordenar e harmonizar, em planos gerais e setoriais, os programas e projetos de educação elaborados por órgãos públicos ou entidades privadas, em matéria de educação;

c) assistir os Estados e Municípios na elaboração dos respectivos planejamentos, oferecendo-lhes a necessária assistência técnica.

Parágrafo único. No exercício de suas atribuições, a Comissão do Planejamento da Educação observará a orientação fixada pelo Conselho Federal de Educação e submeterá à apreciação deste as matérias de sua competência.

Art. 3º A COPLED será diretamente subordinada ao Ministro da Educação e Cultura e terá a seguinte estrutura:

a) Comissão de Planejamento Geral;

b) Comissões de Planejamento do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Superior;

c) Secretaria Técnica.

Art. 4º A Comissão de Planejamento Geral terá por finalidade analisar e aprovar os planos e projetos submetidos pelas Comissões Especiais, assegurando a sua compatibilidade e a integração em um plano geral.

§ 1º A Comissão de Planejamento Geral será presidida pelo Ministro da Educação e Cultura e terá como membros o Diretor do Departamento Nacional de Educação, o Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o Diretor do Serviço de Estatística da Educação e Cultura, o Diretor da Divisão de Orçamento do Ministério da Educação e Cultura e os Coordenadores das Comissões Especiais de Planejamento.

Parágrafo único. O Secretário geral da COPLED será o próprio Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Art. 5º As Comissões de Planejamento do Ensino Primário, Médio e Superior terão por finalidade, dentro do respectivo nível de ensino:

a) analisar e aprovar os programas e projetos elaborados pelos órgãos da administração federal e pela Secretaria Técnica da COPLED;

6) coordenar esses programas e projetos com os programas estaduais e municipais em matéria de educação, integrando-os em um plano plurianual.

§ 1º A Comissão de Planejamento do Ensino Primário será constituída pelo Chefe da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, pelo representante do Departamento Nacional de Educação e pelo Chefe da Campanha de Construções Escolares do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

§ 2º A Comissão de Planejamento do Ensino Médio será constituída pelo Diretor do Ensino Secundário, pelo Diretor do Ensino Comercial, pelo Diretor do Ensino Industrial, pelo Diretor Geral do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), pelo Diretor Geral do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e pelo Superintendente do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV) do Ministério da Agricultura.

§ 3º A Comissão de Planejamento do Ensino Superior será constituída pelo Diretor do Ensino Superior, por um membro da Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI), designado pelo Ministro

da Educação e Cultura, e pelo Diretor de Programas da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

§ 4º Cada uma das Comissões referidas neste artigo terá um Coordenador na Secretaria Técnica da COPLED designado pela Comissão Especial, com aprovação do Ministro de Estado.

§ 5º A Comissão de Planejamento do Ensino Superior funcionará em articulação com o Porum Universitário instituído pela Portaria nº 67, de 27 de fevereiro de 1962, do Ministro da Educação e Cultura.

§ 6º As Comissões referidas neste artigo reunir-se-ão também quando convocadas pelo respectivo Coordenador.

Art. 6º A Secretaria Técnica será dirigida por um Secretário Geral e terá um Secretário-Executivo, designados pelo Ministro da Educação e Cultura, e será integrada pelo pessoal técnico e administrativo necessário ao desempenho de suas atribuições.

Parágrafo único. A organização da Secretaria Técnica será estabelecida em Regimento Interno que será aprovado por despacho do Ministro da Educação e Cultura.

Art 7º Compete à Secretária Técnica:

a) estudar e propor à Comissão de Planejamento Geral as normas que deverão ser observadas na elaboração de planos, programas e projetos;

b) reunir, coordenar, realizar os estudos que forem necessários à definição de política, critérios de prioridades ou metas, e à elaboração de programas e projetos;

c) promover as reuniões das Comissões Especiais de Planejamento e dos grupos de trabalho, e prover os serviços de secretaria para o seu funcionamento;

d) de acordo com os órgãos ou entidades interessadas, prover a assistência técnica para a implantação de órgãos de planejamento ou elaboração de planos, programas ou projetos a cargo desses órgãos ou entidades;

e) reunir, coordenar e harmonizar em propostas de planos ou programas a serem submetidos às Comissões Especiais de Planejamento os estudos, projetos ou programas elaborados por outros órgãos ou entidades, ou pela própria Secretaria;

f) colaborar com a Divisão de Orçamento na elaboração das propostas orçamentárias do Ministério da Educação e Cultura, a fim de assegurar a conformidade desta proposta com os planos plurianuais aprovados;

g) acompanhar a execução dos planos aprovados e propor as modificações ou providências relativas à sua execução;

h) manter estreita cooperação com a Comissão Nacional de Planejamento (COPLAN), assegurando a harmonização da programação do setor de educação com o planejamento do desenvolvimento econômico e social do país a cargo daquela Comissão;

i) fazer relatório periódico dos trabalhos da COPLED e da execução dos planos aprovados.

Art. 8º Compete ao Secretário-Geral:

a) dirigir a Secretaria Técnica e, sob a orientação do Ministro da

Educação e Cultura, supervisionar os seus serviços;

b) promover as providências para a requisição de pessoal técnico e administrativo da administração federal, de órgãos descentralizados ou de sociedades de economia mista;

c) aprovar o programa de trabalho da Secretaria Técnica;

d) apresentar as propostas a serem submetidas à Comissão de Planejamento Geral;

e) promover a colaboração de entidades públicas e privadas na realização das finalidades da CO-
PLED.

Art. 9º Compete ao Secretário Executivo:

a) sob a orientação do Secretário-Geral, dirigir os trabalhos da Secretaria Técnica;

b) contratar pessoal para tarefas específicas e praticar os atos de administração do pessoal;

c) contratar estudos, levantamentos e projetos necessários à elaboração dos planos e projetos;

tf) autorizar despesas, de acordo com o orçamento em vigor.

Art. 10. Os serviços da COPLED correrão à conta das dotações orçamentárias que lhe forem consignadas por contribuições dos órgãos representados nas suas comissões por recursos que forem fornecidos pela Comissão Nacional de Planejamento (COPLAN) e por auxílios e subvenções.

Parágrafo único. As despesas da COPLED serão objeto de orçamento a ser aprovado e alterado por despacho do Ministro da Educação e Cultura.

Art. 11. O presente decreto entrará em vigor na data de sua publi-

cação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 22 de junho de 1962; 141' da Independência e 7º da República.

TANCREDO NEVES

Antônio de Oliveira Brito

(Publ. no D. O. de 22-6-62).

PORTARIA Nº 67 — DE 27 DE
FEVEREIRO DE 1962

Institui no M.E.C. o Fórum Universitário.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dando competência ao Conselho Federal de Educação para estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, enseja a possibilidade de uma ampla reforma universitária;

Considerando que o Simpósio Nacional de Reitores, realizado em Brasília, em novembro de 1961, reconheceu como inadiável a reforma universitária, tendo em vista a conveniente adaptação do ensino superior às condições criadas pela contínua evolução da cultura, da ciência, da pesquisa e da técnica modernas;

Considerando que é recomendável um amplo debate sobre diversos problemas universitários, com a participação de professores e entidades estudantis, para a fixação de medidas que poderão contribuir para a atualização e dinamização do ensino superior do país, resolve:

Art. 1º Fica instituído, no Ministério da Educação e Cultura, o Fórum Universitário.

Art. 2º O Fórum Universitário terá por finalidade:

a) realizar estudos e debates sobre os problemas universitários, em cada campo do ensino;

b) promover o intercâmbio de informações e a cooperação técnico-científica entre as Universidades brasileiras;

c) estabelecer sistemas de colaboração interuniversitária, tendo em vista o desenvolvimento nacional e a conjuntura sócio-econômico e financeira do País;

d) promover a atualização e a dinamização da pesquisa científica e dos processos de ensino;

e) realizar estudos sobre o ensino universitário no País e propor as reformas indispensáveis, tendo em vista as novas condições criadas pela evolução da ciência, da técnica e da pesquisa, e, em particular, a situação de cada Universidade.

Art. 3º Caberá ao Fórum Universitário indicar ao Ministro da Educação e Cultura nomes para a constituição de comissões especiais que tenham, entre outros, os seguintes objetivos:

a) estudar a adaptação das construções universitárias às condições regionais, visando a baratear os custos e a simplificar os planos de obras, de acordo com a conjuntura econômica do Brasil e as novas concepções desse gênero de edificações;

b) sugerir medidas para o barateamento do livro didático;

c) sugerir normas para a ampliação da assistência ao estudante.

Art. 4º O Fórum Universitário terá como Presidente o Ministro da Educação e Cultura e será consti-

tuído dos Reitores de todas as Universidades do País, do Diretor do Ensino Superior e de um representante da União Nacional dos Estudantes.

1º O Fórum poderá eleger uma Comissão Coordenadora, composta de oito a doze membros, que o representará nos intervalos de suas reuniões ordinárias.

§ 2º O Fórum definirá as atribuições da Comissão Coordenadora.

§ 3º A Diretoria do Ensino Superior funcionará como Secretaria-Geral do Fórum e da Comissão.

Art. 5º O Fórum Universitário fixará os locais e os períodos de suas reuniões e estabelecerá normas para os estudos e os debates, de que poderão participar professores e entidades estudantis.

Art. 6º As resoluções aprovadas pelo Fórum Universitário relativamente à reforma universitária, serão encaminhadas pelo Ministro da Educação e Cultura ao Conselho Federal de Educação, para a devida apreciação, como subsídios. — *Antônio de Oliveira Brito.*

(Publ. no D. O. de 8-3-62).

PORTARIA Nº 91 — DE 28 DE MARÇO DE 1962

Dispõe sobre a comemoração da X Semana Monteiro Lobato.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, considerando que é dever deste Ministério prestigiar, por todos os meios ao seu alcance, a inteligência e a cultura nacionais, e considerando ser Monteiro Lobato

uma das expressões mais significativas dessa inteligência, resolve:

Art. 1º Recomendar:

a) aos estabelecimentos de ensino de grau médio, de todo o País, a comemoração da X Semana Monteiro Lobato, de 22 a 29 de abril do corrente ano, a qual compreenderá, além de outras atividades dedicadas à vida e à obra do insigne brasileiro, palestras e ilustrações sobre a importância cultural do livro;

b) aos Inspectores de Ensino Médio que orientem os educandários, sob sua jurisdição, no sentido do melhor planejamento e efetivação da comemoração referida na letra a deste artigo, prestando-lhes o apoio que fôr solicitado ou se fizer necessário.

Art. 2º Fica instituída a medalha Monteiro Lobato, a qual será conferida àqueles que mais se distinguirem pela sua contribuição para maior brilho da X Semana Monteiro Lobato.

Art. 3º Caberá à Divisão de Educação Extra-Escolar, do Ministério da Educação e Cultura, a coordenação dos programas da mencionada Semana. — *Antônio de Oliveira Brito.*

(Publ. no D. O. de 12-4-62).

PORTARIA Nº 31-BR — DE 25 DE ABRIL DE 1962

Aprova indicação do Conselho Federal de Educação para estabelecimentos de ensino médio noturnos.

O Ministro da Educação e Cultura, no uso das suas atribuições, resolve:

Aprovar a seguinte Indicação do Conselho Federal de Educação:

Art. 1* Os cursos médios, que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, obedecerão às seguintes normas:

a) duração de 150 dias efetivos de aula, excluídos os períodos de provas ou exames;

b) mínimo de 20 aulas semanais;

c) dispensa da prática de educação física;

d) dispensa das práticas educativas, a critério dos estabelecimentos de ensino;

e) mesmos currículos e programas dos cursos comuns, com a necessária e adequada condensação, a fim de atender às características especiais do curso;

f) idade mínima de 14 anos completos até 30 de junho do respectivo ano da matrícula para o ingresso na 1ª série, ressalvados aqueles casos em cuja localidade não houver outro estabelecimento de ensino que ofereça ao candidato as mesmas oportunidades;

g) prova de atividade remunerada ou de impedimento comprovado de freqüentar escola diurna, em relação aos alunos que solicitarem transferência para os cursos noturnos.

Art. 2º Poderão as presentes normas ser aplicadas a estabelecimentos de ensino médio, não pertencentes ao sistema federal, enquanto os Conselhos Estaduais de Educação não disponham a respeito.

Antônio de Oliveira Brito

(Publ. no D. O. de 2-5-62).

PORTARIA Nº 116 — DE 10 DE
MAIO DE 1962

Cria um Setor de Filmes Documentários na Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições e atendendo ao que propôs o Diretor do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional no Processo nº 51.966-62, resolve:

Art. 1º Para o fim de "difundir", desenvolver e apurar o conhecimento do acervo de arte do país, em cumprimento ao que lhe determina o Decreto-lei Nº 8.534, de 2 de janeiro de 1946, no art. 2º, nº VI, a Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional organizará, na Seção de Arte da respectiva Divisão de Estudos e Tombamento, um Setor de Filmes Documentários.

Art. 2º O Setor de Filmes Documentários empreenderá, visando a ampliar e aperfeiçoar o conhecimento dos monumentos mais expressivos do acervo artístico do Brasil, assim como da obra de seus artistas mais representativos, a execução das filmagens que lhe forem incumbidas nos planos de serviços elaborados pela Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e aprovados pelo Ministro, de acordo com os recursos concedidos à repartição para esse fim.

Art. 3º Além dos documentários de arte executados na conformidade do disposto no art. 2º, o Setor de Filmes Documentários da D.P.H.A.N. poderá executar, a expensas dos órgãos interessados, outros filmes elucidativos dos aspectos diversos do pa-

trimônio arqueológico, histórico e artístico do país, especialmente:

a) os que lhe forem determinados pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura;

b) aqueles que os museus nacionais subordinados ao M.E.C, encomendarem;

c) os que forem encomendados por outros órgãos integrantes do M.E.C, inclusive as Universidades federais;

d) os que o Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores encomendar;

e) os que forem solicitados por entidades privadas de finalidade cultural.

Art. 4º O Diretor do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional expedirá, de conformidade com o disposto no art. 14, Nº II, do Regimento aprovado pelo Decreto Nº 20.303, de 2 de janeiro de 1946, as instruções e ordens de serviço necessárias para a instalação e o funcionamento do Setor de Filmes Documentários. —
Antônio de Oliveira Brito.

(Publ. no D. O. de 23-5-62).

PORTARIA Nº 137 — DE 6 DE
JUNHO DE 1962

Dispõe sobre a habilitação de Orientadores Educacionais.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições e acolhendo sugestão do Conselho Federal de Educação, resolve:

Art. 1º Enquanto não houver número bastante de diplomados em cursos destinados à formação de

Orientadores de Educação, e sempre que se registre essa falta, a habilitação de orientadores de educação será feita por meio de prova de suficiência.

Art. 2º A suficiência, para os efeitos do disposto no artigo anterior, será demonstrada pela aprovação, em curso especializado de, pelo menos, um ano, nas Faculdades de Filosofia, com estágio supervisionado, aberto a professores, portadores de registro definitivo. — *Antônio de Oliveira Brito*.

(Publ. no D. O. de 12-6-62).

PORTARIA Nº 143 — DE 14 DE JUNHO DE 1962

Dispõe sobre a execução do Plano da Mobilização Nacional contra o Analfabetismo.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições e nos termos do art. 7º do Decreto nº 51.470, de 22 de maio de 1962, resolve:

Art. 1º O plano da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo será iniciado nas Capitais de sete Estados, compreendendo as várias regiões do País e continuado progressivamente até atingir a todo o território nacional.

Art. 2º Nos Estados incluídos no plano-piloto da Mobilização, as Campanhas de Educação de Adultos e Adolescentes Analfabetos, de Erradicação do Analfabetismo, de Educação Rural, de Merenda Escolar, de Extensão de Escolaridade, de Educação Complementar e de Construções

Escolares concentrarão maiores esforços e executarão as tarefas que lhes cabe de acordo com os planos e os objetivos da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo.

Art. 3º A Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes Analfabetos é incluída no plano-piloto da Mobilização para 1962 com a previsão de 20.000 classes, podendo funcionar também em horário vespertino e receber matrículas de jovens a partir dos 12 anos de idade.

Art. 4º Constituirão etapas do plano-piloto da Mobilização no que se refere à extensão da Escolaridade, a ampliação das matrículas de crianças entre 7 e 12 anos nas escolas primárias estaduais, municipais, públicas ou particulares, bem como a redução da evasão escolar, e a iniciação para o trabalho.

Art. 5º A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, a partir de agosto de 1962, transformará progressivamente os Centros ora em funcionamento em Centros de treinamento de professores leigos.

§ 1º Os recursos orçamentários destinados a Centros-pilotos ainda não iniciados serão aplicados na construção de salas de aulas nos mesmos Municípios a que são destinados, de acordo com a Lei Orçamentária para o corrente exercício.

I 2º Os planos para construção de salas de aulas serão organizados pela Campanha de Erradicação em cooperação com a Campanha de Construção Escolar e por esta executados.

Art. 6º A Campanha Nacional de Educação Rural elaborará os seus

programas de atividades dentro dos planos da Mobilização, visando ao combate ao analfabetismo e o treinamento de professores leigos.

Art. 7º Ficam criados no Departamento Nacional de Educação:

I — A Coordenação da Educação Primária, a que ficam subordinadas as Campanhas Nacionais de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA), de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), de Educação Rural (CNER), de Extensão da Escolaridade e de Educação Complementar.

II — A Coordenação Audiovisual compreendendo o Serviço Radio-Educativo Nacional (SIRENA) e os Centros Audiovisuais da Campanha Nacional de Educação Rural.

§ 1º O Coordenador Geral das Campanhas e Serviços de que trata este artigo será o Diretor do Departamento Nacional de Educação.

§ 2º O Diretor do D.N.E. poderá designar um Assistente para cada Coordenação, com a atribuição de não só assessorá-lo na direção dos encargos de cada uma delas, como de substituí-lo nos contatos com os executores das Campanhas.

§ 3º A Coordenação terá por objetivo principal a integração das Campanhas e Serviços de que trata este artigo na Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo.

§ 4º Haverá ainda junto à Mobilização um Coordenador de Relações Públicas e Publicidade, designado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 8º Em cada Estado da Federação e no Distrito Federal haverá uma Comissão da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo, designa-

da pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura, composta de cinco membros um dos quais indicado pelo Governador do Estado ou pelo Prefeito do Distrito Federal e outra pelas classes produtoras.

§ 1º Caberá à Comissão elaborar os planos locais da educação de adultos e adolescentes, da extensão de escolaridade, de treinamento de professores e da Merenda Escolar bem como orientar e fiscalizar a respectiva execução, depois de aprovados pela Comissão Executiva Nacional da Mobilização.

§ 2º Funcionarão junto à Comissão os Delegados de Educação de Adultos e Adolescentes, da Educação Rural da Merenda Escolar, de Extensão de Escolaridade e de Treinamento de Professores, que serão os executores das atividades de cada setor.

Art. 9º O primeiro plano-piloto da Mobilização compreenderá os Estados de Santa Catarina, Bahia, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí e Maranhão, além do Distrito Federal.

Art. 10. Os trabalhos da Mobilização serão executados, de preferência mediante convênios com os Governos estaduais e municipais, bem assim com entidades públicas ou privadas, que se dediquem às tarefas da educação (Dec. nº 51.470, de 1962, artigo 8º).

Art. 11. Desde que haja conveniência, a Comissão Executiva poderá instituir Comissões Regionais, Municipais ou Intermunicipais, designadas pelo Ministro do Estado por proposta das Comissões Estaduais. — *Antônio de Oliveira Brito*.

TERMO ADITIVO DO ACORDO CELEBRADO ENTRE O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA E A UNITED STATES AID MISSION TO BRAZIL

Dispõe sobre as contribuições financeiras ao programa cooperativo de educação no Brasil para o ano de 1962.

1. As contribuições financeiras abaixo especificadas visam à execução do programa cooperativo de educação industrial, no Brasil, de conformidade com o Acordo de Cooperação Técnica realizado com fundamento na troca de notas assinadas no dia 19 de dezembro de 1950, emendado e prorrogado; o Acordo de Programa de Serviços Especiais, assinado em 30 de maio de 1953, no Rio de Janeiro, emendado e prorrogado; o Acordo relativo ao programa de educação industrial, efetivado através de troca de notas no Rio de Janeiro, celebrado em 3 de janeiro de 1946, emendado e prorrogado; e o Acordo (inclusive emenda efetuada através de troca de notas prorrogado, com modificações, o Acordo firmado em 3 de janeiro de 1946, pelo Ministério da Educação e Saúde e a Inter-American Educational Foundation, Inc. predecessora do Institute of Inter-American Affairs), assinado em 14 de outubro do 1950, emendado e aprovado pelo Congresso Brasileiro através de seu Decreto Legislativo Nº 1, de 30 de janeiro de 1951.

2. A United States Agency for International Development, dos Estados Unidos, através da United States AID Mission to Brazil, contribuirá para a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (Serviço Cooperativo), no período de

1. The financial contributions specified below are made for the purpose of implementing the cooperative industrial education program being carried out in Brazil pursuant to the Agreement relating to Technical Cooperation, effected by an exchange of notes on December 19, 1950 as amended and extended; the Special Services Program Agreement signed in Rio de Janeiro on May 30, 1953 as amended and extended; the Agreement relating to a cooperative vocational education program effected through an exchange of notes at Rio de Janeiro, which became operative January 3, 1946, as amended and extended; and the Agreement (including an amendment effected by an exchange of notes which extended with modifications the Agreement entered into on January 3, 1946 by the Ministry of Education and Health and the Inter-American Educational Foundation Inc., predecessor of the Institute of Inter-American Affairs), signed on October 14, 1950, as amended, which was approved by the Brazilian Congress in its Legislative Decree N° 1, of January 30, 1951.

2. The Agency for International Development, of the United States, through the United States AID Mission to Brazil, will contribute to the Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (the Cooperative Service), for the period Ja-

1º de janeiro a 31 de dezembro de 1962, com a importância de US\$ 85,000.00 (oitenta e cinco mil dólares), moeda corrente dos Estados Unidos da América. Esta importância será depositada a crédito do Serviço Cooperativo, designado Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, no First National City Bank of New York, N. Y., em parcelas, da seguinte maneira:

Após registro pelo	US\$
Tribunal de Contas	25,000 00
Até 30-9-62.	60,000.00
Total	US\$ 85,000.00

January 1, 1962 through December 31, 1962, the sum of US\$ 85,000.00 (eighty five thousand dollars), in currency of the United States. This sum will be deposited to the credit of the Cooperative Service Account, designated Brazilian-American Commission for Industrial Education, with the First National City Bank of New York, N. Y., in installment amounts according to the following schedule:

Upon registration by	US\$
the Tribunal de Contas . . .	25,000.00
On of before 9-30-62_____	60,000.00
Total	US\$ 85,000 00

3. O Ministério da Educação e Cultura do Governo do Brasil contribuirá para o Serviço Cooperativo, no período de 1º de janeiro a 31 de dezembro de 1962, com a importância de Cr\$ 80.000.000,00 (oitenta milhões de cruzeiros), moeda corrente do Brasil. A contribuição brasileira supra referida correrá à conta da dotação consignada à Unidade 18.01 — Diretoria do Ensino Industrial — Verba 1.000 — Custeio — Consignação 1.600 — Encargos Diversos — Subconsignação 1.623 — Diversos — (1) Programa a cargo da Comissão Brasileiro-Americana de Aprendizagem Industrial (CBAD previsto no Acordo bilateral firmado entre os representantes do Ponto IV, do Governo dos Estados Unidos da América e do Governo Brasileiro, nos têjmos dos Acordos básicos sobre cooperação técnica e/ou de programas de serviços técnicos especiaú. aprovados pelo Congresso Nacional através do

3. The Ministry of Education and Culture of the Government of Brazil will contribute to the Cooperative Service, for the period January 1, 1962 through December 31, 1962, the sum of Cr\$ 80.000.000,00 (eighty million cruzeiros), in currency of Brazil. The Brazilian contribution funds mentioned above are available from N° 173, of May 7, 1962, and shall be charged to Unit 18.01 — Division of Industrial Education -- Expenditure — Apropriation 1.000 — Allotment 1.600 — Various Expenses — Sub-Allotment 1.623 — /arious — (1) Program of the Comissão Brasileiro-Americana de Aprendizagem Industrial (CBAI) as provided in the bilateral Agreement signed between representatives of Point IV, Government of the United States of America, and the Brazilian Government, based on the terms of the Basic Agreements for technical cooperation and/or programs of special technical services, approved by

Decreto Legislativo N° 16, de 1959, Anexo 4, Subanexo 4.12, do Artigo 4º, da Lei n° 3.994, de 9 de dezembro de 1961, conforme conhecimento de empenho N° 173, de 7 de maio de 1962. Esta importância será depositada a crédito do Serviço Cooperativo, designado *Comissão Brasileiro-American de Educação Industrial*, no Banco do Brasil, do seguinte modo:

Após registro pelo	Cr\$
Tribunal de Contas	50.000.000,00
Até 30-9-62.	30.000.000,00
Total	Cr\$ 80.000.000,00

the National Congress through Legislative Decree N° 16, of 1959 — Attachment 4, Sub-Attachment 4.12, of Article 4, Law N° 3.994 of December 9, 1961. This sum will be deposited to the credit of the Cooperative Service Account designated *Brazilian-American Commission for Industrial Education*, with the Bank of Brazil, according to the following schedule:

Upon registration by the	Cr\$
Tribunal de Contas	50.000.000,00
On of before 9-30-62	30.000.000,00
Total	Cr\$ 80.000.000,00

4. As contribuições aqui estabelecidas serão feitas sem prejuízo de quaisquer outras contribuições devidas ao Serviço Cooperativo, especificadas em acordos previamente firmados.

4. The contribution provided for herein shall be in addition to the contributions to the Cooperative Service specified in prior agreements.

5. Este Acordo entrará em vigor na data da sua assinatura.

5. This Agreement shall enter into force when signed.

Assinado em sextuplicata, nas línguas portuguesa e inglesa, no Rio de Janeiro, Brasil, aos nove dias de maio de 1962.

Done in sextuplicate, in the Portuguese and English language, at Rio de Janeiro, Brazil, this ninth day of May, 1962.

Pelo Ministério da Educação e Cultura do Governo dos Estados Unidos do Brasil — *Antônio de Oliveira Brito*, Ministro da Educação e Cultura.

Por the United States AID Mission to Brazil of the United States Agency for International Development — Director, United States AID Mission to Brazil.

Joaquim Faria Góis Filho,
Brazilian Government Representative of point IV.

(Publ. no D. O. de 14-5-62).

**REVISTA BRASILEIRA
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XXXVIII OUTUBRO-DEZEMBRO, 1962 N.º 88

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, publica-se sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira congrega os estudiosos dos fatos educacionais do país, e refletir o pensamento de seu magistério. Publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas Secretarias Estaduais de Educação. Tanto quanto possa, 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. XXXVIII OUTUBRO-DEZEMBRO, 1962 N.º 88

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Diretor — Anísio Spinola Teixeira

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretor Executivo — Péricles Madureira de Pinho

Diretor Adjunto — Joaquim Moreira de Sousa

Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério

Coordenador — Lúcia Marques Pinheiro

Divisão de Documentação e Informação Pedagógica

Coordenador — Elza Rodrigues Martins

Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais

Coordenador —• Jayme Abreu

Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais

Coordenadora Substituta — Ürsula Albersheim

Toda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá ser endereçada à redação — Rua Voluntários da Pátria, 107 — Botafogo — Rio de Janeiro — Estado da Guanabara — Brasil.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXXVIII

Outubro-Dezembro, 1962

Nº 88

SUMARIO

	<i>Págs.</i>
Editorial	3

Estudos e debates:

Atualidade de Rousseau — M. B. LOURENÇO FILHO	6
Escola Média no Brasil — JAYME ABREU	23
Novas tendências capazes de aproximar as filosofias americanas do Norte e do Sul — WAYNE A. R. LEYS	36
A educação e o desenvolvimento político no Brasil — FRANK BONILLA	45

Documentação:

Situação econômica e o programa do governo	74
Financiamento da educação no Brasil	93
Bases preliminares para o Plano de Educação relativo ao Fundo Na- cional do Ensino Primário — ANÍSIO TEIXEIRA	97
Plano Nacional de Educação	108
Reformulação do Ministério da Educação e Cultura	127
Conselho Federal de Educação	135
INFORMAÇÃO DO PAIS	156
INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO	165

LIVROS: GODOY, Josina Maria Lopes e COELHO, Norma Porto Carreiro — <i>Livro de Leitura para Adultos</i> (167); LOURENÇO FILHO, M. B. — <i>Educação Comparada</i> (170); <i>L'Enseignement de la Philosophie</i> — Recherches et Débats, nº 36	171
--	-----

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: Perspectivas para a educação — Darci Ribeiro (174); Educação e desenvolvimento — Jayme Abreu (177); Reflexões sobre ensino, ciência e desenvolvimento — J. Reis (180); Nina Rodrigues, criador e chefe de escola — Itazil Benício dos Santos (198); A tragédia das mãos vazias — Heloísa Marinho	201
--	-----

ATOS OFICIAIS: Lei nº 4.084, de 30 de junho de 1962 — *Dispõe sobre a profissão de bibliotecário e regula seu exercício* (203); Decreto Nº 51.552, de 26 de setembro de 1962 — *Aprova o Programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura para 1962* (208); Decreto nº 1.266, de 25 de junho de 1962 — *Baixa novo regimento para a Diretoria do Ensino Comercial* (209); Portaria nº 131, de 17 de agosto de 1962 — *Baixa instruções para o registro de diplomas e certificados do ensino comercial* (217); Portaria Nº 163, de 4 de julho de 1962 — *Dispõe sobre os cursos do ensino técnico industrial* (219); Portaria n.º 164, de 16 de maio de 1962 (Diretoria do Ensino Comercial) — *Dispõe sobre a adaptação de estudos as classes do ensino comercial* (220); Termo aditivo ao convênio celebrado entre o M.E.C. e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil — *Dispõe sobre as escolas radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país.* 221

A MENSAGEM DE ROUSSEAU

Há dois séculos (1762) editava-se o *Émile* de Rousseau, que tanta influência exerceria na sociedade moderna do Ocidente. Participando das homenagens comemorativas, a REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS abre este número dedicando à efeméride suas primeiras páginas.

Rousseau foi um desses raros pensadores que à originalidade de pensamento souberam dar a graça da arte. Nada ajuda tanto a perenidade de uma mensagem.

*Por isto estamos todos, duzentos anos depois do *Émile*, a lembrar a contribuição extraordinária de nos haver mostrado quanto depende o homem da educação para a sua formação e vida social. Antes, talvez somente Platão, que tanto sobre *êle* influenciou, sentira de forma tão aguda a dependência da organização da sociedade da educação para a distribuição adequada das várias modalidades da natureza humana. Vinte e dois séculos depois, redescobre Rousseau essa vária natureza humana e, já agora, pode vê-la em sua ilimitada diversidade. Enquanto Platão imaginou a sociedade ideal rigidamente estratificada nas três classes em que vislumbra distribuir-se a natureza humana, Rousseau lança as bases de uma organização social extremamente livre, dentro da qual pudesse mover-se essa natureza humana múltipla, diversa, individual e até, de certo modo, anti-social.*

Ambos, não se esqueça, são reformadores da ordem vigente e não lhes poderemos julgar as contribuições ao pensamento humano sem levar em conta essa circunstância.

A sociedade platônica teria a sua realização dependente do acaso dos filósofos se fizerem reis e a de Rousseau de cada indivíduo poder receber a educação de um príncipe. Nenhum dos dois chega efetivamente a mostrar como estes dois milagres se poderiam concretizar.

O extremo individualismo de Rousseau escapa à pulverização social, implícita em sua concepção da natureza humana, pela integração do indivíduo na humanidade. A sua sociedade seria uma sociedade universal, livre e progressiva. Mas, como realizá-la? Que instituições, que organizações iriam concretizá-la?

A hostilidade a ordem vigente levava-o a imaginar uma reforma social apenas negativa. Tudo consistiria em reduzir ao mínimo as restrições da organização social. A humanidade do seu sonho somente poderia, entretanto, fundar-se numa perfeitíssima educação de cada indivíduo.

Como conseguiu-la? Quem iria fazê-la? O próprio indivíduo, diriam pouco depois os filósofos individualistas, excluindo a educação dos deveres do Estado. Sendo o indivíduo a sede e a fonte de tudo, só os próprios particulares poderiam efetivá-la. Como isto se poderia fazer para todos os indivíduos, não ficava claro nem se tornou possível.

O idealismo germânico resolve a dificuldade retornando ao Estado e fazendo dele a própria forma da natureza humana realizar-se. A liberdade do homem se tornaria efetiva pela subordinação ao Estado.

Da sociedade universal, do homem membro da humanidade, passamos à sociedade nacional e o homem, súdito do Estado. A educação se faz pública e uma das funções supremas do Estado.

São estas as três fases por que passa o pensamento humano, desde que Platão descobre a natureza humana e a sua variedade e percebe a necessidade de educá-la adequadamente, para uma organização social justa. Rousseau reencontra a natureza humana, percebe-lhe a ilimitada variedade individual e imagina a sociedade estendida a toda a humanidade e contida apenas por singelíssimos Estados-gendarme, conseqüentes do Contrato Social. O idealismo germânico percebe que essa natureza humana somente se realizaria por meio das instituições sociais, instrumentos da efetivação de suas liberdades, e daí parte para o Estado como algo de absoluto.

Cada uma das fases do pensamento humano completa a outra, para se chegar hoje à nossa concepção moderna, em que pensamos, com Platão, que somente pela educação se pode organizar a justiça social; com Rousseau, que essa natureza é vária e individual e exige liberdade para se desenvolver; com o idealismo germânico, que as instituições sociais, longe de inimigas dessa natureza, são os instrumentos de sua realização; e, finalmente, com Deivey, que, reconhecendo quão importante é a educação, mostra que se acha ela subordinada ao tipo de instituição e à forma de organização social adequados à natureza simultaneamente individual e social do homem. Somente com instituições democráticas e com o Estado democrático pode realizar-se o que sonharam Platão e Rousseau. O Estado dos idealistas germânicos será o meio de se realizar a educação harmoniosa e completa do indivíduo, se fôr êle democrático, isto é, se fôr o Estado que se organize dentro de amplo pluralismo

social, que se funde na máxima participação do indivíduo em suas diversíssimas instituições, que promova o máximo de inter-relações entre os grupos e classes da sociedade e, neste sentido, estimule o constante alargamento dos interesses e estímulos de cada indivíduo, para o enriquecimento cada vez mais amplo de sua personalidade.

Este pensamento democrático moderno tem assim as suas raízes imersas no solo intelectual que construíram Platão, Rousseau, Kant, o idealismo alemão, e afinal John Deivey. Todos eles se somam para a nossa visão de hoje do homem livre e da sociedade democrática. A atualidade de Rousseau está em que, mais do que ninguém, viu o homem e previu a educação do cidadão. Hoje vemos o homem e o cidadão e a educação do cidadão e do homem, um não contrariando o outro, mas mutuamente se fecundando, no jogo múltiplo do pluralismo social do Estado democrático.

ANÍSIO TEIXEIRA

Diretor do I.N.E.P.

ATUALIDADE DE ROUSSEAU

M. B. LOURENÇO FILHO

Professor emérito da Univ. do Brasil

Jean Jacques Rousseau viveu entre 1712 a 1778. Salvo *As Confissões*, obra póstuma, e escritos menores depois impressos, seus livros se publicaram entre 1750 e 1764. Há dois bons séculos, portanto.

A esse prazo, autores e livros perdem os contornos mais vivos. Esbatem-se em sombras e, como as sombras, dão-nos impressões pouco definidas, quase irreais. Real é o que tenhamos à frente, aqui e agora, o que de perto nos toque; ou, ao menos, aquilo que possamos imaginar como de eminente presença, que nos imponha variação de atitude e conduta.

Não obstante — e é o que buscaremos mostrar — grande parte das idéias de Rousseau ainda hoje pesam sobre nós. Ou, se quisermos inverter a imagem, diremos que essas idéias diante de nós se alongam, no chão incerto que pisamos.

Atribuir atualidade a pensadores de outros tempos é recurso freqüente aos que tenham de versar-lhes os escritos. Afinal, um modo de fazer reavivar por eles algum interesse, ou dourar a pílula que tiverem de impingir-nos.

Mas, com isso, convenhamos, afrontam não pequenos riscos. Esquecem, por exemplo, que a percepção exata de cada um desses velhos autores reclama a apreensão de determinadas situações de conjunto, as da época de cada qual. Esquecem também que diferentes nomes ou expressões, por esses autores utilizados, e que tenham continuado em uso, podem haver adquirido significado diverso.

Convirá, portanto, este aviso: o que nos parece atual na obra de Rousseau não são, de uma parte, afirmações isoladas que nelas se contenham; nem, de outra, a coerência de todas as idéias que haja pregado, não redutíveis, aliás, a um sistema lógico perfeitamente coerente.

Nesse particular, justificando-se, êle próprio declarou que preferia os homens de paradoxos aos de preconceitos. E tam-

bém escreveu: "Lembraí-vos de que a ignorância nunca fêz mal a ninguém; o erro é fecundo não quando nos oculte uma parte da verdade; mas, quando a toda ela se substitua, impondo-nos o que seja falso".

Admitia, sim, proposições fundamentais, as que lhe parecessem evidentes ao que chamava a "sinceridade do seu coração". Os que dessa sinceridade duvidassem, sentenciou certa vez, "mereceriam a forca..." Mas, de par com isso, compreendia que, entre tais preceitos e a realidade, havia um terreno de elaboração e contraprova, dentro do qual, em suas próprias palavras, esses preceitos teriam de ser emendados ou substituídos quando a nada de útil ou prático conduzissem.

Eis aí uma posição metodológica perfeitamente atual. De algum modo, Rousseau era um instrumentalista *avant la lettre*; ou, quando assim não fosse, compreendia a relatividade dos modelos de descrição e explicação, quer na filosofia, quer na ciência. Pelo exame de toda sua obra, vê-se que não admitia o reino do pensamento como construção estática, dotada de rigidez axiomática. Ao contrário, tinha-o como domínio de criação e aventura, quaisquer que fossem as exigências de luta, que isso lhe desse custar.

Mais que tal atitude, importa examinar-lhe as causas.

Primeiramente, o processo de mudança de sua época, esse brilhante século XVIII, chamado "das luzes". Rousseau foi dos primeiros, senão a tomar perfeita consciência da ruptura que nas linhas da cultura ocidental se esboçava, ao menos a intuí-la e encará-la de frente.

Que ruptura era essa? A de uma cisão entre o valor da razão, por um lado, e o dos sentimentos e instintos, de outro; a da contradição entre as exigências da vida real e as especulações dos filósofos; e, enfim, a do sentimento individualista e o espírito de comunidade. Isso conduzia a uma revisão dos princípios de conduta nas formas de viver e conviver, na organização da vida social e dos governos; e, enfim, nas de preparação das novas gerações, no sentido dessas concepções novas.

Fundamental lhe parecia a tarefa de mostrar a incongruência, real ou aparente, entre os sentimentos individualistas e os da vida coletiva, ou a de enriquecer a conceituação do indivíduo com a do *socius*. Em termos simplificados, Rousseau redescobria a comunidade.

No apogeu da ilustração, marcado pelo movimento da Enciclopédia, era o racionalismo individualista que predominava. Em função dele cada coisa se definia, tinha seu lugar e sua explicação. Para confundir, perturbar ou negar tudo isso, é que Rousseau aparece. Surgia como um pioneiro, não como um líder. O líder típico é o homem que segue a vontade de um

grupo que êle escolhe; ao passo que o pioneiro põe-se diante de todos os grupos, convidando-os a que o sigam. É bem diferente.

Lytton Strachey afirma que Jean Jacques possuía um atributo que o separava dos contemporâneos, estabelecendo entre êle e o pensamento de sua época um considerável hiato: "era moderno".

A palavra "moderno" nada significa por si mesma. Sugere, no entanto, certa perspectiva de análise, não desprezível. Strachey referia-se em especial à filosofia política de Rousseau, a qual realmente se distinguia da dos demais pensadores do seu tempo.

Entendamo-nos a esse respeito. A crítica que então faziam à Coroa, já iniciada nos fins do século anterior, não decorria da aceitação de nenhum sistema perfeitamente elaborado. Assinalava apenas uma reação de homens conscientes contra o mau governo de Luís XIV. Engenheiros como Vauban, ou juristas como Boisguilbert, observavam os maus resultados do sistema fiscal em uso sobre a agricultura e as conseqüências ruinosas sobre o comércio.

A crítica à autocracia combinava-se com uma reação para o restabelecimento de antigas instituições francesas, que a Coroa havia esmagado. Contra o absolutismo, *L'état c'est moi*, desejava-se o retorno à autonomia local com a restauração das assembléias provinciais seguida da revigoração dos estados gerais. Contudo, isso convinha à recuperação da influência da nobreza. É o que se pode verificar em obras de pouco antes da preparação revolucionária, entre as quais nem mesmo o *Espírito das Leis*, de Montesquieu, vem a escapar.

Assim, à crítica feita à monarquia absolutista parecia bastarem as idéias do cartismo inglês, com separação do poder executivo e legislativo. Esse, o pensamento de muitos líderes, entre os quais figurava o demoníaco Voltaire.

Claro que essas indicações não reproduzem todo o cenário. O processo era mais profundo, influenciado por noções científicas, bem ou mal generalizadas, o que no pensamento político refletiam as teorias do *direito natural*. Pois, no embate dessas tendências, é que Rousseau emerge — afirmativo, desafiador, freqüentemente contraditório — senão mesmo em muitos pontos obscuro, como é dado ser aos profetas.

Pesando essas circunstâncias, Carlyle o inscreveu em seu elenco de heróis, como artífice da revolução francesa. Esse também o motivo por que Diderot, que com Jean Jacques estreitamente convivera, havia de a êle referir-se como "um vasto abismo entre o céu e o inferno". Confessaria, ademais, que a própria presença de Jean Jacques o perturbava, como se ao lado tivesse "uma alma condenada"...

Esta última circunstância, é evidente, não só se referia às contradições do tempo e ao esforço de Rousseau em reconhecê-las e desnudá-las. Ligava-se a sua estranha personalidade, dividida por forças mórbidas de natureza sexual e religiosa. Não é de nosso tema analisá-las. Elas estão patentes, no entanto, na abjuração de suas crenças calvinistas de origem, em favor do catolicismo, para retorno vinte anos depois àquela mesma confissão; e, enfim, na pregação de uma religião natural, sem dogmas nem culto. E patentes estão em suas estranhas aventuras com as mulheres, fossem reais ou imaginárias, como ainda e também no estado de semidependência em que quase sempre viveu.

Nas *Confissões*, documento humano dos mais curiosos, havia de declarar que seus gostos e pensamentos "flutuavam sempre entre o que houvesse de mais nobre e de mais vil..."

Isso esclarece muito, quanto à sua contínua inquietação. Também o esclarecem os períodos diferenciados de sua vida, com maior freqüência assim descritos por seus biógrafos: um período de formação inicial, com vida errante e desesperado esforço de autodidatismo, que se prolongou além dos 25 anos; uma segunda formação, em Paris, junto aos homens da Enciclopédia, que logo passaria a combater, apenas interrompida por breve estágio em Veneza, como secretário do embaixador da França; o refúgio no campo, de 1756 a 1762, em que produziu os melhores trabalhos; e, enfim, o exílio na Prússia e Inglaterra, e os últimos anos, a partir de 1770, de prolongado ocaso na França.

À obra que deixou seriam decisivos os períodos centrais. Depois dos estudos e composições artísticas (não esqueçamos que inventou um sistema de notação musical e que, além de peças menores, compôs uma ópera), Rousseau veio a redigir um ensaio que o tornaria célebre da noite para o dia. Trata-se do famoso "Discurso sobre as ciências e as artes", com que se apresentou a um concurso na Academia de Dijon.

Não desconheceis, por certo, o tema aí proposto. Era este: "Tem o desenvolvimento das ciências e artes contribuído para corromper ou para aprimorar os costumes?"... Jean Jacques responde pela negativa, sustentando que as ciências e as artes conduzem, todas elas, à depravação e à corrupção dos espíritos.

Por mais estranho que pareça, obteve o prêmio.

Quando pausadamente se examina tal documento, percebe-se que Rousseau combatia mais as formas deturpadas da cultura que o conhecimento e a formação estética. Ainda no fim da vida, era no tanger de uma espineta que se consolava... Mas o modo paradoxal da exposição devia levantar tal interesse pelo assunto, tais protestos e acirrada polêmica (em que tomou parte

mesmo um rei, Estanislau, da Polônia), que logo projetaria aquele estranho pensador de 39 anos entre os maiores da língua francesa.

Não muito depois, apresenta-se a novo concurso na mesma Academia, com um segundo discurso, este agora sobre as *Desigualdades humanas*. Aí resume a história do pretendido progresso da humanidade, que não seria, em seu parecer, senão melancólico regresso às desigualdades e à servidão. Começa por distinguir duas espécies de desigualdades: uma, natural ou física, e outra, moral ou política.

É nesse escrito que lança a imagem explosiva da origem da propriedade, depois simplificada por Prudhon na fórmula: "A propriedade é um roubo". Mas não foi isso que Rousseau escreveu, nem aí, nem depois. O que escreveu foi o seguinte: "O primeiro homem que tenha cercado um horto, apoderou-se dele, estaria cometendo um crime, pois que a terra é de todos..." E mais: "O trabalho dá ao lavrador o direito sobre os produtos da terra que tenha cultivado..." E, ainda: "Unamo-nos para evitar a opressão sobre os fracos, para conter os ambiciosos e assegurar a cada um o que lhe caiba de direito: instituíamos regras de justiça e de paz, que todos sejam obrigados a atender; que não façam exceção de ninguém, e que, de alguma sorte, reparem os caprichos da fortuna, submetendo a todos, os poderosos e os fracos, aos mesmos deveres de mútua compreensão..."

Não parecerá um trecho de jornais de nosso tempo?..

Embora não levantasse o prêmio, esse discurso também alcançou repercussão. Rousseau o dedicava à sua amada república de Genebra (pois não havia ainda a Suíça unificada de hoje), onde nascera e gostaria de viver. Para aí então se dirige, não encontrando, porém, a acolhida que esperava. Ademais, em Genebra, a essa época vivia Voltaire, dezoito anos mais velho que ele, e com o qual mantinha respeitadas relações de discípulo, mas a quem, no íntimo, só podia detestar.

E que nisso, já então, era correspondido com vantagem, não se pode pôr em dúvida. Basta lembrar a carta com que Voltaire lhe agradeceu a oferta do segundo discurso, e na qual figura o seguinte trecho: "On N^oa jamais employé tant d'esprit à vouloir nous rendre betes; il prend envie de marcher à quatre pattes quand'on lit votre ouvrage..."

Jean Jacques regressa a Paris, para logo entregar-se ao retiro no campo, que devia durar longo tempo. É então que elabora o romance *La Nouvelle Heloise*, e escreve as obras de verdadeiro sentido precursor, o *Contrato Social* e o *Emílio*, cujo bicentenário agora celebramos.

Conjuntamente publicadas, em 1762, cuidavam na aparência de coisas muito diversas. Uma, de direito público, ou, como

então se dizia, de direito político; a outra, de princípios gerais, objetivos e técnicas de educação.

Na realidade, formavam essas obras um só sistema de idéias.

Ainda que, de modo sumário, necessariamente imperfeito, tentamos aqui apreciá-las.

O "Contrato Social"

O *Contrato Social* é um pequeno livro, fragmento de obra mais ampla iniciada em Veneza, continuada em Genebra e, depois, definitivamente abandonada. Deveria chamar-se "Instituições Políticas", propondo-se a abranger em conjunto as questões de direito público.

Os problemas de organização do estado e do governo preocupavam a Rousseau pelos motivos já referidos, os de natureza social e cunho pessoal. Todos nós, aliás, e pelas mesmas razões, somos de um ou de outro modo reformistas sociais. Culmando a sociedade, cada um de nós busca proteção num mito, que lhe dê conforto e segurança. Certo é que nesse processo, servindo-nos de escusa, colaboram razões do ambiente. Assim, os mitos passam das pessoas para os grupos, consolidando-se em programas de partidos ou ideologias mais elaboradas.

Em Rousseau, os motivos individuais e sociais combinavam-se, reforçando-se uns aos outros. Donde, o esforço que fazia por desvendar a natureza da idéia de um *pacto coletivo* como explicação da vida social organizada.

Essa idéia, desde o século XVII, vinha sendo construída em substituição à do direito divino, como base do poder civil. Ainda ligada a explicações teológicas, ou já em luta com elas, fundamentava em tese as teorias do direito natural.

O contrato pressupunha dois elementos: um pacto, tácito ou expresso, mediante o qual nascia a sociedade e seu governo; e um estado anterior, de onde esse surgisse, original ou natural. Aplicava-se, ademais, a dois níveis: o das relações entre indivíduos, e o das relações entre os estados, sendo assim tanto a fonte do direito interno como do direito internacional. Já era essa a tese do holandês Hugo de Greet, — *Grotius*, nome pelo qual ficou conhecido — e cuja obra, desde o século anterior, muito influía no pensamento político.

Em qualquer caso, seria por vontade própria que as partes contratantes se tornavam obrigadas. As teorias sobre a forma e a natureza do contrato variavam, porém, nos autores e, à medida que se desenvolviam, passavam a reclamar uma explicação básica para a capacidade de contratar.

A forma mais simples consistia em admitir dois contratos sucessivos: um, pelo qual se produzisse a comunidade, e outro, através de que se regulassem as relações entre o povo e os governantes. Assim, a teoria do contrato pretendia revestir-se de valor universal na explicação de todas as formas de agrupação humana. Marcava como que os pródomos de uma compreensão sociológica do problema, e assim o reconheceram depois especialistas como Durkheim.

Os pensadores ingleses, é certo, não levavam tão longe tais conseqüências. Hobbes, por exemplo, suprimia o contrato de governo, admitindo que êle representasse um fato primário, donde a justificação que fazia dos governos absolutistas. Locke, por seu lado, não as distinguia, claramente, uma de outra.

A importância da teoria estava na convicção de que o direito e o governo caíam dentro do campo da moral, ou que não resultavam de simples expressões de força, havendo portanto de submeter-se a princípios éticos. Ora, precisamente nisso é que a teoria se ajustava ao racionalismo do tempo, inclinando o pensamento político para o liberalismo.

"No século XVII, como não se dera desde os gregos (a observação é de Sabine), os pensadores adquiriam a consciência de que havia muito de caprichoso nos costumes, de injusto nas posições herdadas, e de repelente no uso da força sem inteligência ilustrada. Como agente do bem-estar humano, aceitavam a inteligência ilustrada. Com uma grande confiança em si mesma, justificada pelo êxito de certas construções da ciência do tempo, em particular da física matemática, o homem acreditava que poderia reconstruir todo o saber, sem outra base que não fosse o poder da razão. Ademais, pela primeira vez, a filosofia tornava-se expressão da classe média, que se punha ao lado do liberalismo, do cosmopolitismo, da ilustração e do individualismo".

Desse modo, a filosofia moderna começava por encontrar a natureza individual como o mais sólido elemento de construção. Com o esclarecimento de seus interesses, espírito empreendedor, desejo de felicidade e progresso, o indivíduo seria bastante para construir uma sociedade estável. Era o que se pensava porque, para essa filosofia, as relações pareciam menos importantes que as substâncias: o homem era a *substância*, e a sociedade, simples trama de *relações* que, artificialmente, se pudesse tocar e destecer...

Ao contrário disso tudo, Rousseau não apelava para a razão. À inteligência, ao desenvolvimento do saber e o progresso científico, contrapunha os sentimentos benévolos e amistosos, a simplicidade de vida, a volta ao que entendia como natural. O que à vida dava valor eram as emoções comuns, as formas por

assim dizer instintivas ou primitivas. Desenvolveu essa tese no romance *Nova Heloísa*, em que prega o retorno à natureza, à vida do campo, à simplicidade dos costumes.

Pode-se, de passagem, perguntar, por que esse título, *Nova Heloísa*, quando, na verdade, a heroína se chamava *Julie*, Júlia. Simplesmente porque Rousseau queria fazer relembrar a paixão que o filósofo Abelardo havia inspirado a uma terna discípula de nome Heloísa, e porque êle, Jean Jacques, com Abelardo se identificava, no seu amor platônico a Mme. de Houdedot... Aliás, o título da primeira edição era *Lettres de Deux Amants*, com o subtítulo "Julie, ou la nouvelle Heloise". A tese da narrativa, em que se reconhecem as raízes do romantismo francês, é sempre a mesma: o homem de pensamento é um ser desnaturado; a filosofia, farsa intelectual; a ciência, mera curiosidade ociosa; e os costumes polidos, artifício dos que dominam.. .

Ainda que esses pensamentos já estivessem nos dois discursos à Academia de Dijon, é no *Contrato* que aparecem como teoria mais coerente. Rousseau, êle próprio, assim o sente quando, a certa altura da obra, escreve estas frases: "Observe o leitor que esta matéria é para ser lida pausadamente: não conheço a arte de ser claro para quem não se disponha a estar atento..." Nada, pois, de paradoxos.

O *Contrato* apresenta quatro livros ou partes. Como de hábito, começa com uma frase de efeito: "O homem nasce livre e, no entanto, por toda a parte vive em servidão". Logo a isso explica, dizendo que não há razão natural para que um homem domine outro, mesmo que seja um príncipe.

Admite que haja governos bons e maus e que, mesmo os maus, são preferíveis à anarquia. "Se um povo é constringido a obedecer, e obedece, faz bem. Mas melhor fará se sacudir esse jugo, assim que possa, para destruí-lo". Com tais palavras, justificava o direito de revolução.

Sim, porque a ordem social era para êle fundada em convenções. Mas de que espécie?... Examina as normas reguladoras da família para demonstrar que o poder dos governantes não se poderá confundir com elas. Mostra também que esse poder não pode resultar da força, da conquista armada. E é, então, que passa a desenvolver a teoria.

Os homens começaram a viver em estado de natureza. Para os fins de defesa, uniram seus esforços. Como, porém, nela se poderá conciliar a força do conjunto com a liberdade de cada um?...

Eis a resposta: "Numa forma em que se defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado, mas, de tal modo que, a todos unindo, cada um não obedeça senão a si mesmo, permanecendo livre como dantes". Essa é a forma do contrato social,

cujas cláusulas não podem ser formuladas em abstrato. Em qualquer caso, todas terão de reduzir-se a uma só: a aliança total de cada associado com a comunidade, sem quebra dos direitos à liberdade.

Como cada associado adquire o mesmo direito sobre todos os demais, segue-se que ganhará o equivalente ao que perder. Nisso compreendia a formação do que chamou o "corpo político" — passivo, na forma das instituições do estado, mas, ativo, como instrumento da soberania popular.

Dessa concepção, a da soberania do povo, então retira todas as conseqüências. Os cidadãos obrigam-se apenas para com o *soberano*, que é o povo, em conjunto. O povo não se obriga senão para consigo mesmo. Quem se recuse a obedecer à vontade geral, a isso deverá ser obrigado pelo corpo político que regularmente se organize: *On le forcera d'être libre*. Tal a condição que dá legitimidade às corporações civis, as quais sem ela seriam absurdas e tirânicas.

Rousseau analisa tal idéia com relação à propriedade, aí repetindo idéias do discurso sobre as desigualdades. O Estado garante aos particulares a propriedade de seus bens ou, mais exatamente, a posse de certos bens. As terras dos particulares, ou que assim admitamos, na verdade são território de todo o povo. O que a comunidade faz, em determinadas condições, é assegurar a utilização particular das terras, desde que em benefício de todos — idéia, à época, inteiramente subversiva...

No livro II, demonstra que a soberania popular é inalienável e indivisível. Isso quer dizer que nenhuma vontade particular, a de indivíduos ou de grupos, há de opor-se à vontade geral. Essa vontade é que seria objeto da lei, sempre de ordem geral, para previsão e regulação dos interesses comuns ou do bem público.

Quando um Estado se reja por legislação desse tipo, torna-se verdadeira república. De outra forma, não. Assim, ao conceito da liberdade, juntava o de igualdade, entendido como condição do bem comum.

O livro seguinte trata das diferentes formas de governo. Que é um governo? Uma comissão, um encargo, um mandato do povo. Os governantes são servidores dele, pois só o povo é soberano. Apenas em seu nome e no sentido dos interesses gerais é que se justifica a autoridade.

Assim, o poder de legislar também só ao povo pertence. O que aos governantes cabe é tão-somente estabelecer um relacionamento entre essa vontade e as situações de fato, dando-lhe regularidade e harmonia.

Aí distingue as formas de governo, o que faz pelo critério do número de pessoas que exerçam a autoridade. Admite (o

que mais tarde corrigiria) a superioridade do governo monárquico para os grandes países; a do aristocrático para os de extensão média; e a de representação direta, propriamente popular (no texto "democracia"), para os pequenos estados. Algumas críticas mostram que Rousseau nisso tomava como paradigma de bom governo o modelo de sua pequenina república natal, onde as leis se ratificavam mediante referendo popular.

No livro final, ao esclarecer tais idéias, admite que, embora a vontade geral seja indestrutível, suas formas estarão subordinadas às condições concretas da organização do corpo político, e entre essas, de modo especial, a normalidade da representação popular por eleições. Não bastará que o sufrágio popular seja exercido: o dinheiro pode corrompê-lo... As considerações, que então desenvolve, são exatamente as mesmas que hoje fazemos com relação a abusos do "poder econômico".

Como prevenir essa deturpação?... Estabelecendo-se um clima de idéias e sentimentos que tudo supere, e que afinal assegure a vitalidade das instituições democráticas. Esse clima, Rousseau o vê como projeção de uma religião civil.

Para esse resultado, classifica os sistemas religiosos em três formas. A primeira, a da religião do homem, sem templos nem altares, circunscrita ao culto interior de um deus supremo e a prática de deveres morais. A segunda, a religião do cidadão de cada país, fundada em sentimentos nacionais e cujos dogmas e preceitos seriam definidos por lei. A última seria a forma em que, no seu entender, duas legislações, dois chefes, duas pátrias, teriam de impor-se ao homem. Nela haveria deveres contraditórios entre o devoto e o cidadão. É transparente que, influenciado pelas idéias calvinistas, Rousseau aí se referia à Igreja Católica, ainda que, a esse tempo, nela permanesse.

Entre os três sistemas, é pelo segundo que opta: o da religião, nacional, mediante a qual se combinariam o culto divino e o culto das leis. Os únicos dogmas seriam o que chamava de sentimentos *de sociabilidade* — ou aquilo que hoje denominamos espírito público, compreensão do bem geral, sentimento de comunidade.

Para a maioria dos críticos, esse é o capítulo mais débil de toda a obra, pois certas conclusões contradizem os sentimentos de liberdade, ou a livre manifestação da consciência.

Para outros, porém, é nessa parte, ainda, nem sempre perfeitamente clara, que dá os fundamentos de uma idéia política nova, a do nacionalismo. Há quem afirme, como dissemos, que certas idéias só aí aparecem para justificar as normas políticas da república de Genebra, o pequenino estado em que a vontade

popular já se manifestava, mesmo antes de Cristo, tal como aparece nos "Comentários", de Júlio César. A energia e a independência de seus habitantes dela fizeram, com efeito, a república mais antiga que conhecemos, algo de diverso dos estados-cidade da Grécia. Mas, as pequenas comunidades desse tipo, de economia predominantemente rural, já no século XVIII não pareciam apresentar maior importância na vida da Europa, como também em algumas regiões da América.

Essa observação encontra apoio em outras passagens da obra de Rousseau, explícitas ou não. No último trabalho político que redigiu, no entanto, as "Considerações sobre o Governo da Polônia", é que Rousseau francamente apela para o valor do *patriotismo nacional*. Isso parece uma conclusão natural do que deixou em diferentes escritos, nos quais qualificava os sentimentos cosmopolitas e humanitários da Ilustração como "perigosos ao espírito moral, ou aos fundamentos de bom governo".

Em conseqüência, a unidade social e política requer a *nação*, sentida na unidade cultural de cada povo, e por ela alimentada e conformada em suas mudanças. Sem a tradição e a herança acumulada da cultura nacional, a própria idéia de povo não existe, pelo que a soberania perderia a sua razão de ser, em face da de outros povos. Assim, mais tarde, o interpretariam os filósofos políticos da unidade alemã, Hegel e Fichte, por exemplo. E seguidamente outros, maiores ou menores, mais próximos de nós.

Por tudo isso, pelo calor com que defendia a liberdade e a igualdade, deixando claro que o clima necessário seria o da fraternidade nacional, é que o *Contrato Social* viria a ser o catecismo da Revolução Francesa.

Quando hoje lemos essas páginas, tudo nos poderá parecer um conjunto de lugares-comuns. Mas, lugares-comuns por influência, direta ou indireta, da atmosfera política que o *Contrato* ajudaria a criar no pensamento da Europa, logo transplantado para os países da América, a começar pelos Estados Unidos, donde se derramaria para outros...

Como em exaustivo trabalho documenta Robert Dorathé, a própria terminologia fundamental que ainda agora se emprega no direito público, provém dos escritos de Rousseau. Isso não se deve apenas à redefinição de certos conceitos, como *soberania*, *governo*, *autoridade civil*, *pessoa moral ou jurídica*... Mas também ao fato de haver sido dos primeiros, entre os pensadores políticos, a escrever em francês, não em latim, como de regra se fazia. Desse modo, ainda hoje Rousseau nos fornece não só problemas e métodos, mas a própria linguagem, para o que, de certo e de errado, nesse domínio fazemos e pensamos.

Abram-se os jornais desta manhã. Ouçam-se os discursos das Câmaras e as apóstrofes de nossos reformadores políticos. Os editoriais e os discursos ainda agora projetam o texto do *Contrato Social*, com as mesmas verdades, meias verdades, contradições e paradoxos.

Quer os jornalistas e políticos saibam disso, quer não, pensam e falam como Rousseau: o Rousseau original, e o Rousseau de transformações sucessivas, que o seu pensamento tem sofrido, em virtude de adequações no tempo. Em qualquer caso, o *Contrato*.

O "Emílio"

Com esse livro, simultaneamente se publicou o *Emílio*. No sentido geral, como na forma, era obra bem diversa daquela. O título completo é este: *Émile, ou de l'éducation*. Rousseau aí tentava relacionar o ideal de sua filosofia política com o da formação das novas gerações. Queiramos ou não, toda reforma política envolve uma demagogia, e Rousseau sabia disso, pelas leituras de Platão, uma de suas fontes mais constantes.

O intuito geral do *Emílio* é realmente esse. Outras conseqüências dele resultariam, porém, graças a novas perspectivas que Rousseau abriria para uma reconstrução continuada das idéias sobre o ensino e suas técnicas.

Muito mais longo que o *Contrato*, divide-se em cinco partes, através das quais o autor se propôs a acompanhar o progresso do desenvolvimento biológico, psicológico, social e moral de um órfãozinho, e que, no decorrer da narrativa, aparece como menino, rapaz e homem.

A primeira parte trata dos cuidados com o recém-nascido e o infante. A segunda, desde que o educando começa a andar e a falar até próximamente os 12 anos. A terceira, dos 12 aos 15, idade que Rousseau aponta como a mais adequada à educação intelectual, ou à aquisição e sistematização de conhecimentos. A quarta é consagrada à formação cívica, moral e religiosa do adolescente. Na última, aborda a questão do matrimônio de Emílio, quando, a propósito das qualidades da moça que lhe estava destinada, examina os problemas gerais da educação feminina.

Na forma, uma narrativa romanceada. Juntou-lhe, no entanto, reflexões, dissertações sobre a vida pública, a liberdade, a propriedade, o dever do trabalho, a necessidade da formação religiosa. Esta última toma uma grande parte do livro IV, em que Rousseau recorre a uma ficção que se devia tornar célebre. "La profession de foi du Vicaire savoyard".

Não é de todo fácil a leitura de *Emílio* a espíritos desprevenidos, razão por que esse livro tem recebido interpretações

das mais variadas. Para L. Flandrin, que submete Rousseau a severa crítica, as idéias aí expressas formam, no entanto, um conjunto coerente, de linhas arquitetônicas majestosas. Se muitas das idéias aí contidas só agora podem ser aceitas com reservas e retificações, outras permanecem (é o seu parecer) com a mesma força de origem e grandeza sugestiva. Todas atendem aos princípios daquela mesma filosofia: as de que a civilização, que fazia o século XVIII tão orgulhoso de si mesmo, não constituía expressão de progresso, mas de decadência: as de que o homem, tornando-se mais sábio e refinado, torna-se mais corrompido e menos feliz; e, enfim, as de que distanciando-se da natureza, êle se deprava, não restando outro recurso senão voltar às condições de vida mais singela...

Nas conferências que dedicou ao conjunto dos escritos de Rousseau, já não pensa o mesmo Jules Lemaitre. O que há de bom no *Emílio*, aí afirma, não pertence a Rousseau. E o que lhe pertence é dito de forma insolente, perturbadora dos espíritos, subversiva... E assim, numa ou noutra forma, os comentaristas procedem: Rousseau, um gênio; Rousseau, um degenerado ...

O certo é que, tanto no pensamento político, quanto no pedagógico, Rousseau pregava uma revolução. Apenas, por isso, temos citado críticos gerais, não pedagogos, dado que estes últimos não são lá muito amigos de revoluções.

Deve-se observar que, no século XVIII, antes de o *Emílio*, vários trabalhos pedagógicos de importância se produziram, tais como o *Traité des Etudes*, de Rollin, e o ensaio *On Education*, de John Lock. Mas o *Emílio* propunha a matéria sob forma nova e original.

Essa originalidade essencialmente consistiu na renovação mesma da concepção da ação educativa intencional. Até então, ela era vista como ação destinada a aperfeiçoar o homem, por meios impositivos, para fins que não se poderiam discutir. Para Rousseau, passou a ser entendida como desenvolvimento e ajustamento social, com sentido problemático, coisa completamente diversa.

Quanto ao primeiro desses pontos, insistiu no que chamou "educação negativa", denominação sem maior propriedade, e que hoje melhor traduzimos pela idéia de respeito à maturidade biológica natural dos educandos. "Deixai que vossos alunos amadureçam em si mesmos", era a sua primeira e grande máxima. E explicava: há uma educação que nos vem da natureza; uma segunda, que é dada pelos homens; e uma terceira que resulta das próprias circunstâncias, e a que êle chamava de "educação das coisas". Seria preciso que as duas últimas não prejudicassem a primeira, porque anterior às demais, e portan-

to, básica. Daí, o ataque a tudo quanto não parecesse natural, o que bem exprime no condenar o enfaixamento do recém-nascido, como então se fazia, e por tanto tempo ainda depois se fez. E daí, também, o ataque ao ensino verbal de fórmulas feitas, ensino de memória, impositivo...

Esse segundo ponto não era original. Muito do que a tal respeito contém o *Emílio* está em Comenius, em Rabelais, em Montaigne, senão mesmo, em Erasmo. Contudo, o combate desses autores ao ensino verbal não era justificado em razões funcionais, ou de desenvolvimento. Viam os males, não as origens. Rousseau fez o inverso. Quando se referia ao mal do enfaixamento das crianças, estava criando o símbolo do enfaixamento das idéias, por ensino discursivo prematuro, imposição e doutrinação, sem respeito às fases evolutivas da formação humana.

Disso, devia decorrer o segundo princípio, o da necessidade de se construir, pela observação sistemática, os fundamentos de uma nova técnica pedagógica, não firmada em axiomas, mas posta numa compreensão de problemas do ajustamento, variáveis com os indivíduos e as circunstâncias. "Observai os vossos discípulos, aconselhava, pois certamente não os conheceis, tanto são diferentes uns dos outros. E, se não os conheceis, não os podereis educar..."

Esses dois princípios que hoje também representam lugares-comuns, apresentavam-se, contudo, à pedagogia do tempo, como revolucionários. Só no decorrer do século passado, com os trabalhos práticos de Pestalozzi e de Froebel, viriam a ganhar algum terreno, para assumirem, enfim, pleno florescimento em nossa época, ampliados e polidos em seus excessos.

Em conjunto, levavam ao estudo das capacidades e aptidões dos educandos, ou ao conhecimento, neles, de condições biológicas e psicológicas. Quanto ao último aspecto ou, particularmente, à influência de Rousseau nos estudos da psicologia moderna, dedicou-lhe Edouard Claparède, seu grande compatriota, cuidadoso e profundo estudo. Em síntese, o pensamento de Claparède está resumido nesta afirmação: "Um sistema educativo que gravite em torno da criança, e não mais a criança metida à força no leito do procusto dos sistemas — tal é o grande princípio que deveria fazer de Rousseau o Copérnico da psicologia".

Do *Emílio* como do *Contrato* não importam, pois, as afirmações isoladas, mas a perspectiva geral, em que o autor examina um e outro dos temas, conjugados num sistema.

Os elementos de psicologia evolutiva, de que hoje por toda parte os mestres se beneficiam, não estão expressos (nem isso seria possível) nas páginas do *Emílio*. A essência de um método novo, sim. E o que agora sabemos dessa difícil espe-

cialidade, não se pode negar, tem suas raízes nas páginas desse livro, quaisquer que sejam suas demasias.

Não só das bases empíricas, porém, tratou Rousseau, como fundamento das teorias e técnicas educativas. Cuidou também das finalidades gerais da educação, encaradas pelos aspectos de ajustamento — os da recreação, da vida cívica, vida religiosa, formação para o trabalho. Em relação a esse último ponto, escreveu: "Trabalhar é um dever indispensável ao homem social. Todo cidadão desocupado é um biltre". E logo a palavra profética, que tanto assustava aos homens de seu tempo: "Ademais, aproximamo-nos do século das revoluções..."

Quem no *Emília*, apenas veja a trama de uma novela, simples recurso para a expressão de idéias críticas à educação da época, não terá percebido, é claro, o espírito da obra. É esse espírito que se deve considerar. Assim o faria Kant, e, depois dele, um sem-número de autores. Autores do século passado, deste século, deste decênio, deste mesmo ano em que o bicentenário do livro se comemora...

Conclusão

A influência de Rousseau através do tempo, pelos dois livros de 1762, é inegável. E a comprovação está em que mais de duzentas obras de boa qualidade sobre eles se têm escrito. De menor qualidade, outras tantas.

Não obstante, com o *Contrato* e o *Emílio* é que deveria começar a queda do escritor e do homem.

O *Contrato* apareceu em abril desse ano. *Emílio*, no mês seguinte.

Pois bem. Não passados muito dias, era expedida em Paris ordem de prisão contra o autor. Na noite de 8 de junho, recebeu êle uma carta do Príncipe de Conti, avisando-o de que essa ordem seria executada no dia imediato. Com o auxílio de amigos, foge com o intuito de alcançar Genebra, a terra amada, tanto que sempre fêz juntar ao seu nome, no frontespício de cada livro, esta qualificação: "Citoyen de Genève".

Não devia, porém, até lá chegar. A 19 de junho, o Conselho de Genebra expede um decreto condenando o *Emílio* a ser queimado em praça pública por suas tendências anti-religiosas, e o *Contrato*, pela pregação de idéias subversivas. Acrescentava que, se Jean Jacques se atrevesse a penetrar no território da república, deveria ser detido. Teve de permanecer em Yverdon, no Vaud, ao tempo sob a hegemonia de Frederico II.

É então que escreve a célebre carta a esse imperador da Prússia, pedindo-lhe asilo. Já é datada de Motiers-Travers, terra a êle sujeita. E assim começa: "Tenho falado muito mal de vós. E talvez o tenha ainda de fazer... No entanto, expulso da França, de Genebra e de Cantão de Berna, procurei asilo em vossos estados. Minha falta talvez tenha sido a de não haver tomado antes esta resolução. Este elogio é daqueles de que sois digno. Não mereço de vós nenhuma graça, e também não a peço. Mas creio dever comunicar a Vossa Majestade que estou ao alcance de seu poder, e que assim desejo estar: ela poderá dispor de mim como quiser..."

O rei Frederico aproveitou a oportunidade para dar à Europa uma lição de tolerância. Concedeu o asilo.

Ainda assim, a vida de Jean Jacques não se tornaria tranqüila. Não se passam muitas semanas, vem a saber que a Sorbonne também havia condenado o *Emílio*, e que o Arcebispo de Paris, Cristophe de Beaumont, que lhe concedia estima, havia publicado uma pastoral, não apenas contra o livro, mas contra êle, o homem... Rousseau responde num documento que encerra das mais belas páginas que escreveu, explicando suas crenças. Apesar de tudo, o Conselho de Genebra determina que se apreendam os exemplares dessa reposta que acaso até lá chegassem. E Robert Tronchin, procurador geral da República, justifica esse ato, em vários escritos, a que chamou "Lettres écrites de la Campagne". Rousseau replica, com nove cartas famosas, que se publicaram com o título de *Lettres de la Montagne*. ..

Tudo isso acirra os ânimos. Aparece, então, um panfleto de extrema violência contra Rousseau, no qual se insistia em sua infeliz união com Teresa Levasser, e o abandono dos filhos provindos dessa união, um a um. Apurou-se mais tarde que esse panfleto fora redigido, por quem?... Por Voltaire....

Rousseau procura refúgio na Inglaterra, onde começam os dias mais penosos de abatimento e doença. Aí o acolhe David Hume, com quem, no entanto, logo entra em desavença.

Readmitido depois em França, humilhado e esquecido, vem a desaparecer em julho de 78, em Ermenonville, ao norte de Paris. Foi sepultado numa pequenina ilha, ao centro do parque dessa vila, a ilha dos Poupliers. Onze anos depois, vitoriosa a revolução, tornava-se esse local objeto de peregrinação piedosa.

Os homens de Genebra a pouco e pouco mudam também o seu parecer sobre Jean Jacques. Só mais tarde, porém, é que publicamente lhe reconhecem estima pública, dando-lhe o nome a uma das ruas centrais da formosa cidade, e também a uma

ilha, no Lago Léman, tão evocativa, pelos alamos que a enfeitam, rodeando a estátua de Jean Jacques.

E, mais do que isso. Hoje, em Genebra, não muito longe do centro, onde o Rio Ródano recebe o riacho Arve, desenha-se, entre árvores e flores, todo um bairro residencial que lhe consagra a memória. A delicadeza dos genebrinos levou a construir, partindo de uma praça, *le Rond-Point Jean Jacques*, ruas com os nomes das principais obras de Rousseau: *Rue de Contrat Social*; *Rue de L'Emile*; *Avenue du Dévín du Village*; *Rue des Confessions*. E, ligando esta última ao centro urbano, à margem do rio e depois à sombra de um bosque, *Le Sentier du Promeneur Solitaire*, título das últimas páginas que Rousseau escreveu, nos seus tristes dias de Ermenonville. Também essa localidade é ali relembrada no título de uma das ruas do tranquilo "quartier"... Ademais, a Universidade de Genebra mantém o Museu Rousseau, e lhe conserva carinhosamente o arquivo. ..

Para concluir, voltemos aos fins do século XVIII. A 11 de outubro de 1794, ou seja, no ano III do calendário republicano, a Convenção faz transportar as cinzas de Rousseau para o Panteón de Paris, onde pouco antes haviam sido depositadas as de Voltaire.

Sob um mesmo teto de glória, reencontravam-se as sombras daqueles dois lutadores — até certo ponto homens de uma mesma causa, mas bem diferentes no modo de encarar a vida e as instituições humanas.

E tão diferentes, que não tarda muito, Goethe viria a emitir esta opinião: "Com Voltaire, é um mundo que se acaba; com Rousseau, um mundo que começa..."

Penso que o tempo tem dado inteira razão ao autor do *Fausto*. É no mundo que Rousseau deveria desvelar que ainda hoje vivemos, impelidos por iguais esperanças, mas curvados ao peso dos mesmos sobressaltos, incertezas e angústias. Dois séculos não foram bastantes.

BIBLIOGRAFIA

- Oeuvres Completes* de J. J. ROUSSEAU (avec des notes historiques) Firmin-Didot, Paris, 1876; OSBORN, A. M., *Rousseau and Burke*, Oxford University Press, Londres, 1940; CHEVAUER, Jean Jacques, *Les grandes oeuvres politiques de Machiavel à nos jours*, Colin, Paris, 1950; DORATHÉ, Robert, *Jean Jacques Rousseau et la science politique de son temps*, Alcan, Paris, 1950; SABINE, George H., *Historia de Ia Teoria Política* (trad. de Vicente Herrero) Fondo de Cultura Econômica, México, 1945.

ESCOLA MÉDIA NO BRASIL

ASPECTOS QUANTITATIVOS

JAYME ABREU

DO C.B.P.E.

Do fenômeno educacional mais assinalável no mundo ocidental no século XX, que é o da universalização da escola média, de segundo grau ou pós-primária, não poderia estar indene o Brasil. Começaremos assim nossa palestra examinando a expressão quantitativa dessa escola no Brasil. Se tomarmos como ponto de referência comparativo o incremento, em números relativos, dos vários níveis de ensino no Brasil, no recente período cronológico de 1951 a 1960, concluiremos ter sido o ensino médio o que, proporcionalmente, mais cresceu (algo mais de 100% contra pouco menos disso no ensino superior e contra 75% no ensino primário). Em números absolutos cresceu de 581.600 em 1951 para 1.177.500 em 1960, em seus quantitativos de matrícula.

Se esse crescimento é significativo do ponto-de-vista da expressão percentual do aumento registrado e se é bem maior do que o aumento da população escolar correspondente, que cresceu apenas de 30% nesse período, perde todavia muito de sua significação se cotejado com a população escolarizável nesse nível, no país, e com a estrutura ocupacional da nação de atividades classificadas como secundárias e terciárias a que deve servir.

Com efeito, está o Brasil entre os países latino-americanos de menor percentagem de escolarização, em nível médio, da população de 12 a 18 anos, apenas atingindo, atualmente, onze por cento dessa população.

Dividindo-se a matrícula na escola média latino-americana em três grupos, como o fez trabalho recente da UNESCO, a saber, daqueles países com menos, respectivamente, de 13%, entre 13 e 25% e acima de 25% de matrícula da população escolar correspondente, está o Brasil situado no grupo de menor percentagem, muito aquém dos 20% da Venezuela, 23% do Chile, 28% de Costa Rica, 30% do Panamá, 31% da Argentina, 32% do Uruguai.

24 REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Esse mesmo estudo sugere como meta educacional no campo da escola média, a ser atingida por esse grupo de países de menor percentual de matrícula, alcançarem o índice de 30% até 1970, o que, no caso brasileiro, implicará praticamente uma triplicação de seus efetivos atuais de matrícula.

Se tomarmos como ponto de referência população economicamente ativa no Brasil distribuída por atividades primárias, secundárias e terciárias, veremos que 39% dela se encontrariam em atividades secundárias e terciárias.

Aplicados esses percentuais ao campo do ensino médio, perceber-se-á quão modestos são ainda os cálculos da UNESCO em relação às necessidades brasileiras de educação média, pois já em 1960 seria mister alcançar, em termos de necessidades ocupacionais, matrícula por volta dos quatro milhões e duzentos mil alunos, o que, não obstante representar um aumento de quase 400% sobre os efetivos atuais, não chegaria a constituir escolarização de 40% do total da faixa etária correspondente, percentagem essa absolutamente aquém daquela dos países altamente industrializados, onde se chega a registrar índice de matrícula em torno dos 80%.

Se são deficientes os quantitativos globais de matrícula na escola média brasileira em relação às exigências do desenvolvimento nacional, não é igualmente satisfatória a taxa de retenção escolar, como tampouco guarda adequada proporção a sua distribuição pelos vários ramos desse ensino, bem como, tampouco é harmoniosa sua ocorrência geográfica e social.

Um dos índices mais positivos, quicá o mais positivo, pelo qual se mede a eficiência de uma escola, será aquele a que os americanos chamam de "*school retention rate*", isto é, a capacidade da escola de reter, até a conclusão do curso, o seu discípulo.

No caso da escola média brasileira, se tomarmos como base a geração escolar de 1954 a 1961, não mais de trinta por cento dessa população matriculada na primeira série teria chegado à conclusão do curso, o que representa uma taxa de evasão escolar da elevada altura de setenta por cento.

Outrossim, a relação atual entre a matrícula no primeiro e no segundo ciclos do ensino médio é de 3,5 no primeiro para 1 aluno no segundo ciclo.

No que concerne à distribuição da matrícula pelos seus vários ramos, varia substancialmente o quadro, conforme se analise a situação no primeiro ou no segundo ciclo.

Ainda que prevaleça sempre, com grande margem, a matrícula na escola secundária, desce esse seu prevalemento de 83,5% no primeiro para 41,4% no segundo ciclo, subindo, ao contrário, no ensino comercial, de 11% no primeiro para 31%

no segundo, e no normal de 3% no primeiro para 24% no segundo, enquanto no ensino industrial e agrícola suas percentagem ínfimas de matrículas oferecem pouca oscilação entre os ciclos, respectivamente, de 2 para 3%, e de 0,5% para 0,6% do primeiro para o segundo.

A escola média brasileira é, essencialmente, instituição urbana, pois só as capitais concentram 45,5% do seu discipulado, de clientela de classe superior e média, sendo de registrar que, em 1961, dos 2.907 municípios do país, 1.396 não possuíam ainda qualquer estabelecimento de ensino médio, e, dos 1.551 municípios onde havia a escola média, 1.022 a tinham, apenas, no primeiro ciclo.

No que respeita à distribuição geográfica da escola média pelo heterogêneo arquipélago cultural brasileiro, são sensíveis os desníveis entre as regiões Norte-Oeste, Nordeste e Sul, bastando assinalar-se que se matriculam na sua primeira série, por mil adolescentes de 12 a 18 anos, respectivamente, em cada uma delas, 1,5, 3,5 e 17 alunos, e concluem o curso 0,3, 0,8 e 4,4.

Percentualmente, no decênio 1951/60 o crescimento das matrículas nos vários ramos do ensino médio, partindo do índice 100, alcançou, respectivamente, 198, 226 e 240 no ensino secundário, comercial e normal.

Embora prevaleçam ainda no ensino médio, comercial e secundário, os estabelecimentos privados, sejam eles confessionais, que são ainda maioria no país, ou pequenas empresas organizadas com fins de lucro, se se coteja a situação atual, quando cerca de um terço dos estabelecimentos é de manutenção pública e 40% das matrículas são financiadas pelo poder público, com a situação que precedeu imediatamente a 1930, em que era quase invariável a existência de apenas um ginásio estadual nas capitais dos Estados, é objetivamente demonstrável que a maior expansão registrada foi a do ensino médio público.

A proporção da matrícula entre os nossos vários níveis de ensino é de 7 alunos na escola primária para 1 no ensino médio e de 10 neste para 1 no ensino superior.

Teoricamente, a proporção professor-aluno, na escola média, andaria na casa de 1 por 16 alunos, muito embora essa relação não tenha maior sentido como expressão da grande variação de situações reais.

O Estado é o grande mantenedor da escola pública média no Brasil, sendo pouco relevante a presença municipal na mesma, vindo recentemente a União afirmando mais a sua presença na manutenção desse nível de ensino, sobretudo por forma indireta, mediante bolsas, subvenções, suplementação de salários,

auxílios esses emanados principalmente do Fundo Nacional do Ensino Médio.

Morfologicamente, a expansão da escola média vem-se processando mediante o modelo de escolas multipartidas, vale dizer, secundárias, comerciais, agrícolas, normais, sem a presença de escolas multilaterais, organizadas nos moldes das "*comprehensive school*" americanas, oferecendo diversidade de cursos sob unidade de controle e comando.

Estrutura e características principais das escolas de nível médio

Da sumária caracterização que, a seguir, esboçaremos das escolas de nível médio no Brasil, excluiremos as escolas normais, pois embora pertencendo por nível ao ensino médio, parece-nos mais próprio abordar o seu funcionamento em relação ao da escola elementar, dadas suas intrínsecas conexões.

Nossa análise incidirá, essencialmente, sobre a escola secundária não só porque concentra ainda, à base de dados de 1960, 73,7% do total de matrícula na escola média, como porque, a nosso entendimento, será ainda por muito tempo prestigiosa, popular, desejada no Brasil, não sendo previsível para breve o deslocamento dessa preferência.

A escola média brasileira é estruturada em dois ciclos de estudos: o *primeiro* de quatro séries; e o *segundo* de três, designados, no curso secundário acadêmico, como ginásio e colégio.

O fato de poderem existir estabelecimentos apenas com o primeiro ciclo, embora os que possuam o segundo devam fer o primeiro, retira-lhe continuidade, não podendo, em verdade, ser ela considerada como um todo contínuo.

São, *de fato*, duas escolas, com distribuição geográfica e clientela diversas, uma, a do primeiro ciclo, que deveria funcionar em termos de ampliação da cultura geral iniciada pela escola primária e de orientação discente, o que, aliás, não busca fazer por caminhos pertinentes, e outra, a do segundo ciclo, que teoricamente busca habilitar profissionalmente e preparar para a escola superior, finalidades de que, em verdade, se desobriga muito precariamente.

A ausência de continuidade no sistema escolar brasileiro isola em três sistemas estanques e independentes os seus três níveis — primário, médio, superior — funcionando a habilitação para o exame de admissão à escola média e o vestibular à escola superior,*como sucedâneos dessa indispensável e orgânica articulação, sendo o preparo ou adestramento para esses exames o que realmente conta como demonstração da medida em que os sistemas regulares de ensino funcionam a contento das exi-

gências dessas barreiras armadas entre a escola primária e a média e entre esta e a superior. Esvai-se assim o que seria o propósito de influência formativa do ensino na sujeição a essas formas espúrias de mera *chauffage* intelectual.

Por outro lado, a organização didática desses cursos de nível médio ressent-se daquilo que poderíamos chamar de estrutura paradoxal: a individualização prematura no primeiro ciclo, fechando-se em especificidades precoces, sem maior sentido que o de formar segregadas castas educacionais, quando deveria ser um tronco comum de estudos, com margem a alguns cursos opcionais eletivos e a falta de suficiente diversificação de cursos no segundo ciclo — secundários, comerciais, industriais — onde funciona uma magra dieta educacional, muito distante de atender à variedade multiforme de capacitações especializadas reclamadas nesse nível.

Só para citar um exemplo do que é, em países avançados, a preparação profissional em nível médio de pessoal técnico, considere-se, à base do que informa o documento norte-americano "Soviet Commitment to Education", do Office of Education, Washington (1959), que havia, na União Soviética, em 1958, 400 cursos diferentes, para 275 especializações profissionais nesse nível de ensino.

O Brasil inverte os termos da equação: diversifica individualizando escolas, quando não é o tempo de fazê-lo, e limita a diversificação de cursos, quando é o caso de multiplicá-la.

Em 1953, surgiu a chamada lei de equivalência dos cursos de nível médio, que poderia quiçá representar um influxo vivificador para os seus vários ramos de ensino, na medida em que quebrasse o monopólio até então desfrutado pela escola secundária, praticamente caminho único para os estudos de grau superior.

Mas, como manifestação da mais reconhecida capacidade brasileira de distorcer, na prática, determinadas idéias, o regulamento da lei foi uma apostasia ao seu espírito de *equivalência* de cursos, substituindo-o pelo regime de adaptação que é coisa muito diferente, e diminuindo apenas, em vez de abolir, as prerrogativas de privilégio da escola secundária como via de acesso ao ensino superior, estendendo apenas parcialmente «sa prerrogativa aos outros ramos de ensino.

Buscando em seguida expor, a largos traços, o que vem sendo cada um desses ramos de ensino, começemos pelo ensino agrícola, positivamente marginalizado no contexto do ensino médio.

Afinal, seis mil e poucos alunos, num total de quase um milhão e duzentos mil matriculados nesse nível de ensino, refletem, expressivamente, quanto esse ensino não logrou ainda

apoio, endosso social, seja pelo estágio de avanço, seja pela demanda vigentes no campo de atividades a que serve, seja, em menor parte, porque ainda luta com dificuldades de instrumentação eficaz ainda não superadas.

A despeito de velhos *slogans*, como aquele que proclama ser o Brasil um país essencialmente agrícola, estará fora do raio de ação pedagógica mudar a situação desse ensino enquanto a estrutura agrária brasileira repousar no latifúndio e nas decorrentes tecnologia e relações de produção, que tornam uma superfluidade ociosa a demanda de técnicos em agricultura de nível médio ou superior.

O ensino comercial, onde se registra ponderável expansão quantitativa, creditável, a nosso entender (e nisto expressamos um ponto-de-vista pessoal, ainda por ser fundamentado em pesquisa objetiva), devido mais ao aumento de oportunidades de emprego desse tipo em nossa estrutura ocupacional do que a situações decorrentes da chamada lei de equivalência, não ganhou ainda total alforria do espírito de escola secundária auxiliar, funcionando, de certo modo, como escola secundária inferiorizada na qualidade.

Mantendo uma prematura individualização de estrutura, desde o primeiro ciclo, não oferece diversificações suficientes de cursos no segundo ciclo, ressentido-se, grosso modo, do defeito de ministrar uma cultura geral precária a uma formação profissional artificial e insuficiente em relação às várias especializações que precisaria cobrir.

Daí não ser infreqüente se assinalarem solicitações de empregadores nessa área, mediante anúncios, atribuindo credencial de preferência aos egressos da escola secundária, à qual se atribui, a despeito de seus notórios defeitos, ministrar uma cultura geral menos deficiente do que os outros ramos de nível médio.

Outro sintoma que não nos parece sinal de saúde nesse ramo de ensino é um certo tom de suficiência satisfeita, uma certa ausência de consciência crítica mais aguda por parte de alguns altos responsáveis pelo mesmo, ao inverso, por exemplo, do que ocorre com o severo debate crítico reinante na escola secundária, do qual podem emergir saudáveis esforços por sua reconstrução e melhoria.

Quanto ao ensino industrial, é ramo do ensino médio que, por sua potencial contribuição direta ao desenvolvimento econômico do país, merece ser cuidadosamente revisto em sua estrutura e funcionamento atuais.

Se o crescimento das matrículas do ensino industrial oficialmente reconhecido aumentou de 40% no decênio 1951-60, o seu total de 25.900 alunos, em todo o Brasil, é duplamente inex-

pressivo: em relação à matrícula de outros ramos do ensino médio e em relação às necessidades emergentes do nosso processo de industrialização.

Esse aspecto de insuficiência quantitativa não sofre alteração fundamental quando considerados os efetivos de matrícula do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), totalizando, em 1960, uma incorporação de cerca de trinta mil alunos.

Mercado por fortes preconceitos sociais contra o chamado trabalho manual, tendo iniciadas suas atividades no país, ao tempo de Nilo Peçanha, sob o signo do assistencialismo social, com uma clientela que, segundo estudos recentes efetuados em São Paulo, não se recruta nas camadas sociais mais altamente colocadas, o ensino industrial tem aí, em boa parte, a causa da sua falta de prestígio, conduzindo inclusive à não utilização das suas oportunidades totais de matrícula, mesmo no maior centro industrial do país, que é São Paulo.

De modo geral, no que concerne ao seu funcionamento, a rede pública de ensino industrial só muito escassamente teria preparado pessoal que se destinaria aos quadros médios de atividades industriais do país e as escolas do Senai, bem mais eficazes nos aspectos de preparação técnica do pessoal discente, ministram uma cultura geral cujo teor recomendaria maior elevação.

Não tem este ensino uma diversificação suficiente de cursos ao nível do segundo ciclo; os processos de preparo do seu pessoal docente não têm eficácia, ao menos na extensão necessária; há deficiências de equipamento atualizado; não é ele inspirado, para sua expansão, em estudos objetivos das necessidades do mercado de trabalho e das exigências qualitativas das tarefas a serem nele desempenhadas.

Por outro lado, há tendência no país, como reação natural ao predomínio maciço da escola secundária acadêmica, de expansão de custosas escolas industriais de nível médio, quase sempre deficientes no ministrar cultura geral, além de inadequadas, desatualizadas, na preparação profissional, difícil mesmo de ser mantida em dia, dadas as constantes e rápidas mudanças na tecnologia de produção.

A observadores autorizados do problema, valendo-se inclusive da experiência estrangeira, pareceria mais adequado desenvolver uma linha de sólido preparo escolar de cultura geral básica, incrementando principalmente a capacidade de adaptação, de plasticidade dos alunos, conjugados ao treinamento no local de trabalho, *on job training* para obtenção da preparação profissional almejada. É esta uma posição que, por sua importância, requer acurada atenção dos responsáveis pelo nosso ensino.

Passemos agora a caracterizar, a largos traços, a escola secundária brasileira, em suas linhas mais representativas.

Se tomássemos como ponto de referência o que prescreve a lei como definição de objetivos da escola secundária brasileira, seriam eles os de formar a personalidade integral do adolescente, desenvolver-lhe a consciência patriótica e humanística, propiciar-lhe cultura geral, dar-lhe base para estudos superiores.

Só que, no funcionamento dessa escola secundária em relação a esses objetivos que legalmente lhe são propostos, verifica-se que o conceito excede de muito a realidade, o ideal institucional fica muito além de sua efetivação.

Escola de turnos múltiplos, períodos letivos curtos, turmas numerosas, tudo isto reduz o que seria indispensável a que pudesse ela influenciar alunos e que seria um maior contato deles com o ambiente escolar, uma relação professor-aluno mais consistente.

Nos seus usuais moldes de funcionamento, escolas secundárias brasileiras são reputadas boas de acordo com a extensão das noções que façam decorar por seus alunos, apuradas mediante um ritual de exames de técnica imposta de fora para dentro e de cima para baixo, exames que se convertem aliás na suprema razão de ser da atividade escolar.

Gerada historicamente com o propósito exclusivo de servir de instrumento de preparação a estudos superiores de uma pequena elite de nosso patriciado rural, com a situação criada pela expansão demográfica e pelo progresso tecnológico e industrial do país, alterou-se, quantitativa e qualitativamente, a composição de sua clientela, que perdeu a primitiva homogeneidade de origem e de interesses.

Passaram elas a ser freqüentadas não apenas por esse grupo primitivo, que se converteu em minoria, mas também pelos representantes de classes sociais não privilegiadas, que as buscavam como canal de ascensão social.

O mecanismo de reajuste, diversificação, flexibilidade de sua estrutura, para atender às novas exigências socialmente emergentes, vem sendo lento, difícil, quicá penoso mesmo.

Poder-se-ia alinhar uma série numerosa de fatores impositivos das mudanças e melhorias necessárias, mas vamos tentar resumi-los em alguns que nos parecem mais importantes:

1. Filosofia educacional oscilando entre o regressivismo e o conservadorismo cultural, adstrita a um humanismo beletrista clássico, excludente do humanismo moderno.
2. Objetivos, legalmente estabelecidos, de ser agência preparadora apenas de *individualidades condutoras*.

3. Fixação em torno ao critério de rigidez uniforme, formal, de currículos e programas.
4. Dominação pelo espírito de enciclopedismo e exaustão de estudo e programas em seus cursos, expressão de frustradas tentativas de compromisso entre velhos e novos padrões culturais.
5. Apreço exclusivo aos talentos verbais.
6. Preocupação obsessiva com o ritual uniforme de exames, limitados e aleatórios quanto ao que apuram, obsoletos quanto às técnicas, representando processos superimpostos ao professor.
7. Organização à base de prescrições legais e não da capacidade e competência profissional dos peritos que por ela respondem. Algo assim como uma medicina que fora estruturada por leis e não por consenso científico.
8. Alienação da escola em relação à comunidade, produto do formalismo do ensino e da centralização de poder sobre ela.
9. Interesses empresariais privados prevalecendo com frequência sobre os interesses do ensino, constituindo obstáculo, pela seleção econômica, a critérios mais amplos e mais democráticos de recrutamento de alunos, onde o fator mérito fosse o elemento primacial.
10. Deficiências operacionais, a partir das bases físicas de trabalho, estendendo-se ao professorado e direção das escolas, com precariedade muito acentuada nos moldes e condições do ensino de ciência.
11. Intelectualismo amoralista de propósitos, por isso que, salvo talvez casos especiais de intematos, não há nem tempo necessário, se propósitos houvera, a exercer influências sobre a formação do caráter e de integração na cidadania de seus alunos.

Como dissemos anteriormente, vários fatores contribuem todavia para que esta escola, em que pesem seus defeitos, mantenha ainda por largo tempo o prestígio social de que desfruta, entre eles destacando-se:

a) malgrado suas deficiências, é ela ainda, no paralelo com as demais de nível médio, o melhor caminho para ingresso em cursos superiores, se bem que estes, praticamente, não sejam alcançados sem intermediação de cursos especiais para tal fim;

b) como canal de ascensão social, seu prestígio deixa velho arquétipo do século XIX, a educação do *gentleman*, é visto como tendo nela seu instrumento normal de realização;

c) por deficiências ainda maiores, existentes nas outras escolas de nível médio, é ela a mais acreditada e aceita como agência habilitadora a uma série de atividades de empregos e serviços semiqualiificados;

d) do ponto-de-vista de gastos de manutenção, do modo como é ela concebida no Brasil, passa a ser, juntamente com a comercial e a normal, a menos exigente em matéria de custo, constituindo, como tal, das mais fáceis de serem criadas ou mesmo improvisadas.

Sugestões para uma política educacional no nível médio

Diante do quadro geral, macroscópico, por nós traçado, necessariamente com algumas grosseiras simplificações, da conjuntura presente do ensino médio no país, que a muitos parecerá negativista quando pretende apenas ser uma tomada de consciência crítica da seriedade do problema, desde que nos alinhamos entre aqueles que acreditam que o Brasil ganhará ou perderá muito, na dependência da quantidade, do tipo e da qualidade do seu sistema de ensino médio, incumbe-nos agora esquematizar linhas que nos parecem próprias para o seu desenvolvimento nacional.

Como medida de ordem mais geral, será necessário planejar a parte de expansão do ensino médio brasileiro no que diz respeito ao sistema educacional em todos os seus níveis e ramos, integrado no planejamento econômico-social do país, sem o que uma visão ultratópica, superparticularista do problema, não fará o menor sentido.

O aparelho escolar é um sistema de vasos comunicantes que não comporta programações estanques e desarticuladas, e o processo social é um todo globalizado e coeso, do qual não se pode abstrair uma visão de totalidade dialética de conexões de conjunto.

A primeira medida a tomar seria assim a de incrementar quantitativamente, em função de necessidades e recursos mobilizáveis, os nossos quadros escolares de nível médio; a segunda, a de programar as linhas diferenciadas dessa expansão quantitativa; a terceira, necessariamente, a de procurar resolver o problema, sempre difícil, de preservar a qualidade na quantidade.

O esboço de programação da expansão quantitativa do ensino médio brasileiro aqui formulado não deve ser entendido senão como uma primeira aproximação do assunto, ou melhor, uma hipótese de trabalho a ser conferida, carente de aprofun-

damento e detalhação, mediante levantamentos objetivos de situações.

Como metas quantitativas a serem atingidas até 1970, proporíamos:

o) extensão da escolaridade elementar, universal e obrigatória, a seis anos, equivalentes esses dois anos adicionados aos quatro atualmente prevalentes na escola primária, aos dois primeiros anos do ensino médio;

b) matrícula de pelo menos 40% da população em idade escolar, nos terceiro e quarto anos do atual primeiro ciclo;

c) matrícula de pelo menos 30% da população em idade escolar no segundo ciclo do ensino médio.

Como tipo de escola média a cujo desenvolvimento se deveria visar, estariam os Centros Educacionais de Nível Médio ou Escolas Compreensivas ou Integradas de Nível Médio.

Essas escolas promoveriam, sob direção e controle unificados, educação geral em cursos e classes comuns, flexíveis programas eletivos para habilidades práticas e programas mais avançados em matérias acadêmicas.

O caráter de especialização diferenciada de cursos obrigatórios lhes adviria apenas no segundo ciclo.

Para cada núcleo urbano de 5.000 habitantes e para cada parcela de 25.000 habitantes funcionaria um Centro desses, também localizáveis em cidades, centros de áreas rurais, oferecendo oportunidades de escolarização, em regimes de internato e semi-internato, a alunos não só da cidade-sede como àqueles recrutados, por aptidão, em cidades circunvizinhas.

Quanto às escolas organizadas consoante o modelo multipartido, isto é, secundária, comercial, industrial, agrícola, con-viria, possivelmente, tentar uma programação aproximadamente como a que se segue:

a) organizar um primeiro ciclo com um curso de educação geral comum a todas elas, com diversificações apenas em algumas atividades opcionais, entrando a especialização de cursos abrigatórios somente no segundo ciclo;

b) desenvolver um tipo de escola secundária acadêmica moderna, com ênfase nos estudos de ciências naturais e sociais, podendo abranger em torno a 40% da população escolarizável de 12 a 18 anos;

c) manter escolas de ensino industrial e comercial, preparando para tarefas de natureza industrial, comercial, econômica capazes de atender até 30% da população escolarizável correspondente;

(?) estruturar o ensino de agricultura em nível médio, de modo a atender até 10% da população escolar de nível médio;

e) criar Centros Educacionais de Nível Médio para atender a 20% da população escolar desse nível;

f) realizar *atividades* de tipo agrícola, comercial, industrial, nos dois anos acrescidos à escolarização primária, para auxiliar a obtenção de emprego dos que não forem além da escola primária;

g) fomentar a expansão de cursos do tipo dos ministrados pelo Senai e Senac, com o treinamento nos locais de trabalho e boa educação geral obtida na escola.

Aspecto dos mais importantes a considerar no funcionamento da escola média seria também aquele da preparação de candidatos a cursos superiores, a qual vem falhando, seja em função do *numerus clausus* e suas conseqüentes extravagâncias seletivas, seja como decorrência da desarticulação, da inorganicidade do sistema escolar brasileiro.

A análise deste aspecto particular nos levaria, porém, muito longe, a limites incabíveis numa exposição deste tipo.

Também, na aproximação sugerida de uma programação de metas quantitativas a serem atingidas pelo nosso ensino médio, evidentemente teria de caber o indissociável aspecto qualitativo na execução dessas metas.

Seria outro assunto que, na complexidade dos aspectos envolvidos, igualmente nos levaria a considerações incomportáveis, por sua extensão, numa palestra como esta.

Apenas seria de ressaltar que a chave do problema de reforma estrutural do nosso ensino médio, estará na preparação adequada e no aperfeiçoamento sistemático do professor.

De modo geral, dois defeitos básicos atingem o desempenho da função docente na escola média brasileira: ou é ela desempenhada, em grande maioria, por elementos que não receberam adequada preparação específica, uma vez que não atingem mais de 20% os formados por Faculdades de Filosofia em exercício, ou os aí preparados especificamente se ressentem de um superespecialismo inadequado em relação ao que deve ser o ensino no primeiro ciclo do ensino médio, onde um menor número de professores especialistas por *matéria* seria o desejável.

A Lei de Diretrizes e Bases e o Ensino Médio

Depois de um longo período de hibernação, após apaixonados debates que dividiram a opinião pública brasileira, temos

vigente, a contar deste ano, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Poderão, da sua vigência, advirem benefícios para o ensino médio brasileiro?

A medir, pragmaticamente, a resposta pelos resultados obtidos, o que é o critério mais seguro, ainda é cedo, por demais cedo, para a formular.

Fruto de um jogo político de transações entre contrários que lhe retiraram o aspecto de unidade de doutrina, herdando, em ponderável medida, na estrutura didática, padrões organizatórios obsoletos especialmente quanto a um conceito mais atual de ensino médio, tendo uma vigência quase sem tempo a uma preparação mais acurada para sua execução, tudo isto representa *handicaps* importantes em relação aos aspectos positivos que possa ela representar.

Em todo o caso, como de uma bem inspirada execução da mesma, vantagens ponderáveis da limitada descentralização concedida, da maior flexibilidade de organização didática ensejada, da maior autonomia escolar oferecida, poderão advir, na medida em que certos arraigados hábitos centralizadores brasileiros não convertam o Conselho Federal da Educação em um novo órgão técnico-centralizador da educação nacional, será o caso de aguardar-se a ação do tempo para medir, com segurança, os efeitos da lei.

De qualquer modo, porém, será avisado não hipertrofiar o papel da lei na realidade educativa. Pode ela não mais do que favorecer ou dificultar a manifestação das forças sociais que efetivamente contam no processo educativo. As pressões sociais vigorosas terminam sempre por encontrar meios e modos de quebrar ou contornar as contenções da lei. Veja-se que foi em pleno regime de rigidez organizatória legal, da uniformidade de modelos, que surgiram, antes da Lei de Diretrizes e Bases, no ensino médio, as classes secundárias experimentais, os ginásios vocacionais, os ginásios industriais.

Confiemos assim que as retardáveis, talvez, mais insofreadáveis no tempo, forças do processo de desenvolvimento nacional, saberão encontrar caminhos para que a nossa superestrutura educacional incorpore aos seus moldes aquilo que é fundamental ao nosso desenvolvimento e conseqüente afirmação como nação.

NOVAS TENDÊNCIAS CAPAZES DE APROXIMAR AS FILOSOFIAS AMERICANAS DO NORTE E DO SUL

WAYNE A. R. LEYS
Da Universidade de Chicago

Há vários anos, durante os Jogos Pan-Americanos que se realizaram em Chicago, meu amigo Joseph Shapiro reuniu várias centenas de quadros de artistas latino-americanos, para uma exposição no Instituto de Arte de Chicago. Uma noite, o clube social Cliff Dwellers (Moradores do Penedo) foi visitar a exposição e ouvir os comentários do Sr. Shapiro sobre a pintura latino-americana. Creio que todos nós esperávamos ver os primitivos haitianos de Hippolyte e os "sombrosos" de Rivera. Assim, logo que cheguei à primeira sala, não me pude conter e disse: "Se não soubéssemos que se tratava de uma exposição latino-americana, eu teria jurado que esses quadros tinham sido pintados aqui em Chicago ou em Greenwich Village". As mesmas formas extraterrenas, da terra do nunca-jamais; as mesmas manchas de tinta significando nada, ou tudo.

Concluí imediatamente que não bastava aquela prova do desaparecimento das tradicionais diferenças de culturas; é que meu amigo Shapiro só coleciona pinturas contemporâneas ou quase contemporâneas, e seu gosto se concentra apenas em estilos muito abstratos. Ainda assim, mesmo que Eduardo Ramirez (Colômbia), Alejandro Otero (Venezuela), Humberto Jimenez Sanchez (Venezuela), Roberto Matta Echaurren (Chile) e Cândido Portinari (Brasil) representem apenas um entre muitos estilos contemporâneos, na arte da América Latina, foi para mim um choque verificar que nossos pintores abstratos Jackson Pollock, Jimmy Ernest e Philip Guston não eram os únicos a fugir da arte representativa.

Ao confessar que a prova da universalidade na pintura contemporânea podia ter sido influenciada pelo gosto do meu amigo, como colecionador, quero advertir lealmente que também

meus comentários sobre tendências filosóficas comuns às Américas podem ter sofrido a influência de meus próprios preconceitos. Todavia, por mais objetáveis que sejam minhas interpretações das tendências atuais, estou certo de que ninguém me tachará de parcial, quando digo que qualquer convergência que se registre em nossos dias está em franco contraste com as divergências filosóficas que ocorreram durante o século 19. Evidentemente, falo de idéias filosóficas das classes educadas, dos homens que não só podiam expressar suas idéias, como também lhes dar conteúdo prático, por ocuparem postos de liderança.

As elites dirigentes das Américas do Norte e do Sul originariamente partilharam a herança comum da teologia cristã. Ainda se achavam em harmonia filosófica ao fim do século 18 e princípio do século 19, quando o naturalismo otimista da "Ilustração" se tornou popular nos dois hemisférios. As idéias de André Bello e de Thomas Jefferson são absolutamente harmônicas. Os conceitos de George Washington e de Simón Bolívar são indistinguíveis, no campo da educação e da moralidade. As crenças fundamentais de Domingo Sarmiento e de Horace Mann ainda são compatíveis na segunda metade do século 19.

Onde então, na segunda metade do século 19, os dois continentes seguiram caminhos diferentes. As elites do continente sul durante certo período se deixaram atrair pelo positivismo francês; nós, do continente norte, reacendemos nosso entusiasmo pelas idéias britânicas e esposamos o utilitarismo. Depois, os jovens rebeldes sul-americanos se voltaram para Bergson e, mais tarde, para Krause e Dilthey; mais recentemente, para Heidegger e Ortega y Gasset. Nós nos tornamos hegelianos, pragmatistas, depois empiristas lógicos e, mais recentemente, analistas lingüísticos. A nossos olhos, parecia que os do sul se voltavam para filosofias irracionaisistas. Para esses, na certa nós nos desviávamos da filosofia para a ciência e a economia. Durante longas décadas, não lemos publicações dos países sul-americanos, que eram representados por líderes intelectuais como José Enrique Rodo, que via em nosso ponto-de-vista uma ameaça à cultura.

O que pretendo nesta palestra é comentar alguns resultados do reexame de duas filosofias que — há vinte ou cinquenta anos — eram inteiramente estranhas à índole de muitos latino-americanos. Acredito que a modificação dessas filosofias não só despertará mas abrirá melhores possibilidades para um encontro de idéias. Este fato reveste-se de importância porque são as filosofias que orientam os dirigentes de nossos países e também porque, sem um encontro de idéias filosóficas, é difícil o intercâmbio de quaisquer idéias. Em minha modesta

seara, estou tentando antecipar a crescente comunhão de interesses intelectuais que — espero — se manifestará na Cidade do México, em setembro de 1963, quando se reunirá o 13.º Congresso Internacional de Filosofia.

Passarei a dissertar sobre o que está acontecendo com o pragmatismo e o empirismo lógico, com observações incidentais sobre o progresso da escolástica e do existencialismo.

Em sua declaração original, na década de 1890, o pragmatismo de fato soava como uma filosofia destinada a acabar com a filosofia. William James fez a infeliz declaração de que a verdade de uma idéia estava no seu valor em dinheiro. Nas palavras de John Dewey, a lógica e a ética soavam como uma espécie de biologia. A vida intelectual do homem, segundo Dewey, era incidental aos esforços do organismo por se adaptar ao ambiente em transformação. Daí o principal valor das idéias residir em sua utilidade para a solução de problemas práticos. Devaneios, especulações ociosas eram encaradas como uma espécie de patologia. Daí toda teoria filosófica estar sujeita a reexame, tendo em vista determinar se ela ajudava a resolver os problemas práticos imediatos. Se uma idéia se apresentasse irrelevante para esta investigação prática, deveria ser abandonada, sem maiores considerações.

O pragmatismo era uma filosofia que se prestava a uma estreiteza de espírito antiintelectual. E contam-se muitas anedotas para ilustrar esse pragmatismo estreito. O Presidente Eliot, de Harvard, por exemplo, recebeu uma carta em que o filho exprimia suas preocupações e indagava qual o significado da existência. Resposta do Presidente Eliot: "Está na hora de você se casar. Você está se sentindo muito sozinho".

Temos ainda a história do jovem médico, recém-diplomado. Seu pai, médico também, necessitando tirar umas férias, combinou com o filho que o jovem cuidaria dos clientes, durante as suas férias. Quando o pai regressou, o rapaz relatou-lhe com entusiasmo o bom êxito que obtivera com os clientes: "Quanto à Sra. Smith, que durante anos acreditava sofrer de moléstia crônica, consegui convencê-la de que não tem doença alguma". O pai, um pragmático, encarava a verdade de um diagnóstico não como um dado objetivo mas relativo a vários problemas práticos. "Meu filho, lamento que você tenha convencido a Sra. Smith de que ela não está doente. Foi ela quem me ajudou a custear seus estudos de medicina".

Eu seria o último a negar que o pragmatismo sancionou essa desonestidade intelectual no espírito de muitos dos estudiosos nada filosóficos que se deixaram atrair pelos preceitos de William James e John Dewey. Há, porém, um outro lado de pragmatismo, não só nas obras de James e Dewey, mas sobre-

tudo nas obras menos populares de Charles S. Pierce, de quem são credores todos os pragmáticos, por ter sido êle o primeiro a perceber, no ano de 1878, que era preciso alguma outra prova de verdade, além da prova cartesiana de clareza e precisão.

Permeando os tratados dos pragmáticos havia um tema, freqüentemente negligenciado pelos primeiros leitores — a relevância limitada de nossa idéia e nossa tendência para admitir que o conhecimento, só por ser verdadeiro, é relevante para os mutáveis problemas da vida humana. Dewey deixou-se impressionar pelo fato de que educadores e industriais se defrontavam com problemas psicológicos a que eram sensíveis. Os professores conheciam as matérias que procuravam ensinar, mas não percebiam que também precisavam saber alguma coisa sobre as motivações das crianças e jovens que freqüentavam suas salas de aula. Os industriais conheciam os problemas da fabricação de seus produtos e de finanças, mas não compreendiam as motivações de seus empregados.

William James e Charles Pierce tiveram consciência da cegueira dos cientistas. William James percebeu que os cientistas costumam defrontar-se com problemas de moral e de moralidade que seu conhecimento científico não resolve. Antecipou os dilemas dos físicos, a partir do momento em que eles próprios possibilitaram o surgimento da bomba atômica. Charles Pierce percebeu que as simples idéias mecanicistas, tão úteis aos físicos do século 19, tinham relevância restrita; e procurou formular uma nova lógica e uma nova metafísica, para aqueles campos da experiência em que as idéias mecanicistas, por mais satisfatórias que sejam em outros ramos, não resolvem os problemas.

Em nossos dias, há poucos professores de filosofia que se declaram pragmáticos; mas este senso de relevância se incorporou ao senso comum do homem educado. É o ponto em que o pragmatismo une suas forças com algumas filosofias que atraíram os intelectuais da América Latina. Refiro-me, por exemplo, aos existencialistas e sua admiração por Kierkegaard, Nietzsche e Heidegger, os quais nos advertiram de que os sistemas filosóficos têm suas limitações, que a Realidade é dinâmica, em certos aspectos imprevisível, não completamente entendida mas encontrada.

Refiro-me, ainda, à Escolástica revivida de nossos dias. Nos Estados Unidos, encontramos a descoberta pragmática da relevância bem expressa na obra de dois escolásticos franceses, Jacques Maritain e Etienne Gilson. Gilson, que recentemente proferiu uma conferência em minha Universidade, denunciou uma espécie de estreiteza de espírito, notória em alguns cientistas de nossos dias, os quais, julgando uma teoria adequada

para explicar fatos da biologia, da física ou da economia, generalizam a teoria indevidamente, transformando-a em metafísica. Há pouco mais de um ano, participei de um seminário na Universidade de Loyola, de Chicago. O Seminário foi dirigido por um padre jesuíta, Fr. Henry Wirtenburger, extremamente capaz. A maioria dos participantes eram diretores de grandes empresas e Fr. Wirtenburger os ajudava a resolver problemas de negócios; mas não em sentido estreito. Problemas de consciência, problemas de lealdade religiosa, de patriotismo, problemas de sanidade foram identificados no contexto dos negócios. A Escolástica também se preocupa muito com a questão pragmática: "Que é relevante para a situação em que nos encontramos?"

Um de nossos sociólogos, Professor Robert Merton, da Universidade de Colúmbia, coligiu certas frases empregadas por vários escritores, para ressaltar o efeito cegante do conhecimento. A saber — um jurista, em virtude de seu conhecimento jurídico, está habilitado para tratar de problemas jurídicos; mas suas teorias jurídicas podem desqualificá-lo para tratar de problemas extralegais. Um economista torna-se proficiente no diagnóstico de problemas econômicos, mas essa mesma proficiência pode torná-lo menos perceptivo ao diagnosticar problemas políticos. A essa cegueira especializada Dewey denominava "psicose ocupacional". Veblen a denominava "incapacidade treinada". William James escreveu um famoso ensaio "Sobre uma Certa Cegueira dos Seres Humanos". Warnotte fala de "deformação profissional". Kenneth Burke diz: "Um modo de ver é também um modo de não ver — um foco sobre o objeto A implica negligência do objeto B.

Dewey tentou advertir os homens educados, mesmo os mais qualificados, de que nunca sabiam quando se veriam numa situação em que seu conhecimento, por mais verdadeiro que fosse, não era relevante. Afirmou que o pensamento principia em "uma situação problemática indeterminada" e que a primeira necessidade não consiste em aplicar nossos conhecimentos, mas em explorar e definir o problema. Mesmo em situações que se afiguram perfeitamente usuais, pode insinuar-se um problema inesperado. Um cientista trabalha cientificamente, mas pode encontrar, de súbito, um problema jurídico, sem mesmo suspeitar de que seu trabalho científico violou os direitos de alguém. Um médico pode trabalhar em problemas de saúde e, sem querer, infringir um costume tradicional. Este consenso das limitações de qualquer ramo do conhecimento conduziu a uma nova humildade entre os homens de saber; e é a razão por que nós, nos Estados Unidos, estamos devotando tanto esforço ao que chamamos estudos interdisciplinares. Não apenas no campo da

pesquisa, mas no do ensino, procuramos evitar a superespecialização. Assim, a Escola de Direito de Yale há muitos anos conta, em sua congregação, com um cientista político, Lasswell e um filósofo, Northrop; e a Escola de Medicina de Cornell, antropólogos; a Escola de Medicina da Universidade de Cincinnati e a Escola de Medicina da Universidade do Texas, filósofos. E tantas outras.

Se os pragmáticos contribuíram para este senso de relevância, podemos perdoá-los por suas primitivas denegrições da verdade. Aqui, acredito, está um princípio filosófico que transcende uma escola ou seita particular. O conhecimento do homem tem de ser não só verdadeiro mas também relevante. Neste princípio vejo uma reaproximação do pensamento das Américas do Norte e do Sul. Dewey já havia dito: "Isto pensa" é uma afirmativa mais verdadeira do que "eu penso". A situação ambiente, o problema, é parte essencial da atividade intelectual. Isto, acredito, está bem próximo da afirmativa que muito justamente tornou Ortega y Gasset famoso: "Eu sou eu mesmo e minha circunstância".

Passo agora a uma segunda corrente de pensamento que floresceu nos Estados Unidos e que, em suas primeiras formulações, repugnava a alguns latino-americanos. Refiro-me ao Empirismo Lógico ou Positivismo Lógico, que surgiu nos Estados Unidos com alguns refugiados da Áustria e da Alemanha, na década de 1930. Carnap, Feigl, Reichenbach e Neurath tinham estudado o primeiro trabalho de Bertrand Russell e chegado à conclusão de que só há três espécies de conhecimento: *ciência*, que consiste de proposições verificáveis; *matemática e lógica*, que são puras proposições formais; e *contra-senso (non-sense)*, que consiste de todas as proposições que não podem ser verificadas ou reduzidas a tautologias, incluindo ética, metafísica, filosofia política, estética e literatura.

Nunca dantes na história da humanidade se lançara uma filosofia mais chocantemente antifilosófica. Graças a uma língua comum, a Inglaterra e os Estados Unidos estão intimamente ligados, filosoficamente; nesses dois países os *enfants terribles* se divertiram a valer durante a década de 1930. Suas doutrinas foram rapidamente adotadas pelos estudantes universitários, sob a impressão de que, dizendo "Contra-senso", podiam livrar-se dos eternos e difíceis problemas da filosofia. Evidaram-se esforços para purgar as ciências de todo vocabulário pré-científico. Os estudos humanísticos foram relegados como anti-científicos, mera expressão de sentimento, cerimonial ou ritual, propaganda, esforço para persuadir.

A recente mania de se ser científico acerca de tudo naturalmente não é novidade. Um de nossos lógicos (Max Black),

ao alertar seus alunos para o absurdo de se tentar ser exato em todas as ocasiões, reproduziu uma carta escrita ao poeta Tennyson por Babbage, o inventor da máquina de somar. Tennyson publicara um poema, "A Visão do Pecado" (*The Vision of Sin*), em que figuravam estes versos:

*"A cada momento morre um homem.
A cada momento nasce um".
(Every moment dies a man.
Every moment one is bom).*

Objetava Babbage: "É evidente que, se isso fosse verdade, a população do mundo teria ficado estagnada. Na verdade, a taxa de natalidade é ligeiramente mais alta do que a de mortalidade. Sugiro que na próxima edição de seu poema o Sr. escreva:

*"A cada momento morre um homem.
A cada momento nasce 1 1/16".
(Every moment dies a man.
Every moment 1 1/16 is bom.)*

"Estritamente falando, também isso não é correto. A cifra verdadeira é um decimal tão comprido que não posso transcrevê-lo no verso; mas creio que 1 1/16 será suficientemente exato como poesia".

Estranho que pareça, esta atitude intolerante dos empiristas lógicos conduziu a uma nova apreciação da parte não científica da cultura humana. Na Inglaterra, a reação surgiu na Escola de Linguagem Comum. Adquirindo dos empiristas lógicos maior acuidade da extensão com que falamos e pensamos na linguagem comum — que não é artificial, científica ou lógica, os filósofos da Linguagem Comum começaram a explorar mais acuradamente o que se dizia em linguagem comum. Seguindo o trabalho pioneiro, G. E. Moore e Ludwig Wittgenstein concluíram que muitas das proposições feitas em linguagem comum eram defensáveis, desde que se reconhecessem as considerações não enunciadas que uma pessoa dotada de bom-senso tinha em mente, ao usar linguagem comum para propósitos comuns. O homem de senso comum, usando linguagem comum, era mais sábio que os cientistas doutrinários e filósofos procurando adaptar suas linguagens especiais a propósitos para os quais as linguagens especiais eram inadequadas.

A Filosofia da Linguagem Comum adquiriu certas características detestáveis de extravagância intelectual; e eu não a defenderei senão observando que se trata de um novo reconhecimento das limitações da ciência — tornado possível pelos

padrões excessivamente rigorosos que os empiristas lógicos estabeleceram para uma linguagem científica ou lógica, e que levou à conclusão óbvia de que, na maioria dos casos, não podemos viver apenas da ciência.

Uma segunda reação ao extremismo dos empiristas lógicos é uma nova apreciação dos costumes e das convenções. Posso ilustrar narrando certas ocorrências recentes, na filosofia política e jurídica. Em 1957 e 1958, dois cientistas políticos, sob a influência do Empirismo Lógico, examinaram a bibliografia de direito e política para apurar o que significava a frase "o interesse público" (Glendon Schubert e F. Sorauf). Bem rapidamente concluíram que "o interesse público" não tinha significado verificável. Cientificamente, era uma frase inútil. Não era possível fazer predições com o auxílio desta frase. Quando juizes, autoridades executivas e legisladores usavam tais expressões, parece que não se referiam sempre a uma entidade definível. Logo, "o interesse público" devia ser tomado como uma expressão vaga, emocional, comumente empregada por autoridades, a fim de persuadir outras pessoas a aceitarem algo que tem força de lei.

Vários filósofos e juristas espantaram-se ao ver "o interesse público" fichado como "anticientífico" e "contra-senso". Eu próprio dirigi um inquérito a respeito; e desde 1958 vários outros procuram encontrar um significado estável para esta frase, o qual — do ponto-de-vista prático — parece cada ano mais indispensável.

Desses inquéritos surgiu um novo respeito por certos elementos do direito e do governo, embora os pesquisadores reconheçam que "o interesse público" não é uma coisa simples, como a princípio supunham. Por exemplo, "interesse público" algumas vezes é uma caracterização do processo pelo qual o governo atua. Em outras ocasiões, essas palavras parecem referir-se a uma necessidade ou a um conjunto de desejos, um bem comum. Quando não há consenso quanto à necessidade, "o interesse público" parece significar que autoridades devidamente investidas, ou legisladores, tomam uma decisão no devido estilo. Quando há controvérsia quanto ao ramo do governo que deve proferir a decisão, ou se se deve proferir uma decisão qualquer, "o interesse público" refere-se a uma necessidade. Mas, em qualquer caso, quer haja desacordo sobre o processo, ou sobre a necessidade, saímos das investigações cômicos de que o governo é impossível, a menos que haja consenso sobre alguma coisa. O consentimento dos governados não tem de ser um contrato fixo, como supunham os primitivos teóricos; mas deve haver uma espécie qualquer de acordo, e a frase "o interesse público", com suas variáveis e algumas vezes seu sentido

vago, serve para lembrar-nos desse consenso ondulante, mutável, que é a base da ação pública.

Numa pequena exposição, como esta, não posso entrar em minúcias de teoria política e jurídica; procurei mostrar — neste campo — como a exigência de precisão científica, por parte dos empiristas lógicos, conduziu ao reexame da linguagem política e jurídica, a qual sabidamente está longe do ideal científico de precisão rigorosa. Uma nova conceituação da linguagem não-científica advertiu-nos de que não devemos supor que os vocabulários anticientíficos são simples de espírito, ou vazios. E assim estamos intelectualmente melhor preparados para tratar e tolerar as complexidades da ação social e da organização social na era atômica.

Filosoficamente, percorremos um longo caminho a partir do simples otimismo da "Ilustração" do século 18. Reconhecemos agora que todo o nosso equipamento intelectual deve ter um escopo muito mais amplo do que os sistemas de proposições científicas que podem ser verificados pelos métodos da ciência e logicamente ligados uns aos outros, pelos métodos analíticos da lógica e da matemática. Isso não exige que nos tornemos irracionistas, dizendo: "Bolas!" à ciência e à lógica. A filosofia não deve ser um torneio de xingamento entre os que dizem "Bolas!" à ciência e os que dizem "Contra-senso!" aos não-científicos.

Pode-se duvidar de que os filósofos dos Estados Unidos estejam perfeitamente cômicos dessas amplas tendências. As revistas filosóficas parecem cheias de longos artigos sobre assuntos ínfimos. Bem no início desta palestra, fiz a advertência de que minha parcialidade poderia exagerar a tendência notada entre os pensadores dos Estados Unidos, de caminharem com os pensadores sul-americanos numa direção comum. Todavia, dificilmente se encontra hoje, nos Estados Unidos, um curso de Introdução à Filosofia que não chame a atenção dos estudantes para as diferenças entre os problemas científicos e os problemas de ação, entre os métodos da ciência e os métodos axiológicos, entre idéias que são úteis na solução de problemas técnicos e idéias que se afiguram relevantes para os problemas teológicos. E, se parecemos ingratos para com os filósofos clássicos, não é porque rejeitamos suas idéias como os perfeitos contra-sensos; é apenas para nos acautelarmos contra o perigo de exagerar a relevância de teorias e percepções da filosofia clássica.

E com isto retorno ao tema que parece ser a contribuição mais duradoura do Pragmatismo: a relevância.

A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO POLÍTICO NO BRASIL

FRANK BONILLA

Do American Universities Fieki Staff

A fé dos latino-americanos na educação, como instrumento para a realização rápida das mudanças fundamentais desejadas na ordem política e social, não tem sido menos intensa que a de outros povos do mundo. Desde os primórdios da independência, a democracia e a educação têm estado vinculadas à retórica política, à doutrina educacional e ao simbolismo popular de uma sociedade livre. Nas nações sul-americanas, a preocupação intelectual pelos problemas do desenvolvimento político nacional antecede e, num sentido vital, é bem mais profunda do que o recente fascínio pelos processos de crescimento industrial e expansão econômica. Os esforços de análise e explicação dos constantes insucessos políticos têm sido, além disso, mais penosos emocionalmente, mais ameaçadores e inquietadores do que exames similares do atraso econômico. Apesar de não terem sido esquecidos os laços mais estreitos entre as formas institucionais políticas e econômicas, as raízes do subdesenvolvimento econômico têm sido mais facilmente atribuídas a forças e condições externas ou a deficiências de ordem tecnológica e material para as quais não faltariam soluções plausíveis em grande abundância. Uma nação pode manter-se com relativa dignidade, apesar de se saber pobre, de possuir indústria e agricultura tecnologicamente primitivas, ou mesmo de sentir-se presa às redes de relações econômicas que tornem problemática sua esperança de autêntica emancipação econômica. Mas, o que fere profundamente a sensibilidade moral dos latino-americanos é o fracasso prolongado na busca de uma situação política estável, honesta, equilibrada e eficiente. A crônica instabilidade política da região põe em questão, e de maneira profunda, a pró-

Trabalho realizado para a Conferência sobre a Educação e o Desenvolvimento Político, promovida pelo "Lake Arrowhead Conference Center", na Califórnia, de 25 a 29 de junho último, em tradução do inglês por Amélia Maria Noronha, técnico de educação.

pria capacidade humana e os fundamentos sociais e culturais da vida regional.

Muito da discussão a respeito dos problemas do desenvolvimento político vê-se, assim, toldado pelas profundas inseguranças que provoca e conseqüentes atitudes defensivas com as quais, algumas vezes, se busca mais justificativas do que explicações. Não obstante, é grande a literatura sobre esses assuntos — a maior e melhor parte dela nacional — que procura ir além das polêmicas superficiais diárias da luta pelo poder e vantagens políticas e documentar, de maneira significativa, o vaivém dos esforços por uma democracia política e social na América Latina. Não tem maior relevância o fato de que os padrões de progresso ou desenvolvimento político mais amplamente aceitos na discussão deste processo tenham sido especificamente democráticos e republicanos e que o modelo implícito de governo democrático, apesar de evitado e atacado violentamente em certas ocasiões, mal compreendido e às vezes idealizado fora de todas as proporções, tenha sido o dos Estados Unidos.

Assim, embora rápidos no pressentir o desapareço nos comentários estrangeiros, os latino-americanos não têm hesitado em empreender conscienciosas e severas autocríticas que, por vezes, quase se tornam mórbidas auto-acusações. Os sintomas mais visíveis do mal político da região foram amplamente catalogados, infatigavelmente reiterados e tão bem conduzidos à consciência pública, que um relatório, como o que se segue, poderia ser feito por qualquer indivíduo razoavelmente bem informado. Escrito sem qualquer intenção de sistemática, o presente ensaio, elaborado como o faria qualquer latino-americano moderadamente ponderado, causa, entretanto, quase que um impacto magnetizante. Pode-se partir, como é mais comum, da observação do personalismo excessivo da vida política, sem se deter um instante para perguntar se isto é realmente apenas um a mais entre outros sintomas externos ou uma característica causai básica. De qualquer modo, uma vez estabelecido este elemento chave, muito do restante parece fluir inexoravelmente — a extrema concentração de poderes no setor executivo, a fragilidade das legislaturas e partidos políticos, a corrupção e ineficiência das burocracias governamentais, a ânsia do poder e a tenacidade com que a êle se apegam os políticos, a conseqüente propensão para governos de força provocando protesto e subversão violentos, a repetida violação dos processos constitucionais e as constantes violações dos dispositivos constitucionais, a negação e as restrições aos direitos do indivíduo, particularmente daqueles em oposição política, os hábitos permanentes de fraude nas eleições, as discontinuidades na política na-

cional de um governo para outro, as repetidas intervenções militares na vida política, a vasta inobservância e evasão da lei, especialmente entre grupos privilegiados, a pilhagem dos tesouros nacionais e a malversação dos fundos e dos serviços governamentais.

Tudo isto constitui, na realidade, grande fardo para um povo carregar. Os analistas sociais sugerem várias explicações para a persistência e o florescimento de tais comportamentos políticos apesar dos propósitos apaixonados por sua erradicação. Essas explicações constituem todo um registro dos desenvolvimentos da ciência social nos últimos anos. Argumentos de natureza étnica de requintada variedade — levando em conta, não apenas a contribuição ibérica, mas também variações regionais dentro da Península Ibérica, assim como variantes tanto nos ramos africanos como nos ramos indígenas que constituem os principais elementos na miscigenação racial latino-americana — são repetidamente apresentados. O clima, a terra, as barreiras topográficas para a comunicação e transporte, a existência de comunidades indígenas rebeldes, a herança de formas semi-feudais de organização social que rapidamente se enraizaram em áreas facilmente adaptáveis à proveitosa exploração desse tipo, através de empresas de monocultura ou monoextrativas, a gradual, mas firme dependência de mercados e interesses financeiros estrangeiros, a ausência de uma classe média, a irresponsabilidade e rapacidade das elites tradicionais, a incapacidade ou carência de "cultura cívica" das massas — tudo tem sido considerado como fator, quando não reflexo das falhas crônicas das instituições políticas.

O Brasil tem sido mais feliz que seus vizinhos em escapar das manifestações as mais dramaticamente destrutivas desses males políticos, embora, dentro do período republicano, a partir de 1889, toda a nossa triste relação de pontos aqui abordados tenha encontrado tanta explicação aqui quanto nos outros países do hemisfério. Mas, talvez porque a luta tenha sido menos sangrenta, menos aberta, e menos organizada — mais institucional no sentido de não opor *grupos de pessoas*, definidos em linhas rígidas, uns contra os outros intransigentemente — o esforço por analisar e interpretar teoricamente o processo do desenvolvimento político e do progresso nacional atingiu, no Brasil, níveis de sutileza fora do comum, revelando-se particularmente sensíveis à importância fundamental da estrutura social das lealdades comparativas entre as instituições e dos valores institucionalizados integrantes do processo de desenvolvimento.

O Brasil entrou no período republicano depois de quase trezentos anos de domínio português, seguidos de quase um

século de governo de monarcas que, embora moderados, eram ciosos de suas prerrogativas. Cerca de oitenta por cento de sua população, eram de iletrados e ligados a condições econômicas limitadas que só vieram a ser ligeiramente melhoradas com a emancipação gradual e legal da população escrava da nação e, logo depois, a Proclamação da República. Prognósticos ingênuos sobre a rápida democratização do país através da educação pública universal, proclamados por um punhado de pensadores liberais e republicanos, deram um colorido intelectual e ideológico a essa Proclamação, que, entretanto, não passou de uma insurreição militar. Depois de uns setenta anos de governo republicano, pode-se dizer que a educação brasileira, tanto pública como privada, não logrou senão limitado progresso. Continua a ser atacada como força reacionária, regressiva e estratificadora. Desviando-se a atenção dos estudiosos das insuficiências quantitativas dos sistemas, em si mesmas esmagadoras, as análises voltaram-se para o estudo não apenas dos efeitos limitadores de certos aspectos da estrutura social no que se refere à capacidade do sistema educacional de incentivar amplas mudanças, mas também de noções complexas tais como "climas das escolas" e suas conseqüências na seletividade social, eficiência pedagógica e na orientação de valores nos vários tipos de escolas no país.

Educação Primária

Em 1920, trinta anos depois que o Brasil embarcara na aventura da construção de um sistema educacional moderno, acompanhando-a com os surtos mais exuberantes de oratória otimista, nada menos de 75% da nação ainda era de analfabetos. Em 1960 a taxa de analfabetismo nacional era de pouco mais de 50%, mas, em muitas zonas rurais, ainda rondava os 80%, cifra que era a média nacional nos últimos dias do império.

1 Os dados estatísticos e os demais dados analíticos sobre a educação no Brasil foram tirados principalmente de três fontes: MOREIRA, J. Roberto — *Brasil, Inventario de las Necesidades de Educación para el Desarrollo Económico y Social* — Documento apresentado à Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962; UNESCO, *Proyecto Principal de Educación*, Boletim Trimestral; UNESCO, *La Situación Educativa en América Latina*, Paris, 1960.

Para maiores detalhes sobre os assuntos históricos ver MOREIRA, J. Roberto — *Educação e Desenvolvimento no Brasil* (Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 1960) e

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom — "EducatioN", editora Lawrence F. Hill, *Brasil*, University of Califórnia, Berkeley, 1947.

O total da população escolar era, em 1960, estimado em cerca de 10% da nação em contraposição com os 3% que estariam atendendo à escola por volta de 1890. Esses modestos progressos são, naturalmente, pouco reconfortantes em vista do crescimento maciço da população; o número atual de analfabetos e pessoas com escolaridade apenas marginal no Brasil, é, no momento, de alguns milhões mais que há meio século atrás. O número de analfabetos, somente na população de mais de 15 anos, cresceu de 6.348.860 para 15.272.632 entre 1900 e 1950.²

A escola primária brasileira tem sido atacada como anti-democrática, como um sistema cuja finalidade e função é selecionar e preparar um pequeno grupo para promoção à escola secundária. Outros críticos apontam para a marcante falta de continuidade entre a escola primária e a secundária; a primária, afirmam, nem leva logicamente aos níveis mais elevados de escolaridade nem ministra algo de real valor aos alunos que consegue nela reter. As estimativas atuais são de que metade das crianças em idade de escola primária (7 a 11 anos) não chegam sequer à escola. Os que se matriculam ficam, em média, com 2 ou 3 anos de escolaridade, não chegando mesmo a completar os 4 anos do curso elementar básico. Menos de 10% dos que entram inicialmente no sistema escolar vão além dos quatro primeiros anos.³

O insucesso das escolas em chegar até aos alunos e retê-los não reflete apenas a inadequação do próprio sistema. Não seria, aliás, realístico esperar altos níveis de motivação para atender a escolas que oferecem tão pouco. Na realidade, a escola seleciona e rejeita; estimula a evasão. A situação social de muitos alunos é tal que estimula a falta de freqüência, a deserção escolar prematura, a frustração e o desencorajamento diante da incapacidade de atender às exigências rígidas dos exames. A falta de apoio material, moral e intelectual em casa não é compensada pelo provimento de tal ajuda àqueles que dela mais precisam nas escolas. Ao contrário, é onde os problemas são mais graves que as deficiências das escolas são mais pronunciadas. É nas zonas rurais onde há menos escolas, onde é maior a proporção de escolas incompletas, de professores mais mal pagos e menos preparados, é maior a carência de materiais didáticos, menos adequada a provisão para ajudar o aluno com livros e materiais, alimentação, roupas, serviços de saúde. Além disto, o rápido ritmo de crescimento das cidades superpovoou

2 *Amiário Estatístico do Brasil: 1959* (IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1959) p. 24.

3 MOREIRA, J. Roberto — *Brasil, Inventário das Necessidades de Educação para o Desenvolvimento Sócio-Econômico*, p. 8.

as escolas urbanas quase ao ponto de anular quaisquer vantagens que possam ter auferido no passado sobre as suas congêneres rurais. O aumento do número de alunos por classe e a diminuição do dia escolar para permitir dois e três turnos diários na mesma instalação escolar contribuíram para a expansão de matrículas com a diluição de uma já tênue experiência escolar.

Apesar de serem estabelecidas por lei federal as principais diretrizes para a educação, no Brasil, cabe aos Estados a responsabilidade maior pela educação primária. < Cerca de três quintos do total de matrículas na escola primária encontram-se em escolas estaduais, um quinto em escolas municipais e outro quinto em escolas particulares, na maioria católicas. Os salários médios anuais para professores nesses estabelecimentos em 1957 eram, para as escolas estaduais, Cr\$ 55.200,00; para escolas municipais, Cr\$ 15.000,00 e para escolas particulares. Cr\$ 34.000,00. Nas escolas estaduais ia de Cr\$ 60.000,00 a Cr\$ 336.000,00 e, em alguns municípios, os salários do professor chegavam a Cr\$ 12.000,00 e Cr\$ 18.000,00 por ano.⁵ Nesses municípios isolados e predominantemente rurais, que permanecem como feudos políticos, a educação, como tudo mais, está sob o jugo dos chefes políticos locais. A designação dos professores depende da lealdade política do candidato e sua família. Estudo recente de dois municípios do Amazonas revela que alguns políticos criaram e fecharam escolas e admitiram e demitiram professores à vontade. A maior parte dos professores não tinha preparo; muitos estavam trabalhando em escolas para as quais não haviam sido designados ou se haviam feito substituir por parentes com menos preparo ainda.⁶ Apesar de diretamente ligada a escalas salariais ínfimas existentes, esta falta de preparo profissional não afeta apenas os sistemas municipais. De 200.000 professores primários em serviço, em 1960, cerca de 95.000 não tinham qualquer preparo formal. A escola normal para o nível primário é tida como uma escola complementar própria para mulheres, de maneira que, de cerca de 91.000 matriculadas em tais escolas, em 1960, espera-se que apenas uma pequena fração exerça a profissão. A maioria das escolas nor-

4 A Lei Nº 4 024, estabelecendo a orientação básica para a educação no Brasil, foi votada em 20 de dezembro de 1961. Alguns pontos discutíveis dessa lei serão comentados adiante.

5 MOREIRA, J. Roberto — Op. cit., p. 15.

6 NOGUEIRA, Oracy — WOORTMANN, Klaas Axel — LAS CASAS, Roberto Decio de, e LAS CASAS, Sarah de — *Relatório Preliminar sobre a Situação do Ensino em Santarém e Itaituba, Estado do Pará* (Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, Santarém, 1959).

mais em atividade eram, com efeito, particulares e religiosas. Apenas 476 das 1.234 existentes eram mantidas pelos Estados, que têm, por lei, mais ampla responsabilidade nessa esfera.⁷

Embora o Brasil tenha dado maior atenção às necessidades do desenvolvimento político do que outras nações do hemisfério, as metas da expansão econômica e da industrialização têm hoje preeminência na mente dos planejadores brasileiros. Assim, a recente proposta de um esforço concentrado, para eliminar o analfabetismo e levar à escola todas as crianças em idade escolar, por um período mínimo de 4 a 6 anos, visa principalmente à rápida incorporação da massa dos brasileiros às oportunidades de produção e consumo de que já usufruem setores desenvolvidos da sociedade. Espera-se e pretende-se que as reformas propostas para a próxima década, destinadas a promover a expansão da educação nas cidades e nas periferias urbanas e a extensão do uso do rádio educacional nas zonas rurais, tenham, igualmente, conseqüências políticas, apesar de estas serem menos bem definidas. Apesar da situação caótica de seu aparelhamento de educação básica, o Brasil encontra-se na posição paradoxal de ter conseguido apreciável avanço econômico e alguns progressos políticos, embora sejam esses mais precários e menos facilmente documentados. Em conseqüência, o argumento por uma educação melhor é apresentado, em certas áreas, não tanto como instrumento para obter vantagens econômicas futuras, ou reformas sociais ou políticas, mas como um meio de salvaguardar a honra nacional, de apagar uma indecorosa mancha nos anais de uma nação que, na maioria dos outros índices atuais de progresso nacional, alcança nível bastante elevado.⁸ Compreende-se que, em face de tão flagrantes deficiências, as principais soluções continuem parecendo estar na erradicação do analfabetismo e outorga de um domínio básico das letras e números para tantos brasileiros quanto possível. Mas, como veremos, pelo menos alguns analistas políticos do Brasil encaram o desenvolvimento do seu país como nação e o papel da educação nesse processo, como algo de muito mais complexo.

As escolas secundárias

Depois da escola primária de 4 anos, que, em algumas cidades, inclui um quinto ano preparatório para a escola secundária (que se pode saltar mediante a aprovação em exame de admissão ao nível secundário), a educação brasileira entra num sistema

7 MOREIRA, J. Roberto — Op. cit., p. 16.

8 BORGES, Pompeu Accioly — *Gráus de Desenvolvimento na América Latina*. Desenvolvimento & Conjuntura. Ano V. Nº 2, fevereiro de 1961.

complexo de instituições especializadas abrangendo, comumente, 7 anos. Aqui, novamente, o último ano pode ser transformado no preparo de outro exame "vestibular", o de ingresso à universidade escolhida. Um curso básico comum, de 4 anos, com certo número de variantes dentro do ginásio, leva aos cursos mais especializados de dois, três e quatro anos. (Ver quadro A.) Desde 1958, todos esses cursos, que abrangem, legalmente, pelo menos 7 anos, qualificam o aluno a concorrer para a admissão à universidade. Apesar dos cursos acadêmico-cultural, comercial e técnico serem tecnicamente equivalentes por lei, a matrícula continua a se concentrar nos cursos acadêmicos. De 1.177.427 estudantes secundários em 1960, cerca de ³/₄ eram matriculados no ginásio acadêmico ou nos cursos clássico ou científico do colégio — 16% estavam nos cursos comerciais, 8% no normal e 2% em escolas vocacionais ou técnicas.⁹ A escola secundária permaneceu, assim, quase que insensível à necessidade de mudança de habilitação do homem à nação moderna em processo de formação; os 2% que se preparam para ocupações na indústria absorvem cerca de 30% do orçamento federal da escola secundária, sobretudo por causa do baixo número de matrículas. A expansão das escolas comerciais foi atribuída mais ao fato de os cursos serem mais baratos e intelectualmente menos exigentes do que a uma expansão genuína de interesse profissional no campo.

O processo desumano seletivo que começa no limiar da escola primária prossegue, inexoravelmente, até seu ápice na escola secundária. Escolas particulares, que constituem apenas cerca de 12% dos estabelecimentos de ensino primário, chegam a perto de 7 dentre 10 unidades escolares secundárias.¹⁰ Assim, apesar do dispositivo constitucional que declara ser assegurado preparo secundário e universitário gratuito a todo aquele que tiver necessidade, a capacidade de pagar entra, decisivamente, nessa conjuntura. As tremendas desigualdades regionais, urbano-rurais, de classe e étnicas, no que se refere à capacidade econômica, refletem-se, assim, inevitavelmente, no sistema escolar. A grande proliferação de escolas secundárias concentra-se nas grandes cidades e nos Estados mais prósperos. Cerca de 9% dos jovens entre 12 e 18 anos estão na escola secundária; mesmo nas escolas públicas gratuitas predominam os da classe média e alta, apenas cerca de um quarto pertencendo à classe operária. Essa seleção econômica e de classes serve para eliminar os brasileiros de raça negra do processo educacional desde cedo. Como nas escolas primárias, as matrículas de nível secundário estão con-

9 MOREIRA, J. Roberto — Op. cit., p. 43.

10 *Ibiã*, p. 71.

centradas nos primeiros dos 7 anos deste ciclo; apenas 15% dos que começam o curso secundário completam os 7 anos. Ao término do curso secundário a triagem é quase completa. Uma maioria dessa pequena elite que completa nível secundário consegue entrar para uma universidade, nem sempre na escola ou no campo de sua preferência.

A escassez de professores qualificados assume proporções desastrosas nesse nível do ensino secundário. Apenas cerca de um quinto dos professores satisfazem o requisito legal que exige 4 anos de preparo universitário, como qualificação básica para o ensino. A grande maioria tem pouco mais que o preparo secundário das escolas de baixa qualidade que freqüentaram e que tentarão transmitir agora a seus alunos. Tendo em vista essa falta de preparo dos professores, não só quanto ao método de ensino, mas também quanto ao conteúdo das matérias que vão ensinar, com horários pesados, e extremamente mal pagos, fica-se menos impressionado ao se ver alunos que, nos Estados Unidos, estariam no quinto e sexto anos primários a estudar Latim, Francês e sete matérias mais além da própria língua! Fora as poucas instituições em que altos padrões de excelência são seguidos e mantidos, tal instrução nem expressa nem inspira o vasto humanismo que seus defensores proclamam como sua alta justificação. Os currículos e programas de ensino tornam-se verdadeiras listas enciclopédicas de tópicos que o instrutor preenche o melhor que pode, volvendo, muitas vezes, a algum texto familiar ou a notas passadas de cursos anteriores. A escolaridade neste nível torna-se estritamente utilitária, compartimentada, mecânica, dogmática e pretensiosa.

A Universidade

A fragilidade e desorganização da educação brasileira é mais patente nas universidades. Diferentemente de alguns países hispânicos que têm uma tradição universitária datada dos séculos XVII e XVIII, o primeiro agrupamento de instituição de ensino superior em algo que se pudesse chamar de universidade só se deu no Brasil depois de 1937. Com a expulsão dos jesuítas no século XVIII, a evolução gradual da educação secundária para uma universidade clássica foi interrompida. Escolas profissionais isoladas de direito, medicina, engenharia, farmácia e odontologia foram instaladas depois da independência, mas serviram apenas a uma pequena parte da nação. Recorde-se que, na passagem do século, uns 75 anos mais tarde, apenas 3% da população estava em escolas de qualquer espécie. Essa falta de tradição formal tem algumas vantagens, pois que abre largo caminho para a inovação criadora na organização universitária,

o que pode ser observado, por exemplo, nas Universidades de São Paulo e Minas Gerais, e, mais impressionantemente, nos planos para a nova Universidade de Brasília. Tem proporcionado, também, a proliferação de escolas ou faculdades isoladas, especialmente Faculdades de Filosofia que preparam professores da escola secundária, e que são, em muitos casos, apenas pequenas extensões da escola secundária com estatutos legais de universidades.

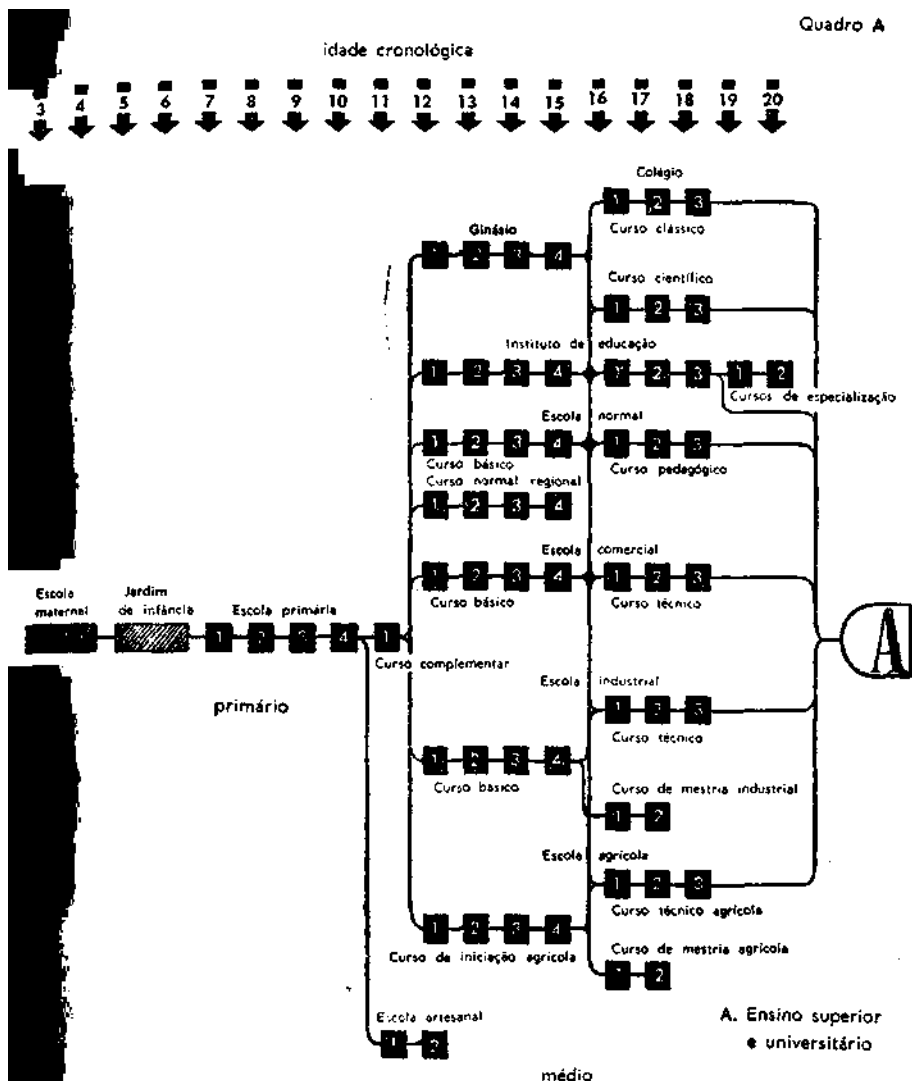
Em 1960, havia 418 estabelecimentos de instrução universitária, com 93.202 alunos matriculados e um quadro de 21.064 professores no Brasil. Nesse conjunto, contavam-se 228 escolas isoladas, restando 190 que compreendiam agrupamentos de escolas com mais de um campo de especialização. Um total de 40% das matrículas em universidades federais e 17% em estaduais. O 1% restante corresponde aos que se encontram num punhado de escolas superiores municipais. As matrículas nas escolas de direito abrangem $\frac{1}{4}$ do total, seguindo-se 22% das faculdades de filosofia, artes e ciências, quase outro tanto. Engenharia (12%), medicina (11%), comércio, odontologia e outras escolas profissionais constituem o restante.

Todos os males da escola secundária são transportados para a universidade com a agravante de que o insucesso em manter ou atingir padrões razoáveis de escolaridade sela agora, no caso, o término de todo o longo e terrível logro. O aparente excesso de professores em relação aos alunos — há em média um professor para cada 4,4 estudantes no Brasil — mascara, com poucas exceções, um sistema de instrução irregular, acidental, rotineira, com poucos contatos entre estudantes e professores fora das situações em que o preenchimento de certas transações burocráticas requer um encontro. Os professores são, em sua esmagadora maioria, de tempo parcial, exercendo duas, três e quatro ocupações distintas.

O crônico movimento pela reforma universitária na América Latina sempre focalizou os problemas de governo da universidade e de seleção e direitos dos professores como a chave para qualquer verdadeira melhoria.¹¹ Mas a orientação para a participação real do estudante na direção da universidade não foi tão ampla ou bem sucedida no Brasil como em alguns outros países. Em junho de 1962, a União Nacional dos Estudantes promoveu uma greve geral e requereu a participação dos estudantes nos conselhos universitários, num encontro de todos os

11 DEI. MAZO. Gabriel — *La Reforma Universitaria y la Universidad Latinoamericana* (Cia. Editora y Distribuidora dei Plata. Buenos Aires, 1957).

Quadro A



Este quadro foi tirado de "La Situación Educativa en América Latina" (UNESCO: Paris, 1960)

reitores das universidades brasileiras. A intervenção estudantil nos assuntos acadêmicos, eventualmente produz excessos e uma hiperpolitização dos assuntos acadêmicos, mas, por outro lado, os professores e as autoridades universitárias encontram-se numa posição inconsistente, visto que, freqüentemente, chegam a demonstrar menos competência e senso de responsabilidade que os próprios estudantes. A pressão por parte de alguns estudantes há de prosseguir — e ainda bem — enquanto a universidade fôr um lugar de privilégio e de entrincheirada mediocridade, onde o conhecimento aligeirado de grande número de tópicos é passivamente absorvido e enquanto persistir o sentimento, que não deixa de ter fundamento, segundo o qual a educação, que seja algo mais que simples ornamento, terá de ser obtida fora do país.

Integração política e desenvolvimento nacional

O fato de que uma condenação ao sistema educacional, tão completa como a formulada acima, possa ser feita, baseando-nos exclusivamente em fontes brasileiras, mostra que a situação não é desesperadora, que há disposição para examinar os problemas nacionais de modo objetivo e enfrentar firmemente os conflitos de valores fundamentais que dividem a sociedade. É claro que o sistema educacional não está, afinal de contas, conduzindo a nação às graves mudanças necessárias. Pelo contrário, está consolidando velhas formas de estratificação, fechando oportunidades para o autodesenvolvimento de massa crescente de jovens, retardando-se no suprimento de homens capazes para as novas necessidades da nação, fracassando em diminuir o isolamento intelectual e social das massas urbanas e rurais que ainda estão excluídas de qualquer participação efetiva na vida nacional. Mas todas essas asserções só têm sentido porque estamos diante de uma sociedade em marcha e que toda ela se encontra mobilizada para novas direções, embora sem apoio do seu aparelhamento educacional. Quais são as direções desse desenvolvimento nacional particularmente na esfera política?

Jacques Lambert tornou popular a frase "os dois Brasis", contrastando o Brasil "arcaico", familista, tecnologicamente primitivo e faminto que existe lado a lado com o Brasil das grandes cidades, altamente industrializado, tecnologicamente progressivo e fundado em considerável mercado de consumo.¹² Este dualismo social, afirma Lambert, não significa apenas con-

12 LAMBERT, Jacques — "Les Obstacles au Développement de la Formation d'une Société Dualiste", in *Resistência à mudança* (Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 1960).

flitos inevitáveis e desarmonias institucionais decorrentes dos desequilíbrios internos na marcha do desenvolvimento. Significa que até as formas de participação de instituições como, por exemplo, a democracia representativa, assumirão moldes nos setores "desenvolvidos" completamente diferentes dos moldes dos "subdesenvolvidos" da mesma sociedade. Essas polaridades entre o "tradicional" *versus* o "moderno" foram exploradas de várias maneiras úteis pela literatura desenvolvimentista e estabeleceram-se numerosos paradigmas, a fim de indicar como essas sociedades que agora estão "emergindo" ou "em transição" se estão movendo, do que se afastam e para onde vão. O dever urgente, agora, é o de transferirmo-nos da contemplação dessas idealizações polares e começar a lidar com a realidade de países como o Brasil que já são amálgamas complexos de antigos e novos elementos, e começar a examinar os pontos cruciais de contato e tensão, de mudança e acomodação, as mudanças graduais de base quanto a valores e às lealdades institucionais, a mudança de natureza e da distribuição do poder.

O Brasil conta com uma das mais rápidas expansões econômicas do mundo. A produção industrial, em 1961, aumentou de 10%.; apesar de um ritmo inflacionário quatro vezes maior e de todo um ano de crise e paralisação política prolongada. Em **1961**, o Brasil teve um novo presidente que prometeu e empreendeu uma mudança substancial na política do governo anterior. Sete meses depois este presidente renunciou, alegando que forças insuportáveis do exterior e de extremistas políticos de direita e de esquerda o haviam pressionado. Seguiu-se um golpe dos elementos conservadores das forças armadas, visando impedir a sucessão legal do vice-presidente eleito. Uma combinação de resistência civil constituída pelo Congresso, pelos partidos políticos, pelos governos estaduais, pela imprensa, pelos sindicatos, junto com uma divisão política entre as próprias Forças Armadas, frustrou o golpe militar. Evitou-se o conflito armado e manteve-se honrosamente a legalidade, mediante a instituição de um regime parlamentar de transação que, ostensivamente, reduziu, sobremodo, o poder do presidente. O novo governo, instável, mas com uma confiança crescente, tomou a si levar avante muitas das próprias linhas novas de política estabelecidas no curto regime que o precedera.

Crises periódicas como esta focalizam a natureza política fundamental do processo desenvolvimentista. Revelam a luta subjacente decorrente das decisões políticas sobre a maneira por que os lucros e os custos do desenvolvimento econômico devem ser distribuídos dentro do próprio país e pelos interesses estrangeiros que tiveram permissão para deles participar. Aqui estão envolvidas questões que dizem respeito ao ritmo desejado

e às prioridades para a expansão e às normas para a distribuição da renda. Estas crises também se relacionam com as mudanças de escopo, de natureza e de base do poder político centralizado no Estado.

O desenvolvimento político do Brasil pode ser enquadrado no campo desta luta secular entre o poder público e o poder privado. Analistas da política brasileira dedicaram especial atenção ao exame desse processo, não apenas como uma contenção superficial organizada entre o poder centralizado e os interesses recalcitrantes locais e baseados na família, mas como uma competição entre sistemas institucionalizados de organização social.¹³ A compreensão desse processo é essencial para se avaliar e julgar o papel da educação no desenvolvimento do Brasil.

Um sintoma permanente do insucesso no Brasil do desenvolvimento de um poder político central efetivo, estável e genuíno encontra-se na "disparidade entre a área de extensão sócia! e a área de eficiência política".¹⁴ O vasto território, maior que o dos Estados Unidos e atualmente ainda povoado por apenas uns 60 milhões de habitantes, engoliu a escassa população colonial mesmo nas áreas costeiras mais densamente povoadas. As enormes concessões de terras, acompanhadas por poderes e imunidades quase irrestritos, transferiram para a nova nação um sistema de organização social em que a fusão da família e da propriedade pelo latifúndio e os estreitos laços entre a família e a igreja criaram uma capacidade de controle local com que as administrações centrais recém-formadas não poderiam rivalizar. Em Portugal mesmo, os títulos municipais da Idade Média eram, com efeito, concessões de direitos às famílias locais, individualmente regateados, e pelos quais apenas os cabeças-de-família obtinham direitos políticos. Pelo processo de consolidação nacional e pela rápida expansão do império, o

13 Mencionaremos aqui apenas alguns dos principais escritores que melhor desenvolveram esse tema:

TÔRRKS. Alberto — *O Problema Nacional Brasileiro* (Cia. Editora Nacional, S. Paulo, 1938, 3ª edição). A primeira edição apareceu em 1914.

VIANA. Oliveira — *Populações Meridionais do Brasil* (Monteiro K. Lobato & Cia., S. Paulo, 1922, 2ª edição); *Instituições Políticas Brasileiras* (Livreria José Olímpio Ed., Rio de Janeiro, 1949, dois volumes).

LEAL, Victor Nunes — *Coronelismo. Enxada e Voto* (Revista Forense, S.A., Rio de Janeiro, 1948).

O documento mais importante para argumentação do tema aqui desenvolvido é o de Nestor Duarte, *A Ordem Privada e a Organização Política Nacional* (Cia. Ed. Nacional, S. Paulo, 1939).

14 DUARTE. Nestor — *op. cit.*, p. 96.

português continuou a ser mais um indivíduo privado que pessoa ou cidadão político.

"... o português permanece infenso ao Estado, porque está mais que tudo organizado em grupos anteriores ou que se desviam do sentido do Estado, com o familiar e o religioso, para assim acastelar e esconder, talvez, o seu individualismo de natureza anárquica".¹⁵

"O cristianismo distinguiu as virtudes privadas das virtudes públicas. Rebaixando estas, levantou aquelas e colocou Deus, a família, a pessoa humana, acima da pátria; o próximo acima do *cidadão*".¹⁵

No Brasil, como em Portugal, o poder político, cedo assumido pela família e pela Igreja, junto ou separadamente, ficou deste modo absorvido na esfera privada.

A penetração lenta no interior do Brasil não foi um processo de conquista para a Coroa ou para a consolidação do poder estatal, mas uma nova forma de atividade privada e da Igreja. As Bandeiras, grupos de incursão, a princípio à procura de escravos e depois à procura de riqueza mineral, eram bandos privados armados a serviço de indivíduos, que freqüentemente recusavam serviço militar para a Coroa. Essa tradição de violência armada continua a constituir um problema nas zonas rurais. "A Bandeira, diz Oliveira Viana, era um fragmento do latifúndio".¹⁷ Há poucas cidades e poucos valores arquiteturais, exceto as igrejas, nas cidades de mineração da era colonial. A presença do governo central é quase inexistente. "A Igreja soube penetrar mais fundo no território colonial e no coração das almas do que o Estado português".¹⁸ A família e a igreja eram os elementos associativos básicos que absorviam todas as lealdades e impediam a formação de quaisquer noções mais amplas de comunidade.

Assim sendo, as condições do Brasil eram propícias a um regresso à sociedade familista que, dado o enorme território, a fragilidade política do governo central e o rápido estabelecimento de uma economia baseada na plantação e feita pelos escravos, poderia florescer até com mais sucesso que em Portugal. O Brasil não conheceu verdadeiras revoluções porque o poder e

15 *Ibid.* p. 16. Nestor Duarte mostra como a tendência para o totalitarismo ou fascismo em tais situações reflete um esforço para a edificação do poderio nacional semelhante ao que a família e a Igreja realizam para construir o seu poderio.

16 *Ibid.* p. 38. Citação de Tristel de Coulanges, na "Cidade Antiga".

17 VIANA, Oliveira — *Populações Meridionais do Brasil*.

18 DUARTE, Nestor — *op. cit.*, p. 101.

o controle locais nunca foram realmente contestados. A Coroa rendeu-se ou acomodou-se ao poder radicado na "casa grande" das plantações; a República e os partidos políticos fizeram o mesmo com os "coronéis" rurais que, em muitas zonas, continuam a se opor ao lento processo pelo qual a lealdade aos ideais políticos estão gradualmente desvencilhando-se das identificações e controles locais. Não se trata de uma simples luta entre centralistas e defensores dos direitos estatais ou municipais. A municipalidade no Brasil nunca foi uma força democrática situada entre um poder central forte e o cidadão indefeso. O *latifúndio* e a economia baseada na família absorveram e controlaram não apenas a massa de escravos e empregados, mas quaisquer fragmentos de sociedade livre que crescesse em torno dele e das pequenas cidades.

As atuais remanescências do "coronelismo" não têm os mesmos aspectos do patriarcalismo tradicional. São um meio termo entre o enfraquecido poder privado dos proprietários de terra e o poder dos governos nacionais e partidos debilmente consolidados. O coronel garante o voto de sua clientela local em troca da liberdade local de ação. A autonomia municipal não constituiu um grande problema porque o grupo local no poder sempre andou a rédeas soltas desde que estivesse de acordo com os governos estaduais. A tentativa de enfraquecer os municípios com a idéia de restringir oligarquias locais apenas colocava nas mãos dos governos estaduais e partidos políticos a possibilidade de escolher qual das oligarquias ficaria com a municipalidade. O desenvolvimento do Brasil, tanto nas zonas rurais como até nas cidades, decorre, fundamentalmente, da desagregação das diversas adaptações remanescentes do patriarcalismo à democracia representativa — mediante um processo de diferenciação política em que valores e lealdades políticas são, aos poucos, arrancados de seus padrões familiares e expandidos numa identificação nacional e comunitária mais ampla, para um tratamento pragmático e racional das decisões políticas que uma nação maior, como o Brasil, requer de seus cidadãos.

"Numa história em que tudo foi contra o Estado, favorecendo, por outro lado, a vitória e a revivescência de outros grupos e princípios de mando e organização, a instituição política, além de sua precária projeção objetiva, por não ter prolongamento até aos centros de força e disciplina da comunidade, como nos seus hábitos e costumes, perdeu, igualmente, o poder de repercussão no espírito dessa comunidade, a que não pôde imprimir nítido e inequívoco, o sentido público diferenciado".

"Sob esse critério, à luz de sua própria história, o Brasil é uma nação nova pelo que falta completar no processo de sua diferenciação política, e um velho povo vivendo sob uma velha

ordem no que persista em guardar e relembrar das formas e do espírito preexistentes que essa história mesma guarda e transmite à realidade contemporânea".¹⁹

Comportamento político e cultura política

Análises contemporâneas do processo do crescimento nacional do Brasil partem do princípio de que houve mudanças muito substanciais no que se refere à internalização de um novo sentido de identificação nacional por parte da massa de brasileiros e na capacidade de a nação mobilizar-se segundo novas linhas políticas em benefício de metas econômicas e objetivos políticos recentemente definidos na esfera internacional. A corrente teórica nacionalista, desenvolvida por uma instituição, a certos respeito, única do mundo, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), postula estar a processar-se uma contínua tomada de consciência ou um despertar das massas para o nacionalismo, cujo primeiro impulso, ao que afirma, data da revolução de Vargas, em 1930, e que se acelerou fortemente com o desenvolvimento nos anos posteriores à Segunda Guerra Mundial.²⁰ Sob esse ponto-de-vista, é essa tomada de consciência que faz do desenvolvimento nacional a pedra angular necessária e o objetivo da política atual. A mudança qualitativa da consciência individual política e o conseqüente engajamento do homem brasileiro revitalizam a nação, fazendo dela, agora, mais um agente do que um mero objeto da história, ajudando-a, assim, a romper os laços de dependência política e econômica que a prendiam a outras nações. O homem do povo não tem somente

19 *Ibid.*, pp. 230-231. Resumindo seus estudos sobre a psicologia e o comportamento político dos brasileiros do centro-sul, que êle considerou como o grupo mais adiantado do país, Oliveira Viana escreveu ao tempo da I Guerra Mundial:

"Estudei-lhes, por fim, a sua consciência do *estado-nação*, o seu *sentimento dos interesses de coletividade nacional*: e reconheci que eles, como grupo social, como povo-massa, careciam também do "complexo democrático de nação". Psicologicamente considerado, este complexo estava, aliás, reduzido no espírito destes centro-meridionais: era apenas uma *idéia*, de pequeno *coeficiente emocional*, e, portanto, de pouco poder de coerção e determinação".

20 Uma longa análise do trabalho do ISEB é feita em "Nationalism in Brazil", de Frank Bonilla e ainda em "An Ideology for Development", um capítulo do volume sobre nacionalismo a ser editado por Kalman H. Silvert dos "American Universities Field Staff" e a ser publicado por "Random House".

a idéia da nação e das possibilidades do desenvolvimento nacional, êle próprio está *possuído* de tais idéias.²¹

O fato é que muito pouco pode ser dito com conhecimento sólido sobre as orientações políticas básicas dos brasileiros enquanto massa. O grande número de não eleitores por analfabetismo, as permanentes e profundas desigualdades sociais e regionais em matérias de padrões de rendas e de vida, o contínuo isolamento da vida nacional por parte das massas rurais e as populações marginais das favelas nas cidades maiores, tudo põe em questão a extensão e o impacto efetivo dessa alegada *toma de consciência coletiva*.

Algumas pesquisas recentes, procurando testar uma formulação teórica determinada sobre a natureza da identificação nacional, constaram de um trabalho em três grupos: administradores de empresas industriais, trabalhadores especializados e favelados. A intenção era estudar, no Brasil, dois grupos intimamente envolvidos no rápido progresso industrial e um terceiro grupo semelhante nas origens sociais aos operários especializados, mas ainda marginais em relação ao desenvolvimento industrial.-' Para uma análise preliminar, foi elaborado um índice bruto de quatro itens sobre "identificação nacional" ou "lealdade e confiança no sistema político". Os itens compreendiam um indicador de apoio ao Estado como árbitro de conflitos numa área em que uma autoridade fortemente competitiva, a Igreja, reclama primazia; indicadores da disposição para aceitar o direito do Estado de impor certas obrigações sociais ou controles nas funções ocupacionais e na economia; e um item para ver se a aceitação do poder estatal é mais racional ou pragmática do que "patriótica".

Os administradores obtiveram escores significativamente mais altos no teste do que os favelados e os operários especializados, estando o tipo de resposta dos operários bem próximo do verificado entre os favelados. Isso ocorreu, não obstante o fato de que os operários especializados estivessem, em termos de identificação subjetiva de classe, de valores referentes à esfera de trabalho e de valores pessoais de desenvolvimento, muito mais próximos dos dos administradores que dos favelados, aos quais mais se assemelhavam nas origens e situação social objetiva. As grandes diferenças de atitudes e valores observados entre os operários especializados e os favelados, em várias esferas,

21 VIEIRA PINTO, Álvaro — *Ideologia e Desenvolvimento Nacional* (Instituto Superior de Estudos Brasileiros, Rio de Janeiro, 1960).

22 SILVER, K. H. e BONILLA, Frank — *Education and the Social Meaning of Development: a Preliminary Statement* (American Universities Field Staff: New York, 1961).

não era acompanhada de mudança significativa das orientações em relação ao mecanismo político central. Além do mais, a atividade política entre todos os grupos representados era muito escassa. Os administradores diferiram dos outros grupos, porque "conversavam" mais sobre política e não porque participassem da vida partidária como tal. Na realidade, talvez os favelados tivessem mais trabalho para um partido ou um candidato do que os operários especializados e os administradores. A atividade política nos dois últimos grupos, na aparência, era quase totalmente confinada a grupos de interesse (sindicatos e associações profissionais) e não a partidos. Há, nisso tudo, pouca substância para se poder alimentar a esperança de que a reforma política, a estabilidade e a participação responsável possam decorrer rapidamente da simples expansão do setor ocupacional industrial.

Outros fatos sugerem que, muito mais que um sentido de poder político ou confiança na engrenagem estatal, são a capacidade de expansão da economia e o sistema social supostamente aberto do Brasil que, em muitos casos, mantêm o país engajado na obra do seu desenvolvimento.²³ Perguntou-se aos favelados se acreditavam na sinceridade do desejo de várias pessoas de fora do seu grupo (incluindo o presidente, o governador, os militares, os jornalistas, sindicalistas, etc.) de ajudá-los a resolver seus problemas. As respostas foram quase todas esmagadoramente negativas. Grande número de favelados e operários especializados, além disso, têm pouca fé nos benefícios potenciais da ação política. Perto de metade afirmou que não há nada a lucrar com a atividade política; quase a mesma proporção de operários especializados disse que pouca importância dá às suas opiniões e atividades políticas. Ainda os operários que passaram para a nova elite industrial da nação, quase que unanimemente acreditam que ocupações de elevado *status*, em quase todos os campos, estão abertas para qualquer pessoa capaz no Brasil.²⁴ A maioria dos favelados acredita, do mesmo modo, que o caminho está fechado para seus filhos, especialmente nos

23 BONILLA, Frank — *Rio's Favelas: The Rural Slum Within the City*, American Universities Field Staff Report, Vol. VIII, N° 3, East Coast South America Series, 1961.

24 As conclusões mais importantes dos estudos mais aprofundados sobre a mobilidade social no Brasil são as seguintes: "Primeira, o desenvolvimento industrial não acarretou dissolução dos limites de classe, como se havia previsto. Segunda, o maior acesso ao sistema educacional não produziu um aumento de mobilidade social". HUTCHINSON, Bertram — *Mobilidade e Trabalho* (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro, 1960) p. 229.

negócios e no serviço público. Apesar de poucos favelados interrogados terem sentido que sua situação melhorou nos últimos cinco anos, muitos acham que o crescimento industrial do país está beneficiando gente como eles. A apatia política, a inatividade, o cinismo, parecem contrabalançados, entre os grupos sociais móveis recém-formados e desprestigiados, pela crença de que a sociedade oferece esperança de prosperidade para eles e seus filhos.

Pesquisa sobre a opinião do povo e do congresso, realizada, independentemente e quase ao mesmo tempo que a anterior, oferece alguns dados confirmativos. Resumindo suas conclusões sobre o "descontentamento popular" baseadas nas análises de setores diversos da opinião nacional, o autor Lloyd A. Free sustenta:

"Basicamente, entretanto, o quadro geral, em termos de protesto ou revolta popular, é encorajador do ponto-de-vista da estabilidade política da nação brasileira. A população, tanto a rural quanto a urbana, não parece estar demasiadamente frustrada nesse estágio, apesar de seus problemas, demasiado reais, relativos a seu padrão de vida. Têm certa noção de progresso nos últimos cinco anos, tanto pessoal quanto nacional. É altamente otimista tanto em relação ao próprio futuro pessoal quanto ao futuro da nação. Parece ter confiança no sistema e no modo de vida".

Nos prospectos para desenvolvimento, Free assinala:

"Nossos dados mostram um forte desejo de desenvolvimento econômico e social entre os brasileiros em geral e uma consciência bastante grande das potencialidades para um padrão de vida melhorado apresentado pela era tecnológica. Os brasileiros estão psicologicamente preparados para um progresso econômico básico. Nossa pesquisa torna evidente, também, a disposição do congresso e dos círculos normalmente conservadores em adotar medidas liberais, tais como a reforma agrária, para levar a cabo tal desenvolvimento".²⁵

Estas observações apontam para dois fatores importantes no quadro político do Brasil. O primeiro é a esperança, a fé inabalável de que o progresso econômico evoluirá mesmo que estas vantagens só venham a ser obtidas no dia em que "os políticos estiverem dormindo". O segundo é o sentimento geral de que há ainda lugar para transação entre os conflitos e desigualdades existentes. Muito se tem escrito sobre o "gênio do

25 FREE Lloyd A. — *Some International Implications of the Political Psychology of Brazilians* (The Institute for International Research, Princeton, N. J., 1961) pp. 74-75.

brasileiro para transigir", a capacidade nacional para a conciliação e acomodação que se reflete na evolução relativamente pacífica da nação e que foi, certamente, em parte, herdada dos portugueses. Embora os verdadeiros fundamentos, as conseqüências e a realidade de tão grandes atributos do caráter nacional sejam extremamente difíceis de ser documentados, poucos visitantes do Brasil, que estejam familiarizados COTO outros países da América Latina, deixam de observar essa diferença básica do clima político.

"... poucas pessoas que conhecem o Brasil negarão que as formas de dominação usadas pelos grupos que mantiveram tradicionalmente o poder e, em grande parte, continuam a fazê-lo, foram excepcionalmente eficientes em mitigar a violência dos conflitos sociais ... em nenhum outro país da América Latina essas esmagadoras desigualdades (materiais, sociais, políticas e regionais) produziram tão poucas tensões e ressentimentos individuais ou antagonismo coletivo radical e sistematizado. Isso não pode ser explicado apenas como apatia ou fatalismo de massa, ou como incapacidade dos explorados de se mobilizarem para a defesa dos interesses de grupo. Todos esses fatores vêm concorrendo, até o momento, para se evitarem conflitos internos violentos. A nação, entretanto, não está politicamente inerte. O país se encontra agora, de fato, no limiar de uma grande luta política, em que os grupos populares (o povo) são mais do que simples espectadores passivos e submissos. Há, contudo, uma brandura quase que exasperadora por detrás da frente pública de combatividade apresentada pelos políticos, e uma incrível falta de conexão entre os interesses aparentes, os grupos políticos organizados e os pontos-de-vista esposados. A capacidade de transigir, nos grupos de nível mais alto, apesar de não ser excessiva, afigura-se, muitas vezes, maior do que as que justificariam as pressões existentes das classes mais baixas, assim como a capacidade, entre os grupos mais baixos, afigura-se, muitas vezes, como fora de proporção com a urgência de suas necessidades ou com o poder alcançado em dados momentos. Resumindo, há um elemento de civilidade, uma capacidade e uma disposição para resolver disputas de maneira pacífica na vida política brasileira que dificilmente seria de esperar encontrar-se em face de tão cruéis injustiças, de nível cultural geralmente tão baixo, da triste história de seus governos corruptos e irresponsáveis, da vulnerabilidade e rudimentar organização das instituições políticas".²⁶

26 BONILLA, Frank — *Rural Reform in Brasil: Diminishing Prospects for A Democratic Solution*, American Universities Field Staff Report, Vol. III, nº 4, East Coast South America Series, pp. 2-3.

Sinais de perigo de que esta "entente" social está ruindo, particularmente nas zonas rurais, vêm de todas as regiões do país, embora estejam concentradas no faminto Nordeste. Ligas rurais e camponesas dirigidas tanto por padres como por políticos começaram a fazer maiores reivindicações e a contrapor violência a violência. O controle das zonas rurais pelos dois maiores partidos, o Partido Social Democrático e a União Democrática Nacional, está sendo ameaçado pelo Partido Trabalhista Brasileiro, que tem uma representação mais forte de empregados citadinos e de trabalhadores em municípios rurais.²⁷ A multiplicidade de candidaturas e legendas, na medida em que o voto citadino nas zonas rurais se torna mais independente, é outro sinal do começo da quebra do controle unitário até há pouco exercido pelo chefe local.²⁸

Mas a multiplicidade de partidos, a eliminação das formas mais grosseiras de fraude eleitoral e a emergência de ampla massa de votos que não pode ser facilmente manipulada nas vilas e cidades não significa que as velhas formas de cabala e arregimentação políticas tenham desaparecido. O PSD e a UDN, que são muito parecidos quanto à composição social, representaram, inicialmente, uma divisão na tradicional elite dominante em forças getulistas e antigetulistas. O PTB é uma força votante urbana organizada sob a inspiração de Getulio Vargas, que, como ditador moderado, governou o Brasil de 1930 a 1945, e que continua a projetar a sua sombra sobre a política brasileira desde a sua morte por suicídio, em 1954. Nenhuma distinção ideológica clara pode ser feita entre esses partidos, entre os homens que os lideram ou as políticas que inscrevem nas plataformas ou tentam seguir quando no poder. Salvo por momentâneas coligações entre partidos, pessoas e princípios, o voto, no Brasil, continua a ser um ato intensamente pessoal. Fala-se que o voto não é um ato político, mas uma dádiva pessoal oferecida ao candidato, da mesma forma que o trabalhador rural oferece uma cesta de laranjas ou um cacho de bananas ao fazendeiro. A resplandecente carreira de Jânio Quadros é uma excelente ilustração desse fato. Mas esse intenso personalismo pode ser

27 Nas eleições, desde 1945, quando surgiram os partidos políticos nacionais no Brasil, esses três partidos absorveram cerca de 75% dos votos. Cinquenta e oito dos 62 senadores e 251 dos 326 deputados eleitos em 1958 vieram desses partidos. Os nove outros partidos com representação nos poderes legislativos têm mais importância local e se concentram nas cidades maiores (S. Paulo, Rio de Janeiro, Recife), onde há votação bastante grande para sustentar uma multiplicidade de partidos.

28 CARVALHO, Orlando M. — *Ensaio de Sociologia Eleitoral* (Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1958).

visto, também, na proliferação de partidos, na instabilidade das grandes figuras que estão constantemente a mudar de partido. Ao tempo da eleição presidencial de 1960, foi realizada uma pesquisa de opiniões e um jornal, com base numa amostra de eleitores do Rio, perguntando que fariam eles numa situação em que o melhor candidato fosse apoiado pelo pior partido e o melhor partido estivesse apoiando o pior candidato. Setenta e sete por cento disseram que preferiam arrisçar-se com o melhor candidato do que com o melhor partido.²⁹

Dos quinze milhões e meio de brasileiros eleitores em 1960, cerca de 90% compareceram às urnas (o voto é obrigatório para todos os brasileiros de mais de dezoito anos capazes de escrever o nome). A campanha foi longa e arduamente disputada, o voto livre, a apuração honesta e o resultado notavelmente decisivo considerando-se a barreira frustradora dos estímulos contraditórios a que havia sido submetido o eleitorado. Mas a clareza do voto não indicou o conhecimento real das intenções do candidato. Houve verdadeiro "suspense" entre os brasileiros mais bem informados quanto a qualquer medida concreta que o novo presidente pudesse tomar até o momento em que entrou em ação. No Brasil o candidato só se revela quando em exercício; o eleitorado é solicitado a expressar fé no homem e não num conjunto de linhas políticas a que se submete o candidato.³⁰

Mas a segurança do candidato não depende apenas da vitória nos pleitos por meio de votos do povo, mas também de um fator mais complexo, ou, pelo menos, não tão facilmente compreensível, que é o apoio da Igreja e das Forças Armadas. Não existe qualquer estudo satisfatório sobre as ramificações e extensões do poder da Igreja nos assuntos seculares do Brasil nem sobre as maneiras exatas por que os poderes religioso e civil se interpenetram, se contrabalançam ou se opõem. Sem dúvida, a Igreja conta com uma posição firmemente consolidada dentro da atual estrutura do poder. Num país com tão esmagadora maioria participando de um mesmo credo, é, talvez, inevitável que haja muitos laços informais entre autoridades religiosas e governamentais. Quantidades substanciais de recursos federais, estaduais e municipais para a educação, a saúde e outros serviços sociais de beneficência, são administrados através da Igreja e organiza-

29 *Correio da Manhã*, 23 de setembro de 1960.

30 Essas dificuldades são agravadas nas eleições para o Legislativo, pois que não há uma divisão por distritos mas sim um sistema de representação proporcional. Para as eleições de 1962 há 1274 candidatos ao Senado, Câmara dos Deputados (federal e estadual) apenas no Estado da Guanabara. A Guanabara é o antigo Distrito Federal. *Boletim Informativo*, Embaixada do Brasil, Washington D. C, n.º 90, 25 maio 1962.

ções religiosas. Nenhuma decisão política, legislativa ou executiva de importância é feita sem consulta à prelazia, e essas sondagens de opinião são feitas publicamente muitas das vezes. Mesmo quando a opinião é grandemente dividida, quase sempre é possível, para uma facção mais significativa, encontrar alguma autoridade eclesiástica que endosse seu ponto-de-vista; o fato é que a sanção da Igreja é tida como altamente importante, quando não indispensável na obtenção do apoio de um setor importante do público para a política governamental. Conquanto a Igreja geralmente procure abster-se de apoiar determinados candidatos ou partidos abertamente, por ocasião dos pleitos eleitorais, poucos candidatos deixam de comparecer a alguma cerimônia religiosa durante a campanha para disso fazer propaganda, e, não raro, aparecem organizações "independentes", mas religiosamente identificadas, para dar cobertura a candidatos. Na recente crise política do Brasil, o franco apelo dos prelados para o respeito à constituição e sucessão legal era reconhecido, geralmente, como uma das chaves para a conciliação pacífica que permitiu a João Goulart apossar-se da presidência, apesar da oposição militar.³¹

Analogamente, uma das questões levantadas em relação a um candidato a um cargo político é se tem cobertura militar ou o devido apoio entre os militares. Entretanto, só quando a intervenção se torna flagrante, como no movimento para impedir a posse de João Goulart, em 1961, é que se tem noção concreta do que fazem os militares politicamente. Exceto nos momentos de crise, toda essa atividade é simulada sob uma retórica moderada que procura justificar a intromissão discreta nos assuntos nacionais que os militares consideram como sua prerrogativa, desde que forçaram a abdicação do imperador e deram ao Brasil um governo republicano. Os militares, estamos informados, atuam apenas para proteger o interesse e a segurança nacional, a inviolabilidade da constituição e a preservação das instituições democráticas.

O Exército e a Igreja proclamam, em parte com justiça, serem as únicas instituições genuinamente nacionais. Os militares acham que são o único fator importante de poder que não

31 BONILLAJ Frank — *A Franciscan Bishopric in the Amazon: Some Contemporary Problems of Brazilian Catholicism*, American Universities Field Staff Report, Vol. VIII, Nº 5, East Coast South America Series. No princípio de junho de 1962, o Cardeal Arcebispo do Rio de Janeiro, Dom Jaime de Barros Câmara anunciou, no Estado da Guanabara, a formação da "Aliança Eleitoral pela Família" para proteger o votante contra o logro político. *Boletim Informativo*, Embaixada do Brasil, Washington D. C., Nº 95, 1 junho 1962.

é limitado por interesses ou ambições regionais ou pessoais restritos, que eles apenas vêem os problemas numa escala nacional e estão amplamente comprometidos com a nação. Tão-somente o militar, sustentam, conhece de cada faceta do Brasil o bastante para ter uma idéia real do que seja a nação. A Igreja, da mesma forma, sente-se o receptáculo e o instrumento de uma unidade moral e espiritual que mantém os brasileiros unidos de forma que o espírito de lealdade política jamais pôde igualar. Na extensão em que essa espécie de racionalização tenha qualquer fundamento, a Igreja e as Forças Armadas procuram desse modo e de maneiras diferentes, suprir as insuficiências existentes na instituição política central. Uma delas é a ausência pura e simples do governo central — a falta de presença física — em largas áreas do país; a segunda é a falta de um mecanismo civil e leigo eficiente para agregar e articular interesses numa escala nacional; a terceira é a falta de um cometimento firmemente internalizado de confiança na maquinaria política central, como instrumento para um governo racional e equitativo.

Parte da importância do trabalho do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, já antes aqui mencionado, foi sua preocupação com aspectos do desenvolvimento nacional não-ideológicos e não planejados e suas conexões com políticas nacionalistas de desenvolvimento. Esses pensadores estavam, portanto, muito menos preocupados com a edificação de um partido ou organização política especificamente nacionalista do que com uma "reabilitação" do Estado. Isso compreende não apenas a eliminação da corrupção, mas uma democratização genuína do sistema político, a criação de uma nova confiança no poder público, a produção, em todos os níveis sociais, de uma nova espécie de espírito de lealdade política, centralizado no Estado e capaz de transcender os interesses de classe e os interesses de grupos ou setores.

A Educação e a Socialização Política

Até agora, portanto, o sistema educacional do Brasil tem sido, apenas tangencialmente, um agente atuante, refletindo de modo limitado, numa fração de educadores e instituições-modélo, o dinamismo que caracteriza outros setores da sociedade brasileira. O sistema escolar não é nem nacional, nem democrático, nem genuinamente educacional. A grande massa de pessoas sem qualquer escolaridade e funcionalmente analfabetas e a demanda educacional acumulando-se no rápido crescimento da população jovem sobrecarregam os recursos a tal ponto que todos os esforços são, do ponto-de-vista dos educadores e mesmo de muitos líderes políticos, totalmente inade-

quados. O sistema de educação primária, especialmente nas zonas rurais, cada vez mais funciona como pouco mais que uma campanha de alfabetização em massa e superficial. E apesar de a alfabetização ser básica para o exercício do voto no Brasil, não leva diretamente às espécies de sentimentos políticos, de habilitações e de comportamentos visados pela legislação e programas da educação nacional. Ninguém sabe, realmente, nem o país pode esperar pela pesquisa que deva ser realizada para que se saiba como se deverá orientar o preparo do cidadão para o civismo democrático dentro dos contrastes tão fortes dos diferentes contextos da sociedade brasileira. Mas é claro que a educação, por si só, não poderá remover o estíngulo do tradicionalismo político e de suas variações contemporâneas nas zonas rurais brasileiras. Seria um empreendimento formidável mesmo que as escolas rurais estivessem habilitadas a realizar, de maneira eficaz, certo preparo cívico sistemático. Ainda, em 1961, o Ministério da Educação apelava para o apoio privado a fim de equipar, pela primeira vez, milhares de escolas primárias, com uma bandeira nacional e folhetos contendo a letra do hino nacional. A escola é menos acessível, mais transitória, como experiência de vida, e mais fora da realidade nacional exatamente onde o meio social é mais refratário. "Para a educação política do povo", escrevia Oliveira Viana, há cerca de meio século atrás, "só há uma escola eficiente — a escola dos seus costumes, das suas tradições, dos seus usos e das suas instituições sociais... ora esta escola dos costumes e das tradições sempre faltou às nossas populações rurais".³² Muitos dos que agora resistem às reformas agrárias propostas atualmente, insistem em que a educação é uma necessidade anterior a quaisquer mudanças nas formas de posse da terra ou às tentativas de levantar os níveis tecnológicos e a produtividade nas zonas agrícolas. De qualquer modo, poucas situações tornam mais claro o quanto a abordagem fragmentária do problema de reforma social se revelará infrutífera e ineficaz. O preparo para a alfabetização e o mínimo de trabalho para promoção social da vida nacional que a escola primária possa realizar nas zonas rurais continuarão a ser ineficientes politicamente até que se tornem parte de uma reestruturação generalizada das relações sociais.

A natureza da educação de classe, limitada e limitadora, que igualmente caracteriza a escola secundária e superior no Brasil, manifesta-se por sua extrema seletividade e pela grande proporção de instituições privadas nesse nível. Estimativas recentes da distribuição de classes no Brasil situam 26% da população na classe média e cerca de 4% na classe alta. Os

26% da classe média são divididos em 2% da classe média alta, 6% da classe média média e 18% da classe média baixa. Cálculos baseados na suposição de que todas as crianças de famílias de classe alta e média alta estão matriculadas nas escolas secundárias levam-nos à pressuposição de que a grande maioria dos alunos da escola secundária (67%), vêm dos níveis sociais mais altos e que, praticamente, toda a matrícula dos níveis baixos é feita nas escolas agrícolas, comerciais, industriais ou vocacionais.³³ É importante notar que, como revelou certa pesquisa psicológica recente, as histórias completadas por alunos brasileiros de sétimo ano parecem-se mais com as de crianças de culturas menos dominadoras ou democráticas do que com as das crianças de culturas totalitárias.³⁴ Mas, quase que se torna sem importância o fato de serem as relações dentro da escola desse nível, democráticas ou conducentes à liberdade e à criatividade, uma vez que essa escola atinge, pela sua seletividade, um tão alto grau de homogeneidade, não só de alunos como de todo corpo docente e da escola como um todo. Em termos de integração nacional ou social, a escola secundária é antinacional e promotora da divisão de classes por seu próprio exclusivismo. Outra pesquisa documenta a rigidez da estrutura de classe, o paternalismo e a natureza burocrática das relações entre professores, diretores e alunos e seus pais nas escolas primárias metropolitanas.³⁵

O senso amplamente difundido, de expansão e de crença de que a sociedade brasileira é uma sociedade "aberta", o que só é parcialmente verdade, provém do simples crescimento numérico dos que se encontram nos setores da classe média. É evidente que isto ocorre, sem dúvida, para uma mudança qualitativa na sociedade. Mas a escola continua a funcionar, principalmente, como uma consolidadora de *status* e não como um verdadeiro canal de mobilidade, oferecendo poucas oportunidades para experiências que assegurem a compreensão progressiva e a solidariedade entre as diferentes posições de classe.

A situação desanimadora da educação brasileira não é apenas um acidente histórico, ou simples resultado da indiferença ou incapacidade dos governos nacional ou local. É o

33 MOREIRA, J. Roberto — Op. cit., p. 46.

34 ANDERSON, Harold H. and ANDERSON, Gladys L. — *Social Values of Teachers in Rio de Janeiro, México City and Los Angeles County, Califórnia; A Comparative Study of Teachers and Children*. Trabalho apresentado a American Educational Research Association, Atlantic City, N. J. fevereiro de 1962.

35 PEREIRA, LUÍS — *A Escola numa Área Metropolitana* (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, S. Paulo, 1960).

objeto de uma grande e dura luta, para a qual o povo brasileiro já despertou parcialmente, e para que está sendo cada vez mais alertado. A amarga controvérsia pública e legislativa sobre uma lei educacional básica (a Lei de Diretrizes e Bases), que se arrastou por mais de uma década, até os fins de 1961, e ainda tem que encontrar a sua solução definitiva, trouxe à tona os complexos interesses de classe, de religião, de recursos e de política que se lançam, uns contra os outros, nessa questão educacional. A lei atual estabeleceu que as escolas particulares que recebem auxílio do governo são obrigadas a conceder bolsas a estudantes necessitados em quantidades correspondentes ao que recebem como subsídio. Estipula, ainda, que não será dada assistência a qualquer instituição que recuse matrícula a um aluno por causa de problemas de raça, cor ou condição social. Essas ressalvas legais, assim como outras soluções também legais, para sanar problemas sociais, servem para mascarar falhas mais fundamentais. A questão básica continua a ser: quem deverá definir a política educacional brasileira? Quem deve supervisionar e administrar a educação nacional? Isto se tornou, em grande parte, uma luta política ferrenha entre o número pequeno, mas poderoso, dos que não precisam de educação pública, dos que estão impacientes com as suas deficiências, dos que não confiam no controle leigo das instituições educacionais, ou que podem tirar proveito da contínua expansão da educação privada e o povo que tem pouca esperança de se poder integrar na vida nacional sem escolas boas, gratuitas e públicas.^M

Não se deve subestimar o quanto a educação se tornou um valor primário para a população de todos os níveis sociais do Brasil e de toda a América Latina. O estudo dos quatro países, mencionado neste trabalho, tratou de doze grupos distintos de níveis sociais desde o mais alto até o mais baixo *status*. O direito a uma educação gratuita foi invariavelmente colocado como primeiro ou segundo em importância junto com a igualdade de direitos dos cidadãos perante a lei, entre um conjunto de direitos que incluía salário-mínimo, acesso aos serviços sociais e voz efetiva e política. Unanimidade igual parece existir sobre a obrigação do Estado de propiciar educação universitária gratuita a todas as pessoas capazes.³⁷

Os perigos políticos de uma "proletarização dos intelectuais" ou de uma "intelectualização do proletariado" são cada vez mais acentuados em países em desenvolvimento como possível consequência de uma expansão educacional que ultrapasse o desenvol-

36 BARROS, Roque Spencer Maciel de — *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Liv. Pioneira Editora, S. Paulo, 1960).

37 SILVERT, K. H. e BONILLA, Frank — *op. cit.*, p. 158.

vimento econômico e as oportunidades de trabalho remunerador e de melhoria social. Apesar da existência de graves desequilíbrios no preparo oferecido pelas universidades e escolas de nível mais baixo, tais como as necessidades atuais e urgentes de potencial humano no Brasil, o país não está ameaçado, no futuro próximo, de um *superávit* educacional dessa espécie. Mas, mesmo que estivesse, a implicação de que a inquietude política futura possa ser evitada no Brasil ou em qualquer outro lugar, por uma repressão ou "acionamento de educação", não é apenas desumana, mas irrealista. Acreditar que as tensões provocadas pelas iniquidades permanentes e pelas aspirações recém-despertadas possam ser corrigidas, nas condições atuais, por essa espécie de cegueira intelectual, é a maior insensatez. Na medida em que o país se empenha na procura de soluções democráticas para os problemas existentes, somente uma nova unidade política orgânica pode conduzir o Brasil através das sucessivas crises de crescimento que êle continuará a enfrentar. A educação não pode criar essa unidade por si mesma e está dando, claramente, uma contribuição escassa para sua consecução atualmente. Mas a causa do desenvolvimento político não será levada a efeito procurando-se conduzir à inércia, politicamente, toda uma geração. A integração nacional e a estabilidade política não podem ser obtidas dentro de uma estrutura democrática pela eliminação da arena política, de elementos potencialmente perturbadores, mas forjando novas e significativas dedicações e identificações entre todos da nação. Deve ser realizado um esforço para separar, dentro da complexidade das diferentes fontes competitivas e entrelaçadas das mudanças desejadas, aquelas que têm lugar natural e força predominante no sistema educacional.

SITUAÇÃO ECONÔMICA E O PROGRAMA DO GOVERNO

O programa aprovado pelo Governo Brasileiro assim apresenta a situação econômica brasileira:

1. Crescimento recente da economia brasileira

Nos últimos 13 anos, o Produto Nacional Bruto Brasileiro* cresceu à taxa anual cumulativa de 5,2% (em moeda constante, segundo dados da Fundação Getúlio Vargas). Ao ritmo atual da expansão demográfica — que já atingiu a 2,7% a. a., o aumento anual da renda *per capita* é da ordem de 2,5% ao ano.

2. Insuficiência da taxa de crescimento

Essa taxa de crescimento é insuficiente sob dois aspectos principais: a) não permite diminuir a disparidade da renda em relação a países mais avançados e b) não assegura emprego produtivo a uma população que aumenta rapidamente.

Dados disponíveis sobre o crescimento do Produto Nacional Bruto (PNB), global e *per capita*, de alguns países industrializados evidenciam que têm logrado, nos últimos dez anos, ritmo de crescimento superior ao nosso, alargando-se a brecha que deles nos separa. É o que documentam os dados seguintes:

	Taxa anual de crescimento do	
	Produto Nacional	Bruto
	Total	Per capita
Japão.	10,3%	8,7%
Alemanha Ocidental	10,4%	8,3%
França	9,0%	8,2%
Estados Unidos.	6,5%	4,3%
Austrália	6,7%	4,1%
Brasil	5,2%	2,5%

Do Relatório apresentado pela Delegação Brasileira à Conferência de Santiago.

* O Produto Nacional Bruto representa o conjunto de bens e serviços produzidos pela Nação no período de um ano, compreendendo os serviços prestados pelo Estado. (*Dictionnaire des Sciences Economiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 1956, pág. 929. Direção de Jean Romeuf.)

Releva notar que todos esses países atingiram tais resultados dentro de moldes e instituições democráticas, demonstrando a possibilidade de desenvolvimento econômico acelerado sem sacrifício das liberdades políticas, sob qualquer forma de regime totalitário. A insuficiência do nosso ritmo de crescimento é ainda evidenciada pelo fato de que, a persistir a tendência observada, levaríamos nada menos de 36 anos para atingir uma renda por habitante de 600 dólares, a partir da qual — aos valores de hoje — se poderia dizer que o País teria superado o estágio de subdesenvolvimento.

O provimento de empregos produtivos para a mão-de-obra nacional exige ambiciosa taxa de crescimento, em decorrência de dois fatores. Primeiramente, a taxa de crescimento demográfica é elevada, e tudo indica que durante algum tempo ainda virá a aumentar, como resultante de um declínio mais rápido da taxa de mortalidade que da fertilidade. Somos hoje 68 milhões de habitantes e seremos 76 milhões ao terminar o quinquênio 1961-1965. É lícito estimar que em 1970 excedamos a cifra de 87 milhões e, em 1980, a de 115 milhões. Em segundo lugar, dada a elevada proporção de inativos no conjunto da população, a taxa provável de incorporação de mão-de-obra nova ao mercado de trabalho excederá o próprio ritmo de crescimento da população. Em 1959, a população ativa representava no Brasil apenas 34% do total, contrastando com 40% nos Estados Unidos e 46% na Europa Ocidental. O desenvolvimento econômico implica inevitavelmente um processo de "ativação", pela transferência de pessoas do grupo inativo para o ativo, sendo de presumir-se que, por volta de 1980, nossa percentagem de população ativa se compare àquela dos Estados Unidos de hoje. Tal, evidentemente, só ocorrerá se surgirem oportunidades reais de emprego para esta força de trabalho potencial. Em números absolutos, deverá ela passar de 23,5 milhões de pessoas em 1961 para quase 27 milhões em 1965, e cerca de 32 milhões em 1970. Qualquer análise objetiva do problema do desenvolvimento econômico brasileiro não pode perder de vista a necessidade de se criarem, entre 1961 e 1965, nada menos de 2,6 milhões de empregos produtivos na agricultura, na indústria e no setor de serviços, exigindo-se vultosos investimentos simplesmente para absorver esse incremento da população ativa.

3. Determinantes da taxa de crescimento

A insuficiente taxa de crescimento provém: a) da inadequação do nível global de investimentos e b) de defeitos na estrutura dos investimentos. Os principais propulsores do

crescimento econômico de um país são, evidentemente, os investimentos globais em capital fixo, e de forma geral, em educação, em pesquisa científica e em tecnologia, destinados estes a valorizar o capital humano. O nível médio anual do coeficiente de investimentos do Brasil, nos últimos seis anos, tem sido de aproximadamente 14%, em termos de investimento bruto em capital fixo (exclusive estoques). Dada a alta taxa de crescimento da população, nada menos que investimentos equivalentes a 12% do PNB seriam necessários anualmente apenas para impedir a queda das rendas *per capita*. A pequena margem que temos sobre esse nível mínimo, se nos permite empregar a população ativa no atual nível de produtividade do trabalhador nacional, não é suficiente para absorver a população subempregada no País.

Com relação aos investimentos nas demais atividades promocionais de desenvolvimento econômico, é necessário indicar, desde logo, que a correlação entre crescimento econômico e despesas com educação e pesquisa é mais estreita que aquela existente entre investimento em capital fixo e desenvolvimento econômico. Os países que se desenvolvem rapidamente despendem entre 6 e 8% do seu PNB em educação, além de 1,5% a 2% em pesquisa e aplicações tecnológicas. Esse dispêndio é imprescindível para aumentar o rendimento dos fatores de produção, economizando capital pela melhoria da relação produto/capital.

A estrutura dos investimentos tem sido, outrossim, prejudicada pelas distorções e desperdícios conseqüentes à artificialização da economia nos últimos anos. A inflação desviou recursos para investimentos imobiliários de baixo significado social e baixa rentabilidade econômica e desestimulou aplicações na agricultura e na exportação — dois setores críticos para a estabilização da economia. Do primeiro depende o suprimento de alimentos e matérias-primas; do segundo, o fornecimento de divisas para a importação de bens e serviços escassos, que poderia trazer maior flexibilidade à economia, corrigindo desequilíbrios de crescimento, de variações cíclicas, de defeitos de planejamento e permitindo os constantes reajustamentos internos de uma economia em desenvolvimento.

4. Desequilíbrios do crescimento

4.1 — *A elevada taxa de inflação e seus aspectos negativos* — O nível geral de preços no Brasil (deflator implícito), partindo de uma base de 100 no ano de 1947, atingiu em 1960 o índice de 739. Essa aguda inflação teve as conseqüências previsíveis: desestimulou a poupança individual, prejudicou os

grandes investimentos a longo prazo, desequilibrou o balanço de pagamentos, desviou recursos para ocupações estéreis; e — mais grave de tudo isso — provocou tensões sociais, pois que, ao lado do enriquecimento de um pequeno número de indivíduos, provocou penosas dificuldades para a grande massa do povo brasileiro, sobretudo a população modesta, que viu seus proventos e salários diariamente corroídos pela alta de preços. Reproduzindo a experiência de outros países, não se comprova nenhuma correlação positiva entre inflação e crescimento, pois que tanto o nível de investimentos quanto o ritmo de crescimento variavam muito mais em função da melhoria das relações de troca ou do afluxo de recursos externos que do ritmo inflacionário, não parecendo que o mecanismo de poupança forçada se tenha traduzido em incremento real do nível de inversões. Na realidade, alguns dos principais projetos de investimento, depois de numerosos reajustamentos de custos e de inúmeros créditos adicionais obtidos dentro e fora do país, lutam hoje com ingentes dificuldades para o término das obras, atrasando-se o dia em que adicionarão à oferta de bens e serviços, e em conseqüência dilatando o impacto inflacionário.

4,2 — *O desequilíbrio do balanço de pagamento* — Contrariamente a uma tendência expansionista de 4,5% ao ano do comércio mundial, a curva das exportações brasileiras de 1945 a 1959 revelava tendência central declinante, à taxa de 1,6% ao ano, enquanto as importações ascendiam de 3,8% ao ano, gerando-se assim forte desequilíbrio em nossas contas externas. Tomado o ano de 1948 como base (100), o índice do *quantum* das importações era de 94 em 1945 e de 146 em 1959. Isso, a despeito da intensa substituição de importações pela indústria doméstica e do esforço de compressão que, por escassez de divisas, se vem aplicando às importações, através do sistema de ágios e, agora, da exigência de depósitos dos importadores, que se superpõe ao alto custo cambial daquelas.

A pauta de importações revela hoje pouca compressibilidade, se desejarmos preservar o ritmo de crescimento, por ser constituído em sua maior parte de combustíveis, matérias-primas e componentes (insumos econômicos) indispensáveis ao funcionamento do estoque de capital existente. Ao longo do período 1947-1958 registrou-se aumento sistemático nas importações de matérias-primas e componentes, declinando as importações de bens de consumo. Por sua vez os insumos econômicos e os bens de capital competem pelo magro suprimento de divisas. Na medida em que se acelera o esforço de capitalização à base de bens importados, diminui a entrada de bens intermediários (insumos), e vice-versa (tal como se vê no quadro 1); se bem que a tendência, a longo prazo, seja para uma

redução gradual da proporção dos bens importados, na formação do capital. Ersa proporção, — que em 1948 era de 38%, tem declinado constantemente, mas atingia, ainda assim, a 28% em 1958.

Ainda que se obtenha a continuação ininterrupta do esforço de substituição de importações, a aceleração do desenvolvimento econômico se traduzirá, em números absolutos, num incremento substancial de volume e valor das importações de insumos econômicos e bens de capital. Estima-se, por exemplo, que, dada a relação capital/produto existente, e prosseguindo o ritmo de substituição de bens importados por bens produzidos no país (nos três setores — bens de capital, insumos econômicos e bens de consumo), o crescimento do produto à taxa de 5,4% ao ano (2,% em termos de renda *per capita*) exigiria importações globais no valor de US\$ 2,5 bilhões em 1965 e quase US\$ 3 bilhões em 1970. A elevação da taxa de crescimento para 6,5% ao ano implicaria importações, em 1965, da ordem de US\$ 3,2 bilhões, e em 1970, de cerca de US\$ 4 bilhões.

QUADRO 1

Estimativa do nível de importações, compatível com uma taxa de crescimento anual de 6,5% do PNB e continuação das atuais tendências de substituição de importações.

(Em milhões de dólares)

	<i>Bens de Capital</i>	<i>Insumos Econômicos</i>	<i>Bens de Consumo</i>	<i>Importações Totais</i>
1961.	911	1.623	258	2.792
1963.	914	1.827	249	2.980
1965.	919	2.053	239	3.211
1970.	931	2.762	216	3.909

Impõe-se a conclusão de que o atual nível do comércio exterior brasileiro não é compatível com uma rápida melhoria das nossas taxas de investimento e de crescimento econômico. Urge um esforço vigoroso e dramático de exportação quer para mercados tradicionais, quer para novos mercados no mundo socialista, pois, mesmo que lográssemos obter substancial aumento do influxo líquido de capitais a longo prazo, da ordem de 800 milhões de dólares por ano, através do programa da "Aliança para o Progresso", ainda precisaríamos programar para 1965 um aumento de exportação de cerca de 1 bilhão *ás* dólares sobre os níveis atuais.

4.3 — *O desequilíbrio Regional* — De todas as formas de desequilíbrio, o regional, tanto do ponto-de-vista estático — situação atual — como do dinâmico — tendências em futuro próximo — é o que apresenta aspectos mais sombrios. Êle se exprime nas diferenças regionais de rendas *per capita*, de estoque de capital, de taxa de investimento, e na localização do dinamismo econômico em pequena área do país, em contraste com a tendência ao etnnpobrecimento de grande parte da população brasileira.

O quadro abaixo contém os principais parâmetros que expressam a situação econômica das várias regiões brasileiras:

QUADRO 2

(Em cruzeiros até 1959)

RENDA TERRITORIAL (a custo dos Estados)	<i>Centro</i>				
	<i>Norte</i>	<i>Nordeste</i>	<i>Leste</i>	<i>Sul</i>	<i>Oeste</i>
TOTAL — milhões	31.000	134.700	530.600	756.200	41.856
Setor primário — milhões		56.500	126.500	275.200	29.756
Setor secundário e terciário — milhões		79.500	397.400	481.200	11.721
<i>Per capita</i> — regional — Cr\$.	15.946	8.766	23.814	34.322	17.696
Setor primário — Cr\$.	7.701	5.235	10.203	23.471	17.260
Setor secundário e terciário — Cr\$.	29.818	17.256	38.825	46.680	18.285
COEFICIENTE DE INVESTIMENTO					
Líquido . . . . .		.15	16,03	14,47	13,69
ESTOQUE DE CAPITAL FIXO					
Disponível — milhões.	42.637	109.809	1.605,2	2.118,9	63.400
RELAÇÃO CAPITAL/ PRODUTO . . . . .	.149	0,902	4,765	3,159	1,554

A renda territorial, total e *per capita*, traduz as discrepâncias na distribuição da riqueza nacional. Enquanto a renda *per capita* na região Sul supera de muito a média brasileira de Cr\$ 23.000,00, a do Leste corresponde praticamente a essa média, graças à influência dos índices do Estado da Guanabara. Todo o restante do país apresenta níveis de renda *per capita* bem inferiores, sendo que o do Nordeste é quase quatro vezes menor do que o da região Sul.

A situação atual é agravada pela diferença de dinamismo do comportamento dessa renda: em vista da rápida expansão demográfica, aliada ao baixo ritmo de crescimento da renda, é licito prever, em futuro próximo, um declínio na renda *per capita* das regiões Norte e Nordeste, e de alguns Estados da região Leste, além de pequeno crescimento na região Centro-Oeste.

Caracterizando o seu estágio de subdesenvolvimento, as regiões Norte e Nordeste apresentam acentuadas diferenças entre as rendas *per capita* nos setores secundário e terciário (populações urbanas) e primário (populações rurais). Esta relação é de 3,87 nas regiões Norte e Leste, e 3,30 na região Nordeste, enquanto o Sul apresenta uma relação de apenas 1,99. A região Centro-Oeste, cuja riqueza se concentra na pecuária, constitui caso especial, pela pequena discrepância entre as rendas urbanas e rurais.

A análise das tendências do comportamento das rendas urbanas e rurais nas várias regiões do país revela, em toda a sua extensão, a perspectiva dos graves problemas sociais que advirão do aumento das populações urbanas subempregadas. No Norte, enquanto a renda rural *per capita* tende a subir, ainda que a ritmo reduzido, as rendas urbanas mostram acentuada propensão à queda. No Nordeste a perspectiva é de queda em todos os setores, embora em ritmo mais rápido nas cidades. No Sul, apesar da concentração industrial e dos vultosos investimentos canalizados para essa região, tendem a cair as rendas *per capita* nas áreas urbanas e suburbanas. O mesmo se antecipa para a região Centro-Oeste.

O fato, sob alguns aspectos paradoxal, resulta, evidentemente, do acelerado processo de urbanização em quase todo o país. Os movimentos migratórios em curso conduzem à formação, na periferia das cidades, de uma grande massa de mão-de-obra subempregada. Não obstante o crescimento absoluto da renda urbana nas regiões mais desenvolvidas do País, essa superpopulação tende a deprimir a renda média *per capita*.

Cumprе destacar que essa população suburbana é constituída, sobretudo, de operários não especializados, em sua maioria, analfabetos. Embora se observe o auspicioso crescimento de uma classe operária especializada e treinada, cujo nível de vida vem aumentando rapidamente, esse grupo se dilui na massa constantemente alimentada pelos afluxos de mão-de-obra sem qualificação que chega das zonas rurais, ou de outras regiões.

Em matéria de investimento, o Norte apresenta coeficientes baixíssimos, em torno de 1% da sua renda. No Nordeste, a situação é das mais lamentáveis. As baixíssimas rendas não permitem poupança, e numerosos Estados vêm consumindo,

nos últimos anos, parte do estoque de capital acumulado em épocas mais favoráveis. É esse o caso, por exemplo, do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte e da Paraíba, que estão em um processo de "desinvestimento líquido". A taxa média de 1,65% para todo o Nordeste é, em grande parte, influenciada pelo coeficiente de 3,04% apresentado pelo Estado de Pernambuco. Já no Leste esse coeficiente é de 16,03%, atribuível, na sua quase totalidade, ao Estado da Guanabara, de vez que no restante da região a taxa é de apenas 5,46%. Nas regiões Sul e Centro-Oeste, em contraste com o restante do País, exceto o Estado da Guanabara, os coeficientes de investimento atingem a 14,47% e 13,69%, respectivamente.

Também em termos de estoque de capital, as diferenças são marcantes. O Norte e o Nordeste apresentam reduzidíssimo estoque líquido de capital, em geral estagnado ou sendo consumido pela incapacidade de poupar, enquanto a maior parte do capital nacional se concentra nas regiões Sul e Leste, sendo que, neste último caso, principalmente no Estado da Guanabara.

A baixa relação capital/produto, observada nas regiões menos desenvolvidas do País, resulta do emprego de mão-de-obra abundante e barata e contribui para aumentar a produtividade de um reduzido estoque de capital.

4.4 — *A agravação do subemprego* — A análise do desequilíbrio regional mostra claramente que existe em todo o Brasil um processo de gradativo aumento de subemprego ou emprego disfarçado. Esse subemprego, que se traduz socialmente na acumulação de favelados nas cidades da região Centro-Sul, e na formação de "mocambos" no Nordeste, decorre da combinação de várias circunstâncias:

- a) dos baixíssimos níveis de vida do trabalhador rural brasileiro decorrentes da pequena produtividade agrícola em contraste com as rendas relativamente altas das cidades, o que constitui grande incentivo à migração para as regiões urbanas;
- b) de uma estrutura de investimentos industriais com alta densidade de capital por trabalhador, porém com baixa capacidade de emprego de mão-de-obra: os equipamentos importados para a constituição do nosso parque industrial provêm quase sempre de países preocupados em economizar o fator trabalho; e os nacionais, na maioria das vezes, baseiam-se em moldes ou patentes importadas;
- c) de uma legislação social desatenta aos objetivos da produtividade econômica, elevando o custo

da mão-de-obra em relação ao fator capital e apressando o processo de instalação de equipamentos substitutivos de mão-de-obra.

Algumas considerações proporcionarão uma idéia quantitativa do problema. O capital por pessoa ativa na agricultura é, no Brasil, de aproximadamente Cr\$ 108 mil; nos serviços atinge a Cr\$ 241,5 mil e na indústria a Cr\$ 422,9 mil. Com esse nível relativamente alto de capitalização por pessoa ativa, só conseguimos empregar, na indústria, cerca de 3,98 milhões de pessoas, enquanto temos 7,28 milhões nos serviços e 10,72 milhões na agricultura. A enorme capitalização necessária para empregar a população agrícola que se dirige para as cidades é o grande fator impeditivo da plena utilização da massa de mão-de-obra que aflui anualmente às áreas urbanas.

A taxa de urbanização no Brasil — entendida como a margem pela qual o aumento da população urbana excede o crescimento médio da população brasileira — é de cerca de 1,5% ao ano. As perspectivas para os próximos anos são de que as populações rurais manter-se-ão, numericamente, relativamente estáveis, enquanto as cidades absorverão a quase totalidade do crescimento demográfico brasileiro. Isto significa que a população ativa a ser empregada nas cidades aumentará de 9,34 milhões de pessoas em 1960 para 12,64 milhões em 1965. Um incremento de 3,30 milhões a empregar em 4 anos — cerca de 800 mil por ano. Sendo necessário um estoque de capital por pessoa ativa de Cr\$ 305,8 mil cruzeiros (média do capital *per capita* nos setores de serviços e indústria), pode-se estimar que, somente para evitar a queda das rendas *per capita* nas cidades, será necessário um investimento líquido médio anual correspondente a 9,14% do Produto Nacional Bruto.

Por outro lado, essa mesma transferência demográfica que exige, para ser utilmente empregada, tal percentagem do Produto Nacional, determina simultaneamente a necessidade de maciços investimentos agrícolas que permitam o aumento da produtividade e da produção por uma população rural relativamente menor, em proporção suficiente para abastecer de alimentos e matérias-primas as populações urbanas. Com base na relação capital/produto atualmente observada na agricultura, será da ordem de 4,85% do produto o montante anual necessário, em investimentos líquidos, para atingir aquele aumento de produção agrícola.

Esses cálculos permitem situar na ordem de 19% do produto anual o montante do investimento bruto em capital fixo necessário, somente para evitar o agravamento da atual situação

de subemprego no Brasil. Tal investimento conduziria ao crescimento do produto *per capita* à taxa de 3% ao ano, mas seria insuficiente para permitir absorver a população que já se encontra subempregada. Daí a necessidade de elevarmos a taxa do crescimento do produto *per capita* além desse nível de 3% anuais, aproximando-nos do ritmo de crescimento já alcançado por países da Europa Ocidental e pelo Japão.

Objetivos de uma Política de desenvolvimento

Uma política de desenvolvimento, no Brasil, não poderá deixar de considerar os seguintes objetivos:

- Aumentar a taxa de crescimento do PNB (Produto Nacional Bruto) global, elevando-a para 7,5 ao ano;
- Absorver, produtivamente, a mão-de-obra subempregada;
- Minorar e, eventualmente, eliminar as tensões criadas pelos desequilíbrios sociais, diminuindo a desigualdade na distribuição da renda e provendo condições mínimas de habitação e saneamento;
- Alcançar razoável estabilidade de preços;
- Atenuar e, se possível, suprimir o desequilíbrio do balanço de pagamentos;
- Minorar os desequilíbrios regionais;
- Corrigir as deformações estruturais, reforçando e adaptando o setor industrial à necessária estrutura de emprego, e aumentando substancialmente a produtividade agrícola.

Esses objetivos não estão aqui apresentados em ordem de prioridade e, de certa forma, não são todos plenamente compatíveis entre si. Por exemplo, a redução dos desequilíbrios regionais poderá, em fase inicial, retardar o alcance de uma alta taxa de crescimento do PNB como a indicada acima. A longo prazo, entretanto, poderão tais objetivos integrar-se num todo orgânico, que se autopropulsione.

1. Aumento da taxa de crescimento do Produto Nacional Bruto de 5,2 para 7,5% ao ano

Estimadas as condições necessárias para dar ocupação a toda a população brasileira, e verificado o fato de que o crescimento mínimo capaz de evitar agravação do subemprego pres-

suporia investimentos conducentes a um crescimento anual do produto *per capita* de 3%, cabe obviamente escolher uma taxa de crescimento a ser considerada como mínimo compatível com a estabilidade sócio-econômica do País e com objetivos de segurança e prosperidade. Como antes ficou dito, o PNB, em alguns dos principais países, vem crescendo a taxas que atingem e excedem a 10% *per capita* anuais. O Brasil tem de, necessariamente, almejar a resultado do mesmo tipo, porém não poderá atingi-lo de imediato. Assim, embora considerando que em etapa ulterior de crescimento, se colimará a diminuição das diferenças de prosperidade que separam o Brasil dos principais países industrializados, teremos por ora que nos cingir a uma taxa mais compatível com a nossa atual estrutura de recursos. O crescimento do PNB num ritmo de 7,5% ao ano, não parece inatingível com as nossas possibilidades de poupança, somada às potencialidades de mobilização de recursos externos que venham complementar os nacionais, dentro e fora da estrutura da "Aliança para o Progresso".

Esse crescimento exigiria, somente em capital fixo, um investimento líquido anual da ordem de 18,75% (23,75% de investimentos brutos), o que pode ser contrastado com os 9% de investimentos líquidos em capital fixo (14% de investimento bruto) realizados nos últimos anos no Brasil. O objetivo exige, portanto, um aumento de quase 70% no esforço de investimento bruto, a ser alcançado, em parte, pela melhor mobilização da poupança nacional, e, em parte, pela absorção de recursos externos.

2. Absorção produtiva da mão-de-obra subempregada

A taxa de investimento acima prevista (18,75%, líquidos) ensejaria uma elevação de 4,8% ao ano nas rendas *per capita*, acima, portanto, dos 3% necessários para manter o nível de emprego no País. Esse crescimento seria de molde, portanto, não só a absorver plenamente os novos elementos que se virão integrar na força de trabalho, mas permitiria igualmente o melhor aproveitamento da atual população ativa. Densificando o capital por pessoa empregada, aumentando a produtividade de todos os setores, tenderia a reduzir, e eventualmente eliminar, o atual número de subempregados, integrando-os na equação produtiva do país. Cálculos numéricos indicam que essa equação de produção aumentaria, anualmente, aos preços correntes, em quase cinco mil cruzeiros o capital disponível por pessoa ativa no Brasil, cuja maior parte se localiza nas áreas agrícolas.

3. Redução da desigualdade na distribuição da renda e provimento de condições mínimas de habitação e saneamento, para aliviar as tensões criadas pelos desequilíbrios sociais

Embora os aumentos de renda almejados e a criação de emprego produtivo para toda a população das áreas agrícolas e urbanas representem a solução básica dos problemas sociais brasileiros, poderá esse processo demandar muito tempo, impondo-se, desde logo, uma série de medidas que minimizem os problemas da população. Assim sendo, as políticas fiscal, monetária, agrária, cambial etc. deverão ser formuladas de tal maneira que, além de favorecerem o processo de desenvolvimento e emprego, contribuam simultaneamente para melhor distribuição da renda e, sobretudo, dos incrementos de renda que se espera obter. Dentro do sistema de cooperação internacional criado com a "Aliança para o Progresso", deverão ser prontamente iniciados programas que atenuem as aflitivas condições de habitação no País. A solução desse problema envolverá não somente a utilização de recursos financeiros em larga escala, a adoção de novas especificações para a construção residencial, a instalação de indústria verdadeiramente racional para a produção de residências populares a baixo custo, e a disseminação de métodos de ajuda própria.

4. Razoável estabilidade de preços

A necessidade de alcançar razoável equilíbrio de preços prende-se ao duplo fato de que não se poderá almejar um desenvolvimento acelerado no contexto dos fortes desequilíbrios inflacionários dos últimos anos, e de que a inflação representa para as classes humildes verdadeiro processo de espoliação. Assim, o combate à inflação representa, simultaneamente, desiderato social e "meio" econômico para atingir outros objetivos básicos, que não se alcançariam dentro do regime inflacionário que tem prevalecido. Tem havido no Brasil um conformismo em relação à inflação até certo ponto justificável, enquanto ela não assume proporções alarmantes. Esse conformismo, contudo, não se justifica, quando a perda de compra da moeda assuma as proporções que já atingiu no Brasil, impondo ao Povo e ao Governo deste País o dever de impedir que se desencadeie sobre nós o flagelo de uma inflação galopante que assolou tantos países no último pós-guerra. Considera o Governo que merece absoluta prioridade no campo econômico a política de contenção da inflação, tarefa que não pode ser empreendida sem a cooperação vigorosa de todos os brasileiros.

5. Redução do desequilíbrio do setor externo

As necessidades mínimas de importação brasileiras são tais — e deverão aumentar em passo tal num regime de desenvolvimento acelerado — que enorme esforço exportador deverá ser realizado nos próximos anos. Prevê-se, como necessária, para o ano de 1965, uma capacidade para importar da ordem dos 3,2 bilhões de dólares, dos quais, no mínimo, um bilhão deverá ser obtido por aumento das exportações.

6. Abrandamento dos desequilíbrios regionais

Os desequilíbrios regionais demonstram a tremenda urgência de atacar-se o problema com a magnitude de recursos e a ousadia de métodos requeridos.

Não se trata, é claro, de eliminar inteiramente diferenças regionais, pois essas emanam da própria natureza geográfica do País. Trata-se de eliminar as discrepâncias econômicas formadas ou multiplicadas pelo trabalho das forças históricas e institucionais, criando-se oportunidades para todos os brasileiros, onde quer que venham a nascer. Suprimidas as diferenças "artificiais" entre as regiões, a própria integração do país num único mercado nacional dará a todos o ensejo de locomoverem-se com facilidade e instalarem-se onde parecer mais conveniente, o que permitirá melhor jogo de forças econômicas e maior equilíbrio entre regiões.

7. Correção das deformações estruturais: aumento da produtividade agrícola

Já se focalizou acima o problema do investimento necessário nos setores urbano e rural, a fim de dar emprego aos incrementos da população brasileira. Trata-se, em suma, de formar um volume de capital capaz de criar oportunidade de emprego aos operários industriais e do setor de serviços, nas cidades que tenderão a absorver o aumento anual da população ativa do País; e, simultaneamente, fazer com que uma população rural ativa, relativamente estável possa suprir o resto do País com matérias-primas e alimentos. Para isso prevê-se que o investimento rural terá de ser aproximadamente o equivalente de 52% do investimento urbano, o que permitirá o desenvolvimento harmônico dos principais setores, sem penúria de alimentos e sem pressões inflacionárias de correntes de baixa produção agrícola.

Os instrumentos de que se valerá o Governo para atingir os objetivos do desenvolvimento são os seguintes:

1. Elevação da taxa de poupança

O instrumento básico da aceleração do desenvolvimento será a elevação da taxa nacional de poupança. O desenvolvimento econômico é responsabilidade intransferível do nosso povo, e a nós mesmos cabe a parte decisiva do esforço. A elevação do nível de poupança será alcançada por um elenco de medidas, discutidas em detalhe em vários capítulos dessa exposição, dentre as quais vale ressaltar as que têm por objetivos:

- reformar os impostos de renda e consumo, para: (a) estimular as empresas à retenção e ao reinvestimento de lucros; (b) incentivar as pessoas físicas a poupar e investir em setores prioritários; (c) corrigir a lucratividade fictícia oriunda do processo inflacionário e encorajar a formação de reservas reais para depreciação; (d) desencorajar, por gravames fiscais, as remessas de lucros de empresas estrangeiras, incentivando sua reaplicação no país; (e) manter o valor real ou aumentar algumas incidências específicas do imposto de consumo sobre bens suntuários; (f) corrigir dispositivos legais que ensejam a evasão fiscal;
- captura de recursos adicionais para financiamentos de energia elétrica, mediante: (a) transformação para *ad valorem* da incidência do imposto único de energia elétrica; (b) adoção de política tarifária realista e (c) implantação de esquema de capitalização compulsória pelo consumidor;
- captação de novos recursos para programas rodoviários mediante a revisão do imposto único sobre combustíveis líquidos, a criação de taxas sobre as propriedades adjacentes beneficiadas pelas obras rodoviárias, e o aumento do imposto de consumo sobre veículos e pneumáticos;
- compressão do *déficit* de custeio das empresas públicas, a fim de liberar recursos para investimento.

2. Melhoria da composição dos investimentos

A par do aumento quantitativo da poupança, urge assegurar seu aumento virtual pela melhoria na composição dos investimentos. A política de investimentos deverá:

a) reger-se por critérios bem precisos de prioridade, tais como:

I — eliminar pontos de estrangulamento da infra-estrutura;

II — corrigir os desequilíbrios estruturais entre a indústria e a agricultura;

III — aumentar a capacidade de importação através do incremento das exportações;

IV — aumentar o grau de autonomia do aparelho produtivo, pela promoção de indústrias de base e de bens de capital;

V — promover o desenvolvimento social e a valorização do capital humano mediante o acréscimo do investimento em educação e tecnologia, e na melhoria das condições de habitação e higiene;

b) corrigir desperdícios nos investimentos públicos oriundos:

I — da descoordenação entre os investimentos dos vários órgãos da União, dos Estados e dos Municípios;

II — da duplicação de investimentos competitivos;

III — da pulverização de recursos em investimentos de pequeno significado econômico, sem prioridade, ou de períodos excessivamente longos de maturação;

IV — do início e execução de obras sem adequado projeto; e

V — da existência de capacidade ociosa;

c) utilizar amplamente os instrumentos fiscais, e os institucionais, de um modo geral, para orientar os investimentos privados segundo os princípios acima enunciados.

3. Programação do desenvolvimento

As técnicas de programação e planejamento constituem importante instrumento de uma política de desenvolvimento. Não pode o crescimento do País ficar entregue às suas tendências vegetativas (já que a taxa de crescimento observada não tem sido suficiente), nem tampouco a uma intervenção governamental descoordenada e errática.

O planejamento deve ser interpretado como simples racionalização da ação governamental no campo social e político, não pressupondo a estatização da economia, mas antes incentivando a coexistência entre o setor público, racionalmente planejado, e um setor competitivo, que deverá ser orientado principalmente por medidas indiretas, no sentido de conciliar os objetivos da lucratividade com as metas sociais do desenvolvimento.

Entre os motivos que tornam particularmente útil o planejamento figuram os de:

a) diminuir o custo social das mudanças de estrutura acarretadas pelo desenvolvimento, ordenando-as de forma a con-

ciliar os objetivos de aceleração do desenvolvimento com a estabilidade monetária e o equilíbrio do balanço de pagamentos;

b) corrigir a exagerada tendência de concentração industrial do País, com os conseqüentes desequilíbrios regionais na distribuição da renda;

c) facilitar a mobilização de recursos internacionais.

O planejamento, tarefa longa e contínua, deverá realizar-se em três níveis:

- O Plano Perspectiva
- O Plano Qüinqüenal
- O Plano de Emergência

A — Plano Perspectiva

A distância que nos separa do objetivo final de desenvolvimento a ser atingido obriga a que cada plano seja considerado de uma perspectiva mais ampla, de sentido puramente ordenador de certas decisões a prazos menores.

Impõe-se, pois, a elaboração do que se pode chamar um "Plano Perspectiva", com a duração de 20 anos, no qual será delineada, sem maiores detalhes, a evolução quantitativa e estrutural da economia. Dentro deste arcabouço geral, e para o período imediato, será formulada a programação dos esforços a serem realizados no futuro próximo.

B — Plano Qüinqüenal

Para dar continuidade à ação administrativa impõe-se a elaboração de um plano a prazo médio. Tendo em vista a duração dos estudos e execução de projetos em setores básicos, é conveniente que esse plano cubra um período de cinco anos.

Anualmente seria o mesmo objeto de verificação e atualização e estendido por mais um ano, de modo que a administração dispusesse permanentemente de um programa de ação para os cinco anos subseqüentes.

A sua execução deverá ser orientada por planos anuais pormenorizados consubstanciados principalmente nos orçamentos governamentais, e no conjunto das medidas de incentivo e desincentivo que devem orientar a ação do setor privado e das demais unidades políticas do País.

Para a formulação do Plano Qüinqüenal deverá ser ativada a Comissão do Plano Nacional e dotada de adequados recursos financeiros e técnicos, mobilizando-se, também, para esse efeito, a assistência técnica internacional.

C — Plano de Emergência

No tocante ao Plano de Emergência, o Governo deverá dar execução aos projetos existentes, para alguns dos quais já está assegurada a cooperação internacional, através do BID (Banco Interamericano do Desenvolvimento) e de algumas entidades financeiras do Governo Americano.

4. Mobilização de recursos externos

Ante a necessidade de uma dramática elevação de nível de investimentos, o qual, para assegurar razoável elevação da renda *per capita* e permitir a absorção produtiva da mão-de-obra nacional, deverá ser aumentado de 70%, faz-se necessário amplo recurso à cooperação financeira internacional, porquanto mesmo um enérgico esforço para aumento da poupança interna não lograria em futuro imediato cobrir o *déficit* de recursos.

A assistência externa poderá ser de tríplice natureza: financiamentos públicos e privados, investimentos diretos e assistência técnica.

Para melhor aproveitamento da assistência técnica, quer bilateral, quer proveniente de organismos internacionais, faz-se mister a criação de um Instituto Nacional de Assistência Técnica, que centralize todos os contatos com o exterior e sirva de órgão coordenador dessas atividades.

O problema do tratamento de investimentos estrangeiros será discutido adiante.

No tocante a financiamentos internacionais, para execução de planos e programas de desenvolvimento, são pertinentes as seguintes observações:

a) dentro da estrutura de assistência internacional, poder-se-á contar nos próximos 10 anos com uma assistência externa que corresponda, *grosso modo*, a cerca de 20% do esforço nacional de cada país. Será possível, e mesmo desejável, que na fase inicial o aporte externo seja um pouco maior do que essa proporção, diminuindo gradativamente no futuro, na medida em que fôr possível canalizar uma crescente fração dos aumentos de renda para novos investimentos, tornando cada vez mais autônomo o esforço de crescimento do país. Supondo que esse aporte externo possa atingir um máximo de 30% do esforço nacional, na primeira fase, para cair paulatinamente até sua eliminação virtual, isto significará:

I) que a contribuição externa poderá subir a cerca de 200 bilhões de cruzeiros anuais (na primeira fase), ou seja, cerca de 660 milhões de dólares;

II) que o esforço nacional de poupança terá de subir do atual nível de aproximadamente 10% do produto nacional para cerca de 17%, ou seja, um aumento de cerca de 70% (também na primeira fase), aumentando mais tarde na medida em que se autonomizar o processo de crescimento econômico e fôr sendo reduzida a contribuição da poupança externa.

b) O esquema acima exige a mais perfeita coordenação das políticas monetária, fiscal, cambial e de preços, de forma a levar o país a realizar o esforço de poupança acima mencionado.

c) Devendo os recursos externos ser de diferentes naturezas, desde os empréstimos suaves, com a geração de recursos em cruzeiros para obras de efeito social, até os empréstimos bancários convencionais, a prazos longos, médios e curtos, e mesmo os investimentos diretos e os "créditos de supridores", deverá ser delineada uma segura política que leve ao aproveitamento pleno de todas as fontes internacionais de crédito disponíveis. Essa política, se bem orientada, fará com que os créditos obtidos em cada instituição aumentem a capacidade brasileira de tomar novos empréstimos, em vez de reduzi-la. Existem, no momento atual, as seguintes fontes de auxílio externo:

I) Para empréstimos suaves

A.I.D. — Agency for International Development Food for Peace Program

I.D.A. — International Development Association

B.I.D. — Banco Interamericano de Desenvolvimento, que abrange dois setores no campo dos empréstimos suaves:

a) o Special Fund, do próprio banco

b) o Inter-American Social Development Fund (fundos de Bogotá)

Fundo Alemão de Desenvolvimento.

II) Para empréstimos regulares

O Banco de Exportação e Importação

O Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

O International Finance Corporation

O Banco Interamericano de Desenvolvimento, pela aplicação de seus recursos regulares;

III) Créditos de Supridores

Os créditos regulares de supridores, que podem ser estendidos até a prazos médios no caso de certos bens-de-capital.

Os créditos obteníveis a prazos intermediários para a importação de bens-de-capital de países socialistas, mediante acordos interbancários.

IV) Investimentos Privados

Investimentos diretos de diferentes naturezas em empreendimentos no Brasil, dentro das normas preestabelecidas pela regulamentação nacional.

Investimentos financeiros de "portfolio", que poderão ser estimulados na medida em que o crescimento da economia aumentar a confiança internacional na norma e, igualmente, por diferentes esquemas nacionais e internacionais de garantia e seguro das transações privadas desse tipo.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Consciente da necessidade de dar à educação recursos mínimos para a sua manutenção, a Constituição brasileira impõe que os Estados e os Municípios despendam, no mínimo, 20% da sua renda tributária e a União 10% no mínimo.

Tomando-se a receita arrecadada da União, dos Estados e dos Municípios em 1959, verifica-se que do total da arrecadação (Cr\$ 337.680.020.000,00) * couberam:

A União	Cr\$ 157.826.693.000,00	47%
Aos Estados	145.749.020.000,00	43%
Aos Municípios	34.104.307.000,00	10%

Desta receita de arrecadação total, constituem receitas tributárias da União, Estados e Municípios as seguintes:

União	Cr\$ 140.182.000.000,00	49,7%
Estados	123.511.000.000,00	43,9%
Municípios	18.267.000.000,00	6,4%

As despesas públicas com a educação foram, nesse ano, as seguintes:

União	Cr\$ 15.790.000.000,00
Estados	18.924.000.000,00
Municípios	3.255.000.000,00

Participaram na elaboração deste trabalho os professores Jayme Abreu e Anísio Teixeira. Constou do Relatório já referido.

* *Anuário Estatístico do Brasil* — IBGE — 1961.

A receita teórica para a educação montaria, portanto, nesse ano, a Cr\$ 42.400.000.000,00, soma das percentagem de 10% da receita tributária da União e 20% das receitas tributárias dos Estados e Municípios, segundo o dispositivo constitucional que rege a espécie.

À base desses dados, a União estaria, nesse ano (1959), cumprindo o dispositivo constitucional que fixa seus gastos mínimos com a educação, pois despenderia cerca de 11% de sua receita tributária com a educação; os Estados, 15,5% ; e os Municípios cerca de 18%.

A receita teórica (pública) da educação corresponderia a 2,35 da Renda Nacional de 1959, para todo o Brasil, que foi de 1.824 bilhões de cruzeiros. Como a despesa (pública) com a educação não ultrapassou nesse ano de 38 bilhões de cruzeiros, representou a mesma apenas 22% da Renda Nacional, sem se computar nesse índice a parte que corresponderia ao financiamento privado da educação.

Considerando as três órbitas de governo — federal, estadual e municipal — o montante das despesas públicas com a educação obedeceu à seguinte distribuição, em 1959:

Governos Estaduais	50%	da despesa pública com a educação
Governo Federal	41,5%	da despesa pública com a educação
Governos Municipais	8,5%	da despesa pública com a educação

Os gastos públicos com os diferentes graus ou níveis de ensino assim se distribuíram no ano de 1959:

Ensino Elementar	46%
Médio	24%
Superior	30%

A União concentra seus esforços no ensino superior e no ensino médio técnico-industrial; os Municípios cuidam quase que •exclusivamente do ensino primário; os Estados, sobretudo do ensino primário e médio; os particulares atuam, principalmente, no ensino secundário acadêmico, normal e no superior.

Segundo dados do Anuário Estatístico, a que nos estamos referindo, os gastos da União, Estados,* Municípios, em relação aos três níveis de ensino, foram os seguintes:

<i>Ensino</i>	<i>União</i>	<i>Estados</i>	<i>Municípios</i>
Elementar	2.797.351.000,00	9.138.572.000,00	3.092.250.000,00
Médio	3.674.131.000,00	3.478.843.000,00	133.455.000,00
Superior	6.634.287.000,00	2.001.427.000,00	29.295.000,00

O que corresponde percentualmente:

<i>Ensino</i>	<i>União</i>	<i>Estados</i>	<i>Municípios</i>
Elementar	21%	62,5%	95%
Médio	28%	23,8%	4,1%
Superior	51%	13,7%	0,9%

Durante esse ano, as despesas públicas totais realizadas da União, dos Estados e dos Municípios, foram as seguintes:

União	Cr\$ 184.263.000.000,00
Estados	149.185.000.000,00
Municípios	34.084.000.000,00
Total	Cr\$ 367.532.000.000,00

Elevaram-se, pois, as despesas com a educação, a 38 bilhões de cruzeiros, 10,3% do total das despesas públicas.

De 1959 até a presente data, embora não tenhamos dados das despesas municipais, realizaram-se esforços para ampliar o financiamento da educação. A nova Lei de Diretrizes e Bases eleva, para 1962, a percentagem mínima das despesas com a educação para 12%, alguns Estados alargaram a percentagem para mais de 20% (Estado da Guanabara, 22,5%) ou passaram a gastar mais de 20% (Estado do Rio Grande do Sul). Além disso, moderada reforma fiscal votada em 1961 vai garantir aos Municípios receita consideravelmente maior, o que permite julgar que venha a melhorar o financiamento para os seus esforços educacionais.

Considerando-se estudo feito pela CAPES sobre custos da educação,** embora seus dados não sejam atuais, pode-se aquilatar o que seria necessário para estender a educação até 6 anos a todos os alunos de 7 a 14 anos e oferecer, no nível médio e

* Incluído o antigo Distrito Federal, hoje Estado da Guanabara.

** A *Formação de Pessoal de Nível Superior e o Desenvolvimento Econômico* — (CAPES — 1960).

superior, o mínimo de oportunidades educacionais indispensáveis ao desenvolvimento nacional.

Pelo estudo da CAPES, o custo do aluno-ano primário no ensino municipal foi de 537 cruzeiros e do estadual, 1.400 cruzeiros, em 1956. Calculando-se este valor em cruzeiros para o ano de 1959, teríamos os seguintes valores para aluno-ano do ensino municipal e do estadual.

1959		
Aluno-ano municipal	—	Cr\$ 945,00
" " estadual	—	2.464,00

Como os alunos no sistema municipal em 1959 correspondiam a 33% do total de alunos primários e, admitindo-se que continue a mesma proporção, para oferecer seis anos de escola aos alunos do sistema educacional e quatro anos de escola aos alunos de escola municipal para toda a população escolar, seriam necessários os seguintes recursos:

População escolar de 7 a 14 anos	15.000.000	alunos
Para o ensino municipal 1/3	5.000.000	"
Para o ensino estadual 2/3	10.000.000	"

O custeio do ensino corresponderia a Cr\$ 5.000,00 o do aluno-ano municipal e Cr\$ 10.000,00 o do aluno-ano estadual, o que produziria o montante de:

Cr\$ 4.725.000.000,00	—	para os Municípios
Cr\$ 24.600.000.000,00	—	para os Estados

no ano de 1959. Estes corresponderiam, em 1961, aplicada a taxa de inflação de 50%, e cerca de 7 bilhões de cruzeiros de despesas municipais e 36 bilhões para as despesas estaduais. Dentro dessa estimativa, os recursos dos Estados e dos Municípios deveriam dobrar para atender a este mínimo de escolaridade. Levado em conta o prolongamento da escolaridade a 6 anos, esses recursos deveriam, no mínimo, ser triplicados, tudo isto, sem considerar as necessidades de ensino médio e superior.

BASES PRELIMINARES PARA O PLANO DE EDUCAÇÃO RELATIVO AO FUNDO NACIONAL DO ENSINO PRIMÁRIO

ANÍSIO TEIXEIRA
Diretor do I.N.E.P.

Compete ao Conselho Federal de Educação, nos termos do parágrafo 2.º do artigo 92 da Lei de Diretrizes e Bases, elaborar, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada um dos Fundos, criados pela Lei de Diretrizes e Bases e constituídos em parcelas iguais, equivalentes a três décimos cada um dos recursos federais destinados à educação.

As idéias de Fundo e Plano, que veio a lei adotar, importam em considerar especiais os serviços públicos de ensino e, deste modo, sujeitos a tratamento diverso daquele que recebem os serviços públicos normais. Dentro da prática administrativa brasileira, o precedente mais próximo desse regime especial, agora adotado para a educação e o ensino, encontra-se no plano rodoviário do país, para o qual também se estabeleceram recursos especiais, obrigatoriedade de planos periódicos e articulação entre as atividades da União, dos Estados e dos Municípios.

O plano rodoviário foi objeto de lei própria, anterior à Constituição de 46, e por esta mantida. O plano de educação, ora criado, deveria, a nosso ver, também ter força de lei, uma vez elaborado e aprovado por este Conselho, cuja competência na matéria ficou pela lei expressamente estabelecida. Como, porém, a Constituição obriga, pelo seu artigo 73, a inclusão *discriminada* das dotações necessárias ao custeio de *todos* os serviços públicos, julgam os juristas do Conselho tornar-se necessária a aprovação legislativa dos planos elaborados pelo Conselho, para a inclusão no orçamento das verbas

O presente trabalho constituiu parecer aprovado pelo Conselho Federal de Educação.

globais dos respectivos fundos. A matéria é, pois, de absoluta urgência, a fim de ser possível, ao Congresso, ainda este ano, aprovar os planos que venha o Conselho elaborar.

A primeira consideração a levar em conta neste trabalho é a de que a educação constitui serviço comum e solidário das três órbitas administrativas do país, sendo a ação do Governo Federal fundamentalmente supletiva, devendo, portanto, os planos a serem elaborados ter em vista os serviços dos Estados e dos Municípios no campo de educação e ensino. Deste modo, os planos deverão visar, acima de tudo, oferecer oportunidade e indicar a forma pela qual os três governos possam coordenar os seus esforços para a consecução dos objetivos previstos na Constituição e na lei de Diretrizes e Bases.

A ação da União, em virtude do seu caráter supletivo, terá de se exercer junto aos estados e respectivos municípios, de modo a auxiliá-los no sentido de uma integração de esforços para o cumprimento da obrigação solidária (art. 3.º da lei) dos poderes públicos da República, em relação à educação. Consagrando a lei o princípio do planejamento, sem o qual tal ação coordenada e solidária não se poderia estabelecer e criando os fundos de educação, deixa implícito o legislador que o plano deverá ser, fundamentalmente, um plano de distribuição dos recursos, de tal ordem elaborado, que enseje ao país alcançar os objetivos previstos no artigo 93 e que se aplicam tanto à União quanto aos Estados. O artigo 93 não poderá ser entendido sem a aceitação da premissa de que os planos nacionais e os planos estaduais constituem peças mutuamente complementares a governar um esforço comum e integrado. E a definição da atribuição federal como supletiva, especificamente supletiva, confirma a legitimidade desta interpretação.

De um lado, com efeito, temos os dispositivos referentes à educação, pelos quais a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases determinam que a educação é um direito, que a educação primária é obrigatória, que a educação ulterior à primária deve oferecer acesso ao maior número possível de educandos (art. 93 da Lei de Diretrizes e Bases), que se deve assegurar "a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação" (art. 93), que se deve ainda assegurar "o desenvolvimento do ensino técnico-científico" e o das "ciências, letras e artes". Do outro, para o cumprimento destes objetivos, temos a disposição que manda reservar do produto dos impostos, nas três órbitas administrativas, a percentagem "mínima" de 12% na órbita federal e a de nunca menos de 20% nas órbitas estaduais e municipais.

Para a aplicação dos recursos federais, a Lei de Diretrizes e Bases cria três fundos — o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior — e os constitui com parcelas iguais de 3/10 dos recursos mínimos federais. É evidente que o propósito do legislador foi o de dar possibilidade ao Governo Federal de exercer a sua ação supletiva de forma a estimular e ajudar os Estados e os Municípios ao cumprimento de suas atribuições no campo da educação.

A própria distribuição dos recursos federais em parcelas iguais para os três níveis de ensino indica que a União reconhece sua ação suplementar e não deseja assumir a responsabilidade dos sistemas de ensino em seus três níveis, mas auxiliar os serviços locais de educação, oferecendo ajuda maior, proporcionalmente, aos ensinos de nível médio e superior. Com efeito, a educação primária obrigatória de seis anos para toda a população escolar brasileira exigirá normalmente recursos duas a três vezes acima dos exigidos pela educação de nível médio e de nível superior, salvo se também estas fossem destinadas a todos, somente se justificando a divisão por igual dos recursos federais, em virtude de ter a União liberdade de aplicação desses recursos, sem levar em conta as suas necessidades globais.

É visível, em face dessa divisão dos recursos, da sua constituição dos Fundos e dos dispositivos gerais da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases, que a intenção do legislador foi a de colocar a União em posição de suprir, pela assistência financeira, os Estados e os Municípios de recursos para o desenvolvimento dos sistemas estaduais de educação, expressamente reconhecidos pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases.

Nem está isso em desacordo com a tradição da República. A despeito de se acharem sob lei federal o ensino secundário e o superior, a União se absteve de criar sistemas oficiais de ensino médio, reduzindo sua atividade ao ensino superior, às escolas técnico-industriais e a manter, vindo do Império, seu único colégio padrão de ensino secundário, o Colégio Pedro II. Fora disto, mantém apenas instituições especiais de educação e o ensino militar. Essa tendência ficou definitivamente consagrada pela Constituição de 46 e pela sua lei complementar de Diretrizes e Bases da Educação.

Parece, assim, não poder sofrer dúvidas, que o espírito da lei, ao criar os Fundos, foi o de dar base e viabilidade a um plano de *assistência financeira* aos Estados e aos Municípios para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento dos sis-

temas estaduais de educação, sem prejuízo das obrigações da União já anteriormente assumidas especialmente quanto ao ensino superior. Cabe aqui notar que tais obrigações estão ligadas à responsabilidade da União pelo exercício das profissões liberais, resultante de dispositivo constitucional independente dos relativos à educação propriamente dita. Mesmo quanto ao ensino superior, entretanto, a tendência estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases é a de permitir que, administrativamente, venha o mesmo a cair sob o controle do Estado (veja-se o art. 15 da Lei de Diretrizes e Bases).

É pois doutrina incontestável da Lei de Diretrizes e Bases a de que a educação nacional repousa nos sistemas estaduais de educação, aos quais a União prestará assistência financeira em primeiro lugar, assistência técnica, sempre que possível, e, por último, suplementará com estabelecimentos próprios, quando assim o julgar conveniente (caso do ensino superior). A manutenção de estabelecimentos padrões ou de instituições de formação do magistério, deverá ser considerada dentro das atividades de assistência técnica.

Os planos relativos aos Fundos de Educação deverão, assim, consistir em plano de assistência financeira, de assistência técnica e de instituições supletivas, ou seja, o sistema federal supletivo de ensino.

Em nível primário, o plano será fundamentalmente de *assistência financeira*, e, secundariamente, de assistência técnica. No nível médio, de assistência financeira, de assistência técnica e de estabelecimentos supletivos federais, caso não se inicie a política de transferir os existentes aos Estados. No nível superior, o plano será predominantemente o do sistema federal de ensino superior, sem prejuízo, entretanto, dos demais aspectos da ação federal, ou seja, de assistência financeira e técnica.

Embora os planos federais compreendam, assim, as três modalidades da ação federal, as mesmas não terão, nos três níveis de ensino, a mesma proporcionalidade. No ensino primário será basicamente de auxílio financeiro. No médio, distribuir-se-á entre o auxílio financeiro e o de manutenção de estabelecimentos federais supletivos. No superior, será basicamente de manutenção do sistema federal supletivo.

Examinemos as bases em que se poderia estabelecer o critério para o plano do Fundo Nacional do Ensino Primário.

Sabemos que o ensino primário, ministrado pelos sistemas estaduais de educação, se divide, administrativamente,

em escolas estaduais e escolas municipais. Para efeito de ação federal, devemos compreendê-lo como tantos sistemas quantos são os estados e os municípios no país.

Os sistemas de educação não são, com efeito, algo de abstrato que se possa considerar ligado a toda população do país, mas conjuntos de escolas vinculadas às unidades da população e, em rigor, a cada comunidade local.

Considerá-lo vinculado ao município é o mínimo que temos de admitir — pois poderíamos considerá-lo vinculado ao distrito — em face do artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases, que fixa a obrigação de fazer no município a chamada da população escolar de sete anos de idade, para a matrícula na escola primária.

É claro que esta vinculação não importa em desconhecer que o controle legislativo e de certo modo administrativo do ensino primário seja da competência do Estado e daí ser o sistema um sistema estadual de ensino primário. A palavra sistema é eminentemente concêntrica, se me permitem a expressão, havendo o sistema nacional, composto de sistemas estaduais, e sistemas estaduais compostos de sistemas municipais, e sistemas municipais compostos de sistemas distritais. E isto é verdade mesmo que as escolas não estejam sob controle administrativo unificado.

Também, neste sentido, ainda que estaduais e sujeitas ao controle centralizado do Estado, as escolas de um determinado município constituem o sistema de escolas estaduais daquele município e, gradativamente, virão a ter o seu controle administrativo próprio, assim que os Estados sentirem mais vivamente a necessidade de o fazerem, atendendo às condições reais das suas escolas em cada município.

O conceito que estamos procurando definir não é o legislativo ou administrativo de sistema, mas o do reconhecimento da escola como instituição presa, de um modo ou de outro, à comunidade a que serve e da qual recebe as influências mais significativas para a sua caracterização real.

A disposição do artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases, confiando ao município a atribuição básica de fazer a chamada da população de sete anos para a escola primária, reforça a nossa interpretação. Aí está a convocação do município para determinar, na sua circunscrição territorial, a própria ação do Estado. A base territorial e populacional da educação primária é, pois, o município.

A assistência financeira da União deverá, portanto, ser exercida à luz da necessidade da população escolar de cada

município. Para educar todas as suas crianças, devemos buscar avaliar o custo por aluno da educação, seja no ensino municipal ou no estadual.

Os Estados vêm procurando dar à educação de todo o Estado o mesmo nível e os mesmos recursos. Já os municípios têm seus padrões e níveis próprios.

Sem desconhecer que o ideal seria receber o brasileiro, seja lá qual fosse o Estado e o Município, educação substancialmente equivalente uma à do outro, com professores igualmente competentes e igualmente pagos e as demais despesas e condições da escola apreciavelmente idênticas, temos de reconhecer os contrastes econômicos e sociais do país e nos restringirmos à possível identidade dos níveis regionais, o que já representa um grande avanço.

O precedente que temos no país a respeito desse progressivo esforço de proporcionalidade na distribuição dos recursos nacionais é o da legislação referente ao salário-mínimo.

Parece, pois, apropriado que o plano nacional de educação primária obedeça, quanto à avaliação do custo da educação primária, aos critérios que regulam os níveis do salário-mínimo para as diferentes regiões do país.

Baseados em tais níveis, poderemos estabelecer o salário do professor, tendo em vista o nível de sua formação profissional e o seu horário de trabalho. As demais despesas da escola obedeceriam ao nível desse salário e se somariam ao salário, para a fixação do custo da educação por aluno. Isto não seria arbitrário, admitindo-se que o nível de vida sempre compreende o conjunto de despesas de certo estágio social e que as necessidades de eficiência e conforto têm flexibilidade correspondente a cada nível econômico.

Para se avaliarem as despesas de ensino, costuma-se considerar o salário do professor, nos sistemas escolares, como equivalente a 65 até 85 por cento da despesa total com a escola. Entre nós, seria legítimo considerar as despesas de magistério como importando em 70% da despesa total, o que deixaria 30% dos recursos a serem distribuídos pela administração, pelo material didático, livros e aparelhamento e pela construção do prédio, sua conservação e seu equipamento. Faltariam os recursos para a assistência social, compreendendo uniformes e alimentação, que deverão provir de fonte diversa da dos Fundos de educação, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases. É evidente que outros recursos da comunidade, do Estado e da União, deverão ser mobilizados para esse fim, absolutamente essencial ao êxito do esforço educa-

cional brasileiro, mas tais despesas não correrão pelo Fundo de Educação.

Admitido o critério acima proposto, o custo da educação seria função do salário médio do professor. Conhecido este, sabendo-se que representa 70% do custo total da educação primária e admitindo-se que lhe competirá educar 30 crianças, teríamos o custo da educação por aluno. Os 30%, além das despesas com o magistério, poderiam ser distribuídos nas percentagens seguintes: 7% para despesas de administração, 13% para despesas com livros, material didático de consumo e aparelhamento e 10% para as despesas de capital como prédio e equipamento. As despesas totais do ensino seriam assim distribuídas:

Despesas totais com o magistério	
Administração.....	1%
Material didático, livros, aparelhamento e despesas de consumo.....	13%
Prédio e equipamento.....	10%

Se considerarmos que o professor, conforme seja leigo, regente, normalista ou de formação pós-secundária ou de terceiro nível, deverá ter salário, para dia completo, correspondente ao salário-mínimo (leigo), ou de 125% do salário-mínimo (regente), ou 150% do salário-mínimo (normalista), ou de 200% e mais do salário-mínimo quando contar com curso de terceiro nível, poderemos calcular o custo da educação pela região.

À maneira de exemplo, consideremos a região de salário-mínimo de Cr\$ 9.000,00 e o professor normalista com o salário de Cr\$ 13.500,00, e uma despesa média por professor, considerados os demais ônus das despesas de pessoal, com Cr| 15.400,00, teremos:

Despesas com o magistério por classe de	
30 alunos.....	15.400,00
Administração.....	1.540,00
Livros, material didático e aparelhamento ..	2.860,00
Prédio e equipamento.....	2.200,00
	22.000,00 p/classe
	de 30
	alunos
Custo do aluno - mês:	722,20
Custo do aluno - ano:	8.666,60

Este seria o custo básico do aluno para efeito de cálculo do auxílio federal, a ser dado ao Estado, mediante convênio, para aplicação em cada município, nos termos da carência de educação de cada um deles, na região respectiva.

Vimos que atribuímos à despesa do prédio e equipamento a parcela de 10% do custo do ensino. É evidente que tal parcela não bastaria para a construção e a conservação do prédio. Tal parcela, com efeito, deve constituir o fundo de amortização e juros dos empréstimos de capital para a construção e conservação dos prédios escolares, numa política de investimento em que o papel da União pode ser fundamental.

O auxílio federal somente será concedido no caso de o Estado e de o Município destinarem no mínimo 20% dos seus recursos de impostos ao ensino, acrescentando o plano federal a essa condição a de não deverem as despesas com o professorado exceder de 70%, as de administração de 7%, as de livros, material didático, aparelhamento e de consumo não serem inferiores a 13%, reservando-se 10% das despesas totais com o ensino primário para prédio e equipamento das escolas de nível elementar. Esta reserva de 10%, junto com 10% do auxílio federal iriam constituir o fundo de amortização e juros dos empréstimos escolares, a serem levantados com a responsabilidade solidária da União, dos Estados e dos Municípios, para a construção do sistema escolar de cada município. Tais recursos seriam recolhidos ao Banco do Brasil, ou às Caixas Econômicas ou mesmo ao Banco de Desenvolvimento para atender aos referidos empréstimos, a serem assinados pelos três poderes da forma que fôr considerada mais conveniente.

Pode-se apreciar como funcionaria o mecanismo do plano. Cada Estado, em entendimento com os municípios, faria seu plano estadual, por município, de educação primária para toda a população escolar, com a descrição das escolas existentes e das escolas a criar, a fim de dar aos alunos seis anos de estudos na zona urbana e na zona rural. Indicaria o número de professores existentes e o dos necessários, o salário dos mesmos segundo o nível de formação — leigos, regentes e normalistas — situaria e projetaria as escolas a reconstruir e construir para atender a toda a população e se candidataria ao auxílio federal, a ser distribuído a cada um dos municípios, conforme as indicações do plano geral e subplanos municipais.

O auxílio visaria a expandir o ensino a maior número de alunos e a melhorar a sua qualidade, tendo sempre por base o custo do aluno. No caso de expansão da matrícula, o auxí-

lio seria o do custo total dos novos alunos, no caso de melhoria do ensino, o auxílio seria um reforço a esse custo de aluno, ajudando-se a elevação do nível e qualidade do ensino. No convênio a ser assinado seriam fixadas as condições para o recebimento do auxílio, bem como as do empréstimo para prédios e equipamento, a ser amortizado com 10% dos recursos despendidos pelo município e pelo Estado, no Município em questão, além dos 10% do auxílio federal retido para esse fim.

Aceitas as bases, ora propostas, poder-se-ia elaborar o plano, fixando-se os princípios e critérios acima considerados e estabelecendo-se os prazos para a apresentação, pelo Estado, dos seus planos de educação por município, com a indicação do orçamento de educação para o Estado e dos orçamentos de cada um dos seus municípios, a descrição dos respectivos sistemas escolares e os projetos específicos de sua expansão e melhoramento. Baseado no orçamento do ano vigente e na proposta do orçamento do ano seguinte, os Estados deveriam até o mais tardar 30 de abril, apresentar ao Ministério da Educação seus respectivos planos. Os convênios deverão ser assinados até 30 de setembro de cada ano, para sua execução no ano seguinte.

O auxílio a ser distribuído a cada Estado será em 30% diretamente proporcional à população escolar e em 70% inversamente proporcional à sua renda *per capita*, de modo a atuar como força de equalização dos recursos para o ensino de cada brasileiro.

Como as obrigações da União em relação ao ensino primário, nos termos do artigo 93 e seus parágrafos, compreendem, além do auxílio direto aos Estados e Territórios, a assistência técnica para a melhoria progressiva do ensino e aperfeiçoamento dos professores, o total dos recursos do Fundo seriam distribuídos em 75% para auxílio direto aos Estados e Territórios, por meio de convênios, nos termos do Plano de Educação, 22% para aperfeiçoamento dos professores em centros federais de treinamento, incentivo à pesquisa, mobilização nacional contra o analfabetismo, congressos, conferências e despesas federais de administração do Plano de Educação e 3% para bolsas-de-estudo a alunos a serem educados em condições especiais, por falta de escola local adequada.

Montando a 19 bilhões os recursos para 1963 do Fundo Nacional do Ensino Primário, seria a seguinte a sua discriminação orçamentária:

- a) 75% para manutenção, expansão do ensino e sua melhoria progressiva, por convênios com os Estados e Territórios, para aplicação nos municípios, nos termos do disposto no Plano de Educação inclusive os 10% para financiamento dos empréstimos para reconstrução e construção de prédios e equipamentos escolares, sendo o montante de cada Estado ou Território calculado em 30% diretamente proporcional à população escolar de 7 a 14 anos e 70% inversamente à renda *per capita* do Estado ou Território. 75% do montante do Fundo (Cr\$ 14.250.000.000)
- b) 3% para concessão de bôlsas-de-estudo a alunos a ser educados em condições especiais, por falta de escola local adequada 3% do montante do Fundo (Cr\$ 570.000.000)
- c) 22% para aperfeiçoamento de professores em centros federais de treinamento, incentivo à pesquisa, realização de congressos e conferências e despesas federais de administração do plano do Fundo de Ensino Primário, inclusive a mobilização nacional contra o analfabetismo. 22% do montante do Fundo (Cr\$ 4.180.000.000)

ENUNCIADO

Dividir uma parcela correspondente a 70% dos fundos disponíveis de modo que o auxílio a cada Estado (ou Território) correspondente a essa parcela seja proporcional ao número de crianças de 7 a 14 anos, e que o auxílio por criança seja inversamente proporcional à renda *per capita* no Estado considerado.

Seja F o total da parcela a ser distribuída pelos diversos Estados e para cada Estado:

- p = número de crianças de 7 a 14 anos;
 a = auxílio por criança;
 A = auxílio total ao Estado;
 r = renda *per capita*.

Do enunciado deduz-se que:

$$a = K/r$$

$$A = pa$$

Sendo K uma constante de proporcionalidade, calculada de modo que a soma $\sum A$ dos auxílios a cada Estado seja igual a F.

Para calcular K, tem-se portanto:

$$\sum A = \sum pa = \sum (pK/r) = F.$$

Portanto, sendo K constante,

$$K \sum (p/r) = F$$

$$K = F : \sum (p/r).$$

Determinado o valor de K, ter-se-á:

$$a = \frac{F}{\sum (p/r)} : r = K/r$$

$$A = \frac{pF}{\sum (p/r)} : r = K p/r$$

Como rotina de cálculo, são as seguintes as operações a efetuar:

- (a) obter para cada Estado o número p de crianças de 7 a 14 anos;
- (b) obter ainda o valor r da renda *per capita*;
- (c) calcular, para cada Estado, o quociente de p por r ;
- (d) somar os valores desse quociente para todos os Estados e Territórios;
- (e) dividir o valor F dos fundos a distribuir pela soma encontrada, obtendo-se assim o valor numérico da constante K;
- (f) multiplicar o valor encontrado para K pelos quocientes obtidos na operação (c) para obter o valor A do auxílio a cada Estado correspondente à parcela considerada dos fundos a distribuir;
- (g) obter, para fins comparativos, o valor de a , seja dividindo A por p , seja dividindo K por r .

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Aprovado pelo Conselho Federal de Educação, a 12-9-62, o Plano foi homologado pelo Ministro Darci Ribeiro, a 21 de setembro. Divulgamo-lo com notícia histórica do Secretário do Conselho.

NOTÍCIA HISTÓRICA

Em obediência ao disposto no art. 169 da Constituição Federal, relativo à reserva de verbas orçamentárias mínimas para as despesas com a manutenção e desenvolvimento do ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinou, em seu art. 92, que a União aplique, na consecução daqueles objetivos, o mínimo de 12% de sua receita de impostos, e, ao longo dos parágrafos do mesmo artigo, fixou, desde logo:

a) a *constituição* do Fundo Nacional de Ensino Primário, do Fundo Nacional de Ensino Médio e do Fundo Nacional de Ensino Superior, com nove décimos dos recursos federais destinados à educação e distribuídos em três parcelas iguais;

b) o *encargo* ao Conselho Federal de Educação para elaborar o Plano de Educação referente a cada Fundo, executável em prazo determinado;

c) a *obrigação solidária* dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios no cumprimento das verbas mínimas previstas pelo citado artigo da Constituição Federal no âmbito de seus orçamentos.

Pela primeira vez, na história da educação brasileira, o Congresso Nacional ratifica disposição tão radical no que concerne ao desenvolvimento do ensino; amplia o quantitativo mínimo constitucional; estabelece a igualdade dos três graus do ensino — o primário, o médio e o superior — na distribuição dos recursos federais; condiciona o emprego das verbas a planos expressamente instituídos; e atribui sua elaboração a um órgão altamente

qualificado, isento do partidarismo político e dos prejuízos burocráticos, o Conselho Federal de Educação. Nos anseios legítimos de ampliar a educação e apurar-lhe a qualidade, a nova lei contribui de modo decisivo. E corresponde ainda à mentalidade, implantada na ciência da administração, de que os serviços de interesse público devem resultar obrigatoriamente de planificações. Atente-se, ainda mais, no processo intensivo de democratização através da educação a todos e através da crescente progressão nos graus do ensino.

Instalado a 12 de fevereiro de 1962, sob a presidência do saudoso Conselheiro Edgard Santos, o Conselho Federal de Educação cuidou, desde logo, de dar execução a uma de suas relevantes tarefas: a da elaboração dos planos. Designada uma comissão especial, integrada pelos Conselheiros Anísio Teixeira, Brochado da Rocha e Dom Cândido Padin, e acrescida, logo depois, do Conselheiro A. Almeida Júnior, foram os debates iniciados, em plenário, na sessão mensal de abril. Outros Conselheiros participaram das discussões, como os professores Abgar Renault, Dom Helder Câmara, Clóvis Salgado e Padre José Vieira de Vasconcelos. O Plenário votou importante indicação, de que foi relator Dom Cândido Padin. Na sessão mensal de maio, o Conselheiro Anísio Teixeira formulava, em *estudo especial*, as bases preliminares para o Plano de Educação referente ao Fundo Nacional de Ensino Primário, pronunciando-se a seu respeito vários Conselheiros. A Secretaria Geral procedera ao levantamento das metas educacionais, extraídas de programas de Governo e de compromissos internacionais (encontros de Lima, Punta del Este e Santiago do Chile). Os trabalhos da Comissão prosseguiram, tendo o Conselheiro Anísio Teixeira oferecido subsídios para o Plano referente ao ensino médio. Coube-lhe, ainda, articular, num só documento, as metas quantitativas e qualitativas, as normas reguladoras da distribuição dos Fundos Nacionais de Ensino Primário e de Ensino Médio, e as razões que impediam a formulação quanto ao ensino superior. O prazo atribuído ao Plano para a execução ficou fixado em oito anos, coincidindo com o termo dos compromissos internacionais.

Esse o importante documento, debatido na sessão mensal de setembro, e entregue solenemente ao Ministro da Educação e Cultura, professor Darci Ribeiro, a 21 do mesmo mês, pelo Presidente do Conselho Federal de Educação, professor Deolindo Couto; presentes os Conselheiros Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Dom Cândido Padin, Celso Cunha, Joaquim Faria Góes Filho, José Borges dos Santos, Josué Montelo, Péricles Madureira de Pinho, Valnir Chagas e Dom Helder Câmara.

As conseqüências desse Plano serão consubstanciadas pelas discriminações numéricas, a cargo da Comissão Nacional de Planejamento da Educação, e pela reformulação da proposta orçamentária, era certas partes da Despesa do Ministério da Educação e Cultura. Anualmente, ter-se-á de proceder à revisão dos cálculos, diante das verbas percentuais, e, desde já, caberá iniciar as conversações com os Estados, para a formulação de convênios, respeitados os pontos-de-vista de cada unidade federativa dentro da programação nacional.

Planificação ampla, segura, com base financeira e econômica, substituirá ao velho regime das soluções parciais e descoordenadas. Passo gigantesco no sentido da produtividade.

CELSO KELLY
Secretário Geral do
Cons. Fed. de Educação

*

PLANOS DE EDUCAÇÃO REFERENTES AOS FUNDOS NACIONAIS DE ENSINO PRIMÁRIO, MÉDIO E SUPERIOR

I — METAS EDUCACIONAIS

Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases foram constituídos, com nove décimos dos recursos federais destinados à educação (12%, no mínimo, da receita de impostos) os Fundos Nacionais do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Superior.

Compete ao Conselho Federal de Educação elaborar, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo.

No cumprimento deste dispositivo aprovou o Conselho as seguintes metas para o Plano Nacional de Educação a ser executado até 1970:

Metas quantitativas

1. *Ensino Primário*, matrícula até a quarta série de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade e matrícula nas quinta e sexta séries de 70% da população escolar de 12 a 14 anos.
2. *Ensino Médio*, matrícula de 30% da população escolar de 11 e 12 a 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginásial; matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginásial; e

matrícula de 30% da população escolar de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial.

3. *Ensino Superior*, expansão da matrícula até a inclusão, pelo menos, de metade dos que terminam o curso colegial.

Metas qualitativas

4. Além de matricular toda a população em idade escolar primária, deverá o sistema escolar contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos de regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-colegial.
5. As duas últimas séries, pelo menos, do curso primário (5.^a e 6.^a séries) deverão oferecer dia completo de atividades escolares e incluir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, das artes industriais.
6. O ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas.
7. O ensino superior deverá contar pelo menos com 30% de professores e alunos de tempo integral.

A fim de atingir até 1970 as metas acima referidas, estabelecem-se as seguintes normas para a aplicação dos recursos dos Fundos instituídos pela Lei de Diretrizes e Bases. Dentro dessas normas, deverá a Comissão de Planejamento da Educação (CO-PLLED), já organizada pelo Governo Federal, desenvolver e detalhar o Plano Nacional de Educação destinada a atingir as metas estabelecidas.

II — NORMAS REGULADORAS DO PLANO DE APLICAÇÃO DO FUNDO NACIONAL DE ENSINO PRIMARIO

1. Os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário serão distribuídos em três parcelas: de 75% para atender à manutenção, expansão e melhoria do ensino; de 22% para atender ao aperfeiçoamento do magistério, à pesquisa, à realização de congressos e conferências e à mobilização nacional contra o analfabetismo; e de 3% para bolsas-de-estudo a alunos a serem educados em condições especiais, por falta de escola adequada. Da parcela de 22%, acima instituída, serão reservados 5% para a rede de ensino primário do Distrito Federal, a fim de constituir-se como centro de demonstração das últimas conquistas educacionais.

2. O montante destinado à manutenção, expansão e melhoria de ensino, calculado em 30% diretamente proporcionais à população escolar de 7 a 14 anos e 70% inversamente proporcionais à renda *per capita* do Estado, será distribuído, mediante convênio, por quotas para cada Estado a serem aplicadas em cada município, segundo o respectivo plano de expansão do ensino primário.

3. O montante do auxílio atribuído a cada Estado ou Território corresponderá, quando se tratar de expansão do ensino, a tantas quotas quantos forem os alunos, a que se obriga a manter em escolas estaduais e municipais, além dos matriculados e freqüentes no ano imediatamente anterior; quando se tratar de melhoria do ensino, a tantas quotas quantos forem os alunos já matriculados e freqüentes, para elevar o nível do ensino, aprimorando a qualidade do magistério, os trabalhos de supervisão e orientação, aumentando o período escolar e os seus recursos didáticos materiais.

4. Para calcular a quota de custo do aluno, será considerada a despesa com o pessoal de magistério como correspondente a 70% da despesa total do ensino, devendo os restantes 30% ser distribuídos à razão de 7% para a administração e supervisão, 13% para livros, material didático, aparelhamento e despesas de consumo e 10% para prédio e equipamento.

5. Para o cálculo da quota de auxílio por aluno, o Governo Federal considerará o salário do magistério como correspondente ao salário-mínimo regional para os professores não diplomados, a 125% desse salário para os regentes, a 150% para os professores normalistas e a 200% para professores ou supervisores em curso de terceiro nível ou equivalente a nível superior.

6. A quota federal de auxílio por aluno será sempre assim calculada, mesmo quando os salários dos professores nos Estados, Territórios ou Municípios forem superiores aos níveis indicados no artigo anterior.

7. Quando os salários dos professores nos Estados, Territórios ou Municípios forem inferiores àqueles níveis mínimos, a quota federal de auxílio por aluno já freqüente será a necessária para que a unidade administrativa possa atingir aquele mínimo de equalização, sem prejuízo das quotas por aluno para expansão do sistema no montante da quota mínima global.

8. Dez por cento do auxílio federal aos Estados e Territórios serão reservados para, adicionados, mediante convênio, aos 10% das despesas totais com o ensino primário pelo Muni-

cípio e pelo Estado ou Território, em cada município, constituir o fundo de amortização e juros de empréstimos a serem contraídos solidariamente pela União, Estados e Municípios para a construção, reconstrução e conservação dos prédios escolares e seu equipamento.

Parágrafo único — Os Estados e Municípios para se prevalecerem dessa oportunidade ficam obrigados a depositar 10% de suas despesas globais com o ensino primário no *Banco do Brasil*, a que se juntarão 10% do montante do auxílio federal a eles destinados, a fim de que possam ser assinados contratos de empréstimo para a construção dos respectivos sistemas escolares.

9. O Governo Federal providenciará a criação de até dois centros de Treinamento e Aperfeiçoamento do Magistério em cada Estado ou Território, onde fôr necessário, para treinamento e aperfeiçoamento, em regime de aprendizado, de professores primários em cursos intensivos de um, dois e três anos.

Parágrafo único — Os candidatos a esses cursos deverão ter mais de 20 anos de idade e possuir educação média ou, no caso de não terem feito cursos regulares, fazer exames que comprovem educação equivalente. Também poderá ser ministrado de forma intensiva o preparo dos candidatos aos referidos cursos de treinamento para o magistério.

10. Bolsas de ensino primário destinam-se a alunos deficientes de qualquer ordem, cuja educação não se possa fazer nas escolas locais, ou exijam internato.

11. Nos planos estaduais e municipais de educação primária os Estados e os Municípios deverão incluir o ensino particular até o máximo de 10% do plano global, quando necessário, a fim de integrar o esforço da educação indispensável para atingir as metas previstas, contemplando-o com quotas federais por aluno.

in — NORMAS REGULADORAS DO PLANO DE APLICAÇÃO
DO FUNDO NACIONAL DE ENSINO MÉDIO

I

1. Como a verba para as despesas do Ministério, exclusive as dos três fundos, é de 10% dos recursos destinados à educação, apenas o aparelho de administração, supervisão e fiscalização e os serviços de cultura devem ser incluídos nestes 10%, correndo as despesas com o Colégio Pedro II, as Escolas Técnicas Industriais, as Escolas Especiais de Deficientes e outros institutos de ensino federal pelos recursos regulares do Fundo, como integrantes do sistema federal de ensino.

2. Retirada, assim, a parcela que competir à manutenção do sistema federal de ensino, os demais recursos deverão ser distribuídos como auxílio financeiro e assistência técnica aos Estados e aos Municípios.

3. O montante desses recursos, destinado a auxílio financeiro e assistência técnica, será distribuído pelos Estados e Territórios em parcelas calculadas:

- a) 70% inversamente proporcional à renda *per capita* dos Estados;
- b) 30% diretamente proporcional à população de 11 a 18 anos dos Municípios que não possuem estabelecimentos de ensino médio.

4. A assistência financeira compreenderá o auxílio direto para a manutenção de estabelecimentos de ensino médio, fundada no custo do aluno, auxílio de bolsas de manutenção para alunos não residentes nos locais em que haja estabelecimento de ensino médio e auxílio para o financiamento de construção escolar. O atendimento às populações locais já providas de oportunidades de ensino médio competirá aos Fundos Estaduais e Municipais.

5. À luz desses critérios, os recursos do Fundo do Ensino Médio seriam distribuídos pelo seguinte modo:

- I — Recursos para a manutenção do ensino Federal de nível comum, técnico e especial.
- II — Recursos para a manutenção de ensino médio destinado à expansão da população escolar de nível médio a ser matriculada e à melhoria das condições do ensino, inclusive pela atualização do salário do professor.
- III — Recursos para bolsas de manutenção a alunos provenientes de locais onde não existe ensino de nível médio.
- IV — Bolsas escolares para alunos desprovidos de recursos para as escolas de nível médio, que exijam pagamento de anuidades.
- V — Recursos para assistência técnica, compreendendo programas de treinamento e aperfeiçoamento do magistério e de melhoramento dos métodos de ensino e aparelhamento técnico das escolas.
- VI — Constituição de um fundo de financiamento para a construção de escolas de nível médio, mediante empréstimos, para os Estados e os Municípios.

IV — PLANO DE APLICAÇÃO DOS RECURSOS DO FUNDO NACIONAL DE ENSINO SUPERIOR

Como os recursos do Fundo Nacional de Ensino Superior, ou sejam, 3,6% da receita federal de impostos, apenas atingem em 1963 pouco mais de 18 bilhões de cruzeiros e as despesas com o sistema federal de ensino superior sobem já a mais de 30 bilhões de cruzeiros, não é possível elaborar plano novo para esse nível de ensino. A própria manutenção do sistema requer que a União aplique em despesas com educação, não apenas o mínimo de 12%, mas perto de 16% da sua receita de impostos.

À vista disto, o Conselho Federal, tendo em consideração o espírito da Lei de Diretrizes e Bases de contemplar de modo igual o ensino primário, o médio e o superior, recomenda que não se expanda o sistema federal de ensino superior além das Universidades e escolas isoladas existentes e intensifique o Ministério a ampliação de suas matrículas, a fim de que se obtenha, gradativamente, maior produtividade dos seus cursos. A reforma universitária em marcha deverá, pela melhor integração das escolas incorporadas às Universidades, suprimir a duplicação de magistério, laboratórios e equipamentos e, deste modo, aumentar suas possibilidades de matrícula e de trabalho e, portanto, de rendimento.

Deve ser levado em conta o disposto no art. 168, II, da Constituição, e no artigo 83 da Lei de Diretrizes e Bases, no sentido de só ser assegurada a gratuidade do ensino superior em estabelecimentos oficiais, aos alunos que "provarem falta ou insuficiência de recursos". Além de ser a aplicação de um princípio de justiça social, virá essa providência reduzir os encargos do poder federal na manutenção do ensino.

Com o crescimento da renda nacional, as percentagens previstas para os Fundos de Educação poderão vir a produzir recursos mais abundantes que os de hoje e, desse modo, permitir planos de ampliação do ensino superior. No momento, o Conselho não se sente com possibilidade de recomendar mais que as sugestões acima de melhor aproveitamento dos recursos disponíveis.

V — A COMISSÃO NACIONAL DE PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO

Organizada que se acha a Comissão Nacional de Planejamento da Educação, o Conselho a ela encaminha, por intermédio do Senhor Ministro da Educação, o plano de metas educacionais acima referido e as normas elaboradas para o desenvolvimento

do Plano Nacional de Educação, a ser posteriormente comunicado a este Conselho.

Deverá essa Comissão proceder a um rigoroso levantamento e classificação das despesas orçamentárias, para perfeito atendimento do que dispõe o art. 93, parágrafos 1.º e 2.º, da Lei de Diretrizes e Bases. Essa clara distinção entre despesas com o ensino e despesas que se destinam a outros fins, dará melhor rendimento à aplicação das verbas da União. E confia o Conselho em que, já em 1963, o Ministério venha a contar com o orçamento da educação aprovado em obediência aos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases, para o efeito de tornar possível o cumprimento das determinações de planejamento educacional em boa hora por essa lei estabelecida.

Tão retardado se acha o país no desempenho de suas obrigações constitucionais e legais de oferecer educação primária a toda sua população e educação média e superior em quantidades compatíveis com o seu desenvolvimento, que somente com o mais rigoroso espírito de planejamento e a mais severa preocupação contra o desperdício e o esforço improdutivo é que poderemos vencer o ameaçador atraso em que nos encontramos na meta das metas, que é a do desenvolvimento dos recursos humanos do nosso país.

(as.) ANÍSIO TEIXEIRA, relator

APLICAÇÃO DOS RECURSOS DO FUNDO NACIONAL DO ENSINO PRIMÁRIO NO EXERCÍCIO DE 1963, EM OBEDIÊNCIA AO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Constituem despesas integradas no Fundo Nacional de Ensino Primário, as seguintes dotações:

1 — *Cooperação Financeira*

- 1 — Manutenção, expansão e melhoria progressiva da rede nacional de ensino primário, mediante convênios com Estados e Territórios, para aplicação nos municípios, nos termos do disposto no plano de educação elaborado pelo Conselho Federal de Educação, inclusive 10% para reconstrução e construção de prédios e equipamentos escolares, sendo o montante de cada Estado ou Território calculado em 30% diretamente proporcional à população escolar de 7 a 14 anos e 70% inversamente proporcional à renda *per capita* do Estado ou Território:

Acre .	39.106.000,00
Amapá	16.830.000,00

Rio Branco	5.788.000,00
Rondônia	11.851.000,00
Amazonas	159.672.000,00
Pará	394.798.000,00
Maranhão	930.667.000,00
Mato Grosso	191.433.000,00
Goiás	491.048.000,00
Piauí	581.176.000,00
Ceará	1.117.298.000,00
Rio Grande do Norte	304.864.000,00
Paraíba	609.663.000,00
Pernambuco	954.802.000,00
Alagoas	377.277.000,00
Sergipe	191.761.000,00
Bahia	1.635.986.000,00
Espírito Santo	273.725.000,00
Minas Gerais	2.016.191.000,00
Rio de Janeiro	552.088.000,00
Guanabara	212.327.000,00
São Paulo	1.384.324.000,00
Santa Catarina	399.556.000,00
Paraná	611.661.000,00
Rio Grande do Sul	786.108.000,00
TOTAL	14.250.000.000,00

2 — Recursos a educandos

Bolsas de manutenção e estudos a alunos a serem educados em condições especiais, por falta de escolas locais de ensino emendativo (Plano do Conselho Federal de Educação)

TOTAL 570.000.000,00

2 — Assistência Técnica

1 — Despesas de toda e qualquer natureza para construção e manutenção de centros federais de treinamento e aperfeiçoamento de professores, inclusive assistência e alimentação dos estagiários, centros de pesquisa educacional, despesas de planejamento e administração do plano do Conselho Federal de Educação, congressos e conferências educacionais, mobilização nacional contra o analfabetismo (Plano do Conselho Federal de Educação)

TOTAL 3.230.000.000,00

2 — Auxílio à manutenção e expansão da rede de ensino primário do Distrito Federal, para constituir-se centro de demonstração das últimas conquistas pedagógicas (Plano do Conselho Federal de Educação)

TOTAL 950.000.000,00

TOTAL GERAL 19.000.000.000,00

DISTRIBUIÇÃO DO AUXÍLIO FINANCEIRO DO F.N.E.P. ÀS UNIDADES DA FEDERAÇÃO, DE ACORDO COM O PLANO DE ENSINO PRIMÁRIO

ESTADOS DA UNIÃO	População 7-14 anos (A)	Renda p/capita (B)	A/B	70% inversamente proporcionais à renda p/capita (milhares Cr\$)	30% diretamente proporcionais à população (milhares Cr\$)	Auxílio total (milhares Cr\$)	Custo aluno/ano (Cr\$)	Alunos matriculáveis com o auxílio
Acre	35 802	13 826	2,589	27 906	11 200	39 106	7.680,00	5 092
Amapá	13 083	11 069	1,182	12 740	4 090	16 830	6.399,96	2 629
Rio Branco	5 301	13 826	0,383	4 128	1 660	5 788	7.680,00	753
Rondônia	10 851	13 826	0,785	8 461	3 390	11 851	7.039,92	1 683
Amazonas	146 172	13 826	10,572	113 952	45 720	159 672	7.039,92	22 680
Pará	306 869	11 069	27,723	298 818	95 980	394 798	7.680,00	51 405
Maranhão	513 473	7 187	71,442	770 067	180 800	930 667	5.439,96	171 079
Mato Grosso	133 973	14 810	12,422	133 893	57 540	191 433	6.079,92	31 486
Goiás	404 386	11 956	33,823	364 568	126 480	491 048	6.240,00	78 693
Piauí	273 978	5 960	45,969	495 486	85 680	581 176	3.999,96	145 295
Ceará	712 694	8 589	82,978	894 388	222 910	1 117 298	5.918,96	188 765
R. G. do Norte	234 571	10 922	21,477	231 494	73 370	304 864	5.760,00	52 927
Paraíba	424 933	9 607	44,232	476 763	132 900	609 663	5.760,00	105 844
Pernambuco	827 017	12 805	64,585	696 142	258 600	954 802	7.200,00	132 611
Alagoas	278 323	10 333	26,926	290 227	87 050	377 277	5.760,00	65 499
Sergipe	156 353	11 797	13,254	142 861	48 900	191 761	5.760,00	33 291
Bahia	1 237 156	10 676	115,882	1 249 046	388 940	1 635 986	7.200,00	227 220
Espírito Santo	246 947	13 547	18,229	196 485	77 240	273 725	7.200,00	38 017
Minas Gerais	2 021 934	15 749	128,385	1 383 811	632 350	2 016 191	8.479,00	237 760
Rio de Janeiro	646 002	19 892	32,475	350 038	202 050	552 088	9.120,00	60 535
Guanabara	443 558	64 966	6,828	73 597	138 750	212 327	9.600,00	22 117
São Paulo	2 285 257	36 787	62,121	669 584	174 740	1 384 324	9.439,92	146 645
Santa Catarina	436 794	17 905	24,395	262 946	136 610	399 556	7.200,00	55 493
Paraná	784 129	23 067	33,994	366 411	245 250	611 661	7.200,00	84 952
R. G. do Sul	1 038 870	24 280	42,787	461 188	324 920	786 108	7.998,92	98 264
Brasil	—	—	—	9 975 000	4 275 000	14 250 000	—	2 060 735

DESPESA POR CLASSE DE 30 ALUNOS — ENSINO PRIMARIO

Unidades da federação	Salário- mínimo	Salário do professor 70%	Administração — Livro, material didático e aparelhamento — Prédio e equipamento 30%
Acre	10 752,00	13 440,00	5 760,00
Amapá	8 960,00	11 200,00	4 800,00
Rio Branco	8 960,00	11 200,00	4 800,00
Rondônia	9 856,00	12 320,00	5 280,00
Amazonas	9 856,00	12 320,00	5 280,00
Pará	10 752,00	13 440,00	5 760,00
Maranhão	7 616,00	9 520,00	4 780,00
Mato Grosso	8 512,00	10 640,00	4 560,00
Goiás	8 736,00	10 920,00	4 680,00
Piauí	5 600,00	7 000,00	3 000,00
Ceará	8 288,00	10 360,00	4 440,00
Rio Grande do Norte	8 064,00	10 080,00	4 320,00
Paraíba	8 064,00	10 080,00	4 320,00
Pernambuco	10 080,00	12 600,00	5 400,00
Alagoas	8 064,00	10 080,00	4 320,00
Sergipe	8 064,00	10 080,00	4 320,00
Bahia	10 080,00	12 600,00	5 400,00
Minas Gerais	11 872,00	14 840,00	6 360,00
Espírito Santo	10 080,00	12 600,00	5 400,00
Rio de Janeiro	12 768,00	15 960,00	6 840,00
Guanabara	13 440,00	16 800,00	7 200,00
São Paulo	13 216,00	16 520,00	7 080,00
Paraná	10 080,00	12 600,00	5 400,00
Santa Catarina	10 080,00	12 600,00	5 400,00
Rio Grande do Sul	11 200,00	14 000,00	6 000,00

APLICAÇÃO DOS RECURSOS DO FUNDO NACIONAL DO ENSINO
MÉDIO NO EXERCÍCIO DE 1963, EM OBEDIÊNCIA AO PLANO
NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Constituem despesas integradas no Fundo Nacional de Ensino Médio, as seguintes dotações:

I — *Manutenção da Rede Federal de Ensino Médio* (com as especificações orçamentárias) 3.600.000.000,00

II — *Cooperação Financeira*

1 — Auxílio aos Estados, Territórios e Distrito Federal para expansão da rede escolar de ensino médio destinado à matrícula de alunos de 11 a 14 anos e de 15 a 18 anos, em estabelecimentos de nível médio, baseado no custo de educação por aluno e distribuído nos termos do Plano do Conselho Federal de Educação (70% inversamente proporcionais à renda *per capita* e 30% diretamente proporcionais à população), reservados da manutenção de cada Estado, Território e Distrito Federal, 10% para constituição do Fundo de Financiamento de escolas de nível médio, mediante empréstimos nos Estados e Territórios:

Acre	26.283.000,00
Amapá	13.677.000,00
Rio Branco	4.647.000,00
Rondônia	8.132.000,00
Amazonas	131.930.000,00
Pará	320.332.000,00
Maranhão	730.920.000,00
Mato Grosso	146.616.000,00
Goiás	388.443.000,00
Piauí	468.817.000,00
Ceará	878.498.000,00
Rio Grande do Norte	243.019.000,00
Paraíba	490.072.000,00
Pernambuco	794.440.000,00
Alagoas	269.515.000,00
Sergipe	153.062.000,00
Bahia	1.320.045.000,00
Espírito Santo	229.741.000,00
Minas Gerais	1.717.799.000,00
Rio de Janeiro	458.033.000,00
Guanabara	214.490.000,00
São Paulo	1.052.016.000,00
Paraná	487.250.000,00
Santa Catarina	323.448.000,00
Rio Grande do Sul	678.775.000,00
TOTAL	11.550.000.000,00

2 — Manutenção e expansão da rede de ensino médio do Distrito Federal para constituir-se centro de demonstração das últimas conquistas pedagógicas (Plano Federal de Educação)	624.780.000,00
3 — Bôlsas-de-estudo e manutenção para alunos provenientes de locais onde não existe ensino de nível médio como também para alunos novos desprovidos de recursos para escolas de nível médio que cobrem anuidades, distribuídas pelos Estados e Territórios pelo mesmo critério acima referido	2.705.506.666,00
4 — Despesas de toda e qualquer natureza para assistência técnica, compreendendo treinamento e aperfeiçoamento do magistério, melhoramento dos métodos de ensino, aparelhamento técnico das escolas e centros de demonstração de ensino médio	1.352.753.333,00
TOTAL	16.233.040.000,00
 TOTAL GERAL	 19.833.040.000,00

DADOS PARA AVALIAÇÃO DO CUSTO DA CLASSE — ENSINO MÉDIO

<i>Unidades da federação</i>	<i>Salário-Mínimo (Cr\$)</i>	<i>Salário Médio do professor (70%)</i>	<i>Administração, livro, material etc. (30%)</i>
	10.752	25.088	10.752
	8.960	20.907	8.960
Rio Branco	8.960	20.907	8.960
	9.856	22.998	9.856
	9.856	22.998	9.856
	10.752	25.088	10.752
	7.616	17.771	7.616
Mato Grosso	8.512	19.861	8.512
	8.736	20.384	8.736
	5.600	13.067	5.600
Ceará	8.288	19.339	8.288
R. G. do Norte ..	8.064	18.816	8.064
	8.064	18.816	8.064
Pernambuco	10.080	23.520	10.080
	8.064	18.816	8.064
	8.064	18.816	8.064
	10.080	23.520	10.080
E. Santo	10.080	27.701	10.080
M. Gerais	11.872	23.520	11.872
	12.768	29.459	12.768
	13.440	31.360	13.440
São Paulo	13.216	30.837	13.216
	10.080	23.520	10.080
Sta. Catarina	10.080	23.520	10.080
R. G. do Sul	11.200	26.133	11.200

Nota: Os dados relativos ao salário-mínimo foram obtidos no Ministério do Trabalho.

CUSTO DO ALUNO — ENSINO MÉDIO (Cr\$)

<i>Unidades da federação</i>	<i>Custo Total de classe</i>	<i>Custo aluno/mês</i>	<i>Custo aluno/ano</i>
	35.840	1.024	12.288
Amapá	29.867	854	10.242
Rio Branco	29.867	854	10.242
Rondônia	32.855	938	11.256
Amazonas	32.855	938	11.256
Pará	32.840	1.024	12.288
Maranhão	25.387	726	8.712
Mato Grosso	28.373	811	9.732
	29.120	832	9.984
Piauí	18.667	534	6.408
Ceará	27.627	790	9.480
R. G. do Norte	26.980	771	9.252
	26.980	771	9.252
Pernambuco	33.600	960	10.520
Alagoas	26.980	771	9.252
Sergipe	26.980	771	9.252
	33.600	960	10.520
	39.573	1.131	13.572
E. Santo	33.600	960	10.520
	42.227	1.207	14.484
	44.800	1.280	15.360
São Paulo	44.053	1.259	15.108
	33.600	960	10.520
Sta. Catarina	33.600	960	10.520
R. G. do Sul	37.333	1.067	12.804

DISTRIBUIÇÃO DO AUXÍLIO FINANCEIRO DO F.N.E.M. AS UNIDADES DA FEDERAÇÃO, DE ACÓRDO COM O
PLANO DE ENSINO MÉDIO

ESTADOS DA UNIÃO	População 12-18 anos (A)	Renda p/capita (B)	$\frac{A}{B}$	70% Inveramente proporcionalis à renda D/capita (milhares Cr\$)	80% diretamente proporcionalis à população (milhares Cr\$)	Auxílio total (milhares Cr\$)	Custo aluno/ano (Cr\$)	Alunos matriculáveis com o auxílio
Acre	7 594	13 826	0,549	18 790	7 493	26 283	12 288	2 139
Amapá	3 350	11 069	0,303	10 371	3 308	13 677	10 242	1 385
Rio Branco	1 345	13 826	0,097	3 320	1 327	4 647	10 242	454
Rondônia	2 345	13 826	0,170	5 818	2 314	8 132	11 256	722
Amazonas	38 107	13 826	2,756	94 328	37 602	131 930	11 256	11 721
Pará	78 537	11 069	7,095	242 836	77 496	320 332	12 288	26 069
Maranhão	127 140	7 187	17,690	605 465	125 455	730 920	8 712	83 898
Mato Grosso	44 458	14 810	3,002	102 748	43 868	146 616	9 732	15 065
Goiás	100 910	11 956	8,440	288 871	99 572	388 443	9 984	38 906
Piauí	69 668	5 960	11,689	400 073	68 744	468 817	6 408	73 161
Ceará	176 701	8 589	20,573	704 140	174 358	878 498	9 480	92 669
R. Norte	58 978	10 922	5,400	184 823	58 196	243 019	9 252	26 267
Paraíba	107 720	9 607	11,213	383 781	106 291	490 072	9 252	52 969
Pernambuco	217 078	12 805	16,953	580 240	214 200	794 440	10 520	75 517
Alagoas	62 694	10 333	6,067	207 652	61 863	269 515	9 252	29 130
Sergipe	39 370	11 797	3,337	114 214	38 818	153 062	9 252	16 544
Bahia	314 846	10 676	29,491	1 009 371	310 674	1 320 045	10 520	125 480
Esp. Santo	65 397	13 547	4,827	165 211	64 530	229 741	13 572	16 928
M. Gerais	543 614	15 749	34,517	1 181 393	536 406	1 717 799	10 520	163 289
R. Janeiro	169 180	19 892	8,505	291 096	166 937	458 033	14 484	31 623
Guanabara	141 721	64 966	2,181	74 648	139 842	214 490	15 360	13 964
São Paulo	548 736	36 787	14,917	510 556	541 460	1 052 016	15 108	69 633
Paraná	197 229	23 067	8,550	292 636	194 614	487 250	10 520	46 317
Sta. Catarina	111 595	17 905	6,233	213 333	110 115	323 448	10 520	30 746
R. G. Sul	283 246	24 280	11,686	399 285	279 490	678 775	12 804	53 021
Brasil				8 085 000	3 465 000	11 550 000		1 097 567

APLICAÇÃO DOS RECURSOS DO FUNDO NACIONAL DO ENSINO SUPERIOR EM OBEDIÊNCIA AO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Constituem despesas integradas no Fundo Nacional do Ensino Superior, as seguintes dotações:

05 — *Conselho Federal de Educação*

Despesas de Capital

Verba 3.0.00 — Desenvolvimento Econômico e Social

Consignação 3.1.00 — Serviços em Regime Especial de Financiamento

Subconsignação 3.1.22 — Fundo Nacional do Ensino Superior 20.000.000,00

09 — *Departamento de Administração*

09.04.02 — Divisão de Orçamento (Encargos Gerais)

Despesas de Capital

Verba 3.0.00 — Desenvolvimento Econômico e Social

Consignação 3.1.00 — Serviços em Regime Especial de Financiamento

Subconsignação 3.1.22 — Fundo Nacional do Ensino Superior

1 — Auxílio às Universidades Federais (Lei 4.024, de 20.12.61 — art. 4') 24.556.471.276,00

2 — Cooperação Financeira com as universidades do Estado da Guanabara e do Estado de São Paulo 603.000.000,00

3 — Cooperação Financeira com universidades para obras de equipamento, serviços, encargos e pesquisas 510.000.000,00

25.669.471.276,00

20 — *Diretoria do Ensino Superior*

20.0 — Encargos Gerais

Despesas de Capital

Verba 3.0.00 — Desenvolvimento Econômico e Social

Consignação 3.1.00 — Serviços em Regime Especial de Financiamento

Subconsignação 3.1.22 — Fundo Nacional do Ensino Superior

1 — *Cooperação Financeira*

2 — Auxílio a estabelecimentos federais isolados de ensino superior 260.000.000,00

3 — Auxílio a fundações instituídas pela União 1.590.000.000,00

4 —< Auxílio a estabelecimento de ensino superior 225.500.000,00

126 REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

2 — <i>Manutenção e Desenvolvimento do Ensino</i>	
1 — Recursos a educandos	40.000.000,00
2 — Aperfeiçoamento do pessoal de nível superior	268.000.000,00
3 — Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI)	3.783.600.000,00
	6.167.100.000,00
21 — <i>Estabelecimentos de Ensino Superior sob a Administração Direta da União</i>	
21.01 — 21.02 — 21.03 — 21.04 —	
21.05 — 21.06 — 21.07 — 21.08 —	
21.09 — 21.10 — 21.11 — 21.12 —	
21.13—21.14—21.15—21.16	143.640.000,00
TOTAL GERAL	32.000.211.276,00

REFORMULAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Dispondo sobre a reorganização do Ministério da Educação, foi encaminhado ao Congresso Nacional, a 8 de novembro, anteprojeto de lei aprovado pelo Conselho de Ministros. Divulgamo-lo com a justificação do Ministro Darci Ribeiro:

"O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.º — O Ministério da Educação e Cultura, que passa a denominar-se Ministério da Educação, Ciência e Cultura, exercerá as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação, ciência e cultura, nos termos do art. 6.º da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Art. 2.º — Para o exercício de suas funções de planejamento educacional, administração da rede federal de ensino, colaboração com os sistemas estaduais de educação, orientação, assistência e cooperação financeira, o MECC contará com:

- 1 — órgãos normativos de fixação da política nacional de educação e amparo à ciência, cultura, recreação e desportos;
- 2 — órgãos de assessoramento da Secretaria de Estado;
- 3 — Órgãos de administração e de execução;
- 4 — Representações nos Estados.

Art. 3.º — São órgãos normativos e de coordenação:

- 1 — Conselho Federal de Educação, com a estrutura e as funções estabelecidas na Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961;
- 2 — Conselho Nacional de Ciência;
- 3 — Conselho Nacional de Cultura;
- 4 — Conselho Nacional de Desportos e Recreação;
- 5 — Mesa Coordenadora.

Art. 4.º — São órgãos de assessoramento:

- 1 — Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, órgão geral federal de planejamento do MECC e do estudo, pesquisa, expe-

rimentação e documentação educacional, integrado pelos seguintes Departamentos e Centros:

- I — Departamento do Plano Nacional de Educação;
- II — Departamento Nacional de Estatística e Documentação Educacional;
- III — Departamento Nacional de Relações com organismos Internacionais e Estrangeiros;
- IV — Centro Nacional de Pesquisas e Planejamento Educacional;
- V — Centros Regionais de Pesquisas e Planejamento Educacional, com sede nas cidades de Belém, Recife, Salvador, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre.

2 — Gabinete do Ministro, órgão de representação social, de assessoramento administrativo e de assistência jurídica do Ministério da Educação, Ciência e Cultura.

Art. 5.º — São órgãos administrativos de direção e execução:

1 — Secretaria Geral da Educação, integrada pelos seguintes Departamentos e Serviços:

- I — Departamento de Educação Elementar e formação do Magistério Primário;
- II — Departamento Nacional de Educação de Grau médio;
- III — Departamento Nacional de Ensino Universitário;
- IV — Serviço Nacional de Assistência ao Estudante;
- V — Serviço Nacional de Educação Emendativa;
- VI — Serviço Nacional de Material de Ensino.

2 — Secretaria Geral da Ciência, integrada pelos seguintes Departamentos e Serviços:

- I — Departamento Nacional de Pesquisas Matemáticas, Físicas e Químicas;
- II — Departamento Nacional de Pesquisas Biológicas;
- III — Departamento Nacional de Pesquisas Sociais;
- IV — Serviço Nacional de Pesquisas Tecnológicas;
- V — Serviço Nacional de Bibliografia e Informação Científica;
- VI — Serviço Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal Científico.

3 — Secretaria Geral da Cultura integrada pelos seguintes Departamentos e Serviços:

- I — Departamento Nacional de Bibliotecas;

II — Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional;

III — Departamento Nacional de Difusão e Intercâmbio Cultural;

IV — Serviço Nacional de Desportos e Recreação;

V — Serviço Nacional de Cinema;

VI — Serviço Nacional de Teatro;

VII — Serviço Nacional de Música;

VIII — Serviço Nacional de Letras e Artes.

4 — Secretaria Geral de Administração, integrada pelos seguintes Departamentos:

I — Departamento de Pessoal;

II — Departamento de Orçamento e Controle financeiro;

III — Departamento de Serviços Auxiliares.

Art. 6.º — Os quatro Secretários Gerais e o Presidente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) reunir-se-ão semanalmente, sob a Presidência do Ministro de Estado, em Mesa Coordenadora, órgão de integração e unificação das atividades do MECC, incumbido de zelar pelo fiel cumprimento das deliberações do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Nacionais de Ciência, de Cultura e de Desportos e Recreação.

Art. 7.º — As atividades do Ministério da Educação, Ciência e Cultura, nos Estados, serão exercidas pelas representações dos diversos órgãos nacionais do Ministério, integradas em um Centro Federal de Educação, Ciência e Cultura, sediado na Capital do Estado.

Art. 8.º — O MECC é competente para firmar convênios com organismos internacionais e entidades estrangeiras, submetidos previamente ao Ministério das Relações Exteriores, desde que representem desenvolvimento, auxílio e assistência à educação, à ciência e à cultura, sem ônus para o Brasil.

Art. 9.º — São criados no quadro do pessoal — parte permanente do Ministério da Educação, Ciência e Cultura — para preenchimento em Brasília, e incluídos nas séries de classe ou classes respectivas, os seguintes cargos, nível 17-A, a serem provido, a título precário, mediante concurso, sendo feita a efetivação dos classificados após aprovação em curso universitário de capacitação e especialização:

Técnico de Educação — 50; Pesquisador Social — 15; Contador — 20; Economista — 5; Estatístico — 10.

Art. 10 — Os saldos das dotações orçamentárias e dos créditos adicionais vigentes, inclusive as parcelas das dotações orçamentárias globais, serão redistribuídos aos órgãos previstos nesta Lei, cabendo ao Poder Executivo tomar as medidas necessárias.

Art. 11 — Fica o Poder Executivo, pelo Ministério da Educação, Ciência e Cultura, autorizado a abrir o crédito especial de Cr\$ 50.000.000,00 (cinquenta milhões de cruzeiros) para atender a despesas de qualquer natureza decorrentes da execução da presente Lei.

Art. 12 — Os órgãos nacionais a que se refere esta Lei serão instalados na Capital da República.

Art. 13 — Ficam transferidos para o Ministério da Educação, Ciência e Cultura o Instituto Nacional de Tecnologia e o Conselho Nacional de Pesquisas.

Art. 14 — Os cargos em Comissão do Ministério da Educação, Ciência e Cultura serão os relacionados na tabela anexa, em substituição aos previstos no anexo II da Lei 3.780, de 12 de julho de 1960.

Art. 15 — O Presidente da República baixará, dentro do prazo de trinta dias, o Regulamento Geral do Ministério da Educação, Ciência e Cultura, no qual serão extintos ou reestruturados e subordinados aos órgãos instituídos nesta Lei, os diversos Conselhos, Comissões, Serviços e Campanhas do antigo Ministério da Educação e Cultura.

Art. 16 — Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

JUSTIFICAÇÃO

A atual organização do Ministério da Educação e Cultura decorre da Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937, época em que as responsabilidades administrativas e técnicas desta Secretaria de Estado não atingiam a extensão e a complexidade de que ora se revestem.

2. Acresce que essa organização vem sendo periodicamente deformada, por força de leis ulteriores, com a criação de novos órgãos, não raro de administração autônoma, a superposição de funções e a transferência de órgãos já existentes de uns para outros níveis hierárquicos, estabelecendo-se, dessa forma, notória confusão, quer na divisão das atribuições, quer na própria

disposição dos órgãos em relação à harmonia do conjunto. Decretos, portarias e as próprias leis orçamentárias deram origem a essa multiplicação e contradição de órgãos, hoje tão numerosos que mais de sessenta responsáveis por serviços podem pleitear despacho com o Ministro de Estado.

3. A essas anomalias, que não seriam as mais relevantes, junta-se a circunstância de que, organizado para um período em que a sua atuação era apenas normativa e fiscalizadora, o Ministério não está convenientemente aparelhado para dar cobertura a consideráveis áreas de atividades educacionais, científicas e culturais, que assumiram a maior importância na presente conjuntura social do país. Como se encontra estruturado, é o Ministério da Educação e Cultura organismo incapaz de prestar-se à direção de uma política educacional eficiente.

4. A Lei n.º 4.024 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) tornou imperativa e urgente a necessidade de reestruturação do Ministério, sem o que não será possível sequer a aplicação do Plano Nacional de Educação, nem se facilitará a autonomia dos Estados, em matéria de educação, nem se obterá o indispensável controle dos fatos educacionais para não nos referirmos ao próprio controle da ação do Ministério.

5. A amplitude em que as questões foram tratadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional impunha o reexame corajoso da área de administração do Ministério, das esferas de sua atuação direta e das funções a que é chamado a exercer, no sentido de se criar uma estrutura orgânicamente estabelecida e capaz de atender a esses objetivos.

6. No plano legal, os delimitamentos gerais dessa reforma estão prefixados pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; no plano administrativo, ela deve fundamentar-se na série de estudos que o Ministério há muito vem realizando e lhe permitiram analisar a contextura e função de cada órgão e fixar as redistribuições e as aglutinações que se recomendam em cada esfera de atividade.

7. O anteprojeto de lei ora submetido à apreciação do Legislativo é o resultado desses estudos e se caracteriza por:

I — incluir na órbita do Ministério da Educação e Cultura todas as atividades da União no campo da ciência, cujo vínculo orgânico com o ensino cabalmente justifica a integração;

II — atribuir maior importância aos encargos do Ministério no setor da Cultura, até agora meramente nominais e marcados pela atomização da assistência federal, numa multiplicidade de

órgãos que, crescendo de coordenação comum, não podiam alcançar seus objetivos;

III — reunir nas capitais dos Estados as diversas representações do Ministério, até aqui dispersas e incapazes de somar forças para uma atuação solidária, de maior alcance na expansão e do aprimoramento das iniciativas educacionais;

IV — adotar dois princípios essenciais à atualização e eficiência do Ministério, mediante a criação de órgãos que lhes assegurem fidelidade:

— primeiro, o princípio do *Planejamento*, que deve substituir o espontaneísmo até agora vigente, responsável pela dispersão de recursos, já de si escassos em face do vulto das tarefas educacionais e pela subutilização dos meios materiais e técnicos disponíveis, tanto na área do ensino primário, como do médio e do superior.

— segundo, o princípio do *trabalho em equipe*, introduzido neste anteprojeto de lei desde a mais alta esfera, com a criação da Mesa Coordenadora, pela qual as funções do próprio Ministro se exercem em colegiado, e que, em relação às Secretarias, bem como aos Centros Federais, estabelece a conjugação de esforços dos responsáveis por todos os setores homogêneos de ação.

8. Esta nova estrutura prevê a constituição de quatro tipos de órgãos, a saber:

• — *órgãos normativos* de fixação da política federal da educação e de coordenação das atividades nacionais no campo da ciência, da cultura e da educação física e recreação; tais funções caberão, primariamente, ao Conselho Federal de Educação, constituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que, tendo fixadas de forma sábia a sua composição e as suas atribuições, dispensa qualquer acréscimo neste anteprojeto de lei; cabem, também, aos Conselhos Nacionais de Ciência, de Cultura e de Desportos e Recreação, que estão exigindo uma regulamentação, na esfera administrativa, capaz de não só os integrar no corpo do Ministério como de lhes permitir o pleno exercício de suas funções, conjugadamente com as atividades educacionais a que se acham intimamente ligados;

— *órgãos de assessoramento* da Secretaria de Estado: o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que abrangerá toda a esfera técnico-educacional, depois de sofrer profunda reestruturação, tendo em vista capacitar-se efetivamente para o exercício das atividades de planejamento, tanto no âmbito nacional como no regional; a Secretaria Geral de Administração, órgão incumbido das funções de provimento, direção e controle de pessoal, da política orçamentária e dos serviços auxiliares de todos

os órgãos da Secretaria de Estado; o Gabinete do Ministro, órgão de representação oficial, de assessoramento administrativo e de assistência jurídica;

— *órgãos de administração e de execução*, aos quais cabem as atividades de ação direta, no campo da educação, da ciência e da cultura, diversificando-se de acordo com esses diferentes meios, de modo a assegurar aos órgãos neles integrados e a todas as entidades nacionais incluídas no seu campo de jurisdição, a necessária unidade de orientação, além de cooperação e incentivo; para atender a tão amplos objetivos, tal como ocorrera já na reestruturação do Ministério das Relações Exteriores e no da Agricultura, impôs-se a criação de três Secretarias Gerais, dotadas da necessária autonomia de ação, mas integradas umas às outras através da Mesa Coordenadora, que, reunindo-se semanalmente, sob a presidência do Ministro de Estado, permitirá que os problemas da Educação, da ciência e da cultura sejam tratados unificadamente e com assistência permanente dos dois órgãos de assessoramento, a Secretaria Geral de Administração e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos;

— *representação nos Estados*, feita atualmente por numerosas repartições diferentes, que deverão sofrer a reclamada incorporação, capaz de habilitá-las a uma ação conjugada, somadas as suas possibilidades para melhor atingirem os objetivos, com ponderável redução no dispêndio em aluguéis, pessoal, material e serviços, além de serem elementos de aproximação entre o Ministério e as autoridades e a população local.

9. O anteprojeto prevê, ainda, a retificação das funções que o Ministério da Educação e Cultura vem há muito exercendo, por força de acordos internacionais, com entidades intercontinentais, internacionais e estrangeiras devotadas ao incentivo à educação, à ciência e à cultura, e que estavam a exigir um órgão coordenador, tal o vulto dos interesses estrangeiros e dos recursos de assistência técnica, tendentes a incessante incremento no futuro.

10. Levou-se na devida conta a circunstância realmente penosa de que, depois de 1945, o Ministério da Educação e Cultura não pôde realizar um só concurso para provimento de cargos técnicos, ficando jungido a admissões de caráter aleatório, com o mais grave prejuízo para a execução de suas tarefas. Precisando dispor, hoje, de contingente de centenas de técnicos altamente qualificados, para o planejamento e a coordenação das enormes tarefas educacionais que as condições do nosso país estão exigindo urgentemente, o Ministério da Educação e Cultura, por força dessa orientação, vê-se desprovido do mínimo desejável de especialistas. O problema, que já se fazia sentir na velha Capital,

agravou-se com a mudança para Brasília, que, impondo a racionalização dos procedimentos administrativos e a desconcentração das atividades, tornou mais evidente a enorme deficiência de pessoal técnico. Para fazer face a essa dificuldade, o anteprojeto de lei prevê a admissão, em caráter experimental, de uma centena de novos servidores, mediante concurso e realização posterior de cursos intensivos de capacitação técnico-profissional, com o que se procura rejuvenescer os quadros técnicos do Ministério, na nova Capital, com elementos recém-egressos das faculdades de filosofia, ciências econômicas, estatísticas e similares.

11. A implantação desta reforma far-se-á à conta de verbas ordinárias do Ministério e com base no quadro do pessoal existente, que sofrerá a necessária redistribuição entre os novos órgãos instituídos neste anteprojeto de lei. Faz-se necessária, porém, a abertura do crédito especial de Cr\$ 50.000.000,00 (cinqüenta milhões de cruzeiros), para atendimento das despesas não previstas no Orçamento, principalmente as relativas à instalação dos Centros Federais de Educação, Ciência e Cultura, nos Estados.

12. O Regulamento Geral do Ministério deverá ser baixado, como prevê o anteprojeto, dentro de trinta dias depois de promulgada a lei. E' que, reestruturada em suas linhas gerais a organização administrativa do Ministério, urgirá a distribuição dos vários órgãos menores subordinados aos instituídos na lei, bem como a orientação relativa aos que forem extintos ou modificados".

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Da documentação relativa as sessões de junho a agosto extraímos os pareceres que seguem:

Pesquisa no Ensino Superior de Letras

(PARECER Nº 43-D', aprovado em 13-6-1 962)

INTRODUÇÃO:

1. Educar é, antes e acima de tudo, despertar as virtualidades preexistentes no educando. Essa tarefa supõe, portanto, duas personalidades em contato, uma em estado de ação e a outra em estado de reação. É uma arte de atuar sobre uma natureza. A diferença profunda, porém, entre o educador e o artista, é que este atua sobre uma natureza passiva, ao passo que aquele modela uma natureza viva. E sua função é, por isso mesmo, antes e acima de tudo, despertar as possibilidades que a natureza do educando possui.

Para isso, porém, precisa igualmente comunicar as que êle próprio possui por natureza e tudo aquilo que adquiriu pela cultura.

Há, portanto, em toda tarefa pedagógica, um esforço de provocar as potencialidades do aluno e uma comunicação do ser e do saber, por parte do professor. Não apenas do saber, mas também do ser, isto é, da própria personalidade do educador. Eis por que a ação *da presença* do educador é indispensável para um bom ensino. O professor, mais do que aquilo que sabe, é aquilo que é. Como o orador, na clássica sentença de Antônio Vieira.

Se isso é verdade em toda ação pedagógica, isto é, que educar é antes e acima de tudo revelar o educando a si mesmo e comunicar-lhe o sentido da responsabilidade individual, torna-se cada vez mais exato à medida que se sobe na escala da ensino, de acordo com a idade e o preparo do educando. No ensino primário pode-se dizer que prevalece o professor sobre o aluno e a natureza deste é mais plástica em presença da arte e da ciência do educador. No nível médio, pode-se dizer que há um equilíbrio entre as duas forças em ação. Ao passo que

o ensino superior, já recebido normalmente no limiar da mocidade, como que implica a primazia do aluno sobre o mestre. A ação deste é tanto menos provocante, quanto mais cresce a autonomia do aluno. E, no plano superior, se aproxima da ação catalítica. Quase se pode dizer que o ensino, nesse plano, é mais tarefa do aluno que do professor. Isso sem dúvida de modo um tanto paradoxal... O papel do professor, no plano superior do ensino, é mais de um conselheiro e orientador que mesmo de um pedagogo. O ensino será tanto mais proveitoso quanto mais o aluno estudar por si mesmo, na plena disponibilidade de sua vontade de aprender e de sua iniciativa própria. A intervenção do professor nesse estágio deverá graduar-se pela autonomia do pensamento e da ação revelada pelo aluno e despertada, como deve ser, no plano do ensino médio em que devem equiparar as duas atividades, a do educador e a do educando.

Todo ensino, portanto, é simultaneamente comunicação e investigação. A proporção, porém, entre as duas atividades, varia de acordo com o nível e a qualidade do ensino. No ensino primário prevalece a comunicação sobre a investigação, sem que esta entretanto deixe de existir, pois quanto mais cedo se despertar no educando o hábito de estudar e agir por si, melhor se atende à natureza intrínseca da função educativa. No ensino médio se equívalem as duas atividades. No ensino superior, prevalece a investigação sobre a comunicação. O verdadeiro ensino universitário é o que tende a fazer do aluno o professor de si mesmo. Com isso em nada se diminui a função magisterial. Pois nada é mais difícil do que despertar no homem o animal que dorme e corrigir a tendência a descansar nos outros. Mal comparando, o mau professor é um relógio sem despertador...

A dupla função pedagógica, portanto, em que a arte e a natureza se combinam em graus diferentes, conforme o nível do ensino, não desaparece em qualquer deles. Apenas varia de proporção. Não há diferença essencial metodológica entre o ensino de ciências e o ensino de letras. De modo que o podemos estabelecer como um princípio fundamental da metodologia educativa, que o ensino superior de letras, como todo ensino superior, supõe duas atividades:

- a) a transmissão do saber adquirido;
- b) a aquisição de novos conhecimentos:
 - 1) por parte do professor;
 - 2) por parte do aluno.

A comunicação é tarefa eminentemente, senão exclusivamente, professoral. É ao mestre que cabe transmitir o que sabe e o que é o conteúdo do saber e a natureza pessoal de quem o transmite. Cabe ao discípulo receber e digerir, assimilando, aquilo que lhe é transmitido.

Quanto à aquisição de novos conhecimentos, isto é, a pesquisa, essa é tarefa concomitante de alunos e professores. É clássico que só se aprende ensinando. E que o professor é, antes de tudo, um aluno que não se cansa de estudar, de transmitir e pesquisar.

2. Partindo desse postulado fundamental, a consequência é que os programas do ensino superior de letras, matéria que ora nos interessa, devem constar de duas partes: uma parte *teórica*, em que se faça a transmissão dos conhecimentos do professor; e uma parte *prática*, em que alunos e professores se entreguem à tarefa de investigação, no sentido de abrir novos horizontes aos conhecimentos da matéria.

Tanto em uma como em outra tarefa, a ação de *presença* do professor, e dos seus assistentes ou instrutores da cátedra, é indispensável. De modo muito particular no ensino das letras em nível superior. O humanismo pedagógico, se prevalece para todo ensino, acentua suas características próprias no terreno das letras, onde o elemento qualitativo é sempre dominante e nada supre a ação *pessoal*, tanto do aluno quanto do mestre. Basta dizer que o laboratório do ensino de letras é composto de uma biblioteca e de um arquivo. E as aulas devem ser dadas, de preferência, no recinto da biblioteca e do arquivo ou, pelo menos, com uma pequena biblioteca especializada e um fichário que permitam a consulta imediata às obras ou referências relacionadas com o curso.

A teoria e a prática não são duas atividades paralelas e muito menos contraditórias. São duas atividades complementares, mormente no ensino. Sempre que o espírito teórico prejudica o prático, ou vice-versa, isto é, sempre que a transmissão de conhecimentos trava a pesquisa ou esta absorve toda atividade pedagógica, há imediatamente um desequilíbrio prejudicial à finalidade do estudo em nível universitário. Para se aventurar em novos terrenos, é mister conhecer muito bem o terreno em que se pisa. A pesquisa nos leva ao que pode ser. A comunicação dos conhecimentos, ao que é. Se nos aventurarmos pelas regiões do possível, sem estarmos bem seguros da realidade do que é, lançamo-nos, afoita e até ridiculamente, por vezes, em abrir portas abertas, em pensar descobrir novas terras já anteriormente descobertas. Se é preciso imaginação e espírito de aventura nos pesquisadores, é preciso antes de tudo que saibam

o que se ignora e portanto não ignorem tudo o que já se sabe. Isso só se adquire pela comunicação do saber, ou seja, pela teoria, que deve sempre preceder a prática. Pesquisa não é palpite nem improvisação. Exige, pelo contrário, uma preparação teórica e histórica dos princípios e dos fatos, ainda mais sólida do que a exigida para aqueles que permanecem apenas no plano doutrinário ou expositivo.

3. A aquisição de novos conhecimentos, ou pesquisa, é portanto complementar da transmissão do saber adquirido. Mas nem por isso deixa de ser uma atividade autônoma, com exigências próprias e distintas, se bem que não separadas da atividade comunicativa ou teórica do saber.

Assim sendo, é de toda conveniência das Faculdades de Letras, que essa parte do ensino seja dada em institutos especializados. O espírito de pesquisa é, por natureza, espírito de especialização. É essa especialização exige um ambiente institucional próprio, para ser eficiente. Esses institutos devem funcionar em contato com as respectivas cátedras e ser dirigidos ou pelo próprio Catedrático ou por especialistas contratados para esse fim e subordinados à cátedra. Não sendo possível a fundação de instituto especializado, pode haver provisoriamente um contrato, para a parte investigadora da cátedra, com alguma instituição do gênero, já existente e com organização independente. Mas será sempre um mal menor. Como mal menor é o desdobramento da própria cátedra, como atualmente ocorre muitas vezes, em parte expositiva ou teórica e parte pesquisadora ou prática.

A fundação de Institutos de Letras nas Universidades, ou Faculdades isoladas, em contato direto com as cátedras teóricas, é porém da maior importância para o desenvolvimento da pesquisa no ensino superior de letras.

Passemos agora a analisar, mais detidamente, as duas partes complementares em que dividimos o ensino superior de letras.

I — PARTE TEÓRICA

1. É experiência provavelmente unânime nas cátedras universitárias, o baixo nível de preparo com que são ali recebidos os alunos provindos dos estabelecimentos de ensino médio. É freqüente ignorarem os rudimentos da matéria, embora já tenha sido objeto de curso anterior. Ou então chegam desprovidos de qualquer preparo para o novo espírito que deve predominar no ambiente universitário. Se houvesse, na passagem do plano primário para o médio, aquele deslocamento relativo da colocação do aluno em face do professor, a que acima nos refe-

rimos, e que os colocam por assim dizer no mesmo plano, ao menos de modo preparatório, seria fácil a nova posição em que se vai encontrar o aluno na universidade, com a responsabilidade de uma primazia ou pelo menos de uma autonomia a que não estava habituado. Acontece, porém, que no ensino médio a regra é manter-se o aluno na mesma atitude de passividade em que se encontra normalmente na escola primária. De modo que não está habituado nem a pensar por si, nem a estudar por si. Não digo que o mesmo erro não atinja também muitos professores, que mantêm o hábito das apostilas e o espírito do "magister dixit", graduando as notas, menos pela revelação de autonomia do pensamento, por parte do aluno, que pela sua concordância com a "opinião da cátedra". Tudo isso prejudica fatalmente uma boa organização de ensino superior de letras, onde o espírito qualitativo é que deve predominar, exigindo, por conseguinte, uma autonomia da personalidade do aluno, que deve ser iniciada no plano anterior de estudo.

\ transmissão do saber, no plano de ensino superior, supõe no aluno o conhecimento da matéria em nível secundário. Se o aluno chega à Universidade em branco, como tantas vezes ocorre, é preciso naturalmente começar do princípio. E com isso converter a Universidade, como é o caso entre nós na maioria absoluta dos exemplos, em uma escola secundária, que nem mesmo se pode por vezes chamar de nível superior. Para que o ensino de letras, nesse nível, se possa fazer de modo eficiente, é mister que não seja preciso começar do princípio. E sim partir já de certa altura. E mister que o aluno já tenha consciência de que, na Universidade, o peso da responsabilidade do estudo, recai principalmente sobre êle próprio. Mais ainda, é necessário que os rudimentos, ao menos, de toda a matéria a ser dada, já sejam conhecidos. Trata-se de recomeçar, sim, mas de recomeçar em um nível mais alto e mais profundo, ao mesmo tempo mais analítico e mais sintético. O bom preparo em nível médio é, portanto, condição *sine qua non* para um estudo razoável de letras em nível universitário.

2. Para que os alunos de letras em nível superior já cheguem à Universidade com esse preparo, é mister que nos programas de letras no curso médio já se dê pelo menos um ano de preparo prévio da matéria. Para isso seria de toda conveniência que o programa de letras da última série do curso secundário colegial já estivesse articulado com o do curso superior. Os estabelecimentos de nível médio deveriam requisitar das Faculdades de Letras os programas adotados, de modo a poderem preparar os seus próprios programas no mesmo sentido, embora de modo global, sucinto e mais superficial. Essa

articulação é tão necessária quanto o é a preparação psicológica do aluno para o novo ambiente.

3. Quanto aos programas de letras, em plano universitário, devem abranger toda a matéria a ser dada no curso completo, tendo sempre em vista, entretanto, que não é o número de pontos explicados que representa um curso bem dado. Mais vale um ponto dado em profundidade do que todo programa dado apenas por ter dado. A exigência habitual de dar o programa todo deve ser interpretada de modo qualitativo e não quantitativo, segundo o espírito de todo ensino universitário. Embora caiba a cada professor formular o programa da cátedra, e à Congregação aprová-lo ou não, cabem sempre algumas sugestões nessa matéria. Sendo assim, formularíamos as seguintes, baseadas em alguns anos de experiência:

a) Começar por uma introdução de *teoria literária* em que sejam expostos os conceitos gerais com que se vai lidar durante o curso. Caso seja criada, como proporemos, a cátedra de teoria da literatura, essa parte geral pode ser omitida, se os alunos freqüentarem a cátedra em questão. Mesmo assim, como o curso de teoria literária, caso exista, será dado em extensão, durante um ano pelo menos, convém que o professor inicie o seu próprio curso por algumas aulas teóricas, em que o sentido dos conceitos seja claramente explicado, em linhas gerais. Será como que o preparo prévio dos instrumentos com que vão operar tanto o professor como os alunos.

b) Dar, em seguida, uma visão global sintética e histórica, dos vários séculos ou períodos da evolução literária do povo, em ligação com sua evolução social.

Costumo chamar a esse método, partindo do geral para o particular, de método aviatório, pois procede como um avião ao pousar, descrevendo largos círculos de descida gradativa até se aproximar de terra e tocar o solo. Assim também, depois da explicação teórica dos conceitos, convém dar ao aluno uma visão global do terreno que vai ser explorado analiticamente. É o melhor meio de situar, posteriormente, cada coisa no seu lugar. Evita-se a memorização de datas, mas se ordena a matéria toda com clareza, em seus limites mais gerais. O terreno das artes e das letras é sempre o terreno do singular. E justamente porque será necessário particularizar a exposição da matéria, é que essa delimitação prévia e geral corrigirá antecipadamente os perigos do particularismo. E mesmo dos desequilíbrios da valorização de autores e obras. Nessa visão geral e preliminar será dada, outrossim, uma atenção especial à conexão das atividades literárias ou artísticas com as atividades sociais e culturais do povo, ou de outros povos, evitando

assim o perigo também do isolacionismo e da compartimentação estanque da matéria.

c) A essa síntese cronológica deve seguir-se, então, uma análise específica dos movimentos e escolas nos quais se enquadram ou não os diferentes autores e suas obras. É a parte propriamente fenomenológica do curso. É aqui que se colocam os levantamentos bibliográficos, as classificações, as divisões por gêneros, em que o valor específico e singular de cada obra e de cada autor é menos considerado do que suas relações, afinidades ou contrastes com outros movimentos, outros autores, outras obras.

Aqui termina a parte propriamente teórica do curso, a comunicação do saber, a informação dos fatos. Ela se desenvolve sem solução de continuidade, pois fica subentendido que essas colocações permanecem sempre subordinadas ao aspecto orgânico que deve possuir todo curso, mormente de letras. Costumo dizer que a condição essencial para que o professor explique aos seus alunos o primeiro ponto do programa é que conheça o último. Só assim se explica, também, aquela ação de presença a que de início aludimos. E o aluno inteligente, nosso examinador sempre presente, nunca se ilude a esse respeito.

d) A parte final na fase teórica do curso é, portanto, a seleção, já agora na base dos *valores próprios* e não mais de caráter representativo, de um grupo de autores e obras, a serem examinados analiticamente e com rigor objetivo e interpretativo, tendo em vista de modo realmente último e final a obra, isto é, os textos. A investigação em torno destes vai ser mesmo a tarefa principal da parte prática do estudo das letras em nível superior.

4. Para a realização completa dessa parte doutrinária impõem-se ainda algumas medidas de caráter metodológico e institucional, que passo a enumerar:

a) *Que a matéria seja dada em todos os anos do curso.*

Não é o que acontece atualmente, quando matérias de importância para o curso superior de letras são dadas apenas em um ou dois anos de curso. Nessas condições, nem é possível falar na realização de um programa completo. E por isso é que em nossas Universidades, os cursos de letras se acham ainda geralmente em nível médio, senão primário. Não ignoro as dificuldades de passar, de um momento para outro, da situação atual à situação desejável. Mas, de qualquer modo, devemos procurar ter em mente a finalidade a atingir. E o

primeiro passo é que as cátedras centrais dos cursos de letras abranjam os quatro anos atuais para a licença.

b) *Que seja criada a cátedra de literatura popular.*

Essa parte da criação literária vem assumindo uma importância crescente, não só à medida com que se alargam os campos de pesquisa das origens da literatura, mas ainda à medida em que se estende o ensino às massas populares. O estudo do folclore é hoje tão vasto, tão complexo e tão especializado, que positivamente não pode ser incluído no ensino da literatura culta.

c) *Que seja criada a cátedra de literatura comparada.*

Cada vez mais se aproximam os povos, embora cada vez mais se acirrem os nacionalismos e os pretextos de fricções. Por isso mesmo o fenômeno da aculturação se estende e, com êle, a necessidade de estudar os contatos, próximos ou remotos, diretos ou indiretos, de uma cultura literária com outra, de um autor com outro, muitas vezes de uma obra com outra, ou de um personagem com outro. O estudo dessas relações tem assumido uma importância tão grande que, em todas as Universidades importantes, já constitui objeto de disciplina à parte, com metodologia própria e exigindo igualmente conhecimentos especializados de bibliografia própria e uma dedicação especial. Enquanto não fôr criada a cátedra desse estudo comparativo, ao menos em linhas gerais, deve ser incorporado à própria exposição analítica das escolas e à influência dos grandes autores da literatura universal sobre as da literatura nacional.

d) *Que seja criado, a cátedra de teoria da literatura.*

Já nos referimos à importância que os estudos de teoria literária, semelhantes aos que outrora eram chamados de retórica, ou hoje também de filosofia da literatura ou estética literária, vêm assumindo modernamente, com o desenvolvimento dos estudos críticos e das relações da literatura com os estudos da própria linguagem. Se não é um capítulo novo, é pelo menos um setor animado de um novo espírito, que volta a interessar diretamente todos os estudiosos de letras em nível superior. Os cursos experimentais que, nesse sentido, vêm sendo professados nas Faculdades de Filosofia, despertam sempre o maior interesse por parte dos alunos. E a maioria dos licenciados voltam a neles se inscrever, de modo a reverem os seus estudos de letras em nível de pós-graduação. É a prova mais patente da exigência de um curso, que dificilmente poderá ser substituído por aquela iniciação introdutória, a que acima aludimos, e que só se justifica

quando faltar a curso completo ou então como prolegômenos para conhecimento prévio da terminologia a ser utilizada.

II — PARTE PRÁTICA

1. Se a pesquisa exige conhecimentos teóricos prévios tanto da matéria em si como do modo de proceder à aquisição de novos conhecimentos — não deve apenas suceder à doutrinação, mas existir com ela. Teoria e prática se completam e atuam reciprocamente uma sobre a outra.

2. A pesquisa, além disso, não cabe apenas exclusivamente ao aluno ou ao professor, mas tanto a um com a outro, em conjunto ou separadamente. É evidente que cabe ao professor orientar a pesquisa dos alunos. Mas estes podem, por sua vez, colaborar decisivamente nas pesquisas do professor. A tendência moderna, tanto nas pesquisas científicas como nas literárias, é a do trabalho em equipe. A complexidade crescente dos conhecimentos torna essa cooperação indispensável. Pode-se mesmo dizer que tanto o trabalho de criação é um esforço de caráter predominantemente ou quase exclusivamente individual, quanto o trabalho de estudo e acima de tudo o de pesquisa, é, por natureza, coletivo.

3. Por isso mesmo tudo leva a crer que a pesquisa se fará melhor em uma instituição própria, não separada, mas distinta da situação propriamente pedagógica. A pesquisa, portanto, exige a criação de institutos especializados, com organização própria, mas intimamente ligados à respectiva cátedra e quanto possível dirigidos pelo próprio Catedrático, a fim de evitar choques entre a orientação teórica e a orientação prática da cátedra, entre a comunicação do já sabido e a descoberta de territórios ignotos e a explorar.

4. Os trabalhos desses institutos devem ser divididos em três partes, a saber:

a) O ensino da metodologia da investigação crítica.

É a parte preliminar e instrumental da pesquisa, o estudo da metodologia. Deve naturalmente preceder à pesquisa propriamente dita, mas não de muito. O abuso da metodologia é quase tão grave quanto a sua falta.

b) A exposição, pelo professor, de suas próprias investigações em torno de uma época, de um autor, de uma obra ou de um personagem ou ponto especial dessa última.

É a parte do professor na obra de pesquisa. Será um modelo ou pelo menos o estímulo para a própria obra do aluno. Nela poderá este tomar parte, realizando aquele "mutirão intelectual" que é o modo mais atual da pesquisa.

c) A pesquisa dos alunos, isoladamente ou em conjunto, de um ou mais temas, propostos no início do ano letivo, pelo professor e acompanhado por um instrutor especializado.

A pesquisa dos alunos é que representa a parte integrante principal do ensino das letras em nível superior. Não se trata de tarefa facultativa, marginal ou supletiva, mas de parte constitutiva do próprio ensino, atualmente quase inexistente. Mais de uma vez tenho proposto, em meu próprio curso, esse trabalho coletivo das turmas. Até hoje, porém, nada alcancei. Por quê? Evidentemente por todo um conjunto de motivos, que começam pela deficiência do próprio professor. Mas também pela impossibilidade de exigir dos alunos o tempo necessário para as pesquisas, que têm de ser feitas fora das horas da aula, sem falar na falta de preparação metodológica para elas, falta de material, dificuldade da tarefa em um meio despreparado para os estudos de especialização etc. Esses trabalhos dos alunos podem ser acrescidos dos de pesquisadores alheios ao curso e que se inscrevam apenas para as tarefas de investigação própria e original.

OBSERVAÇÕES GERAIS

1. Além da criação de institutos especializados, esse programa de ensino e pesquisa de letras, em nível superior, exige tempo integral, tanto da parte dos professores quanto da dos alunos. É esse mesmo atualmente o maior empecilho para sua realização. A maior parte dos professores não se ocupa exclusivamente com sua cátedra, por não lhes fornecer esta elementos suficientes para a sua manutenção. A maior parte dos alunos, por sua vez, já começa a trabalhar durante os estudos. Mesmo que trabalhem em tarefas ligadas ao objeto de seus estudos, não dispõem de lazeres sempre indispensáveis a pesquisa especializada, onde são necessárias quase sempre centenas de procuras frustradas para um achado compensador. O tempo é semente sem a qual não há colheita em matéria de investigação crítica.

2. Enquanto não fôr possível o tempo integral e a criação de institutos especializados, a pesquisa poderá ser feita concomitantemente com o ensino, substituindo-se as provas de estágio ou mesmo as provas parciais, pelos trabalhos de investigação individual e coletiva, de temas distribuídos aos alunos no início do ano letivo.

Como o ótimo é inimigo do bom e as dificuldades das exigências sugeridas poderão ser invocadas como um pretexto para não sair da rotina, convém estabelecer um regime transitório, de modo a habilitar professores e alunos a um trabalho, no plano

superior das letras, que até hoje se encontra apenas em esboço entre nós.

3. Um desses pontos de transição poderá ser a substituição das provas em aula por trabalhos de pesquisa, que poderão ser objeto então de uma prova oral de fim de período ou de ano, para verificação de sua autenticidade e do grau de participação real e profunda do aluno nos trabalhos realizados. Será uma miniatura do que já se faz para a arguição das teses de doutoramento ou de concurso.

4. Em qualquer hipótese, o ensino das letras em nível superior supõe uma parte de pesquisa própria, bem como a leitura e comentário das obras mais importantes de uma literatura no original. A análise de textos fará parte integrante e dominante dos programas, tanto para a parte teórica e expositiva, quanto principalmente para a parte prática. A identificação de textos, por sua vez, representa uma parte capital dessa análise.

5. Além das obras estudadas e analisadas em aula, deve ser exigida a leitura integral de outras obras representativas.

Incutir o hábito da leitura deve ser uma das finalidades do ensino das letras e da pesquisa em nível universitário. Visa corrigir o hábito inveterado das leituras em segunda mão, das apostilas, dos compêndios, dos pormenores inúteis, das biografias primando sobre as obras, e acima de tudo de número de pontos dados ou do tamanho do território literário percorrido, em prejuízo do conhecimento a fundo de um autor, de uma época ou de uma obra. Se o gosto da leitura fôr incutido e o modo de saber ler bem comunicado, tudo o que ficou omisso durante o curso, e terá de ser forçosamente muito, será suprido mais tarde pelo próprio aluno, na medida em que se dedicar àquela matéria em particular. E se outro fôr seu destino na vida, o pouco que aprendeu *bem* lhe servirá muito mais do que o muito que deixou de aprender pela rama.

6. Nas provas deverá ser dada ênfase especial à apreciação crítica do aluno sobre as obras lidas, recaindo principalmente as provas sobre obras não analisadas em aula. É o melhor meio de estimular a responsabilidade individual e a iniciativa, promovendo o espírito e o gosto da pesquisa própria. E com isso corrigindo a tendência rotineira à repetição, ao reflexo passivo da cátedra e mesmo ao vício da "cola".

7. Nos contratos, pelas Faculdades e Institutos, de professores estrangeiros de letras, deverá ser dada preferência a jovens instrutores especializados na metodologia das investigações críticas, que venham sobretudo ensinar a estudar e a pesquisar.

Não é raro contratarmos, para darem cursos em nossas faculdades superiores, grandes nomes das letras universais.

Acontece que esses cursos se transformam em conferências recreativas, ou quando muito de cultura geral, sem caráter propriamente didático. Pelo fato de serem nomes de alto gabarito, pouco tempo permanecem entre nós e nenhum contato tomam com os professores e alunos especializados. Por isso é que se deve preferir, à vinda dessas estrelas culturais — que é bom que venham mas para outro público, ou em caráter complementar para o próprio corpo discente das Faculdades — o contrato de instrutores especializados que venham estudar e pesquisar conosco trazendo-nos o seu saber profissional e a sua experiência de meios universitários, onde esse trabalho de pesquisa já é tradicional. Se mencionamos até a juventude desses instrutores, não que desdenhemos tudo aquilo que a experiência e o saber trazem com a idade. Mas apenas para permitir, entre esses instrutores e os alunos, uma convivência fora das horas de estudo que lhes será da maior utilidade, ao menos em tese. O melhor dos estudos, principalmente em sua parte formativa e permanente, é o que se faz fora das horas de estudo.

8. Sendo as bibliotecas e arquivos os laboratórios onde deve ser dado o ensino das letras e onde melhor se fazem as pesquisas literárias, é indispensável que as Faculdades de Letras e os institutos especializados tenham bibliotecas e arquivos organizados e atualizados com índices de referências bibliográficas e outros que devem ser objeto de trabalho dos próprios institutos.

Eis aí algumas indicações preliminares que me parecem necessárias para que o estudo das letras se faça entre nós em nível realmente superior e se incuta, entre mestres e alunos, o gosto e o hábito do estudo e da pesquisa original.

(a) ALCEU AMOROSO LIMA

*

Exames de madureza

PARECER N° 74
COMISSÃO DE ENSINO PRIMARIO E MÉDIO
Aprov.

O eminente Conselheiro D. Cândido Padin, na sessão de 10 de abril último, encaminhou ao Sr. Presidente deste Conselho pertinente consulta sobre o EXAME DE MADUREZA, so-

licitando "que o Conselho elaborasse as normas básicas que atendessem a nova estrutura instituída pela legislação em vigor, principalmente quanto às disciplinas e aos programas sobre os quais deverá versar o referido exame".

O assunto é atualmente regido pelo art. 99 da Lei de Diretrizes e Bases. Cumpre, antes de mais nada, ressaltar que o artigo não inovou substancialmente a matéria; apenas baixou a exigência de idade, de 18 para 16 anos para o exame de ginásio, e de 20 para 19 anos para o exame de colégio. (LDB, art. 99; Lei Orgânica, art. 91; Decreto n.º 43.033, de 14-1-1958).

A divergência maior decorre da profunda modificação nos currículos do ensino médio, introduzida pela variedade das hipóteses e das disciplinas optativas.

Antes de passar ao exame do assunto, parece-me fundamental estabelecer duas preliminares:

1. O ensino médio, pelo número sempre crescente dos que o procuram, já não representa estágio seletivo, mas a aquisição de uma bagagem de conhecimentos que preparem a entrada para a vida prática.
2. Os que se apresentam ao exame de madureza não o fazem à procura de um papel, mas como condição indispensável ao vestibular, por outras palavras, orientam-se a um curso de nível superior.

-O exame de madureza se entende como demonstração de suficiente instrução de grau médio em ordem ao ensino superior. Como o nome está a indicar, deve tal exame apurar o grau de maturidade intelectual do candidato a estudos superiores. Não dá, portanto, direito a um exercício profissional. Ora, maturidade não é soma de informações, mas assimilação amadurecida dos objetivos principais que o ensino secundário deve proporcionar.

Antes de mais nada, faz-se mister esclarecer dois pontos básicos: — determinar o nível de estudos de grau médio e o modo melhor de apurar a madureza neste nível.

I _ NÍVEL DE ESTUDO DE GRAU MÉDIO

A UNESCO e a Associação Internacional das Universidades acabam de promover um inquérito internacional sobre os problemas de acesso ao ensino superior. Embora ainda em andamento, alguns resultados já puderam ser apresentados no "Colloque de Royaumont" em novembro de 1961. Resumo aqui o núcleo das conclusões.

Os professores do ensino superior constatarem geralmente que a maioria dos estudantes possui um estoque de conhecimentos disparatados mal assimilados, mas carecem de uma base sólida, particularmente no que se refere aos meios de expressão (expressão oral e escrita, linguagem matemática, língua viva), e um fundo de cultura comum.

Sob este ângulo, o ensino médio deve colimar quatro objetivos principais:

A. A aquisição de conhecimentos de base.

1. Os meios de expressão: a) domínio da língua vernácula, precisão de termos, capacidade de expressão escrita e oral; b) linguagem matemática principalmente algébrica, que é ao mesmo tempo um instrumento de análise e uma linguagem comum; c) língua viva, como instrumento de comunicação internacional.

2. Um fundo de cultura comum, definido como um *minimum* de conhecimentos necessários e não como a soma de conhecimentos enciclopédicos, para as disciplinas fundamentais: literatura, história e geografia, ciências experimentais e naturais, etc...

B. A aquisição de métodos de pensamento e de trabalho, e a formação do caráter.

A esta base como se deve a juntar um ensinamento mais diversificado, na escolha dos programas e dos métodos, porque mais que um programa de conhecimentos a ensinar, trata-se de desenvolver as aptidões do aluno: formação do raciocínio (geometria, etc), da observação e experimentação (ciências exatas e naturais, etc), da imaginação (artes, literatura).

C. A incorporação do mundo extra-escolar na educação.

Os conhecimentos que o aluno adquire provêm em grande parte do mundo onde ele vive fora da escola; os meios de comunicação de massa desenvolvem atitudes passivas. A educação deve ajudar os alunos a pôr ordem nesta massa de informações, a desenvolver atitudes ativas e críticas, e a tirar proveito de suas inclinações pessoais.

D. A informação sobre a vida social e profissional.

A informação sobre as carreiras é condição essencial à orientação. Esta informação deverá ser dada pelo ensino se-

cundário, que será deste modo mais ligado à vida. Supõe ela não somente uma documentação em dia, mas ainda visitas variadas. Poder-se-ia assim lutar contra atitudes tradicionais que estabelecem hierarquia entre matérias intelectuais e manuais, e dar ao aluno elementos de informação sobre as diferentes carreiras.

Esta função da educação pode ser assegurada em cada uma das disciplinas; representa um aspecto importante da educação cívica.

II — MODO DE APURAR MADUREZA

O sistema tradicional de provas e exames, que vem sendo alvo, com justiça, de séria crítica, deve sofrer revisão em todos os níveis, mas principalmente no que se refere aos exames de madureza e aos vestibulares de ingresso ao ensino superior. O que atualmente se verifica nestes exames é que não passam de uma rotina de transição entre a escola secundária e a faculdade.

O vestibular e, em parte, o exame de madureza, deve ser um exame seletivo; enquanto não fôr possível incluí-los efetivamente na rotina dos métodos de seleção e orientação vocacional, deve-se ao menos respeitar-lhes o caráter especial.

Os vestibulares eliminam anualmente a maior parte dos candidatos. Defeito dos estudantes do ensino médio? do exame? As faculdades criticam a preparação dada pelo ensino médio e a consideram inadequada e arcaica. As escolas secundárias acusam as faculdades de aplicar normas pouco realistas e de exigir o que devem ensinar; e aos alunos, postos entre dois fogos, só resta constatar que se lhes torna dia a dia mais difícil superar os obstáculos e assimilar o programa que conduz à carreira de sua escolha.

Por este motivo, sugere o Conselho que as provas organizadas para os exames de madureza refujam ao processo tradicional e assumam o caráter de apuração de amadurecimento mental e cultural. Este grau de maturidade deve corresponder aos dois períodos etários mencionados na lei e aos dois ciclos de ensino secundário a eles correspondentes, de modo que se verifique não apenas o que o candidato sabe, senão também o que está em condições de aprender.

Urge também um entrosamento maior entre os vários graus de ensino. Assim a escola média deve preparar o aluno para o curso superior, proporcionando-lhe o que as faculdades reclamam: capacidade de trabalhar em equipe, de redigir com clareza, de documentar metódicamente. Correção e desembaraço de expressão oral, no emprego da própria língua e das línguas

estrangeiras. Capacidade de atenção continuada, suficiente motivação pessoal.

Dois motivos levam o ensino superior a preocupar-se com este entrosamento: acolhendo o produto do ensino médio, está na posição de utilizador e cliente, e formando professores para o mesmo ensino, funciona como fornecedor.

III — O TEXTO DA LEI

Art. 99. Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificado de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza após estudos realizados sem observância do regime escolar.

Parágrafo único. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão do curso colegial aos maiores de dezenove anos.

O exame de madureza confere certificado de conclusão dos cursos "ginasial e colegial". Não discrimina a lei se estes graus se referem ao curso secundário, técnico ou normal; de modo que o exame deve versar sobre as disciplinas que são comuns a todos os cursos "ginasiais e colegiais".

O art. 36, no parágrafo único, quando permite ao aluno que concluiu a 6.^a série primária o ingresso na 2.^a série do 1.^o ciclo de qualquer curso de grau médio, pede-lhe exame apenas das disciplinas obrigatórias de 1.^a série.

Estas disciplinas obrigatórias e comuns a todos os cursos de nível médio parecem englobar os conhecimentos de base, o fundo de cultura comum referido acima.

Nem se pense que o reduzido número de disciplinas signifique necessariamente simplificação no sentido de facilitação. É mais fácil, através de memorização improvisada e transitória, simular informação, do que atravessar vitoriosamente a apuração da autêntica maturidade de conhecimentos.

É bem verdade que se poderá dar um tratamento desatado também ao exame de madureza assim disposto, não apurando o grau de amadurecimento do candidato, mas apenas baixando ainda mais a soma de informações exigidas. Mas bem pouco se pode deduzir deste argumento *ab abuso*.

Talvez apenas o cuidado de, através de bem orientada classificação, selecionar para este tipo de exame os colégios notoriamente conhecidos por tradição de seriedade e pela capacidade de seu corpo docente, chamado a julgar um exame de exceção.

Além disto, a aprovação neste arremedo de madureza não traria ao candidato nenhuma vantagem real nem lhe confere senão um direito formal de se apresentar aos vestibulares, que exigirão dele conveniente informação e amadurecimento.

A 3.^a série colegial tem, na LDB, todas as características de um ano propedêutico; criar outras vias de acesso ao ensino superior fora da 3.^a série, será, em regra geral, uma aventura de efeitos duvidosos. Por este motivo se justifica também um exame de madureza correspondente às duas primeiras séries do ciclo colegial, dando-se ao aluno nele aprovado o direito de cursar regularmente a terceira série, em colégios de grau mediu ou universitários.

Em face do exposto acima, somos de

P A R E C E R :

1. Nos exames de madureza a que se refere o art. 99 da LDB serão exigidas no mínimo as cinco disciplinas indicadas pelo Conselho Federal de Educação para todos os sistemas de ensino, a que se deverá acrescentar, para o exame de nível colegial, uma língua viva.
2. Os programas terão a amplitude e o desenvolvimento definidos pelo mesmo Conselho na forma de art. 35, § 2.^o.
3. Os exames serão prestados, global ou parceladamente, no Colégio Pedro II e nos estabelecimentos oficiais ou particulares para isto expressamente classificados e autorizados pelo Ministério da Educação e Cultura para o sistema federal de ensino e pelas Secretarias de Educação para os sistemas estaduais, nos termos do art. 39 e parágrafos.

Os critérios de classificação serão aprovados pelo Conselho Federal de Educação e pelos Conselhos Estaduais, para os respectivos sistemas, cabendo àquele a iniciativa da elaboração de um "estudo especial" a título de contribuição e doutrina sobre o assunto. No corrente ano, em caráter transitório, serão os exames de madureza realizados nos estabelecimentos anteriormente autorizados.

4. Será permitido também exame de madureza correspondente às duas primeiras séries do ciclo colegial, dando ao aluno nele aprovado o direito de cursar regularmente a terceira série em colégios de grau médio ou universitários.

(a) P. JOSÉ DE VASCONCELOS, relator.

Disciplinas e práticas educativas

PARECER Nº 131

COMISSÃO DE ENSINO PRIMARIO E MÉDIO

Aprov. em 30-7-1 962

O ilustre Conselheiro Valnir Chagas encaminha ao Conselho uma consulta no sentido de solicitar a melhor solução para as seguintes questões suscitadas pela aplicação da Lei de Diretrizes e Bases:

1. qual a distinção entre disciplinas e práticas educativas? (art. 35) ;
2. que se deve entender por atividades complementares de iniciação artística? (art. 38, IV) ;
3. qual a maneira de satisfazer à exigência de adoção de processo educativo que desenvolva a formação moral e cívica? (art. 38, VII).

Qualquer que seja a finalidade prática que se tenha em vista com a resposta a essas indagações, importa ressaltar, antes de tudo, a fundamental unidade orgânica do processo educativo destinado à formação do adolescente. Foi esse, aliás, o princípio já fixado pelo Conselho ao definir a amplitude e o desenvolvimento dos programas. Ao distinguir, naquela Indicação, as quatro componentes do currículo escolar de nível médio, já traçou as diretrizes iniciais para a solução das indagações que são objeto da presente consulta.

Resta-nos, apenas, explicitar todo o conteúdo daquelas diretrizes. Nesse sentido, convém acrescentar uma especificação mais clara dos objetivos das quatro componentes indicadas.

Do ponto-de-vista pedagógico, a formação do adolescente nos cursos de nível médio exige, por um lado, a assimilação de conhecimentos sistematizados, necessários à interpretação do mundo que o rodeia e à organização de sua futura atividade produtiva; mas exige, por outro lado, a maturação da personalidade pelo despertar para o mundo dos valores e a integração dos mesmos nos hábitos da vida. Acrescente-se, finalmente, o imprescindível desenvolvimento físico do adolescente, de modo a preparar-lhe uma estrutura corpórea adequada à maturação da personalidade.

Embora o aspecto mais importante desse processo educativo global consista na harmonia com que se atende a essa tríplice exigência da formação do adolescente, poderá variar a amplitude

do atendimento de cada uma delas, de acordo com certos objetivos visados.

A terminologia usada pela Lei de Diretrizes e Bases na denominação das componentes do currículo, embora com algumas falhas, obedeceu ao sentido comum das palavras, em uso até agora entre nós. Costuma-se denominar disciplinas às atividades escolares destinadas à assimilação de conhecimentos sistematizados e progressivos, dosados conforme certos endereços. Nesse caso, evidentemente, a assimilação do conjunto de conhecimentos programados é passível de mensuração e é condição de prosseguimento dos estudos.

As práticas educativas, por outro lado, abrangendo as atividades que devem atender às necessidades do adolescente de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa, colocam o acento principal na maturação da personalidade, com a formação dos hábitos correspondentes, embora necessitem também da assimilação de certos conhecimentos.

A diferença se acha, pois, no objetivo visado em primeiro lugar, mais do que no processo empregado.

Do ponto-de-vista prático, para efeito de aplicação da lei, basta observar o cumprimento das indicações do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais quanto à determinação das disciplinas. Uma vez que a lei não dá aos Conselhos a atribuição de fixar taxativamente as práticas educativas, com exceção do que prescreve nos arts. 22 e 38, convém deixar inteiramente ao critério dos estabelecimentos de ensino a escolha das mesmas e dos processos julgados mais convenientes para desenvolvê-las. É esse o espírito de liberdade e responsabilidade pedagógica introduzido pela nova lei.

(a) D. CÂNDIDO PADIN, relator.

Certificado de revalidação

PARECER Nº 148
COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO E NORMAS
Aprov. em 1-8-1 962

O Sr. Ministro da Educação e Cultura solicitou audiência do Conselho sobre o caso de VALENTINE YOUSKO-EGLIT, refugiada da China comunista, que teve revalidado, pelo Curso de Enfermagem Obstétrica anexo à Faculdade de Medicina da

Universidade de São Paulo, o curso dessa especialidade, realizado na Escola "E. von Arnould", da cidade de Harbin, na China.

A interessada apresentou como documentos:

- a) carteira de estrangeiro, modelo 19, consignando está no Brasil em caráter permanente (fls. 2) ;
- b) um documento em língua chinesa (fls. 3) ;
- c) declaração do "World Council of Churches" de que os certificados em língua russa e a fotocópia do diploma em língua chinesa atestam que a interessada é enfermeira obstétrica (fls. 4) ;
- d) declaração mais completa do mesmo órgão, esclarecendo que os documentos originais da interessada foram destruídos no bombardeio de agosto de 1945, entre forças japonesas e soviéticas (fls. 8) ;
- e) dois certificados, com a respectiva tradução, juntos por linha, em que se declara que a interessada terminou o curso completo da Escola de Enfermagem e Obstétrica na cidade de Harbin, tendo obtido o diploma no ano de 1937.

Em vista dessa documentação, a Faculdade de Medicina submeteu a interessada a exames de revalidação, após 90 dias de estágio na Clínica Obstétrica da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

O antigo Conselho Nacional de Educação tratava os casos de refugiados utilizando critérios especiais, no sentido de se adaptarem essas pessoas, que se abrigam sob a nossa soberania e são encaminhadas pelos órgãos internacionais encarregados de sua proteção, a uma vida útil em nosso País. Essa obrigação decorre de compromissos que assumimos em consequência da última guerra mundial e se enquadra no sistema de direitos e garantias individuais estabelecido em nossa Constituição.

§ 14 do art. 141 do diploma constitucional autoriza o estrangeiro, como o brasileiro, a exercer livremente qualquer profissão, observadas as condições de capacidade que a lei estabelecer; e o art. 161 Prevê a revalidação do diploma expedido por estabelecimento estrangeiro de ensino.

O refugiado, entretanto, raramente consegue trazer sua documentação íntegra, em virtude das condições mesmas em que se viu compelido a abandonar o país de origem, e é forçado muitas vezes a reconstituir a própria identidade e os demais atributos de sua pessoa, como sejam as habilitações

profissionais, o nível de cultura e o *status* social, por meios indiretos, cuja autenticidade é assegurada pelas entidades que os amparam.

Reunidos esses fragmentos e completada pelo exame de capacidade em estabelecimento idôneo, a habilitação para o exercício de determinada profissão, parece que é de interesse do país admitir o refugiado ao trabalho que desempenhava e que permitirá sua integração como elemento útil e responsável por sua subsistência.

A Lei de Diretrizes e Bases consignou em seu art. 103 a possibilidade de revalidação de diplomas e certificados estrangeiros, não impedindo, portanto, o procedimento da Faculdade de Medicina.

Tais considerações nos levam a opinar favoravelmente ao registro do certificado com a apostila de revalidação, na Diretoria do Ensino Superior, por não existir no Ministério da Educação outro órgão especialmente encarregado desse registro.

JOSÉ BARRETO FILHO, relator, A. ALMEIDA JÚNIOR,
HEMES LIMA.

INFORMAÇÃO DO PAIS

PLANO DE EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Presentes os Secretários de Educação de 17 Estados, especialmente convidados pelo Ministro Darci Ribeiro, o Presidente João Goulart lançou em Brasília, a 1' de outubro, o Plano de Emergência da Educação. A solenidade realizou-se no Palácio do Planalto e foi assistida por outras altas autoridades, entre as quais o Primeiro Ministro Hermes Lima.

Discursando na ocasião, afirmou o Presidente da República: "O Brasil não pode parar. E por isso que aqui estamos, Srs. Secretários, cuidando de pôr em prática, urgentemente, já amanhã, para não dizer hoje mesmo, medidas concretas de combate ao analfabetismo." O Presidente destacou ainda o fato de três milhões e quatrocentas mil crianças, de sete a doze anos, viverem naquele instante à margem da educação, sem o direito de conhecerem as letras do alfabeto, para ressaltar que o Plano de Emergência constitui a primeira etapa de uma intensiva e patriótica batalha, "um pacto entre as autoridades brasileiras das diferentes esferas do Poder, para equacionar e encaminhar a uma pronta solução o problema do analfabetismo".

Em rápidas palavras, discursou também o Ministro Darci Ribeiro, para congratular-se com os Secretários de Educação presentes e augu-

rar-lhes êxito na campanha em que naquele momento se empenhavam, em colaboração com o Governo federal.

Em sua primeira fase, o Plano de Emergência da Educação corresponde a uma dotação, para o ensino médio e primário, de..... Cr\$ 1.702.188.852,90, distribuídos entre os Estados, Territórios e o Distrito Federal da seguinte forma:

DP (Brasília) ...	Cr\$ 293.306.000,00
Minas Gerais.....	Cr\$ 188.660.000,00
São Paulo.	Cr\$ 160.640.000,00
Pernambuco.	Cr\$ 132.632.000,00
Ceará	Cr\$ 107.556.000,00
Rio Grande do Sul	Cr\$ 91.132.000,00
Rio de Janeiro ..	Cr\$ 81.418.000,00
Paraíba.....	Cr\$ 66.132.440,00
Maranhão.	Cr\$ 63.200.000,00
Bahia	Cr\$ 62.820.000,00
Paraná	Cr\$ 59.868.000,00
Guanabara	Cr\$ 59.760.000,00
Sergipe	Cr\$ 58.649.000,00
Pará	Cr\$ 58.474.000,00
Goiás.	Cr\$ 53.792.000,00
Piauí	Cr\$ 53.522.000,00
Rio Grande do Norte.....	Cr\$ 44.740.000,00
Mato Grosso	Cr\$ 42.850.000,00
Amazonas	Cr\$ 42.000.000,00
Espírito Santo ..	Cr\$ 41.600.000,00
Santa Catarina ..	Cr\$ 34.100.000,00
Acre.	Cr\$ 5.488.000,00
Amapá	Cr\$ 2.744.000,00
Rio Branco.	Cr\$ 2.744.000,00
Rondônia	Cr\$ 2.744.000,00

I ENCONTRO NACIONAL
DE EDUCADORES

Estiveram reunidos no Distrito Federal, de 5 a 7 de novembro último, educadores de todo o país. O Encontro teve lugar na Universidade de Brasília, dedicando-se principalmente ao exame do Plano Nacional de Educação. Apresentamos aqui uma resenha das exposições a cargo dos relatores do ensino primário, médio e superior:

ENSINO PRIMARIO

A primeira conferência do Encontro esteve a cargo do professor Anísio Teixeira, diretor do INEP, abordando o tema "Plano Nacional de Educação e sua Aplicação no Ensino Primário". As principais etapas do plano diretor do INEP são as seguintes, para os 22 governos estaduais e os 3.300 governos municipais:

- 1) Um centro de educação, uma escola primária e um serviço de biblioteca em cada lugarejo de menos de 500 habitantes.
- 2) Uma escola primária, organizada por séries escolares, nas localidades de 500 até 1.000 habitantes, com bibliotecas e salas de reuniões para adultos.
- 3) Escolas primárias de seis séries em todas as localidades de mais de mil até dois mil habitantes.
- 4) Centros educacionais, com escolas primárias de 6 anos, escolas-parques e ginásios em todas as localidades de mais de dois mil até cinco mil habitantes.
- 5) Escolas primárias de seis séries, escolas-parques, ginásios e co-

légios em todas as cidades de mais de cinco mil habitantes.

6) Sistemas escolares completos em todas as capitais.

7) Sistema de bolsas pelo critério do mérito para que os alunos mais dotados dos povoados possam completar seus estudos na cidade vizinha e depois na capital.

ENSINO MÉDIO

O professor Gildásio Amado, diretor do Ensino Secundário, falando sobre o aumento da matrícula no Ensino Médio, acentuou que de 1951 até o ano passado, houve um aumento de 110%, sendo ainda de 87,1%, o déficit no país. Entre as regiões em que está dividido o Brasil, a Leste e Sul alcançam um aproveitamento de 76%, baixando para 16 no Nordeste e para 8% nas Regiões Norte e Centro-Oeste. Sobre verbas para o próximo ano, concluiu afirmando que estão previstos 3,6 bilhões para a manutenção da Rede Federal de Ensino; 11,5 bilhões para auxílios aos Estados e Territórios, para expansão da rede escolar de ensino médio; 624 milhões para a manutenção e expansão da rede de ensino médio no Distrito Federal; 2,7 milhões para bolsas-de-estudo e 1,3 bilhões para assistência técnica.

ENSINO SUPERIOR

Após analisar o planejamento feito pelo Conselho Federal de Educação, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, o professor Dumerival Trigueiro, diretor do Ensino Superior, apresentou as seguintes medidas para possibilitar tal planejamento:

1) Orçamento-programa em cada escola; 2) Criação desse serviço encarregado de estudar os custos da educação superior; 3) Funcionamento efetivo das comissões de reforma universitária, nas universidades; 4) Serviço de Estudo do Mercado de Trabalho; 5) Serviço de Informação Ocupacional; 6) Gama bastante, diversificada de curso profissional no ensino superior e no médio, a partir dos cursos básicos comuns; 7) Unidade de esforços entre o ensino médio e o superior; 8) Política de integração de recursos entre universidades e os órgãos cooperativos, como o Conselho Nacional de Pesquisas, a COSUPI e a CAPES; 9) Política nacional de ciência e de tecnologia; 10) Apoio da indústria, das empresas de economia mista e das agências governamentais de promoção e desenvolvimento regional no financiamento de educação e 11) Desenvolver pesquisas sobre a política educacional nos países subdesenvolvidos.

LIVRO DE LEITURA E INTRODUÇÃO À LIBERDADE

Solicitado a opinar sobre o Livro de Leitura para Adultos, editado pelo Movimento de Cultura Popular do Recife, o Prof. Anísio Teixeira prestou as seguintes declarações ao Metropolitano do Rio:

O livro efetivamente ensina a ler como se iniciasse o analfabeto nordestino na sua própria vida. As palavras, as sentenças, as frases são as que fatalmente ocorreriam ao próprio analfabeto se fosse ele próprio que escrevesse sua cartilha.

O assunto é apaixonante. Até hoje, as cartilhas usadas eram im-

perfeitas, para não dizer infantis. "Vovô viu a uva", etc. Tentavam transplantar os métodos empregados na alfabetização das crianças para a educação de adultos.

A criança aprende a falar antes da chegada do pedagogo. Graças a isto escapa às regrinhas, às dúvidas e às imaginárias dificuldades descobertas pelo mestre-escola. Aprendi a falar sem saber como. Quando vai, então, aprender a escrever, começam as dificuldades.

A cartilha é feita como se fosse um livro técnico, um livro lógico, um livro científico. Os "fonemas" são ordenados segundo o que parece aos adultos ser a sua ordem de facilidade. As palavras usadas são rigorosamente ordenadas segundo critérios semelhantes, compreendido» por certo pelos adultos adestrados, mas que estão distantes da lógica de analfabeto como os princípios da metafísica. Tudo isso obriga palavras, sentenças e frases pedantescas e irrealis, que para o analfabeto devem soar como aprendizagem de uma lingua estrangeira.

Se o que foi dito antes pode ocorrer com as crianças, cuja habilidade infinita faz com que elas tudo aceitem e, quando muito, tenham certa pena dos adultos, o mesmo não acontece com a alfabetização dos adultos. Estes, muito mais limitados em sua fatigada capacidade de aprender, precisam de ser tratado» com muito mais realismo.

Aprender a ler deve ser uma simples transposição de sua atual linguagem oral para a linguagem escrita. É isto que realiza, de forma sem precedentes, o "Livro de Leitura do Movimento de Cultura Popular", de Recife, de autoria da» professoras Josina Maria Lopes de

Godói e Norma Porto Carreiro Coelho.

Além disso as autoras conseguiram dar-lhe um sentido cívico que raia pelo lirismo. As privações, as esperanças e os direitos do brasileiro, tecem e entretecem aquelas frases lineares e singelas e fazem do aprender a ler uma introdução à liberdade e ao orgulho de viver.

Por tudo isso é que considero essa cartilha para adultos a melhor que até agora foi conhecida no Brasil.

Os que a consideram subversiva devem considerar subversivas a vida e a verdade e ordeiras, a tolice a mentira.

COOPERAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A INDÚSTRIA PARA MELHORIA DO ENSINO

A Confederação Nacional da Indústria e as reitorias das Universidades do Ceará e Recife assinaram convênio tendo em vista a criação de um curso de análise econômica, em caráter intensivo, destinado a profissionais de nível superior.

O currículo compreenderá 16 disciplinas: matemática, estatística, pesquisa operacional, teoria do consumidor, teoria da empresa, preços agrícolas, contabilidade social, teoria da renda e do emprego, teoria e política monetária, comércio internacional, desenvolvimento econômico, programação do desenvolvimento, política do desenvolvimento, política fiscal, projetos, economia brasileira e problemas regionais.

A instituição desse curso representa uma contribuição das classes produtoras e dos órgãos de ensino

do Nordeste no sentido de congregar esforços pelo desenvolvimento da região.

PROGRAMA FULBRIGHT

Mantido pelo governo norte-americano e custeado mediante parte dos recursos decorrentes das vendas, no estrangeiro, de excedentes de produtos agrícolas, o Programa Fulbright, que hoje se estende a 40 países, tem por finalidade incrementar o intercâmbio educacional e cultural entre esses países e os Estados Unidos da América.

Operando no Brasil desde 1958, através da Comissão Educacional dos Estados Unidos da América no Brasil, o Programa é aqui administrado por um conselho de dez membros, cinco brasileiros e cinco norte-americanos, indicados, respectivamente, pelo nosso Ministério das Relações Exteriores e pelo Embaixador dos Estados Unidos. Integra esse conselho o Secretário Geral da CAPES, Prof. Anísio S. Teixeira, que tem como suplente o Diretor de Programas, Dr. Almir de Castro.

Uma das principais modalidades de atuação do Programa Fulbright consiste no intercâmbio de professores ou pesquisadores de nível universitário, trazendo especialistas norte-americanos para atividades docentes ou de pesquisa em instituições nacionais, ou levando brasileiros para dar cursos ou participar de trabalhos de investigação científica nos Estados Unidos, num caso ou noutro por um ano letivo.

As instituições brasileiras interessadas em conseguir professores ou pesquisadores norte-americanos

deverão formular suas solicitações, diretamente à Comissão (Av. N. S. de Copacabana, 690, 6^a and., Rio de Janeiro, GB). Os pedidos devem ser feitos com bastante antecedência. A universidade que desejar, por exemplo, contar com um professor norte-americano para o ano letivo que se inicia em março de 1964 deverá fazer a solicitação até dezembro de 1962. E de toda conveniência que o pedido seja tão específico quanto possível, indicando o programa a ser cumprido pelo professor visado, com quem preferentemente já terá a instituição interessada mantido entendimentos preliminares.

Os brasileiros, com um mínimo de sete anos de formados e comprovada experiência de cátedra ou pesquisas, interessados em dar cursos ou realizar pesquisas em instituições universitárias norte-americanas, deverão inscrever-se, de setembro a novembro, na sede da Comissão, no Rio, ou nos consulados norte-americanos, nos Estados.

Outra modalidade consiste na concessão de bolsas de dois tipos a brasileiros com bons conhecimentos de inglês, para estudos pós-graduados nos Estados Unidos.

As do primeiro tipo (inscrições de 10 de outubro a 15 de novembro, nos consulados norte-americanos ou no escritório da Comissão, no Rio) se destinam a professores primários e secundários, bem como a servidores de órgãos federais ou estaduais com atribuições ligadas à educação e ensino — com diploma de Escola Normal, Faculdade de Filosofia ou estabelecimento equivalente, 45 anos de idade no máximo e pelo menos três anos de magistério

ou funções de natureza educacional. Com a duração de 180 dias, compreendem estas bolsas passagem e manutenção. Os estágios de brasileiros enquadram-se num programa especial, que reúne nos Estados Unidos 600 bolsistas dos vários países, os quais, após três semanas em Washington, são divididos em grupos e enviados para três meses de curso intensivo em diferentes universidades, seguidos de viagens pelo país e nova concentração em Washington.

As bolsas do segundo tipo (inscrições de maio a julho, nos Institutos Brasil-Estados Unidos) se destinam a pessoas com curso superior ou que o completem no ano em que se candidatem, e visam a possibilitar estudos pós-graduados. Além da passagem, via aérea, classe turista, compreendem manutenção e outras despesas. São concedidas por intermédio do Instituto de Educação Internacional (IIE), dos Estados Unidos, e em nosso país o recrutamento dos candidatos está a cargo dos Institutos Brasil-Estados Unidos ou entidades equivalentes.

Além do programa de professores e pesquisadores, e das bolsas, são concedidos auxílios de viagem a titulares de bolsas para aperfeiçoamento nos Estados Unidos que não incluam a passagem internacional. Os candidatos a tais auxílios deverão inscrever-se até 30 de abril de cada ano, na sede da Comissão Fulbright, no Rio, ou nos consulados norte-americanos, nos Estados.

Por último, coopera o Programa com instituições universitárias brasileiras mediante convênios especiais ou outras formas de intercâmbio educacional ou cultural.

RADIO UNIVERSITÁRIA SANTOS DUMONT

Está funcionando, com êxito, na frequência de 17 725 KC, a Rádio Universitária Santos Dumont, fundada e dirigida por alunos do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (São José dos Campos, SP).

A estação alcança todo o país, toda a América e parte da Europa (França, Alemanha, Suécia, Dinamarca, etc.) — e os seus dirigentes planejam utilizar essas facilidades para promover o intercâmbio entre as nossas escolas superiores e divulgar a Universidade brasileira no exterior.

Para isto estão pedindo a todos os Diretórios Acadêmicos e outras organizações estudantis que enviem notícias à Rádio Universitária e em geral a mantenham informada dos acontecimentos ligados à vida estudantil, a fim de que possa contribuir para o fortalecimento da consciência universitária brasileira e para o conagraçamento internacional dos estudantes.

A RUSD tem como diretor o estudante Antônio Tyla e como diretor de programação o estudante Ezequiel Pinto Dias.

MELHORIA DAS RELAÇÕES PUBLICAS NA ESCOLA

Dando aplicação às medidas recomendadas pela Comissão de Relações Públicas do I Encontro dos Delegados de Ensino, realizado em junho último, o Diretor-Geral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo expediu as seguintes instruções:

'1* Dos programas das reuniões pedagógicas dos professores dos gru-

pos escolares e escolas isoladas, deverão constar apresentações, estudos e debates de problemas e questões referentes a relações públicas e humanas na educação, abrangendo, de preferência, assuntos próprios da região escolar.

"2" As Delegacias de Ensino promoverão atividades no sentido de divulgar e pôr em prática, pelos meios possíveis, os princípios básicos de relações humanas no trabalho.

"3" Nas relações entre os diversos membros do magistério deverão as autoridades, entre outras medidas, dedicar especial atenção para o seguinte: a) as relações de direção devem ser cordiais, fundamentadas em ambiente de elevada e mútua compreensão de direitos e deveres; b) o contato pessoal na transmissão de ordens é preferível ao sistema de ordens escritas, posto que estas, por vezes, sejam necessárias; c) a todos os membros deve ser oferecida oportunidade para apresentação de iniciativas, sugestões, problemas, tudo em termos de confiança, respeito recíproco, estímulo e sincera cooperação; d) o inspetor escolar deve ser um supervisor e, acima de tudo, um orientador pedagógico, criando clima propício para reações benéficas às normas e sugestões por êle propostas; e) o diretor de grupo escolar deveria orientar e incentivar o trabalho do professor, usando da habilidade para melhorar a capacidade dos elementos inexperientes.

"4" As autoridades escolares e professores deverão dedicar atenção especial para a função social da escola, que se desenrolará através de comemorações cívicas e escolares; visitas dos pais e familiares à escola;

exposições permanentes de trabalhos dos alunos e professores; participação em solenidades locais de fundo cultural e educativo; círculos de estudos sobre assuntos pedagógicos, artísticos e cívicos.

"5° As Delegacias de Ensino promoverão medidas necessárias para que sejam intensificadas as relações escola-comunidade abrangendo, entre outras atividades, visitas dos professores aos lares de seus alunos e dos pais às escolas. Os relatórios dessas visitas serão encaminhados aos auxiliares de inspeção e farão parte dos assentamentos referentes às atividades extracurriculares do professor para efeito de futura apreciação do trabalho docente.

"6° A Associação de Pais e Mestres, que deverá abranger também os amigos e interessados pela obra da escola, supervisionará todas as instituições auxiliares da escola, e sua organização deverá ser tal, que lhe permita a mais ampla autonomia para realização de seu programa. O Departamento de Educação promoverá a reorganização das Instituições Auxiliares da Escola dentro dos princípios estabelecidos neste item.

"7° Os resultados práticos das iniciativas e trabalhos de que trata a presente portaria, deverão ser comunicados às Delegacias de Ensino, as quais, por sua vez, os transmitirão à Chefia do Ensino Primário.

"Eivaldo de Oliveira Melo — diretor geral substituto."

CUMPRIMENTO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR PELO SERVIDOR PÚBLICO

Estabelecendo normas para a comprovação dessa obrigatoriedade, o

Governador do Estado da Guanabara expediu este decreto:

DECRETO Nº 1.083 — DE 2 DE JULHO DE 1962

Dispõe a respeito da comprovação do cumprimento da obrigatoriedade escolar de nível primário.

O Governador do Estado da Guanabara, no uso das atribuições que lhe confere o inciso I do artigo 30 da Constituição do Estado e tendo em vista os termos do Decreto número 808, de 9 de janeiro de 1962, decreta:

Art. 1° Os encarregados de núcleo da administração direta e os chefes do pessoal da administração autárquica são obrigados a exigir do servidor público, pai ou responsável por criança em idade escolar, maior de sete (7) e menor de quatorze (14) anos, um dos seguintes documentos:

I — Cartão de matrícula ou atestado do Diretor de estabelecimento de ensino, oficial ou particular, relativo ao corrente ano, do qual constem:

- a) nome do estabelecimento;
- b) nome do pai ou responsável pelo aluno;
- c) residência;
- d) nome e data de nascimento da criança.

II — Declaração ou atestado de Diretor de estabelecimento de ensino, contendo os dados previstos no item I deste artigo, quando se tratar de menor de quatorze (14) anos matriculado em curso de grau ulterior ao primário.

III — Declaração ou atestado visado por Chefe de Distrito Educa-

cional, quando se tratar de menor cujo ensino está sendo ministrado no lar.

Parágrafo único. Para os fins de que trata o art. 30 da Lei Federal número 4.024, de 20-12-61, os encarregados de núcleo são obrigados a encaminhar à Secretaria-Geral de Administração a relação dos funcionários abrangidos pelo artigo, que até o dia 30 do próximo mês de setembro não apresentarem os documentos exigidos.

Art. 2º Nos casos de isenção previstos na Lei Federal nº 4.024, de 20-12-61, e no Decreto Estadual número 808, de 9-1-62, caberá às autoridades do Departamento de Educação Primária expedir documento comprobatório de carência de recurso do pai ou responsável, de insuficiência de escolas ou de matrículas encerradas. A isenção por doença ou anomalia grave do menor será comprovada com atestado médico.

Art. 3º Os encarregados de núcleo, sob a orientação do Departamento de Pessoal da Secretaria Geral de Administração, farão o levantamento dos servidores públicos, pais ou responsáveis por criança em idade escolar, distribuindo e recolhendo o formulário próprio, e remetendo uma cópia para o Departamento de Educação Primária da Secretaria Geral de Educação e Cultura e, outra, com os documentos exigidos no art. 1º para o referido órgão central de pessoal do Estado.

Parágrafo único. Nas autarquias e órgãos autônomos, o levantamento de que trata este artigo ficará a

cargo dos chefes de Serviço do Pessoal.

Art. 4º O servidor público estadual, inclusive autárquico, é obrigado a preencher, até o dia do pagamento do mês de agosto do corrente ano, a declaração (Modelo anexo), duas vias, que será visada pelo encarregado de núcleo dos órgãos da administração direta ou pelo chefe de serviço do pessoal nas autarquias e órgãos autônomos.

Parágrafo único. O servidor que não cumprir as exigências deste artigo e do artigo 1º, terá suspenso seu pagamento do mês, sem prejuízo das providências subsequentes que tenham cabimento.

Art. 5º As unidades administrativas das Secretarias Gerais, das autarquias e demais órgãos autônomos, prestarão toda a colaboração e assistência que se tornarem indispensáveis à efetivação das medidas estabelecidas neste decreto.

Art. 6º Fica prorrogado, apenas no corrente ano, até o dia do pagamento do mês de agosto, o prazo a que alude o art. 6º do Decreto Nº 808, de 9 de janeiro de 1962.

Art. 7º Este decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente as do Decreto Nº 936, de 29 de março de 1962.

Rio de Janeiro, 2 de julho de 1962 — 74º da República e 3º do Estado da Guanabara.

CARLOS LACERDA
Eurico Siqueira
Carlos Flexa Ribeiro

ESTADO DA GUANABARA

DECLARAÇÃO

Relativa à Obrigoriedade Escolar Primária

(Decreto Nº 808, de 9 de janeiro de 1962)

nome do servidor

cargo

... lotado no

matricula

nome do órgão

Dept ou

.....tendo em vista o que dispõe o Decreto

Secretaria

Nº 808, de 9 de janeiro de 1962, declara que é pai ou responsável pela (s) seguinte (s) criança (s) com idade maior de sete (7) e menor de quatorze (14) anos:

Número de ordem	NOME	Idade Data de nascimento (dia, mês e ano)	Estabelecimento de ensino

Rio de Janeiro, de de

(Para uso exclusivo do Encarregado de Núcleo ou Chefe de Serviço do Pessoal nas autarquias).

Documento (s) apresentado (s)

Em / /

Assinatura e matrícula do Encarregado de Núcleo ou
Chefe do Serviço de Pessoal

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

PLANIFICAÇÃO DO ENSINO NA ÁSIA

Os responsáveis pela educação de 16 países da Ásia reuniram-se no primeiro semestre do corrente ano, em Nova Delhi, sob os auspícios da Unesco, para estudar a planificação geral do ensino na Ásia. Calcula-se atualmente em 90 milhões o número de adolescentes que crescem na Ásia sem nenhuma instrução. Esforços consideráveis estão sendo despendidos e vários países já adotaram planos executáveis. A coordenação regional desses planos e os trabalhos necessários a sua instalação foram objeto de exame cuidadoso por parte dos ministros de educação que se reuniram em conferência a 2 de abril em Tóquio. Por outro lado, graças à colaboração da Índia, a Unesco acaba de instituir em Nova Delhi um Centro Regional destinado à preparação de planificadores e administradores de ensino na Ásia.

ORIGEM SOCIAL DOS ESTUDANTES NA HOLANDA

Segundo resultados de pesquisa realizada em 1958-59, 49% dos estudantes holandeses são provenientes das elites intelectuais; 43% da classe média e 8% das classes mais humildes.

INSTITUTO DE ESTUDOS DOS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO

Recentemente criado na Faculdade de Ciências Econômicas e So-

ciais da Universidade Católica de Louvain, o Instituto visa dar aos estudantes e portadores de um diploma universitário a possibilidade de realizarem estudos e pesquisas sobre os problemas do desenvolvimento. Anexo ao Instituto funciona um Centro de Pesquisas em que se procura aprofundar o conhecimento dos países em fase de crescimento econômico, tomando por base as realidades nacionais.

ESCOLA SECUNDÁRIA PROFISSIONAL NA UNIÃO SOVIÉTICA

O plano de estudos da escola secundária com aprendizagem profissional que deve proporcionar aos jovens instrução média de oito anos além da formação específica num ramo da economia nacional, prevê a seguinte distribuição do horário escolar: 30% para humanidades (literatura, história, geografia econômica, noções de conhecimentos políticos, língua estrangeira); 31,7% para as ciências físicas e matemáticas (matemática, física, química, biologia, astronomia, desenho industrial); 33,3% para as disciplinas técnicas, aprendizado da produção (teórico e prático); 5% para a cultura física.

INICIANDO AS CRIANÇAS EM CIÊNCIAS

Experiência de iniciação científica que vem despertando o interesse dos professores nos Estados

Unidos foi promovida por um físico da Universidade da Califórnia, em Berkeley, com crianças de seis a onze anos. Demonstrou êle que, mediante trabalhos muito simples, aplicando diretamente os sentidos, pode-se revelar às crianças os conceitos básicos da ciência, como a estrutura do átomo, a evolução, a força etc. Um donativo de 43.000 dólares, concedido pela "National Science Foundation" permitiu a continuação da experiência, estando outros professores universitários (matemáticos, físicos, químicos, biólogos, pedagogos) dispostos a participar desse trabalho que já se estendeu a quatro escolas próximas da universidade. A iniciação científica deve começar logo que a criança manifeste curiosidade pelos fenômenos da natureza. Mais tarde estará em melhores condições para compreender os princípios da ciência.

DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO NA FRANÇA

Até agora o diploma das escolas profissionais na França não podia ser obtido senão pelos alunos dessas escolas. Daqui por diante, um exame público permitirá aos alunos dos cursos noturnos, ou quaisquer outros cursos de promoção social, adquirir o título de técnico, tanto nas especializações econômicas como in-

dustriais. Por outro lado, o diploma de técnico e de técnico superior serão considerados equivalentes ao primeiro e segundo ciclos, permitindo acesso ao ensino superior.

CENTRO DE INFORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA SUÍÇA

Foi inaugurado em abril do corrente ano em Genebra, no Palácio Wilson, por iniciativa da Conferência Suíça dos Diretores de Instrução Pública dos Cantões. Seu principal escopo é prestar informações a serviços nacionais e estrangeiros sobre as questões relacionadas com a educação.

PROMOÇÃO DE ALUNOS EM FUNÇÃO DO RITMO INDIVIDUAL

Em Saskatchewan, no Canadá, foi introduzido novo sistema de classificação, visando permitir a cada aluno desenvolver-se de acordo com seu ritmo próprio e ser promovido na medida em que atinja certo nível de conhecimentos. Por esse sistema, os alunos mais dotados terminam o primário básico em dois anos, a maioria em três e os de aprendizagem mais lenta em quatro. Em alguns distritos escolares o sistema foi estendido às classes seguintes do primário (crianças de 9 a 11 anos).

LIVROS

GODÓI, Josina Maria Lopes de, e COELHO, Norma Porto Carreiro — *Livro de Leitura para Adultos*, Recife, Movimento de Cultura Popular, 1962, 84 págs.

Entrevistada pelo Suplemento Educacional do Diário de Notícias do Rio, a Prof Josina Godói, uma das autoras do Livro de Leitura prestou os seguintes esclarecimentos:

"Antes de mais nada, cumpre situar a cartilha no seu verdadeiro lugar: uma experiência de alfabetização de um povo em fase de conscientização de seu processo histórico. Não se pode alfabetizar o adulto senão através de palavras e frases que exprimam os seus verdadeiros interesses. Nós poderíamos dizer que "Ivo vê a ave", como observa o articulista de um matutino carioca, mas dizemos que "o voto é do povo". Por isso o articulista diz que desejamos "atingir outros objetivos", além do simples ato de decorar as letras. Mas saber ler não é "simples ato de decorar as letras", é, isto sim, "saber decifrar nomes novos, ler corretamente e compreender" (UNESCO — *Education de base et éducation des adultes*, vol. XI, 1959, Nº 2). Enfatizando a terceira condição, ainda na citada publicação da UNESCO, encontramos: "O objetivo primordial da leitura é, evidentemente, *compreender* o que se lê. Para aprender a ler ligeiramen-

mente, é necessário propor ao aluno textos que tenham um sentido para êle..." Mais adiante, lemos: "Por semi-analfabetos entendemos as pessoas que aprenderam a ler mecanicamente... mas sem compreender grande coisa ou sem nada compreender". Realmente, nós queremos atingir outros objetivos.

Partindo ainda das dúvidas levantadas pelo articulista, quando pergunta: "Ê um bom processo de ensinar o adulto a ler, no mesmo tempo que o situa diante da sociedade, ou um método de catequese política, pura e simples?" A resposta, a nosso ver, está na própria pergunta. Justamente por situar o adulto diante da sociedade, ou melhor, dentro da sociedade, é que não se trata de um método de catequese política, pura e simples". O método empregado no *Livro de Leitura para Adultos* tem a finalidade de despertar no homem do Nordeste a consciência de seus problemas, para que êle seja um membro ativo de sua comunidade e não um mendigo que espera, todos os anos, que o Sul lhe mande roupas e comida. Quanto a este aspecto, podemos citar um item das conclusões da IV Comissão do II Congresso Brasileiro de Serviço Social, realizado no Rio de Janeiro, entre 15 e 20 de maio de 1961 que, partindo do estudo das disparidades regionais, preconiza uma "mudança de atitude, no sentido da participação consciente do cidadão

na planificação democrática dos programas de desenvolvimento, assim como a criação de condições socio-psicológicas favoráveis àquelas mudanças estruturais e ao plano de desenvolvimento nacional". Encara, também, os outros aspectos de sua vida: profissional, religioso, artístico, etc. A motivação é a tônica do livro: todo o seu conteúdo é vivo, dinâmico e atual. Suas frases e seus textos não pretendem ser definitivos — são passíveis de revisão, acompanhando a evolução da situação do homem nordestino. É um livro regional, como devem ser as cartilhas de alfabetização num país de condições, costumes e linguagem tão diversificadas como o nosso.

Usamos um método eclético: apresentamos desde a primeira página palavras e frases, empregamos as palavras como elementos de base da aprendizagem, palavras estas agrupadas em centros de interesse. Depois de fixadas as cinco primeiras palavras, comendo dois centros de interesse, começamos então a reparti-las em sílabas que vão formar novas palavras e novos centros de interesse. Estudos feitos pela UNESCO em diversos manuais de leitura empregados em comunidades do Peru, dos Estados Unidos, da Bolívia, e do México, provaram a superioridade dos manuais de tipo eclético.

Para a escolha das palavras a serem usadas atendemos ao fato de serem: de significação viva, isto é, que despertassem o interesse do aluno, sendo de uso corrente pelos adultos analfabetos e por aqueles que lhes falam através do rádio, do jornal ou diretamente; formadas por sílabas que contivessem todos os símbolos fonêmicos da nossa língua. Além dessas palavras-chave, apre-

sentamos logo de início palavras funcionais, isto é, indispensáveis à formação de frases. O aparecimento das dificuldades é gradual, de modo que as sílabas do tipo CVV (consoante-vogal-vogal), e CVC aparecem no início, entrosadas com as sílabas ditas fáceis (CV). Assim também os sinais de pontuação e os acentos. Gradualmente são dadas as noções de masculino e feminino, plural, formas verbais e categoria gramatical das palavras, localizando-as na frase.

Os centros de interesse são ilustrados com fotografias, desenhos ou reproduções de painéis e esculturas de artistas locais, com temas referentes a eles. Por isso não tivemos a preocupação de escolher como palavras-chave, apenas substantivos concretos, pois, para o adulto do Nordeste, a idéia de *vida-saúde-pão*, por exemplo, representa, muito concretamente, o seu maior anseio.

A linha seguida pelo livro é de abertura para todas as raças, religiões, classes e idéias, como a própria linha do Movimento de Cultura Popular:

Seu universalismo ressalta das frases:

"Todos os povos do globo
vão às Olimpíadas.

É uma luta sem ódios.

O atletismo liga os povos de
todo o globo.

E valorizando o esporte, nacional, temos:

"Nosso país foi campeão de
salto triplo duas vezes, nas
Olimpíadas.

"O atleta glorioso Ademir
Ferreira da Silva".

"O futebol é um esporte popular.

Pele é o símbolo do futebol nacional".

Quanto ao aspecto religioso:

"Natal é a festa do nascimento de Jesus.

Festa popular e festa religiosa, pois Jesus é o Deus dos cristãos".

"Cada um tem sua crença: os católicos têm fé em Cristo; os protestantes também; os judeus esperam o Messias; os espíritos acreditam na reencarnação; outros não têm crença.

"Todos são iguais perante a lei".

Refutando os equívocos de uma revista, que disse que ressaltamos "somente os aspectos tristes da vida do Nordeste", aqui estão alguns centros de interesse, apresentados com algumas frases soltas: *arraial-quadrilha*. "No sítio do Arraial desfilaram várias "Bandeiras de São João". Cantadores e violeiros de todo o Nordeste improvisaram seus versos".

frevó-ritório-Zabumba:

"O zabumba é uma banda popular.

O ritmo do frevo é efervescente. Os ritmos populares inspiram a música erudita.

A música de um povo é parte de sua cultura".

Dizem também que insuflamos a luta contra a exploração e a luta

de classes, o que também não é verdadeiro, quando temos frases como estas:

"Na união fraternal de todos os brasileiros, que amam a sua Pátria, está a esperança de melhores dias para o Brasil".

"Para haver tranqüilidade no país, é necessário que haja um clima de compreensão entre homens de todas as classes, com o objetivo comum de resolver os males da Nação".

O livro foi acusado também de pregar soluções revolucionárias, quando dá ênfase à Constituição e às soluções do governo, como, por exemplo:

"Na seca do sertão até o açude seca.

O sertanejo pede a ação do governo.

Com esperança aguarda as suas soluções".

Enfim, citaremos o último centro de interesse do Livro:

República — democracia — paz, que termina assim:

"A voz do povo traz muita luz sobre os problemas do Nordeste.

Problemas que podem ser resolvidos com trabalho, honestidade e justiça.

A justiça é harmonia, equilíbrio e igualdade nas relações entre os homens.

Cristo morreu na cruz pregando a justiça sobre a terra.

É indispensável haver paz entre os homens para que haja progresso no mundo.

A paz nasce da justiça".

LOURENÇO FILHO, M. B. — *Educação Comparada*, São Paulo, Melhoramentos, 1961, 294 págs.

A bibliografia pedagógica brasileira vem de enriquecer-se com a publicação recente — volume V da coleção das obras completas do autor — de mais um livro do Prof. Lourenço Filho, o conhecido educador e membro da Academia Paulista de Letras, a quem o ensino e a literatura do País tanto devem. Trata-se de um estudo parcial, mas sistemático de educação comparada, destinado especialmente a alunos dos cursos de aperfeiçoamento e administradores escolares dos Institutos de Educação, como a estudantes de Pedagogia, Didática e Ciências Sociais das Faculdades de Filosofia e dos cursos de Jornalismo, de cujos currículos a disciplina faz parte. Por outro lado, o livro se torna uma preciosa fonte de referência para quantos se interessam pelo conhecimento da Educação, através do confronto objetivo de suas formas contemporâneas, presentes em um numeroso grupo de nações da Ásia, da Europa e das Américas.

Pretende o autor, conforme assinala no prefácio, que este seu trabalho, pela soma e natureza dos dados que reúne, illustre muitos dos temas de "problemática da educação" relacionados na última parte da última edição de seu pioneiro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, e sirva de base indutiva aos ensaios de filosofia educacional e à ação política e administrativa dos governos empenhados em utilizar a educação como fator de mudança social e econômica. Nessa linha de pensamento, o livro deverá, por certo, ser bem recebido ainda em países

estrangeiros em equivalente estágio cultural. Aliás, a idéia da Educação comparada, como instrumento de uma política educacional, harmoniza-se com a orientação dos mais reputados autores estrangeiros e coincide com as diretrizes adotadas, por exemplo, na Faculdade de Filosofia da Univ. de S. Paulo. Aí, o Prof. Querino Ribeiro, em suas aulas, como na *"Pequena Introdução ao Estudo da Educação Comparada"*, destaca os imperialismos culturais — pan-germanismo, pan-eslavismo, pan-americanismo etc. — entre os fatores determinantes do interesse crescente de uns grupos a respeito das condições de vida (valores e padrões de comportamento de modo especial) de outros". E insiste: "É justamente a realização desse *desideratum* que a comparação dos fatos educacionais proporciona, não apenas aos meramente interessados no estudo do processo educativo de modo científico, mas, igualmente, aos interessados na expansão de suas culturas em geral, ou de um ponto-de-vista político ou econômico, em particular".

A matéria do livro, objeto de metódica exposição, está dividida em quatro partes. A primeira, sob o título de Fundamentos da Educação Comparada, compreende três capítulos, versando, respectivamente, conceito, origem e desenvolvimento dessa nova disciplina pedagógica; as fontes e recursos dos estudos comparativos de educação e os métodos e tendências desses estudos. Na segunda parte, encontram-se, em dez capítulos, distintos, breves descrições dos atuais sistemas de ensino inglês, francês, alemão (da República Federal), italiano, soviético, norte-americano, mexicano, argentino, japonês e indiano. Em seguida,

em nova parte, estão reunidos os programas de ensino primário das vinte repúblicas latino-americanas, estudadas em função de seu conteúdo e da estrutura do sistema desse grau, bem como em relação às necessidades sociais e econômicas da América Latina. A quarta e última parte contém um estudo da educação rural no México, suas origens, organização e desenvolvimento do sistema ensaiado, sua situação atual, as tendências, resultados gerais e perspectivas. Não faltam os índices de autores e assuntos.

O livro todo é útil e foi feito por mão de mestre, mas parece-nos licito dar o merecido relevo à parte, a nosso ver, mais interessante a que corresponde ao oportuno confronto feito há poucos anos pelo autor, a pedido da Unesco, dos programas de ensino primário na América Latina (págs. 155/213). E neste capítulo que vamos encontrar a mais substancial contribuição do Prof. Lourenço Filho para os estudos de educação comparada, oportuna e justamente colocada ao alcance dos estudiosos da língua francesa, inglesa e espanhola. Vale pelo conteúdo como pela forma de abordagem. Pelas informações e pelo método de apresentá-las comparativamente. Análises desse tipo é que se fazem necessárias no tocante aos diferentes aspectos da educação escolar em países identificados por suas origens socioculturais comuns e empenhados hoje em reformular suas respectivas políticas educacionais, face ao desafio do subdesenvolvimento econômico.

Não podemos silenciar, também, dois pequenos reparos que nos parecem procedentes. O primeiro, refere-se à posição conceitual adotada, a nosso ver discutível, pelo menos

frente às limitações que lhe impõe (págs. 17-19). Somos de opinião que seria melhor aproveitar o sentido mais amplo, da maior compreensão dos termos educação e comparação. O segundo, é o relativo à ausência sentida, no livro, de uma descrição geral do sistema brasileiro, tal como ninguém melhor do que o autor nos poderia oferecer. Na verdade, ela faz falta, com a extensão de uma quinta parte, dedicada ao estudo da educação nacional, ou, pelo menos, como um capítulo da série de sumúlas descritivas, reunidas na segunda parte do volume, junto às quais, de uma ou de outra forma, sua presença se impunha para garantir, aos leitores a que particularmente se destina, a posse de elementos familiares, adrede organizados, como pontos de referência concretos para as comparações que o estudo dos diferentes sistemas descritos supõe e ensaja. E óbvio que tais reparos em nada diminuem o real valor do livro, principalmente porque se trata, na verdade, no primeiro caso, de um ponto passível de discussão, e, no segundo, a rigor, da expressão de um desejo que creio de todos quantos reconhecem no Prof. Lourenço Filho autoridade ímpar para tratar da educação brasileira, em obra que servirá, como já assinalamos, a estudiosos de educação comparada aqui e no estrangeiro.

CARLOS CORREIA MASCARO

L'Enseignement de la Philosophie --
Paris, Arthème Fayard, 1961, 248
págs. (Recherches et Débats,
n° 36).

Este volume de "Recherches et Débats" do Centro Católico de In-

lectuais Franceses é consagrado ao problema do ensino da filosofia, que está atravessando momentos de inquietação e de dificuldades no país em que tal ensino constitui uma instituição admirável e digna de inveja. A leitura de tal livro não serve apenas para nos informar sobre a situação do problema na França, mas é de molde a ministrar-nos um adminículo à reflexão sobre o problema brasileiro do ensino da filosofia no secundário. Tal ensino, quando bem ministrado, tem uma função de capital importância na formação do educando. Há uma nítida diferença entre o ensino da filosofia no curso médio e no curso superior, particularmente num curso especializado de filosofia. É um desatino didático ministrar a adolescentes noções que se situam naturalmente em nível superior. Não se pode exigir de um aluno do curso científico que se enfronte em lógica ou sintaxe lógica ou que fique a resmonear contra longas armações de figuras e modos do silogismo. Só ocasionalmente, quando essas e noções quejandas caem no solo revolvido pelo interesse do aluno, e que cabe ao professor despertar, é que elas podem assumir um sentido e contribuir para o desenvolvimento intelectual do educando. Além do objetivo precípuo de despertar o aluno para os problemas de sua situação humana, sejam de ordem intelectual, afetiva ou prática, já se pode considerar benéfico o estudo da filosofia desde que o estudante, ao fim do curso, tenha passado a reconhecer a existência de tal disciplina. Essa efetiva descoberta já seria um resultado feliz de tal estudo. Aliás, as observações do *L'Enseignement de la Philosophie*,

aqui para nós, tem um alcance que se estende também a nossos cursos superiores de filosofia. Nestes, como nas "classes terminales", há 5 tipos de alunos, como bem assinala Suzanne Villeneuve: 1' — os que têm gosto pela reflexão pessoal e pelas idéias; 2° — os que destinando-se a carreiras liberais ou literatos em busca de cultura, encontram em tal estudo uma ocasião para abordar serenamente um certo número de questões vitais; 3° — os irresolutos, que fazem da classe de filosofia uma "pausa para meditação"; 4' — alguns preguiçosos, com a mera impressão de que tal seção exige menos trabalho que as outras; 5" — enfim, os que não dispõem nem de gosto nem de aptidões especiais e que confundem curso de filosofia com quarto de despejo cultural, asilo de refugiados universitários.

Suzanne Villeneuve ressalta também, em matéria de discussão, a passividade dos alunos, contra a qual deve o professor reagir com a organização dos exercícios que reclamem uma participação ativa do aluno.

L. M. Morfaux chama a atenção para a função da filosofia no curso médio e que é ser mais um ensino de formação que de informação. Muitos professores do ensino superior, escandalizados com a ignorância de seus jovens alunos em sua própria disciplina, querem transportar para o curso secundário "leur exigence de connaissances, dans le dernier état de leur recherche, estimant, par une deformation de spécialiste, qu'elles sont indispensables à tous".

André-A. Devaux observa que a iniciação ao estudo da filosofia exige leitura inteligente e incansável. Ora,

o mínimo que se requer para isso é tempo, de que os nossos alunos não dispõem devido ao número de matérias, ao avantesma dos vestibulares e à falta de textos adequados.

Jean Jolivet refere-se rapidamente ao conteúdo possível de um curso de filosofia no colégio. "São necessárias e suficientes uma introdução à filosofia escrita e uma introdução aos problemas humanos atuais".

Na Ia. parte do livro, *Bilans, experiences, témoignages*, há ainda um rol de observações valiosas e

sugestivas sobre o ensino de história da filosofia e da metafísica no curso secundário. Na 2a. parte, "L'avenir de la philosophie", a tônica recai sobre as ciências humanas e a filosofia, suas conexões doutrinárias e didáticas e sobre o problema da verdade, a crise do seu sentido (por Daniélou) e a paixão por ela (Etienne Borne).

Após três crônicas, encerra-se o volume com o debate: "Y-a-t-il une crise de l'Université?" — a cargo de Marc Zamansky, Jacques Perret e André Leroi-Gouran.

Rui NUNES

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO

Falando ao país, através de uma cadeia de rádio e televisão, o Ministro Darci Ribeiro fez o seguinte relato dos problemas de sua pasta:

É chegada a hora de o Brasil levar a sério o problema de educação. Ele é o grande fracasso do Estado Brasileiro, de cada cidadão e de cada um em particular. Somos o país mais atrasado em matéria de escola na América Latina. Somente dois países desta área — o Peru e a Bolívia — estão atrás de nós, mas eles possuem cerca de setenta por cento de suas populações compostas de indígenas. Esta é a grande vergonha de um povo que não tem discriminações. É um fracasso calamitoso, sendo êle a maior barreira ao nosso desenvolvimento. Até vinte anos atrás era possível a carpinteiros ou seleiros serem analfabetos e sustentarem suas famílias, vivíamos de uma tradição oral. Mas, hoje, a sociedade brasileira mudou de qualidade, passando a ser uma sociedade de comunicação escrita e o homem que não se preparar para este tipo de vida será um marginal. Atualmente, no nosso país, existem quatro milhões de crianças que não freqüentam a escola por falta dela. Essas crianças, a permanecer tal situação, estarão condenadas a viver na mais completa penúria.

No nível médio, o fato não é menos calamitoso. A Argentina, o Chile e o Uruguai já conseguiram colocar nos seus ginásios cerca de 35 por cento de sua juventude. No Brasil, até agora, só conseguimos matricular nove por cento dos jovens que medeiam entre 12 e 18 anos. É preciso que acabemos, de uma vez, com a bobagem de só dizer que o brasileiro é inteligente. De que vale isto, perguntamos, se de cada dois brasileiros adultos um é analfabeto? De que vale tal assertiva, se somente nove entre cem jovens freqüentam nossa escola média? Precisamos de admitir a realidade: nossa escola média é deficiente quantitativa e qualitativamente. Aprender hoje não representa apenas a desejabilidade de obter ilustração, mas um imperativo de sobrevivência. Aquele que não souber ler e não aprender alguma coisa de sua época será um homem pesado ao Estado. Se uma criança com um ano de escolaridade pode produzir bastante, devemos lutar para matricular mais crianças para que haja mais pão e mais comida nos lares brasileiros. É preciso que todos se convençam de que, para o Brasil, já passou a era da menoridade: é necessário acabar com

a incúria e a traficância, proibindo-se, em torno da educação, qualquer discussão doutrinária ou política.

INCONFORMISMO

Incapacidade ou incúria, disseram os sociólogos, nós éramos uma Nação atrasada, tínhamos mais analfabetos e mais doentes e não nos sentimos inconformados. Mas o que há hoje é o inconformismo de todos, não apenas aflitiva apreensão dos intelectuais, registramos um caso excepcional, como o do professor Anísio Teixeira, que vem clamando, há mais de trinta anos, para que o Brasil se compenetre de seus deveres, em matéria de educação. Embora não tenhamos discriminações raciais, padecemos de um profundo preconceito social. O que nos conforta é que o Brasil já está maduro para diversas reformas. Criamos um povo sem estar atado a qualquer caráter folclórico que o atrapalhasse, como em certos exemplos europeus. O Brasil conseguiu trazer multidões negras européias e indígenas e fazer um povo. O brasileiro está amadurecido para o nosso tempo, pois, aonde chegue a civilização, geralmente através do caminhão, o que o jovem menos pobre e ignorante deseja em primeiro lugar é ser o ajudante do motorista. Por tudo isto, não é possível dizer ao povo que espere mais e se conforme com a sua miséria.

ANALFABETISMO

Quanto ao Programa de Educação de Emergência, queremos dizer que não somos mais ousados do que a lei. Ao reunirmos os secretários de Educação em Brasília e firmarmos os convênios específicos, viemos evitar que o sistema ficasse estático, através da vinda de governadores ou secretários humilhados à capital do país pedir a altos funcionários do Ministério da Educação e Cultura os recursos de que carecem para intensificar seus planos educacionais. Agora, não. O plano de cada Estado, dentro do programa de emergência, terá de ser publicado no seu "Diário Oficial" e um funcionário do MEC acompanhará seu desenvolvimento e assinará, também, obrigatoriamente, os cheques que liberarão os recursos federais. Em essência, o que fizemos foi cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ademais, baseamos nosso critério no seguinte princípio: quem não tiver oportunidade de errar não terá chance de acertar. O que buscamos é evitar os pressupostos errados. Pela primeira vez, isto precisa ficar bem claro, secretários de Educação e Cultura de todos os Estados foram convocados pelo ministro da Educação não para ouvir discursos, mas para receber os recursos a que fazem jus as diversas unidades federativas. Chamamos os secretários de Educação para pagar-lhes.

livros PARA MELHORAR

Grande parte dos recursos do Programa de Educação de Emergência destina-se à edição de obras didáticas. Serão elas:

Quatro milhões de cartilhas e cento e cinquenta mil manuais de alfabetização. Se cada brasileiro quiser pagar o direito que já teve de aprender, poderá munir-se de uma delas e procurar ensinar a ler a um patrício. Cerca de seiscentos mil cartazes explicativos da campanha que estamos lançando serão distribuídos em todo o país. Eles conterão um chamamento traduzido na frase: "Salve um brasileiro do analfabetismo". O que visamos, com isto, é mostrar o conteúdo de ajuda, a emergência registrada para que coloquemos mais um patrício nosso em identidade de condições conosco. Quanto ao material escolar, o programa prevê a impressão de dez milhões de cadernos e a feitura de dez milhões de lápis, objetos que estão custando preços altos e não podem ser adquiridos facilmente pelos pais de grandes proles.

A ajuda que será prestada às nossas professoras primárias, através do programa de emergência, marcará um sentido novo neste importante setor: iremos às mestras através de uma pequena biblioteca didática, com seis guias de ensino, um Atlas Histórico e outro Geográfico e um dicionário da língua nacional. Assim, ela terá substancial auxílio para melhorar a qualidade do ensino ministrado aos milhões de brasileirinhos que ingressam na nossa escola primária. Completando este quadro, o programa ainda editará quatrocentos mil livros didáticos, ligados às ciências, para serem vendidos a preços de custo, com grande diferença em relação ao mercado.

PROCESSO RÁPIDO

A tomada de preços foi feita através da presença, em Brasília, do presidente do Sindicato das Indústrias Gráficas de São Paulo, que comunicou o fato aos seus companheiros e estes apresentaram as propostas e, em seguida, eles mesmos as examinaram e estabeleceram os vencedores para as diversas encomendas. Ficamos satisfeitos, por exemplo, em saber que, entre os vencedores, estava o IBGE, que responderá por uma das maiores encomendas. Tudo isto, no entanto, foi estudado e comunicado ao presidente João Goulart e ao Conselho de Ministros, que examinaram a procedência da nossa solicitação para a dispensa de concorrência pública, que seria bastante demorada. Estamos aplicando, no Programa de Emergência, cerca de seis bilhões de cruzeiros, mas que é isto diante dos volumosos *deficits* registrados pela nossa rede de transportes ferroviários e marítimos? O que nos consola é saber que, a partir do ano vindouro, poderemos contar com o Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Conselho Federal de Educação, em obediência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Através dele ficaram estabelecidos os mínimos quantitativos e qualitativos a serem obtidos até 1970. Nele, os ensinos primário e secundário contarão com trinta e seis bilhões de cruzeiros, que permitirão aumentar as matrículas, melhorar o magistério e preparar material didático atualizado. Mil e quatrocentas salas de aulas, para o nível primário, e cem mil novas matrículas para o ensino em 1963 constituirão, agora, a primeira meta visada pelo governo para garantir maior oportu-

nidades aos que desejam ingressar na escola primária ou média. No MEC, nos propusemos a retirar algumas pedras do caminho. Ficaremos satisfeitos se conseguirmos isto. Quanto ao ensino particular, desejamos informar que vamos pagar as bolsas-de-estudo autorizadas, devendo o assunto ser reestudado para 1963, quando o ministério colocará a questão em novos moldes.

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Nenhum tema mais em pauta no momento que o das relações fundamentais, intrínsecas, entre educação e o processo de desenvolvimento econômico-social.

Não haveria mesmo exagero em sublinhar que na quase totalidade das largas programações educacionais hoje em curso, assinala-se sua inserção em amplos planos de desenvolvimento econômico, ficando a bem dizer sem eixo qualquer esforço nessa linha que não se insira nessa vinculação fundamental.

Exemplo desse novo *approach* ao problema, temos, entre muitos outros, no chamado "Projeto do Mediterrâneo", pelo qual Portugal, Espanha, Turquia, Itália, Grécia, Iugoslávia, com a cooperação técnica e financeira da OCDE (Organisation de Cooperation et de Developpement Economiques), buscaram estabelecer as metas educacionais necessárias à realização dos seus planos de desenvolvimento econômico. Sobre esse projeto pretendemos escrever oportunamente. Não se pode contestar outrossim que os países socialistas estão entre aqueles que mais ênfase vêm concedendo ao papel da educação no processo de desenvolvimento econômico-social, sendo eloqüente o exemplo, a respeito, da União Soviética.

Análise interessante e das mais autorizadas sobre o assunto é a que fez Stanislaw Stroumiline em trabalho para a Unesco, do qual nos vamos permitir as primícias de referência, entre nós, de alguns dos seus trechos mais significativos.

Antes de fazê-lo, vale a pena acentuar que Stanislaw Stroumiline é uma das mais expressivas figuras de economista e acadêmico da ciência soviética. Marxista convicto, buscando manter sempre uma atitude estritamente científica, reagiu êle contra certas concepções sumárias, o que o colocou em desgraça pelos idos de 1936. Mas a sua reabilitação como homem de ciência parece total e assim, ao ensejo do seu 85º aniversário, em 1962, prepara-se uma edição completa de suas obras, em dez volumes, na qual se conterà toda sua valiosa contribuição, superior a duzentos trabalhos e artigos dos mais importantes, no campo da demografia, economia do trabalho, etc.

Partindo do ponto-de-vista de que os dois fatores principais na produtividade do trabalho são o nível elevado da técnica e o equipamento energético, assinala Stroumiline o papel destinado à difusão dos conhecimentos científicos, seja mediante o ensino nas escolas, seja mediante a educação popular, afirmando que a mais aperfeiçoada técnica será estéril na medida em que não seja generalizadamente assimilada pelos trabalhadores. Descreve

as conclusões a que chegaram os especialistas da Cosplan (Comissão Nacional de Planejamento) quando, em 1924, a braços com o projeto decenal de desenvolvimento do sistema escolar, visando a tornar o ensino gratuito e obrigatório para todas as crianças, partindo inicialmente de quatro anos de escolarização elementar, começaram a estudar atentamente o rendimento econômico do investimento escolar.

Considerando salários e produtividade de diferentes categorias de operários e empregados em relação ao seu grau de instrução, constata-se que o ensino escolar, o mais rudimentar, rende mais ao trabalhador que uma longa aprendizagem em usina. Nesses cálculos foram computados vários fatores, como idade, experiência profissional, qualificação técnica, etc.

Um ano de estudos primários que permita ao trabalhador o domínio de certa instrução rudimentar, lhe aumenta a produtividade de 30% em média, enquanto a melhoria da qualificação e do crescimento de produtividade resultantes de sua mera aprendizagem prática em usina não ultrapassa 16% ao ano, por trabalhador analfabeto. A melhoria da qualificação profissional resultante de um ano de escolarização seria, em média, 2,6% superior à que resulta de um ano de aprendizagem no ofício. Após quatro anos de estudos primários, um trabalhador teria um rendimento e um salário superiores 79% aos de um operário de primeira categoria, analfabeto; após sete anos de estudos (ciclo secundário curto) um empregado pode ter uma qualificação profissional ultrapassando de 255% o nível mais baixo, chegando essa diferença a atingir 280% após nove anos de estudos (formação secundária completa) e 320% após treze ou quatorze anos de estudos, alcançando o nível superior. Aos aumentos de salário corresponde o aumento do produto social e, por conseqüência, da renda nacional.

Pode-se determinar o rendimento do ensino calculando as somas que a sociedade lhe concede, e o crescimento resultante da renda nacional.

Cita então Stroumiline que, consoante cálculos feitos em 1924, os créditos necessários para extensão do ensino primário, passando de uma matrícula de 4 a 8 milhões em dez anos, representavam 1.622 milhões de antigos rublos. O crescimento da renda nacional devido ao aumento da produtividade dos trabalhadores instruídos nesses anos foi de mais de dois bilhões de rublos, cobrindo largamente as despesas feitas.

Considerando-se que a vida ativa de um trabalhador, compreendida entre a saída da escola primária e ao deixar o serviço, é de 35 a 40 anos e que a competência acrescida que lhe valeram os estudos tem seu custo compensado ao fim de cinco anos de atividade, vê-se que há uma sobrevalia subsequente por mais 30 ou 35 anos.

Por esses cálculos percebe-se que pelo aumento da produtividade do trabalho devido à instrução primária, se atingiria então na vida útil prevista do trabalhador um acréscimo de renda nacional superior a 69 milhões de rublos antigos. Em 1934, só a eliminação do analfabetismo teve por efeito global um aumento de salário de cerca de 2,4 bilhões de rublos por ano, para 57 500 000 trabalhadores. Além disto, 23 800 000 alunos

saídos das escolas primárias entre 1924 e 1935, representaram um aumento na massa de salários de cerca de 2,65 bilhões de rublos por ano, o que vale dizer que somente para as duas categorias citadas, sem contar as das escolas secundárias e superiores, o rendimento do ensino ultrapassou cinco bilhões de rublos por ano.

Em 1935, a renda de salários e outras remunerações à população devido à elevação do grau de instrução, não representava menos de dez por cento da massa total dos salários. Depois dessa época, a remuneração do trabalho em consequência da elevação do nível médio de qualificação dos trabalhadores quadruplicou.

Cada trabalhador soviético que participa da produção dos bens materiais não apenas prove integralmente o preço de custo de sua força de trabalho, como produz uma riqueza suplementar para a sociedade com o objetivo de consumação e acumulação coletivas. Com a melhoria de qualificação dos trabalhadores não apenas se aumenta a remuneração de seu trabalho, mas também o seu produto, o que vale dizer sua contribuição aos fundos coletivos de consumação e acumulação do país.

Assim, quando se estuda a eficácia do ensino escolar e a rentabilidade dos capitais nele investidos, é preciso levar em consideração a parte do produto suplementar resultante da qualificação dos trabalhadores.

De 1940 a 1960 a renda nacional da URSS teria subido — a preços constantes — de 33,5 até 146,6 bilhões de rublos, ou seja um aumento de 338%, enquanto no mesmo período o número de trabalhadores participantes da produção dessa renda passaria de 54.600.000 a 68.400.000 ou seja um aumento de apenas 25%, para cuja explicação será preciso ter em conta a melhoria da qualificação da mão-de-obra resultante do ensino superior ou secundário, ao lado daquilo a que Stroumiline chama de revolução cultural e que é exatamente a elevação geral do nível de instrução dos trabalhadores. Nessa renda de 146,6 bilhões de rublos, calculando-se a fração nela creditável à melhoria da qualificação da mão-de-obra em 23%, representa ela, em valor monetário, 33,7 bilhões de rublos.

Entre 1940 e 1960, o crescimento da renda nacional resultante da melhoria de mão-de-obra proporcionada pelo ensino superior ou secundário, teria sextuplicado. A rentabilidade média dos investimentos nesse setor do desenvolvimento cultural, batendo todos os *records* conhecidos, teria passado de 52 a 144% ao ano.

Com efetivos escolares de todas as escolas e de todos os cursos já totalizando cinquenta milhões de alunos de todas as idades, com um número de trabalhadores científicos que subiu, de 1940 a 1960, de 98.000 a 354.000, com o movimento de racionalização do trabalho expresso pelo lema "cada operário deve ser um racionalizador", processa-se o movimento a que Stroumiline denomina de revolução cultural e que conduz a um extraordinário aumento do rendimento da força de trabalho produtivo.

Tendo como lema diretor o princípio "a ciência é nossa bússola" — sublinha Stroumiline a estreita ligação entre a revolução cultural empreendida e o desenvolvimento econômico. Os investimentos na instrução pú-

blica são extremamente rentáveis na medida em que servem aos interesses culturais das massas trabalhadoras e às necessidades objetivas do desenvolvimento econômico. Nesse processo, conclui Stroumiline, o fator cultural evidencia, de mais em mais, sua rentabilidade e seu rendimento econômico.

Como a ciência é internacional e o patrimônio científico é comum, afigura-se-nos sobremodo interessante, independente de qualquer conotação política, a divulgação dessas autorizadas constatações das ligações orgânicas entre educação e desenvolvimento econômico. Ao Brasil, particularmente, será indispensável nesse período do seu desenvolvimento, apropriar-se, nessa fase inelutavelmente tecnológica, de um sistema de educação que o torne contemporâneo, condômino do mundo moderno, que o integre na vinculação orgânica do trabalho com a criação intelectual, pois só assim poderá atender às exigências da sociedade de seu tempo. — JAYME ABREU (*Diário de Notícias*, Rio).

REFLEXÕES SOBRE ENSINO, CIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO

Duas viagens quase consecutivas que nos deram oportunidade de rere o livro de Ruth Gruber — *Science and the New Nations* — e ler o de O. Carmichael — *Graduate Education* — anotando-os e meditando-os, explicam as linhas que se seguem e que são recorrências, em grande parte, de reflexões já expostas aqui e ali, por escrito ou em conversa, a respeito de um assunto que sempre nos preocupa, o das relações da ciência e seu ensino com o progresso do país. Não pretendemos originalidade e nem sequer perfeita coerência no escrito, que conserva o feitiço de reflexões, espelhando o estado de espírito, hoje grandemente céptico, de quem está certo de que o país desperdiça muita inteligência, vocação e dinheiro na organização do ensino e da ciência.

Tomando como ponto de partida a grande revolução industrial que não decorreu propriamente da ação direta e organizada dos cientistas, mas do espírito inventivo e da ambição pessoal, a atual influência da ciência organizada na vida dos povos, com suas conseqüências ainda mais fabulosas que as daquela revolução industrial, há de ser considerada como uma segunda revolução, que se processa diante de nossos olhos e que cada dia nos apresenta aspectos novos. Daí decorre naturalmente o realce que muitos pensadores políticos realistas têm dado ao papel da ciência e da tecnologia, nela baseada, no mundo atual.

Na verdade, hoje estaríamos assistindo, no dizer de Ben Gurion, a duas formidáveis revoluções; uma é esta a que acabamos de aludir, outra é a extinção do domínio de uns povos sobre outros. O grande objetivo dos políticos sinceros deverá ser, por certo, a fusão dessas duas revoluções, de modo que os frutos da ciência e da tecnologia se tornem acessíveis rapidamente ao maior número possível de povos, em todos os cantos da terra.

Com relação à revolução científica, o professor Seaborg a ela se refere, tendo em conta especialmente o seu país, como a "terceira revolução". Essa cronologia importa de fato muito pouco. O essencial é registrar que

a ciência representa hoje papel fundamental no progresso dos povos e até constitui um dos elementos de sua soberania. Dai a exigência que muitos fazem de uma participação mais ativa dos cientistas no governo dos povos. Abba Eban, ministro da Educação e Cultura de Israel, afirmou com muita propriedade que a história de nossos tempos será escrita pelos estadistas das nações novas e pelos líderes das disciplinas científicas. Sir John Cockroft salienta que "a capacidade da ciência para fazer progredir a vida dos chamados estados novos depende, mais do que de qualquer outro fator isolado, do reconhecimento que os governos dêem à importância da ciência em relação a suas economias e de sua disposição para devotar recursos adequados ao avanço e à aplicação da ciência e da tecnologia". Em muitas nações novas tais pré-requisitos faltam, mas em Israel, que deve ser tomada por modelo, "a importância da ciência foi incorporada à economia do país pelo zelo ardente de Chain Weizmann. E o já citado Scaborg, em conferência recentemente proferida na "George Washington University", diz que é tempo de os cientistas deixarem os corredores e passarem para dentro das câmaras em que se delibera a respeito da política nacional e internacional.

Em muitos países, especialmente após a última guerra, ou mesmo durante ela, sob a pressão de necessidades inadiáveis, os governos se viram compelidos à criação de órgãos de cúpula destinados a coordenar o esforço de pesquisa e a distribuição de verbas para esse fim. Tais órgãos assumiram vários tipos, como conselhos, assessorias, fundações, chegando algumas nações a integrar todo o seu esforço científico oficial em ministérios ou secretarias de ciência. Ao mesmo tempo, muitas nações se agruparam em torno de projetos científicos comuns, que por sua extensão e por seu alto custo não poderiam ser realizados por nenhuma delas isoladamente. Da crescente importância dos assuntos estritamente científicos na política dos países dá exemplo bem claro a reestruturação, tentada ainda recentemente pelo presidente John Kennedy, de sua assessoria científica, independente da Fundação Nacional de Pesquisa e necessária para manter contatos com o Congresso e definir de maneira clara a política do Presidente. Isto revela que a grande nação norte-americana sente agudamente o problema da adequada coordenação de esforços e da pronta mobilização da mão-de-obra científica. O mesmo, em escala menor quanto ao vulto das operações, porém não do ponto-de-vista do interesse para o país, há de passar-se nos chamados países novos, assim como nos subdesenvolvidos ou, como preferem outros dizer, "em desenvolvimento". Talvez se possa dizer que para as nações em desenvolvimento o interesse da firme implantação da ciência em sua estrutura econômica seja até relativamente maior, pois todos esses países se vêem a braços com a imperiosa necessidade de crescer rapidamente e de assegurar-se também rapidamente um lugar ao sol. Eles têm de passar muitas vezes de um regime de agricultura primitiva ou quase nômade ao de agricultura mecanizada e altamente produtiva, assim como de industrialização autêntica, para não perecerem e para garantirem a sobrevivência de populações que naturalmente crescem em ritmo acelerado,

graças aos modernos recursos da medicina, que hoje se expandem por todo o mundo, numa grande e bela cruzada de solidariedade humana. Em um dos "milagres" da ciência está justamente em possibilitar o progresso rápido, em realizar em prazo curto o que outrora e por outros meios só se conseguia em séculos. Ciência não é apenas economia de pensamento, segundo o conceito do filósofo, mas também economia de ação.

Nosso país, infelizmente, não se colocou ainda entre os altamente desenvolvidos, e sua estrutura econômica sofre de graves deficiências, de todas conhecidas. Nele, tanto quanto nos países novos que hoje levantam a cabeça cheios de orgulho e esperança, a ciência e a tecnologia têm de desempenhar relevantíssimo papel, a fim de permitir o desejado progresso e torná-lo realmente livre, isto é, além de livre politicamente, também senhor de sua economia, capaz de ajustar-se por si mesmo às conjunturas do equilíbrio mundial, sem vassalagem nem dependência estrita, quer de capital quer de poder criador alheio; uma nação, enfim, criadora de sua própria riqueza, transformadora ativa de seus produtos naturais, capaz de aproveitar plenamente suas reservas de energia. Estes objetivos não se atingem apenas com ciência e tecnologia, é certo, mas também, e necessariamente, com capital (capital necessário, e até em grande quantidade, para desenvolver nas nações pobres a própria ciência, segundo salienta o professor Blackett), com objetividade de ação e propósito, com a presença de grandes líderes, não raro até carismáticos, com uma opinião pública esclarecida e não anestesiada. Mas não menos certo é que não se atingem aqueles objetivos *sem ciência*. Sem esta, o mais que se consegue é alusão de um progresso tecnológico e econômico fictício e dependente, concedido e não conquistado.

Justificada assim a presença da ciência nos planos de governo, encarecido assim o papel da ciência na formação do progresso econômico, é natural que logo nos saltem aos olhos dois problemas a ela intimamente ligados, dela inseparáveis: o da educação para a ciência e o da própria natureza ou conceituação da ciência a apoiar e desenvolver.

Para que possamos, entretanto, considerar devidamente esses problemas, precisaremos atentar em dois pontos fundamentais que são, de um lado, a impossibilidade de simplesmente extrapolar soluções e situações dos países altamente desenvolvidos para os menos desenvolvidos e pobres, e, de outro, o erro de tomar como sinônimo de desenvolvimento, necessariamente, a industrialização. Não se esqueça o homem dos países pobres e ainda em grande parte por desenvolver, que a produtividade da agricultura pode ser, e geralmente é, uma excelente plataforma de lançamento do progresso econômico. Não confunda êle as coisas, fascinado pela visão fantasmagórica das grandes chaminés, a ponto de perder de vista a agricultura e empobrecer e despovoar o campo, criando clima para inflação, e concentrando apenas na indústria as aplicações da ciência. Nem esqueça, mais uma vez insistimos, a necessidade do capital e do investimento, formando tudo isto um todo harmônico em que cada um dos aspectos citados encontra apoio nos demais.

Embora realcemos e reconhecamos a importância da ciência como fator de progresso econômico, não poderemos todavia, sem grave erro, entronizar o cientista e o universitário numa posição de super-homem dentro da comunidade, transformando-o no ser mais importante de todos, no fator decisivo do progresso. Haverá de ser olhado e considerado como *um dos fatores*, sem detrimento dos demais, e especialmente do homem comum, do artífice, do agricultor, do empreendedor de toda espécie. Ninguém pode sinceramente esquecer que o progresso econômico precedeu a aplicação e o desenvolvimento da ciência na comunidade, como atividade organizada a seu serviço, e que o progresso da ciência, e depois seu efeito acelerador sobre o desenvolvimento, pressupõe determinado grau de desenvolvimento econômico, que se faz muitas vezes à custa de técnicas simplesmente importadas e adaptadas. Enquanto não houve um certo mínimo de progresso econômico e tecnológico, as leis científicas descobertas pelos geniais amadores de outrora permaneceram inaplicadas e sem sentido social. Estas considerações levam-nos à conclusão de que, se quisermos real progresso econômico, efetivo desenvolvimento, tanto teremos de livrar o cientista da incompreensão dos governantes, quanto livrar o trabalhador, especialmente o agricultor, das garras dos que o exploram, negando-lhe meios de trabalho e assistência técnica. Urge que o universitário se coloque em perspectiva sincera e humilde a esse respeito. Ele não constitui, por si só, a elite que resolve os problemas e por isso merece especial respeito, ou situação excepcional, mas um elemento, entre muitos, do progresso econômico e do bem-estar social, um elemento cujo trabalho se procura cercar de naturais favores para que possa desenvolver-se em condições favoráveis à criatividade, mas que não pode justificadamente procurar no exercício mesmo da ciência uma fonte de vantagens materiais, um tratamento preferencial como ser humano. Este problema é muito sério, mais grave do que parece, pois é um dos que mais contribuem para separar o intelectual ou o cientista da compreensão ou da estima popular, cavando profundo fosso entre esta e eles.

Nenhum país pode ter ciência melhor do que a qualidade da educação básica que assegura aos seus cidadãos... Pode-se, a peso de ouro, instalar núcleos de sábios estrangeiros num país despreparado; mas se esses sábios não encontrarem elementos nacionais capazes e adequados a absorver o exemplo, a lição e a técnica dos sábios importados, o esforço perecerá e os núcleos não passarão de pobres ilhas que o oceano da incompreensão mais cedo ou mais tarde engolirá.

A educação para a ciência é um aspecto da educação em geral. Embora em nossa época já não se possa admitir o tipo de educação tido como desejável noutros tempos, aquela educação romântica e livresca que nossos antepassados tantas vezes conheceram, em que as palavras tinham mais valor do que a realidade, e a tradição pesava mais do que a necessidade; embora hoje, reconhecidamente, essa educação tenha de impregnar-se muito mais de conhecimento científico e de problemas vivos

da comunidade, quer da comunidade local quer da comunidade geral dos homens, tanto se diluíram as fronteiras, seria absurdo que se pretendesse transformar em cientistas todos os que buscam as escolas. Não menos absurdo, porém, é permitir que se crestem vocações científicas ou que se apliquem elas em caminhos menos úteis e necessários, pela apresentação à grande massa da população, de um sistema educacional que valorize mais o título, qualquer que ele seja, do que o real *saber* ou o *saber fazer*, e multiplique os caminhos que conduzem aos títulos mais fáceis. Esta é a política educacional que leva à constituição das falsas elites de doutores sem profissão e sem consistência, sem pensamento e sem propósito, sem consciência pública e sem desejo de participação, apenas dispostos a tudo reduzir a palavras e a buscar nos livros soluções já prontas, incapazes que são de criar ou de adaptar-se à realidade.

Muitos espíritos chamados liberais reagem à idéia de que o Estado possa regular o fluxo do ensino de acordo com as necessidades do meio em mão-de-obra ou mesmo com as necessidades gerais da coletividade. Haver-se-ia de proporcionar a todos infinitas possibilidades de escolha, em todos os níveis, à custa do orçamento público. Raciocinam que outra qualquer orientação redundaria numa espécie de coerção incompatível com as liberdades do regime, esquecidos de que mesmo no regime mais liberal sempre existem coerções, impostas pelo interesse geral. O mais estranho, porém, é que façam coro com esses liberais, em nosso meio, os elementos chamados esquerdistas, que são muitas vezes dos primeiros a defender, até por meio de greves insufladas, se preciso, a liberdade cada vez maior do aluno e do professor em relação ao sistema educacional, como se uns e outros não tivessem obrigações para com a comunidade e não houvessem de estar atentos às necessidades desta, mas tão-somente devessem satisfazer suas próprias necessidades e seus próprios caprichos, que tanta vez se opõem aos do país, porque são desejos e necessidades de ócio e gozo, de enriquecimento fácil, de conquista insincera de títulos, de transformação da escola em centro de agitação política, etc. Esquecem-se esses elementos esquerdistas que assim agem, que foi mediante uma ação enérgica e orientada do ensino, permeado de alto a baixo pelo propósito de atender antes de tudo aos interesses da comunidade, que a Rússia, que tanto lhes enche os olhos, conseguiu os seus grandes passos de recuperação científica, técnica e, em parte, econômica.

Longe de nós qualquer idéia de transformar a escola, desde os seus inícios, num organismo de simples formação de mão-de-obra especializada, numa produtora de pessoas que saibam fazer bem uma coisa, mas não possuam uma visão básica e geral. Não. Insistimos em que a organização educacional há de ter um propósito bem definido e que esse propósito, mais do que o de qualquer outra atividade pública, deve nascer do interesse coletivo. O grande objetivo do ensino público não é a produção de doutores, da mesma forma que não é a simples produção de obreiros capazes de fazer alguma determinada operação, mas é de preparar para a vida, de criar atitude objetiva, de dar uma base de compreensão geral que tanto

assegure a formação geral do cidadão para as tarefas comuns da vida em sociedade, quanto o preparo das várias mãos-de-obra. Mas isto, num país subdesenvolvido, dentro de um ritmo acelerado, sem devaneios e sobretudo sem desperdício de valores humanos.

Quem analisar seriamente as tendências de nosso ensino — postas de lado as leis e os regulamentos, cujos textos pouco significam quando falta o ânimo de sua aplicação ou a consciência de seu sentido — facilmente perceberá que êle caiu no vício de considerar a universidade como fim natural do processo educativo. Tende para a valorização do doutor (ontem no sentido vago usado para designar aquele que se formava nas escolas superiores, hoje mais especificamente do "doutor propriamente dito", isto é, do que defende uma tese de doutoramento l) em contraposição a qualquer outra qualificação, e para a criação da falsa idéia de que a elite de um país deve ser necessariamente constituída por esses homens, qualquer que seja o verdadeiro valor de seu título, a real qualidade de seu saber, e pelos ricos, os financeiramente bem sucedidos, qualquer que seja a legitimidade desse sucesso. Ora, a escolha deveria fazer do povo todo uma elite, ou melhor, se se houvesse de hierarquizar o povo, essa hierarquia deveria basear-se no valor de cada um como cidadão. O operário especializado em sua função, cioso de seu papel na sociedade, o operário bem informado e orientado, o operário para quem o seu trabalho seja o seu ideal é, como o agricultor nas mesmas condições, mais "elite" do que o médico, o advogado, o engenheiro, o cientista — o doutor, enfim — medíocre em sua profissão, sem idealismo e sem consciência cívica.

Não há motivo para que a intelectualidade vazia de propósito ou o doutorismo sem amadurecimento científico pretendam arvorar-se em elite comandante. O passado de traições dessa elite, ou dessa falsa elite, é

1 Muito valor se tem dado ultimamente, na Universidade de São Paulo, ao doutorado, para o progresso na chamada carreira universitária. A lei acenou com maiores vantagens pecuniárias para os assistentes doutores. Surgiu uma espécie do febre de produção de teses, cuja motivação em grande parte estará nesse incentivo material, mais do que na própria ciência. Não cremos que seja útil a medida. Ela favorece as teses de afogadilho, para conquistar mais alguns cruzeiros no vencimento. Um outro redime é o das teses que não amadurecem nunca, em que o assistente permanece longos e longos anos como aluno do professor todo poderoso que, praticamente, compõe com êle a tese. Passam-se nesse compasso de espera muitos anos, às vezes aplicados em trabalho relativamente pouco produtivo, pois as teses são sempre teses, uma espécie de literatura que, do ponto-de vista científico, não costuma ter muito valor. E o tempo assim empregado não poderia ser mais bem aproveitado pela dedicação mais direta e mais livre do assistente a um tema original de pesquisa, em que sua participação fosse maior o mais independente? Em dez anos, por exemplo, êle teria realizado diversos trabalhos originais de muito boa classe, que o teriam habilitado, pelo seu conjunto, a um doutorado muito mais convincente, do que a exaustiva tese que êle passou longos anos a compilar e a burilar. Mas a idéia da tese e do título a ela preso é uma tradição forte demais. Pensávamos nisso enquanto liamos o livro *Graduate Education*, de O. Carmichael, em que se revelam tantas dificuldades desse sistema de teses e títulos, mas onde também o autor passa do pressuposto de que esse sistema é o único possível, pois o que lhe ocorre apresentar, à guisa de solução, são simples modificações para acelerar a produção das teses...

186 REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
muito grande. Quando se fala na ingenuidade das grandes massas seguindo seus líderes carismáticas nem sempre sinceros, não se pode esquecer que foi nas frouxas, orgulhosas e ambiciosas elites que esses mesmos líderes buscaram e encontraram às dúzias os filósofos que lhes justificassem a insensatez e os profissionais dóceis a todos os seus desmandos. Ah, a lição da Alemanha nazista!

O sistema educativo que degenerou numa concepção dessas, ou que dela nasceu e que a defende obstinadamente, por mais que se alardeie liberal, é, no fundo, antiliberal e visa à ditadura do teórico sobre o real, do pessoal sobre o coletivo.

O grande objetivo do ensino, voltamos a insistir, não é a doutorização dos homens, mas a sua formação básica. A especialização, em seus diversos graus, é, por assim dizer, um subproduto dessa formação. A preocupação de "formar", em seu sentido mais profundo, que não é o de "qualificar", de conceder privilégio profissional, de habilitar, mas de plasmar e modelar, de *dar forma* ao homem, deve entender-se não apenas em relação aos primeiros graus do ensino, mas a todos.

Quantos anos faz que Stuart Mill escreveu que "os homens são homens antes de serem advogados, ou médicos, ou comerciantes, ou industriais; e se os fizerdes homens capazes e sensatos eles se tornarão por si mesmos advogados ou médicos capazes e sensatos"!

Isto foi afirmado em 1817, num discurso pronunciado na Universidade de St. Andrews. A observação ainda é válida hoje em relação a todos os graus do ensino. Em homens devidamente formados, qualquer especialização "pega" bem, como planta em terreno fértil. Sem ela, teremos o mero dourismo pretensioso, pressuroso na conquista de regalias de grupo, estreitamente solidário na defesa deste (a *pequena solidariedade*), mas displicente em relação ao interesse maior da comunidade ou da humanidade, e desprovido, pois, da *grande solidariedade*.

Talvez a alteração semântica que a palavra "formar" sofreu na linguagem da burocracia do ensino defina mais do que qualquer discurso o mal essencial de todo o nosso sistema educacional, que busca, no fundo, tão somente qualificar e habilitar homens — e na verdade alguns homens, nem sempre os melhores — para determinados misteres chamados superiores, mas não plasmá-los como criaturas sólidas e consistentes.

Não é sem tristeza que contemplamos o enorme desajustamento de todas as peças do ensino em nosso país. Desejaríamos que houvesse consistência de propósito a respeito dele, que se soubesse claramente para que e por que ensinar, e que se mobilizassem todos os recursos possíveis para fazer que as escolas não fossem meras peças de uma desconjuntada máquina burocrática, mas representassem células ou oficinas de criação e transmissão de experiência, onde nunca estivessem ausentes as idéias de lar, de pátria e de humanidade a apurar-nos os impulsos de solidariedade.

Aqui, "como em muitos outros países pobres e ansiosos de crescer depressa, a educação tende a ser dominada por dois fetiches que são a educação primária universal e meramente alfabetizante, e a universidade ou

qualquer coisa com esse nome. Em ambas essas empresas o dinheiro público é por vezes investido até com abundância, não correspondente aos resultados colhidos, esquecidos porém os governantes de que: 1º) A educação primária não deve desenraizar o indivíduo, pondo-o em conflito com o meio, infundindo-lhe a noção da falsa superioridade social do simplesmente letrado e do cidadão, mas deve, ensinando os rudimentos necessários de ciência, de técnica e de cultura geral fixar melhor a criança em seu meio, que ela ajudará a reerguer, e dar a *todos* educação completa, quanto a esse nível. Daí o grande interesse de uma educação realmente rural em todo o interior do país. Mal orientada, essa educação primária universal não raro, segundo alguns entendidos e observadores, devora verbas que deveriam amparar a agricultura e, por meio desta, contribuir para maior produção. 2º) A Universidade não deve ser encarada como instituição que, apesar de cara, os governantes tolerem para ganhar prestígio nas chamadas classes intelectuais, nem como refúgio para o ócio dos intelectuais cépticos que nela busquem a torre de marfim que os isole da coletividade que os sustenta, nem muito menos como simples expediente suntuoso para atender ao empreguismo da gente "bem" ou "semibem", já não mais satisfeitas com as repartições públicas e as autarquias de cunho político.

É comum, entretanto, essa defeituosa polarização da atenção dos políticos e governantes nos dois extremos da linha educacional acarretar o esquecimento do ensino médio,² que passa a ser mera ponte de passagem entre a escola primária e a superior, como se esta fosse o único caminho digno para o cidadão. Desvirtua-se assim completamente o ensino médio, que perde, muito em particular, o seu sentido fundamental de estágio formador da mentalidade do cidadão comum e de preparador de uma boa parte da útil mão-de-obra com que o país tem de contar. Isso sem falar na excelente contribuição que o ensino médio, sob todas as suas formas, curriculares e extracurriculares, quando devidamente orientado, pode dar ao aperfeiçoamento do processo de escolha política, tão grave nas democracias.

O ensino primário e o médio, bem entendidos, são, talvez se possa dizer, a chave do processo educativo nos países menos desenvolvidos e

2 W. A. LEWIS, da Universidade da Jamaica, num interessante estudo sobre ciência, homens e dinheiro, salienta que nos países menos desenvolvidos a moda é gastar amplamente nos extremos da escalada educativa e esquecer a educação secundária (gastar nos extremos, lembre-se, da maneira imprópria que já assinamos, isto é, buscando um ensino alfabetizante universal e não formador). Diz êle que nesses países o real "gargalo" está no nível secundário, pois a necessidade imperiosa que eles têm de auxiliares agrícolas, práticos de engenharia, mestres de escola primária, guarda-livros, secretárias, enfermeiras, técnicos de laboratório e numerosas outras formas de mão-de-obra urgente, pode ser facilmente conseguida a partir de uma base de ensino médio (é claro que logo argumentarão os grupos correspondentes daqui, que não, que cada uma dessas atividades exige um diploma de curso superior, pois esta é a mania do momento. A universidade, por paradoxal que pareça, é "mais fácil" do que o ginásio, impõe menor seleção dentro dela, e a fascinação do título universitário é muito grande...).

que buscam seu rápido progresso econômico. Infelizmente, os seus problemas, para muitos governantes, até mesmo para alguns que se têm na conta de esclarecidos, quase se resumem aos aumentos de salário e à construção de prédios, aqueles tantas vezes regateados e estes tantas vezes inutilmente faustosos, mal se cogitando de amparar metodológica e tecnicamente o professor. De tal modo vive este abandonado, sem recursos para laboratório e para o ensino vivo, sem possibilidade de integral dedicação à sua escola, sem biblioteca que o atualize, que, bem se pode comparar esse magistério a um exército desbaratado. Nem ao menos se consideraram devidamente, nas escolas de filosofia que proliferam pelo país, os reais problemas da formação desses professores, que muitas vezes surgem diante dos alunos como meros repetidores das lições que na universidade receberam, tendo em vista formação diferente, qual seja, por exemplo, a de um futuro especialista em determinado ramo estrito da ciência. Isto explica não poucos conflitos entre professor e aluno, não poucas decepções de um e de outro, não poucas perdas ou extravios de vocações, não poucas perdas de oportunidade de detectar, escolher e encaminhar os estudantes realmente mais bem dotados.

A quantidade de ciência que se ensina hoje no curso primário e especialmente no médio é necessariamente maior que a dos velhos tempos. A própria ciência progrediu muito, e também progrediram as sugestões metodológicas e as motivações diárias para o aprendizado da ciência. Pode mesmo afirmar-se que a ciência tende a substituir outras disciplinas classicamente ensinadas e que já não têm mais razão de ser, nessa fase do aprendizado. Seja lá como fôr, não se chegará ao exagero de pretender que o ensino secundário forme cientistas ou empanturre os moços com conhecimentos científicos. O que se deseja é que a ciência — como aliás todas as outras disciplinas — seja ensinada de maneira viva, que habilite o aluno a raciocinar e compreender e que não represente para êle um texto em cuja última linha êle suponha ter encontrado o fim do conhecimento científico, o exaurimento de toda a sua possível curiosidade. Este ensino vivo e ativo exige um professorado de alta categoria, em cuja formação as faculdades de filosofia, que ainda não avaliaram devidamente seu papel a este respeito em nosso meio, têm imensa responsabilidade.

Quando se diz, com Allain que o ensino deve ser corajosamente retardatário, não se repete nenhuma incongruência em face do ensino da ciência, que deve ser vivo, experimental, altamente motiva-lo. Retardatário êle deve ser no sentido de que o professor se atenha aos conhecimentos básicos e não se perca na Superficialidade da descoberta momentânea, que dentro de pouco tem de ser substituída por outra. Ele deve servir-se dos fatos do dia, das motivações da hora, como ponte para ensinar o aluno a analisar, a investigar, a raciocinar, mas não deve procurar apenas a novidade, a noção, a informação, o dado, e sim os grandes princípios. E estes, força é convir, muito mudam mais devagar do que se poderia supor pela quantidade de informação nova que muitos professores passam a seus discípulos, dispersivamente, para fingir cultura, alardear conhecimento ou simplesmente

pela incapacidade de distinguir o essencial do acessório. Ah, a coragem de ser simples num mundo que se complica aparentemente cada dia que passa, num mundo em que a linguagem das disciplinas se vai tornando cada vez mais hermética! Corajosamente retardatário, neste sentido. Não no sentido de procurar nos livros cinzas frias e mais do que mortas, quando há muito fogo crepitando ao alcance da mão...

No nível secundário, como no primário e também no universitário, o problema realmente fundamental é o da formação básica, diversa em sua amplitude e em seu grau de especialização, mas integral no que respeita à atitude em face do meio e de suas necessidades, à integração da criatura nele. Prematuramente se tem introduzido a especialização em nosso curso secundário, no sentido de multiplicar conhecimentos, deixando de lado a capacidade de raciocinar e encarar problemas. E ainda nas universidades o mesmo defeito se nota, com o agravamento, porém, de a universidade, em nosso meio, ser a etapa em que, geralmente, não se exige o mesmo rigor no estudo, em que deixa, praticamente, de existir aquilo que seria fundamental nela — a seleção de valores, — ao contrário do que se deveria esperar da escola primária e também de boa parte da secundária, nas quais se esperaria antes a difusão do conhecimento necessário ao maior número possível de pessoas, para que tudo afinal não se reduzisse, segundo bem salientou Anísio Teixeira, ao propiciamento de uma educação superior, gratuita e cara, a uma pequena minoria, ao preço da subtração de educação adequada à grande massa pela escola primária e, em parte, pelo ensino secundário e técnico.

A universidade, admitida seja ela realmente universidade, deve ser de fato para os espíritos mais capazes de abranger os graus mais altos da instrução e da educação, os mais capazes de saber fazer os atos mais difíceis e ter os pensamentos mais profundos. E a esses espíritos deve dar uma forte base de alto conhecimento, que depois se aperfeiçoa em especializações de todo o gênero em cursos especiais e, o que é importante, já nos institutos de pesquisa apropriados, onde se cria a Ciência.

A formação universitária hoje envolve, como também a que se faz nos ginásios e nas escolas primárias, muito mais ciência do que antigamente, quando a educação era eminentemente literária. Sem considerar o destino que o aluno vai tomar, essa formação tem de ministrar boa dose de conhecimento científico, pois na época atual, como salienta Charles Snow, é tão "analfabeto" quem ignora, em nosso caso, José de Alencar ou Machado de Assis, Shakespeare ou Goethe, como quem ignora a segunda lei da termodinâmica.

Mas a universidade é uma instituição muito respeitável e não pode servir nem aos oportunismos políticos nem à aventura dos iletrados, ansiosos de prestígio. Anda pelo nosso país uma onda calamitosa de criação de universidades. Qualquer ajuntamento de escolas se diz universidade. Onde se exigiria um núcleo puramente técnico impõem os políticos uma escola superior, se possível com promessa de um reator nuclear e certamente com, pelo menos, um microscópio eletrônico. Densidade de população capaz

de freqüentar útilmente a universidade, e devidamente selecionada, possibilidade de encontrar professores capazes, disso não se cogita, como não se cogita do ambiente necessário; cogita-se, todavia, do prédio que deixe na cidade o nome de um político e satisfaça o interesse de uma firma construtora. A "ação" de que muitas vezes se fala, como se fosse algum plano de governo, outra coisa não é senão a construção de monumentos sem sentido, que tanto poderiam estar aqui como em Marte, porque não se destinam a ser povoados por homens, mas apenas pelos cupins dos orçamentos públicos.

Nos países menos desenvolvidos o trabalho educacional tem de ser ingente e altamente concentrado e orientado, para ser eficiente, isto é, para render o máximo em mínimo prazo, pois há neles uma corrida muito séria com as forças que impedem o progresso econômico e com o aumento de população que pode trazer fome e desnutrição. Nem sempre bastará o esforço por assim dizer normal, curricular, dos vários níveis de ensino, para dar aos países homens esclarecidos e mão-de-obra segura. E preciso montar todo um dispositivo de instrução extracurricular para atingir o grosso da população por todas as formas. Não se diga que o povo não quer aprender. A voracidade com que êle consome a informação científica, nem sempre boa, que a imprensa divulga, é espantosa. Toda uma rede de bibliotecas e recursos audiovisuais tem de ser estabelecida, atingindo todos os centros. Por toda parte o empenho sadio de estender a todos os cidadãos uma educação básica para a vida útil na coletividade o no seu meio ou na sua classe, conforme se queira dizer, em contraste com aquela preocupação, abominavelmente aristocrática, a que já nos referimos, de fazer da universidade, à custa do sacrifício daquele esforço educativo básico, o gozo de alguns poucos que emergiram dos graus iniciais do ensino nem sempre por serem os melhores.

A ciência na coletividade, que tema apaixonante! Quando se toca neste assunto, surgem logo dois grupos aguerridos a se combaterem e menos-prezarem mutuamente: de um lado, os defensores da chamada ciência pura; de outro, os defensores da chamada ciência aplicada. Cada um desses grupos reclama mais alta posição hierárquica, maiores verbas para manejar, mais alto *status*. A discussão que se trava entre eles pode ser acompanhada em todos os países, e parece tanto mais acesa quanto menos desenvolvido o país. Faz-se, geralmente, à custa de argumentos colhidos nas nações altamente desenvolvidas, transplantando-se sem maiores preocupações de adaptação ou sequer de interpretação, em relação ao meio em que se está vivendo. E uma discussão estéril e mofina, que só pode aproveitar aos inimigos de qualquer ciência, seja ela pura ou aplicada. E, na verdade, é muito comum aproveitarem-se dela os governantes, que apenas toleram a ciência ou que dela só esperam, cinicamente, resultados imediatos, quando não resultados *encomendados*.

Muito bom senso se exige no exame destas questões. E indiscutível o papel da ciência fundamental ou pura; e quando se fala hoje em revo-

lução científica, o que se tem em mira, em grande parte, é essa ciência fundamental, de que brotam inesperados resultados, que a tecnologia tem amplamente aproveitado, embora não houvessem sido especificamente planejados pelo cientista que se encontra no extremo "puro" da cadeia. O que se verifica em todos os grandes países é o empenho em incrementar e organizar a ciência pura, e portanto a parte, mais criadora da ciência, de modo que ela não seja afogada pela tecnologia ou pelas preocupações imediatistas. Chegou-se à conclusão de que os resultados da ciência pura compensam, e de que no fundo são eles que asseguram o progresso, a longo prazo, da tecnologia. Mas também é preciso não esquecer que a situação dos países menos desenvolvidos não pode comparar-se, na generalidade dos casos, com a dos já amplamente desenvolvidos, donos de economia estável e pujante. Estes já possuem um progresso econômico, aqueles outros ou não o possuem, ou o têm fraco ou instável, dependente. Assim» os países menos desenvolvidos têm de prestar grande atenção à ciência aplicada, muitas vezes à simples aplicação de técnicas importadas e adaptadas, para abrir caminho ao seu progresso, assim como têm de mobilizar legiões de pesquisadores para as tarefas imediatas de investigação relativas ao meio (levantamentos, estudo do aproveitamento de recursos naturais, etc). Numerosos problemas locais exigem pesquisa científica original, embora decididamente orientada para um fim prático, e estas investigações requerem os mesmos dons que se exigem de um cientista "puro". Daí ser imprópria e indevida a guerra que se estabelece entre os dois grupos, cada qual procurando desmerecer o outro, rebaixá-lo, procurando o cientista "puro" negar àquele outro o título de cientista, e sendo por êle, em represália, hostilizado como simples teórico ou sonhador, que vive na torre de marfim, quando o país passa fome ou sofre de doenças devastadoras.

Entre as duas "ciências" não existe diferença de qualidade, pois em ambas o espírito de investigação pode aplicar-se com originalidade. Mais ainda, da troca de informação contínua entre os dois grupos podem resultar conseqüências das mais benéficas, que levam muitas vezes o "puro" a resolver um problema de interesse imediato, e o "aplicado" a encontrar uma pista na ciência pura. A diferença que entre eles existe é, quase se poderia dizer, de "clientela de problemas", de gosto quanto ao tipo de assuntos abordados. Seria muito difícil estabelecer diferença, na história da ciência, entre Pasteur e Perrin, na França; entre Koch e Planck, na Alemanha; entre Theobald Smith e Oppenheimer, nos Estados Unidos. Uma coisa, entretanto, parece certa: é que os Estados Unidos não teriam podido criar o ambiente que Princeton reserva aos sábios do "Institute of Advanced Studies", se não tivesse apoiado, desenvolvido e valorizado os trabalhos de sábios como Theobald Smith.

Seria errôneo criar nas universidades, especialmente nos países menos desenvolvidos, ainda a braços com problemas elementares de progresso econômico, a idéia de que só o primeiro tipo de ciência, isto é, a ciência pura, é importante, e valoriza o pesquisador. Aliás, a penetração cada vez maior das universidades pela tecnologia, mostra que essa atitude se torna

insustentável no mundo moderno, sendo recomendável leitura, a esse respeito, o livro de Ashby, já aqui uma vez amplamente comentado — *Technology and the Academies*. A universidade é hoje uma inspiradora necessária da técnica e uma animadora do progresso social e econômico, e a ciência nela há de ser compreendida como um todo harmonioso, de modo que a descoberta mais pura possa encontrar, não apenas ambiente para fazer-se, mas também para desenvolver-se e tornar-se aplicada.

É preciso, porém, que os governantes sejam bem esclarecidos quanto à necessidade dos dois tipos de pesquisa. Se a pesquisa aplicada se impõe, de início, na comunidade, com intensidade talvez maior em vista da imperiosa necessidade de resolver problemas imediatos e inadiáveis, a outra se impõe para a continuação mesma da vida da ciência no país, pois à medida que seu progresso econômico se fôr impondo, aumentará o número de problemas que exigirão utilização original de princípios cada vez mais gerais e não raro novos.

A luta que existe entre a ciência pura e a aplicada não é, todavia, a mais importante e violenta que as duas "ciências" enfrentam. Afinal, cientistas puros e aplicados constituem apenas duas tonalidades de uma mesma gama e acabam por entender-se, ainda que às vezes com relutância. A máxima incompreensão ocorre entre os cientistas e os técnicos, isto é, os que simplesmente aplicam o conhecimento, os que não elaboram nem adaptam ou aperfeiçoam. Entre estes, por um evidente defeito de formação, domina muitas vezes a idéia de ser o seu papel, na sociedade, muito superior ao do cientista, porque eles é que "fazem" as coisas. Torna-se fácil, perante os governantes e o público ignorante, demonstrar que, ao contrário dos cientistas, eles constróem alguma coisa e deixam marcada sua passagem em alguma obra concreta e não apenas numa folha de papel perdida nalguma revista científica. E, como na vida prática cotidiana, é o técnico quem de fato realiza as ações de que depende imediatamente a satisfação de nossas mais urgentes necessidades; é êle, às vezes, o elemento mais bem pago de toda a classe ligada à ciência. Ê o elemento puramente técnico que, nas organizações em que êle convive com o puramente científico, mais se insurge contra este último. Êle representa o ponto-de-vista "prático", e com esse argumento procura granjear a simpatia e o maior reconhecimento do empregador. E freqüentemente o consegue. A história da luta entre o elemento puramente técnico e o elemento científico, em nosso meio, é cheia de acrimoniosas e surdas controvérsias. Tão cheias de acrimoniosas e surdas controvérsias, como a luta que separa, por exemplo, os professores universitários que se limitam a dar aulas e fazem da universidade uma simples achega a suas ocupações técnicas, e aqueles que se dedicam inteiramente à universidade e ao magistério. Estas duas últimas lutas, que são no fundo simples aspectos de uma mesma luta, marcam a história do regime de tempo integral, estabelecido em São Paulo para favorecer a pesquisa científica.

Desnecessário dizer, nesta altura de nossas reflexões, que não se confunde com a ciência pura e aplicada, nem com a técnica, a perigosa "meia-

ciência" ou a "pseudociência", de que tão longamente falou o professor Rocha Lima, em sua já famosa conferência sobre as "Vicissitudes da Vida Científica". Infelizmente, muito tempo ainda se passará em nosso meio para vencer a "meia-ciência". Ela ainda povoa muitas instituições e vai construindo outras, Brasil afora.

A implantação dos núcleos de ciência pura é um fenômeno sem dúvida difícil e até melindroso. A compreensão dos governos é certamente maior em relação à ciência aplicada e, por outro lado, o controle da sociedade em relação ao trabalho desses cientistas, de que decorrem resultados práticos tangíveis, é mais fácil, de modo que eles, naturalmente, encontram nessa relação com o público maior estímulo para o trabalho eficiente. O cientista puro, se não fôr bem escolhido e se não estiver implantado em centros de alta categoria, em ambientes de elevadíssimo padrão ético, facilmente poderá perder-se na inatividade e no ócio, na escassa produtividade, em atitudes que justifiquem afinal o conceito, fundamentalmente errado, de que cientista puro é um homem sem utilidade social, uma criatura paga para divertir-se com suas abstrações, para "brincar com o infinito", segundo já disse alguém.

Um dos problemas realmente sérios da implantação de núcleos de ciência pura num país ainda não desenvolvido, é a necessidade de realizar, de uma só vez, um grande enxerto, se assim se pode dizer. Não basta criar um centro especializado, é preciso construir ao mesmo tempo vários núcleos afins, que possam apoiá-lo, e constituir ambiente adequado para o trabalho geral da ciência. Outro problema é a relativa lentidão com que se processam esses trabalhos de implantação até a colheita dos primeiros resultados apreciáveis, o que pode às vezes criar reação hostil na sociedade e no governo. E outro problema ainda é o que decorre da necessidade de, para essa implantação, se tornar freqüentemente, a importação de sábios estrangeiros, o que pode irritar o nativismo, tantas vezes pronto a tomar açodadamente as posições do estrangeiro, para o qual, diga-se de passagem, também não costuma ser fácil o problema de adaptar-se à nova terra e a seus costumes.

A exata proporção entre a força de pesquisa aplicada e a de ciência pura, depende de muitos fatores, entre os quais o próprio grau de progresso econômico e intelectual, já atingido pela comunidade.

Assunto dos mais importantes é o das verbas que devem ser investidas nos dois tipos de pesquisa. Nota-se que especialmente nos países pobres, os cientistas muitas vezes constituem uma classe que "chora" demais a respeito de falta de recursos. Mas se se der um balanço rigoroso naquilo que recebe a ciência como um todo, em vários desses países — e o nosso parece ser um deles — talvez se verifique que as somas não são tão escassas, tendo-se em vista a pobreza geral do meio. Em alguns desses países não é rara a figura do cientista que só planeja programas por sua natureza e por seu preço incompatíveis com os orçamentos públicos. Querem a mais cara aparelhagem, os mais bem montados laboratórios, os mais grandiosos prédios. Desenvolve-ae neles a idéia de que o valor da pesquisa

está na majestade dos aparelhos com que é feita ou no preciosismo dos temas abordados. E aí está um grave erro. Mais do que alardear o que poderiam fazer com grandes verbas, os cientistas poderiam mostrar o muito que, em não poucas situações a ciência é capaz de fazer com verbas reduzidas. A ciência dos países pobres pode ser correspondentemente pobre do recursos materiais, parcimoniosa no seu uso, porém altamente rica de inspiração.

Estas afirmações não significam que a ciência despensa capital. Longe disso. Ela o exige, por vezes grande. Esse capital, nos países pobres, é até muitas vezes fornecido ou auxiliado por nações estrangeiras ou organizações internacionais, sendo também possível a sua constituição a partir de um esforço comum de nações interessadas em montar em conjunto determinados laboratórios que possam servir a todas elas. Há diversos exemplos disso, da mesma forma que existem nos grandes países exemplos de organizações semelhantes de âmbito regional, as quais servem aos interesses de determinado número de Estados ou de universidades.

Cada vez mais, em todo o mundo, e com mais forte razão nos países novos, a ciência tem de ser financiada pelo Estado, surgindo como um serviço público, seja diretamente administrado pelo poder público, seja por êle coordenado. Nestas condições, não será de estranhar que custe mais caro, relativamente, nas nações novas do que nas ricas, pois esta é uma regra geral do serviço público que exige pessoal mais treinado. O mesmo raciocínio aplica-se ao custeio do ensino. O que é mais necessário é que os governantes saibam que esse investimento em homens e em recursos para o trabalho humano é tão importante, pelo menos, como os investimentos do capital em atividades chamadas reprodutivas, ou em construções e estradas. É uma verdade difícil de ser aceita pelos políticos, não raro preocupados mais com as construções do que com a formação de pessoal capaz e o trabalho eficiente deste.

A ciência, propriamente dita, nasceu fora das universidades e só lentamente penetrou nelas, criando-lhes aliás graves problemas, pelos conflitos com a tradição filosófica e literária. Esta mesma história se repetiu em nossa terra, onde alguns dos mais antigos núcleos de pesquisa se formaram fora das universidades ou das escolas superiores. Em nosso país é relativamente recente o empenho das universidades ou das escolas superiores, no sentido de reunir a pesquisa ao ensino. Em numerosas escolas ainda estamos assistindo a um choque entre as duas tendências, mas os sintomas são promissores. A Constituição Federal, sob inspiração certamente de alguns grupos idealistas, porém de visão um tanto astigmática, escreveu que, as escolas superiores devem ter, como anexos, institutos de pesquisa. É uma fórmula aceitável, que pelo menos reconhece a necessidade da pesquisa na universidade. Mas se a analisarmos a fundo, veremos que é uma fórmula imprópria, pois deixa entrever que a pesquisa é um anexo do ensino, quando, na realidade, dentro da universidade moderna, ela deveria ser o eixo, passando o ensino a uma espécie de posição, não diremos secundária, porém decorrente.

Como a universidade mantém ainda em sua estrutura grande influência da organização primitiva do ensino superior, no qual tudo se planeja exclusivamente para a transmissão pura e simples do conhecimento, e não para a construção deste, sua estrutura atual ainda se ressentida de muitos defeitos no que toca à pesquisa. Enquanto os institutos organizados fora da Universidade mantêm carreiras estáveis de pesquisadores dotados de independência, a Universidade ainda mantém o regime da "confiança" entre professores e assistentes. Esse regime talvez tivesse ou tenha sentido quando se trata de organizar o ensino, mas deixa de o ter quando se pensa na organização para a ciência, que exige núcleos vários de pesquisadores independentes, não menos estáveis em suas funções que o chefe, ou o professor, na sua. Não entendemos por que até hoje as nossas universidades não cuidaram de constituir nessa base o grosso de seu corpo de pesquisadores, em vez de recorrer aos artifícios, que todos conhecemos, de assegurar precárias estabilidades após tantos anos de serviço em posições de comissão, o que torna o pesquisador que diverge do Catedrático, quando tem um certo número de anos de serviço, uma espécie de "encostado" dentro da instituição. Muito se preocupam nossas leis básicas com a estabilidade, mas esta figura, que encontra apoio na boa teoria da administração, não deve ser encarada apenas do ponto-de-vista estritamente previdencial, que procura assegurar o salário, mas também do ponto-de-vista espiritual e humano, que é o de assegurar não apenas a remuneração do emprego, mas as possibilidades e os meios de trabalhar. Isto é importantíssimo para a vida do cientista.

Infelizmente, entre as universidades e os institutos científicos que a ela não pertencem, tem existido escassa articulação. Dai têm resultado enormes duplicidades de instalações e mesmo de programas de investigação, assim como lamentável desperdício de especialização do ponto-de-vista do ensino, pois o conhecimento dos especialistas dos institutos extra-universitários não é aproveitado, como poderia ser, para ministração de cursos e aperfeiçoamento de estudantes ou profissionais. Não se reconhece ainda aos institutos extra-universitários, mesmo aos da mais alta categoria, a capacidade para orientar teses de doutoramento.

O desentendimento entre os dois núcleos -- universidades de um lado e, institutos de pesquisa isolados, de outro — talvez se explique por uma diferença básica da filosofia que serviu de base à instalação de uns e outros. Os institutos isolados nasceram da necessidade da pesquisa e da prestação de serviços públicos, e por isso concentraram seu empenho na organização de um corpo de pesquisadores distribuídos por unidades de trabalho (seções, laboratórios, etc), relativamente bem coordenadas entre si, hierarquizados geralmente pelos critérios da administração pública (nas boas instituições especialmente o mérito, antes que a aplicação de normas burocráticas a todo o pessoal do serviço civil viesse elevar a categoria mais alta o tempo de serviço, para as posições que não sejam de chefia). As universidades nasceram da idéia primordial de ensinar, orientando-se, em grande parte, pela norma da plena independência do Catedrático, o

que faz de cada escola uma soma de unidades quase estanques e onde a cooperação se torna, por isso mesmo, mais difícil, e os desniveis também mais perceptíveis, porque não há propriamente nenhuma autoridade que vele atentamente pelo bom funcionamento do todo e por sua perfeita articulação. E verdade que esses inconvenientes estão sendo corrigidos na medida do possível pela criação de departamentos e de institutos, sendo a Universidade de Brasília, do ponto-de-vista de estrutura, um passo decisivo nesse sentido (mas funcionará?...).

Nunca se deu, ao que acreditamos, um balanço sincero em nossa organização de pesquisa universitária e extra-universitária, para saber o seu grau de eficiência. Acreditamos, porém, que esse grau seja baixo, em vista dos grandes desperdícios que nela ocorrem, das muitas duplicidades de programas e de aparelhagem, do escasso entendimento entre os pesquisadores e da ainda pequena consciência geral de que a ciência que se desenvolve nessas instituições representa alguma coisa mais do que uma rotina de serviço ou um prazer pessoal de cada pesquisador — isto é, representa um esforço de grande sentido para o progresso econômico do país. Infelizmente, em não poucos núcleos chamados científicos, a consciência desse papel só desponta, interesseiramente, quando se organizam movimentos reivindicatórios de aumento de vencimento. Mas ainda aí, cada grupo procura demonstrar o interesse do *seu* trabalho, não do trabalho da ciência como um todo.

A situação da ciência e do ensino em nosso país e nas nações menos desenvolvidas, em geral, suscitaria muitas outras reflexões. Já as temos feito, todavia, esparsamente, em números anteriores desta revista. Com as que agora estamos comunicando, o nosso propósito, em suma, é firmar os seguintes pontos. Reconhecida a importância da ciência e do seu ensino, é preciso também reconhecer que esta ciência e este ensino, que podemos englobar na palavra universidade, não representa, todavia, por si só, o segredo do progresso econômico. A ciência plantada num deserto só pode viçar quando houver, *tanto no deserto quanto nos cientistas*, a sincera convicção de que a ciência pode transformar o deserto. E, para que haja essa convicção, no deserto como em qualquer outra parte, é preciso que a universidade não seja apenas o extremo de uma linha educacional mal concebida, em que a escola primária corrompeu ou deixou de formar a grande massa, contentando-se com simplesmente alfabetizar, e a escola secundária não passou de uma simples transição propedêutica e mal inspirada para uma universidade mais preocupada com a habilitação formal do que com a busca e a partilha do saber por, e entre, homens realmente superiores e selecionados.

Nunca será demais insistir em que a ciência é, por natureza, uma atividade que jamais será tão bem remunerada como as outras que um homem empreendedor poderia desempenhar na sociedade. Em simples atividades técnicas poderia o cientista auferir muito maiores proventos, se tivesse jeito para esse gênero de trabalho, se não fosse realmente atraído pela ciência, se não tivesse prazer na dúvida e na descoberta.

Não se pode excluir, do que busca a ciência, o propósito de sacrifício, um alto grau de idealismo. Por mais que se diga que os tempos mudaram, quando se apagar do cientista essa chama, a ciência terá acabado e terá virado uma simples técnica de descobrir. E então não mais haverá cientistas; haverá cérebros eletrônicos que farão na ciência o mesmo que já fazem noutros ramos de atividade, com a diferença de que dispensarão... o cérebro!

Os melhores núcleos de pesquisa recrutam seus elementos à base do idealismo, da devoção à ciência. Os maus centros o fazem à base do "bom emprego". Não quer isso dizer que se pretenda má paga para os cientistas. Nada disso. O trabalho deve ser dignamente pago. Mas o que se quer assinalar é que hoje, em nosso meio, se vai notando que é cada vez maior a preocupação de ganho entre os cientistas. Basta estar a ouvir, por alguns instantes, um núcleo universitário em conversa, e logo reponta, a unir mesmo os que se combatiam, a questão do vencimento. A "vantagem" da ciência passa a ser uma preocupação tão constante em certos grupos que até se torna abominável.

Isto significa defeito de formação e de seleção. Chamaram-se para os misteres da ciência homens que na realidade se deveriam ter dedicado à técnica, que deveriam ser vendedores de produtos, incorporadores de empresas, homens aos quais repugna vida modesta passada no laboratório ou no escritório, entre aparelhos e livros, entre discípulos e colaboradores.

Temos dado à escolha dos integrantes da carreira científica toda a atenção que ela merece? Certamente, não. Busquem-se as atas dos conselhos universitários, das congregações, dos órgãos superiores de educação e pesquisa; busquem-se as manifestações dos órgãos que congregam cientistas e profissionais da educação e da ciência; procurem-se os relatórios dos dirigentes das instituições científicas ou dos órgãos que no serviço público devem orientar a organização de carreiras e a seleção para elas. Basta dizer que uma lei baixada no governo passado, criando um conselho dos institutos de pesquisa, na qual havia vários dispositivos relativos à seleção de pesquisadores e à organização da pesquisa em geral, não chegou a ser aplicada pelo governo seguinte, que é o atual, o mesmo que cortou pela metade as verbas do Museu Paulista e que sanciona, em comício político, uma lei que cria uma faculdade de estudos médicos e biológicos em Botucatu, dizendo-a de "alto gabarito" antes de haver revelado o seu corpo científico e técnico ou o regime em que ele vai trabalhar...

Que somos um país subdesenvolvido, somos. Que os países subdesenvolvidos precisam de ciência, de tecnologia e de bom ensino de ciência e de tecnologia para seu rápido desenvolvimento, é também certo. Mas é igualmente certo que não existe em nosso país uma consistência de propósito quanto aos objetivos da educação e da ciência. Ensina-se por ensinar, os professores são, para os governos, nada mais do que uma folha de pessoal, mais ou menos pesada, que atrapalha as obras do "plano de ação", para repetir alegação que se tornou comum no atual governo, não em relação aos professores em particular, mas a todo o funcionalismo público.

A ciência é ainda apenas tolerada; e a tecnologia... bem, por isto entende-se apenas repetir as técnicas que já vêm prontas nos livros de receitas técnicas. Com uma mentalidade desse tipo no governo da República o nos Estados. nada se poderá fazer. É conformar-se cada um com a idéia de subdesenvolvimento e extasiar-se com os discursos que fazem os "desenvolvimentistas"... — J. REIS — (*Anhembi*. São Paulo).

NINA RODRIGUES. CRIADOR E CHEFE DE ESCOLA

Nina Rodrigues — cujo centenário de nascimento este ano passa — foi, sem dúvida, na última década do século passado e em princípios deste. uma das primeiras afirmações da ciência brasileira, então incipiente. Realmente, basta considerar que a partir de 1866, época coincidente com a fundação da *Gazeta Médica*, é que surgem, com Wucherer, Paterson e Silva Lima, na Bahia, os primeiros trabalhos baseados na observação, em moldes científicos, de fatos clínicos; depois destes, só a partir de 1890, com Raimundo Nina Rodrigues e seus estudos sobre o negro, é que se retomam, entre nós, pesquisas e trabalhos com bases semelhantes aos daqueles encetados e levados adiante pelos ilustres componentes da Escola Tropicalista Baiana. Nem se diga hajam faltado ao mestre, para revelá-lo as gerações sucessivas como um dos nossos maiores homens de ciência a lembrança e a justiça. de contemporâneos e. pósteros, discípulos ou não, divulgando-lhe os trabalhos inéditos, recompondo e editando-lhe os manuscritos, arrumando e ordenando-lhe a extensa bibliografia, dentro que cumpre citar os nomes do Afrânio Peixoto, Homero Pires, Alcântara Machado, Oscar Freire. Flaminio Favero. João Fróis, Estácio de Lima, Artur Ramos, Afrânio Coutinho. Caldas Coni o tantos outros.

O docente de carreira, o mestre atuante, vigilante na defesa dos interesses de ensino, exigente, não se dissocia, em Nina, do pesquisador, do homem de ciência, cujo trabalho, pertinaz e orientado, o levou às alturas de criador e chefe de uma escola científica de projeção mundial. No exercício da cátedra, espírito combativo, lutou por conseguir os meios de tornar o ensino de sua especialidade prático e objetivo; verberou, com desassombro e coragem incomuns, e teorismo habitual das lições e preleções da época. feitas "com todo o aparato espetaculoso dos sucessos oratórios, a que na avidez de aplausos fáceis sacrificariam sem pejo a utilidade do ensino..."

Como estudioso, tem a justa medida das possibilidades do meio. pobre em recursos técnicos, deficiente no aparelhamento indispensável á investigação, tal como já o exigia a era que passava, influenciada profundamente pela experimentação. Mas, Nina "não quer — como acentua Afrânio Peixoto — fundar ciência nova, realizar uma síntese filosófica, resolver uma destas incógnitas tremendas que andam a desafiar todos os laboratórios e clinicas do mundo..." Ligado, como esteve, aos continuadores e seguidores da Escola de Wucherer e Silva Lima, julgou, por algum tempo, haver encontrado nos estudos de patologia tropical a trilha a seguir. Se esses estudos,

no estado em que se achavam, exigiam, para proporcionar resultados seguros, á altura daqueles a que chegaram seus iniciadores, uma base experimental indispensável, seria temerário continuá-los. desarmado tecnicamente o meio como se encontrava. Por que persistir então, inexistente, o aparelhamento técnico imprescindível, se já começavam "os ânimos menos tolerantes a desconfiar dessa ciência toda de raciocínio, feita em nome de uma observação que não se praticou, e de uma experimentação que se desconhece"? 'Nina Rodrigues, in *Fragmentos de Patologia Intertropical*. Bahia, 1892). Como se iluminado pela consciência da brevidade da própria existência, — viveu apenas 44 anos — compreende que não pode parar, nem deter-se na lamentação dos óbices que se opunham ao seu objetivo; muito menos, interromper nesse ponto, encerrar nessa altura sua vida de pesquisador, de intelectual, quando a compulsão interior lhe apontava o caminho a seguir pleno de atrações... Se o momento é decisivo, não lhe falta, entretanto, naquele instante, para deliberar, a conjunção feliz das disposições totais de sua personalidade. Resolve, mas com a firmeza da decisão que "emana da personalidade total". Sem hesitação, como se àquela determinação própria fora irresistivelmente compelido o seu ser inteiro, porque assim o motivasse, como quer Bergson, "a conjugação de seus próprios sentimentos, de seus pensamentos e de suas mais intimas aspirações..." Uma guinada, simplesmente, como em náutica. Uma guinada, à esquerda, uma ré-direção. Encerra seus estudos e trabalhos sobre os temas que constituíam a preocupação da Escola de Wucherer, Paterson, Silva Lima, Pacífico Pereira e seguidores, e dedica-se inteiramente aos problemas de etnografia, de antropologia, relacionados ou não com a Medicina Legal, de que o negro seria o fulcro.

Em meio à feição do nosso, na época, em que a importação de temas, conceitos e atualidades médicas constituía a regra, em que os países europeus representavam a fonte invariável de inspiração para os estudiosos. romper com a tradição, e encarar, com objetividade e espírito científico, os problemas indígenas mais que uma atitude mental nova independente. significava uma definição amadurecida de propósitos científicos, um compromisso intelectual com as realidades brasileiras carecentes de exame. estudo e solução. Não importar, para repetir, a ciência estrangeira. Como seus brilhantes predecessores nos estudos de medicina tropical (cujas atividades na pesquisa haviam cessado praticamente), volta-se para os temas nacionais, disposto a encará-los e estudá-los. No Brasil e na Bahia, pelas determinantes históricas da formação brasileira, existia abundante material de pesquisa etnográfica, antropológica, sociológica e psicológica. Embora tenha feito estudos sobre a mestiçagem brasileira, a pesquisa de um dos elementos étnicos, o estudo do negro, no Brasil e na Bahia, constituiria, daí por diante, o tema de sua verdadeira paixão. Não só a Bahia, no Brasil, reunia a maior população negra, mas, como lembra Pedro Calmon "com a circunstância de ter preservado, quanto possível, no tolerante meio baiano, as suas características essenciais, assim religiosas o ráticas. como de costumes e espirito, através dos grupos purificados pelo isolamento de suas crenças; sudaneses, minas ou nagôs de ciclo muçulmano; angolas

cabindas e benguelas, ou bântus fetichistas, sem contar as variações intermediárias, que só poderiam ser apontadas pelo observador persistente". Ao invés de repetir pesquisas estrangeiras, Nina Rodrigues, como diz Afrânio Peixoto, "dava-se, na sua especialidade, à pesquisa de assuntos nacionais, ou de modo de se comportar entre nós — meio, raça e momentos diferentes de civilização —, os conhecidos fatores biológicos ou sociológicos que determinam os fenômenos da vida. Estudou, observou e experimentou, no Brasil, coisas brasileiras: eis a sua originalidade. Com um trabalho assíduo, uma pertinácia de esforço erudito e inteligente conseguiu, sobre muitos assuntos, noções claras e indagações perfeitas: eis o seu mérito". Entre os estudos de etnografia, antropologia e antropologia criminal a que deve sua projeção nacional e internacional, citam-se "Os mestiços brasileiros" (1890). "As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil" (1894), "Negros criminosos no Brasil" (1895) "Animismo fetichista dos negros baianos" (1896), "Epidemia de loucura religiosa no Brasil" (1898) "A paranóia dos negros", "atavismo psíquico e paranóia" (1902). "O problema da raça na América Portuguesa" (1903), editado com o título de "Os africanos no Brasil" (1933).

Ninguém tem dúvida de que na época, fins do século dezenove, floresceu, na Bahia e no Brasil, mais de uma escola científica, mais de uma escola médica... "um verdadeiro centro de estudos e pesquisas, — como acentua Afrânio Coutinho — em que se trabalhava, pesquisava e publicava com espírito científico, procurando sempre os caminhos originais e os assuntos locais". Nina Rodrigues, nascido em 1862, diplomado em 1887, sofreria, ainda, a influência daquela mentalidade objetiva daquela atitude científica, diante dos fatos clínicos, que inauguraram a partir de 1866, na Bahia e na medicina brasileira, Wucherer e Silva Lima. Se os trabalhos de Nina não representam uma continuação daqueles da Escola Tropicalista, valem por um desdobramento daquela atitude mental em relação a outros fatos. Com os seus estudos e pesquisas originais — de etnografia antropologia e psicologia criminal — Nina Rodrigues emprestou à Medicina Legal brasileira feição própria, característica de autenticidade, traços vivos, afinal de indiscutível individualidade científica. Estava seu nome vinculado, assim, a um movimento de idéias de grande profundidade e extensão, consubstanciado na Escola Baiana de Medicina Legal.

A escola de Nina, diz Afrânio Peixoto, "propagou-se ao Rio, onde quem assina estas linhas (A. Peixoto), — e que, para si como seu direito e sua mais alta condecoração, reivindica o título de primeiro de seus discípulos — reformou, em 1907 o Serviço Médico Legal do Distrito Federal, o que deu imitação ao dos Estados — e criou, com Diógenes Sampaio, Leitão da Cunha, Nascimento Silva o Curso de Aperfeiçoamento médio-legal em 1917, na Faculdade de Medicina, tal qual — Kreisarzt alemão, redivivo em 1932, agora com Fernando Magalhães, Leonídio Ribeiro, Heitor Carrilho, Miguel Sales, Antenor Costa e os fiéis Leitão da Cunha e Afrânio Peixoto. Este ainda, na sua cadeira de Medicina Legal da Faculdade de Direito, reclama, aí, a propagação da Escola de Nina Rodrigues. Em São Paulo, ainda em vida dele, Alcântara Machado, o grande mestre, se fizera espon-

taneamente seu discípulo na Faculdade de Direito e, na de Medicina, Oscar Freire criava o ensino como na Bahia, deixando um digno continuador da escola em Flaminio Favero. Na mesma Bahia, Estácio de Lima, na Faculdade de Medicina, como antes João Fróis, na de Direito, dão o mesmo lustro ao endereço "nacional" desses estudos... O "Instituto Nina Rodrigues" é uma homenagem e uma escola. E no Recife, Belo Horizonte, Porto Alegre... por todo o Brasil, ainda quando não venham diretamente nem se reclamam dele, é o espírito de Nina Rodrigues que é modelo e inspiração".

Toda esta fecunda atividade científica, que sua obra patenteia, desenvolveu-se em menos de dois decênios de sua breve existência. Mas, o que ressalta, sem dúvida, na obra de Nina, é havê-la empreendido no meio brasileiro de então, na fase sócio-econômica e intelectual do nosso desenvolvimento, em que viveu. E não haver cedido à complexidade de fatores — de ordem física, econômico-social e psicológica — que tornavam o ambiente não só inadequado tecnicamente, mas sem condições francas de receptividade às idéias e atitudes inovadoras. Seu maior mérito é não haver permitido que se anulassem dentro de si, ante as deficiências e dificuldades do meio, os favores e amplos recursos de uma vocação científica que se havia de afirmar exuberantemente no estudo do problema então dos mais palpitantes da realidade brasileira.

Nina foi mestre, sem dúvida: soube transmitir não só a experiência alheia, mas a própria legitimamente adquirida através das pesquisas que realizou. Tomou atitude e posição, mais de uma vez, em assuntos em controvérsia: firmou, em ciência, investigando, pontos-de-vista e propósitos, uns e outros seguidos, continuados, ou mesmo reinterpretados por discípulos e sucessores. Foi o chefe de Escola! — ITAZIL BENÍCIO DOS SANTOS (*A Tarde*, Salvador).

A TRAGÉDIA DAS MÃOS VAZIAS

Chuchalho colorido que mãozinhas ávidas procuram alcançar. Em movimentos incertos os dedos rosados se estendem em direção do brinquedo. O bebê agarra e sacode o chuchalho. Ouve atento o barulhinho. Instantes depois deixa cair o objeto. A mãe carinhosa lhe entrega outro, e mais outro brinquedo...

Menino de dois anos sobrepõe blocos coloridos de madeira. A sua torre, um pouco irregular, cresce. Quando tenta colocar cubo grande em cima de outro pequeno a torre cai. O menino escuta o barulho dos cubos caindo no chão. Observa a conseqüência de seus próprios atos... primeira noção de causa e efeito. — No decorrer dos anos aparecem na sua construção os portais, os cercados, os castelos simétricos. Para obter equilíbrio perfeito de sua obra, a criança de cinco a seis anos compara tamanho, formas, cores, e ajusta as peças com delicados movimentos digitais. As torres e os castelos desmoronam, a experiência fica. No jogo livre, a

criança constrói o seu próprio conhecimento. A atividade manual com blocos de madeira lhe ensina noções de espaço, tamanho, número que dão sentido aos termos da linguagem. A verdadeira geometria deita raízes profundas na idade pré-escolar...

A criança pobre, que não tem brinquedos comprados, brinca com areia, barro, galhos secos, pedras do caminho...

Asilo de crianças abandonadas. Janelas amplas iluminam o berçário. Nas filas de camas brancas, estão as crianças de oito a doze meses de idade. Algumas estão de pé sobre o lençol impecavelmente limpo, amarrado ao colchão. Além da grade das camas, as mãozinhas nada podem alcançar. Mãos vazias tateiam o ar. Dedos vazios se entrelaçam na fome de pegar alguma coisa. Mãos vazias, que desistiram de brincar. — Crianças que dormem de tédio... No asilo, o árduo trabalho de manter as crianças sadias, limpas, bem alimentadas tomam todo tempo das pessoas caridosas que dedicam a vida à infância abandonada. Mãos vazias que não constroem o conhecimento... atraso mental...

Escola primária de crianças cegas. Por motivo de doença a professora faltou. Mãos vazias tateiam carteiras. Dedos vazios encontram parafusos. Com fome de pegar, dedos vazios torcem parafusos. A carteira se desfaz. Um dos meninos joga uma tábua em direção da janela. A vidraça quebra. O vidro se estilhaça lá em baixo em mil pedaços. Febre de destruição... As mãos vazias encontraram ação...

Escola de ler, escrever e contar. Mãos contrafeitas de crianças pobres, que tentam escrever e nada conseguem. Antes de vir à escola nunca pegaram num lápis, ou ouviram sequer uma história. Agora devem aprender a ler, escrever e contar. Não sabem bem porque...

A vidraça embaçada não deixa entrar o céu azul, o canto dos passarinhos, ninguém varre a poeira do assoalho. O servente, colocado na escola, por empenho político, não trabalha por motivo de doença crônica de não poder... ou não querer fazer uso das mãos. No início do ano, a professora nova convidara alguns alunos para ajudá-la a varrer e tirar a poeira. Os pais foram à diretora reclamar. Seus filhos estavam na escola para estudar. Não eram serventes. — Desprezo de ricos e pobres pelo trabalho das mãos.

Mãos vazias, que não aprendem a trabalhar a terra escura para dela ver surgir a vida de uma nova primavera.

Escola de mãos vazias palavras vazias. Escola esquecida das mãos pequeninas... mãos que ensinam a pensar... — HELOÍSA MARINHO (*Diário de Notícias*. Rio).

ATOS OFICIAIS

-LEI Nº 4.084 DE 30 DE JUNHO
DE 1962

Dispõe sobre a profissão de bibliotecário e regula seu exercício.

O Presidente da República:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

O Congresso Nacional decreta:

Do Exercício da Profissão de Bibliotecário e das suas Atribuições

Art. 1* A designação profissional de Bibliotecário, a que se refere o quadro das profissões liberais, grupo 19, anexo ao Decreto-lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943 (Consolidação das Leis do Trabalho), é privativa dos Bacharéis em Biblioteconomia, de conformidade com as leis em vigor.

Art. 2º O exercício da profissão de Bibliotecário, em qualquer de seus ramos, só será permitido:

a) aos Bacharéis em Biblioteconomia, portadores de diplomas expedidos por Escolas de Biblioteconomia de nível superior, oficiais, equiparadas, ou oficialmente reconhecidas;

b) aos Bibliotecários portadores de diplomas de instituições estrangeiras que apresentem os seus diplomas revalidados no Brasil, de acordo com a legislação vigente.

Parágrafo único. Não será permitido o exercício da profissão aos diplomados por escolas ou cursos cujos estudos hajam sido feitos através de correspondência, cursos intensivos, cursos de férias etc.

Art. 3º Para o provimento e exercício de cargos técnicos de Bibliotecários e documentalistas, na administração pública autárquica, paraestatal, nas empresas sob intervenção governamental ou nas concessionárias de serviço público, é obrigatória a apresentação do diploma de bacharel em Biblioteconomia respeitados os direitos dos atuais ocupantes efetivos.

Parágrafo único. A apresentação de tais documentos não dispensa a prestação do respectivo concurso, quando este fôr exigido para o provimento dos mencionados cargos.

Art. 4" Os profissionais de que trata o art. 2", letras a e b desta lei, só poderão exercer a profissão após haverem registrado seus títulos ou diplomas na Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 5" O certificado de registro ou a apresentação do título registrado, será exigido pelas autoridades federais, estaduais ou municipais para assinatura de contratos, termos de posse, inscrição em concursos, pagamentos de licenças ou imposto para exercício da profissão e desempenho de quaisquer funções a esta inerentes.

Art. 6º São atribuições dos Bacharéis em Biblioteconomia, a organização, direção e execução dos serviços técnicos de repartições públicas federais, estaduais, municipais e autárquicas e empresas particulares concernentes às matérias e atividades seguintes:

- a) o ensino de Biblioteconomia;
- b) a fiscalização de estabelecimentos de ensino de Biblioteconomia reconhecidos, equiparados ou em via de equiparação;
- c) administração e direção de bibliotecas;
- d) a organização e direção dos serviços de documentação;
- e) a execução dos serviços de classificação e catalogação de manuscritos e de livros raros e preciosos, de mapotecas, de publicações oficiais e seriadas, de bibliografia e referência.

Art. 7º Os Bacharéis em Biblioteconomia terão preferência, quanto à parte relacionada à sua especialidade, nos serviços concernentes a:

- a) demonstrações práticas e teóricas da técnica biblioteconômica em estabelecimentos federais, estaduais, ou municipais;
- b) padronização dos serviços técnicos de biblioteconomia;
- c) inspeção, sob o ponto-de-vista de incentivar e orientar os trabalhos de recenseamento, estatística e cadastro das bibliotecas;
- d) publicidade sobre material bibliográfico e atividades da biblioteca;
- e) planejamento de difusão cultural, na parte que se refere a serviços de bibliotecas;

f) organização de congresso, seminários, concursos e exposições na-

cionais ou estrangeiras, relativas a Biblioteconomia e Documentação ou representação oficial em tais certames.

DOS CONSELHOS DE BIBLIOTECONOMIA

Art. 8º A fiscalização do exercício da profissão do Bibliotecário será exercida pelo Conselho Federal de Biblioteconomia e pelos Conselhos regionais de Biblioteconomia, criados por esta lei.

Art. 9º O Conselho Federal de Biblioteconomia e os Conselhos Regionais de Biblioteconomia são dotados de personalidade jurídica de direito público, autonomia administrativa e patrimonial.

Art. 10. A sede do Conselho Federal de Biblioteconomia será no Distrito Federal.

Art. 11. O Conselho Federal de Biblioteconomia será constituído de brasileiros natos ou naturalizados e obedecerá à seguinte composição:

- a) um Presidente, nomeado pelo Presidente da República e escolhido dentre os nomes constantes da lista tríplice organizada pelos membros do Conselho;
- b) seis (6) conselheiros federais efetivos e três (3) suplentes, escolhidos em assembléia constituída por delegados-eleitores de cada Conselho Regional de Biblioteconomia;
- c) seis (6) conselheiros federais efetivos, representantes da Congregação das Escolas de Biblioteconomia do Distrito Federal e de todo o Brasil, cujos nomes serão encaminhados pelas Escolas em listas tríplices, ao Conselho de Biblioteconomia.

Parágrafo único. O número de conselheiros federais poderá ser am-

pliado de mais de três, mediante resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia, conforme necessidades futuras

Art. 12. Dentre os seis conselheiros federais efetivos de que trata a letra *b* do art. 11 da presente Lei, quatro devem satisfazer as exigências das letras *a* e *b* e dois poderão ser escolhidos entre os que se enquadram no art. 4º desta mesma Lei.

Parágrafo único. Na escolha dos dois (2) conselheiros federais efetivos de que trata o art. 11 da presente Lei, haverá preferência para os titulares que exerçam cargos de chefia ou direção.

Art. 13. Os 3 suplentes indicados na letra *b* do art. 11, só poderão ser escolhidos entre os que se enquadram nas letras *a* e *b* do art. 1º da presente Lei.

Art. 14. O mandato do Presidente, dos Conselheiros federais efetivos e dos suplentes terá a duração de 3 (três) anos.

Art. 15. São atribuições do Conselho Federal de Biblioteconomia:

a) organizar o seu Regimento Interno;

b) aprovar os regimentos internos organizados pelos Conselhos Regionais, modificando o que se tornar necessário, com a finalidade de manter a unidade de ação;

c) tomar conhecimento de quaisquer dúvidas suscitadas pelos Conselhos Regionais de Biblioteconomia, promovendo as providências que se fizerem necessárias, tendentes a favorecer a homogeneidade de orientação dos serviços de biblioteconomia;

d) julgar, em última instância, os recursos das deliberações dos

Conselhos Regionais de Biblioteconomia;

e) publicar o relatório anual dos seus trabalhos e, periodicamente, a relação de todos os profissionais registrados;

f) expedir as resoluções que se tornem necessárias para a fiel interpretação e execução da presente Lei;

g) propor ao Governo Federal as modificações que se tornarem convenientes para melhorar a regulamentação do exercício da profissão do Bibliotecário;

h) deliberar sobre questões oriundas do exercício de atividades afins à especialidade do bibliotecário;

i) convocar e realizar, periodicamente, congressos de conselheiros federais para estudar, debater e orientar assuntos referentes à profissão.

Parágrafo único. As questões referentes às atividades afins com as de outras profissões serão resolvidas através de entendimentos com as entidades reguladoras dessas profissões.

Art. 16. O Conselho Federal de Biblioteconomia só deliberará com a presença mínima de metade mais um de seus membros.

Parágrafo único. As resoluções a que se refere a alínea *f* do art. 15, só serão válidas quando aprovadas pela maioria dos membros do Conselho Federal de Biblioteconomia.

Art. 17. Ao Presidente do Conselho Federal de Biblioteconomia compete, até julgamento da direção do Conselho, a suspensão de decisão que o mesmo tome e lhe pareça inconveniente.

Parágrafo único. O ato de suspensão vigorará até o novo julga-

monto do Conselho, caso para o qual o presidente convocará segunda reunião no prazo de 30 (trinta) dias contados do seu ato. Se no segundo julgamento o Conselho mantiver por dois terços de seus membros a decisão suspensa esta entrará em vigor imediatamente.

Art. 18. O Presidente do Conselho Federal de Biblioteconomia é o responsável administrativo pelo Conselho Federal de Biblioteconomia inclusive pela prestação de contas, perante o órgão competente.

Art. 19. O Conselho Federal de Biblioteconomia fixará a composição dos Conselhos Regionais de Biblioteconomia, procurando organizá-los à sua semelhança: promoverá a instalação de tantos órgãos quantos forem julgados necessários fixando as suas sedes e zonas de jurisdição.

Art. 20. As atribuições dos Conselhos Regionais de Biblioteconomias são as seguintes:

o) registrar os profissionais de acordo com a presente Lei e expedir carteira profissional;

b) examinar reclamações e representações escritas acerca dos serviços de registro e das infrações desta Lei e decidir, com recurso, para o Conselho Federal de Biblioteconomia;

c) fiscalizar o exercício da profissão, impedindo e punindo as infrações à Lei, bem como enviando às autoridades competentes relatórios documentados sobre fatos que apurarem e cuja solução não seja de sua alçada;

d) publicar relatórios anuais dos seus trabalhos e, periodicamente, relação dos profissionais registrados;

e) organizar o regimento interno, submetendo-o à aprovação do Conselho Federal de Biblioteconomia;

f) apresentar sugestões ao Conselho Federal de Biblioteconomia;

g) admitir a colaboração das Associações de Bibliotecários, nos casos das matérias das letras anteriores;

h) eleger um delegado-eleitor para a Assembléia, referida na letra b do art. 11.

Art. 21. A escolha dos conselheiros regionais efetuar-se-á em assembléias realizadas nos Conselhos Regionais, separadamente por delegados das Escolas de Biblioteconomia e por delegados eleitos pelas Associações de Bibliotecários, devidamente registrados no Conselho Regional respectivo.

Parágrafo único. Os diretores de Escolas de Biblioteconomia e os Presidentes das Associações de Bibliotecários são membros natos dos Conselhos Regionais de Biblioteconomia.

Art. 22. Todas as atribuições referentes ao registro, à fiscalização e à imposição de penalidades, quanto ao exercício da profissão de Bibliotecários, passam a ser da competência dos Conselhos Regionais de Biblioteconomia.

Art. 23. Os Conselhos Regionais de Biblioteconomia poderão, por procuradores seus, promover perante o Juiz da Fazenda Pública e mediante o processo de executivo fiscal, a cobrança das penalidades ou anuidades previstas para a execução da presente Lei.

Art. 24. A responsabilidade administrativa de cada Conselho Regional cabe ao respectivo presidente,

inclusive a prestação de contas perante o órgão federal competente.

Art. 25. O Conselheiro federal ou regional que, durante um ano faltar, sem licença prévia dos respectivos Conselhos, a seis (6) sessões consecutivas ou não, embora com justificação, perderão, automaticamente, o mandato que passará a ser exercido, em caráter efetivo, pelo respectivo suplente.

AS ANUIDADES E TAXAS

Art. 26. O Bacharel em Biblioteconomia, para o exercício de sua profissão é obrigado ao registro no Conselho Regional de Biblioteconomia a cuja jurisdição estiver sujeito, ficando obrigado ao pagamento de uma anuidade ao respectivo Conselho Regional de Biblioteconomia, até o dia 31 de março de cada ano, acrescido de 20% (vinte por cento) de mora, quando fora deste prazo.

Art. 27. Os Conselhos Regionais de Biblioteconomia cobrarão taxas pela expedição ou substituição de carteiras profissionais e pela certidão referente à anotação de função técnica.

Art. 28. O Poder Executivo provera em decreto, a fixação das anuidades e taxas a que se referem os artigos 26, 29 e 30 e sua alteração só poderá ter lugar com intervalos não inferiores a três anos, mediante proposta do Conselho Federal de Biblioteconomia.

Art. 29. Constitui renda do Conselho Federal de Biblioteconomia o seguinte:

- a) 1/4 da taxa de expedição da carteira profissional;
- b) 1/4 da anuidade de revogação do registro;

c) 1/4 das multas aplicadas d» acordo com a presente Lei;

d) doações;

e) subvenções dos governos;

f) 1/4 da renda de certidões.

Art. 30. A renda de cada Conselho Regional de Biblioteconomia será constituída do seguinte:

a) 3/4 da renda proveniente da expedição de carteiras profissionais;

b) 3/4 da anuidade de renovação de registro;

c) 3/4 das multas aplicadas de acordo com a presente lei;

d) doações;

e) subvenções dos governos;

f) 3/4 da renda das certidões.

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 31. Os presidentes dos Conselhos Federal e Regionais de Biblioteconomia prestarão anualmente suas contas perante o Tribunal de Contas da União.

§ 1º A prestação de contas do presidente do Conselho Federal de Biblioteconomia será feita diretamente ao referido Tribunal, após aprovação do Conselho.

§ 2º A prestação de contas dos presidentes dos Conselhos Regionais de Biblioteconomia, será feita ao referido Tribunal por intermédio do Conselho Federal de Biblioteconomia.

§ 3º Cabe aos presidentes de cada Conselho a responsabilidade pela prestação de contas.

Art. 32. Os casos omissos verificados nesta lei serão resolvidos pelo Conselho Federal de Biblioteconomia.

DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 33. A Assembléa que se realizar para a escolha dos seis (6) primeiros conselheiros efetivos e doa três (3) primeiros conselheiros su-

plentes do Conselho Federal de Biblioteconomia, previsto na conformidade da letra *b* do art. 11 desta Lei, será presidida pelo consultor técnico do Ministério do Trabalho e Previdência Social e se constituirá dos delegados eleitores, dos representantes das Associações de classe, das Escolas de Biblioteconomia eleitos em assembléias das respectivas instituições por voto secreto e segundo as formalidades estabelecidas para a escolha de suas diretorias ou órgãos dirigentes.

§ 1º Cada Associação de Bibliotecários indicará um único delegado-eleitor que deverá ser, obrigatoriamente, sócio efetivo e no pleno gozo de seus direitos sociais, e profissional de biblioteconomia possuidor de diploma de bibliotecário.

§ 2º Cada Escola ou Curso de Biblioteconomia se fará representar por um único delegado-eleitor, professor em exercício, eleito pela respectiva congregação.

§ 3º Só poderá ser eleito na assembléia a que se refere este artigo, para exercer o mandato de conselheiro Federal de biblioteconomia o profissional que preencha as condições estabelecidas no art. 13 da presente Lei.

§ 4º As Associações de Bibliotecários, para obterem seus direitos de representação na assembléia a que se refere este artigo, deverão proceder dentro do prazo de noventa (90) dias, a partir da data desta Lei, ao seu registro prévio perante o consultor técnico do Ministério do Trabalho e Previdência Social, mediante a apresentação de seus estatutos e mais documentos julgados necessários.

§ 5º Os seis conselheiros referidos na letra *c* do art. 11 da pre-

sente lei, serão credenciados pelas respectivas Escolas, junto ao consultor técnico do Ministério do Trabalho e Previdência Social.

Art. 34. O Conselho Federal de Biblioteconomia procederá na sua primeira sessão ao sorteio dos conselheiros federais de que trata a letra *c* do art. 11 desta Lei e que deverão exercer o mandato por três (3) anos.

Art. 35. Em assembléia dos conselheiros federais efetivos eleitos na forma do art. 11, presidida pelo Consultor Técnico do Ministério do Trabalho e Previdência Social, serão votados os tríplices a que se refere a letra *a* do art. 11 da presente Lei para escolha do primeiro presidente do Conselho Federal de Biblioteconomia.

Art. 36. Durante o período da organização do Conselho Federal de Biblioteconomia, o Ministro do Trabalho e Previdência Social designará um local para sua sede, e, à requisição do presidente deste Conselho, fornecerá o material e pessoal necessários ao serviço.

Art. 37. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 30 de junho de 1962; 141º da Independência e 74º da República. — JOÃO GOULART.

(Publ. no *D. O.* de 2-7-62).

DECRETO Nº 51.552 — DE 26 DE
/ SETEMBRO DE 1962

Aprova o Programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura para 1962.

O Presidente da República e o Presidente do Conselho de Ministros,

com base nas atribuições que lhes confere o artigo 18 do Ato Adicional, decretam:

Art. 1º Fica aprovado o Programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura para 1962, referente ao Ensino Primário e Médio.

Art. 1º O Ministro da Educação e Cultura fica autorizado a tomar as providências e baixar os Atos necessários à implantação imediata do Programa de Emergência.

Art. 3º Ficam dispensadas as concorrências para aplicação dos recursos previstos no Programa de Emergência, na forma do art. 246, do Código de Contabilidade Pública da União.

Art. 4º Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 26 de setembro de 1962; 141º da Independência e 74º da República.

JOÃO GOULART
Hermes Lima
Miguel Cálmon
Darcy Ribeiro

(Publ. no *D.O.* de 27-9-62).

'DECRETO Nº 1.266 — DE 25 DE JUNHO DE 1962

Baixa novo Regimento para a Diretoria do Ensino Comercial.

O Presidente do Conselho de Ministros, usando da atribuição que lhe confere o art. 18, item III, da Emenda Constitucional n» 4 — Ato Adicional, e tendo em vista o que consta do processo n» 1.225-62, do

Ministério da Educação e Cultura, decreta:

Art. 1º Fica aprovado o novo Regimento que com este baixa, assinado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura, para a Diretoria do Ensino Comercial.

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 23 de junho de 1962; 141º da Independência e 74º da República.

TANCREDO NEVES
Antônio de Oliveira Brito

REGIMENTO DA DIRETORIA DO ENSINO COMERCIAL

CAPÍTULO I

Da Finalidade e Competência

Art. 1º A Diretoria do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Cultura tem por finalidade:

I — Exercer, nos termos da legislação vigente, atividades de administração do ensino técnico comercial;

II — Promover e orientar a aplicação das leis e regulamentos do ensino técnico comercial;

III — Organizar e manter cursos de aperfeiçoamento e de formação desse ramo do ensino médio; e

IV — Realizar pesquisas e promover a realização de seminários de estudo, conferências e congressos, visando aprimorar o ensino técnico comercial.

Art. 2º Compete à Diretoria:

I — Coordenar, orientar e inspecionar as atividades escolares;

II — incentivar o melhoramento dos métodos de ensino, das instalações e do aparelhamento das escolas;

III — Supervisionar a organização de serviços de orientação educacional e profissional;

IV — Realizar ou organizar cursos destinados ao aperfeiçoamento do pessoal docente e administrativo;

V — Verificar as condições do funcionamento e das instalações dos estabelecimentos que solicitarem equiparação ou reconhecimento;

VI — Apurar se foram e estão sendo satisfeitas as condições de investidura dos diretores-técnicos e dos membros do corpo docente;

VII — Verificar a assiduidade e a eficiência dos professores;

VIII — Executar os encargos decorrentes da aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio relativos ao ensino comercial;

IX — Observar as atividades desenvolvidas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e estudar os assuntos por êle submetidos ao Ministério da Educação e Cultura;

X — Cooperar com o Serviço de Estatística da Educação e Cultura, fornecendo-lhe os dados estatísticos de que necessitar, bem como colaborar, quando solicitado, com outras entidades públicas e particulares, em assuntos que se relacionem com o ensino comercial;

XI — Colaborar com as escolas e com as autoridades educacionais, promovendo pesquisas econômicas e sociais, assim como prestando orientação especializada necessária ao aprimoramento pedagógico; e

XII — Promover, em todo o país, o aperfeiçoamento e a difusão

do ensino comercial, bem como a expansão de sua rede escolar, diretamente ou em convênio com entidades públicas ou privadas.

CAPÍTULO II

Da Organização

Art. 3º A Diretoria compõe-se de:

Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar;

Seção de Pessoal Docente e Administrativo;

Seção de Fiscalização da Vida Escolar;

Seção de Orientação e Assistência;

Seção de Inspeção; e

Serviço Auxiliar.

Art. 4º A Diretoria terá um Diretor, ao qual ficarão subordinadas as Inspetorias Regionais, encarregadas de exercer a ação descentralizada da Diretoria.

Art. 5º O Diretor será diretamente subordinado ao Ministro de Estado; as Seções e o Serviço Auxiliar terão Chefes, subordinados ao Diretor; as Inspetorias Regionais terão Inspetores Regionais e, sempre que necessário, Inspetores Seccionais, e um ou mais Inspetores Assistentes e Inspetores Itinerantes.

Art. 6º O Diretor terá um Assistente e um Secretário escolhidos entre os servidores do Ministério.

CAPÍTULO III

Da Competência dos órgãos

Art. 7º À Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar compete:

I — Verificar se o material didático e as instalações dos estabelecimentos que requerem inspeção

obedecem às especificações e discriminações qualitativas e quantitativas mínimas, aprovadas pelo Ministro, e proceder periodicamente à aludida verificação;

II — Manter:

a) Estreita cooperação com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, deste recebendo sugestões sobre as condições de que trata o item I e fornecendo-lhe o resultado de observações que se fizerem na aplicação das mesmas;

b) Um arquivo com fotografias, plantas baixas, especificações e discriminações de que trata o item I e elementos necessários ao conhecimento dos locais das instalações dos estabelecimentos;

III — Fornecer aos diretores de estabelecimentos e aos inspetores de ensino as instruções sobre as especificações e discriminações de que trata o item I;

IV — Estudar os processos de infração das especificações e discriminações de que trata o item I;

V — Opinar sobre redação de regimento de estabelecimento sob a jurisdição da Diretoria;

VI — Realizar inquéritos, pesquisas e outros estudos que se destinem à melhoria do ensino; e

VII — Prestar assistência técnica aos estabelecimentos para o melhoramento de suas instalações e sugerir medidas de estímulo e colaboração que visem à expansão da rede escolar e ao aperfeiçoamento dos estabelecimentos de ensino.

Art. 8* À Seção de Pessoal Docente e Administrativo compete:

I — Registrar professor, orientador educacional e administrador es-

colar e cancelar o registro quando fôr o caso;

II — Manter atualizados:

c) Fichários de registros; e

b) Históricos funcionais;

III — Expedir certificados de registro de professor, de orientador educacional e de administrador escolar;

IV — Elaborar normas para provas de habilitação ao exercício do magistério; e

V — Prestar assistência técnica às atividades docentes.

Art. 9» A Seção de Fiscalização da Vida Escolar compete:

I — Manter atualizado os históricos escolares e ter em ordem os respectivos comprovantes;

II — Informar sobre:

a) legitimidade de documento escolar;

b) adaptação de curso;

c) transferência de aluno; e

d) nome, idade, filiação e naturalidade de aluno e registrar as retificações autorizadas;

III — Expedir certidão e certificados;

IV — Registrar:

o) diploma;

b) certificado; e

c) apostila.

Art. 10. A Seção de Orientação e Assistência compete:

I — promover a execução dos preceitos legais referentes à orientação educacional e fiscalizá-la;

II — manter organizado um plano de assistência médico-social a alunos, estudando problemas com tal assistência relacionados;

III — estimular a organização de caixas escolares, associações literárias e desportivas, jornais, revis-

tas, e demais trabalhos complementares da educação dos alunos;

IV — elaborar planos para concessão de bolsas-de-estudo a alunos e controlar a aplicação das mesmas; e

V — estudar os casos de admissão gratuita de estudantes pobres nos estabelecimentos equiparados ou reconhecidos, bem como os de aquisição de uniforme e material escolar para os mesmos.

Art. 11. À Seção de Inspeção compete:

I — fiscalizar:

a) o ensino comercial nos estabelecimentos sob inspeção federal, mediante exame de relatórios de inspeção ou verificação especial, diretamente ou por meio das Inspetorias Regionais;

II — promover:

a) controle do rodízio dos inspetores e manter atualizado o fichado a eles relativo;

b) funcionamento de cursos de aperfeiçoamento para inspetores;

c) levantamento dos dados necessários à organização da estatística de matrículas, de frequência e aproveitamento dos alunos; e

d) entendimentos com as escolas para a implantação em seus cursos do Sistema de Ensino Funcional, fornecendo-lhes observações e resultados colhidos em outras unidades escolares;

III — manter:

a) arquivo com informações sobre as atividades das escolas, a fim de prestar-lhes adequada assistência;

b) documentário relativo às experiências pedagógicas desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino.

Art. 12. Ao Serviço Auxiliar compete:

I — manter em dia os fichários;

II — manter em dia os históricos funcionais do pessoal lotado na Diretoria;

III — informar e providenciar sobre assuntos atinentes a pessoal, material, orçamento e comunicações;

IV — zelar pela guarda do material e manter em dia o registro dos bens móveis da Diretoria;

V — acompanhar a execução orçamentária;

VI — preparar o expediente e executar os trabalhos mecanográficos que, por sua natureza, não competirem às seções; e

VII — expedir certidões.

CAPITULO IV

Dos *Inspetorias Regionais*

Art. 13. As Inspetorias Regionais terão as suas áreas de ação fixadas pelo Ministro de Estado, por proposta do Diretor.

Art. 14. Além do Inspetor Regional, que chefiará os Inspetores de Ensino em exercício na respectiva área, poderá haver, em cada uma das Inspetorias Regionais, Inspetorias Regionais, Inspetores Seccionais, Assistentes e Itinerantes, a serem designados pelo Ministro de Estado, por proposta do Diretor.

Art. 15. Compete à Inspetoria Regional, na sua área de ação:

I — orientar e fiscalizar a aplicação da legislação federal do ensino comercial;

II — organizar e manter atualizados os cadastros e registros, segundo o plano aprovado pelo Diretor do Ensino Comercial;

III — realizar levantamentos e pesquisas necessárias a estudos de problemas peculiares ao ensino comercial;

IV — promover reuniões dos inspetores em exercício para o exame de assuntos referentes à inspeção e ao aperfeiçoamento do ensino;

V — promover reuniões de diretores, professores, secretários de escola e orientadores educacionais em atividade na área de sua jurisdição, bem como de pais de alunos, para análise dos trabalhos escolares e debates de problemas gerais de educação;

VI — promover e incentivar o aperfeiçoamento dos métodos de ensino, a melhoria das instalações escolares, as atividades extracurriculares e de assistência ao estudante;

VII — cumprir, e fazer cumprir os regulamentos e instruções atinentes ao ensino comercial e, em particular:

a) decidir sobre os casos especiais relativos ao processo escolar, a matrícula a transferência e à frequência de alunos, quando a matéria fugir à competência da escola;

b) resolver os casos especiais referentes a adaptação de cursos previstos na Lei N° 1.821, de 13 de março de 1953;

c) orientar os interessados e encaminhar ao *referendum* do Diretor do Ensino Comercial os casos de adaptação de cursos feitos no estrangeiro;

d) orientar os interessados sobre a preparação dos documentos e as condições necessárias ao funcionamento de escolas, bem como à transferência de sede, mudança de regime e desdobramento de curso;

e) estudar e dar parecer sobre os processos de verificação prévia

de cursos comerciais de 1° e 2° ciclos e sobre processos de reconhecimento, podendo autorizar *ad referendum* o funcionamento de curso;

f) resolver *ad referendum* sobre transferência de sede de estabelecimentos, bem como sobre desdobramento de cursos e mudança de regime;

g) proceder à inscrição de candidatos nas provas de habilitação ao magistério e tomar as providências necessárias para que possam os inscritos realizar os exames na época e local fixados; e

h) colaborar com as demais autoridades federais, estaduais e municipais.

CAPÍTULO V

Das atribuições do pessoal Do Diretor

Art. 16. Ao Diretor incumbe:

I — Dirigir os trabalhos da Diretoria;

II — corresponder-se com autoridades federais, estaduais e municipais de hierarquia equivalente à sua;

III — resolver, em matéria de sua alçada, sobre os assuntos tratados na Diretoria e submeter à decisão do Ministro de Estado os que a excederem;

IV — propor ao Ministro de Estado as providências que dependerem da alçada superior;

V — despachar pessoalmente com o Ministro de Estado;

VI — prestar ao Conselho Federal de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação as informações que lhe forem pelos mesmos solicitadas;

VII — determinar o exercício dos servidores lotados na Diretoria e movimentá-los segundo as necessidades dos trabalhos;

VIII — i propor ao Ministro de Estado a designação e a dispensa dos Inspetores Regionais, Seccionais, Assistentes e Itinerantes, de acordo com o Decreto Nº 51.423, de 2 de março de 1962;

IX — indicar os inspetores de ensino que devam representar o Ministério nos Conselhos Regionais do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial;

X — • designar:

a) o Assistente, o Secretário, o Chefe do Serviço Auxiliar e os Chefes de Seção;

b) inspetores de ensino para os locais onde devam exercer suas funções, e removê-los conforme as conveniências do serviço;

c) servidores da Diretoria que devam proceder a diligências, sindicâncias, inquéritos, verificações e outros trabalhos de ordem técnica e administrativa;

d) inspetores que devam estagiar na Diretoria ou a ela comparecer para receber instruções de serviço;

e) professores para elaborar provas, efetuar revisões, ministrar cursos ou exercer outras atividades relacionadas com o magistério;

f) comissões que se façam necessárias à realização de encargos regulamentares;

XI — requisitar das Seções os auxiliares necessários ao serviço do seu gabinete;

XII — impor aos subordinados as penas disciplinares, inclusive a de suspensão até trinta dias, e recorrer

ao Ministro, quando fôr o caso de penalidade maior;

XIII — decidir sobre as escalas de férias;

XIV — prorrogar o expediente ou antecipar a hora do seu início, segundo as necessidades dos trabalhos;

XV — determinar ou autorizar a execução de trabalhos que devam ser efetuados fora da sede;

XVI — baixar instruções e ordens de serviço;

XVII — determinar a instauração de inquérito administrativo;

XVIII — providenciar sobre a organização de sinopse e do índice de leis, regulamentos, regimentos, instruções e decisões que envolvam assunto relacionado com os de que trata a Diretoria;

XIX — autenticar documentos e respectivas cópias, que tenham de ser submetidos à deliberação do Ministro;

XX — autorizar o funcionamento condicional ou a título precário de estabelecimento de ensino comercial, e suspendê-lo;

XXI — impor penalidade aos estabelecimentos que desobedecerem a ordens regulamentares ou infringirem disposições da legislação federal;

XXII — propor a cassação do reconhecimento de estabelecimento de ensino comercial;

XXIII — colocar sob regime de intervenção estabelecimento de ensino comercial em que ocorrerem irregularidades graves, de possível correção, ou para garantir o funcionamento do processo escolar, quando o exigir o interesse público;

XXIV — autorizar ou homologar o registro de professor, de orientador educacional e de administrador escolar;

XXV — aprovar o regimento de estabelecimento de ensino sob a inspeção da Diretoria;

XXVI — participar, sempre que possível, dos empreendimentos que visem ao aprimoramento do ensino comercial;

XXVII — exercer as atribuições que lhe cabem na execução de encargos do Fundo Nacional do Ensino Médio;

XXVIII — transferir encargos ou delegar competência a Inspetorias Regionais, com o objetivo de descentralização de serviços e de racionalização do trabalho;

XXIX — delegar competência para solução de assuntos de natureza executiva;

XXX — aprovar planos de estudos e orientar o funcionamento de cursos de formação e aperfeiçoamento mantidos pela Diretoria, inclusive os que se destinarem ao magistério.

Do Assistente

Art. 17. Ao Assistente incumbe auxiliar o Diretor, executando ou dirigindo a execução de trabalhos e exercendo as funções de que fôr encarregado.

Do Secretário

Art. 18. Ao Secretário incumbe:

I — Receber as pessoas que desejarem falar ao Diretor e encaminhá-las ou a êle transmitir o assunto da audiência solicitada; e

II — Executar o expediente que lhe fôr distribuído e providenciar sobre a organização da sinopse e do índice de leis e regulamentos, regimentos, instruções e decisões que envolvam assunto relacionado com os de que trata a Diretoria.

Do Chefe do Serviço Auxiliar e dos Chefes de Seção

Art. 19. Ao Chefe do Serviço Auxiliar e a cada Chefe, de Seção incumbe:

I — Dirigir os trabalhos do órgão sob sua chefia;

II — Distribuir equitativamente, pelos subordinados, os encargos e serviços;

III — Impor aos subordinados as penalidades disciplinares de advertência e repreensão, e recorrer ao Diretor quando fôr o caso de penalidade maior;

IV — Apresentar ao Diretor, mensalmente, um boletim, e, anualmente, um relatório circunstanciado dos trabalhos executados;

V — Propor ao Diretor as providências que dependerem de alçada superior;

VI — Prorrogar o expediente até mais uma hora, quando os trabalhos o exigirem, e recorrer ao Diretor, quando fôr necessário prorrogá-lo por mais tempo ou antecipar a hora do seu início;

VII — Organizar as escalas de férias;

VIII — Autenticar documentos e respectivas cópias, que tenham de ser submetidas à deliberação do Diretor;

IX — Impedir, no recinto do órgão que dirige, a presença de pessoa estranha ao mesmo e que os servidores se entrettenham com assunto não referente ao serviço;

X — Proferir despachos interlocutórios;

XI — Providenciar sobre a organização da sinopse e do índice de

leis, regulamentos, regimentos, instruções e de decisões que envolvam assuntos relacionados com os de que trata o órgão a seu cargo.

Dos Inspectores Regionais, Seccionais, Assistentes e Itinerantes

Art. 20. Ao Inspetor Regional incumbem:

I — Supervisionar e orientar os trabalhos de inspeção na área sob a sua jurisdição;

II — Organizar e dirigir os serviços da Inspeção;

III — Propor, de acordo com as necessidades do serviço, a designação ou a movimentação do pessoal lotado na Inspeção;

IV — Promover, quando necessário, a substituição de servidor lotado na Inspeção em seus impedimentos eventuais;

V — Designar os técnicos ou inspetores que deverão proceder à inspeção escolar e à verificação prévia para funcionamento de escolas, transferência de sede e outros encargos;

VI — Apurar a frequência dos Inspectores e dos outros servidores em exercício na Inspeção e impor aos subordinados as penalidades disciplinares de advertência e repreensão, recorrendo ao Diretor, quando fôr o caso de penalidade maior;

VII — Examinar a regularidade do estágio de professores;

VIII — Resolver os casos especiais referentes à vida escolar dos alunos;

IX — Prestar contas, dentro dos prazos estabelecidos, dos adiantamentos que lhe forem feitos para atender às despesas da Inspeção;

X — Apresentar, dentro dos prazos fixados, relatórios dos trabalhos realizados pela Inspeção, organizados segundo instruções a serem baixadas pelo Diretor;

XI — Opinar a respeito dos casos encaminhados à decisão superior;

XII — Responder, independentemente de seus encargos, pelo expediente de serviço de inspeção de estabelecimento de ensino comercial, quando necessário;

XIII — Indicar o seu substituto eventual;

XIV — Propor ao Diretor as medidas julgadas convenientes para a melhoria do ensino;

XV — Exercer as atribuições que lhe forem confiadas pelo Diretor; e

XVI — Determinar, quando necessário, a revisão de provas realizadas em estabelecimentos sob a inspeção da respectiva Inspeção.

Art. 21. Ao Inspetor Seccional incumbem o desempenho dos mesmos encargos do Inspetor Regional, na área que lhe fôr confiada, e à observância das instruções que este lhe ministrará.

Art. 22. Ao Inspetor Assistente incumbem:

I — Auxiliar e assistir o Inspetor Regional, executando ou dirigindo os trabalhos que lhe forem confiados;

II — Visitar, todas as vezes que se fizerem necessárias, os estabelecimentos na área sob a jurisdição da Inspeção Regional, desincumbindo-se das missões especiais que lhe forem atribuídas; e

III — Responder pelo serviço de inspeção de estabelecimento de ensino comercial.

Art. 23. Ao Inspetor Itinerante incumbe:

I — Auxiliar o Inspetor Regional, cumprindo ou fazendo cumprir as determinações que lhe forem transmitidas;

II — orientar e acompanhar os trabalhos de inspeção, assistindo os Inspectores no desempenho de suas atribuições; e

III — responder pelo expediente de inspeção e visitar, periodicamente e sempre que necessário, os estabelecimentos de ensino comercial situados na sua área de ação.

Dos Inspectores

Art. 24. Os Inspectores desempenharão os encargos determinados em instruções especiais.

Dos demais servidores

Art. 25. Aos servidores que não têm atribuições especificadas neste regimento cabe a execução dos trabalhos próprios dos seus cargos e das funções que forem determinadas pelos chefes respectivos.

CAPÍTULO VI

Da lotação

Art. 26. A Diretoria terá a lotação que lhe fôr fixada.

CAPÍTULO VII

Do horário

Art. 27. O horário normal de trabalho da Diretoria será o estabelecido para o serviço público federal.

Parágrafo único. O Diretor está isento de assinatura de ponto.

CAPÍTULO VIII

Art. 28. Serão substituídos, nas faltas ocasionais e nos impedimentos transitórios:

a) o Diretor, pelo Chefe de Seção ou Inspetor Regional previamente designado pelo Ministro de Estado;

6) o Chefe de Seção e o Chefe do Serviço Auxiliar, por um dos respectivos subordinados previamente designado pelo Diretor; e

c) o Inspetor Regional, pelo Inspetor designado pelo Diretor.

Brasília, D.F., 25 de junho de 1962. — *Antônio de Oliveira Brito.*

(Publ. no D.O. de 2-7-1962).

PORTARIA Nº 131 — DE 17 DE AGOSTO DE 1962

Baixa instruções para o registro de diplomas e certificados do ensino comercial.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições e tendo em vista os artigos 7º, 17 e 48 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, resolve:

Baixar as seguintes instruções para o registro dos diplomas e certificados expedidos pelos estabelecimentos oficiais ou autorizados e reconhecidos de ensino técnico comercial.

Art. 1º A Diretoria do Ensino Comercial adotará, na Seção de Fiscalização da Vida Escolar e em cada uma de suas Inspetorias Regionais, ou das Seccionais, livro de registro de diplomas que terá, de acordo com o modelo estabelecido, tantas folhas

de cópia, mediante carbono, destacáveis, quantas conservar o livro com os registros originais.

§ 1º O livro de registro de diplomas terá termo de abertura e encerramento, devendo as suas duzentas ou quatrocentas folhas ser numeradas e rubricadas pelo chefe da Seção de Fiscalização da Vida Escolar, ou pelo Inspetor Regional, ou pelo Secional responsável.

§ 2º As cem ou duzentas folhas fixas do livro de registro de diplomas terão a mesma numeração das folhas destacáveis que se destinam a arquivamento na Seção de Fiscalização da Vida Escolar da Diretoria do Ensino Comercial.

§ 3º Os autos do processo e as folhas destacáveis, após a lavratura dos registros, serão remetidos à revisão da Seção de Fiscalização da Vida Escolar, que encadernará as folhas, conservando-as em ordem numérica de registro, por Inspeção.

§ 4º Quando os registros se efetuarem na Seção de Fiscalização da Vida Escolar, esta remeterá as folhas destacáveis à Inspeção em cuja área se localizar a escola expedidora do diploma, para conhecimento e informação aos interessados.

§ 5º O livro referido nos parágrafos anteriores integrará o arquivo da Inspeção Regional ou da sua Secional, ou ainda, da Seção de Fiscalização da Vida Escolar, ficando sob a guarda do respectivo responsável.

Art. 2º Os estabelecimentos de ensino técnico comercial, logo após a conclusão de curso, remeterão às Inspeções Regionais, ou a suas Seccionais, conforme a área de sua jurisdição, ou à Seção de Fiscalização da Vida Escolar, quando situados no

Distrito Federal ou no Estado de Goiás, os diplomas ou certificados que expedirem, devidamente acompanhados do histórico escolar completo.

Art. 3º O registro dos diplomas ou de certificados será feito sob a responsabilidade direta dos inspetores assistentes ou dos Seccionais e regionais, ou, ainda, do chefe da Seção de Fiscalização da Vida Escolar, que verificarão a regularidade da vida escolar de cada diplomado, visando, em seguida, o registro no livro e a respectiva anotação no título.

§ 1º O Diretor do Ensino Comercial poderá designar funcionário especializado para o desempenho da missão de efetuar registro de diplomas junto aos estabelecimentos de ensino técnico comercial de determinada localidade, mediante a verificação *in loco* da regularidade dos estudos feitos e o recolhimento do processo com os elementos relativos à vida escolar dos diplomados.

§ 2º O funcionário investido de autoridade para o desempenho do encargo referido levará consigo livro de registro de diplomas, cujos termos, no livro e nos títulos, subscreverá pela Seção de Fiscalização da Vida Escolar, devolvendo-lhe o livro com o relatório da missão cumprida.

§ 3º Ocorrendo falha na vida escolar do diplomado, que não implique dolo ou má-fé, a autoridade referida providenciará para que seja sanada, atendidas as exigências legais.

§ 4º Os registros serão numerados seguidamente em cada um dos órgãos que os efetuar.

§ 5º Quando necessário, antes do registro do diploma, expedir-se-á,

de acordo com as instruções vigentes e com validade por prazo que não exceda a um ano após o término do curso, certificado de conclusão de curso ginásial ou colegial de comércio, do qual constará o histórico escolar completo.

Art. 4º Imediatamente após a conclusão dos exames de última série de curso, as escolas expedirão diplomas aos alunos que o hajam concluído, preparando históricos escolares completos, assim como a documentação indispensável ao rápido processo de registro.

Art. 5º O registro dos diplomas produzirá todos os efeitos legais independentemente do ato de sua homologação, que será publicada no *Diário Oficial*.

Parágrafo único. Verificada, a qualquer tempo, irregularidade no registro, será este cassado pelo Diretor do Ensino Comercial, que fará imediata publicação no *Diário Oficial* e comunicação ao órgão encarregado da fiscalização do exercício profissional.

Art. 6º Verificada fraude em qualquer fase do registro de diploma ou na documentação que instrua o processo, o Diretor do Ensino Comercial abrirá o necessário inquérito.

Parágrafo único. Serão declaradas inidôneas as autoridades escolares — docentes, técnicas ou administrativas — cujo dolo, ou má-fé, tenha sido apurado, sem prejuízo de outras providências cabíveis.

Art. 7º Os registros de diplomas e certificados são inteiramente gratuitos.

Art. 8* Os casos omissos serão resolvidos pelo Diretor do Ensino Comercial.

Art. 9] Revogam-se as disposições em contrário. — *Roberto Lyra*.

(Publ. no *D.O.* de 28-8-62).

PORTARIA Nº 163, DE 4 DE
JULHO DE 1962

Dispõe sobre os cursos do ensino técnico industrial.

O Subsecretário de Estado da Educação e Cultura, usando de suas atribuições e com fundamento no art. 7º da Indicação nº 1 do Conselho Federal de Educação, relativa à composição dos currículos técnicos do ensino médio, resolve:

Art. 1º Os cursos do segundo ciclo do ensino técnico industrial, ou colégio industrial poderão a critério do estabelecimento em que existirem, ser ministrados em três séries anuais, desde que todos os alunos matriculados sejam portadores de certificado de conclusão de curso colegial (2º ciclo do ensino médio) ou equivalente.

Art. 2º Os alunos matriculados nos termos do artigo anterior serão dispensados do estudo de disciplinas de cultura geral, devendo, para os mesmos, ser organizado currículo especial visando à integral utilização, do tempo escolar no estudo das disciplinas específicas de cultura técnica.

Parágrafo único. O currículo incluirá todas as disciplinas específicas obrigatórias para os cursos do mesmo grau e modalidade, estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Art. 3º O diploma de técnico, referente à especialidade cursada, será conferido ao aluno que concluir a 3ª série, a qual consistirá em exer-

cício satisfatório da profissão, por período não inferior a um ano, com assistência e orientação da escola.

Parágrafo único. Excepcionalmente, e com prévia aprovação da Diretoria do Ensino Industrial, o período de trabalho orientado na profissão, a que se refere este artigo, poderá ser reduzido, ficando, neste caso, o aluno obrigado a realizar estudos e atividades escolares no próprio estabelecimento.

Art. 4º Os alunos matriculados na forma prevista pelo Decreto número 50.945, de 13 de julho de 1961, concluirão seus estudos segundo as normas nele estabelecidas, desde que não sofram reprovação. Neste caso, deverão prosseguir o curso nos termos da presente portaria, fazendo-se, a juízo da Diretoria do Ensino Industrial, as adaptações necessárias.

Art. 5º A presente Portaria entrará em vigor na data da sua publicação baixando a Diretoria do Ensino Industrial as instruções necessárias à sua execução. — *Pérciles Madureira de Pinho*, Subsecretário de Estado.

(Publ. no *D.O.* de 13-7-62).

PORTARIA Nº 164 — DE 16 DE MAIO DE 1962

Dispõe sobre a adaptação de estudos às classes do ensino comercial.

O Diretor do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições e de acordo com o disposto no art. 19 da Portaria Ministerial nº 69, de 2 de março de 1962, resolve:

Expedir as seguintes instruções para disciplinar o processo de adap-

tação de estudos nas classes de ensino técnico comercial:

Art. 1º A adaptação de estudos de alunos procedentes de cursos de primeiro e segundo ciclos do ensino médio, oficiais ou reconhecidos, se efetuará de forma que o posseguimento de estudos se processe satisfatoriamente, evitando sacrificar o aluno com esforços que dificultem o seu bom aproveitamento.

§ 1º Nas duas primeiras séries do curso ginasial de comércio não se exigirá exames de adaptação, também não exigidos nas disciplinas optativas das demais séries do primeiro e do segundo ciclo.

§ 2º Os programas das disciplinas "Prática de Comércio" e "Prática de Escritório" das terceira e quarta séries do ginásio comercial serão condensados de forma que possam ser cumpridos satisfatoriamente pelos alunos transferidos e sujeitos a processo de adaptação na quarta série, com um aumento relativo do número de aulas indispensáveis.

§ 3º Adotar-se-á a mesma orientação estabelecida no parágrafo anterior para as disciplinas optativas em que se prossiga estudo iniciado em séries anteriores.

§ 4º Verificada a falta de matéria obrigatória nos estudos realizados pelo aluno transferido, ser-lhe-á oferecido horário que lhe possibilite cursar as disciplinas da série e mais a que lhe faltar, com a qual se completará o plano de estudos a que se obriga.

§ 5º Na segunda série dos cursos técnicos de contabilidade, de secretariado, de administração, de estatística e de comércio e propaganda, sendo as disciplinas específicas de

ensino técnico da primeira série fundamentais para a realização dos estudos seguintes, os alunos transferidos de colégios de outros ramos de ensino médio somente serão admitidos, se aprovados em exames finais de Contabilidade Geral e Aplicada e de Elementos de Economia, para o primeiro; de Dactilografia, Estenografia e Contabilidade Geral e Aplicada, para o segundo; de Elementos de Administração e Organização, de Contabilidade Geral e Aplicada e de Elementos de Economia, para o terceiro; de Estatística Geral, de Desenho Técnico e de Elementos de Administração e Organização, para o quarto, e de Contabilidade Geral e Aplicada, de Desenho Técnico e de Elementos de Administração e Organização, para o quinto dos referidos cursos, em provas realizadas antes do início do ano letivo sobre a matéria dos respectivos programas, como adaptação indispensável.

§ 6º Os exames de adaptação estarão sujeitos às mesmas normas reguladoras dos exames finais de curso, prestando o estudante uma única prova escrita ou prática por disciplina.

§ 7º Especial assistência deverá ser prestada aos alunos de que trata este artigo, inclusive para corrigir as deficiências de conhecimentos que apresentarem.

Art. 2º Observem-se as Instruções Complementares nº 1, baixadas para o regime escolar pela Portaria número 170, de 27 de abril de 1955, em tudo que não contrariar expressa determinação da Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, das Portarias Ministeriais números 69, 76 e 31 Br, respectivamente, de 2 e 27 de março e 25 de abril de 1962,

e das resoluções do Conselho Federal de Educação homologadas pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura. — *Lafayette Belfort Garcia*, Diretor do Ensino Comercial.

(Publ. no D.O. de 2-7-1962).

TERMO ADITIVO AO CONVÊNIO CELEBRADO ENTRE O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA E A CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL

Dispõe sobre as escolas radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país.

Aos doze (12) dias do mês de setembro do ano de mil novecentos e sessenta e dois (1962), presentes no Gabinete do Ministro de Estado da Educação e Cultura, o respectivo titular, Professor Roberto Lyra, e Dom José Vicente Távora, representando neste ato, devidamente credenciado, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, mantenedora e administradora do Movimento de Educação de Base, firmam o presente Termo Aditivo ao Convênio celebrado, entre o Ministério e a Conferência dos Bispos do Brasil, aos vinte e um (21) dias do mês de março de mil novecentos e sessenta e um (1961), publicado no *Diário Oficial* de vinte e três (23) seguinte, para o fim especial de utilização dos recursos constantes do Orçamento Geral da União, para o corrente ano, de conformidade com as cláusulas seguintes:

Cláusula Primeira — A contribuição prevista na Cláusula Quinta do Convênio original será, no corrente exercício na importância de

Cr\$ 581.190.000,00 (quinhentos e oitenta e quatro milhões, cento e noventa mil cruzeiros), que será paga após o registro deste Termo Aditivo pelo Tribunal de Contas, para ser aplicada de conformidade com o plano de aplicação apresentado e aprovado como faz certo o processo dez mil oitocentos e vinte três de mil novecentos e sessenta e dois (10.823-62).

Cláusula Segunda — A despesa decorrente do presente Termo Aditivo, na importância de..... Cr\$ 384.190.000,00 (quinhentos e oitenta e quatro milhões, cento e noventa mil cruzeiros), correrá à conta dos recursos consignados à unidade orçamentária dezesseis (16) — Departamento Nacional de Educação e se classifica na Verba um, zero, zero zero (1.0.00) — Custeio, consignação um, seis, zero zero (1.6.00) — Encargos Diversos, subconsignação um, seis, treze (1.6.13) — Serviços Educativos e Culturais, item treze (13) — Programa de Educação de base nas áreas subdesenvolvidas, mediante convênio com o Movimento de Educação de Base (MEB) nos termos do Decreto número 50.370,

de 21 de março de 1961, do subanexo quatro, doze (4.12) — Ministério da Educação e Cultura, anexo quatro (4) — Poder Executivo, artigo sexto (6º) da Lei número três mil novecentos e noventa e quatro (3.994) de nove (9) de dezembro de mil novecentos e sessenta e um (1961), tendo sido empenhada conforme conhecimento número quinhentos e setenta e nove (579) de 62.

Cláusula Terceira — O presente termo Aditivo terá vigência a partir de seu registro pelo Tribunal de Contas, não se responsabilizando à União por indenização alguma caso aquele Tribunal denegue o registro.

Cláusula Quarta — Permanecem em vigor todas as demais cláusulas e condições do referido Convênio e não modificadas pelo presente Termo Aditivo.

E, por estarem acordes, lavrou-se este Termo Aditivo que vai assinado pelas partes interessadas e pelas testemunhas abaixo:

Roberto Lyra — José Vicente Tdvora — Deputado Antônio Geraldo Guedes — Francisco Monteiro Filho.

(Publ. no D.O. de 12--9-62).

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](#)