

REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

---

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 a congregar 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 da 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**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

VOL. XLII      OUTUBRO-DEZEMBRO, 1964      N.º 96

# INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Diretor — Carlos Pasquale

## 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 — Péricles Madureira de Pinho

*Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais*

Coordenador — Jayme Abreu

Toda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá ser encaminhada à Redação — Rua Voluntários da Pátria, n.º 107, Botafogo — Rio de Janeiro — Guanabara — Brasil.

# REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XLII

Outubro-Dezembro, 1964

N.º 96

## S U M Á R I O

	<i>Págs.</i>
Editorial . . . . .	221
<i>Estudos e debates :</i>	
Pela racionalização dos recursos destinados ao ensino — CARLOS PASQUALE	223
O nível de instrução dos professores do ensino médio — APARECIDA JOLY GOUVEIA . . . . .	240
Os pareceres de Rui sobre o ensino e suas fontes — LOURENÇO FILHO . . . . .	277
Tentativa de aproximação sociológica ao entendimento de educação no Brasil JAYME ABREU . . . . .	312
<i>Documentação:</i>	
A marcha do I Censo Escolar Nacional . . . . .	317
Missão da UNESCO no Brasil - PIERRE HENQUET . . . . .	322
Salário-Educação: Lei n.º 4.440 de 27-11-64 e Razões do Veto ao art. 6.º . . . . .	327
Extrato da resposta do INEP a "Questionário da OEA sobre Educação, Ciência e Cultura". . . . .	332
Conselho Federal de Educação — Pareceres selecionados: A terceira série colegial e o colégio universitário (366); Cursos pedagógicos superiores em institutos de educação (370); Exame de suficiência e formação de professor polivalente para o ciclo ginásial . . . . .	372
INFORMAÇÃO DO PAÍS . . . . .	377
INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO . . . . .	390
CRÍTICA DE LIVROS: <i>Secretario de Educação da Guanabara — I Censo Escolar;</i> <i>Novo Dicionário Brasileiro Melhoramentos.</i> . . . . .	394
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS	
Recenseamento escolar de 20, exemplo para 64 — ALMEIDA JÚNIOR (398); Crise de técnicos, barreira ao desenvolvimento — ARNALDO DE ALENCAR LIMA (401); Avaliação do rendimento escolar pela instrução programada LEÔNIDAS HECENBERG (409); Só os cientistas colocarão o Brasil no mapa atômico — José LEITE LOPES (412) ; Matemática moderna no ensino — OSWALDO SANGIORGI (415); Educação para o desenvolvimento — JAIME COLHER COELI (419); Uma experiência pedagógico-artística — CARLOS MAGANO (422).	
ATOS OFICIAIS . . . . .	429
Lei n.º 4.464, de 9-11-1964 — <i>Dispõe sobre os órgãos de representações dos estudantes e dá outras providências</i> (429); Dec. n.º 56.066, de 24-11-1964 — <i>Dispõe sobre a fiscalização da aplicação dos recursos do Plano Nacional de Educação e clã outras providências</i> (433), Port. n.º 715, de 10-11-1964 — <i>Aprova o regimento do Fórum Universitário</i> (434).	

### SALÁRIO-EDUCAÇÃO E A ESCOLARIDADE PRIMÁRIA

*Dentre as medidas práticas, de alcance positivo para que o país se desobrigue de seus compromissos em insólita mora para com a educação nacional, nenhuma sobrelevavá a iniciativa proposta pelo Ministério da Educação e convertida em lei, instituindo o Salário-Educação.*

*Pela imensa extensão dos benefícios que a nova lei implicará, verdadeiramente desproporcional em relação à modéstia do esforço exigido de seus contribuintes, bem se poderia aplicar ao caso a paráfrase de que "nunca tantos se terão beneficiado tanto por tão pouco".*

*Problema que está no cerne de tantos outros, a educação reclama, por natureza, solução em termos de esforço nacional.*

*A cooperação internacional nada mais pode e deve ser do que uma ajuda subsidiária ao grande esforço básico nacional. Ora, a países como o nosso, que apenas despontam para a arrancada inicial do processo de desenvolvimento, não há como não mobilizar, face à magnitude do problema, a responsabilidade solidária do empreendimento econômico na obra de educação nacional, sem a qual a nação não passa de um projeto de nação. Não é possível pretender a solução do problema com o exclusivo ônus do poder público, quando ainda vivemos, em pleno século XX, o opróbrio nacional, humilhante, inclusive no cotejo latino-americano, de cerca de 47% da população em idade escolar primária fora dessa escola e 40% da população adulta analfabeta. Partindo dessa treva nacional, tudo mais que se falar de democracia, igualdade de oportunidades não passa de mistificação, escárnio, acinte à verdade.*

*Já os constituintes de 1946 tinham sentido a necessidade de mobilizar, também, o empreendimento nacional privado para a ingente tarefa de, pela educação, beneficiando-se a si próprio, realizar a nação. Pelo*

*artigo 168, III, da Constituição, já se determinava que "as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhassem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes". Com a instituição do Salário-Educação, estendeu-se o vínculo dessa responsabilidade a todas as empresas, independente do número de seus empregados, em proporção a seu poderio. Conforme demonstra a "Exposição de Motivos" do projeto, desde que a contribuição percentual das empresas será calculada não "sobre o total da respectiva folha de pagamento, mas sobre o valor resultante da multiplicação do número total de seus empregados pelo salário-mínimo local", pode-se estimar que a incidência do Salário-Educação sobre a folha de pagamento do pessoal das empresas variará entre 0,72 a 2%, em média 1,33%.*

*A troca dessa contribuição compulsória, cuja evidente modicidade não pode ser contestada, ter-se-á em contrapartida a previsão de uma arrecadação anual de aproximadamente 50 bilhões de cruzeiros, vale dizer, superior à totalidade dos recursos que ora cabem ao Fundo Nacional do Ensino Primário, na forma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Com o afluxo desses recursos haverá, nem mais, nem menos, considerado o custo médio do aluno-ano na escola primária do país, ensejo a financiar as matrículas de cerca de dois milhões de alunos, crescendo em torno de 30% o total das atuais matrículas, reduzindo-se, assim, de forma substancial, embora não ainda na extensão que urge, o clamoroso déficit de escolaridade primária do país.*

*Vê-se, assim, como mediante providência, cuja engenhosidade de concepção quase a define como um ovo de Colombo, se dá um passo gigantesco, um impulso realmente extraordinário para a solução de problema que, anos a fio, vem constituindo um desafio para a nação.*

JAYME ABREU  
Coordenador da Divisão  
de Pesquisas Educacionais do C.B.P.E.

PELA RACIONALIZAÇÃO DOS RECURSOS DESTINADOS  
AO ENSINO

Carlos Pasquale  
Diretor do Inep

Excetuada a instituição de bôlsas-de-estudo e financiamento, matéria que se encontra tratada no art. 94 e que constitui objeto de outro tema, o art. 95 da L.D.B. rege todas as demais formas pelas quais a União dispensará sua cooperação financeira ao ensino: subvenção, financiamento e assistência técnica.

Envolve, pois, o art. 95, matéria ampla, relevante e complexa, para cujo estudo o Conselho Federal de Educação apresenta, como subsídio, o completo documento de trabalho elaborado pelo Sr. Carlos de Sousa Neves, chefe do Serviço de Jurisprudência e Informação de Processos.

Dentro dos limites de tempo em que se compreende uma exposição como esta limitar-nos-emos ao exame da Subvenção e do Financiamento, as duas modalidades que, a rigor, podem ser consideradas de cooperação financeira. A assistência técnica, visando ao aperfeiçoamento do magistério, à pesquisa pedagógica e à promoção de congressos e conferências, matéria igualmente de suma importância, envolve a necessidade de considerações especiais, e, por isso, deve merecer exame à parte. No tocante à subvenção e ao financiamento, cingir-nos-emos a alguns aspectos que reputamos mais importantes uns, menos esclarecidos outros, examinando-os à luz dos princípios básicos que infor-

Exposição efetuada na seguida reunião do Cons. Fed. de Educação e representantes dos Conselhos Estaduais, realizada em Belo Horizonte, de 6 a 12 de dezembro de 1964, ao relatar o Tema II da reunião sobre "Subvenção, assistência técnica e financiamento a estabelecimentos de ensino para compra, construção e reforma de prédios escolares nos termos do art. 95 da L.D.B.



mam os deveres e atribuições dos três níveis de governo, em matéria de ensino, para, em função deles, procurar fazer a crítica e apresentar sugestões pertinentes ao inciso legal em apreço.

### 1. *Responsabilidade Solidária e Autonomia dos Estados.*

O imperativo constitucional, ao estatuir que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios aplicarão, anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, nunca menos que determinadas percentagens das respectivas receitas de impostos, estabelece a responsabilidade solidária das três órbitas da administração pública por esse serviço fundamental.

A participação mínima, nos estritos termos constitucionais, da União, dos Estados e dos Municípios em despesas com o ensino deveria atingir os seguintes totais e proporções no corrente exercício:

1964

Despesas com o ensino (Const., art. 169).

Em Cr\$ 1.000.000

União. . . . .	128.700. . . . .	34,5%
Estados. . . . .	218.000. . . . .	58,3%
Municípios. . . . .	27.000. . . . .	7,2%

Não tendo sido estabelecida a delimitação jurídico-legal das áreas de competência de cada uma das esferas da administração pública em relação a cada uma das modalidades de ensino, deflui, como consequência óbvia, a necessidade do estabelecimento de planos harmônicos e sinérgicos de ação interadministrativa, que integrando os esforços realizados, assegurem os bons resultados da obra comum.

Por outro lado, a autonomia dos Estados no domínio da educação, corolário natural da independência recíproca entre os órgãos centrais e os órgãos locais de governo, pelos quais se reparte o poder público, é da essência descentralizadora do próprio regime federativo, e a Federação constitui, entre nós, uma grande aspiração e uma grande necessidade. Ressalvando a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 5, XV, d), que, aliás, não exclui a legislação estadual complementar (art. 6), a Constituição consagra expressamente a autonomia estadual, dispondo que "Os Estados e o

Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino" (art. 171), para o desenvolvimento dos quais "a União cooperará com auxílio pecuniário" (Art. 171, parágrafo único )

Acentuando mais nitidamente o caráter primordial do dever dos Estados na organização dos serviços de ensino, a Constituição estabelece que a União, além dos sistemas dos Territórios, organizará o sistema federal, que terá caráter supletivo e se estenderá por todo o país nos estritos limites das deficiências locais (art. 170 e parágrafo único).

## 2. *Emancipação dos Sistemas Estaduais.*

Ao princípio constitucional da autonomia dos Estados em matéria de ensino, a L.D.B. aditou todo um conjunto de normas, estas realmente de caráter inovador, que visam a garantir a emancipação dos sistemas de ensino, em relação ao poder político-administrativo.

Entre essas normas, sobressaem as que instituem os Conselhos de Educação, outorgando-lhes um elenco de atribuições de relevo, ligadas à constituição dos currículos, à duração dos cursos, ao funcionamento das escolas e, principalmente, à elaboração dos planos de educação.

A autonomia dos Estados em relação à União para organizar os seus próprios sistemas de ensino e a liberdade dos sistemas de ensino em relação ao poder político-administrativo não são conferidas sem restrições, mas sob a égide de um conjunto de princípios que definem a autodireção como disciplina compreendida e ordenada para a consecução do bem comum.

Nos termos da Constituição e da lei complementar, o direito conferido aos Estados de organizar sistemas próprios de ensino está subordinado à observância, entre outras, das seguintes normas:

- a) a educação é direito de todos (C., art. 166);
- b) o ensino dos diferentes ramos será administrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa privada (C., art. 168, I);
- c) o ensino primário é obrigatório (C., art. 168, I);
- d) o ensino primário oficial é gratuito (C., art. 169, II);
- e) o ensino ulterior ao primário será gratuito a quantos provarem falta ou insuficiência de recursos (C., art. 168, II);

- f) será destinada, anualmente, para o custo dos serviços de ensino, nunca menos de vinte por cento da receita de impostos estaduais e municipais (C, art. 169);
- g) os recursos estaduais e municipais serão aplicados, de preferência, na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino, de acordo com os planos estabelecidos pelos conselhos estaduais de educação (L.D.B., art. 93);
- h) os planos de educação procurarão assegurar: o acesso à escola de maior número possível de educandos; a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação; o desenvolvimento do ensino técnico-científico (L.D.B., art. 93, parágrafo 1);
- i) não se computarão como despesas com o ensino: as de assistência social e hospitalar, mesmo quando ligadas ao ensino; os auxílios e subvenções para fim de assistência e cultura (L.D.B., art. 93, parágrafo 2).

### 3. *Cooperação pecunária da União.*

Uma das formas pelas quais o Governo Federal se desobrigará da sua co-responsabilidade em matéria de ensino é, pois, representada pelo auxílio pecuniário para o desenvolvimento dos sistemas estaduais. A L.D.B. adverte expressamente que os Estados e o Distrito Federal, se deixarem de aplicar a percentagem mínima prevista, não poderão solicitar auxílio do União, e especifica as despesas que são, ou não, consideradas como de ensino.

Como, no caso, há de entender-se por "aplicar" não apenas "despender", mas "despender com propriedade", isto é, "despender adequadamente aos fins", força é concluir que a outorga da cooperação financeira confere à União o direito de verificar se a organização dos sistemas estaduais de ensino atende às prescrições legais.

Por outro lado, os critérios que se devem fixar para a repartição do auxílio federal, em consonância com a diversidade das condições econômicas nas várias regiões do país, não serão justos senão quando as diferenças de capacidade financeira dos Estados forem aferidas pelo confronto de situações decorrentes da observância, por parte de cada um deles, na aplicação dos seus próprios recursos, da hierarquização de objetivos, da escala de prioridade, dos padrões de qualidade e das normas de remuneração adotadas no planejamento nacional.

Daí se infere que o próprio Conselho Federal de Educação, no exercício da competência que a lei lhe outorga de elaborar o plano de educação referente a cada Fundo Nacional de Ensino, poderá estabelecer, para a concessão de auxílio pecunário, condições complementares, que julgar necessárias para garantir a boa aplicação dos recursos e a equidade da distribuição dos mesmos entre as Unidades da Federação.

No curso dos debates preliminares sobre a matéria, realizados no Conselho Federal de Educação, na sessão de abril de 1962, o professor Anísio Teixeira teve oportunidade de acentuar que, "se a União tem o dever de exercer ação supletiva, é evidente que o plano do União deve ser tão engenhosamente armado que governe indiretamente a aplicação dos recursos pelos Estados e Municípios".

O Plano Nacional de Educação destina-se, realmente, a constituir o esquema de notas, normas e recursos, com fundamento no qual serão elaborados os planos estaduais.

Para a boa coordenação dos planos regionais, mediante um plano nacional, e a correta repartição dos recursos federais para o desenvolvimento dos mesmos, faz-se imprescindível que o volume dos recursos da União e os critérios para a sua aplicação sejam estabelecidos de tal forma e com tal antecedência, que cada Unidade da Federação possa prever, na oportunidade própria, com relativa precisão, a modalidade e o valor dos auxílios que, a longo e a curto prazo, lhe será dado solicitar, a fim de incluí-los na estrutura dos seus planos, somando-os aos próprios recursos.

A União, por sua vez, deve reservar-se o direito de efetivar a concessão do auxílio apenas na hipótese de que a elaboração e execução dos planos estaduais se façam comprovadamente com observância das metas, princípios e critérios prefixados.

É recomendável que, entre as formas de assistência técnica da União, se inclua, sempre que solicitada, a de colaborar na preparação dos planos regionais de educação.

A realização do Primeiro Censo Escolar do Brasil, recomendado em nossa reunião anterior, inspirou-se nessa orientação e, exceto o Estado da Guanabara, que se antecipou nos trabalhos, foi levada a efeito em todo o país de acordo com o plano e sob a assistência técnica do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

O recenseamento escolar recém-realizado constitui um passo fundamental para a implantação do planejamento escolar no Brasil, pois, além de fornecer elementos estatísticos, seguros e comparáveis, constitui um inexaurível filão de outros dados sobre a real situação do ensino primário em cada Unidade da Federação.

Já a partir de 1965, muitos Estados, que ainda não dispõem de planos de educação tecnicamente estruturados, contarão, ao menos, com números fidedignos sobre população em idade escolar, *déficit* de matrículas, falta de salas de aula, necessidade de professores, dados sobre os quais, inspirando-se nos princípios fundamentais de planejamento, poderão empreender providencias administrativas e medidas técnicas adequadas.

Não basta, porém, a elaboração cuidadosa de planos estaduais e a sua inteligente articulação com o Plano Nacional para que fiquem assegurados bons resultados à aplicação dos recursos públicos destinados à educação.

Há necessidade de estabelecer-se, também, a confiança dos Estados no amparo da União, proporcionando-lhes a certeza de que os auxílios financeiros, concedidos com a imprescindível antecedência, serão irredutíveis, isto é, não sujeitos a eventuais planos de economia, e fluirão com regularidade, no devido tempo, até às administrações estaduais, de acordo com programa financeiro ajustado, antes de tudo e acima de qualquer outra consideração, ao ritmo natural dos trabalhos subsidiados.

A L.D.B., elevando para doze por cento a parcela mínima da receita de impostos que a União aplicará na manutenção e desenvolvimento do ensino, determina que, com nove décimos desses recursos, se constituam, em partes iguais, os Fundos Nacionais correspondentes a cada um dos três graus de ensino.

Esta providência, de inegável inspiração democrática e de grande sentido social, visou, como não se ignora, à correção de distorções verificadas na repartição dos recursos federais pelos diferentes níveis de ensino. Em 1961, precisamente o ano em que o Parlamento consagrou a fórmula na votação final da Lei, a distribuição das dotações se fez nas seguintes proporções:

Ensino Primário . . . . .	.12%
Ensino Médio . . . . .	.15%
Ensino Superior . . . . .	.73%

Já tendo imposto a si mesma essa regra de disciplina, não se nos afigura fora de propósito que, para efeito da outorga de auxílio financeiro, a União conduza os Estados a um voto semelhante de bom-senso, estabelecido, evidentemente, em relação ao ensino primário, em percentagem mais elevada, adequada às maiores responsabilidades que no caso lhes competem.

Medidas dessa natureza, tanto as que já constituem normas do Plano Nacional de Educação, como outras que possam vir a ser adotadas, tendo sua aplicação adstrita aos casos de concessão de auxílio, que pode, ou não, ser solicitado, não atentarão contra a autonomia estadual.

No gênero, parecem-nos discutíveis, senão quanto à constitucionalidade, ao menos quanto à coerência, as disposições da L.D.B., que facultam à União a concessão de auxílios diretos aos Municípios (art. 92, parágrafo 3) e a estabelecimentos de ensino mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, quando são integrantes do sistema federal (art. 95, *a e c*).

O Parecer n. 49/64 do Conselho Federal de Educação, de que foi relator, na Câmara do Ensino Primário e médio, o Cons. Pe. José Vasconcelos, perfilha este nosso entender, elucidando-o nos seguintes termos:

"Dentro do espírito que anima a L. D. B., de centralização planejada e de descentralização administrativa, seria imprescindível que a aplicação de recursos federais, que tem caráter supletivo, fosse programada em estreita articulação com as necessidades e planos do Estado e a eles fosse entregue a execução, a fim de melhor se entrosarem programas e metas".

#### 4. *Ação Supletiva do Sistema Federal.*

Para completar os sistemas de ensino, cuja organização compete prioritariamente aos Estados, e para acelerar a evolução do processo educativo em todo o país, a ação do Governo Federal deve exercer-se, de preferência, sob a forma de cooperação financeira e assistência técnica aos sistemas estaduais.

O critério, suscetível de revestir-se de organicidade, não implica a uniformidade de soluções para as várias regiões do país, pois comporta a diferenciação dos sistemas em consonância com as peculiaridades e os padrões regionais.



Não obstante, a competência da União em matéria de educação não está circunscrita à modalidade apontada. A Constituição comete-lhe, também, o dever de organizar, além dos sistemas dos Territórios, o sistema federal de ensino, que terá caráter supletivo e estender-se-á a todo o país nos estritos limites das deficiências locais (art. 170, e parágrafo único).

Nessas condições, sempre que, em determinadas regiões, ou em relação a certos níveis ou formas de ensino, o processo de cooperação financeira com o sistema local mostra-se contra-indicado para corresponder aos objetivos da política educacional adotada, a União poderá agir diretamente, levando a essa região e a esse setor de educação os serviços do seu próprio sistema de ensino, e nisso consiste, a rigor, a ação federal supletiva.

Circunstâncias geográficas, econômicas e financeiras têm contribuído para inspirar a ação supletiva do sistema federal de ensino. Embora essas circunstâncias não sejam uniformemente observadas pelos Poderes Públicos Federal e Estadual, a ação que vem sendo desenvolvida pelo Governo da União pode ser definida nos seguintes termos gerais: manutenção de estabelecimentos de ensino superior em áreas prioritárias de várias regiões do país; manutenção do sistema de ensino dos Territórios; manutenção de campanhas de educação assistemática; manutenção de campanhas e serviços de assistência ao estudante.

##### 5. *Cooperação dos Municípios.*

Se as disposições da Constituição e da L.D.B. permitem definir a posição da União em face dos sistemas estaduais, já o mesmo deixa de ocorrer com a contribuição dos Municípios na integração desses sistemas de ensino. Quem quer que examine o modo pelo qual Municípios aplicam recursos destinados à educação, certificar-se-á da absoluta necessidade de melhor entrosamento da atuação municipal com as iniciativas do Governo do Estado.

O problema, aflorado na 1.<sup>a</sup> Reunião dos Conselhos de Educação, foi objeto de sugestões, uma das quais no sentido de que os Estados e os Municípios deverão recorrer, para a execução de medidas de interesse mútuo em matéria de ensino, à forma de convênios, tanto quanto possível de convênios gerais, de âmbito estadual, abrangendo todos os municípios, ou regional, compreendendo grupos de municípios, destinados à coordenação das atividades, sem quebra da autonomia municipal.

O convênio teria por objetivo estabelecer o estudo, em conjunto, das respectivas necessidades de ensino primário e médio, e as formas de atendê-las, dentro das metas do Plano Nacional de Educação, através da conjugação das iniciativas estadual, municipal e particular.

Acreditamos que a ocasião é extraordinariamente propícia para a promoção desses convênios. Já realizado o recenseamento escolar, conhecidos os seus primeiros resultados, com a revelação do *déficit* de matrículas, freqüentemente muito elevado e sempre verificado *"in loco"* pelos próprios elementos da comunidade, a consciência pública local há de despertar-se para os problemas de ensino e estará, então, preparada para, através da administração municipal e das forças vivas da coletividade, acertar com o Estado modalidades de cooperação.

Os convênios estaduais de ensino abrem amplos caminhos para a conjugação de esforços, podendo regular, entre outros, problemas como estes: organização do cadastro escolar, com o objetivo de permitir a chamada da população escolar e contribuir para tornar efetivas a obrigatoriedade da matrícula e a freqüência às aulas; elaboração de um plano de construções urbanas e rurais; instituição de serviços auxiliares, como o de transporte, e a prestação de assistência ao escolar.

#### 6. *Liberdade das instituições de ensino.*

A par da emancipação dos sistemas de ensino, a L.D.B. procura instituir, dentro de cada sistema, a liberdade das escolas, assegurando-lhes o direito de dispor, em regimentos próprios, sobre a sua organização, a constituição de seus cursos e o seu regime administrativo, didático e disciplinar.

No âmbito do ensino oficial, pelo implícito reconhecimento de que a condição de liberdade é inconciliável com a subordinação direta a outros órgãos da administração pública e às regras uniformes que regem os serviços do Estado, a L.D.B. estabelece que o ensino em todos os seus graus pode ser ministrado em escolas publicas mantidas por fundações, cujo patrimônio e dotações provirão do Poder Público e cujo pessoal ficará sujeito exclusivamente às leis trabalhistas (art. 21).

O dispositivo em apreço atende à conveniência de dotar o Poder Público de um novo instrumento de ação para o exercício de sua competência em matéria de ensino, e o legislador, criando-o, procurou conferir à escola pública a flexibilidade da escola particular, libertan-



do-a de normas de constituição e funcionamento demasiado rígidas, não compatíveis com a natureza do trabalho educativo, que requer ação ampla, imediata e variada.

A escola oficial não pode reduzir-se à condição de um simples órgão do serviço público e, tampouco, a educação deve ser entendida como um serviço qualquer do Estado. Essas concepções aberram da nossa tradição democrática e conduziriam a escola a uma burocratização incompatível com a necessidade de manter-se em comunicação com as famílias, das quais é um prolongamento e juntamente com as quais deve resolver, na singularidade de cada caso, os problemas da infância e da adolescência.

Instituindo para as escolas mantidas por fundações, quando de ensino médio ou superior, a faculdade de estabelecer contribuições (art. 21, parágrafo 1), a norma em apreço concorrerá, por outro lado, para corrigir a situação indefensável que vimos mantendo em favor de determinados grupos da sociedade, com prejuízo da educação fundamental de extensas camadas da população. Trata-se do privilégio, seguramente inconstitucional, de proporcionar a gratuidade generalizada do ensino posterior ao primário, indiscriminadamente a todos, aos que podem e aos que não podem contribuir, enquanto metade da população infantil, em idade de ensino obrigatório e gratuito, fica sem acesso às escolas, porque os recursos públicos são insuficientes para abri-las, e mantê-las.

Em suma, a L.D.B., ao facultar que as escolas oficiais sejam instituídas sob a forma de fundações, enseja uma experiência destinada a apresentar valiosos subsídios para a reformulação dos serviços públicos de ensino, inclusive no sentido de ajustá-los à política educacional, que consiste em assegurar ensino primário a toda a população de 7 a 14 anos e promover o acesso, cada vez mais fácil e mais amplo, à educação de nível médio e superior, realmente ajustada às necessidades técnicas e ao estilo de vida da sociedade contemporânea.

Os objetivos dessa política educacional não serão atingidos senão mediante a racionalização do emprego dos recursos disponíveis e, para esse fim, é necessário despertar nos responsáveis e usuários do ensino público a consciência dos aspectos econômico-financeiros ligados ao empreendimento, de modo especial os do "custo do serviço", que, embora muito relevantes, não constituem, via de regra, objeto de suas preocupações.

A manutenção da gratuidade generalizada, indiscriminada, principalmente do ensino superior, que, embora teoricamente acessível a todos, na prática não aproveita senão a pequeno número, vem sendo feita, em nosso país, à custa do sacrifício da universalização e da qualidade da educação fundamental do Povo.

A defesa desse indisfarçável privilégio, tentada com a invocação de aparentes princípios democráticos, constitui, a rigor, uma atitude reacionária, pelo papel negativo que o mesmo tem representado para o progresso social.

#### 7. *Subvenção.*

Além da prestação de assistência técnica, mediante convênio, o art. 95 prescreve duas formas de cooperação federal com o ensino: subvenção e financiamento, benefícios dos quais será excluído o estabelecimento que, sob falso pretexto, recusar matrícula por motivo de raça, côr ou condição social.

Considerada inicialmente em face da própria L.D.B., a concessão de subvenções pela União deverá atender aos princípios básicos que inspiram a Lei (autonomia dos sistemas estaduais e liberdade das escolas) e observar os critérios gerais por ela expressamente estabelecidos no art. 93, para a aplicação dos recursos destinados ao ensino:

"Art. 93 — Os recursos, a que se refere o art. 169 da Constituição Federal, serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos Conselhos Estaduais de Educação, de sorte que se assegurem:

- 1 — O acesso à escola do maior número possível de educandos;
- 2 — A melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação;
- 3 — O desenvolvimento do ensino técnico-científico;
- I — O desenvolvimento das ciências, letras e artes.

§ 1.º — São consideradas despesas com o ensino:

- a) as de manutenção e expansão do ensino;
- b) as de concessões de bôlsas-de-estudo;

- c) as de aperfeiçoamento de professores, incentivo à pesquisa, e realização de congressos e conferências;
- d) as de administração federal, estadual ou municipal de ensino, inclusive as que se relacionem com atividades extra-escolares.

§ 2.º — Não são consideradas despesas com o ensino:

- a) as de assistência social e hospitalar, mesmo quando ligadas ao ensino;
- b) as realizadas por conta das verbas previstas nos arts. 199, da Constituição Federal, e 29, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;
- c) os auxílios e subvenções para fins de assistência e cultura (Lei n.º 1.493, de 13-12-1951)."

Dispõe a L.B.D. que a subvenção será dada de acordo com as leis especiais em vigor.

A Lei n.º 4.320, de 17-3-64, que, de acordo com o disposto no art. 5, inciso XV, letra *b* da Constituição Federal, estabelece normas gerais de direito financeiro, classifica como "transferências correntes" as contribuições e subvenções destinadas a atender a manutenção de outras entidades de direito público ou privado (art. 12, parágrafo 1) e considera como subvenções sociais as que se destinam a instituições, públicas ou privadas, de caráter assistencial ou cultural, sem finalidades lucrativas (art. 12, parágrafo 3).

O conceito de subvenção é, por conseguinte, amplo: abrange não apenas, como se poderia supor, as instituições mantidas pela iniciativa particular, mas também as entidades de direito público, tanto os Estados e os Municípios propriamente ditos, como os estabelecimentos públicos, mantidos nos termos da L.D.B., arts. 21 (escolas públicas de qualquer grau, mantidas sob a forma de fundações), 81 (universidades oficiais) e 85 (estabelecimentos oficiais isolados de ensino superior).

Subvenções, a União as vem concedendo, depois da vigência da L.D.B., aos Estados e a Municípios, através de convênios, celebrados à base das dotações correspondentes ao Plano Nacional de Educação, e, bem assim, a estabelecimentos públicos e particulares de ensino,

notadamente de grau superior na forma da legislação considerada vigente.

A subvenção, mesmo quando concedida a estabelecimentos particulares de ensino, justifica-se plenamente.

Em nossos dias, não apenas no campo da educação, mas em todos os domínios sociais e econômicos, desenvolvem-se novas formas de ação, nas quais o "oficial" e o "privado" se congregam.

A condição de serviço privado de interesse geral, de que se reveste o ensino particular, postula uma colaboração entre a iniciativa privada e o serviço público, isto é, a atividade do Estado.

Se não se pode admitir que o Estado, depositário dos dinheiros da Nação, deixe de amparar um serviço como o ensino particular, de real interesse público, não se pode consentir, também, que o faça sem as necessárias cautelas. Como conceber que os Podêres Públicos destinem recursos ao amparo a obras ou a instituições privadas, sem a prévia segurança de que o auxílio é realmente necessário, e sem a posterior certeza de que foi corretamente empregado?

É óbvio, outrossim, que a conjugação dos recursos públicos com as instituições particulares de ensino não pode fazer-se de maneira indiscriminada, e que, dentro de critérios gerais, devem ser excluídas do sistema de cooperação as iniciativas que não comprovem o *interesse público* de seus serviços, pelo afastamento de intuítos de lucro e pelo preenchimento de outros requisitos essenciais.

Ninguém contesta que, para encorajar toda obra de interesse geral, o processo da subvenção é lícito, mas, na observação de Jéze, "não há subvenção lícita á obras ou estabelecimentos privados, senão quando o interesse público está em jogo e nessa medida somente".

Não nos parece que consulte aos interesses comuns a outorga de auxílios às escolas sob a forma de subvenções globais, arbitradas pelo critério pessoal dos agentes dos Podêres Públicos, ou sob a forma de subsídios, estabelecidos de modo mais ou menos empírico, à base do número de alunos matriculados.

Na primeira hipótese, a assistência do Estado reveste-se, até certo ponto, do aspecto de um "favor", que pode constranger tanto a autoridade que o estipula, como a instituição que o recebe. No segundo

caso, as considerações fundamentais de justiça social, ligadas à situação econômica dos alunos, são totalmente omitidas.

Não cremos que as subvenções que o Governo Federal vem atribuindo a instituições de ensino nos termos da copiosa legislação anterior à L.D.B., considerada ainda vigente, se conciliem com a letra e o espírito da legislação básica.

Sempre acreditamos necessária a revisão da legislação existente.

Hoje, porém, temos como certa que a reformulação já não poderá ser mais adiada, em face da citada Lei n.º 4.320, que estatui: 1) "a concessão de subvenções sociais visará à prestação de serviços essenciais de assistência social, médica e educacional, sempre que a suplementação de recursos de origem privada, aplicados a esses objetivos, revelar-se mais econômica" (art. 16); 2) "o valor das subvenções, sempre que possível, será calculado com base em unidades de serviços efetivamente prestados ou postos à disposição dos interessados, obedecidos os padrões mínimos de eficiência previamente fixados" (art. 16, parágrafo único); 3) somente a instituições cujas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos oficiais de fiscalização serão concedidas subvenções" (art. 17).

#### 8. *Financiamento.*

Sobre o financiamento, destinado a compra, construção e reforma de prédios e respectivas instalações e equipamento, a L.D.B. é bastante prudente e minuciosa: especifica os tipos de estabelecimentos a que será concedido, submete a concessão não apenas às leis especiais em vigor, como a subordina a um rol de exigências que especifica, com a ressalva de outras mais que venham a ser fixadas pelo Conselho Federal de Educação.

A fim de que se tenha idéia da importância dominante que o aspecto do prédio escolar assume na problemática, brasileira, basta acentuar que, em face do atraso em que nos encontramos, para criar condições materiais de atendimento às metas, fixadas pelo Plano Nacional de Educação seria necessário construir, até, 1970, pelo menos 100.000 salas de aula de ensino primário.

Pelo volume dos investimentos que requer, a solução do problema não será viável sem a criação de uma Carteira de Financiamento.

A crédito da referida Carteira, deverão reverter, nos termos do Plano Nacional de Educação, a quota de 10% dos recursos destinados à educação nos termos da Constituição, além das percentagens da receita do salário-educação, que a Lei n.º 4.440 estipula, isto é, 60%, 50% e 40% da importância arrecadada respectivamente em cada um dos três primeiros anos de vigência da lei, e, a partir de 1968, a percentagem que o Conselho Federal de Educação estabelecer.

Calculando à base de dados pertinentes ao presente exercício, a Carteira para o financiamento da construção e equipamento de prédios escolares contaria anualmente com recursos orçamentários da ordem de 70 bilhões de cruzeiros (valor monetário presente).

CONTRIBUIÇÕES ANUAIS PARA A CARTEIRA DE FINANCIAMENTO  
Em Cr\$ 1.000.000

	Receita de Impostos	Recursos mínimos para o ensino	Recursos da Carteira
União . . . . .	1.287.000 <sup>1</sup>	154.440	15.444
Estados . . . . .	1.090.000 <sup>1</sup>	218.000	21.800
Municípios . . . . .	135.000 <sup>2</sup>	27.000	2.700
Salário-Educação . . . . .	50.000 <sup>3</sup>	50.000	30.000
TOTAIS . . . . .	2.562.000	449.440	69.944

No propósito de acelerar a eliminação do *déficit* de construções escolares, poupando, ao mesmo tempo, os recursos orçamentários, que já são escassos para atender ao custeio das despesas também essenciais, relativas à preparação de professores e à manutenção dos serviços de ensino, a Carteira de Financiamento deverá procurar obter outros recursos nacionais e, principalmente, externos, estes, sempre que possível, quando solicitados com fundamentos objetivos e à vista de planos bem estruturados.

A complexidade do problema está a exigir efetiva colaboração de todas as órbitas da administração do país e, em cada esfera administrativa, dos vários serviços que possam contribuir para o estudo e o

1 Dados orçamentários relativos a 1964.

2 Estimativa.

3 Previsão apresentada na justificativa do projeto que se converteu na Lei n.º 4.440, instituindo o tributo.

estabelecimento de medidas administrativas, técnicas, econômicas e financeiras, destinadas a acelerar o desenvolvimento e diminuir o custo do programa.

O Censo Escolar, tendo abrangido, também, o levantamento de dados sobre os edifícios ocupados pelas escolas de ensino primário, com informações sobre a natureza da construção, a capacidade presente e a possibilidade de sua ampliação, irá fornecer elementos para a elaboração de programas locais e planos estaduais ajustados às necessidades imediatas e futuras a serem atendidas pelo sistema de financiamento indicado.

### 9. *Conclusões.*

À luz das considerações expendidas, afigura-se-nos oportuno apresentar a sugestão das seguintes providências, capazes de concorrer para a ordenação da matéria no sentido dos altos interesses da educação nacional:

1. A concessão de auxílio pecuniário correspondente aos Fundos Nacionais de Ensino confere à União o direito de verificar se o emprego dos recursos estaduais destinados à educação nos termos do artigo 169 da Constituição se faz com observância da hierarquização de objetivos, escala de prioridades e demais critérios adotados pelo respectivo Plano Nacional.

2. Através de medidas administrativas ou financeiras, que forem julgadas apropriadas, deve ser assegurado, aos governos estaduais e aos estabelecimentos de ensino beneficiados com o amparo pecuniário da União, um regime especial de financiamento que lhes garanta o recebimento dos recursos com regularidade e a tempo de atender às necessidades de custeio a que se destinam.

3. É recomendável que, a exemplo do estatuído pela Lei de Diretrizes e Bases em relação aos recursos federais (art. 92, parágrafo 1), os Estados, o Distrito Federal e os Municípios fixem, em bases adequadas, as proporções segundo as quais os respectivos recursos destinados à educação serão aplicados em cada um dos três graus de ensino.

4. Em face dos novos recursos que, em virtude da instituição do salário-educação, serão carreados para a manutenção e desenvolvimento do ensino primário e à luz dos resultados do censo escolar recente-



mente realizado no país, torna-se necessário que o Conselho Federal de Educação proceda ao reexame dos critérios estabelecidos para a distribuição e a aplicação das dotações correspondentes ao Fundo Nacional do Ensino Primário.

5. É recomendável a imediata realização de estudos para a elaboração de anteprojeto de lei que disponha sobre as fundações, de que trata o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases, fixando normas gerais para a sua constituição.

6. O financiamento instituído pela Lei de Diretrizes e Bases para a compra, construção e reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos (art. 95, letra "c"), não se efetivará ordenada e eficientemente sem a criação de uma Carteira de Financiamento de Educação. A aludida "Carteira", operando com recursos externos, que possam ser obtidos, e com recursos nacionais, provenientes das dotações do Plano Nacional de Educação e da arrecadação do salário-educação, deverá revestir-se das proporções adequadas para atender aos investimentos necessários à execução do amplo programa de construção e equipamento de escolas que a conjuntura educacional impõe.

7. Urge proceder-se à revisão das leis especiais que dispõem sobre a concessão de subvenções a entidades educacionais, de direito público ou privado, com vistas a estabelecer um conjunto de normas gerais que, entre outros cuidados, assegurem o emprego dos recursos apenas em casos de incontestável interesse da educação e, em cada caso, na comprovada e estrita medida desse interesse.

8. A realização da Primeira Conferência Nacional de Educação, que o Ministério fará realizar no próximo ano, apresenta-se como feliz oportunidade para que os órgãos e autoridades responsáveis pela administração escolar estudem e estabeleçam medidas de ordem prática no sentido de que os Planos Nacional e Estaduais de Educação, tanto na elaboração, quanto na execução, não apenas se articulem, mas se integrem para o desenvolvimento sinérgico das formas de cooperação instituídas.



## O NÍVEL DE INSTRUÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO\*

Aparecida Joly Gouveia  
Do Centro Regional de S. Paulo

O grande crescimento das matrículas escolares nas duas últimas décadas, que resulta, antes de mais nada, de fenômenos de ordem demográfica — a elevada taxa de crescimento vegetativo decorrente principalmente da queda da mortalidade infantil, e a alteração da distribuição rural-urbana da população<sup>1</sup> — se manifesta nas várias regiões do país e atinge todos os níveis de ensino. Particularmente acentuada, porém, tem sido a expansão do ensino médio. No período

\* Este trabalho baseia-se em dados colhidos em função do projeto "Educação de Nível Médio e Estrutura Sócio-Econômica", que se originou no Centro de Educação Comparada da Universidade de Chicago e se desenvolve, com dotação da Carnegie Foundation, sob os auspícios do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Cultura, conforme entendimentos realizados pelo Prof. Robert J. Havighurst, daquela Universidade. O projeto abrange pesquisas nos Estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Pernambuco, Ceará e Pará. No presente trabalho, porém, não se incluem dados referentes ao Estado de Pernambuco.

Para a realização dos trabalhos, inestimável tem sido a contribuição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais "Prof. Queiroz Filho" de São Paulo, onde se instala a coordenação nacional do projeto. Principalmente na fase de coleta e codificação dos dados colaboraram também as seguintes instituições: Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul, Cadeira de Sociologia da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul, Centro de Pesquisas e Orientação Educacional da Secretaria da Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia da Universidade do Ceará, Faculdade de Filosofia da Universidade do Pará e Secretaria da Educação e Cultura deste Estado.

Supervisionaram a execução dos trabalhos nos Estados os Profs. Ivan Dali Igna Osório, José Augusto Dias, Levy P. Cruz, Eduardo Diatay Rezerra de Menezes e Ivone Vieira da Costa.

1 Estimativas da parte representada pelo simples crescimento demográfico se encontram no *Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social*, 1963-1965 (Síntese), dez. de 1962, publicada pela Presidência da República.

de 1950 a 1960, enquanto o crescimento foi de 86% no nível superior e de 64% no primário, o nível médio teve sua matrícula mais do que duplicada, acusando uma taxa de crescimento de 118%.<sup>2</sup> Isto parece significar que, embora operem ainda com pouca eficiência e grande tolerância a baixos níveis de qualificação, as atividades econômicas que ora se multiplicam nos setores secundário e principalmente terciário já começam a ampliar a demanda de educação de nível médio.

Com um crescimento de tal ordem, o ensino médio passou a constituir importante setor de emprego, representando os professores desse nível a categoria profissional mais numerosa dentre as consideradas de nível universitário.<sup>3</sup> Em 1962, mais de cem mil pessoas exerciam o magistério de nível médio no Brasil.

Que espécie de indivíduos integram esse grupo tão numeroso? Que nível de instrução e tipo de preparação de fato apresentam? Em que medida a incorporação maciça de novos elementos, decorrente da rápida expansão do ensino desse nível, alterou as características que o grupo apresentava há vinte e cinco ou trinta anos?

Não seria, contudo, legítimo falar de professores de nível médio como se eles formassem uma categoria única. Mesmo sem cogitar de diferenças interestaduais, verifica-se que os professores de ensino médio, sob mais de um relevante aspecto, não constituem um grupo homogêneo. Como era mesmo de se esperar, dada a estrutura do ensino desse nível em nosso país, existem diferenças sensíveis entre os vários tipos de cursos. Contudo, as variações não se reduzem às diferenças entre os ramos em que se divide o ensino médio — secundário, normal, comercial, industrial e agrícola; ao contrário, em certos casos, a diversificação interna é tão acentuada ou mesmo mais acentuada do que as diferenças entre os ramos. Conforme se verá, não só a localização do curso — capital ou interior, cidade grande ou pequena — como também o ciclo constituem-se em eixos de variação.

2 *Op. cit.*, p. 89.

3 Estimativas para 1959 indicam os seguintes quantitativos para os grupos mais numerosos: 52.518 advogados; 35.227 médicos; 26.241 dentistas (V. Américo Barbosa de Oliveira e José Zacarias Sá Carvalho, *A Formação de Pessoal de Nível Superior* (Rio: CAPES), 1960. Naquele ano, segundo o Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura, *Sinopse Estatística do Ensino Médio*, 1959, o número de professores de nível médio no país era de 67.214.

## QUADRO N.º 1

CRESCIMENTO DO MAGISTÉRIO DE NÍVEL MÉDIO NA  
CAPITAL E NO INTERIOR

1955 - 1962

(Expresso em números-índices, com base no ano de 1955)

Ramo	R. G. Sul	São Paulo	Ceará	Pará
Secundário	185	157	170	114
	201	158	304	231
Normal	201	90	119	184
	220	64	225	379
Ramos Técnicos	112	140	135	116
	261	160	242	100

FONTE : Sinopse Estatística do Ensino Médio (Rio: MEC, Serviço de Estatística da Educação e Cultura).

## QUADRO N.º 2

## CRESCIMENTO DO MAGISTÉRIO DE NÍVEL MÉDIO

1943 - 1962

(Expresso em números-índices, com base no ano de 1943)

Ramo	R. G. Sul	S. Paulo	Ceará	Pará	Brasil
Secundário ..	600	322	598	383	370
	2.447	611	503	255	1.267
Comercial ...	667	284	490	285	684
Industrial ...	245	202	100	58	146
Agrícola. . . . .	1.477	(*)	240	(*)	(*)

(\*) Faltam dados para 1943.

FONTES : O Ensino no Brasil e Sinopse Estatística do Ensino Médio (Rio: MEC, Serviço de Estatística da Educação e Cultura).

Algumas das características apresentadas hoje pelo professorado representam prolongamentos de situações antigas, mas outras parecem estar relacionadas com o ritmo de crescimento, que, acompanhando a expansão das matrículas, não foi o mesmo nos vários tipos de cursos. O professorado do interior tem crescido mais do que o das capitais e os diferentes ramos não se expandem todos com o mesmo vigor (Quadro n.º 1). No que se refere aos ramos, há algumas diferenças entre os Estados, conforme se vê no quadro 2, mas, em geral, o secundário e o normal são os mais pujantes, e o industrial o que cresce mais lentamente. As diferenças entre os ramos assumem às vezes grandes proporções, como no Rio Grande do Sul, por exemplo, onde o magistério dos cursos normais, no período de 1943 a 1962, cresceu doze vezes mais do que o dos cursos industriais.

Ao simples exame de estatísticas dessa natureza seria difícil, entretanto, dizer se tais diferenças representam reais desequilíbrios de crescimento ou, ao contrário, em que medida resultam de esforços para se corrigirem situações consideradas indesejáveis (No caso apontado, o magistério normal do Rio Grande do Sul de fato partiu de uma base muito pequena — apenas setenta e sete professores em 1943 — o que a essa época representava menos de um terço do total existente no ensino industrial). Podemos, porém, verificar que alterações acompanharam as diferenças no ritmo de crescimento dos vários grupos de professores.

Fato que ressalta ao simples exame das estatísticas divulgadas pelo Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura é a alteração da composição por sexo. Com poucas exceções, e estas, pelo menos nos Estados especialmente focalizados neste estudo — Rio Grande do Sul, São Paulo, Ceará e Pará, — apenas no industrial, o crescimento do contingente feminino foi maior que o do contingente masculino. Porém, os grupos que mais cresceram — o normal e o secundário — são os que apresentam hoje as maiores percentagens de professores do sexo feminino (Quadro 3).

Da mesma forma, embora os indivíduos do sexo masculino representem mais de 50% do professorado na maioria dos grupos, inclusive nos de primeiro ciclo, o magistério de primeiro ciclo que, em geral, tem crescido mais vigorosamente do que o de segundo, apresenta uma composição bem mais feminina do que a deste ciclo. E isto ocorre independentemente das características de cada ramo ou das tendências de cada Estado, como se vê no Quadro 4. Quer no normal, onde são

sempre mais numerosas do que os homens, quer nos cursos técnicos, onde constituem uma pequena minoria, as professoras são em geral mais freqüentemente encontradas no primeiro do que no segundo ciclo. Por outro lado, quer no Rio Grande do Sul, onde sua penetração tem sido maior, quer no Ceará, onde se faz representar por proporções bem menores, o elemento feminino figura com quantitativos relativamente maiores no primeiro do que no segundo ciclo.

A expansão do magistério de nível médio se tem feito, assim, principalmente graças à incorporação de professores do sexo feminino.

Que caminhos tem a mulher percorrido para essa penetração em um setor de atividades que em nosso país se caracterizava, e ainda se caracteriza, pela predominância do sexo masculino? Em que medida seu preparo formal e sua história ocupacional se assemelham à dos colegas masculinos?

Respostas a perguntas como essas poderão ser derivadas dos dados que a seguir apresentamos.<sup>4</sup> Porém, a intenção é a de que esses dados atendam a interesses de ordem mais geral. Na opinião de alguns estudiosos da escola média no Brasil, o professorado constituiria "o ponto mais fraco" do sistema, pois teria sido "aliciado nas sobras, lazeres e desempregos de outras profissões, ou entre outros candidatos sem profissão nenhuma".<sup>5</sup> Entretanto, essa opinião foi enunciada há cerca de

4 Esses dados se referem a uma amostra de professores dos diferentes tipos de cursos de nível médio existentes no ano de 1963. A seleção da amostra obedeceu ao seguinte critério:

1 — Na capital (e também nas cidades industriais da área metropolitana — Osasco, Santo André, São Bernardo e São Caetano) organizou-se uma lista de todos os estabelecimentos de ensino onde funcionavam cursos de nível médio e procedeu-se ao sorteio dos estabelecimentos que deveriam fornecer a amostra de professores, de acordo com as quotas estabelecidas para os diferentes ramos e ciclos.

2 — No interior, por ser impraticável um arrolamento completo dos cursos, organizou-se uma lista estratificada de todas as cidades que tinham cursos de nível médio, sorteou-se certo número de cidades e, em cada uma das cidades sorteadas, incluíram-se todos os cursos existentes. A estratificação das cidades foi feita em função do número de pessoas residentes na zona urbana em 1960, tendo-se, para isto, estabelecido as seguintes categorias:

a — menos de 15.000 habitantes

b - 15.000 a 50.000

c - mais de 50.000

3 — Em cada curso, quer na capital, quer no interior, escolheu-se, também por sorteio, um terço dos professores em exercício.

Por esse processo, que provavelmente nos deu uma amostra muito mais precária no interior que na capital, foram selecionados 748 professores em São Paulo, 992 no Rio Grande do Sul, 341 no Ceará e 214 no Pará.

5 Abreu, Jayme, *A Educação Secundária no Brasil* (Rio: MEC, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) 1955, p. 50.

dez anos e o próprio autor que a expressou hoje reconhece a "necessidade de estudos fundamentados abrangendo levantamento de fatos mais concretos".<sup>6</sup>

Embora focalize apenas algumas características — nível e tipo de instrução, e o exercício cumulativo de outras atividades remuneradas — o presente trabalho reúne elementos para uma caracterização, limitada a esses aspectos, dos indivíduos que atualmente se dedicam à profissão. Por outro lado, procurando suprir a falta de dados retrospectivos com um expediente metodológico — comparações entre diferentes coortes ou grupos de indivíduos que se iniciaram no magistério em diferentes épocas — visa esta análise a oferecer algumas indicações a respeito das tendências de mudanças.<sup>7</sup>

Dispondo, porém, de informações referentes a professores de quatro Estados, verificamos que, embora alguns fenômenos — como as diferenças entre os ramos — sejam generalizados, certas variações interestaduais contra-indicariam o tratamento dos dados como se eles se referissem a um grupo ou população única. A extensão das diferenças entre os ramos, por exemplo, não é a mesma em todos os Estados. Assim, à primeira vista, poderia parecer mais conveniente focalizar um Estado por vez, fazendo comparações internas, isto é, indicando, no âmbito estadual, as características dos vários ramos e dos subgrupos que os integram. Como, entretanto, e apesar das tentativas de equiparação ou entrosamento, os diferentes ramos constituem, do ponto-de-vista administrativo e sob aspectos vários, sistemas à parte, preferimos utilizar o ramo como eixo da análise e a partir daí apontar então as diferenças entre os Estados. Este tipo de abordagem melhor serve também ao interesse que temos em investigar até que ponto certas características do professorado se explicariam pelas condições do mercado geral de trabalho, condições que imaginamos relacionadas com o grau de urbanização e desenvolvimento econômico.<sup>8</sup>

6 Abreu, "Realidade, Significação e Perspectivas para a Escola Média no Desenvolvimento Brasileiro", in *Boletim Informativo do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, 87, outubro de 1964.

7 A respeito dos problemas que essa técnica envolve, vide Gouveia, Aparecida Joly, "Desenvolvimento Econômico e Mudanças na Composição do Magistério de Nível Médio no Brasil", in *Sociologia*, Vol. 26, n.º 4, dez. 1964.

8 Vide Gouveia, in *loc. cit.*

## QUADRO N.º 3

PERCENTAGEM DE PROFESSORES FEMDXINOS PELOS RAMOS  
1962

Ramo	R. G. Sul	S. Paulo	Ceará	Pará	Brasil
Secundário ..	55,6	48,9	37,7	44,6	46,5
	72,8	65,6	63,6	63,5	69,9
Comercial ...	19,0	22,1	13,6	32,1	22,5
Industrial ...	49,9	35,1	30,8	20,0	32,4
Agrícola . . . . .	15,6	19,4	50,0	11,1	20,7

PONTE Sinopse Estatística do Ensino Médio (Rio : MEC, Serviço de Estatística da Educação e Cultura) — 1962.

## QUADRO N.º 4

PERCENTAGEM DE PROFESSORES FEMININOS NOS DOIS CICLOS  
1962

## PRIMEIRO CICLO

Ramo	R.G. Sul	S. Paulo	Ceará	Pará
Secundário	59,8	52,4	43,9	48,8
Normal ...	<b>64,0</b>	—	72,4	69,9
Comercial .	31,9	27,8	26,4	39,8
Industrial .	57,0	43,5	44,4	20,0
Agrícola ..	21,3	34,2	57,1	11,1
SEGUNDO CICLO				
Secundário	42,4	39,6	13,9	26,6
Normal ...	76,7	65,6	61,5	59,7
Comercial .	12,1	16,3	3,6	21,6
Industrial	28,0	12,0	—	—
Agrícola ..	12,8	14,6	—	—

PONTE : Sinopse Estatística do Ensino Médio (Rio: MEC, Serviço de Estatística da Educação e Cultura) — 1962.



## I - INSTRUÇÃO

## A. PROFESSORES SECUNDÁRIOS

Com base não só em formações assistemáticas, como também em estudos realizados nos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo,<sup>9</sup> a expectativa era a de que nossa amostra apresentaria certa proporção de professores que completaram apenas cursos de nível médio. Embora alguns anos tenham já decorrido a partir da época em que aqueles estudos foram efetuados e, com a multiplicação dos cursos superiores, mormente das Faculdades de Filosofia, não fosse despropositado esperar-se certa elevação no nível de instrução do professorado, de fato entre os professores em exercício hoje, mesmo dentre os que ingressaram no magistério mais recentemente, conforme indicam nossos dados, certo número não apresenta certificado algum de curso superior. Entretanto, certas cautelas se impõem ao falarmos da instrução dos professores. Quando se dispõe de recursos para certo tipo de tratamento analítico, isto é, quando a análise pode ser conduzida de forma a permitir comparações entre os subgrupos que compõem as unidades maiores, sente-se bem a precariedade de generalizações feitas à base de impressões ou dados globais. Ao exame do total de professores secundários, em contraste com os demais, uma primeira generalização seria a de que o magistério secundário, como o normal, apresentaria, no que toca à proporção de professores diplomados por curso superior, situação muito melhor do que a dos ramos técnicos. Como, porém, a análise pode ser levada ao nível dos vários subgrupos — primeiro e segundo ciclos, interior e capital — certas qualificações vêm se impor àquela conclusão, pois, como se verá, entre os professores do primeiro ciclo que lecionam na capital, a superioridade dos secundários é sensível e representa fenômeno generalizado (ou, pelo menos, se verifica nos quatro Estudos incluídos em nosso estudo); os dados indicam que nem sempre, como nos cursos de primeiro ciclo do interior, o professorado desse ramo se mostra, em matéria de instrução, superior ao dos ramos técnicos; e nem sempre, como nos cursos de segundo ciclo da capital, o nível de instrução dos professores dos ramos comercial e industrial é inferior ao dos professores secundários. Não se pode, assim, negligenciar certas diferenças internas, tais como as abaixo apresentadas.

9 Abreu, *A Educação Secundária*. . . .

Gouveia, "Professores do Estado do Rio", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. XXVIII, n.º 67, 1957

Werebe, Maria José Garcia, *Levantamento do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo* (São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais "Prof. Queiroz Filhos"), 1958.



### 1. *Diferenças entre a capital e o interior.*

A proporção de professores secundários com instrução superior é, em geral, maior na Capital do que nas cidade do Interior. Entretanto, a sugestão de nossos dados é a de que essa tendência seria mais generalizada e acentuada entre os professores do primeiro do que do segundo ciclo.

No primeiro ciclo, a superioridade da capital sobre o interior se manifesta nos quatro Estados incluídos em nosso estudo. No segundo, porém, como no Pará, cursos secundários desse nível só existem na capital, e, como no Ceará a amostra do interior abrange apenas seis professores, a comparação só pode ser feita em São Paulo e no Rio Grande do Sul. Neste Estado, a diferença entre a capital e o interior, embora estatisticamente significativa,<sup>10</sup> é menor do que a que existe entre os professores do primeiro ciclo, pois mesmo no interior a grande maioria do magistério de segundo ciclo tem diploma de curso superior. No Estado de São Paulo, dentre os professores de segundo ciclo, os do interior são tão instruídos quanto os da capital (Quadro 5).

### 2. *Diferenças entre os ciclos.*

O nível de instrução do professorado tende a ser mais elevado no segundo ciclo do que no primeiro.<sup>11</sup> Contudo, a diferença entre os ciclos não representa uma constante e as variações podem ser melhor caracterizadas quando se focalizam separadamente os professores da capital e do interior.

Entre os professores da *capital*, não há, nos Estados de São Paulo e Ceará, diferença significativa do primeiro para o segundo ciclo. No Rio Grande do Sul, porém, a proporção de professores diplomados por curso superior é um pouco maior no segundo do que no primeiro ciclo; e no Pará a situação do magistério do primeiro ciclo é sob esse aspecto bem inferior à do segundo.

No *interior*, tanto no Rio Grande do Sul como em São Paulo, os professores do primeiro ciclo são, de acordo com o critério adotado, menos instruídos do que os de segundo. No Pará, não existem cursos secundários de segundo ciclo no interior e no Ceará, infelizmente, o plano de amostragem utilizado resultou em um número de professores de segundo ciclo demasiadamente pequeno para permitir qualquer generalização.

10 Neste trabalho a expressão "significativa" indica que o teste do  $X^2$  sugeriu a rejeição da hipótese nula com uma probabilidade de erro de 5%.

11 Convém lembrar que, para efeito de admissão e remuneração de professores, a legislação não faz qualquer distinção entre os ciclos.

## QUADRO N.º 5

## PROFESSORES COM INSTRUÇÃO SUPERIOR

(Porcentagem)

## PRIMEIRO CICLO

## Capital

Ramo	R. G. do Sul	São Paulo	Ceará	Pará
Secundário . . . . .	82,3 (135)	77,7 (99)	66,6 (102)	42,0 (81)
Industrial . . . . .	<b>40,0</b> (10)	30,7 (39)	* (7)	33,3 (15)
Normal . . . . .	63,7 (55)	14,3 (91)	18,8 (16)	10,0 (11)
				* (4)

## Interior

Secundário	<b>56,3</b> (249)	<b>44,4</b> (128)	<b>15,7</b> (78)	<b>20,0</b> (10)
Comercial	<b>49,1</b> (14)	<b>23,8</b> (24)	* (9)	* (2)
Industrial	<b>28,2</b> (39)	<b>0,0</b> (13)	—	—
Normal	<b>36,3</b> (25)	—	—	* (4)
Agrícola	* (9)	<b>20,0</b> (15)	1 * (8)	—

## SEGUNDO CICLO

## Capital

Secundário	100,0 (61)	82,2 (45)	70,5 (44)	90,3 (31)
Comercial	86,8 (46)	48,4 (31)	* (9)	50,0 (12)
Industrial	60,0 (20)	59,0 (61)	—	—
Normal	89,0 (18)	80,0 (30)	62,6 (32)	57,1 (14)
Agrícola	—	—	—	—

## Interior

Secundário	84,2 (96)	66,4 (33)	* (6)	—
Comercial	58,3 (62)	26,7 (32)	10,0 (10)	—
Industrial	25,0 (12)	* (2)	—	—
Normal	72,7 (82)	39,3 (47)	27,8 (18)	* (3)
Agrícola	* (9)	46,7 (15)	—	—

(\*) Não se calculou a porcentagem por ser o total inferior a dez.

NOTA — Neste quadro, bem como nos subseqüentes, os números entre parênteses representam os totais que serviram de base para o cálculo das porcentagens. Nesses totais não se incluíram os "sem resposta", cujo número não foi o mesmo em todas as questões.

### 3. *Diferenças entre as capitais.*

Focalizando-se a percentagem de professores portadores de diplomas de curso superior nas capitais dos quatro Estados, verifica-se que:

- a) a freqüência relativa de diplomas desse nível entre os professores secundários não é a mesma nas quatro capitais;
- b) as variações são maiores no primeiro do que no segundo ciclo; e
- c) a ordem em que as quatro capitais se colocam quanto ao nível de instrução do magistério secundário não é a mesma nos dois ciclos.

Em relação ao magistério de *primeiro ciclo*, São Paulo e Porto Alegre, com cerca de 80% de professores diplomados por curso superior, se colocam acima de Fortaleza e esta, por sua vez, acima de Belém. E a magnitude das diferenças é tal que a proporção de professores desse nível nas duas capitais do sul é aproximadamente o dobro da que se encontra na capital paraense (Quadro 5).

No que se refere ao *segundo ciclo*, São Paulo se coloca em posição inferior à de Porto Alegre onde, em nossa amostra, os professores diplomados por curso superior atingem 100%; e Fortaleza, em posição inferior à de Belém. Convém notar, porém, que a diferença entre as percentagens de professores com instrução superior nas capitais de São Paulo e do Ceará, bem como a diferença entre a capital daquele Estado e Belém, não chegam a ser estatisticamente significativas. São Paulo se encontraria, assim, em posição intermediária, porém sem diferir significativamente quer de Belém, quer de Fortaleza (Quadro 5).

Curiosa é a situação de Belém. Apresentando no primeiro ciclo uma situação bem inferior à das outras capitais, no segundo ciclo, com a grande maioria de seus professores diplomados por curso superior, se coloca em pé de igualdade com a capital paulista e em posição significativamente superior à da capital cearense. Ocorreu-nos que uma explicação para tal fato poderia ser encontrada nas condições do mercado de trabalho para as pessoas diplomadas por curso superior, que no Pará poderiam talvez ser piores do que as existentes nos demais Estados, inclusive no Ceará. O subemprego dos profissionais de nível superior em outros setores redundaria em ocupação alternativa ou suplementar no magistério secundário de segundo ciclo, onde advogados, médicos, engenheiros, farmacêuticos, encontrariam certo campo de trabalho no ensino de matérias, tais como biologia, química, matemática, física, história, fisiologia. E convém notar que aquele fenômeno se

verifica no segundo ciclo, onde, no Pará, quase três quartos dos professores são de sexo masculino. Há nos dados provenientes de nosso estudo uma indicação que aparentemente reforçaria a plausibilidade da interpretação sugerida. Com efeito, entre os professores com instrução de nível superior a proporção de diplomados por cursos outros que não os de Filosofia é significativamente maior em Belém do que em Fortaleza. E de acordo com as estatísticas mais recentes, de 1961 por exemplo,<sup>12</sup> a percentagem que os diplomas desta Faculdade representa no total dos de curso superior é aproximadamente a mesma (um terço) nos Estados do Pará, Ceará e São Paulo. Entretanto, se isto se observa nos últimos anos, verifica-se que um período um pouco mais longo, ou seja, de 1953 a 1961, a proporção de egressos da Faculdade de Filosofia no Estado do Pará, embora seja semelhante à que se verificou em São Paulo, foi menor do que a registrada no Ceará.

Assim sendo, a maior proporção de professores diplomados por outros cursos superiores encontrada naquele Estado não pode constituir argumento decisivo para a validade daquela interpretação. Como se verá, entretanto, ao se examinarem certas diferenças entre os Estados do Rio Grande do Sul e São Paulo, nossa hipótese é a de que as oportunidades de trabalho que se abrem com o desenvolvimento econômico poderiam constituir alternativas mesmo para os que se formam por Faculdade de Filosofia.

#### 4. *A situação no interior.*

Quando se compara o magistério secundário do interior dos vários Estados, verifica-se, em relação ao *primeiro ciclo*, a mesma ordem de classificação que se observou quando se confrontaram as diferentes capitais: Porto Alegre, São Paulo, Fortaleza e Belém. Agora, porém, a superioridade do primeiro em relação ao segundo Estado, embora pequena, chega a ser estatisticamente significativa. O professorado dos cursos de primeiro ciclo do interior de São Paulo tem, assim, um nível de instrução inferior ao do congênere do Rio Grande do Sul, mas, por sua vez, se coloca em melhor posição do que o do interior dos Estados do Ceará e Pará. Apresentando ambos menos de um quarto de professores diplomados por curso superior, no que respeita ao magistério do interior estes dois Estados se equívalem, o que não ocorre quando se comparam as duas capitais e Fortaleza se coloca em posição superior à de Belém.

12 *Sinopse Estatística do Ensino Superior*, 1951 (Rio: MEC, Serviço de Estatística da Educação e Cultura).

## QUADRO N.º 6

**NIVEL DE INSTRUÇÃO E TEMPO DE MAGISTÉRIO SECUNDÁRIO**  
**(Percentagem de professores com instrução superior)**

## TEMPO DE MAGISTÉRIO

	Menos de 10 anos	10 a 19 anos	20 anos ou mais	Total
Rio Grande do Sul				
Professorado masculino	76,9 (139)	82,1 (62)	85,7 (42)	79,9 (243)
Professorado feminino	77,1 (205)	80,0 (50)	52,0 (25)	75,3 (280)
TOTAL.....	77,1 (344)	81,3 (112)	73,0 (67)	77,4 (523)
São Paulo				
Professorado masculino	66,2 (71)	60,0 (45)	60,0 (25)	63,1 (141)
Professorado feminino	67,7 (99)	75,0 (40)	36,7 (11)	67,3 (150)
TOTAL.....	67,0 (170)	67,3 (85)	52,8 (36)	65,4 (291)
Ceará				
Professorado masculino	62,7 (81)	88,8 (27)	95,7 (23)	73,2 (131)
Professorado feminino	21,1 (52)	47,0 (17)	* (6)	26,6 (75)
TOTAL.....	45,9 (133)	72,6 (44)	79,4 (29)	56,3 (206)
Pará				
Professorado masculino	57,3 (56)	83,3 (12)	* (3)	60,6 (71)
Professorado feminino	44,5 (36)	* (8)	* (5)	40,8 (49)
TOTAL.....	52,3 (92)	65,0 (20)	* (8)	52,5 (120)

(\*) Não se calculou a percentagem por ser o total inferior a dez.

A superioridade do Rio Grande do Sul em relação a São Paulo se acentua no *segundo ciclo*; enquanto neste Estado os portadores de diplomas de curso superior constituem aproximadamente dois terços do professorado, mais de quatro quintos do professorado do Rio Grande do Sul apresentam esse nível de instrução.

Não se pode, porém, estender a comparação aos demais Estados, pois, como vimos, é muito pequeno (apenas seis) o número de professores na atmosfera colhida no interior do Ceará e não existe nenhum curso secundário de segundo ciclo no interior do Pará.

### 5. *Inferências sobre a evolução.*

Dividindo-se a amostra do professorado em exercício em três grupos — 1 — professores com menos de dez anos de magistério, 2 — dez a dezenove e 3 — vinte ou mais — e comparando-se os grupos extremos — 1 e 3 — a sugestão é a de que, nos últimos vinte e cinco ou trinta anos, a proporção de professores com instrução superior não se teria alterado significativamente nos Estados de São Paulo e Rio Grande do Sul, mas teria diminuído no Estado do Ceará (Quadro 6).

A indicação de nossos dados é a de que o decréscimo observado nesse Estado teria ocorrido depois de 1952, pois, pelo que se deduz da comparação entre o grupo intermediário e o grupo mais antigo, a proporção de professores diplomados por curso superior se manteve até então praticamente inalterada. Conforme mostram as estatísticas do Ministério da Educação e Cultura,<sup>18</sup> a expansão numérica do professorado, decorrente da multiplicação das oportunidades educacionais no sistema secundário, que se fazia no Ceará até então em ritmo mais lento do que o observado em outros Estados, acelerou-se muito no período subsequente — 1953 a 1962. Neste período, conforme expressam os números-índices do Quadro 7, o crescimento do magistério secundário cearense foi, do ponto-de-vista quantitativo, um pouco mais vigoroso do que o do Rio Grande do Sul e bem mais vigoroso do que o registrado nos Estados de São Paulo e Pará. Porém, esse crescimento se fêz principalmente pela incorporação de professores que só completaram o curso normal, indicando nossos dados, também, que esse contingente de normahstas que ingressou no magistério secundário nos últimos anos inclui mais elementos do sexo feminino do que do sexo masculino (Quadro 6).

Em relação ao Pará, a comparação mediante o teste do  $X^2$  só pode ser feita entre os professores que têm menos de vinte anos de serviço, pois é muito pequeno, em nossa amostra, o número de professores mais antigos. O confronto entre o grupo intermediário e o que está no magistério secundário há menos de dez anos não aponta qualquer alteração significativa nos últimos vinte anos.

13 *O Ensino no Brasil e Sinopse Estatística do Ensino Médio* (Rio: MEC, Serviço de Estatística da Educação e Cultura).



Verifica-se, por outro lado, que os dois Estados do Sul mantiveram o nível de instrução de seu professorado<sup>14</sup> graças principalmente à incorporação de elementos diplomados por Faculdade de Filosofia, cujo número, nos últimos vinte anos, aumentou mais de sete vezes no Rio Grande do Sul e mais de oito em São Paulo (Quadro 8). No Ceará, tendo apenas triplicado, o número de diplomados por Faculdade de Filosofia não foi suficiente para compensar o decréscimo na proporção dos professores diplomados por outros cursos superiores e, principalmente, para preencher os claros que se abriram com a multiplicação dos cursos secundários.

#### 6. *Diferenças entre o professorado masculino e feminino.*

Em São Paulo e no Rio Grande do Sul, no conjunto do professorado, não existe, quanto ao nível de instrução, diferença significativa entre o grupo masculino e o feminino. Comparando-se, entretanto, as diferentes gerações, verifica-se que, no Rio Grande do Sul, a equivalência entre os sexos não existe entre os professores mais antigos, isto é, entre os que têm vinte ou mais anos de magistério secundário; neste grupo há proporcionalmente mais homens do que mulheres com instrução superior, ou seja, mais de três quartos entre os primeiros e dois quartos aproximadamente entre estas (Quadro 6). Já na geração seguinte, isto é, entre os professores que se iniciaram no magistério secundário entre 1944 e 1953, a freqüência das mulheres diplomadas por curso superior se eleva a 80% e a partir de então já não há diferença entre o professorado feminino e o masculino.

Fenômeno semelhante e que teria obedecido à mesma cronologia parece ter ocorrido em São Paulo, embora na amostra correspondente a este Estado o número de professores do sexo feminino com vinte anos

14 Embora, por falta de elementos, não se possa discutir aqui o problema da eficiência do professor ou da qualidade do ensino, não seria descabido admitir que certo nível de educação formal constitui uma garantia mínima para o bom desempenho da função docente. Conseqüentemente, é de se supor, em face daquela constatação, que o professorado secundário dos dois Estados não seja hoje inferior ou menos competente que o de três décadas atrás. Respondendo de certa forma a críticas ou dúvidas sobre o preparo propiciado pelas Faculdades de Filosofia, um estudo publicado pela Cadeira de Administração Escolar da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo mostra a superioridade, em provas realizadas para o ingresso no magistério oficial, dos diplomados por Faculdade de Filosofia em relação a candidatos que apresentaram apenas o título de normalista. Vide José Querino Ribeiro, José Severo de Camargo Pereira e Moysés Bréjon, *Concurso de Ingresso no Magistério Secundário e Normal*, Boletim 206, n.º 2, Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, 1955.

ou mais de serviço seja demasiadamente pequeno para uma generalização com o grau de segurança que os dados do Rio Grande do Sul permitem.

O material referente ao Rio Grande do Sul indica claramente que essa equiparação ao grupo masculino resultou principalmente do fato de as mulheres, a partir daquele período, se terem beneficiado relativamente mais do que os homens das oportunidades oferecidas pelas Faculdades de Filosofia. Com efeito, enquanto entre os professores do sexo masculino a percentagem de diplomados por Faculdade de Filosofia se mantém praticamente constante nas três gerações focalizadas, entre as professoras a proporção correspondente a essa categoria mais do que duplica do grupo mais antigo para o que se iniciou na década seguinte (Quadro 8).

Diferentemente do que se observa nos Estados do Sul, no Ceará e Pará o professorado do sexo masculino é mais instruído que o feminino. A inferioridade deste grupo é particularmente acentuada no Ceará, onde a percentagem de portadores de certificados de curso superior é, no total do professorado, quase três vezes maior entre os homens do que entre as mulheres. Focalizando-se cada uma das coortes ou gerações em que se dividiu a amostra, verifica-se a constância do fenômeno durante todo o período abrangido por nosso estudo. Partindo de uma situação bem mais precária do que o professorado masculino e sobre este não levando, nas décadas seguintes, vantagem quanto à incorporação de elementos diplomados por Faculdade de Filosofia, o professorado feminino não conseguiu equiparar-se-lhe, muito embora entre os próprios professores do sexo masculino a proporção de diplomados por curso superior tenha diminuído da penúltima para a última década.

QUADRO N.º 7  
CRESCIMENTO DO MAGISTÉRIO SECUNDÁRIO  
(Expresso em números-índices)

Ano	R. G do Sul	S. Paulo	Ceará	Pará
1943	100	100	100	100
1953	232	196	204	262
1962	600	322	598	383

FONTE : **O Ensino no Brasil** e Sinopse **Estatística do Ensino Médio** (Rio: MEC, Serviço de Estatística de Educação e Cultura).



## QUADRO N.º 8

**DIPLOMADOS POR FACULDADE DE FILOSOFIA  
(LICENCIADOS OU BACHARÉIS)  
EM DIFERENTES GERAÇÕES DE PROFESSORES SECUNDÁRIOS**

(Percentagem)

TEMPO DE MAGISTÉRIO SECUNDÁRIO

	Menos de 10 anos	10 a 19 anos	20 anos ou mais	Total
<b>Rio Grande do Sul</b>				
Profs. masculinos ..	57,4 (134)	54,0 (61)	58,9 (39)	59,3 (234)
Profs. femininos ...	70,5 (200)	68,0 (50)	30,5 (23)	66,6 (273)
TOTAL .....	65,2 (334)	65,8 (111)	48,3 (62)	63,0 (507)
<b>São Paulo</b>				
Profs. masculinos ..	53,5 (71)	53,2 (47)	32,0 (25)	49,7 (143)
Profs. femininos ...	60,0 (100)	70,0 (40)	53,0 (12)	60,5 (152)
TOTAL .....	57,3 (171)	61,0 (87)	32,0 (37)	55,3 (295)
<b>Ceará</b>				
Profs. masculinos ..	45,6 (81)	74,0 (27)	59,2 (22)	53,8 (130)
Profs. femininos ...	15,1 (53)	47,0 (17)	* (6)	22,4 (76)
TOTAL .....	33,6 (134)	63,6 (44)	50,0 (281)	42,2 (206)
<b>Pará</b>				
Profs. masculinos ..	26,3 (57)	16,7 (12)	* (3)	23,6 (72)
Profs. femininos ...	36,1 (36)	* (8)	* (5)	32,6 (49)
TOTAL .....	30,2 (93)	15,0 (20)	* (8)	27,3 (121)

(\*) Não se calculou a percentagem por ser o total inferior a dez

7. Os diplomados por Faculdade de Filosofia.

Excetuando-se o Pará, onde os professores com outra formação representam aproximadamente a metade dos que tem instrução superior, os diplomados por Faculdade de Filosofia constituem a grande maioria — três quartos ou mais — dos que apresentam diploma desse nível (Quadro 9).

Embora a esse respeito as diferenças entre os Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Ceará sejam pequenas, a preponderância dos diplomados por Faculdade de Filosofia é maior em São Paulo, onde justamente é menor a proporção que as conclusões de curso por essa Faculdade representam no total das conclusões de curso superior (tomando-se por base o período de 1943 a 1962 (Quadro 10). Assim sendo, a proporção de diplomados por Faculdade de Filosofia entre os professores com instrução superior não se explica necessariamente pela produção dessas Faculdades no conjunto das escolas superiores.

Vendo os dados de outra perspectiva, ou seja, focalizando a proporção de professores formados por outros cursos superiores, e a partir da constatação de que são eles relativamente menos numerosos no magistério secundário paulista do que no dos demais Estados, poder-se-ia imaginar que essas diferenças interestaduais estariam relacionadas com a situação do mercado de trabalho para as pessoas diplomadas por curso superior em geral. Por ser esta provavelmente melhor em São Paulo, menos freqüentemente neste Estado do que no Ceará e Pará, constituiria o magistério campo alternativo ou complementar de trabalho para os profissionais liberais e outros de nível superior.

Por outro lado, como era mesmo de se esperar em face da cronologia da criação das Faculdades de Filosofia, a proporção dos diplomados por estas Faculdades no conjunto dos professores com instrução superior é, em geral, maior entre os professores mais recentes (com menos de dez anos de serviço) do que entre os que se iniciaram no magistério há vinte anos ou mais. Em São Paulo, porém, a diferença entre estes dois grupos não chega a ser estatisticamente significativa (Quadro 11). Embora nossos dados sugiram certa tendência para a graduação por esse tipo de Faculdade ser mais freqüente entre os professores femininos do que entre os masculinos, as diferenças entre os sexos são em geral pequenas (Quadro 8). Apenas no Rio Grande do Sul, em dois subgrupos, chegam a ser estatisticamente significativas: entre os professores mais recentes (com menos de dez anos de magistério) e entre os professores mais antigos (com vinte anos ou mais). No Ceará, porém, a situação se inverte, isto é, os professores diplomados por Faculdade de Filosofia são mais freqüentes entre os homens do que entre as mulheres. Isto acontece não em decorrência de diferenças na representação de outros cursos superiores (pois aqui as percentagens são calculadas à base do total e não à base dos que completaram um curso superior), mas simplesmente porque é maior a proporção de professoras que só completaram o curso normal.

## QUADRO N.º 9

## DIPLOMADOS POR FACULDADE DE FILOSOFIA DENTRE OS PROFESSORES SECUNDÁRIOS COM INSTRUÇÃO SUPERIOR

(Percentagem)

	R. G. Sul	São Paulo	Ceará	Pará
Professores diplomados por Faculdade de Filosofia .....	79,3 (405)	85,7 (190)	75,0 (115)	52,5 (63)

## QUADRO N.º 10

## BACHARÉIS POR FACULDADE DE FILOSOFIA

(Percentagem do total de conclusões de curso superior)

Período de	R. G. do Sul	São Paulo	Ceará	Pará
1943 a 1962	30,0	14,2	31,0	17,1

PONTE — O Ensino no Brasil e Sinopse Estatística do Ensino Superior. (Rio: MEC, Serviço de Estatística da Educação e Cultura).

## B. PROFESSORES DOS CURSOS NORMAIS

Nos Estados incluídos em nosso estudo, bem como no Brasil em geral, acompanhando a distribuição das matrículas, o segundo ciclo concentra a grande maioria dos professores que lecionam em cursos normais.

Em nossa amostra, o primeiro ciclo só se faz representar por professores do Rio Grande do Sul. Localizando-se no interior do Estado, os cursos de *primeiro ciclo*, conforme indicam nossos dados, apresentam um professorado com nível de instrução semelhante ao dos professores dos demais cursos de primeiro ciclo, inclusive dos cursos secundários.

Quanto ao *segundo ciclo*, embora em certas comparações se mostre semelhante ao secundário de nível equivalente, o magistério normal não reproduz exatamente os padrões de variação daquele grupo.

Com exceção do Rio Grande do Sul, onde os professores normais do interior não diferem significativamente dos da capital, nos demais Estados, inclusive em São Paulo, a proporção dos que têm instrução superior é menor no primeiro do que no segundo grupo.

Devido em parte àquela situação excepcional do magistério normal das cidades do interior gaúcho, os quatro Estados se apresentam menos semelhantes no que se refere ao interior do que quando se comparam as capitais (Quadro 5).

Os dados referentes aos professores das *capitais* mostram um quadro que se aproxima bastante do que se encontra no magistério secundário de segundo ciclo, não só pela proporção dos professores diplomados por curso superior como, também, pela posição que, em termos dessa proporção, os quatro Estados se colocam e que é a seguinte: Rio Grande do Sul, São Paulo, Ceará e Pará. Este Estado se situa agora em último lugar, mas a distância que o separa do Ceará não chega a ser estatisticamente significativa. Tampouco é significativa a superioridade do Rio Grande do Sul em relação a São Paulo. Assim sendo, embora variando um pouco mais do que o segundo ciclo secundário, conforme se vê no Quadro 5, o magistério normal não apresenta grandes diferenças de capital para capital.

#### QUADRO N.º 11

#### AUMENTO DA PROPORÇÃO DOS DIPLOMADOS POR FACULDADE DE FILOSOFIA NO TOTAL DE PROFESSORES SECUNDÁRIOS COM INSTRUÇÃO SUPERIOR

(Percentagem)

#### TEMPO DE MAGISTÉRIO

	Menos de 10 anos	10 a 19 anos	20 anos ou mais	Total
Rio Grande do Sul	86,3 (265)	83,9 (91)	71,7 (49)	79,3 (405)
São Paulo	90,6 (114)	95,4 (57)	81,9 (19)	85,7 (190)
	88,8 (61)	90,9 (32)	68,9 (23)	75,0 (116)
	58,2 (48)	*	*	52,5 (63)

(\*) Não se fez o cálculo da percentagem por ser o total muito pequeno.

Quando, porém, se comparam os dados relativos ao *interior*, excluindo-se o Pará para o qual temos na amostra apenas três professores de segundo ciclo, verifica-se que o Rio Grande do Sul, com a grande maioria, ou seja, mais de dois terços, do magistério diplomado por curso superior, se distancia bem dos demais Estados — São Paulo e Ceará — onde os elementos com esse grau de instrução andam por volta de um terço ou pouco mais de um terço. Acontece, porém, que, quando a comparação é feita principalmente com o Estado de São Paulo, onde não existem cursos normais de primeiro ciclo, essa superioridade do Rio Grande do Sul é, em certa medida, contrabalançada pela situação dos cursos deste nível, cujo magistério é bem menos instruído do que o do segundo. Com efeito, os professores do primeiro ciclo no Rio Grande do Sul apresentam instrução equivalente à do magistério dos cursos de segundo ciclo localizados no interior dos Estados onde não existe o normal de primeiro ciclo. De qualquer forma, porém, o professorado normal de primeiro ciclo é naquele Estado bem menos numeroso do que o de segundo, razão pela qual não será descabido dizer que os professores dos cursos normais do interior apresentam um nível de instrução mais elevado no Rio Grande do Sul do que em São Paulo.

Dentre os professores que têm instrução superior, tanto em São Paulo como no Rio Grande do Sul, à maneira do que acontece no secundário, a grande maioria é diplomada por Faculdade de Filosofia. Nos Estados do Pará e Ceará, os diplomados por esse tipo de Faculdade representam proporção bem menor, ou seja, aproximadamente a metade (Quadro 12).

Assim sendo, a comparação com o secundário indica que nos dois Estados do Sul, bem como no Pará, onde esse tipo de formação constitui em geral proporção bem menor, a representação da Faculdade de Filosofia no conjunto dos professores com instrução superior é aproximadamente a mesma no secundário e normal; no Ceará, porém, é significativamente menor no normal do que no secundário.

Como a representação da Faculdade de Filosofia no conjunto dos professores diplomados por curso superior tende, em geral, a elevar-se das gerações mais antigas para as mais recentes, poder-se-ia imaginar que a diferença entre o secundário e o normal observada na amostra do Ceará pudesse estar relacionada com o tempo de serviço do professorado dos dois ramos nesse Estado. Entretanto, nisto não poderá resi-

dir a explicação, pois os dois grupos — secundário e normal — mostram a este respeito um perfil bastante semelhante, apresentando, ambos, quase dois terços dos professores na categoria "mais recente", ou seja, com menos de dez anos de magistério. Tampouco em uma diferença entre os sexos se encontraria a explicação, pois na amostra do normal os professores do sexo masculino são, de fato, um tanto menos numerosos do que os do sexo feminino, mas, de qualquer forma, a porcentagem dos professores diplomados por Faculdade de Filosofia não é, no magistério normal desse Estado, menor entre os homens do que entre as mulheres.

### C. PROFESSORES DOS CURSOS COMERCIAIS

Como é relativamente pequeno o número de professores de cursos comerciais abrangido pela amostra (Quadro 5), as generalizações a respeito do magistério deste ramo, principalmente no que se refere aos Estados do Ceará e Pará, devem ser vistas com certa cautela, muito embora a constância com que certos fenômenos ocorrem constitua, de certa forma, uma garantia para essas generalizações. Assim, em relação ao magistério do *primeiro ciclo*, nos vários subgrupos identificados na análise, é pequena a proporção dos professores que foram além do nível médio — cerca de um terço ou pouco mais. Pelos nossos dados, o magistério da capital cearense, com uma proporção bem maior de elementos com instrução superior, constituiria a única exceção.

Entretanto, é demasiadamente pequeno — apenas sete — o total que serviu de base para o cálculo dessa proporção.

Baixo em geral, o nível de instrução do professorado de primeiro ciclo não apresenta diferenças significativas, quer entre os Estados, quer da capital para o interior.

Quanto aos cursos de *segundo ciclo*, somente na capital e nas cidades maiores do Rio Grande do Sul apresentam situação melhor do que a observada no primeiro ciclo. Com a grande maioria dos professores diplomados por curso superior — aproximadamente 80% — o professorado do segundo ciclo comercial de Porto Alegre e daquelas cidades se coloca a uma distância significativa, não apenas do congêneres das cidades menores do mesmo Estado e do interior em geral do Estado de São Paulo, como, também, do corpo docente dos cursos localizados na capital paulista.

Ressalvada, assim, a exceção constituída por aqueles grupos do Rio Grande do Sul, o professorado dos cursos comerciais apresenta, em geral, nível de instrução inferior ao do magistério secundário e normal.

Ao lado disso, verifica-se, também, que dentre os professores que completaram um curso superior, os diplomados por Faculdade de Filosofia representam proporção menor do que a encontrada nos cursos secundários e normal; representam um terço ou menos. Parece, porém, que no Ceará o comercial a esse respeito se aproxima do secundário tanto ou mais do que o normal (Quadro 12).

#### QUADRO N.º 12

#### DIPLOMADOS POR FACULDADE DE FILOSOFIA NO TOTAL DE PROFESSORES COM INSTRUÇÃO SUPERIOR (Porcentagem)

Ramo	R. G. Sul	São Paulo	Ceara	Pará
Secundário	79,3 (190)	85,7 (405)	75,0 (116)	52,5 (63)
Normal ...	<b>84,7</b> (86)	93,2 (43)	48,1 (27)	40,0 (10)
Comercial	37,0 (94)	35,0 (43)	57,9 (19)	9,1 (11)
Industrial	60,8 (46)	44,9 (49)	* (3)	* (1)
Agrícola ..	50,0 (10)	<b>30,0</b> (3)	* (1)	— (—)

(\*) Não se calculou a porcentagem por ser o total inferior a dez.

#### D. PROFESSORES DOS CURSOS INDUSTRIAIS

No que se refere ao *primeiro ciclo*, mesmo nas capitais, a não ser em Porto Alegre, onde mais da metade dos professores são diplomados por curso superior, os professores dos cursos industriais apresentam nítida inferioridade em relação ao professorado secundário e normal e, em certas comparações, como na cidade de São Paulo, se mostram mesmo menos instruídos do que os dos cursos comerciais (Quadro 5).

No *segundo ciclo*, porém, a situação dos cursos localizados na cidade de São Paulo, que apresentam mais de cinquenta por cento de professores com instrução superior, se equipara à do congênere do Rio Grande do Sul, embora, como acontece também neste Estado, se mostre inferior à do professorado secundário e normal. Na capital pau-



lista o nível é equivalente ao apresentado pelo professorado dos cursos comerciais, mas em Porto Alegre o industrial se mostra a esse respeito inferior ao comercial.

No ensino industrial distinguem-se, assim, duas categorias; cursos cujo corpo docente abrange pouco mais de cinquenta por cento de professores com instrução superior, e cursos nos quais a proporção de elementos com esse nível é de cerca, ou mesmo inferior, de um quarto do professorado. Na primeira categoria se enquadram os cursos de segundo ciclo das cidades de São Paulo e Porto Alegre, bem como os de primeiro ciclo da capital e das cidades maiores do interior do Rio Rio Grande do Sul. Na segunda categoria se incluem os de primeiro ciclo das capitais de São Paulo, Ceará e Pará, os de segundo ciclo do interior de São Paulo e os de segundo ciclo das cidades menores do Rio Grande do Sul.

Por outro lado, a não ser no Rio Grande do Sul, onde essa categoria é relativamente maior no industrial do que no comercial, a proporção dos diplomados por Faculdade de Filosofia no total dos professores com instrução superior se equívale nos dois ramos.

#### E. *PROFESSORES DOS CURSOS AGRÍCOLAS.*

O professorado dos cursos agrícolas apresenta um nível de instrução semelhante ao dos professores dos cursos industriais relacionados na categoria menos favorecida deste ramo.

Sendo pequeno o número de professores abrangido pela amostra, não se podem fazer comparações separando os ciclos. Mesmo o confronto entre os Estados se faz com grande cautela. A sugestão de nossos dados é a de que o magistério agrícola do Rio Grande do Sul apresentaria uma proporção um pouco maior de professores com instrução superior, mas a distância que separa este Estado do que vem logo a seguir — São Paulo, onde aproximadamente um terço do professorado concluiu um curso superior — não corresponde a uma diferença estatisticamente significativa.

Com as reservas impostas pelo tamanho da amostra, verifica-se, entretanto, que a ordem de classificação dos Estados, em termos das percentagens de professores diplomados por curso superior, é a mesma observada na maioria das comparações levadas a efeito ao se analisarem os outros ramos — Rio Grande do Sul, São Paulo, Ceará e Pará.

## II. INSTRUÇÃO E EXERCÍCIO DE OUTRA ATIVIDADE REMUNERADA

Conforme se depreende da análise acima apresentada e, de modo mais tosco, do Quadro 13 (porque nem todas as distâncias sugeridas neste Quadro correspondem a diferenças estatisticamente significativas), a ordem de classificação dos Estados quanto à percentagem de professores diplomados por curso superior é, em geral, a que seria de se esperar em função de sua capacidade econômico-financeira e, conseqüentemente, das parcelas investidas na formação do pessoal docente.

Que os Estados do Ceará e Pará tenham um professorado menos instruído do que o de São Paulo, esta não seria uma constatação de surpreender. A tal respeito, a contribuição deste trabalho seria apenas a de confirmar noções que, possivelmente, já sejam bem generalizadas; ou, se a isto nos autoriza a amostra utilizada, a de documentar a extensão das diferenças entre São Paulo e aqueles Estados. A posição do Rio Grande do Sul, porém, vem perturbar o quadro da correlação, bastante plausível, entre capacidade financeira e nível de instrução do professorado. Em nenhuma das comparações que o Quadro 5 permite, esse Estado, em termos das percentagens referentes aos professores diplomados por curso superior, se coloca em posição inferior à de São Paulo. Ao contrário, não só se lhe equipara como, também, em mais de um confronto se classifica melhor do que este Estado, como se pode constatar no decorrer da análise.

Nossa primeira inclinação é a de procurar explicar a posição dos dois Estados em termos de diferenças na política educacional adotada nas últimas duas ou três décadas. Embora até bem recentemente, ou seja, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, o ensino médio se pautasse quase que inteiramente pelas normas da legislação federal,<sup>15</sup> os recursos destinados às escolas desse nível e, paralelamente, a política de admissão e remuneração do pessoal docente de fato se formulavam em âmbito estadual. Seguindo essa linha de raciocínio, poder-se-ia imaginar que a superioridade do Rio Grande do Sul em relação a São Paulo, indicada por nossos dados, decorresse de critérios e incentivos utilizados pelo governo daquele Estado, que resultariam, assim, em emprego de professores mais qualificados.

Entretanto, em vez de nos atermos a tal explicação, preferimos explorar uma interpretação alternativa que gira em torno de fatos mais objetivos

15 Importante exceção representava o normal que, mesmo depois da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, se regia por legislação estadual.

ou, pelo menos, passíveis, em face de nossos recursos, de tratamento mais objetivo. Isto, não porque consideremos aquela uma interpretação descabida ou simplista, mas principalmente porque não teríamos elementos para proceder a uma avaliação sistemática da política educacional que nortearam as várias administrações que se sucederam nos dois Estados nos últimos trinta anos. Na medida, porém, em que nossa alternativa conseguir explicar a diferença constatada, estaremos reduzindo a parte a ser creditada à política educacional ou ao esforço mais ou menos consciente para elevar o nível do professorado.

A hipótese que ora se propõe se baseia em noções a respeito das oportunidades de trabalho para os profissionais de nível superior em sociedades que se encontram em diferentes estágios de desenvolvimento. Países há em que o sistema educacional é bastante desenvolvido, mas o tipo de economia, ou o seu crescimento, não é capaz de absorver a produção das escolas superiores; caracteriza-se então o chamado "desemprego dos intelectuais", como ocorre no sudeste da Ásia.<sup>16</sup> Ao contrário, em outros países ou em determinados momentos de sua história, o desenvolvimento de certos setores da economia absorve toda a força de trabalho com qualificação de nível superior e oferece sensível competição a setores como o da educação, onde os salários são, a curto prazo, mais resistentes ao jogo da oferta e procura. Este fenômeno teria ocorrido em certa fase do desenvolvimento da sociedade americana, com repercussões sobre a extensão do emprego da mulher em funções docentes, inclusive no ensino superior.

A partir dessas ponderações, ocorreu-nos que a diferença entre os Estados do Rio Grande do Sul e São Paulo, no que se refere à proporção de professores diplomados por curso superior, pudesse talvez estar relacionada com as condições do mercado de trabalho para os indivíduos com instrução superior, que seriam, em função do grau de industrialização, presumivelmente melhores em São Paulo do que naquele Estado. A idéia é a de que o ensino médio como campo alternativo ou complementar de trabalho para profissionais desse nível seria fenômeno menos freqüente em São Paulo do que no Rio Grande do Sul. Como investigar, porém, a validade dessa hipótese?

Em falta de informações mais diretas, a extensão do emprego de profissionais liberais (ou equivalentes) em funções docentes poderia

16 Justus M. Van der Kroef, "Asian Education and Unemployment: The Continuing Crisis", in *Comparative Education Review*, 7 (1963) pp. 173-180.

ser tomada como indício da situação apresentada pelo mercado de trabalho. Assim, o expediente que primeiro nos ocorreu, em vista dos recursos disponíveis,<sup>17</sup> foi o de verificar, nos dois Estados, que proporções representam no conjunto dos professores que completaram um curso superior aqueles que, por não se terem diplomado por Faculdade de Filosofia, presumivelmente não se haviam destinado inicialmente ao magistério.

Poder-se-á, entretanto, com razão argumentar que essa não seria uma boa medida do fenômeno que se procura focalizar. Antes de mais nada, a representação da Faculdade de Filosofia, ou, inversamente, a dos diplomados por outros cursos superiores, no professorado ora em exercício poderá principalmente refletir a distribuição ou estrutura das conclusões de curso nas últimas décadas. E fundamento há para tal objeção, pois, conforme indicam as estatísticas referentes ao período de 1953 a 1961,<sup>18</sup> a proporção que os licenciados representam no total dos diplomados por curso superior varia de Estado para Estado e é, refletindo, provavelmente, a própria demanda dos profissionais dos vários tipos, menor em São Paulo do que no Rio Grande do Sul (Quadro 10).

Por outro lado, as oportunidades que se abrem ou se desenvolvem com a expansão de certos setores da economia podem atrair mesmo os diplomados por Faculdade de Filosofia, mormente os que se formam em Física, Matemática, Química, História Natural, Psicologia ou Ciências Sociais.

Afastada, assim, a idéia de utilizar a proporção de professores diplomados por Faculdades de Filosofia para inferências sobre a validade de nossa explicação, ocorreu-nos que dispomos de um tipo de informação mais adequado para a investigação da hipótese aventada. Com efeito, podemos com esse intuito focalizar a extensão do exercício cumulativo outra atividade nos vários grupos de professores dos dois Estados. Conforme se pode verificar no Quadro 13, o exercício de outra atividade remunerada é mais freqüente em certos ramos do que em outros. Em todos os Estados, os professores do comercial são mais propensos a essa situação. Neste ramo, com exceção das capitais de São Paulo e Pará, onde representam proporção um pouco maior — aproxi-

17 O estudo de que temos conhecimento sobre a demanda de profissionais de nível superior apresenta estimativas globais das oportunidades de emprego em âmbito estadual. Vide Barbosa de Oliveira e Sá Carvalho, *op. cit.*

18 *Sinopse Estatística do Ensino Superior* (Rio: MEC, Serviço de Estatística da Educação e Cultura).

## QUADRO N.º 13

## PROFESSORES QUE EXERCEM OUTRA ATIVIDADE REMUNERADA

(Percentagem)

## Capital

Ramo	São Paulo	R. G. Sul	Ceará	Pará
	19,9 (1461)	36,0 (186)	49,0 (148)	50,4 (113)
	<b>16,1 (31)</b>	43,7 (16)	48,0 (33)	46,7 (15)
	54,3 (70)	75,0 (52)	72,2 (18)	51,7 (29)
	29,2 (161)	25,5 (75)	40,0 (15)	25,0 (12)
Agrícola .....	—	—	—	<b>0,0 (4)</b>

## Interior

<b>Secundário .....</b>	<b>40,8 (169)</b>	<b>50,1 (349)</b>	<b>53,0 (73)</b>	<b>86,2 (17)</b>
<b>Normal .....</b>	<b>28,8 (49)</b>	<b>56,4 (117)</b>	<b>20,0 (19)</b>	<b>87,5 (16)</b>
<b>Comercial .....</b>	<b>81,7 (60)</b>	<b>72,2 (86)</b>	<b>100,0 (20)</b>	<b>100,0 (3)</b>
<b>Industrial .....</b>	<b>25,0 (16)</b>	<b>19,2 (58)</b>	—	—
<b>Agrícola .....</b>	<b>33,3 (32)</b>	<b>23,6 (17)</b>	<b>62,5 (8)</b>	—

madamente cinqüenta por cento — em todos os demais subgrupos, quer nas capitais quer no interior, os indivíduos que se dedicam exclusivamente ao magistério constituem cerca de um quarto ou menos do professorado. Por outro lado, é no industrial que se encontram, via de regra, as menores proporções que acumulam o magistério com o exercício de outra ocupação.

Além disso, é importante, do ponto-de-vista de nossa análise, notar a tendência que os dados sugerem em relação às diferenças entre os professores da capital e do interior. A não ser no industrial, onde não há, a esse respeito, diferença significativa entre o interior e a capital,

e uma ou outra exceção nos demais ramos, o exercício de outra atividade remunerada é mais freqüente no interior do que na capital (Quadro 13). E isto contrariamente ao que se podia esperar à base de certo raciocínio, ou seja, partindo-se da noção de que as oportunidades de trabalho em outros setores — empresas, hospitais, institutos de previdência, repartições públicas, etc. — são provavelmente bem mais numerosas na capital do que nas cidades do interior.

Assim, aquela constatação sugere a seguinte idéia: não são os professores de ensino médio que procuram uma atividade suplementar, mas, sim, os "outros" profissionais que encontram no magistério um campo em que podem ocupar os seus lazers ou, mais realisticamente talvez, o seu subemprego.

De fato, os dados referentes à importância das duas atividades em termos de remuneração em nada diminuem a procedência de tal conclusão. Conforme se vê no Quadro 14, em todos os subgrupos os proventos derivados de outra ocupação equívalem ou são mesmo superiores ao salário de professor.

Poder-se-ia, contudo, imaginar que o exercício de outra atividade remunerada fosse uma alternativa para a sobrecarga docente. Entretanto, os dois fenômenos não correm paralelos, pois, em São Paulo, por exemplo, no secundário, onde não existe diferença entre os ciclos quanto à freqüência de outra atividade remunerada, os professores do segundo ciclo são bem mais sobrecarregados de aulas do que os do primeiro; por outro lado, nos dois ramos técnicos — comercial e industrial — nos quais o exercício de outra atividade é mais freqüente entre os professores do segundo do que entre os do primeiro, não diferem os ciclos quanto ao número de aulas que o professor dá por semana (Quadro 15).

Focalizando, finalmente, o problema que levou à apresentação dessas informações, verificamos que, independentemente da variação entre os ramos ou das diferenças entre a capital e o interior, a percentagem de professores que exercem cumulativamente outra ocupação tende a aumentar à medida que se vai dos Estados mais desenvolvidos para os menos desenvolvidos (Quadro 13). Embora a essa tendência se oponham algumas exceções, as diferenças entre o Rio Grande do Sul e São Paulo, que são aquelas em que estamos particularmente interessados nesta fase da análise, se verificam na direção prevista em



sete das nove comparações apresentadas no referido quadro. Aparentemente, as únicas exceções seriam as constituídas pelos professores do ramo agrícola e pelos professores dos cursos industriais do interior; entretanto, nestes casos, as diferenças que as percentagens sugerem não são estatisticamente significativas.

Contudo, como o exercício de outra atividade remunerada é mais comum entre os homens do que entre as mulheres, poder-se-ia imaginar que as diferenças observadas no referido Quadro pudessem estar relacionadas com as proporções de professores do sexo masculino nos dois Estados. Ocorre, porém, que a proporção dos que exercem outra atividade é significativamente menor em São Paulo do que no Rio Grande do Sul e a percentagem de professores do sexo masculino não é menor em São Paulo do que neste Estado; ao contrário, é até ligeiramente mais elevada (Quadro 3). Conseqüentemente, a composição por sexo não explica a maior incidência de outra atividade remunerada entre os professores do Rio Grande do Sul.

A esta altura, porém, deve-se convir que, embora os dois fenômenos corram paralelos, ou mais precisamente, embora o Rio Grande do Sul apresente ao mesmo tempo maior percentagem de professores com instrução superior e maior percentagem de professores que se dedicam a outra atividade, *a proporção dos professores que exercem cumulativamente uma profissão liberal ou outra de nível superior não é maior*

## QUADRO N.º 14

RECEBEM POR OUTRA OCUPAÇÃO IMPORTÂNCIA IGUAL  
OU SUPERIOR A OBTIDA NO MAGISTÉRIO

(Percentagem dentre os que têm outra atividade remunerada)

Ramo	R. G. Sul	São Paulo	Ceará	Pará
	61,8 (97)	50,0 (56)	61,5 (53)	55,5 (45)
Comercial .....	89,6 (89)	80,4 (83)	84,5 (27)	80,0 (15)
	52,2 (23)	83,1 (47)	* (2)	* (3)
	60,0 (20)	* (9)	62,5 (10)	63,6 (11)
	(3)	* (9)	* (2)	— (—)

(\*) Não se calculou a percentagem por ser o total inferior a dez.



nesse Estado do que em São Paulo. Conforme se vê no Quadro 16, onde se focalizam os ramos, não há, a esse respeito, diferenças significativa entre os dois Estados, a não ser no industrial, onde, entretanto, a direção da diferença observada seria contrária à nossa teoria.

Assim sendo, não seria legítimo atribuir a superioridade do Rio Grande do Sul, no que se refere à proporção de professores diplomados por curso superior, às oportunidades mais escassas para os profissionais desse nível naquele Estado. A explicação para a diferença entre os dois Estados deve, pois, encontrar-se em fatores outros que não os relacionados com a situação do mercado de trabalho para os indivíduos com instrução superior em geral. Em nada diminui, assim, a proba-

## QUADRO N.º 15

EXERCÍCIO DE OUTRA ATIVIDADE REMUNERADA E  
HORAS SEMANAIS DE AULA

(Porcentagem)

Professores do Estado de São Paulo

	<b>Exercem outra atividade</b>	<b>Dão mais de 30 horas semanais de aula</b>
<b>Secundário</b>		
Primeiro Ciclo .....	25,7 (241)	35,3 (235) (*)
Segundo Ciclo .....	20,0 (80)	57,1 (79)
<b>Normal</b>		
Segundo Ciclo .....	20,0 (80)	44,9 (78)
<b>Comercial</b>		
Primeiro Ciclo .....	58,2 (67)	27,3 (66)
Segundo Ciclo .....	79,7 (64)	21,0 (62)
<b>Industrial</b>		
Primeiro Ciclo .....	19,1 (110)	33,3 (114)
Segundo Ciclo .....	59,7 (67)	34,8 (68)
<b>Agrícola</b>		
Primeiro Ciclo .....	31,2 (16)	33,3 (15)
Segundo Ciclo .....	37,5 (16)	6,3 (16)

(\*) Os totais diferem porque o número dos professores que deixaram de responder não foi o mesmo nos dois itens.

bilidade de a explicação encontrar-se na política educacional e na prática administrativa que aconteceram vigorar nos dois Estados nas últimas décadas.

A política educacional afetaria diretamente as escolas mantidas e administradas pelo poder público, mas influenciaria também, através das subvenções e concessões de bolsas, a economia dos estabelecimentos particulares e, conseqüentemente, as práticas de admissão de pessoal docente. De fato, conforme mostra o Quadro 17, onde o confronto entre o Rio Grande do Sul e São Paulo pode ser feito, identificando-se os diferentes tipos de entidade mantenedora, a superioridade daquele Estado não se verifica apenas no que se refere ao magistério das escolas públicas. A propósito, convém notar que no secundário, onde se podem comparar os três tipos - pública, leiga e confessional - a escola pública, presumivelmente a mais diretamente influenciada pelas medidas governamentais, é a que apresenta em São Paulo a menor proporção de professores diplomados por curso superior.

Convém lembrar, por outro lado, que a superioridade do Rio Grande do Sul ou, inversamente, a posição inferior de São Paulo em relação àquele Estado não se poderia explicar por dificuldades derivadas de uma expansão maior ou mais rápida do ensino médio paulista. Ao contrário, conforme mostram os números-índices do Quadro 18, o crescimento das matrículas, no período de 1943 a 1962, foi maior no Rio Grande do Sul do que em São Paulo; a única exceção é a apresentada pelo comercial, cuja taxa de crescimento, nesse período, foi aproximadamente a mesma nos dois Estados.

Contudo, quaisquer que tenham sido as condições no Rio Grande do Sul, elas não foram de molde a nivelar as diferenças entre os vários tipos de curso. Conforme se verificou no decorrer da análise, no que toca à instrução do professorado as diferenças entre os ramos são tão acentuadas naquele Estado quanto em São Paulo.

**QUADRO N.º 16**  
**PROFESSORES QUE EXERCEM CUMULATIVAMENTE**  
**UMA PROFISSÃO DE NÍVEL SUPERIOR**

(Porcentagem)

Estados	Secundário	Normal	Comercial	Industrial
São Paulo ...	20,0 (70)	15,0 (20)	19,4 (88)	35,5 (59)
R. G. do Sul .	12,9 (241)	9,4 (64)	21,8 (96)	16,7 (32)

## QUADRO N.º 17

INSTRUÇÃO DO PROFESSORADO E COMPOSIÇÃO SOCIAL DO  
CORPO DISCENTE, POR ENTIDADE MANTENEDORA

(Porcentagem)

Secundário

PRIMEIRO E SEGUNDO CICLOS

Capital

Entidade mantenedora	Professores com instrução superior		Alunos filhos de trabalhadores manuais	
	São Paulo	I R. G. do Sul	São Paulo	R. G. do Sul
Pública . . . . .	69,4 (49)	86,7 (120)	31,3 (543)	27,4 (366)
Confessional . . . . .	75,0 (36)	85,5 (55)	15,7 (281)	18,3 (316)
Leiga . . . . .	87,8 (49)	100,0 (21)	10,7 (544)	19,9 (87)

## QUADRO N.º 18

## CRESCIMENTO DAS MATRÍCULAS

1943 - 1962

(Expresso em números-índices)

Ramo	Rio Grande do Sul		São Paulo	
	1943	I 1962	1943	1962
Secundário	100	640	100	433
Normal ...	100	752	100	343
Comercial	100	780	100	806
Industrial	100	576	100	277
Agrícola ..	100	4.990	100	358

FONTES : O Ensino no Brasil e Sinopse Estatística do Ensino Médio.  
(Rio: MEC, Serviço de Estatística da Educação e Cultura).

### III - INSTRUÇÃO DO PROFESSORADO E COMPOSIÇÃO SOCIAL DO CORPO DISCENTE

Conforme mostram as percentagens nas colunas 2 e 4 do Quadro 19, as diferenças entre os ramos, quanto ao nível de instrução do professorado, revelam o mesmo padrão nos dois Estados focalizados, colocando-se o secundário e o normal em posição superior aos ramos técnicos e, dentre estes, tendendo o industrial a apresentar-se em situação de inferioridade em relação ao comercial. Nos casos em que a proporção de professores diplomados por curso superior parece ser maior no industrial do que no comercial — primeiro ciclo no Rio Grande do Sul e segundo ciclo em São Paulo — a distância sugerida pelas percentagens não corresponde a uma diferença estatisticamente significativa.

Em face dessa regularidade e a partir de certa noção a respeito da origem social dos alunos que freqüentam os vários tipos de cursos, ocorreu-nos focalizar o nível de instrução do professorado em função do tipo de clientela a que servem os diferentes ramos. Dispondo de informações sobre a ocupação dos pais dos alunos matriculados nos vários cursos,<sup>19</sup> pudemos fazer o confronto apresentado no Quadro acima indicado.

Para os efeitos da investigação intentada, classificaram-se os alunos em três níveis — alto, médio e baixo — a partir de informações sobre a ocupação ou ocupações desempenhadas pelo pai.<sup>20</sup> Entretanto, para salientar as diferenças entre os vários grupos e para tornar mais fácil

19 Essas informações foram fornecidas pelos alunos das mesmas escolas onde se selecionaram os professores que constituem a amostra em que se baseia o presente trabalho. Receberão atenção especial nos estudos sobre origem social e aspirações dos estudantes de nível médio, que integram o projeto "Educação de Nível Médio e Estrutura Sócio-Econômica" (mencionado em nota de rodapé no início deste trabalho) e que serão eventualmente divulgados.

20 Na realidade, esses três níveis resultaram do agrupamento de sete categorias mais específicas, estabelecidas a partir da classificação utilizada por Hutchinson e seus colaboradores nos estudos de mobilidade social realizados em São Paulo (Hutchinson, Bertram, *Mobilidade e Trabalho*, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, MEC. Rio 1960). Dentre as modificações introduzidas no esquema empregado por esse autor, convém ressaltar a que nos foi sugerida pelo trabalho de Glaucio Ary Dillon Soares — "Classes Sociais, Strata Sociais e as Eleições Presidenciais de 1960" (in *Sociologia*, Vol. XXIII, n.º 3, 1961) e que consistiu em separar a "inspeção e supervisão direta de ocupações manuais" das "ocupações não manuais de rotina". Conseqüentemente, no esquema tripartido finalmente utilizado para a determinação da origem social dos estudantes relacionados em nosso estudo a supervisão de trabalhos manuais se incluiu na categoria 3 — Trabalhadores manuais.

o exame das relações focalizadas, apresentamos no referido Quadro apenas as percentagens correspondentes ao nível 3 — baixo — constituído pelos filhos de trabalhadores manuais.

Por outro lado, para evitar distorções decorrentes da localização dos cursos, focalizamos nesse Quadro apenas a capital.

Examinando-se as colunas 1 e 3, nota-se, antes de tudo, que também as diferenças de composição social tendem a seguir um mesmo padrão nos dois Estados. Os filhos de trabalhadores manuais não estão igualmente representados nos diferentes ramos. Nos quatro confrontos que o Quadro permite, o secundário e o normal são os ramos que apresentam as menores proporções de estudantes provenientes dessa camada. Por outro lado, a não ser no segundo ciclo em São Paulo, onde se equipara àqueles ramos, o industrial é o ramo que apresenta as maiores proporções de estudantes dessa categoria.

Quando finalmente examinamos, de um lado a composição social do discipulado e de outro o grau de instrução do professorado, a conclusão é a de que existe uma relação entre o nível dos professores e a origem social dos estudantes: os provenientes de famílias mais bem situadas na hierarquia social têm professores mais instruídos, os de origem mais humilde têm professores menos instruídos. Assim, parece que os alunos têm os professores que "podem pagar".

As comparações apresentadas no referido Quadro se fazem com dados globais, isto é, dados que incluem também alunos de escolas públicas, que não pagam diretamente as despesas que o funcionamento de uma escola envolve. Entretanto, os confrontos por tipo de entidade mantenedora, conforme indica o Quadro 17, não tornam menos legítima aquela conclusão. Aqui, a fim de se afastarem distorções imputáveis a peculiaridades administrativas dos diferentes ramos focalizam-se apenas os cursos secundários. Embora neste ramo, especialmente nas capitais, a proporção de professores diplomados por curso superior seja em geral alta e, conseqüentemente, as diferenças entre os três tipos de entidade mantenedora não cheguem a ser estatisticamente significativas, tanto em São Paulo como no Rio Grande do Sul as escolas leigas são as que apresentam a maior percentagem de professores desse nível, tendendo a escola pública a situar-se, a esse respeito, em posição inferior à das escolas particulares em geral. Paralelamente, verifica-se ser

esta a categoria que, tanto em uma quanto em outra capital, incluiu os maiores contingentes de alunos originários das camadas mais modestas, ou mais precisamente, de filhos de trabalhadores manuais.

Essa relação entre origem social do corpo discente e nível de instrução do professorado manifesta-se também quando se focalizam as diferenças entre os ciclos, como se faz no Quadro 20, que apresenta dados referentes a escolas secundárias do interior do Rio Grande do Sul.

Conforme já se apontou, no interior desse Estado, bem como no interior de São Paulo, no tocante à proporção de professores com instrução de grau superior, apresentam-se os cursos ginasiais em situação significativamente inferior à dos cursos colegiais. E aqui, como nos confrontos acima — entre ramos e entre diferentes tipos de entidade mantenedora — o fenômeno é contracenado pelas diferenças na origem social dos alunos, ou seja, maior proporção de filhos de trabalhadores manuais no primeiro do que no segundo ciclo. Assim sendo, mesmo no ramo secundário, onde os professores são em geral mais instruídos e onde os alunos originários de famílias operárias são menos frequentes, variações no nível de instrução do professorado encontram paralelo em variações na composição social do corpo discente.

Os dados de que dispomos não nos permitem entrar na análise dos mecanismos que, na prática, levam a essa situação; é possível que operem sem que os administradores escolares disso tenham consciência. De qualquer forma, o que nos parece importante são antes as implicações que o fenômeno pode ter. Quando se consideram as funções democratizantes atribuídas à educação escolar, não parece irrelevante o fato de justamente os alunos mais carentes em matéria de bagagem educacional — os provenientes de famílias mais modestas — serem os mais frequentemente expostos a professores menos instruídos.

## QUADRO N.º 19

**INSTRUÇÃO DO PROFESSORADO E COMPOSIÇÃO SOCIAL DO  
CORPO DISCENTE  
(Percentagem)**

**PRIMEIRO CICLO**

Ramo	Professores com instrução superior		Alunos filhos de trabalhadores manuais	
	Porto Alegre	São Paulo Capital	Porto Alegre	São Paulo Capital
Secundário	82,3 (135)	77,7 (99)	24,4 (422)	20,9 (1105)
Comercial ..	<b>40,0 (10)</b>	<b>30,7 (39)</b>	35,1 (94)	<b>48,9 (337)</b>
Industrial ..	<b>63,7 (55)</b>	14,3 (91)	<b>65,4 (55)</b>	68,6 (287)

**SEGUNDO CICLO**

Secundário	<b>100,0 (61)</b>	82,2 (45)	<b>14,1 (347)</b>	15,2 (263)
Normal ...	89,0 (18)	<b>80,0 (30)</b>	<b>16,3 (245)</b>	19,9 (226)
Comercial	<b>86,8 (46)</b>	<b>48,4 (31)</b>	25,3 (80)	<b>46,9 (220)</b>
Industrial	<b>60,0 (20)</b>	59,0 (61)	44,4 (27)	19,6 ( <b>449</b> )

## QUADRO N.º 20

**INSTRUÇÃO DO PROFESSORADO E COMPOSIÇÃO SOCIAL DO  
CORPO DISCENTE EM CURSOS SECUNDÁRIOS DO INTERIOR DO  
RIO GRANDE DO SUL**

(Percentagem)

Ciclo	Professores com instrução superior	Alunos filhos de trabalhadores manuais
Primeiro ....	<b>56,3 (249)</b>	29,0 ( <b>464</b> )
Segundo ____	<b>84,2 (96)</b>	13,6 ( <b>485</b> )



## OS PARECERES DE RUI SOBRE O ENSINO E SUAS FONTES

M. B. Lourenço Filho  
Professor Emérito da Univ. do Brasil

o estudo das fontes

Nos pareceres sobre o ensino, Rui considera a educação como um problema integral de cultura. Isso quer dizer que a examina tanto pelos aspectos de mais simples descrição objetiva, quanto por outros, de delicada análise, referentes aos propósitos e intenções de grupos e pessoas, e a se projetarem sob feição técnica. Só por essa forma é que a educação vem a ser compreendida como um processo social inteligível e, portanto, suscetível de ordenação racional.

Ao tempo dos pareceres, esse modo de ver não se acha generalizado, mesmo em desenvolvidos países. Rui deveria sentir, por isso mesmo, a necessidade de justificá-lo, apoiando-se em documentos muito numerosos, uns de cunho meramente informativo, e outros que lhe permitissem fundamentar a lógica das próprias concepções.

O estudo de tais documentos quanto ao conteúdo geral, às relações que mostrassem com as grandes correntes de idéias do tempo e, ainda, à influência que tenham exercido sobre o espírito do autor, constitui investigação das mais atraentes. Interessa, antes de tudo, à história do pensamento pedagógico do país; depois, quando apoiada em dados da vida brasileira, vem a servir à elucidação de certas condições que possam explicar a origem, organização e desenvolvimento dos sistemas de ensino, em qualquer povo e a qualquer época.

Tal investigação há de oferecer duas partes fundamentais. Uma, o levantamento e a classificação dos documentos utilizados; outra, a identificação, nesse material, de grandes conceitos, instrumentos de análise e modelos explicativos a serem confrontados com os que Rui tenha empregado nos dois grandes escritos. Uma tentativa, enfim, de reconstruir o universo de discurso do autor, as coisas sobre as quais pensava e o modo pelo qual a respeito delas o fazia. Assim será possível julgar da estrutura geral da obra, do que contenha em elementos coligidos, e de outros, de criação propriamente pessoal.

Como nas demais expressões da vida, não há, é certo, nos domínios do pensamento, geração espontânea. Cada autor tem de servir-se de idéias já expostas, pensando *com elas*, para desenvolvê-las se esse fôr o caso; mas, também, de pensar *contra elas*, para discriminar-lhes os elementos, recompô-los em novas estruturas ou refugá-los de todo.

Rui não desconhecia essa realidade, pelo que mantinha contato com os grandes pensadores, as mais significativas correntes do pensamento da época, os temas universais da cultura. Sua capacidade crítica e independência de idéias eram, no entanto, acentuadas. Não se prendia êle a nenhum sistema particular, experimentando modelar o seu próprio, com elementos que nos demais pudesse colher. O estudo das fontes deverá examinar como o fazia e porque o fazia; porque, por exemplo, assimilava certas idéias aparentemente adversas e porque a outras distinguia, ou de todo extremava, ainda que geralmente aceitas como de igual significado.

Análise dessa índole é, sem dúvida, tarefa ambiciosa. Em obras de maior desenvolvimento e complexa estrutura, como os pareceres, nem sempre certos fundamentos que o autor considera pacíficos aparecem expressos; também nem sempre a articulação entre as suas diferentes partes se mostra inteiramente clara. Alguns desses elementos terão de ser inferidos, e outros supostos, admitidos como hipóteses, de onde se possa partir para mais penetrante trabalho crítico.

Estudo completo das fontes dos pareceres exigirá, por isso, espaço muito maior que o deste ensaio. É de crer, porém, que as notas aqui reunidas não sejam inúteis aos que apenas desejem uma visão geral da matéria. E poder-se-á ainda aceitar que ofereçam algum proveito a

outros investigadores, os quais, dispendo de maiores recursos de ilustração e vagar, queiram dedicar-se a uma análise mais aprofundada.<sup>1</sup>

**Rui**, amigo dos livros

Amigo apaixonado dos livros, Rui habituou-se a percorrer os grandes textos, as fontes maiores. Já em 1868, indo para São Paulo a fim de aí concluir os estudos de direito, iniciados no Recife, levava consigo importantes obras, coisa não comum nos estudantes do tempo.<sup>3</sup>

Essa paixão só faria crescer através dos anos. Sua biblioteca, que se conserva, mostra que incansavelmente lia, comentando os textos à margem das páginas ou em pequenas tiras de papel. Por muito tempo fazia mais: preparava coleções de excertos em cadernos manuscritos.<sup>3</sup> Desse modo, aumentava sempre o cabedal de conhecimentos. Construía e aprofundava todo um mundo de idéias, coligindo e sistematizando dados de diferentes domínios, ao mesmo tempo que estimulava a própria curiosidade por outros.

Lembremos que, nos anos próximamente anteriores ao da elaboração dos pareceres, certas circunstâncias deviam levar nossos homens de maior cultura a interessar-se por uma visão nova dos problemas nacionais. Afirmou SILVIO ROMERO que o decênio entre 1868 e 1878 foi "o mais notável de quantos no século XIX constituíram nossa vida espiritual". Quem não viveu nesse tempo, observa, não terá conhecido de modo direto importantes movimentos da alma nacional: abalaram-se então as convicções religiosas, a autoridade das instituições monárquicas, o regime de trabalho servil, os direitos tradicionais do feudalismo prático dos grandes proprietários. E conclui por dizer: "O incomensurável começava a apagar-se", com isso querendo significar que novos métodos se abriam para que o país fosse menos imperfeitamente compreendido.<sup>4</sup>

1 Poderá a matéria, no todo ou em parte, prestar-se a teses de doutorado, ou de cátedra, em nossas faculdades de filosofia, por exemplo.

2 Cf. HOMERO PIRES, *Rui Barbosa e os livros*, Casa de Rui Barbosa, 1938.

Entre os cadernos de notas e excertos, BATISTA PEREIRA indica um volume manuscrito, datado de 1868, com 284 páginas, quando Rui ainda era estudante, com trechos de *Politique Radical*, de Jules Simon, *La Liberte Antique et la Liberte Moderne*, de Laboulaye; *Lettres sur l'Angleterre*, de Louis Blanc; *Allemands et François*, de Henri Heine, além de trechos diversos de Renan, Laveleye, Augusto Collin, Eugène Pelletan e outros.

Tais idéias Sílvio Romero as expende na Introdução ao livro de Tobias Barreto, *Vários escritos*. Observações similares aparecem, aliás, em outros de seus trabalhos.

Não seria de estranhar que a tal movimento Rui se incorporasse, tornando-se paladino de idéias, métodos e soluções, inspirados em conhecimentos de difusão recente. Muitas vezes, foi por isso chamado de "teórico", "homem de gabinete", "sabedor de coisas inúteis"... Não se nega que se empolgasse por grandes esquemas, para os quais nos livros buscava bases lógicas, normas de coerência e mesmo a harmonia e a precisão da forma. Não os construía, porém, para expor simples doutrinas. Tanto quanto lhe permitisse a documentação disponível, ensaiava caracterizar as condições de vida do país, a fim de indicar deficiências e propor remédios. No caso dos pareceres, assim realmente fêz, e, para que ficasse evidenciada a procedência de suas idéias, não se cansou de reunir dados sobre o movimento social e do ensino, já no país, já em outros, em que tais idéias tivessem sido experimentadas.

Foi dos primeiros, senão o primeiro, a tentar disciplinar com sentido teórico-prático as questões gerais da educação nacional. Em muitas passagens fala do valor das estatísticas e as emprega; salienta as relações entre demografia e educação, educação e trabalho, ensino e formação profissional, escolas e riqueza pública. Em outras, expressamente se refere às vantagens que haveria em estabelecer um "plano nacional de instrução pública". Em tudo, mesmo nas conseqüências de ordem didática, pormenorizadas, procurou demonstrar que estreitamente se deveriam unir as tarefas educativas e as da vida política, os planos de bem-estar social e os da difusão da ciência, das artes e técnica.<sup>5</sup>

número e espécies das referências bibliográficas

Vejam as referências bibliográficas presentes nos pareceres. Quantas e quais são elas?...

Desde que se somem, nos dois escritos, as que figuram em notas de pé de página, excluídas as repetições, obtém-se o total de 524. No primeiro parecer, o do ensino secundário e superior, são 154. Remetem 73 obras. No segundo, mais extenso, excedem milhar e meio, por sua vez mencionando 451 publicações diferentes. Entenda-se, obras

5 Historicamente, a primeira idéia de um plano geral de ensino no Brasil consta de uma *Carta regia*, expedida por D. José I, ao tempo do Marquês de Pombal.

ou conjuntos delas, muitos dos quais em diversos volumes. Deles, ascende o total a quase 600, o que vale dizer que Rui se serviu de uma considerável livraria para a elaboração dos dois trabalhos.<sup>6</sup>

Tais publicações podem ser classificadas por diferentes critérios.

Primeiro, o do idioma original de cada texto, ou de tradução que dele se tivesse feito. Sete línguas se representam: francês e inglês, na maior parte das obras; alemão, italiano, espanhol e português, em menor porção; latim, em duas.

Depois, o critério da data de publicação de cada documento. Variam os anos entre 1825 e 1882, este último o da redação dos pareceres. Mas, na maior percentagem, as obras citadas foram impressas entre 1887 e 1881.

Ainda depois, haverá a considerar o tipo geral de apresentação: tratados, dissertações, monografias, documentos oficiais, atas, dicionários, revistas especializadas, relatórios técnicos, publicações periódicas.

Afinal, uma classificação por assuntos ou grupos de assuntos, muito numerosos. Vão da cosmografia (por sinal a matéria da obra de publicação mais remota, o volume de 1825), e da topografia do Império (num dicionário impresso em 1834), até extensos tratados de filosofia. De permeio, todas as ciências e artes, em grandes livros ou pequenos compêndios, ou ainda na forma de relatórios técnicos sobre o ensino das mais diversas disciplinas.

Eis uma distribuição dos assuntos, pela qual se poderá verificar tanto a variedade e a dispersão aparente: história geral, crítica histórica, pensamento social, filosofia política; filosofia sistemática, lógica, teoria do conhecimento, ética, religião, estudos jurídicos, especialmente direito público; estudos lingüísticos; história particular de diversos países; legislação comparada, especialmente do ensino; administração pública, economia e finanças; teoria geral da educação e estudos particularizados que lhes servissem de base; matemática, física, química, eletricidade; ciências naturais e suas aplicações; biologia humana, antropologia, psicologia; medicina, saúde pública, higiene em geral; belas-artes, especialmente artes plásticas; administração escolar, estatística

6 Entre as diversas coleções de obras, mencionadas num só título, lembrem-se desde logo *CEuvres*, de CONDORCET, em 12 volumes; as memórias históricas de GUIZOT, em 9; e o curso de Filosofia Positiva de AUGUSTO COMTE, na edição de LITTRÉ, em 6.

escolar; problemas especiais de organização do ensino, como construções escolares, preparação e recrutamento de professores, programas, métodos e procedimento didáticos; realizações e experiências pedagógicas em numerosos países. Devem-se ainda citar publicações sobre geografia e história do país, sua população, economia, finanças, tendências políticas.

Para metodizar a análise, primeiramente separaremos essas fontes em dois grandes grupos, correspondentes a dois níveis de pensamento: o de exposição e debate de idéias, e o de informações, ou caráter documental, que ao primeiro pudessem servir.

No primeiro grupo, pela função que tiveram na elaboração dos pareceres, três espécies de obras devem ser destacadas. Chamemo-las fontes *gerais*, fontes de *domínios especiais* e fontes de *matéria pedagógica integrada*, na forma em que os conhecimentos da época o permitissem. Com isso procuraremos responder a indagações, ora muito naturais: quais as fontes de filosofia e política da educação? Quais as de fundamentação científica? Quais as de administração? Quais as de didática?...

As peças do segundo grupo podem ter divisão mais simples, em duas espécies: informações sobre a vida e o ensino do país e informações sobre os mesmos assuntos em outras nações.<sup>7</sup>

fontes gerais : história e crítica histórica, pensamento social e teoria política, filosofia sistemática

Muitas das fontes, e por isso as chamamos *gerais*, não versam de modo específico a educação: ora examinam a vida social e política por diferentes aspectos, ora lhe discutem os valores, ora apresentam sistemas de idéias, na forma de mais ampla reflexão filosófica. Os elementos que contêm tanto poderiam servir de base ao estudo de uma pedagogia, como de outra técnica de alcance na vida coletiva.

7 Na edição original dos pareceres (*Anais do Parlamento*, Câmara dos Deputados, Sessão de 1881-82) figuram as notas de pé, não, porém, listas bibliográficas gerais, ao fim de cada parecer, como se veio a fazer na edição de *Obras completas*, coordenada pela Casa de Rui Barbosa. Nessas listas, porém, por vezes são citados documentos diversos num só título, tal como se dá com os relatórios do Ministro do Império, em volumes esparsos, referentes a nove exercícios diversos.



Nos estudos pedagógicos atuais, a situação é diversa. Hoje dispomos de estudos sobre filosofia e política de educação, bem caracterizados ou mais claramente fundados em elementos de análise da vida social e da cultura.<sup>8</sup>

Mas, ao tempo dos pareceres (não esqueçamos que corria o ano de 1882) nada disso existia. Rui teria de reunir elementos esparsos de cultura geral para que pudesse dar consistência a suas concepções pedagógicas. Daí haver buscado elementos em obras de história, pensamento social e teoria política, e, enfim, filosofia geral ou sistemática.

A preparação geral que possuía, ligada à sua formação profissional, a de jurista, punha-o a meio caminho. Nosso ensino jurídico não seguia a tradição inglesa, firmada no estudo prático "de casos" com a aplicação de normas legais específicas. Obedecia à orientação francesa, mais interessada pelos temas de filosofia implícitos nas concepções do direito natural e direito canônico. No próprio estudo do direito romano, o que de preferência se procurava eram princípios gerais de interpretação.

Assim, nas fontes da história e de sua crítica, uniam-se as cogitações jurídicas e as idéias sociais. Nem por outra razão, por muito tempo nossas faculdades de direito expediram o título de *bacharel em ciências jurídicas e sociais*. Só recentemente é que se fêz distinção entre o estudo do direito e de outros ramos do gênero, com a criação de cursos diferenciados. Parece certo que essa tradição explica o vivo interesse dos estudantes pelo debate de grandes problemas sociais, tanto quanto as razões de predomínio que por tanto tempo tiveram os bacharéis em direito na vida política do país.<sup>9</sup>

Rui não devia fugir à regra. Como bacharel, fêz-se político. Como político, animado por atributos de temperamento e a inegável superioridade que devia sentir entre **seus** pares, fêz-se teorizador de reformas sociais, as mais amplas.

a) *história e crítica histórica*

8 Cf. *Introdução ao estudo da escola nova e Educação comparada*, do autor deste ensaio.

9 A mesma situação, aliás, existiu por toda a América Latina, no século passado e ainda neste. A esse respeito, cf. o vol. II da extensa obra *História do Pensamento Social*, coordenada por HARIS ELMER BARNES e HOWARD BECKER (trad. espanhola), Fundo de Cultura Econômica. México, 1945.



No exame das fontes gerais dos pareceres, ressalta o esforço de Rui em esclarecer as bases de um pensamento social definido. Fê-lo recorrendo a obras de história, tão antigas como a de HERÓDOTO, e a textos de autores modernos, que esse pensamento analisassem nos tempos antigos. Assim CURTIUS, em sua *Hvttória da Grécia*; RENAN, na obra que dedicou ao ocaso da cultura antiga, e ZELLER, em seu trabalho clássico sobre a evolução da filosofia grega.<sup>10</sup>

Isso lhe daria o gosto pela análise histórica, dispondo-o ao exame de conhecimentos nos últimos séculos. Os anos de formação de Rui coincidem com os do grande esplendor da crítica histórica, cujo impulso, aliás, procedia dos enciclopedistas e teóricos da revolução francesa.

Rui com êle toma contato através de CONDORCET, cujas obras completas menciona, e, entre as quais *Esquisse dun tableau historique des progrès de Tesprít humain*, parece ter exercido influência considerável em sua formação.

Por dois aspectos podemos apreciá-la. Um, geral, de simples filosofia da história, e outro, especial, o do relevo que CONDORCET dava às questões da educação do povo. Assim era quando o pensador francês afirmava que "as desigualdades entre as nações especialmente dependem das desigualdades da instrução que cada uma ministre a suas crianças"; e quando dizia também que, "dentro de cada nação, as desigualdades somente poderão ser eliminadas mediante maior progresso na seleção das técnicas de estudo e melhoria dos métodos de ensino".

Guardemos essas duas afirmações. Elas explicam muito da orientação geral dos pareceres, inclusive a importância que seu autor veio a dar às questões da didática, reconhecendo que a função formadora da escola estaria na dependência dos *métodos* que pudesse empregar. Deveriam os métodos, por si mesmos, ter influência decisiva na preparação dos homens para a vida social e o convívio político — tal era a convicção de Rui.

10 HEREDOTUS, *History*, ed. inglesa de 1875; CURTIUS, Ernest - *The History of Greece* (trad. do alemão), Londres, 1869; RENAN, Ernest — *Mare Aurèus et la fin du Monde Antique*, Paris, 1860; ZELLER, *A History of the Grek Philosophy* (trad. do alemão), Londres 1881.

b) *pensamento social e teoria política*

A direção do pensamento social expresso nos pareceres torna-se clara quando examinamos a posição de CONDORCET no desenvolvimento da *teoria* que, depois, se veio a chamar *do progresso humano*, e de que esse revolucionário se fêz arauto.

Dessa teoria ou, mais exatamente, dessa doutrina, são precursores FRANCIS BACON, MONTAIGNE e DESCARTES. Rui os cita, embora ao último não faça senão breve menção.

Levando adiante as idéias do ROGÉRIO, seu homônimo do século XIII, FRANCIS BACON passava a estimar os métodos de indução experimental como válidos para todas as espécies de conhecimento, assim constestando as bases do pensamento medieval. Sua famosa frase "A natureza é mais sutil que qualquer argumento" representava uma crítica direta às formas especulativas de pensar, quando não derivadas de dados da experiência sensível. Por sua vez, MONTAIGNE insistia em que a finalidade do conhecimento e, em consequência, a do ensino, deveria ser esta: levar o homem a viver melhor, mais saudável e produtivamente, com o que se antecipava a certas idéias só mais tarde desenvolvidas e aceitas.<sup>11</sup>

O valor da ciência e suas aplicações firmava-se no autor dos pareceres como princípio básico. Tal convicção deveria ser temperada por outras, decorrentes de uma nova compreensão dos fatos sociais e sua dinâmica, para a qual a crítica histórica o havia preparado. Para isso teriam concorrido obras de historiadores como MICHELET, GUIZOT e THIERS, e ainda os trabalhos do economista belga LAVELEYE, de tendências socialistas, e que figura, no entanto, entre os autores mais citados em ambos os pareceres.<sup>12</sup>

Como poderia, com ingredientes tão diversos, construir Rui uma teoria coerente?... Esse é um dos problemas de grande interesse na análise das fontes dos pareceres.

11 BACON, Francis, *Works*, London, 1876; MONTAIGNE, *Essais*, 2 volumes, Paris, s/d.

12 LAVELEYE é um dos autores de que se encontram excertos copiados pelo estudante Rui, nos manuscritos de 1868. MICHELET, Jules — *Histoire de la Révolution Française*, Paris, 1867; GUIZOT, *Mémoires pour servir l'Histoire de Mon Temps*, Paris, 1859-68, 9 vols.; THIERS, *Discours parlementaires*, Paris, 1880; LAVELEYE, Émile-Louis, *La Prusse et l'Autriche depuis Sadowa*, Paris, 1872; *Uinstructinn du peuple*, Paris, 1872; *Lettres de l'Italie*, Paris 1880 (os excertos de 1868 são da obra desse autor publicada em 1863, *Essai sur l'économie de la Belgique*, não mencionada nos pareceres).

Deve-se primeiramente observar que, entre as idéias de MICHELET e as de LAVELEYE, certos pontos de contato existem. Ambos admitem que a vida social tem o seu motor no que chamam "a força criadora do povo". Afirmava o primeiro que as opiniões e variações do "espírito público" (ou, como agora dizemos, da *opinião pública*) têm nos negócios do Estado maior importância que as decisões de reis, ministros e generais. Acentuava a necessidade do "consenso social", não só para exercício da liberdade, mas para a defesa do bem-estar econômico dos diversos grupos da população, donde admitir a intervenção do Estado na regulação dos negócios privados. Em ambos, o progresso, a ser conquistado através de reformas políticas de feição democrática, idéias que ambos apresentavam com ardor romântico.

Sensível a tudo isso, Rui devia buscar maiores fundamentos em estudos de política comparada. Lê e comenta a obra de MAY sobre a marcha das instituições democráticas, e a de LECKY sobre a evolução do racionalismo político.<sup>13</sup>

Ademais, êle próprio procedia a estudos comparativos, analisando o desenvolvimento do direito público em vários países,<sup>14</sup> e, em especial, as mudanças a esse respeito observadas nas formas do *estado nacional*. Nelas vislumbrava a extensão de funções que viria a tomar o Estado moderno, em face de problemas desenvolvidos pela chamada revolução industrial.<sup>15</sup>

A convergência natural dos elementos assim colhidos justificaria uma teoria política animada de fé no progresso humano, desde que à maior parte do povo, ou a todo êle fosse estendida a educação. Rui experimentava comunicar a essa teoria linhas harmônicas, segundo as grandes correntes da época, sem que abdicasse de convicções pessoais muito arraigadas.

Entre todas, dominava a da defesa de um sistema de vida que integralmente respeitasse a *pessoa humana*. Rui era liberalista. Mas o

13 MAY, Th., *Deinocracy in Europe*, Londres, 1877; LECKY, *History of Rationalism in Europe*, s/d.

14 WAMPOLE, S. - *A History of England from 1815*; Londres, 1880; BRANCOFT, *History of United States*, New York, 1876; BRACHET, *l'Italie qu'on voit et l'Italie qu'on ne voit pas*, Paris, 1881. MARTINS, Oliveira — *Portugal contemporâneo*, Lisboa, 1881.

15 CHEVALIER, M. - *Lettres sur l'Organisation du Travail*, Paris, 1848; DUPONT-WHITE, *Du Progrès Politique*, Paris, 1868; ESCOTT, T.H., *England, its People, Policy and Pursuits*, Londres, 1880.

conceito de liberdade que aceitava provinha da tradição greco-latina, afirmação individual que não deveria impedir a compreensão dos deveres de cada indivíduo para com os fins da nação, organizada como Estado de direito. Assim o seu liberalismo não se opunha, em princípio, a uma concepção de democracia social, tomada esta expressão em sentido lato.

Não obstante, em vários trechos, serve-se de idéias de JOHN STUART MILL, ainda que a compreensão da liberdade nesse autor mais se prenda à tradição anglo-saxônia, isto é, a de vigilante resistência de cada cidadão a qualquer constrangimento que o poder público possa impor. No primeiro parecer, MILL é citado uma só vez, e de segunda mão, ou sem referência expressa de suas obras. No segundo, porém, as citações sobem a uma dezena, e quatro de seus livros são indicados.<sup>16</sup>

É verdade que a teoria política do pensador inglês não é de todo exposta e analisada. É apenas referida quanto à ação do Estado nos serviços de educação pública, particularmente quanto à obrigatoriedade escolar, que MILL só admite com reservas, advogando uma liberdade de ensino muito ampla. Certos aspectos relativos à influência do Estado na vida dos negócios são de passagem considerados, segundo o mesmo pensador. Mas, para esse efeito, outras fontes seriam utilizadas, como obras de EDMOND VILLEY, EMILE LITTRÉ e G. WYROUBOFF, por exemplo.<sup>17</sup>

O confronto das opiniões desses autores não iria impedir, porém, que Rui concluísse pela liberdade de ensino, conservada como privativa, a concessão pelo Estado dos graus acadêmicos e a verificação do cumprimento da obrigação do ensino primário.<sup>18</sup>

Num ou noutro matiz, os autores citados pertencem a corrente positivista. Na argumentação de Rui, por isso mesmo, e logo no primeiro parecer, surge o nome de AUGUSTO COMTE, na figura de pensador,

16 MILL, John Stuart — *Principais of Political Economy*, Londres, 1848; *Autobiography*, 6.<sup>a</sup> ed., Londres, 1869; *Inaugural Address at the University of Saint Andrews*, Londres, s/d; *On Liberty*, Londres, 1873. Na lista publicada em *Obras Completas*, não está mencionada, ainda que expressamente referida na pág. 106, tomo I, do vol. X.

17 VILLEY, Ed., *Le role de l'Etat dans l'ordre économique*, Paris, 1882; LITTRÉ, E., *Conservation, Révolution et Positivisme*, 2.<sup>a</sup> ed., Paris, 1879; WYROUBOFF, G., *L'enseignement Vibre*, in *Philosophie Positive*, tomo II, Paris.

18 Cf. *Obras completas*, vol. X, tomo I, pág. 85 e segs.

não na de reformador de instituições políticas e religiosas. Sutilmente, o debate é deslocado das questões de teoria política para as de fundamentação filosófica, mais ampla. E, é curioso, nele vem a aparecer certas idéias de FICHTE, as que estão na obra *Discursos à Nação Alemã*, das poucas obras citadas em ambos os pareceres.<sup>19</sup>

A conclusão a que se chega, nessas passagens, em que Rui esboça uma teoria política, é que o seu pensamento aí oscila entre estes extremos: o *liberalismo* de MILL e o *idealismo institucional* de FICHTE. Como os poderia reconciliar?...

c) *filosofia sistemática*

Precisamente para redução desses conceitos contrários, que procura marcar apenas como conceitos distintos, é que Rui passa a invocar de modo mais extenso as fontes de filosofia sistemática. As maiores delas são COMTE e HERBERT SPENCER, com seus pontos de contato e declaradas divergências.

Para que se compreenda como o pensamento de Rui aí ascende do plano político ao filosófico, deve-se observar que só aceita de COMTE o que está no *Coars de Philosophie Positive* e, ainda assim, na representação crítica que lhe deu LITTRÉ. O positivismo que Rui aceita é o desse discípulo dissidente, *positivismo ptiro e simples*. Ficariam de parte as idéias políticas e, bem assim, as que Comte defendeu no sentido de uma organização religiosa da humanidade.

O que o autor dos pareceres aceita sem restrições é a concepção de que o pensamento há de ser fundado na experiência, ponto em que os dois filósofos coincidem. As bases da própria filosofia deveriam provir dessa fonte, ainda que remotamente, isto é, das impressões sensíveis, base de todo o conhecimento. Ou, na forma em que SPENCER explica: todo estado de consciência pertence a uma de duas classes, a de estados internos, ordinariamente chamada *sujeito*, e a de estados externos, ordinariamente chamada *objeto*; os componentes dessas duas classes unem-se por laços particulares e, de tal modo, que os estados externos suscitam estados internos. Estes últimos têm a propriedade de formar séries por encadeamento espontâneo, que se desenvolvem desde um novo estado provindo do objeto não perturbe tal desenvol-

19 FICHTE, J.G. — *Reden an die Deustsche Nation*, Berlim, s/d.



vimento. Por sua vez, os estados externos aparecem suscitados por outros da mesma espécie, que também se disporão em séries, as quais poderão ser observadas e analisadas segundo as suas condições de ocorrência. O que vem a persistir no conhecimento, como real, será portanto o *objetivo*, que se identifica, de modo similar, nos diferentes sujeitos, pela *sucessão* e *simultaneidade* dos fatos. A apreensão de tais laços de sucessão e simultaneidade revela, enfim, as *leis naturais*, expressão própria do saber positivo.

Rui aceita esses princípios e suas conseqüências. Só o saber positivo, no texto dos pareceres, lhe parece válido. Mas poderá essa forma de saber explicar também os fatos da vida humana, inclusive os da existência social?... COMTE afirmava que sim, e Rui aceita essa conclusão, como o esquema geral de sucessão dos estados de conhecimento no homem através da história: estado teológico, metafísico e positivo, enumeração, afinal, de uma *teoria do progresso*.

Mas Rui não se contenta com esses pontos esquemáticos, na aparência tão simples, indo colher material complementar em SPENCER. No primeiro parecer, não é esse autor citado senão uma vez, e por via indireta. No segundo, as citações sobem a 23. São nove, então, os livros indicados, um dos quais no texto original em inglês, como na tradução francesa, em edição revista.<sup>20</sup>

Mais que o número das citações, deve-se observar que a filosofia geral de SPENCER envolve muitos trechos dos pareceres. Torna-se inegável que Rui mais acolhe o positivismo inglês, concordante com as idéias de COMTE na forma dissidente de LITTRÉ.

Há, para isso, outras razões importantes. Tanto SPENCER como MILL aceitam a validade do conhecimento objetivo, não refugando, porém, os problemas do *incognoscível* em face dos quais um e outro se detêm. Ambos não negam a importância dos sentimentos religiosos, como um dos fundamentos da moral. A segunda razão é de ordem prática. Seria nas obras de SPENCER, como na autobiografia de MILL, que Rui iria encontrar material mais integrado para compreensão das questões teóricas e práticas da educação. Ademais, com essa corrente, outro pensador britânico, ALEXANDER BAIN, se relacionava,

20 COMTE, Auguste, *Cours de Philosophie Positive*, par E. Littré, 4.<sup>a</sup> ed., Paris, 1887; SPENCER, Herbert. *Social Statics*, Londres, 1868; *Essays*, 1875; *The Principles of Sociology*, 1880; *Cerimonial institutions*, 1880, *The Study of Sociology*, 1880; *The Gênesis of Science*, New York, 1881; *The Principles of Biology*, 1881; *Introduction à la Science Social*, Paris, 1874; *Education, Intellectual, Moral and Physical*, Londres, 1861, e a tradução francesa deste livro, publicada em Paris, em 1887.

havendo exposto suas idéias pedagógicas na primeira obra que veio a receber, em inglês, o título de *Ciência da Educação*. Esses pontos serão examinados adiante, no estudo das fontes integradas.

Mas, também a certos pontos do sistema de SPENCER Rui opõe reservas. Não pode êle aceitar, por exemplo, a concepção de um *determinismo universal* que, ao menos nas primeiras obras do pensador inglês, o levava a considerar com cepticismo qualquer esforço deliberado do homem no sentido da melhoria da vida social. Ainda aí, para SPENCER, o progresso teria de resultar da evolução cósmica, regida por inelutáveis condições que presidiriam à transformação do homogêneo no heterogêneo, princípio capital da teoria evolucionista.

O princípio não podia ser aceito pelo autor dos pareceres porque lhe contrariava as tendências liberais, ou a concepção mesma da liberdade da pessoa humana. Contrariava ademais a pregação de FICHTE que, no sistema de ação política, que Rui levava em conta para solver as questões da educação como processo social, encontrava óbices lógicos.

Eis aí um segundo e interessante problema resultante do confronto entre o pensamento original dos pareceres, na educação, e as fontes de filosofia geral neles referidas. Não há, em tudo isso, antinomias e antíteses flagrantes?...

Certo que existem, e é por isso que Rui para elas procura uma solução dialética na obra de FICHTE. O apreço pelo autor alemão está, aliás, expresso nestas palavras incisivas do segundo parecer: "Fichte não se iludiu. Meio século bastou para dar às suas predições a confirmação mais espantosa..."

Mas, entenda-se, não propriamente a confirmação de todas as teses políticas dos *Discursos à Nação Alemã*: apenas as premissas desse trabalho, seus fundamentos mais amplos ou aqueles segundo os quais o pensamento desse autor se liga ao de Kant.

No texto dos pareceres, esse êle não está declarado. Note-se que o nome de Kant só uma vez é aí referido e em questão de pequena monta, a do valor que êle dava ao estudo da geografia como introdução necessária à compreensão das ciências naturais.<sup>21</sup> Não há em todo o texto dos pareceres referência expressa a qualquer das obras do filósofo.

21 Essa citação encontra-se em *Obras completas*, vol. I, tomo II, pág. 292.



Não obstante, o âmago da filosofia de Rui é kantiano, através do idealismo *objetivo* de *FICHTE*, mais amplo que o seu idealismo *institucional*, fórmula derivada de circunstâncias políticas ocasionais. É bem sabido que, depois de haver escrito *Crítica da Razão Pura*, em que demonstra a espontaneidade do pensamento e da ação humana, KANT compôs a *Crítica da Razão Prática*, para explicar que uma e outra dessas formas racionais destinam-se a produzir a harmonia social, desde que a vontade as inspire no "sentimento do dever". Era nesse núcleo de idéias que encontrava as bases para entender a pessoa humana como "um fim em si mesmo", princípio *voluntarista*, que as concepções da educação em geral aceitavam, como ainda agora, aliás, aceitam sob modalidades diversas.

Ora, como anteriormente vimos, é nesse esquema que o pensamento social de Rui, a sua teoria política e sua filosofia de educação encontram razões de harmonia e coerência. O homem ganha poder pelo conhecimento e, para que a atividade seja eficaz, através do *conhecimento positivo*. Mas o homem só se torna realmente *livre*, pela consciência do *dever*, pela compreensão de valores sociais e morais, alvo final de todo o trabalho educativo. Assim, as sociedades não se desenvolvem apenas pela difusão da ciência e suas aplicações, mesmo porque não apresentam elas um programa de vida: esse programa terá de provir de elevação espiritual, que só sentimento do dever vem a criar e desenvolver.

Nessa base é que Rui admite o conhecimento positivo, a concepção evolucionista e a própria idéia de liberdade, em cada homem limitada apenas pelo exercício de igual liberdade nos demais cidadãos. Na defesa dela é que caberá a ação do Estado, tanto mais necessária quanto, por mudanças da vida econômica, esse exercício pode vir a ser ameaçado.

Assim, depois do debate filosófico, de que nem sempre todos os elos estão expressos, Rui retorna ao plano do pensamento político, quando passa a utilizar outras fontes, as que pregam a reforma das instituições, nelas compreendidas as do ensino público, as da educação popular pelo Estado, e que venham a ensinar não só ciência, mas a motivar nos cidadãos o sentimento do dever.

Três autores aparecem, então, ROBERT OWEN, menor número de vezes; e JOHN BRIGHT e RICHARD COBDEN, referidos, respectivamente, 13 e 14 vezes. Não são estes, vale a pena salientar, repre-

sentantes de um sistema filosófico definido, mas reformadores do pensamento social, que procuravam novos esquemas, combinando conclusões de nascentes investigações nos domínios da economia e do direito público.<sup>22</sup>

Assim Rui de novo vem a encontrar-se no terreno de sua formação original, a de jurista, aquela em que as cogitações de ordem social e política se misturavam na tentativa de encontrar bases de justiça através da ação do Estado.

Não se nega que êle amava o jogo das idéias, sem que nelas visse, porém, exclusiva finalidade lógica. Compreendia esse jogo como exercício necessário para esclarecer a ação, dirigida no sentido do aperfeiçoamento individual — a pessoa humana como *um fim em si mesma* — e no também do progresso coletivo, em sociedades retamente organizadas. Eis porque, bem examinado o conteúdo dos pareceres, nele se encontra certo colorido *pragmatista*, no melhor sentido da expressão, ordenado por uma inspiração política que adviesse da *teoria do progresso...* E, desse modo, o círculo se fecha.

Uma observação, porém, ainda se torna necessária quanto às fontes gerais.

Ao aceitar a tese do conhecimento *positivo*, Rui é atraído pela idéia nascente de se poderem desenvolver os estudos sociais nessa base. Novas conquistas em tal domínio deveriam renovar pressupostos, permitindo o estabelecimento de mais claros princípios de ação política realística, desde que justa. Ora, isso importava em reconhecer a existência de valores sociais e morais, em razão do que, como antes se viu, Rui não poderia contentar-se com um determinismo universal à maneira de SPENCER. O que admitia era certo *possibilismo*, tão importante na vida pessoal como na esfera coletiva, e em que a compreensão de propósitos inspirados pelo sentimento do bem comum por fim chegasse a tudo dominar.

No esclarecimento desse modelo, ainda que incompleto, é que os pareceres delinearam uma contribuição realmente nova, não por seu significado geral, mas pelo desejo manifesto de Rui em fundá-lo em reflexão que proviesse de estudos *objetivos* sobre a vida social,

22 COBDEN, Richard, *Questions of Public Affairs*, Londres, 1880; BRIGHT, John, *Public Address*, Londres, 1789.

relacionados com a educação. Nessa base, admite um sentido *teleológico* da vida social, expresso por aquela "força criadora do povo", a que se referiam MICHELET e LAVELEYE como expressão da liberdade. Não chegaria o conhecimento científico a esclarecer também a natureza e o sentido dessa força, a ser útilmente ordenada pela *arte política*?...

No desenvolvimento e difusão dos conhecimentos científicos é que o autor dos pareceres via a condição geral da liberdade. Também nesse sentido é que admitia "o Estado como o grande representante da inteligência contra o obscurantismo". "A ciência afeiçoa-se ao regime viril da liberdade; o fanatismo e a superstição não no suportam"... São idéias repetidas no texto.

Rui esboçava, enfim, a concepção do que veio a receber depois o nome de *telese social*, expressão dinâmica da *vontade do povo*, a ser organizada e esclarecida pela difusão de um saber que a todas as consciências se pudesse impor, por sua força agregadora e, portanto, construtiva.

Nos termos em que Rui a apresenta era uma concepção nova, só depois expressa pelos cultores dos estudos sociais, em particular nos Estados Unidos. Tais estudos forneceram bases para elaboração mais definida de uma filosofia e de uma política da educação, as quais, em tese, ainda permanecem.<sup>23</sup>

fontes particulares : biologia, psicologia, sociologia

No trato das fontes gerais que referimos encontrou Rui uma concepção geral da natureza do homem e de suas instituições, com vistas a um destino de progresso ininterrupto. Por elas, assim definiu a ação necessária das formas políticas na educação, ao mesmo tempo que os seus limites. O equilíbrio geral, para isso necessário, devia advir do conhecimento *objetivo* sobre as coisas e sobre o homem, êle próprio.

A relação comum entre todos esses pontos mais constantemente se apontava pela difusão do saber positivo ou pelo progresso da ciência, na forma das grandes tendências do pensamento da época, com se vê em RENAN, cujas obras são fontes também dos pareceres.

23 No ano seguinte ao da publicação dos pareceres, LESTER WARD fazia editar *Dynamic Sociology*, livro em que veio a expor e justificar a sua concepção de *telese social*, de grande significação nos estudos gerais da sociologia e, em especial, na elaboração de uma *sociologia educacional*.

Seria natural que, para o estudo dos meios ou dos recursos educativos, Rui então procurasse, nas fontes da ciência, ou em cada um de seus domínios particulares, conclusões de recentes descobertas.

O ponto de partida seria o exame dos resultados de novas investigações da biologia.

Para que esse ponto bem se perceba, será preciso lembrar o progresso que, na primeira metade do século passado, tiveram as investigações sobre a vida do homem. Só entre 1820 e 1830, viria CARLOS BAER a descrever os fatos do desenvolvimento pré-natal; só em 1838, SCHLEIDEN estabeleceria paralelo entre os processos vitais de plantas e animais, renovando em bases mais sólidas a teoria da constituição celular; só a partir daí, também, mais apuradamente se estudariam as funções dos órgãos e tecidos, com JOHANNES MULLER, SCHWAN e WIRCHOW; só, enfim, por volta de 1865, GREGÓRIO MENDEL daria a conhecer os resultados de experiências com plantas híbridas, as quais abririam caminho às pesquisas modernas sobre a hereditariedade.

Antes disso, ou 1857, DARWIN havia publicado o estudo *Da origem das espécies por via da seleção natural*. A hipótese, muito ampla, aí contida, passou a influir nos estudos da biologia, em geral. Permitiu a elaboração de construtos novos, os de adaptação, seleção natural, funções da hereditariedade, desenvolvimento similar entre indivíduo e espécie. Essa nova orientação, com o aprofundamento das noções sobre fisiologia dos sentidos e as grandes funções do sistema nervoso, alcançaria depois os domínios de explicação de fatos básicos da psicologia. Primeiramente pretendeu-se mesmo total redução da vida mental à fisiologia nervosa, o que justificou a criação da psicofísica como as primeiras tentativas de uma psicologia experimental, no sentido ortodoxo que lhe deu WUNDT, ao instalar um laboratório da especialidade, na universidade de Leipzig, em 1879.

Só de passagem, porém, Rui refere o nome de DARWIN, para salientar o sentido radical que admitia em suas idéias.<sup>24</sup> Não obstante, várias fontes particulares, que cita, ou cujos elementos aproveita, estavam, senão assentadas nessas idéias, ao menos na compreensão do modelo

24 É o que se vê, por exemplo, quando Rui escreve: "... a liberdade não existe senão com a condição de existir a mesma para todos, de não conhecer Bíblia nem Enciclopédia, Loiola nem Darwin, pontificados religiosos nem pontificados científicos". *Obras completas*, vol. X, tomo II, pág. 13.

central de adaptação do homem ao seu ambiente, e como DARWIN entendia, por "evolução natural".

Sente-se que há, nos pareceres, um elo indireto entre essa concepção e as idéias preferencialmente colhidas em diferentes fontes pelo autor dos pareceres. O elo ostensivo está na obra de SPENCER, *Princípios de Biologia*, como no estudo que esse mesmo pensador escreveu sobre educação; mas, igualmente, está nas obras de HUXLEY, a que Rui deu muita atenção e, ainda quanto a aspectos particulares, nos trabalhos de MAUDSLEY e EDWARD CLARKE.

Do livro *The Building of a Brain*, desse último autor, referido em ambos os pareceres, as citações são em número de 15. Igualmente cita estudos de PAUL BERT, não apenas os de obras originais, mas os de divulgação por esse autor coordenados, e que tanta influência tiveram ao tempo, especialmente em países latinos.<sup>23</sup>

"A educação — chega Rui a escrever — está *fundamentalmente* subordinada à fisiologia" (o grifo é seu). E, algumas páginas adiante, defendendo-se da acusação de materialista, que não aceitava: "Onde está, portanto, o nosso materialismo? É então materialista a fisiologia? É então materialista a ciência da vida? Se não, não pode ser materialista a nossa conclusão, que decorre invencivelmente dessa fonte".<sup>26</sup>

A compreensão evolutiva, dinâmica, derivada das fontes particulares da biologia, particularmente da fisiologia nervosa, influída necessariamente na compreensão geral dos fatos do comportamento humano, os da psicologia. Isso satisfaz a Rui, especialmente porque lhe viria dar apoio a idéias muito caras, como a da igualdade fundamental entre os homens, só diferentes por efeito de uma *formação educativa* quando também diferente...

Esse aspecto de relacionamento entre as novas descobertas da ciência e os princípios políticos de Rui, entre seu pensamento social e sua filosofia, é, na verdade, o tom geral de todas as fontes por êle mencionadas. Não deixa mesmo de ser ilustrativo a esse respeito o fato de Rui evocar pensamentos de autores antigos que já a tais relações se

25 MAUDSLEY, Henry - *Body and Mind*, Londres, 1873; *The Physiology of Mind*, 1878 e *The Pathology of Mind*, 1880; CLARKE, Edward - *The Building of a Brain*, Boston, 1881; HUXLEY, T. H. - *Les Sciences Naturelles et les Problèmes quelles font surgir*, Paris, 1877; BERT, Paul — *Revue scientifique publiées sous la direction de Paul Bert*, Paris 1882.

26 *Obras completas*, vol. X, tomo III, págs. 37 e 70.

tivessem referido, ainda que vagamente: passagens de HERÓDOTO, por exemplo, e de pensadores gregos e romanos, que toma às conhecidas obras de CURTIUS e de ZELLER.

A escolha dos trechos que aí faz, como depois vem a fazer, colhidos já agora na obra de pedagogos de pensamento intuitivo, PESTALOZZI e FROEBEL, por exemplo, obedece ao mesmo critério. A educação lhe aparece sempre como um problema a ser examinado não apenas pela biologia, mas, de modo mais amplo, pela sociologia nascente.

A afirmação de que "a educação é *fundamentalmente* subordinada à fisiologia" refere-se a certas condições da ação prática, não porém a todas. E tanto é assim, que, entre as fontes particulares, Rui não desprezaria as que logo lhe pudessem apresentar novas conclusões sobre a vida social, descrita em termos de crescente objetividade. Nesse domínio volta a referir-se a seu sempre estimulado LAVELEYE, a BAUDRILLART, HENRY GEORGE e PREVÔT-PARADOL, como a algumas tentativas de exposição sistemática, que já se produziam nos estudos sociais.<sup>27</sup>

As fontes particulares são, pois, as de fisiologia humana em geral; de fisiologia nervosa e dos órgãos dos sentidos; as que tratam de novas descobertas sobre as funções dos centros nervosos no equilíbrio geral da vida; e, enfim, pequenos estudos de significação descritiva no campo social.

Tudo isso envolveria, é certo, uma nova compreensão da psicologia humana, que Rui de modo geral vem a admitir, aceitando o modelo explicativo da chamada *lei biogenética*, ou a concepção de que as fases evolutivas, por que passa cada indivíduo, reproduzem as do desenvolvimento de sua espécie.

Como fontes particulares, podem ainda ser vistos alguns trabalhos de higiene geral, ou de medicina social, citados em ambos os pareceres. São eles, porém, mais aproveitados nos capítulos que Rui dedica a questões práticas, como as de organização de horários, construções escolares e normas para os programas de educação física, assunto este a que deu grande importância. Serão por isso examinadas entre as obras que já apresentassem mais integrado o pensamento técnico-pedagógico.

27 LAVELEYE - *L'instmction du peuple*, Bruxelles, 1872; GEORGE, Henry - *L'éducation en Trance*, Paris, 1874; PREVÔT-PARADOL - *Du Role de la famille dans L'Education*, Paris, 1857.



fontes de matéria pedagógica integrada : fundamentos do método, orientação didática, organização e administração escolar

Das fontes gerais, Rui retirou as grandes linhas de filosofia e política da educação. Ainda que admitisse certos liames causais entre situações concretas de uma parte e resultados, de outra, é o problema dos fins educativos que especialmente então considera. No exame de domínios particulares da ciência, buscou depois elementos para esclarecer certas bases gerais da ação educativa intencional. Restava tratar da orientação didática e das questões de organização e administração escolar, sob feição concreta.

Para bem caracterizá-las e solvê-las, Rui vem a servir-se de um grande número de fontes em que os novos conhecimentos já se apresentassem nesta forma estruturados. Noutros termos, trabalhos que se referissem a um relacionamento entre meios e fins, pois, em sentido amplo, a outra coisa não corresponde o conceito de método, quer aplicado ao trabalho próprio dos mestres em suas classes, quer às atividades de estruturação e gestão dos serviços escolares, com subordinação a princípios mais largos, os da organização e administração, propriamente dita.<sup>28</sup>

a) *fundamentos do método*

A formulação de princípios gerais do método, nas atividades educativas, vinha sendo feita por alguns autores com apoio em fontes da história das instituições escolares. A três trabalhos desse tipo, respectivamente de procedência alemã, inglesa e francesa, Rui examina. Poucas são, no entanto, as citações que delas faz, e que, em conjunto, não alcançam uma dezena.<sup>29</sup>

Diferente era a posição de outros autores que, sem desprezar elementos históricos, consideravam as novas descobertas da ciência, as quais, alterando as concepções sobre a vida do homem, alteravam também o modo de compreender a ação de educar. A esse respeito, dois autores britânicos então se destacavam em obras que tiveram enorme repercussão no pensamento e nas práticas pedagógicas do século passado. Referimo-nos a SPENCER e ALEXANDER RAIN. O primeiro publicou,

28 Cf. *Organização e Administração Escolar*, do autor do presente estudo.

29 DITTES, Frederic — *Histoire de l'Education et de l'Instruction* (trad. fr.) Genève, 1879; WHEWELL, W. - *The Scientific History of Education*, Londres, s/d.; COMPAYRÉ, G. — *Histoire critique des Doctrines de l'Education*, Paris, 1878.



em 1861, um volume em que reuniu ensaios sobre os conhecimentos de maior utilidade ao homem, sua formação intelectual, moral e física; o segundo formulou as bases de uma pedagogia menos empírica, no livro a que deu o título de *Ciência da Educação*.<sup>30</sup>

A preferência de Rui por esses textos primeiramente se explica por uma razão de coerência. Havia êle adotado, como vimos, grande parte das idéias filosóficas de SPENCER, como certas teses de STUART MILL, representantes do chamado positivismo inglês que, na educação, defendia uma posição empirista e utilitária. Companheiro de MILL e seu continuador nos estudos da lógica e da psicologia, BAIN procurou renovar a velha doutrina do associacionismo à luz de novas descobertas nos domínios da fisiologia, daí retirando conseqüências práticas.

As duas obras apresentam bases quase idênticas, mas também certas divergências de interpretação. De algum modo completavam-se, razão por que alcançaram grande repercussão. Só comparável a elas, no século passado, foi a que tiveram as de JOÃO FREDERICO HERBART, autor que Rui não cita, por um motivo, no entanto, fácil de compreender-se. Ainda que esse pedagogo e psicólogo alemão haja desaparecido em 1841, só mais tarde suas idéias vieram a alcançar mais larga difusão na Europa e, por fim, nos Estados Unidos.

Os pontos de convergência de SPENCER e BAIN em educação podem ser assim sumariados: admitiram ambos que ela consistisse, fundamentalmente, num processo de adaptação das crianças e jovens ao seu ambiente físico e social; portanto, os elementos de maior poder educativo deveriam ser os que atendessem às necessidades sentidas pelos próprios educandos como condição dessa adaptação e do desenvolvimento, para ela reclamado, a cada fase evolutiva.

Decorriam daí duas conseqüências de enorme importância teórica e prática, nos dois autores entendidas como necessárias à revisão dos métodos. Primeira: a educação deveria ser vista como um processo de aspectos integrados no desenvolvimento do corpo e da mente, idéia que se contrapunha ao ensino tradicional, consistente na simples memorização de formulas verbais. Segunda: as disciplinas, ou partes de um programa educativo, teriam de ser revistas para substituírem o caráter de simples apresentação lógico-formal, por outro relacionado

30 SPENCER, H. - *Educations Intellectual, Moral, Physical*, Londres, 1881; BAIN, Alexandre — *The Science of Education* (que Rui cita na tradução francesa de 1879).

com as fases de desenvolvimento dos educandos. Toda matéria de ensino deveria revestir-se de *função educativa*, compreendida tal expressão como sinônima de tudo quanto pudesse concorrer para a expansão e o fortalecimento das capacidades dos educandos, quer sob o aspecto de crescimento físico, quer no da evolução da inteligência e aperfeiçoamento moral. Assim se compreende que dessem especial importância aos modos de ensinar, aos métodos, e não só ao conteúdo, ao que se ensinar, na forma de noções feitas e acabadas.

Certamente que essas idéias já haviam sido dantes levantadas e defendidas, mas, com feição apenas genérica, não propriamente apoiada em razões de ordem experimental. Assim em LOCKE, PESTALOZZI e FROEBEL, cujos estudos Rui não desconhecia e aos quais se reporta.<sup>31</sup>

Mas é curioso notar que, enquanto nos escritos dos dois primeiros não colhe senão meia dúzia de citações, de um dos trabalhos de FROEBEL retira nada menos de 61 trechos. A manifesta preferência por esse educador alemão não deixa de ser relevante para a confirmação da hipótese que dantes levantamos, a da existência de um elo entre o pensamento pedagógico de Rui e as concepções de KANT, através das sugestões da obra de FICHTE.

A esse propósito, convém lembrar o seguinte: depois de haver pessoalmente observado o ensino de PESTALOZZI, declarou FICHTE que as idéias desse educador suíço não eram mais que "a realização prática da filosofia de KANT". Quando FITCHE morreu, em 1814, FROEBEL não havia ainda desenvolvido seu próprio sistema pedagógico, nascido que fora em 1782. Se o filósofo tivesse chegado a conhecer o sistema froebeliano, certamente diria que, na prática, tal sistema lhe traduzia as próprias idéias.

A mesma preferência poderá explicar porque Rui não podia aceitar certos pontos-de-vista de BAIN e de SPENCER, em especial os que se referissem às bases da educação moral. Rui esposava uma concepção geral de caráter *voluntarista*, ao passo que os dois autores britânicos mais aceitavam uma explicação determinista. Daí, haver ajuntado ao pensamento desses autores certo colorido de sentido ativista. A tal respeito, bastará transcrever estas linhas que figuram no parecer sobre

31 FROEBEL, Frederic - *L'Education de l'homme* (trad. fr.), Bruxelles, 1861; LOCKE, John — *Quelques pensées sur l'Education*, (trad. fr.), Paris, 1882; PESTALOZZI, J. H. - *Comment Gertrude instruit ses enfants* (trad. franc.), Paris, 1882.

o ensino primário: "Cumprir fazer do discípulo o cooperador do mestre, alargar o seu trabalho pessoal, solicitar, fecundar a expansão das forças interiores, estimular o esforço íntimo, as aptidões instintivas e, se nos permitem, a *inventividade* do aluno..." (o grifo é de Rui). "E o meio fundamental de predispor esse elemento imprescindível à formação do entendimento está em fazer da instrução uma conquista individual do espírito do aluno".<sup>32</sup>

Nisso, encontrava Rui fundamento natural para dar às atividades de cunho artístico grande importância educativa, e, de modo particular, aos exercícios de desenho, que os pareceres admitem como recurso de expressão destinado a enlaçar a ação e as idéias, os sentimentos e a inteligência.

Seja como fôr, os fundamentos gerais do método que Rui aceita defluem do pensamento de SPENCER e BAIN, de onde retirou estes princípios capitais: o ensino deve fazer-se pela observação, disciplinada pelo que então se chamava a prática das "lições de coisas"; a educação não deveria esquecer o equilíbrio do desenvolvimento físico dando suma importância ao que se entendia por "educação dos sentidos"; o progresso das idéias pedagógicas deveria resultar de estudo aprofundado da psicologia *evolutiva* ou das idades, assunto a que BAIN deu, aliás, grande relevo num dos capítulos de seu livro, o que tem o título de *Sucessão psicológica*.

O conhecimento da psicologia geral, diz BAIN, não poderá bastar aos mestres: será preciso estudar a sucessão dos poderes da mente, pois o educador tem de agir sobre seres em desenvolvimento. E aí aponta as linhas gerais do nascente estudo, aceitando as normas gerais dantes apresentadas por LOCKE, mas só realmente suscetíveis de ganhar maior clareza à luz dos novos conhecimentos sobre a evolução biológica das crianças.

Seria necessário nelas estudar a progressão das atividades, a expressão gradativa das emoções, e das funções perceptivas e, enfim, das formas mais complexas do pensamento. Nessa matéria, BAIN traçou as melhores páginas de seu livro, que Rui aceita, como se vê quando, por sua vez, escreve: "A causa natural da educação evolutiva (note-se o adjetivo) será o que o princípio antropológico nos está indicando: o que resulte da história do desenvolvimento do homem na superfície

32 *Obras completas*, vol. X, tomo II, págs. 56 e 57.

da terra". Por essa mesma razão teria o trabalho educativo de ser integral, no sentido de abranger todas as expressões vitais, as do corpo, da mente, da vontade.

Justificando essa idéia, Rui então assevera: "O princípio positivo, que pretende estender à escola a instrução enciclopédica, ampliá-la, como base, como estofa comum à educação da inteligência humana, a todas as camadas sociais, é incomparavelmente mais exequível do que os programas escolares atualmente praticados entre nós. Insinuar noções rudimentares da ciência da realidade, inocular na inteligência o hábito de observar e experimentar, é infinitamente menos árduo que martelá-lhe na cabeça, por meio de noções abstratas e verbais, o catecismo, a gramática e a tabuada. Num caso, trata-se apenas de encaminhar, suavemente, a natureza; no outro, de contrariá-la sistemática e brutalmente".<sup>33</sup>

#### b) *orientação didática*

Ao adotar os fundamentos do método, que examinamos, e qualquer que fosse o seu *voluntarismo*, Rui admitia o processo de aprender como subordinado a condições naturais. Em consequência, a ação educativa haveria de coordenar-se mediante princípios delas derivados, entre os quais o da compreensão evolutiva dos discípulos, inclusive no seu ajustamento à vida social.

Isso era o desdobramento do princípio *antropológico*, o de desenvolvimento do homem na superfície da terra, em suas conquistas técnicas, progresso dos costumes e instituições, a reclamarem um "saber enciclopédico", no sentido do progresso geral, cultura, aperfeiçoamento humano.

Idéias a esse respeito vinham de RATKE e de COMENIUS, que falavam de uma *pan-metódica*, para disciplinação dos elementos formativos de cada ramo do saber e de atividades educativas gerais. Rui cita esses autores, embora menos desenvolvidamente, para deter-se na obra dos pedagogos intuitivos do século XVIII, continuadores da idéia. Assim fazia porque insistiam no "caráter da integralidade" da educação, ou naquilo que autores mais recentes têm caracterizado como formação global.<sup>34</sup>

33 *Ibidem*, pág. 59.

34 *Ibidem*, págs. 201 e 202.

Influenciado de perto pelo exame que SPENCER, havia feito dos "conhecimentos mais úteis", Rui procura mostrar que as questões do *método* e do *conteúdo* do ensino não poderiam isolar-se umas das outras. Daí haver, num mesmo capítulo do segundo parecer, conjuntamente tratado das questões de método e do programa escolar. Já no primeiro, Rui se refere a aspectos da técnica do ensino, ou propriamente didáticos, nos capítulos III e XIII, em que salienta a importância das ciências naturais e seu papel na formação da mente e do caráter. Apóia-se na obra de HUXLEY sobre a influencia que a difusão dos conhecimentos científicos haveria de ter na vida do homem, e também em outras fontes de autores ingleses e norte-americanos, que de igual modo se referiam à necessidade de renovar-se a didática.

Deve-se notar que Rui não emprega em todo o texto dos pareceres o vocábulo *didática* na forma substantiva, ou para designar estudo ou conjunto de princípios válidos aplicáveis ao ensino. Só emprega a forma adjetiva e, ainda assim, apenas por três vezes. São estas as passagens: "... proscrever o método *didático*, que reúne informações, estabelecendo o ensino experimental que fecunda os órgãos do pensamento";<sup>35</sup> "Evitando cuidadosamente as tradições *didáticas* . . .",<sup>36</sup> e, enfim, traduzindo uma afirmação de BUSSON:<sup>37</sup> "A arte *didática*, como outra qualquer arte, deve ser estudada na sua teoria e na sua prática..." (Os grifos são nossos.)

Nas duas primeiras frases, de seu punho, é evidente que Rui emprega o adjetivo pejorativamente, no sentido de arte empírica, de valor tradicional, ou sem maior fundamentação científica. Esse modo de ver terá resultado de mais freqüente contato com os textos de autores de língua inglesa e francesa, não nos de língua alemã, em que o termo não se associa a tal noção pejorativa. A influência de Rui em nossa sistemática pedagógica parece ter sido grande a esse respeito, pois nossas leis e regulamentos sempre preferiram *Metodologia*, *Metodologia do ensino*, *Prática do ensino*. Só a partir da Lei de 1939, que deu organização à Faculdade Nacional de Filosofia, o termo Didática veio a ter maior uso.

Já no primeiro parecer Rui se refere à necessidade de se renovarem os procedimentos do ensino. Mas é no segundo que vem a melhor

35 *Ibidem*, vol. X, tomo II, pág. 275.

36 *Ibidem*, pág. 383.

37 *Ibidem*, no tomo III, pág. 137.

expor a sua orientação geral e a particularizá-la para cada disciplina, ou atividade educativa. Reafirmando os princípios gerais de SPENCER e BAIN, segue então de perto um estudo de MISMER sobre a reforma dos programas e métodos.<sup>38</sup>

A integração das atividades do corpo e da mente, a recapitulação abreviada e o ensino ativo serão pontos básicos: "a primeira necessidade experimentada, na infância do indivíduo e na da humanidade, é a da mais plena satisfação da vida física. A par das funções nutritivas, o apetite do movimento, a mais invencível tendência à atividade corpórea domina o homem nesse período da vida. Daí a importância fundamental da ginástica, da música, do canto, no programa escolar. Atividade inteligentemente regulada, metodizada, fecundada pelo exercício geral e harmônico dos órgãos do movimento e do aparelho vocal; eis o primeiro dever da escola para com a infância, a homenagem mais elementar rendida aos direitos da natureza na constituição normal do homem".

E, logo após: "Já o disse um escritor eminente nestes assuntos: "O menino é a curiosidade em pessoa. Pode-se definir a infância — uma humanidade sem experiência, ávida de conhecer e instruir-se". Instintivamente observadora, a criança é sistematicamente contrariada no desenvolvimento dessas aptidões pelos métodos e programas em vigor, que, entre essa insaciável sede natural de ciência e a realidade que a chama, e a tem de satisfazer, interpõe o formalismo de um ensino meramente *verbalista*." Donde a importância do "cultivo dos sentidos que constitui propriamente a lição de coisas".<sup>39</sup>

Há, ademais na ordem do desenvolvimento humano, uma aquisição que precedeu a leitura: "é a imitação plástica e gráfica das formas". Portanto, modelagem e desenho. "A idéia do número é outro, dentre os primeiros elementos da educação positiva" ... "O cálculo vem a ser, portanto, um dos elementos fundamentais na organização do programa escolar; não, porém — e esta diferença representa um abismo — não o cálculo abstrato, como hoje se pratica nas classes mais elementares, mas o cálculo ensinado exclusivamente por meio de combinações e aplicações *concretas*. Se acrescentarmos o ensino, sempre *concretizado*, do idioma vernáculo, a cultura do sentimento moral e a

39 *Obras completas*, vol. X, tomo II, págs. 62 e 63.

38 MISMER, Charles — *Mémoires sur la Réforme des Méthodes et des Programmes de l'Enseignement*, Paris, 1880.



ciência elementar, estará completa a missão da escola, tal qual a natureza a revela".<sup>40</sup>

Assim Rui determinava *atividades educativas gerais* e disciplinas de que passa a considerar a orientação didática particularizada, nesta ordem: educação física, música e canto, desenho, lição de coisas, língua materna, rudimentos de ciências físicas e naturais, matemáticas elementares, geografia e cosmografia, história, rudimentos de economia política, cultura moral e cívica.

Quanto à educação física (ou ginástica, denominação mais usual ao tempo), a fonte principal é uma obra do especialista sueco SCHENSTRÖM, bem como estudos menores de mestres franceses.<sup>41</sup>

Em relação ao canto escolar, é em documentos de orientação dessa atividade no ensino primário que recolhe elementos, como em grandes relatórios de estudos comparativos sobre organização escolar.<sup>42</sup>

Pequeno espaço é reservado a tal atividade, o que não ocorre com a do desenho, quer na forma artística, quer na de aplicações técnicas. Já no primeiro parecer vários trechos se referem ao ensino do desenho, mas, no segundo, nada menos de 90 páginas lhe são consagradas.<sup>43</sup>

Depois de tratar de tais atividades educativas, Rui considera a *lição de coisas* como expressão fundamental do que chama o *método intuitivo*. Insiste na fundamentação geral, mencionando BACON, RABELAIS e FENELON; recorre a relatórios técnicos sobre o ensino em diferentes países; cita, por fim, um trabalho de feição didática especializada de autor americano. Mas, é curioso, embora ao tempo dos pareceres já tivesse Rui traduzido a obra de CALKINS, sobre lições de coisas, não lhe faz qualquer referência.<sup>44</sup>

40 *Ibidem*, págs. 64 e 65.

41 SCHENSTRÖM, R. — *La gymnastique médicale raisonnée* (trad. franc.), Paris, 1876; PAZ, Eugene — *La Gymnastique*, Paris, 1880; LAISNÉ, *Gymnastique des Demoiselles*, 4a. ed., Paris, s/d.

42 RENDU, E. e TROUILLET — *Manuel de l'Enseignement primaire*, Paris, 1881; BUISSON, F. — *Rapport sur l'instruction primaire*, Paris, 1878.

43 SMITH, Walter — *Art Education, Scholastic and Industrial*, Boston, 1873; NICHOLS, G.W. — *Art Education applied to industry*, New York, 1877; STETSON, *Modern Art Education*, Londres, s/d.; VASCONCELOS, Joaquim de — *Reforma do Ensino do Desenho*, Porto, 1879.

44 BACON, *Novum Organum*, in *Works*, vol I, Londres, 1879; RABELAIS, *Gargantua*, Paris, s/d.; FENELON, *L'Education des filies*, Paris, s/d.; HIPPEAU, *VInstruction publique aux Etats Unis*, Paris, 1878; BUISSON, *Conférence sur l'enseignement scientifique*, Paris, 1878.



À orientação didática da língua materna dedica meia centena de páginas, em que fontes de alto valor são referidas, como estudos de MAX MULLER, AYER e MICHEL BRÉAL, a que junta trabalhos menores, de gramáticos e professores, inclusive ALEXANDER BAIN, não já como pedagogo, mas reformador do ensino da gramática, que êle o foi, em seu país. Uma referência é feita ao especialista brasileiro JÚLIO RIBEIRO.<sup>45</sup>

Ao ensino das ciências físicas e naturais são reservadas cerca de 40 páginas, nas quais caracteriza o nível do tratamento, como distinto do da *lição de coisas*. Numerosas citações cabem aí a HUXLEY, e por vezes a SPENCER; são também referidos HIPPEAU e BUISSON, autores de estudos comparativos muitos importantes. São por fim arrolados os nomes de autores de pequenos compêndios, nos quais Rui vê bons exemplos da orientação didática a ser seguida. Note-se que toda essa parte abre, aliás, com um belo trecho de Ruskin sobre a necessidade de despertar-se nos jovens o amor à natureza, sem citação expressa, porém, da fonte utilizada.<sup>48</sup>

À didática da matemática, disciplina cuja importância Rui salienta, só breve espaço é concedido: menos de quatro páginas. Ainda assim, nelas defende a idéia, nova ao tempo, do ensino conjunto da geometria e da aritmética.<sup>47</sup>

Na didática da geografia e cosmografia, Rui se detém em mais de 50 páginas. É aí que lembra o pensamento de KANT sobre o valor educativo da geografia, único ponto dos pareceres em que aparece o nome do filósofo. São citados os relatórios de HIPPEAU e BUISSON, e indicados compêndios modernos da matéria. A maior fonte, no entanto, é o estudo de LEVASSEUR, que figura no relatório geral sobre

45 MULLER, Mas — *Inaugural Lecture before the University of Oxford*, Londres, 1868; BRÉAL, Michel - *Mélange de Mythologie et de Linguistique*, Paris, 1882; AYER, *Grammaire Comparée*, Paris, 1882; BAIN, Alexander, *A First English Grammar*, Londres, 1879; RIBEIRO, Júlio — *Gramática portuguesa*, São Paulo, 1881.

46 HUXLEY, T. - *Lay Sermon, Address and Reviews*, New York, 1880; LUBBOCK, J. - *Address Political and Educational*, Londres, 1879; HOTZE, C. L. - *Lesson in Physics*, St. Louis, 1880; YOUMANS, E. - *The First Book of Botany*, New York, 1881, etc.

47 LAGOUT, Ed. - *Tachymétrie, Géométrie concrète*, Paris, 1877.

a exposição internacional de Viena, realizada em 1873, estudo esse que marcou época.<sup>48</sup> Ainda como demonstração prática, Rui apresenta, em apêndice do segundo parecer, diversos trabalhos de cartografia, realizados por alunos do Colégio Progresso, então em funcionamento no Rio de Janeiro.<sup>49</sup>

Vinte páginas são consagradas ao ensino da história, que deverá servir, em suas próprias palavras, "não tanto *como um veículo de conhecimentos especiais*, quanto como um meio útil *de cultura* para os sentimentos e as faculdades nascentes no ensino" (Os grifos são de Rui). As fontes aí mais citadas são de GALLOWAY, BROUARD e os relatórios de HIPPEAU e BUISSON.<sup>30</sup>

O que Rui chama a seguir de ensino de *rudimentos de economia política*, vem a ser, como êle próprio explica, um aproveitamento dos assuntos da geografia e da história para levar as crianças a refletirem sobre a produção dos bens, sua distribuição e consumo: "Não se trata, quanto à economia política, senão de utilizar hábitos de observação, e desenvolver as sementes que a instrução geográfica, histórica e cívica lentamente acumulou na inteligência da criança, para a levar sem esforço ao descobrimento das origens naturais, que dominam o mais universal de todos os fatos, o fato capital entre todos nas sociedades humanas: a riqueza, sua produção, sua distribuição, seu caráter. Já as noções estatísticas, industriais, mercantis, bebidas no estudo elementar das várias regiões da terra depositaram para esse fim um material considerável, de onde a percepção intuitiva das leis econômicas irradiará, com o mínimo dispêndio de energia, ao toque da palavra hábil de um mestre, que possua a arte de guiar a iniciativa dos discípulos a descobrirem a explicação das coisas que os impressionem, e lhes fixem a curiosidade. Compreendido assim, o ensino rudimentar da economia política é o complemento forçoso da geografia, da história, das noções de direito social e direito pátrio inevitavelmente abrangidas no programa escolar".

48 LEVASSEUR, E. - *Rapport*, in vol. IV, "Exposition Universelle de Vienne", Ministère de l'Education Publique, Paris, 1875; MONTHEIT, James - *Elementary Geography*, New York, s/d. e *New Intermediate Geography*, New York, 1880.

49 *Obras completas*, vol. X, tomo IV, Apêndice I.

50 GALLOWAY, Robert - *Education, Scientific and Technical*, Londres, 1881; BROUARD — *Sur l'enseignement de l'Histoire dans l'école primaire*, Paris, 1878.

A exemplificação é dada por um pequeno livro de JEVONS.<sup>51</sup>

Enfim, considera a orientação didática da cultura moral e cívica, a qual, por sua importância, diz Rui, deverá ocupar o primeiro lugar na ordem das matérias. Explica esse pensamento da seguinte forma: "*Instruir não é simplesmente acumular conhecimentos, mas cultivar as faculdades por onde os adquirimos, e utilizarmos a bem do nosso destino. Se não as educamos simultaneamente na direção da esfera intelectual e na direção da esfera moral, tê-las-emos condenado a um desenvolvimento incompleto. Conhecer é possuir a noção completa e o sentimento perfeito da lei no mundo moral, como na criação material. A ausência da percepção do dever é, pois, uma das faces da ignorância, no sentido ao menos em que a entendemos, quando lhe opomos como antídoto a escola. E se, entre coisas tão naturalmente destinadas a andar juntas, e cooperar aliadas, fosse lícito propor escolha, não há consciência humana que hesitasse um instante entre um ímprobo e um analfabeto, entre um analfabeto e um mau*"<sup>52</sup> (Os grifos constam do texto).

Assim se compreende como a pedagogia de Rui, ainda que exalte o valor do conhecimento positivo, ou da ciência, não o faz como se a posse desse conhecimento pudesse significar o fim último do trabalho educativo. A esse propósito, transcreve um trecho de HUXLEY, no qual esse cientista procura mostrar que o conhecimento da ciência deverá ser empregado para orientação das melhores virtudes do homem. E então escreve: "Ocupamo-nos em derradeiro lugar com a cultura moral, porque esta espécie de cultura, aos nossos olhos, há de *ser um resultado*, uma frutificação contínua da direção imprimida à escola em todas as funções de sua vida. Não lhe assinamos, na organização do programa, limites positivos, ensanchas certas e determinadas; porque é nosso pensamento que ela envolva no seu influxo o ensino todo; é nosso voto que se cultive, não absurdamente, como até hoje pelos processos didáticos, mas praticamente, concretamente, experimentalmente — único sistema capaz de fazer do sentimento moral, desde os nossos primeiros anos, uma parte viva de nossa alma, um princípio constantemente atuante sobre nosso procedimento."<sup>53</sup>

51 JEVONS, Stanley - *Political Economy*, Londres, 1880.

52 *Obras completas*, vol. X, tomo II, pág. 366.

53 Cf. *Lay Sermons*, New York, 1880, e GUILLAUME, J. - *La Morale dans l'école*, Paris, s/d.

Tanto quanto na discussão dos problemas gerais da pedagogia, assim também nas questões da didática, o círculo se fecha com as preocupações mais altas do destino do homem e da vida social. Saber, sim, admitia Rui, para que o conhecimento possa elevar o homem, criando e desenvolvendo a consciência do dever.

c) *organização e administração escolar*

Além de esclarecer a orientação didática, os fundamentos do método têm de projetar-se, quer em normas relativas à organização das instituições escolares, quer de sua administração, tomadas as escolas como um grande conjunto através do qual se possa exercer com eficácia a ação educativa do Estado, inspiradora e coordenadora.

Toda essa matéria está delineada nos pareceres, ainda que não tratada de modo mais contínuo e sistemático.

As questões de organização do ensino secundário e superior figuram em partes de diferentes capítulos no primeiro parecer; e as do ensino primário, mais amplamente, no capítulo VIII, que precisamente se intitula "Organização Pedagógica". Várias questões que aí ainda poderiam figurar são no entanto apresentadas em outros capítulos, como "Construção de casas escolares", "Formação do professorado" e "Higiene escolar". Os assuntos de administração dos serviços públicos do ensino também ocupam um capítulo especial, com esse título, embora em outros também se apresentem. É o que se pode ver dos trechos subordinados às seguintes epígrafes: "Estatística e situação do ensino popular", "Ação do Estado — Ministério da Instrução Pública", "Despesas com o Ensino Público", "Da Obrigação Escolar", "Da escola Leiga", "Liberdade de Ensino".

As fontes de que Rui se serve para estabelecer normas de organização escolar são principalmente os grandes relatórios de HIPPEAU, BUISSON e BRAUN, além de outros documentos da espécie; o trabalho principal levado em conta para os problemas de economia escolar é o de WICKERSHAM, além das idéias do primeiro capítulo do livro de SPENCER, sobre educação.<sup>54</sup>

No que se refere à construção de casas escolares, há menção de trabalhos especializados de procedência suíça e norte-americana, em espe-

54 GALLOWAY, *ob. cit.*; BERSOT, E. — *Questions d'enseignement*, Paris, s/d.; WICKERSHAM, *School Economy*, Filadélfia, 1863.

ciai,<sup>55</sup> e, quanto à higiene escolar, que ocupa cerca de 60 páginas, são citados dois tratados, além de estudos especiais sobre medicina da infância.<sup>56</sup>

Nas questões de administração escolar, quando examinadas em seus fundamentos, são referidas algumas das fontes gerais relativas a direito público; quando praticamente consideradas, incluem documentos sobre os serviços de ensino no Brasil, além de se referirem numerosos relatórios administrativos de diferentes países. Quando trata da importância dos serviços estatísticos, Rui cita um livro de LAVELEYE e estudos de EUGENE RENDU;<sup>57</sup> as questões sobre despesas e as de obrigatoriedade escolar são discutidas à vista de elementos colhidos em HAWKINS, SARMIENTO, GALLOWAY e COBDEN.<sup>58</sup>

Para o estudo de assuntos de administração do ensino, Rui teve à vista numerosos documentos de educação comparada, nos relatórios técnicos já referidos e em estudos, sobre temas especiais, elaborados pelo *Bureau of Education*, de Washington.

Em todo o desenvolvimento desses assuntos, cujos estudos só mais claramente vieram a sistematizar-se ao fim do século passado, o esforço de Rui, no sentido de coligir elementos de maior valia ao tempo, deve ser reconhecido.

fontes informativas : ensino e questões sociais  
no Brasil e em outros países

O segundo grupo das fontes dos pareceres diz respeito, de uma parte, a informações sobre a vida de nosso país e o movimento de seu ensino; e de outra, a informações similares referentes a muitos países europeus, aos Estados Unidos, a outras nações americanas e países do Oriente.

55 JAVAL - *Éclairage diurne des Écoles*, Bruxelles, 1880; BAGNAUX - *Mobilier de classe et matériel d'enseignement*, Paris s/d.

56 BUCK, A. Albert - *A Treatise on Hygiene and Public Health*, Londres, 1879; FOSSANGRIVES, *Leçons d'Hygiene infantile*, Paris, 1882; MANTA - *Hygiene scolaire*, 6eme ed., Paris, 1882

57 LAVELEYE, *ob. cit.*; RENDU, E. — *L'obligatum légale de l'enseignement*, Paris, 1871.

58 HAWKINS, Dexter - *Compulsory School Attendance*, New York, 1880; SARMIENTO, D.F. — *Les escuelas: base de la prosperidad en los Estados Unidos*, New York, 1873; COBDEN, Richard - *Speeches on questions of Public Policy*, Londres, 1880.

a) *material informativo sobre o Brasil*

A comprovação de que Rui não se contentava em apresentar simples doutrinas, ou esquemas teóricos, mas com elas desejava analisar problemas da vida nacional, está na atenção que deu a numerosos documentos a ela referentes.

A geografia do país teve como elementos de estudo obras de COSTA PEREIRA, TOMAZ POMPEU DE SOUSA BRASIL e JOAQUIM MARIA DE LACERDA.

Várias questões sobre desenvolvimento social, econômico e político do Império foram examinadas através dos *Anais do Parlamento*, coleções da *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* e outras fontes. Informações sobre a população do país e seu movimento, bem como sobre o número de escolas e de alunos, foram colhidas em relatórios do Ministério dos Negócios do Império, no período de 1854 a 1881. Com relação ao ensino na Capital do país, Rui consultou relatórios da Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária do Município Neutro, entre 1858 e 1881.

A obra de TAVARES BASTOS, *A Província*, de 1870, e o livro *A Igreja no Brasil*, de VELOSO DE OLIVEIRA, forneceram-lhe importantes observações sobre a vida nacional, citadas e por vezes comentadas.

Poder-se-á dizer que esse material seria ainda incompleto para mais perfeita caracterização das condições da vida brasileira, mas, com isso, não se fará senão repetir uma observação do próprio autor dos pareceres. Era êle o primeiro a lamentar a ausência de maiores e mais completas fontes para o estudo da vida nacional. Procurou, no entanto, coligir e analisar tudo quanto à época se oferecesse, em documentos oficiais e estudos diversos, de real valor.

b) *documentos informativos sobre outros países*

O gosto de Rui pela investigação pode ser verificado pela quantidade de documentos que reuniu sobre o ensino em outros países, e as condições econômicas e sociais de cada um.

É certo que, ao tempo, pôde êle contar com dois trabalhos muito importantes a esse respeito: os relatórios de BUISSON, relativos à seção de educação na Exposição Universal de Viena, em 1873, e de igual seção na Exposição Internacional de Filadélfia, realizada três



anos depois. As citações a esses volumosos trabalhos elevam-se, nos dois pareceres, a cerca de cem.<sup>59</sup>

Certo é também que pôde contar com obras similares produzidas por BRAUN, especialista sobre o ensino primário, que coligiu também farto material na Exposição Internacional de Paris, em 1878. Esse trabalho é citado cinquenta e quatro vezes.<sup>60</sup> Pôde ainda contar com os trabalhos de HIPPEAU, publicados entre 1873 e 1879, relativos ao ensino em diferentes países da Europa e da América. Somam oitenta e duas as citações dessas obras.<sup>61</sup>

De modo mais completo, as informações sobre ensino no estrangeiro especialmente se referem aos seguintes países: Alemanha, Argentina, Áustria, Bélgica, Dinamarca, França, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Itália, Noruega, Rússia, Suécia e Suíça. Outros dados se encontram, porém, relativos à Índia, Japão, China e diferentes colônias inglesas.

Desde que o leitor considere as dificuldades de comunicação e transporte, naquele já longínquo ano de 1882, facilmente compreenderá o esforço de Rui em documentar-se, para melhor propor e discutir suas idéias e planos de reforma.

Além de nos permitir melhor compreensão geral do *universo de discurso* de Rui, ao tempo dos dois grandes escritos, o estudo de suas fontes leva-nos, enfim, a melhor perceber o alcance destas expressões da Sociedade de Legislação Comparada, de Paris, ao tomar conhecimento do texto dos pareceres: "Jamais des travaux aussi considérables à tous les points de vue, n'ont été présentes aux chambres".

59 BUISSON, F. — *Rapport sur l'Instruction Primaire à l'Exposition Universelle de Vienne en 1873*, Paris, 1875; *Rapport sur l'Instruction Primaire à l'Exposition Universelle de Philadelphie en 1876*, Paris, 1878.

60 BRAUN — *l'Enseignement Primaire à l'Exposition Internationale de Paris en 1878*, Bruxelles, 1880.

61 HIPPEAU — *l'Instruction Publique en Allemagne*, Paris, 1873; *l'Instruction Publique en Italie*, Paris, 1875; *L'Instruction Publique dans les États du Nord (Suède, Norvège, Danemark)*, Paris, 1876; *L'Instruction Publique en Russie*, Paris, 1878; *L'Instruction Publique dans l'Amérique du Sud*, Paris, 1879.



## TENTATIVA DE APROXIMAÇÃO SOCIOLÓGICA AO ENTENDIMENTO DE EDUCAÇÃO NO BRASIL\*

Jayme Abreu  
Do C.B.P.E.

O sentido atribuído à educação no Brasil, desde que a dispersa e inorgânica rede de escolas passou a ganhar aspecto de organicidade institucional por densidade e propósitos de articulação sistemática, teria evoluído, de um ponto-de-vista de interpretação sociológica, com uma seqüência de fases, que assim se poderia caracterizar:

- a) a fase "exemplarista", utópica;
- b) a fase "anti-utópica" dita "realista";
- c) a fase integrativa, decorrente do processo de desenvolvimento.

I — A fase "exemplarista", utópica, seria aquela em que se aceitava e defendia a transplantação pura e simples de modelos estrangeiros, vigentes nos países mais avançados, para solucionarmos nossos problemas, para realizarmos nossa afirmação nacional.

Corresponderia ao período histórico do mais completo colonialismo econômico-cultural. No figurino metropolitano, alienígena, estaria a solução. Da organização do ensino à literatura pedagógica o "adotado" era o estrangeiro.

Esse expediente de transplantação de instituições obedeceu a propósitos de antecipação às exigências e condições objetivas do meio social

\* Este trabalho visa a desenvolver, até o presente, o esquema de referência constante do estudo *"Educação e desenvolvimento nacional"*, de Geraldo Bastos Silva, publicado em 1957.

e foi muito particularmente usado no campo da educação, com sua inevitável capacidade de produzir desajustamentos aumentada pela ausência de caráter instrumental que não lhe foi (nem poderia ainda ser) conferido, colocando-o em função de um programa de desenvolvimento nacional, com as reelaborações indispensáveis.

Essa atitude correspondeu a determinado período do pensamento pedagógico, inspirado sobretudo no iluminismo, em que a escola veio a ser idealizada como uma miraculosa panacéia, chave infalível e quase única do aperfeiçoamento do ser humano e do progresso de um povo.

"Abrir escolas é fechar cadeias"; "à escola se deve a vitória prussiana sobre a França, de 1870"; "o milagre japonês se deve à escola"; "o desenvolvimento econômico dos Estados Unidos é fruto da escola"; "abrir escolas é quebrar grilhões", eis alguns desses messiânicos "slogans" simplistas, ingenuamente promocionais quanto ao poder da escola na dinâmica efetiva do processo social.

Partindo de tais pressupostos, nada seria mais indicado do que pleitear a difusão entre nós desses modelos escolares de países avançados, desde que à escola eram atribuídos tais poderes, como fonte de elaboração e de irradiação cultural, como geradora de progresso.

Em verdade, porém, como havia na colocação do assunto uma inversão de causa e efeito, de origem e derivação, esse pensamento "exemplarista" e utópico acabou por fenecer no teste da *praxis* por isso que não só não correspondia a uma demanda social efetiva como por faltar à transplantação intentada a presença vitalizante, reajustadora e autenticadora do fermento cultural endógeno, sedimentado pela formação de matrizes culturais autóctones, geradas no curso do processo histórico-social.

Daí o caráter nitidamente oratório, acentuadamente verbal, de formulação de esperanças e de propósitos com que a educação era então colocada; daí a contradição entre a apregoada fé na educação e a insuficiência quantitativa e deficiência qualitativa do sistema escolar; daí o abismo entre os altos padrões oficiais idealizados por mimetismo e os padrões efetivos praticados; daí a ausência de compromisso com uma atuação capaz de concretizar as idealizações educacionais professadas.

II — Surgiu então, em seqüência e em oposição à fase "exemplarista" e utópica, a fase "anti-utópica", entendida como "realista", da educação nacional.

Passou aí a escola a ser concebida, senão na lei, na prática, quanto ao seu poder na dinâmica do processo social, com uma valorização menos retórica ou mágica, quanto ao que seria a extensão desse seu poder, quanto aos ilimitados sacrifícios que por ela era necessário fazer, acima de tudo e de qualquer circunstância.

A posição "anti-utópica" trouxe, porém, em contrapartida, graves distorções, sérias deformações, cuja retificação só muito recentemente começou a se processar.

Assim é que, do desânimo com a eficácia da idéia dos padrões de excelência a serem copiados e inviavelmente transplantados, passou-se à falsa idéia oposta de que a educação escolar podia ser ministrada de qualquer forma, improvisadamente, com total precariedade de recursos humanos e materiais.

Qualquer educação, por qualquer tempo e em qualquer dose, será melhor do que nada, eis um dos "slogans" promocionais dessa fase, de fácil aceitação, como nível de "aspiração modesta", para "país pobre".

E começaram a surgir e a serem complacentemente aceitos e estimulados, na linha dessas distorções, os "Ersatze" educacionais brasileiros, os achados providenciais, os ovos de Colombo da pedagogia nativa.

No campo da escola primária, "a idéia de que não podíamos ter escolas como as estrangeiras, mas devíamos tentar a simples alfabetização do povo brasileiro, devemos convir, triste ou alegremente, foi a primeira idéia brasileira autóctone no campo da educação, por isso mesmo destinada a uma grande carreira. \*

Ao lado disso, registraram-se: no campo dessa mesma escola primária, as escolas de termos supermúltiplos, os numerosos professores leigos, as deficiências extremas de prédios e de equipamentos, a ausência, afinal, de um mínimo de condições para um razoável funcionamento; no campo da escola média, como suprema expressão de simplificação, as numerosas escolas como realização de campanhas demagógico-assistencialistas, sob o signo notório da precariedade institucionalizada, resumida no lema de que o que importa é o *custo baixo*; no campo do ensino superior, uma proliferação desapoderada, pela má qualidade e pela ausência de interesse nacional nas prioridades do empreendimento, de estabelecimentos de ensino superior, com professores impro-

\* Anísio Teixeira: Padrões Brasileiros de educação escolar — (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XXII — n.º 55 — Julho-setembro — 1954).

visados para a busca das subvenções governamentais e posterior encampação pelo governo federal; na literatura pedagógica, o jacobinismo do mau livro didático.

As leis continuavam a exigir o máximo, a serem "exemplaristas", é certo, mas apenas no papel. A *praxis* aceita era a dos modelos do "anti-utopismo" nativo, com suas distorções desfiguradoras.

A crença nessa eficácia de "qualquer educação", em dose e qualidade, levou a uma nova forma, mais viável, por certo, porém não menos maléfica e perigosa do que a precedente atitude "exemplarista", de *mística educacional*, em que abrir escolas, boas ou péssimas, eficientes ou ineficientes, com ou sem professores capacitados, pouca ou nenhuma diferença faria quanto aos resultados culturais e econômicos que devem ser vingados pela instituição na medida, note-se, do atendimento às exigências de uma sociedade em desenvolvimento, em progressiva politização na linha democrática, em gradual realização no crescimento econômico, em contínuo processo de afirmação como nação. Este é o caso do Brasil, como referência para a escola que precisa ter, ainda que com os avanços e recuos peculiares ao processo de desenvolvimento.

Tem caráter assim absolutamente maléfico a distorção que representa a fé em um valor instrumental absoluto e incondicionado de qualquer educação e particularmente o arraigado estereótipo de que qualquer instrução escolar vale mais do que nenhuma, de que é desejável a difusão de escolas de qualquer jeito, sem lúcida determinação prévia do tipo de ensino, dos objetivos visados e sem efetiva atenção às condições de instalações, professorado, rendimento escolar.

III — A predominância dessa fase na política educacional expansionista a qualquer preço estendeu-se até o momento em que, sob a pressão inescapável de situações e de pressões objetivas do desenvolvimento, começou-se (apenas começou-se) a sentir e a agir com o objetivo de deter o logro e fazer da *extensão* e do *aperfeiçoamento* do nosso sistema escolar dois objetivos concorrentes e indissociáveis, não mais como expressão de orgulho patriótico de fachada mas como decorrência de imperativos do nosso processo de desenvolvimento e da nossa conseqüente afirmação como nação.

Em função desse pensamento, expressão de uma demanda educacional efetiva, e não alegórica ou ornamental, de uma demanda para muitos e não para poucos privilegiados, de uma demanda para valer e não para constar, é que se começou a pensar e, em menor parte, a agir, em outros termos, na concepção nacional de educação.

Nessa terceira fase, decorrente das instâncias inelutáveis do desenvolvimento, já se deixou de lado a inviabilidade e inadequação "exemplarista" ou a deformação dos modelos da distorção nativa "anti-utópica". Começou-se, nas áreas de maior progresso nacional, a considerar efetivamente ao lado do problema quantitativo de expansão das matrículas o não menos sério e não menos relevante aspecto qualitativo e produtivo do sistema escolar, revendo-lhe os fundamentos, acompanhando e assistindo o rendimento dos seus vários tipos e graus de ensino, planejando com sentido de articulação e de integração plena todo o aparelho escolar, para preservar-lhe a coerência interna e ensinar-lhe, no conjunto e nas partes integrantes, a necessária conexão, harmoniosa e dinâmica, com as exigências do desenvolvimento sócio-econômico do país.

Esse novo pensamento retifica, outrossim, *integrativamente*, o que é muito importante, uma velha concepção alienada, segregada, departamentalizada da educação, perfilhando a necessidade imperiosa de estruturar a tarefa da escola com o sentido de seleção, revigoramento e sistematização das influências do contexto social, canalizando, compactando, organizando toda a gama de inspirações sociais difusas e assistemáticas que recebe, em função dos objetivos da sociedade a que serve, da cultura de que se nutre, transmite e reelabora.

Esta começa a ser a fase nova, integrativa e lúcida do exame e tentativa de implantação da escola que convém à nação, simultaneamente em *quantidade, qualidade e sentido*.

## A MARCHA DO I CENSO ESCOLAR NACIONAL

**Iniciado a 3 de novembro último em todo o território nacional, encontra-se o Censo em pleno trabalho de apuração dos dados colhidos. A Comissão Central, preparou o seguinte relatório da execução do Censo, das medidas preliminares até a presente fase :**

Atendendo a sugestão feita pelo Diretor do INEP, em junho de 1964, **propôs** o Ministro da Educação e Cultura, ao Presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **um** convênio de cooperação técnico-administrativa para a realização do Censo Escolar, convênio que foi firmado a 15 de julho e pelo qual o MEC e o IBGE se comprometiam a conjugar esforços para levar a efeito, solidariamente, o Censo Escolar de 1964, a partir da constituição de uma Comissão Central, de cinco membros, indicados, dois, pelo Ministro da Educação e Cultura, e, dois, pelo Presidente do IBGE, sendo considerado membro nato, e seu presidente, o Diretor do INEP.

Por ato de 18 de julho, o Ministro da Educação designou a Comissão Central, que ficou incumbida de assegurar orientação e prestar assistência técnica às Comissões Estaduais. No desempe-

inho de suas funções, a CC, que se instalou quatro dias depois, elaborou um plano preliminar de trabalho, e, em sucessivas reuniões diárias, ininterruptas, estudou e aprovou a redação final de projetos dos convênios especiais com os governos das unidades federadas, dos boletins, questionários e instruções a serem utilizados na coleta e apuração, preparou coleções de documentos básicos (em número de dez) e de instruções (treze), destinados à orientação das comissões estaduais, dos territórios federais, do Distrito Federal e das Chefias Municipais, versando sobre recrutamento, seleção e treinamento de recenseadores, coleta, apuração, revisão, correção de omissões; planos de elaboração dos respectivos quadros territoriais e sua divisão em setores censitários; leitura e interpretação das descrições das fichas e dos mapas dos setores censitários; critérios para designação de coordenadores regionais e de chefias municipais, recebimento e distribuição das cotas de documentos de coleta, seu destino e modo de devolução; aplicação de recursos, sua comprovação, prestação de contas e relatório final. A fim de evitar os naturais embaraços à rapidez da ação e das providências de sua alçada, a Comissão Central obteve, a 11 de agosto, autorização do Senhor Presidente da República, dispensando concorrência de todas as aquisições e



serviços de que necessitasse, estendendo-se essa isenção ao IBGE nos encargos que assumisse e nos serviços e aquisições que efetuasse em decorrência de sua articulação com o MEC para a execução do Censo Escolar.

Nos primeiros dias de setembro já estavam firmados com os governos de todas as Unidades da Federação (exceto o da Guanabara, por já haver realizado um recenseamento escolar no primeiro semestre do ano) os convênios especiais para a realização do Censo Escolar, o que se fez mediante a visita de membros da Comissão Central ou de Delegados por ela especialmente credenciados para esse fim. A partir daí compuseram-se as Comissões Estaduais, e estas, por sua vez, estavam habilitadas a organizar as chefias municipais. Um aspecto de relevo nessa estrutura de serviço foi a liberdade de ação dada às Comissões para a execução de suas tarefas específicas: puderam adotar, sem trâmites burocráticos, quaisquer providências exigidas pelas peculiaridades locais, desde que isso viesse proporcionar maior eficiência ao desempenho das tarefas que lhes estavam cometidas. A cargo das Comissões Estaduais, constituídas pelos Secretários de Educação, ficou a execução das operações censitárias, desde a constituição e adestramento do corpo de recenseadores, recrutados de preferência entre os elementos do magistério primário, até o recebimento, crítica e apuração preliminar do material de coleta, operação esta pela primeira vez descentralizada em iniciativa de tão grande vulto, a fim de permitir, na órbita municipal e estadual, o uso imediato dos dados.

Nos dias 30 de setembro e 1.º de outubro, realizou-se no Rio, na Casa do Professor, uma reunião geral dos pre-

sidentes das Comissões Estaduais, durante a qual foram esclarecidos os objetivos do Censo, dirimidas dúvidas e acertadas as providências finais para a grande pesquisa demográfica escolar, cujo início, em princípio, ficou assentado para 3 de novembro. A essa altura, a Comissão Central já havia adquirido papel necessário, especialmente fabricado (perto de 70 toneladas), e feito imprimir, num e noutro caso, após coleta de preços, todo o material de coleta (sete modelos CE-1 Boletim de Família, CE-2 Boletim de Prédio Escolar, CE-3 Caderneta do Recenseador, CE-4 Folha de Coleta, CE-5 Mapa de Apuração, CE-6 Boletim Resumo e CE-7 Folha de Transcrição; e um folheto de instruções CE-10 Manual do Recenseador), e um cartaz de propaganda. Já havia feito reproduzir, pelos mais modernos processos de reprografia, graças à valiosa colaboração do Serviço de Documentação da Universidade de São Paulo, em cerca de quarenta dias, sessenta mil setores censitários e sessenta mil fichas descritivas, bem como quatro mil mapas municipais, num total de cento e vinte e quatro mil documentos, microfilmados e ampliados.

Os trabalhos de impressão se realizaram, também, em regime especial de serviço prioritário e em prazo inferior a quarenta dias, pelo Serviço Gráfico do IBGE, de cujas oficinas os impressos, em número superior a trinta milhões, devidamente empacotados e acondicionados, foram diretamente expedidos, por via aérea e rodoviária, ao seu destino, às Comissões Estaduais, dentro do plano de distribuição elaborado pela Comissão Central.

Dos formulários usados no Censo Escolar, os principais foram o Boletim de Família, CE-1, e o Boletim



de Prédio Escolar, CE-2, pelos quais se pode aquilatar da extensão e profundidade da pesquisa. O primeiro, destinado ao recenseamento familiar e das crianças com menos de 15 anos, contém 13 quesitos, para identificação e qualificação das crianças, 6 para todas, relativos a prenome, sexo, situação de dependência quanto ao chefe da família, data do nascimento, registro em Cartório, se apresenta deficiência física ou mental; e para as de 7 a 14 anos, mais 7 quesitos relativos à escola, o grau, a série e o regime de internato ou não para as que freqüentam; a razão (defeito físico ou deficiência mental, falta de escola, necessidade de trabalhar, falta de recursos ou outro motivo) para as que não freqüentam, bem como o grau e a série para os que já freqüentaram anteriormente. Deveriam ainda ser registrados no Boletim de Família, o nome, o sexo, o grau de instrução do chefe ou responsável, o município, o distrito, a localização e situação do domicílio e a distância da escola primária mais próxima, pública ou particular. O segundo Boletim foi dividido em quatro partes, a primeira, relativa ao prédio onde funciona curso primário, com 16 quesitos: paredes, cobertura, piso, água encanada, instalações sanitárias, área de recreio, se adaptado ou não, se de uso exclusivo da escola, a propriedade, condição de ocupação, presença de carteiras e quadro-negro, número de salas de aula comuns e especiais, número máximo de alunos por turno e escola primária mais próxima; a segunda, constante de um quadro para registro dos cursos, nível do ensino ou tipo do curso, denominação, número de turnos e de alunos, diurnos e noturnos; a terceira, com 7 quesitos, referentes ao curso primário, sua natureza (comum

ou emendativa), à dependência administrativa (federal, estadual, municipal, particular), à extensão em séries, à possibilidade imediata de aumento de matrícula pelo aumento de capacidade das salas de aula; pela utilização das salas especiais ou vagas, ou pela ampliação das instalações, ao número de turnos, ao número de turmas e à duração média de cada turno; a quarta, relativa aos professores regentes e não regentes de classe, esclarecendo-se, quanto aos regentes, se normalistas diplomados (de 2.º ou 1.º ciclo, ou de curso pós-colegial), se não normalistas, de nível médio, de 2.º ou 1.º ciclo, concluído ou não, ou de nível primário, concluído ou não.

Os trabalhos de coleta iniciaram-se, em quase todos os Estados e Territórios e no Distrito Federal, no dia 3 de novembro. E alguns Estados, como o Je São Paulo, Paraná, Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Norte, o início do censo fêz-se com cerimônia solene presidida por autoridades do governo, quando não pelo próprio chefe do poder executivo. Nas zonas urbana e suburbana, o ritmo do trabalho de coleta se manteve constante, verificando-se, como era natural, desigual velocidade no tocante à coleta na zona rural, prevendo-se a conclusão de toda a operação censitária, a cargo das Comissões Estaduais — coleta, revisão, apuração preliminar e devolução do material — até o dia 31 de janeiro de 1965, de conformidade com as instruções expedidas pela Comissão Central, devendo-se destacar, também, para obtenção desse resultado o apoio da rede de coleta do IBGE que cobre todas as regiões do país.

As atividades das Comissões Estaduais tiveram constante orientação, assistência e supervisão da Comissão

Central, que manteve regular rodízio de visitas, a cargo de todos os seus membros e de sete delegados regionais devidamente credenciados, além de um plantão permanente de auxiliares em sua sede, para o atendimento dos pedidos de informações, de reforço do suprimento de material, e para o esclarecimento de dúvidas acerca de situações e casos não previstos.

Destinou-se à realização do Censo a importância de 1 bilhão, 387 milhões, 606 mil e 917 cruzeiros, dos quais 60% foram remetidos, às Comissões Estaduais, em quatro parcelas, e dentro do plano de distribuição aprovado pela Comissão Central e dado a conhecer na reunião de 30 de setembro. Os 40% restantes constituíram os recursos com os quais a Comissão Central vem custeando as despesas de pessoal e contrato de serviços técnicos especializados, da aquisição, impressão e transporte do material de coleta e início de apuração final. Em alguns Estados e em numerosos municípios, houve substancial auxílio financeiro ou em espécie (transporte, material de escritório) das autoridades e de entidades particulares interessadas em prestar sua colaboração à concretização de um empreendimento que para todos se apresentava como uma verdadeira campanha cívica, mobilizando, na verdade, toda a população do país. Computando-se os membros, delegados e auxiliares da Comissão Central, os das 25 comissões estaduais, os das aproximadamente 4 000 chefias municipais e os quase 100 000 recenseadores, em sua grande maioria professores primários que foram de exemplar dedicação, pode-se afirmar que o Censo Escolar de 1964 terá sido a pesquisa educacional de maior vulto já realizada no Brasil. Antes dele conhecem-se alguns exem-

plos pioneiros em escala estadual, altamente honrosos para seus realizadores: o do Paraná, em 1916; a seguir, os de São Paulo, com os recenseamentos escolares de 1920 e 1934; e finalmente, o da Guanabara, no início de 1964.

Em suma, o Censo Escolar do Brasil, não obstante sua extensão e complexidade, apresentará os resultados preliminares em pouco mais de 180 dias, observando-se o seguinte cronograma: 15.7.64 — convênio de cooperação técnico-administrativa entre o MEC e o IBGE, de que resultou a constituição e instalação da Comissão Central oito dias depois; 31.8.64 — convênio entre a Comissão Central e os governos das unidades da Federação; 30.9.64 — reunião dos presidentes das comissões estaduais e de territórios para recebimento das instruções finais e do plano de distribuição do material de coleta; 3.11.64 — início da coleta de dados; 31.1.65 — encerramento das operações preliminares a cargo das comissões estaduais e remessa de material; parte às Prefeituras, para a elaboração do cadastro escolar; parte às Secretarias de Educação, para providências de ordem administrativo-pedagógica de atribuição dos Estados; parte à Comissão Central, para as apurações, análise e publicação dos resultados em relatório final.

As apurações preliminares do Censo Escolar proporcionarão, aos Municípios, os elementos essenciais à organização dos respectivos cadastros das crianças em idade escolar, aos Estados que não dispõem de planos de educação tecnicamente estruturados, números fidedignos sobre população escolarizável, "déficit" de matrículas, falta de salas de aula, necessidade de professores, nível de qualificação dos professores em exercício, dados sobre os quais as au-

toridades escoliars, inspirando-se nos princípios fundamentais do planejamento, poderão empreender proficiências capazes de corrigir as falhas de nossa política de educação, para colocá-la em consonância com a letra e o espírito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dentro de uma linha de ação renovadora e atualizada, que consulte os interesses do povo, em um regime de governo realmente democrático.

A apuração definitiva do Censo Escolar proporcionará um filão inesgotável de informações sobre a real situação do ensino primário nas várias regiões do País e permitirá o planejamento equitativo do amparo pecuniário da União aos sistemas estaduais de ensino e da ação supletiva do Sistema Federal, respectivamente, de conformidade com o estabelecido nos arts. 170 e 171 da Constituição.

Sabendo-se, pelas estimativas de censos demográficos anteriores, que a população recenseada (0 a 14 anos) deverá ser da ordem dos 30 milhões

de indivíduos, correspondendo, aproximadamente, a 10 milhões de famílias, o Censo Escolar deverá compreender 400 milhões de dados, cuja apuração definitiva requererá o emprego de 40 mil horas máquina/operador. Recorrendo ao concurso de entidades públicas e não governamentais que possuam equipamento mecânico e eletrônico disponível, a Comissão Central espera concluir a apuração final do Censo no mais curto prazo para dotar o Ministério da Educação e Cultura de dados objetivos para a programação a curto, médio e longo prazo, do desenvolvimento do ensino no País. Logrando realizá-lo, completar-se-á um inestimável serviço à Nação, no sentido de oferecer-lhe um retrato veraz de sua situação escolar, de forma a despertar, nos governantes e no povo, clara consciência de suas necessidades, em matéria de escolas, ensejando a implantação de uma nova política de educação capaz de valorizar efetivamente o "capital humano" que é a primeira riqueza a ser preservada e posta a serviço do engrandecimento nacional.

## MISSÃO DA UNESCO NO BRASIL

Em pronunciamento ao *Jornal do Brasil* de 18/10 último, o Sr. Pierre Henquet, Chefe da Missão Permanente da Unesco no Brasil, expôs o programa dessa Organização para nosso País, relatando as iniciativas em andamento :

O objetivo da Missão é tornar mais conhecidos no País os projetos e programas da Organização, procurando compreender melhor as necessidades brasileiras no campo de ação da Unesco e melhor situar as possibilidades de uma participação mais efetiva do Brasil na obra internacional da Organização, cuja tônica é o desenvolvimento da educação.

O projeto de programa e orçamento da Unesco para 1965/66, submetido à aprovação da Conferência Geral, que se realizará em Paris, nos próximos dias, prevê, pela primeira vez, recursos globais que se avizinham de US\$ 100 milhões, dos quais mais de 30% são destinados ao desenvolvimento educacional.

O segundo grande domínio de ação da UNESCO é o programa científico, aí incluída a aplicação da ciência e da tecnologia ao desenvolvimento que

conta com pouco mais de 20% dos recursos orçamentários e extra-orçamentários. O restante dos recursos, cerca de 45%, é consagrado a empreendimentos no campo das ciências humanas, assim como a atividades culturais diversas e ao desenvolvimento dos meios de informação (imprensa, rádio, televisão).

Devo ressaltar que o vulto do programa educacional da UNESCO é bem maior do que poderiam sugerir os algarismos sob a rubrica *Educação*. É que parte importante das atividades incluídas sob o título de programas científicos (assim entendidos os atinentes às ciências naturais) e também parte das que estão compreendidas sob o título das ciências humanas, têm igualmente uma finalidade educacional, uma vez que são dirigidas para o desenvolvimento do ensino dessas disciplinas. A Conferência Geral da UNESCO e as diversas conferências regionais de Ministros de Educação que se realizaram na África, na Ásia e na América Latina (Santiago, 1962) acentuaram a importância da ação exercida pela UNESCO no sentido de ressaltar e analisar o papel essencial da educação e dos recursos hu-

manos como fatores do desenvolvimento econômico. Tendo em vista as recomendações dessas conferências, foi dada prioridade ao ensino de grau médio — aí incluído o ensino técnico-profissional —, sem que, de nenhum modo, fosse menosprezada a importância do ensino primário, objeto, na América Latina, de um Projeto Maior para o seu desenvolvimento e extensão.

Convém lembrar ainda que a ação que poderíamos chamar quantitativa, objetivada pela Organização — por exemplo, a luta contra o analfabetismo — não relega a plano secundário as atividades que visam à melhoria de qualidade da substância mesma da educação, que, em particular, deve difundir entre os jovens os ideais de paz, amizade e compreensão entre os povos.

#### *A Ciência*

Um dos traços mais salientes do projeto de programa e orçamento para 1965/66 é, sem dúvida, o reforço considerável da ação da UNESCO no domínio científico, que tem três grandes objetivos: a) o desenvolvimento da organização de base da ciência, ou de uma infra-estrutura do desenvolvimento científico nos Estados Membros; b) a promoção da cooperação internacional em matéria de pesquisa científica; e c) a aplicação da ciência e da técnica ao desenvolvimento, levando em conta particularmente as recomendações da Conferência das Nações Unidas realizada em Genebra, em 1962, sobre o assunto. Tais atividades são de suma importância para os países em processo de desenvolvimento, uma vez que o subdesenvolvimento vai de par com a insuficiência da ciência e da técnica. O desenvolvimento de um país deve repousar sobre um pro-

grama científico autônomo e uma assimilação de conhecimentos técnicos que correspondam ao meio natural. A ausência de tal programa colocaria o desenvolvimento na dependência exclusiva das contribuições externas e não conduziria à verdadeira independência.

#### *Ajuda*

No Brasil, a UNESCO pôs à disposição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo dois peritos para dirigirem os trabalhos do Curso de Especialistas em Educação na América Latina, destinado ao aperfeiçoamento de administradores e inspetores de escolas normais. Outros dois, no mesmo Centro, desenvolvem a pesquisa pedagógica e auxiliam na formação de pessoal especializado nesse campo; um especialista em planificação educacional deverá ser posto à disposição do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; num programa conjunto com o FISU, ajuda material e intelectual é dada ao aperfeiçoamento do ensino primário e normal em seis Estados.

Ainda no programa conjunto um auxílio será fornecido para a criação, em Brasília, de uma Faculdade de Educação; o Centro Latino-Americano de Física, no Rio de Janeiro, vem recebendo uma subvenção, destinada principalmente à aquisição de equipamento científico, assim como ajuda sob a forma de perito ou consultor; dois especialistas dirigem, em São Paulo, um Projeto Piloto sobre novos métodos para o ensino das Ciências Físicas na América Latina; um oceanógrafo está à disposição do Instituto Oceanográfico da Universidade de São Paulo; a fim de desenvolver as pesquisas hidrogeológicas no Nordeste, um perito encontra-se em Recife, à disposição da



SUDENE; ajuda do Fundo Especial das Nações Unidas, que atingirá cerca de um milhão e duzentos mil dólares em quatro anos, será dada para a criação de uma Faculdade de Tecnologia da Universidade de Brasília, assim como para o reforço dos Institutos Científicos de base da mesma Universidade; e, finalmente, o Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, instalado no Rio de Janeiro, encarregado da realização e da coordenação de programas de pesquisas sociológicas sobre grandes problemas sócio-demográficos da América Latina, conta com dois peritos da Organização.

#### A *Expansão*

É sobretudo no domínio da Educação que as perspectivas de desenvolvimento do programa da UNESCO no Brasil parecem mais consideráveis. Relatório sobre a planificação educacional foi entregue ao Governo Brasileiro, contendo as recomendações de missão internacional de técnicos que esteve no Brasil em setembro e outubro de 1963. Esse relatório, que é examinado neste momento pelas autoridades do Ministério da Educação e Cultura, contém numerosas sugestões suscetíveis de ser postas em execução no futuro próximo, com a ajuda dos fundos de assistência técnica das Nações Unidas. Num país como o Brasil, onde mais de 50% da população tem menos de 20 anos — num país que é jovem justamente porque uma proporção muito grande de jovens deve ser integrada rapidamente na sociedade e contar com possibilidades de emprego —, parte considerável de recursos orçamentários deve ser destinada à Educação. Os problemas de planificação e de organização do ensino revestem-se de importância considerável, e para a

sua solução a UNESCO está apta a ajudar.

No que diz respeito ao desenvolvimento científico as perspectivas serão melhor definidas por ocasião da Conferência Latino-Americana sobre a Aplicação da Ciência e da Técnica ao Desenvolvimento, a ser realizada em Santiago em setembro de 1965. Os cientistas brasileiros estarão associados à preparação desta conferência regional, que será a primeira organizada neste domínio. No meu entender, maiores recursos deveriam ser destinados pela UNESCO e pelas Nações Unidas à formação de cientistas e engenheiros, assim como à criação de institutos de pesquisas para facilitar e acelerar a descoberta e a exploração dos recursos naturais. Importante aspecto deste programa poderia interessar ao desenvolvimento da hidrologia, dentro do movimento de cooperação internacional que a UNESCO vem de lançar sob o título de Decênio Hidrológico Internacional. Num país que possui, por um lado, a maior percentagem de recursos hidráulicos não explorados do mundo, e que, por outro, deve resolver problemas de falta de água, o programa se apresenta rico de conseqüências. Um comitê nacional brasileiro foi, aliás, constituído recentemente e está preparando o programa da participação brasileira nas atividades do Decênio.

#### *Os Planos*

É a seguinte a lista dos projetos e atividades da UNESCO no Brasil :

##### I — PROGRAMA RECULAR

1. *Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais*  
(CLAPCS)

O Centro, junto ao qual trabalham dois peritos da UNESCO, encarrega-se

da coordenação de programas de pesquisas sociológicas sobre grandes problemas sócio-demográficos da América Latina, atendendo às solicitações formuladas pela Assembléia Consultiva dos dois Centros Regionais de Ciências Sociais. Garante a centralização sistemática das informações concernentes ao ensino e às pesquisas sociais na América Latina, publicando regularmente um Boletim Bibliográfico e estudos analíticos de obras importantes, assim como uma revista trimestral intitulada *América Latina*.

2. *Centro Latino-Americano de Física (CLAF)*

O Centro, criado em 1960, tem por objetivo auxiliar o desenvolvimento da pesquisa nas ciências físicas na América Latina e organizar a formação especializada de pesquisadores e professores de universidades da região.

Recebe subvenção da UNESCO, notadamente para a aquisição de equipamento científico, assim como uma ajuda sob a forma de perito ou consultor.

3. *Projeto-Pilôto UNESCO-IBECC sobre Novos Métodos para o Ensino das Ciências Físicas na América Latina*

O Projeto-Pilôto tem por objetivo estudar e definir novos métodos para o ensino da Física na América Latina, principalmente para professores de nível colegial. Esses métodos se baseiam principalmente sobre o ensino programado, a utilização de materiais de demonstração, a utilização do cinema e da televisão etc. Dois peritos da UNESCO foram encarregados da direção científica desse projeto que pre-

para há um ano mais de 30 especialistas de diferentes países da América Latina.

4. *Bôhas-de-estudo e Programas de Formação*

A UNESCO oferece todos os anos certo número de bolsas a especialistas brasileiros para que possam tomar parte em cursos e seminários, ou realizar estudos especializados em universidades estrangeiras.

II — PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA

5. *Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE)*

Dois peritos da UNESCO estão à disposição do CRPE, a fim de desenvolver a pesquisa pedagógica e auxiliar na formação de pessoal especializado em pesquisas nesse campo.

6. *Oceanografia*

Um perito está à disposição do Instituto Oceanográfico da Universidade de São Paulo, a fim de aconselhar os especialistas interessados na reorganização do programa de ensino em Biologia Marinha e na realização de um programa de pesquisas oceanográficas.

7. *Hidrogeologia*

Perito da UNESCO foi posto à disposição da SUDENE em Recife, para desenvolver as pesquisas hidrogeológicas no Nordeste, fazer coletâneas de análises e padronizar os dados existentes sobre os recursos hidrológicos das bacias fluviais da região, e para participar, dentro do quadro da Escola de Geologia do Recife, na formação hidrogeológica dos geólogos.



8. *Planificação Educacional*

O Governo brasileiro solicitou à UNESCO que um especialista em planificação educacional seja colocado à disposição do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

## III — PROJETO MAIOR SOBRE O ENSINO PRIMÁRIO NA AMÉRICA LATINA

9. Dois peritos da UNESCO encontram-se à disposição do CRPE de São Paulo, para dirigir os trabalhos do Curso de Especialistas em Educação na América Latina. Esse curso, o sétimo organizado no Brasil conjuntamente pela Universidade de São Paulo e a UNESCO, destina-se ao aperfeiçoamento de administradores, inspetores de escolas normais, cuja influência é muito importante no ensino primário dessa área.

## IV — PROJETO DO FUNDO ESPECIAL,

10. Com a ajuda do Fundo Especial, a UNESCO participou da criação, em Brasília, de uma Faculdade de Tecnologia, destinada à formação de engenheiros. A ajuda internacional, que atingirá perto de US\$ 1.200.000 em quatro anos, permitirá não somente a criação da Faculdade mas também o reforço dos Institutos Científicos de Base da Universidade de Brasília.

11. *Instituto de Desenvolvimento dos Recursos Naturais*

Estudos prévios estão sendo realizados para verificar as condições para a criação, possivelmente em Brasília, de um Instituto de Pesquisas e de formação destinado ao desenvolvimento dos Recursos Naturais do Brasil. Tal Instituto poderia ser eventualmente criado com o auxílio do Fundo Especial das Nações Unidas.

## V - PROGRAMA CONJUNTO UNICEF-UNESCO

12. *Desenvolvimento do Ensino Primário e Normal*

No quadro dos programas de cooperação conjunta UNICEF-UNESCO, essas duas organizações fornecem ajuda material e intelectual (compra de equipamento, concessão de bolsas, fornecimento de peritos encarregados de assegurar a coordenação científica) a um determinado número de projetos para o desenvolvimento do ensino primário e normal em diferentes Estados do Brasil: São Paulo, Paraná, Goiás, Espírito Santo, Mato Grosso e Paraíba. Esses projetos visam essencialmente a assegurar o aperfeiçoamento nos Centros de Treinamento de Supervisores e Magistérios. Está prevista a extensão desse projeto a outros Estados do Brasil.

13. *Faculdade de Educação de Brasília*

O UNICEF e a UNESCO deverão fornecer auxílio sob a forma de envio de perito e equipamento, para a criação em Brasília de uma Faculdade de Educação, contendo escolas de aplicação do nível ginásial e colegial.

## VI — PROGRAMA DE PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES DOS ESTADOS MEMBROS

14. O Governo brasileiro deverá submeter em breve à UNESCO diversos pedidos, notadamente o relativo à criação de um Centro de Pesquisas Administrativas na Universidade de Brasília, a fim de obter o auxílio da UNESCO em 1965-1966 no quadro do programa de participação.

## SALÁRIO-EDUCAÇÃO

**Após receber parecer favorável das comissões técnicas do Congresso, o projeto do Executivo foi aprovado em plenário com modificações ao texto original, recebendo a sanção do Presidente a 27/10/64, com veto ao art. 6.º. Damos a íntegra da Lei e as razões do veto:**

- I. Lei n.º 4.440 — de 27 de outubro de 1964 — Institui o Salário-Educação e dá outras providências.**

O Presidente da República

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei :

**Art. 1.º** É instituído o salário-educação devido pelas empresas vinculadas à Previdência Social, representado pela importância correspondente ao custo do ensino primário dos filhos dos seus empregados em idade de escolarização obrigatória e destinado a suplementar as despesas públicas com a educação elementar.

**Art. 2.º** O custo atuarial do ensino primário, para os efeitos do art. 1.º desta lei, será calculado sob a forma de quota percentual, com base no salário-mínimo local, arredondado este para múltiplo de mil seguinte.

**Art. 3.º** O salário-educação será estipulado pelo sistema de compensação do custo atuarial, cabendo a todas as empresas recolher, para esse fim, ao Instituto ou Instituições de Aposentadoria e Pensões a que estiverem vinculadas, em relação a cada empregado, qualquer que seja o seu estado civil e o número de seus filhos, a contribuição que fôr fixada em correspondência com o valor da quota percentual referida no art. 2.º.

§ 1.º A contribuição de que trata este artigo corresponderá à percentagem incidente sobre o valor do salário-mínimo multiplicado pelo número total de empregados da empresa, observados os mesmos prazos de recolhimento, sanções administrativas e penais e demais dados estabelecidos com relação às contribuições destinadas ao custeio da Previdência Social.

§ 2.º O salário-educação não tem caráter remuneratório na relação de emprego e não se vincula, para nenhum efeito, ao salário ou à remuneração percebida pelos empregados das empresas compreendidas por esta Lei.

§ 3.º É vedado aos Institutos de Aposentadoria e Pensões receber das empresas quaisquer contribuições relativas à Previdência Social, que, ressalvado o disposto nos arts. 5.º e 6.º, não

incluam as parcelas que forem devidas nos termos desta Lei.

Art. 4.º As contribuições recolhidas nos Estados, no Distrito Federal e nos **Territórios**, deduzida a parcela de meio por cento relativa às despesas de arrecadação, serão depositadas dentro de sessenta (60) dias, sob pena de responsabilidade civil e penal, pelos Institutos de Aposentadoria e Pensões no Banco do Brasil S. A. em duas contas distintas :

a) 50% a crédito do Fundo Estadual de Ensino Primário ou, na inexistência deste, em conta vinculada ao "desenvolvimento do ensino primário", a crédito do respectivo governo, para aplicação no próprio Estado, de conformidade com o § 1.º deste artigo;

b) 50% em conta vinculada ao Fundo Nacional do Ensino Primário, como reforço de seus recursos e para aplicação em todo o território nacional, na conformidade e segundo os mesmos critérios de distribuição estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação (§ 2.º do art. 92 da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961), o qual levará em conta sobretudo a razão direta dos índices de analfabetismo.

§ 1.º Os recursos de que trata a letra *a* deste artigo serão aplicados nos Estados, e no Distrito Federal, de acordo com planos estabelecidos pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação, e nos Territórios, de conformidade com os critérios que forem fixados pelo Conselho Federal de Educação.

§ 2.º Durante os três primeiros anos de vigência desta Lei, 40%, 50% e 60%, respectivamente, dos recursos do salário-educação serão obrigatoriamente aplicados em despesas de custeio e o

restante em construções e equipamento de salas de aula. Nos anos seguintes, a percentagem atribuída a construções e equipamento será fixada pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 5.º Ficarão isentos do recolhimento da contribuição de que trata o art. 3.º :

a) as empresas que, com mais de cem (100) empregados, mantiverem serviço próprio de ensino primário (art. 168, n.º **III**, da Constituição Federal) ou que instituírem, inclusive mediante convênio, sistema de bolsas-de-estudo no mesmo grau de ensino, um e outro, em termos julgados satisfatórios por ato da administração estadual de ensino, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, na forma da regulamentação desta Lei;

b) as instituições de ensino e educação, de qualquer tipo ou grau, bem assim os hospitais e demais organizações de assistência que não tenham fins lucrativos.

Parágrafo único. A isenção de que trata a letra *a* deste artigo, concedida pelo prazo de um ano, será renovada mediante comprovação da regularidade das providências realizadas, dos resultados obtidos e das despesas efetivamente feitas em importância não inferior às contribuições que seriam devidas na forma do art. 3.º.

Art. 6.º (Vetado).

Parágrafo único. (Vetado)

**Art. 7.º** Com o recolhimento do salário-educação, instituído por esta Lei, ou por ato da autoridade competente da administração estadual do ensino, baixado nos termos do art. 5.º, considerar-se-á atendido pela empresa em relação aos filhos de seus empre-

gados, o estatuído no art. 168, n.º III, da Constituição Federal.

Parágrafo único. O disposto no art. 168, n.º III, da Constituição Federal será cumprido pelas empresas em relação aos seus próprios servidores, na forma da Legislação Estadual.

Art. 8.º Ficam assim fixados, pelo período de três anos, as idades e os valores relativos a esta Lei:

I — 7 a 11 anos de idade a escolarização obrigatória, a que se refere o art. 1.º.

II — Sete por cento do salário-mínimo para a quota percentual referida no art. 2.º;

III — Dois por cento para a contribuição devida pelas empresas nos termos do art. 3.º, § 1.º.

§ 1.º Se, findo o período previsto neste artigo, não forem, por decreto do Governo Federal, revistas as idades e valores nele fixados, estes continuarão em vigor até novo decreto.

§ 2.º A qualquer alteração das idades ou das percentagens referidas nos incisos I, II e III deste artigo, deverá

corresponder proporcionalmente as das outras, a fim de que seja assegurado o equilíbrio do sistema de custeio.

Art. 9.º O Ministério da Educação e Cultura fiscalizará a aplicação de todos os recursos provenientes do salário-educação, de conformidade com as instruções que forem baixadas para esse fim e nos termos dos convênios gerais que deverão ser firmados com os governos estaduais.

Art. 10. Esta lei entrará em vigor a partir do mês que se seguir ao decurso de trinta dias, contados da data de sua publicação.

Parágrafo único. Dentro do prazo estabelecido neste artigo, o Poder Executivo expedirá o regulamento desta Lei.

Art. 11. Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, em 27 de outubro de 1964; 143.º da Independência e 76.º da República.

H. CASTELLO BRANCO  
*Flávio Suplicy de Lacerda*  
*Arnaldo Sussekind*

## IL Razões do veto ao art. 6.º.

Excelentíssimo Senhor Presidente do Senado Federal :

Tenho a honra de comunicar a Vossa Excelência que, no uso das atribuições que me conferem os artigos 70, § 1.º, e 87, n.º II, da Constituição Federal, resolvi vetar, parcialmente, por contrariar os interesses nacionais, o Projeto de Lei na Câmara dos Deputados n.º 2.172-B/64 (no Senado n.º 139/64), que institui o Salário-Educação e dá outras providências.

Incide o veto sobre :

Art. 6.º e seu parágrafo único.

RAZÕES : o dispositivo vetado não se coaduna com a própria sistemática estabelecida para o novo instituto e não se concilia com os interesses públicos, permitindo que os Conselhos Estaduais de Educação deleguem o recebimento e a aplicação total ou parcial da con-

tribuição destinada aos Estados a fundações cujos objetivos especifica.

Ora, pela sistemática do projeto, a esfera de competência dos vários órgãos da administração pública que interferem na arrecadação, recebimento e aplicação do salário-educação é a seguinte: Os Institutos de Previdência Social arrecadam as contribuições devidas pelas empresas vinculadas; os governos estaduais recebem as contribuições em depósitos feitos no Banco do Brasil S/A, em conta vinculada ao desenvolvimento do ensino primário; os Conselhos Estaduais de Educação estabelecem os planos para aplicação dos recursos e as administrações estaduais os aplicarão através dos órgãos competentes.

Dentro da sistemática adotada, a função dos Conselhos Estaduais de Educação está circunscrita ao estabelecimento de planos para a aplicação dos recursos arrecadados e isso está conforme a natureza desses órgãos e fiel à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nessas condições, não é de admitir-se que os Conselhos Estaduais de Educação deleguem, isto é, transfiram a fundações o recebimento e a aplicação dos recursos provenientes do salário-educação, atribuições que não lhes competem.

Ninguém pode delegar, transmitir a outrem competência que não possui, função em que não está investido.

Acresce ponderar que, concedendo-se aos Conselhos Estaduais de educação a faculdade de delegar a fundações de diversas naturezas o recebimento e a aplicação total dos recursos, não estará de modo algum, assegurada a observância das normas legais vigentes e de

outras que o projeto se propõe instituir.

Delegados o recebimento e aplicação dos recursos a fundações educacionais, que teimam por objetivo exclusivo o custeio do ensino primário, não se assegura o cumprimento do art. 93 da Lei de Diretrizes e Bases, que determina que os recursos públicos sejam aplicados de preferência na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino. Tampouco se assegura que, no primeiro triênio de vigência da nova Lei, se apliquem em programas de construções escolares as percentagens especificadas no § 2.º do art. 4.º.

Por outro lado, delegados o recebimento e aplicação dos recursos a fundações que tenham por objetivo exclusivo a construção ou a reparação de prédios escolares, não fica garantida a observância do dispositivo constitucional que informa a instituição do salário-educação e em face do qual a contribuição se destina à manutenção do ensino primário dos filhos dos empregados das empresas, e não à mera execução de programas de obras. De resto, não podem ser consideradas educacionais as fundações que se propõem apenas a executar obras, isto é, a construir ou reparar prédios.

Mais grave, porém, é o que o art. 6.º, transferindo a entidades privadas, não criadas por Lei e não sujeitas à disciplina das instituições públicas, o recebimento e a aplicação, até mesmo total, do tributo instituído, contraria manifestamente o interesse público.

Por força da aludida faculdade, o poder público estadual, através de seus Conselhos de Educação, órgãos de natureza normativa da administração do ensino, poderia transferir a instituições

privadas por insólita delegação, os tributos que devem inscrever-se em seus próprios orçamentos, provenientes que são de contribuição compulsória, criada por Lei.

A prevalecer o critério do projeto, que constituiria grave precedente, estaria consagrada, por via oblíqua, através de instituições privadas — as fundações — a possibilidade de delegar o poder público o recebimento e aplicação dos recursos do erário, escapando, assim, a disciplina que a Lei lhe impõe no trato de receita pública, que não pode se eximir jamais dos requisitos legais e das normas regulamentares.

Colocando o recebimento e aplicação dos recursos provenientes do salário-educação fora das cautelas e do controle peculiares à administração pública, o art. 6.º poderia fomentar a proliferação de fundações sem outra

vocação que a da gestão dos dinheiros do erário, o que representaria grande prejuízo para a educação nacional. Relativamente às fundações educacionais já existentes, de comprovada idoneidade e eficiência, estaria a continuidade da prestação dos seus bons serviços assegurada através do regime instituído na alínea "a" do art. 5.º, que prevê convênios com empresas de mais de cem empregados e nas quais se incluiria, na medida que se fizesse necessária e dentro das percentagens previstas no § 2.º do art. 4.º, a construção de edifícios para escolas.

São estas as razões que me levaram a vetar, parcialmente, o projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

Brasília, em 27 de outubro de 1964.

a) H. CASTELLO BRANCO



## EXTRATO DA RESPOSTA DO INEP A QUESTIONÁRIO DA OEA SOBRE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA

**Atendendo a solicitação do Conselho Interamericano e Cultural da OEA, ao Ministério da Educação e Cultura, coube ao INEP responder a questionário sobre "Progresos y Problemas de la Educación, la Ciencia y la Cultura - 1963-1964". Dessa resposta, expedida pelo diretor do INEP a 22/12/1964, extraímos os tópicos de maior relevância :**

### PRIMEIRA PARTE

#### I \_ POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Em conseqüência da política descentralizadora determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, registraram-se neste período as seguintes iniciativas :

- I e II Reuniões dos Conselhos de Educação, com o objetivo de proporcionar mais perfeito entendimento entre esses órgãos para execução dos planos de educação (novembro de 1963 e dezembro de 1964, respectivamente .
- Reunião dos Secretários de Educação dos Estados com o Ministro da Educação e Cultura para assinatura de convênios, com o fim de executar o Plano Nacional de Educação.

- Realização do I Censo Escolar do Brasil, como passo fundamental para o planejamento da educação brasileira nos planos federal, estadual e municipal.

Foi, ainda, instituído o salário-educação destinado a suplementar, através das empresas, as despesas públicas com a educação elementar.

Reorganizou-se a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior) para uma política de preparação de quadros universitários e melhoria das condições de ensino e pesquisa nas Universidades.

#### II — ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

A Lei de Diretrizes e Bases restituiu aos Estados a liberdade de organizar seus sistemas de ensino, até então restrita ao ensino primário e normal. À União cabe traçar as normas da política administrativa, organizar o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e exercer ação supletiva geral. Prevê a Lei a constituição do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais de Educação, considerados esses Conselhos como uma das diretrizes essenciais à reformulação da política do ensino. Criou, ainda, os fundos especiais de

ensino primário, médio e superior e prescreveu a elaboração do Plano de Educação referente a cada fundo pelo Conselho Federal de Educação.

Tendo em vista a necessidade de modernizar a máquina governamental e ajustá-la às novas condições do país, acha-se em estudo um projeto de reforma do sistema administrativo federal, destacando-se a parte referente ao Ministério da Educação e Cultura, no sentido de introduzir em seus serviços as modificações substanciais impostas pelos princípios norteadores estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases.

Procedeu-se à instalação e funcionamento dos Conselhos Estaduais de Educação, que vêm reformulando parcial ou integralmente os sistemas de ensino e os serviços de administração educacional.

#### *Plano Nacional de Educação*

Elaborado pelo Conselho Federal de Educação, tem como objetivo disciplinar a aplicação dos recursos federais destinados à educação, distribuídos em parcelas iguais para os Fundos Nacionais dos Ensinos Primário, Médio e Superior. Por outro lado, as normas reguladoras da aplicação do plano criam, para os Estados e Municípios, a necessidade de planejar a utilização de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, em íntima vinculação com o Governo Federal.

#### *Construções escolares*

Os convênios firmados com o Ministério da Educação e Cultura e os Governos Estaduais para execução do Plano Nacional de Educação, em 1964, estabelecem que 54 e 56% dos recursos

financeiros previstos nestes convênios, respectivamente para o ensino primário e médio, deverão ser aplicados na construção, ampliação e equipamento de escolas.

Por outro lado, foram assinados convênios para a melhoria e desenvolvimento da rede escolar brasileira entre os Governos da União e dos Estados e algumas entidades brasileiras (sobretudo a SUDENE) de um lado, e o Governo dos Estados Unidos da América do Norte e agências internacionais, de outro (USAID, Aliança para o Progresso, UNESCO, FISI).

Paralelamente, aplicaram os Estados recursos próprios em programas de construções escolares.

#### *Pessoal docente*

No âmbito federal, regulamentou-se o regime de tempo integral e dedicação exclusiva para o pessoal do serviço público federal que exerça atividades de magistério, de pesquisas, científicas ou técnicas.

Foi assinado decreto regulando o ingresso no serviço público federal mediante prévia habilitação em concurso de provas ou de provas e títulos.

No âmbito estadual, em Goiás e em Minas Gerais foram assinadas Leis que dispõem sobre plano de reclassificação de cargo dos servidores civis. Em São Paulo, expediu-se portaria estabelecendo que os trabalhos de pesquisas científicas devem ser realizados pelos servidores em regime de tempo integral e foi baixado decreto que regulamenta disposições legais dos servidores públicos civis.

Encontra-se em fase de elaboração anteprojeto de Estatuto do Magistério

Superior, que será apreciado pelo Conselho Federal de Educação. Em linhas gerais, propõe-se melhorar as condições de trabalho do pessoal docente, sobretudo em regime de tempo integral, estimulando as pesquisas nas Universidades.

Os Estados de Santa Catarina e Pernambuco regulamentaram, respectivamente, a carreira de professor de ensino elementar e a contratação dos professores de ensino médio.

Foram estabelecidas novas tabelas de vencimentos para os cargos do funcionalismo público civil, elevando os padrões salariais de pessoal docente técnico de nível superior. Em alguns Estados instituiu-se a gratificação de magistério.

Realizaram-se neste período conferências e congressos a cargo de organizações docentes. Desses encontros, têm resultado estudos e recomendações que vêm influenciando favoravelmente nas condições de trabalho do pessoal docente.

Por outro lado, associações de classe promoveram acordos com estabelecimentos particulares de ensino para elevação dos níveis salariais do professorado.

#### *Problemas da administração educacional*

Merecem destaque a estruturação de órgãos da administração educacional para efetivar medidas preconizadas na Lei de Diretrizes e Bases, e a coordenação de esforços entre as esferas governamentais em matéria de planejamento, bem como maior integração da iniciativa privada na aceleração do processo educativo, tendo em vista melhor rentabilidade dos investimentos em educação.

### III — ESTRUTURA E ORIENTAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL

#### *Modificações no sistema educativo*

A integração do Plano Trienal de Educação, num plano mais vasto de desenvolvimento econômico e social, evidencia o propósito de ajustar o sistema educacional brasileiro às novas exigências de uma sociedade em mudança. Como metas prioritárias dentro deste Plano, destacam-se: extensão da escolaridade primária, expansão da matrícula nas escolas primárias e médias, intensificação do programa de alfabetização de adultos, implantação da rede nacional de centros de aperfeiçoamento do magistério e de ginásios e colégios modernos, programa intensivo de formação de mão-de-obra industrial, ampliação das oportunidades de educação técnica de nível superior, etc.

Por outro lado, deve-se consignar que as diretrizes da CAPES se voltam para aplicação de recursos em campos fundamentais ligados ao desenvolvimento (ciências básicas e tecnologia) e ao bem-estar (ciências médicas e agro-veterinárias).

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), fundado há 22 anos, a fim de proporcionar à indústria nacional mão-de-obra qualificada nos seus diferentes níveis, através de cursos de formação, treinamento e aperfeiçoamento, está atualmente empenhado em reformular sua política de aprendizagem, com o objetivo de atender à acelerada expansão técnico-industrial do país.

Vêm sendo primordialmente realizados estudos sobre os seguintes aspectos

tos: projeção dos efetivos escolares; recenseamento geral da população escolarizável; financiamento da educação; planejamento; relações da conjuntura sócio-econômica com a educação; promoção automática nas escolas primárias; estrutura do ensino médio e superior; reforma universitária; necessidade da mão-de-obra qualificada.

Em alguns Estados, os programas de geografia e história para o curso primário passaram a constituir um programa unificado de "ciências sociais". No ensino médio, estabeleceu o Conselho Federal de Educação para as duas primeiras séries de todos os cursos um currículo comum de matérias obrigatórias, em que figura "Iniciação à Ciência", como visão de conjunto, que proporcione aos alunos as bases para ulteriores desenvolvimentos e diversificações, sobretudo nas ciências físicas e biológicas. Os programas desta disciplina vêm sendo gradativamente elaborados pelos estabelecimentos de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação admite variedade de currículos para o ensino médio brasileiro, cujos cursos passaram a constituir-se de disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e facultativas. O Conselho Federal de Educação fixou as matérias obrigatórias e definiu a amplitude e desenvolvimento dos respectivos programas em cada ciclo. Os Conselhos Estaduais completaram o número das disciplinas obrigatórias e relacionaram as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino, cabendo a estes a elaboração dos programas. Para o ensino superior, foram fixados currículos mínimos pelo Conselho Federal de Educação.

#### *Articulação dos níveis de ensino*

A articulação entre os diferentes ramos e graus de ensino encontra-se devidamente assegurada na Lei de Diretrizes e Bases. Neste sentido, as modificações mais importantes são: ingresso na 2.<sup>a</sup> série do 1.<sup>o</sup> ciclo do aluno que houver concluído a 6.<sup>a</sup> série primária, mediante exame das disciplinas obrigatórias da 1.<sup>a</sup> série; possibilidade de ingresso direto nos cursos de grau médio, a critério do estabelecimento de ensino; equivalência dos cursos de grau médio para acesso aos estudos superiores.

#### *Aperfeiçoamento dos serviços de educação*

Acha-se em curso a reforma do Ministério da Educação e Cultura, com o objetivo de melhor aparelhar este órgão para desenvolver as funções de coordenação, assistência técnica, planejamento e controle, que lhe foram atribuídas pela Lei de Diretrizes e Bases. A orientação geral do ensino compete aos Conselhos de Educação, que vêm firmando jurisprudência sobre a matéria, em suas respectivas áreas de competência.

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do M.E.C., através dos seus Centros de Pesquisas Educacionais e de Treinamento do Magistério, desenvolveu um programa de formação e especialização de professores primários, notadamente nos campos de supervisão do ensino elementar, de planejadores e pesquisadores em educação, com o objetivo de dotar os órgãos de administração regional dos recursos humanos necessários à reorganização dos serviços de orientação do ensino.

No que diz respeito ao Ensino Superior, a CAPES integrará o seu pia-

nejamento com o da Diretoria do Ensino Superior do M.E.C. e em concordância com o Conselho Nacional de Pesquisas, com atribuição de recursos às áreas respectivas.

No campo da educação técnica e formação profissional, o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial estabelecido pelo M.E.C. vem firmando acordos com os governos estaduais e com as empresas industriais para a realização de cursos de treinamento profissional. No mesmo sentido, destaca-se, ainda, a ação do SENAI, dentro do vasto plano de ensino industrial empreendido pelo Governo Federal.

A Lei de Diretrizes e Bases, ao determinar que cada estabelecimento de ensino médio disporá sobre a sua organização, a constituição de seus cursos e o seu regime administrativo, disciplinar e didático, estabeleceu condições para uma indispensável coordenação entre diretores e professores, o que se tem verificado, entre outras questões, na formulação de programas e processos de apuração do rendimento. Quanto ao ensino superior, por força mesmo das modificações sugeridas pela Lei de Diretrizes e Bases, as reformulações em todos os aspectos resultaram do esforço conjunto dos corpos administrativo e docente.

Os Centros de Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação e Cultura, em número de 6, vêm desenvolvendo um amplo programa de pesquisas, inclusive com a participação de especialistas estrangeiros.

Em alguns Estados foram criados Serviços ligados às Secretarias de Educação destinados a realizar estudos e pesquisas pedagógicas e sociais, com a

finalidade de manter, em bases científicas, a organização educacional. Em Santa Catarina, por exemplo, foi assinado convênio entre o Gabinete de Planejamento do Governo do Estado e o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais da Faculdade de Educação, recentemente criado, com a finalidade, entre outras, de pesquisar as condições culturais e escolares e o desenvolvimento sócio-econômico do Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases determina que a formação do orientador de educação será feita em cursos especiais, prescrevendo ainda que nas Faculdades de Filosofia será criado curso especial para a formação de orientadores do ensino médio. Esta disposição originou a criação de vários cursos.

Foi também regulamentada, neste período, a profissão de psicólogo para o desempenho das seguintes funções:

1) Utilizar métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de :

a) diagnóstico psicológico; b) orientação e seleção profissional; c) orientação psicopedagógica; d) solução de problemas de ajustamento.

2) Dirigir serviços de psicologia em órgãos e estabelecimentos públicos e particulares.

3) Ensinar as cadeiras ou disciplinas de psicologia nos vários níveis de ensino.

4) Supervisionar profissionais e alunos em trabalhos teóricos e práticos de psicologia.

5) Assessorar tecnicamente órgãos e estabelecimentos públicos e particulares.



6) Realizar perícias e omitir pareceres sobre a matéria de psicologia.

Os serviços de maior expressão no país, quanto à orientação profissional, tiveram atuação intensa, tanto pelo atendimento aos casos individuais, através da realização de exames psicotécnicos, provas de personalidade e outras, quanto pela edição de publicações informativas sobre determinadas profissões e relativas a adaptação e padronização de testes de inteligência (SENAC).

#### IV — PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO

O Conselho Federal de Educação, instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação elaborou, em 1962, o Plano Nacional de Educação, que foi reformulado no Plano Trienal de desenvolvimento econômico e social. A partir de maio de 1964, tendo sido definidas as atribuições do Ministro Extraordinário para o Planejamento e Coordenação Econômica, vem-se procedendo à revisão do programa nacional de desenvolvimento econômico, em que se integra um Grupo de Trabalho encarregado de efetuar estudos para formulação do Programa de Ação neste setor.

O Grupo de Trabalho de Educação elaborou um programa que obedece ao seguinte roteiro: análise da situação atual mediante estudos da concentração demográfica urbana e rural concentrada e dispersa por zonas demográficas; estudo da população em idade escolar e seu atendimento por níveis de ensino por zona urbana e rural nos Estados, Capitais e Cidades de mais de 100.000 habitantes e demais globalizadas, destacando-se os deficits nesses níveis. Estudo da composição da força de trabalho por idade, grau de alfabe-

tização e setor de atividade, distribuição da mão-de-obra por setores de atividade econômica. Índices financeiros das despesas com a educação dos Estados e Municípios em relação à renda tributária e o índice *per capita* em relação às populações 7/11 anos e 7/19 anos. Síntese dos Desequilíbrios Regionais. O Sistema Educacional Básico. Diretrizes e Objetivos de Ação e Critérios para Investimentos no setor.

O Grupo de Trabalho para formulação do Programa de Ação no setor educativo é composto por diretores dos seguintes órgãos do Ministério da Educação e Cultura: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; Departamento Nacional de Educação; Diretoria do Ensino Superior, além de dois membros do Conselho Federal de Educação.

Sua constituição se fez por ato do Ministro da Educação e Cultura e o Ministro de Estado Extraordinário para o Planejamento e Coordenação Econômica designou dois representantes que serviriam como elementos de ligação entre seu Ministério e o Grupo de Trabalho da Educação.

Como ponto de partida, foi básico para o plano de ação do Governo um estudo da composição da força de trabalho, por idade, grau de alfabetização e setor de atividade econômica. Entretanto, o Plano prevê estudos mais detalhados do desenvolvimento dos recursos humanos.

#### *Relação entre o planejamento educacional e o geral*

A educação faz parte de um programa setorial para o desenvolvimento social dentro do Programa de Ação Econômica do Governo, que consta de um programa nacional de desenvolvimento econômico social.



Instituiu-se, na estrutura do Gabinete do Ministro Extraordinário, um organismo de pesquisa econômica aplicada, que tem, além de outros, o objetivo de coordenar as missões internacionais chamadas ao Brasil para prestar assistência técnica ao Ministério do Planejamento.

Planos de educação.

Procede-se, no momento, à revisão do programa de ação neste setor.

## V — ENSINO PRIMÁRIO

### A. Aspectos quantitativos

Matrícula do ensino primário oficial. Os últimos dados globais apurados pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura referem-se a 1961, registrando-se então o índice de 6 925 322 alunos matriculados em escolas primárias oficiais da União, dos Estados e Municípios. Estimativas para 1962 previam, numa população de . . . . . 14 200 000 crianças de 7 a 14 anos, a matrícula de 7 500 000.

Professorado. Em 1960, o número de professores não titulados elevava-se a 102 826, representando 45,5% do total. Em 1961 era de 106 626, constituindo 43,5% do conjunto.

### B. Aspectos qualitativos

Formação de supervisores. Promoveu o Governo Federal a realização de cursos de formação de supervisores, preparando 756 especialistas em 1963, que entraram em atividade no corrente ano, atendendo cada um a 10 professores não diplomados.

Os supervisores, bem como os professores que realizaram cursos no Programa de Assistência Brasileiro-Ameri-

cana ao Ensino Elementar (PABAE) e efetuados no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte, orientaram a aplicação de novos recursos didáticos para maior objetivação do ensino, dando-se especial atenção aos interesses das crianças e às diferenças individuais.

A supervisão escolar, como atividade generalizada, só em 1964 teve início. Anteriormente, apenas alguns Estados mais avançados, como o Rio G. do Sul, contavam com orientadores de ensino elementar.

Livros e material didático.

O INEP deu continuidade ao programa de elaboração de manuais para o professor primário, editando o volume "*Estudos Sociais na Escola Primária*". Também a Campanha Nacional de Material de Ensino produziu, no período, livros, atlas, dicionários, enciclopédias, a preço de custo, com tiragem média de 100 000 exemplares.

Verificação do rendimento escolar — As provas de avaliação do rendimento escolar tem passado por melhorias decorrentes dos cursos de aperfeiçoamento que vêm sendo ministrados pelo INEP através dos Centros Regionais e do C.B.P.E. Alguns Estados, como a Guanabara e o Rio G. do Sul, tendo em vista as reformas do sistema de promoção, realizadas nos últimos anos, estão cada vez mais transferindo ao professor primário a tarefa de avaliar o rendimento dos alunos. Na Guanabara, só o último ano do Curso Primário terá seu rendimento medido por provas organizadas pelo Instituto de Pesquisas Educacionais; nos demais níveis, é decisivo o julgamento dos professores.

Sistema de promoção escolar — Em alguns Estados, como os acima referi-

dos, emprega-se o sistema de promoção automática, sendo as crianças classificadas por idade e nível de escolaridade, conforme o número de anos de frequência à escola. No Rio G. do Sul, formam-se turmas de recuperação das crianças que se acham atrasadas com relação a sua idade. No Rio, o professor é o elemento básico da promoção, permitindo assim que melhor se aprecie a situação de cada aluno.

#### *Problemas do ensino primário*

- falta de escolas para todos;
- má distribuição geográfica dessas escolas;
- prédios em grande parte deficientes para a educação desejável;
- falta de professores diplomados em número suficiente;
- preparação de professores insatisfatória;
- diretores de escola sem formação especializada;
- serviço de supervisão em início ainda, com número insuficiente de elementos credenciados;
- programas não diversificados para atender aos diferentes ramos de aprendizagem;
- curso primário de 4 anos em média e insuficiência do período escolar nas cidades, com 3 horas de aula por dia, e no máximo 4h30, com raríssimas exceções.

## VI — ENSINO MÉDIO

Metas: a) *Quantitativas*: de acordo com o Plano Nacional de Educação, atingir até 1970: 1) — 100% da população escolarizável, nas duas primeiras séries do 1.º ciclo; 2) - 70 % nas 3.ª e 4.ª séries do 1.º ciclo; 3) — 30% no 2.º ciclo.

b) *Qualitativas*: as definidas na Lei de Diretrizes e Bases, em prosseguimento à educação ministrada na escola primária, e formação do adolescente. Consoante o referido Plano, o ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, abrangendo estudos e práticas educativas. Fixou-se também um currículo de matérias obrigatórias comuns a todos os ramos para a 1.ª e 2.ª séries do 1.º ciclo. A 3.ª série colegial passou a ser estruturada com o objetivo de habilitar o aluno ao ensino superior.

*Articulação dos ramos de ensino*: A passagem de um curso a outro se faz mediante adaptação, sem repetência de série.

MATRICULA	1962	1963	1964
Ensino Secundário			
Ginasial . . . . .	971.673	1.089.778	1.200.935
Colegial . . . . .	141.429	156.307	167.199
	<hr/>	<hr/>	<hr/>
	1.113.102	1.245.085	1.368.134
Ens. Comercial . .	241.431	261.254	270.036
Industrial . . . . .	36.712	55.353	68.819
Agrícola . . . . .	7.010	8.307	10.295
Artístico . . . . .	—	40	43
Normal . . . . .	117.579	148.585	175.397

*Medidas para ampliação das oportunidades:* Com a criação do Fundo Nacional do Ensino Médio, 3/10 dos recursos federais para a educação destinam-se a esse nível de ensino. Ampliou-se a rede escolar pública (sobretudo estadual) e privada. Houve distribuição de bolsas, concedidas principalmente pelo poder público (Estados e União).

*Construções escolares:* O total de estabelecimentos de ensino médio em 1961 era de 4 135, passando em 1962 a 4 470, tendo havido um acréscimo, portanto, de 335 estabelecimentos (8,4%).

*Livros e material didático:* Merecem destaque as iniciativas do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Campanha Nacional de Material de Ensino com a edição de livros-texto, bem como as do IBEEC, preparando laboratórios para o ensino de ciências.

*Renovação do currículo:* 1.º ciclo: Foi introduzida nova disciplina — Organização Social e Política do Brasil, completando o conjunto de matérias obrigatórias: Português, Matemática, História, Ciências e Geografia. No 2.º ciclo, foram introduzidas as seguintes matérias novas, optativas: Mineralogia e Geologia, Estudos Sociais e Introdução à Arte, Direito Usual, Elementos de Economia, Puericultura, Higiene e Dietética. Passaram também a ser matérias optativas: Latim, Francês, Espanhol e Desenho.

*Obstáculos à expansão do ensino médio:* São eles principalmente de natureza sócio-econômica. Do ponto-de-vista pedagógico salientam-se as deficiências de professores capacitados, de prédios escolares e de equipamento didático.

## VII — ENSINO SUPERIOR

### *Organização administrativa*

À promulgação da Lei de Diretrizes e Bases e à instalação do Conselho Federal de Educação seguiu-se a adaptação dos estatutos universitários. Houve instituições que desde logo reformularam, totalmente e em profundidade, a sua estrutura e os seus métodos de funcionamento; outras fizeram modificações parciais e algumas apenas inseriram, no texto anterior, as poucas disposições a que expressamente estavam obrigadas.

O estudo dessas reformas possibilitará uma primeira formulação da concepção brasileira da Universidade, tal como esta se vai objetivamente configurando.

A organização didática do ensino superior vem sofrendo modificações, verificando-se a tendência de substituição do atual sistema de unidades isoladas pela integração de matérias afins em departamentos ou institutos que coordenem as diversas atividades, até agora desligadas ou duplicadas.

O Conselho Federal de Educação fixou os currículos mínimos dos diferentes cursos, cuja complementação vem sendo desenvolvida pela Congregação de cada Faculdade.

Cabe às Universidades, em virtude da autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar que lhes é própria, promover o planejamento das suas atividades. No que respeita à distribuição dos recursos da União, o Conselho Federal de Educação elabora, para execução em prazo determinado, o Plano referente ao Fundo Nacional de Ensino Superior.

Ressalvada a limitação acima indicada, o Ministro da Educação e Cultura tem promovido anualmente, a partir de 1961, o Fórum dos Reitores, que congrega as personalidades mais representativas da vida universitária do País, com o objetivo de equacionar os pro-

blemas mais urgentes do ensino superior.

*Ampliação de oportunidades:* de maio de 1963 a agosto de 1964, instalaram-se 56 estabelecimentos.

*Cursos novos:* Psicólogo, desenhista, industrial e engenheiro florestal.

## MATRÍCULA GERAL

Cursos de graduação	1962	1963
Administração pública e privada.....	1.181	1.329
Agricultura.....	2.641	3.210
Agrimensura.....	44	33
Arquitetura.....	1.932	2.178
Artes Domésticas.....	92	86
Artístico.....	1.900	2.119
Biblioteconomia.....	405	613
Diplomacia.....	59	59
Direito.....	26.186	28.164
Economia.....	10.769	12.853
Educação Física.....	626	689
Enfermagem.....	1.302	1.138
Engenharia.....	13.576	14.947
Engenharia Química e Química Industrial	149	167
Estatística.....	255	353
Farmácia.....	2.007	2.212
Filosofia, Ciências e Letras.....	23.851	27.423
Jornalismo.....	686	937
Medicina.....	10.886	11.960
Museologia.....	64	64
Nutrição.....	261	337
Odontologia.....	5.649	5.680
Psicologia.....	354	626
Química Industrial.....	172	153
Serviços de Transportes.....	14	6
Veterinária.....	923	1.122
Serviços Sociais.....	1.979	2.496
T o t a l.....	107.963	120.959

## CONCLUSÕES DE CURSO - 1962

*Cursos de Graduação*

Administração pública e privada .....	<b>163</b>
Agricultura .....	394
Agrimensura .....	
Arquitetura .....	283
Artes domésticas .....	24
Artístico .....	450
Biblioteconomia .....	146
Diplomacia .....	17
Direito .....	3.614
Economia .....	1.423
Educação física .....	<b>145</b>
Enfermagem .....	375
Engenharia .....	<b>1.777</b>
Engenharia química e química industrial .....	
Estatística .....	27
Farmácia .....	438
Filosofia, ciências e letras .....	6.383
Jornalismo .....	69
Medicina .....	1.342
Museologia .....	12
Nutrição .....	<b>71</b>
Odontologia .....	1.315
Psicologia .....	42
Química industrial .....	49
Serviços de transporte .....	11
Serviços sociais .....	237
Sociologia e Política .....	<b>37</b>
Veterinária .....	<b>144</b>
<b>Total .....</b>	<b>18.988</b>

*Acesso à Universidade*

Quanto à preparação, vêm sendo instalados cursos pré-universitários, constituindo tema da reunião conjunta dos Conselhos Federal e Estaduais de Educação, no período de 6 a 12 do corrente, a disposição da Lei de Diretrizes e Bases que admite a possibilidade de instituição de colégios universitários, destinados a ministrar a 3.<sup>a</sup> série do curso colegial.

A seleção de estudantes para ingresso nas Faculdades vem preocupando os órgãos especializados, originando o problema vários estudos e modificações, em algumas escolas, de sistemas anteriormente adotados. Experiências mais significativas têm sido levadas a efeito pelas Universidades de Brasília e Ceará.

*Renovação do Ensino*

O Conselho Nacional de Pesquisas e a Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior, no sentido de melhorar as condições de ensino e pesquisa nas Universidades e Institutos Superiores, desenvolvem programa de auxílio para atualização de equipamentos e bibliotecas, utilizando fundos próprios e provenientes principalmente das Fundações Ford e Rockefeller.

O Conselho Nacional de Pesquisas tem, ainda, o encargo de coordenar e autorizar as importações de material técnico-científico, sem sucedâneo nacional, a ser utilizado pelas Universidades e instituições de pesquisas brasileiras.

O Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura — Seção de São Paulo, cuja programação principal, no tocante à produção de equipamento de laboratório para vendas a baixo preço, era dirigida para o ensino médio, vem atendendo substancialmente às necessidades do ensino superior brasileiro.

#### *Pessoal Docente*

O Estatuto do Magistério, em fase de ultimção, introduz modificações na forma de provimento dos cargos de professores do ensino superior, vinculados à administração federal, prevendo a realização de estágios e concursos de títulos e provas para o acesso aos diversos escalões da carreira.

#### *A Universidade e os planos de desenvolvimento*

As instituições de ensino superior têm realizado cursos, seminários, pesquisas, ligados a problemas nacionais de desenvolvimento, tais como: estudos de mão-de-obra, recursos naturais nas diversas regiões, melhoria das condições de vida na zona rural, condições de produção nas diversas áreas, etc.

Como exemplos dessas atividades, ressaltam-se, entre outros, os seguintes projetos desenvolvidos pela Universidade do Ceará (UC):

— Manutenção do Centro de Produtividade do Nordeste, que resultou do convênio entre a UC e o Banco do Nordeste do Brasil.

— Intercâmbio entre a UC e a Universidade da Califórnia, com duplo objetivo: treinamento de pessoal e im-

plantação de média e pequena indústria no interior do Ceará — Convênio entre MEC - UC - SUDENE - USAID.

— Instalação do Centro de Treinamento Regional em Desenvolvimento Econômico, órgão criado em convênio com a OEA, Banco do Nordeste do Brasil e UC.

#### *Orçamento do ensino superior oficial*

1962	<b>Cr\$ 19.792.492.630</b> <sup>1</sup>
1963	<b>Cr\$ 39.403.957.000</b> <sup>2</sup>
1964	<b>Cr\$ 91.339.653.000</b> <sup>2</sup>

#### *Orçamento do ensino superior particular*

1962	<b>Cr\$ 1.601.800.000</b> <sup>1</sup>
1963	<b>Cr\$ 2.545.950.000</b> <sup>1</sup>
1964	<b>Cr\$ 4.128.700.000</b> <sup>1</sup>

#### *Obstáculos ao desenvolvimento do ensino superior*

Expansão desordenada da rede de escolas superiores com prejuízo da qualidade do ensino e ausência de critérios para melhor atendimento aos problemas sócio-econômicos das diversas regiões.

Rigidez da estrutura universitária, a exigir maior diversificação de cursos científicos e tecnológicos, a fim de formar os quadros de alto nível necessários ao desenvolvimento do País.

Necessidade de revisão dos critérios de seleção dos candidatos à matrícula nas escolas superiores, em termos da avaliação de mais adequada formação anterior e melhor aproveitamento das aptidões.

\* Orçamento do MEC. Com referência aos Estados e Municípios, só há dados globais de despesas com a educação.

1 Fonte: Diretoria do Ensino Superior do MEC.

2 Fonte: Serviço de Estatística da Educação e Cultura do MEC.



Ampliação do número de vagas no quadro dos organismos existentes, em base de levantamento das necessidades de pessoal de nível superior, para o atendimento do mercado de trabalho, em termos qualitativos e quantitativos.

Equitativa distribuição das possibilidades nacionais em termos de equipamento, para maior rendimento dos recursos disponíveis, visando à unificação de esforços e evitando duplicações inúteis.

Melhores condições de trabalho para professores e alunos, com estabelecimento de tempo integral.

Atendimento às exigências do aperfeiçoamento de pessoal graduado, dentro da realidade brasileira, tendo em vista as possibilidades existentes no país e no estrangeiro.

## VIII — HABILITAÇÃO DE PESSOAL PARA OS SERVIÇOS EDUCATIVOS

Vários Estados reformularam seus planos de formação de professor primário, como, por exemplo, Minas Gerais e Rio G. do Sul. Nova experiência nesse campo teve início no corrente ano na Bahia — Centro Regional de Pesquisas Educacionais do MEC, onde professores não diplomados submetem-se a um ano de estudos. Em outros Estados, desenvolveram-se planos de aperfeiçoamento e especialização do professor primário destinado à educação pré-primária, de excepcionais, à educação física, abrangendo também a utilização de recursos audiovisuais e metodologia das matérias do ensino primário.

O Governo Federal, através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, empreendeu, em 1963 e 1964, um programa de aperfeiçoamento de pessoal assim especificado :

### PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO PROMOVIDO PELO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, EM 1963

1. Professôres-supervisores (Nos Estados da Guanabara, Bahia, Espírito Santo, São Paulo, Rio Grande do Sul, Goiás, Mato Grosso, Pernambuco e Minas Gerais. . . . .	769
2. Professores de Artes Industriais. . . . .	67
3. Supervisores de Artes Industriais. . . . .	38
4. Especialistas no ensino de Aritmética. . . . .	31
" Língua Pátria. . . . .	39
" Ciências. . . . .	13
" Estudos Sociais. . . . .	28
em Currículo e Supervisão. . . . .	49
" Educação Pré-Primária. . . . .	15
5. Arte Infantil. . . . .	15
6. Especialistas em Educação Primária. . . . .	18
7. Pesquisadores em Educação. . . . .	38
8. Especialistas em Recursos Audiovisuais. . . . .	15
9. Especialistas em Planejamento Educacional. . . . .	20
10. Educação de Excepcionais. . . . .	10

EM 1964

1. Curso de Formação de Professôres-Supervisores (São Paulo, Espírito Santo, Inhumas (Go.), Guanabara, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Ceará, Minas Gerais) . . . . .	535
2. Especialistas no ensino de Aritmética na Escola Primária . . . . .	34
" Língua Pátria . . . . .	38
" Ciências . . . . .	28
" Estudos Sociais . . . . .	36
em Educação Pré-Primária . . . . .	18
" Currículo e Supervisão . . . . .	45
3. Especialistas em Recursos Audiovisuais . . . . .	56
4. Especialistas em Educação Primária . . . . .	17
5. Pesquisadores Educacionais . . . . .	37
6. Planejamento educacional . . . . .	19
7. Professores de Artes Industriais . . . . .	107
8. Formação do Magistério . . . . .	48
9. Educação de Excepcionais . . . . .	9

Quanto à formação do pessoal docente para o ensino médio, realizada nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, a fixação de currículos mínimos pelo Conselho Federal de Educação determinou modificações estruturais.

Os Institutos de Educação continuaram a manter cursos de formação de administradores escolares para o ensino primário. O Instituto da Guanabara ministrou em 1964 um curso de Formação de Diretores para Escolas Secundárias.

A Diretoria do Ensino Secundário do MEC, através da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), promoveu, como nos anos anteriores, cursos de férias para professores.

Obstáculos à formação de pessoal especializado: 1) Falta de pessoal técnico para realizar os cursos necessários; 2) Carência de boas escolas de demonstração; 3) Preparação deficiente do magistério, exigindo intenso trabalho de

aperfeiçoamento; 4) Dificuldade dos professores se ausentarem do local de trabalho, por falta de mestres e por problemas de família.

## IX — EDUCAÇÃO DE ADULTOS

*Índice de analfabetismo*: Dados estatísticos provisórios, relativos ao ano de 1960, apresentam uma percentagem de 49%, ou seja, 20 milhões de analfabetos maiores de 15 anos.

*Meta de alfabetização*: O Plano Nacional de Educação prevê a alfabetização em massa do grupo entre 14 e 18 anos, em etapas de 1 150 000 por ano.

*Campanhas de erradicação*: Funcionam atualmente o Movimento de Educação de Base da Conferência dos Bispos do Brasil (MEB), oficializada pelo Dec. n.º 52 267, de 17/7/1963, e a Fundação João Batista do Amaral (TV Escola). Até maio do corrente ano, o MEB coordenava os programas educativos de 25 rádio-emissoras, devendo ampliar, até o fim do ano, para mais 20 seu raio de ação.

Esse programa atinge as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, abrangendo 15 Estados, despendendo recursos num total de 782 milhões de cruzeiros.

A metodologia utilizada pelo MEB consiste na globalização de conhecimentos, empregando recursos audiovisuais, como receptores, gravadores para a programação, toca-discos, amplificadores, além de visitas à comunidade.

As aulas de alfabetização incluem rudimentos de história, geografia, educação sanitária, literatura brasileira. Em 1965 funcionará uma rede de bibliotecas ambulantes. Os programas especiais radiofônicos irradiam palestras de especialistas, peças teatrais, concertos.

Junto aos núcleos de alfabetização organizam-se clubes de mães, clubes de leitura, círculos de comunidade, bibliotecas.

Pessoal docente: Em 1963 dispunha o MEB de 7 000 monitores, 236 supervisores, professores e técnicos locais; 12 técnicos de âmbito nacional e 48 auxiliares de administração. O corpo docente é recrutado entre estudantes, jornalistas, sacerdotes, militares e professores primários.

Em fins de 1963 haviam passado pelo MEB cerca de 480 000 alunos.

Cursos supletivos nos Estados: Os dados obtidos são parciais; referem-se aos Estados de S. Paulo e Guanabara.

São Paulo, 1963 — Estavam matriculados nos 3 434 cursos de ensino supletivo no Estado, 125 098 alunos, dos quais 51 947 foram promovidos. O rendimento escolar geral foi de 72,6%.

Estado da Guanabara — Dados referentes a matrículas gerais apresentam

em março de 1963 o total de 21 433 alunos e em maio de 1964 21 937.

Cursos profissionais: Os serviços estaduais e municipais de educação de adultos, bem como outros de iniciativa particular, na sua maioria subvencionados pelo Governo, mantêm cursos de iniciação profissional. Programas mais amplos, de caráter nacional, são mantidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), através de cursos de aprendizes de ofício, de adiestramento, de aperfeiçoamento, etc., para menores (14 a 18 anos) e adultos.

Ao lado da formação dada na escola, promove-se a instrução organizada e metódica nos estabelecimentos comerciais, industriais, etc.

No ano de 1962, havia em todos os cursos do SENAI 33 305 alunos matriculados; nos cursos de menores as matrículas atingiram 22 198 alunos. No Estado da Guanabara, no término do 1.º semestre de 1963, num total de 89 cursos, foram atendidos 1 997 alunos, com frequência média de 1 664, recebendo certificados de aproveitamento 905.

## X — ENSINO PARTICULAR

Modificações introduzidas: Em cumprimento à Lei de Diretrizes e Bases, vem sendo assegurada adequada representação dos estabelecimentos e do magistério da rede de ensino particular nos Conselhos de Educação.

A supervisão do ensino particular médio, antes afeta ao MEC, passou a ser exercida também na esfera estadual. Pelo prazo de 5 anos, a partir da vigência da Lei referida (20-12-61), os estabelecimentos particulares de ensino médio terão direito de opção en-

tre os sistemas de ensino federal e estadual, para fins de reconhecimento e fiscalização.

A avaliação do rendimento escolar, anteriormente feita por critérios uniformes estabelecidos pelo MEC, ficou a cargo dos estabelecimentos de ensino, preponderando, nessa avaliação, os re-

sultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares.

Auxílio público: Os últimos dados apurados referem-se ao ano de 1961. A subvenção estatal destinada ao ensino elementar e médio elevou-se a Cr\$ 1.697.927.000 e a destinada ao ensino superior Cr\$ 438.106.000.<sup>1</sup>

MATRÍCULAS	1962	1963	1964
Ensino primário . . . . .	994.099	—	
Ens. Secundário - 1.º ciclo	674.293	708.409	728.835
Ens. Técnico . . . . .	226.577	239.429	389.188
Ens. Normal . . . . .	59.268	72.598	83.857
Ens. Superior . . . . .	44.391	—	—

#### *Cursos de graduação — 1962*

Administração Pública e Privada	90
Agricultura . . . . .	31
Arquitetura . . . . .	50
Artístico . . . . .	272
Biblioteconomia . . . . .	15
Direito . . . . .	1.614
Economia . . . . .	846
Educação Física . . . . .	11
Enfermagem . . . . .	220
Engenharia . . . . .	427
Estatística . . . . .	6
Farmácia . . . . .	10
Filosofia, Ciências e Letras	4.090
Jornalismo . . . . .	52
Medicina . . . . .	261
Odontologia . . . . .	328
Psicologia . . . . .	30
Serviços de Transportes . . . . .	11
Serviços Sociais . . . . .	245

#### *Cursos de Pós-graduação*

Administração Pública e Privada	15
Educação Física . . . . .	26
Engenharia . . . . .	24
Filosofia, Ciências e Letras	159
Higiene . . . . .	8
Psicologia . . . . .	49

#### *Problemas do ensino particular*

Desnível salarial entre o professorado público e o particular; preço do en-

sino (anuidades escolares); elevada percentagem de professores leigos.

<sup>1</sup> Fonte: Serviço de Estatística da Educação e Cultura.

<sup>2</sup> Fontes: Anuário Estatístico do Brasil, 1963-64; Sinopse do Ensino, 1961 (MEC — Serv. de Estatística. Rio).

## XI — CENTROS DE DOCUMENTAÇÃO EDUCATIVA E BIBLIOTECAS ESCOLARES

No âmbito federal, as atribuições de documentação educacional cabem às Divisões de Documentação e Informação Pedagógica do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, cujas finalidades são: 1) reunir, selecionar, catalogar, classificar e difundir os documentos que possam servir aos estudos dos Centros e atender às solicitações das entidades educacionais do país e do estrangeiro; 2) manter intercâmbio de informações com órgãos nacionais, internacionais e estrangeiros. Nesse período essas Divisões não sofreram modificações de ordem administrativa ou estrutural.

### *Acervo do C.B.P.E.. .*

Livros: 43 404  
 Folhetos: 7 000  
 Revistas: 784 títulos de revistas nacionais, 585 de estrangeiras  
 Fotografias: 8 000  
 Filmes: 107 de 16 mm  
 Diafilmes: 259  
 Slides: 1 242  
 Fichas Bibliográficas: 20 000

Dificuldades dos Centros de Documentação e bibliotecas escolares:

— Obtenção de documentos oficiais, decorrentes da inexistência de disposição legal determinando que esse material seja obrigatório e sistematicamente remetido aos órgãos de documentação educacional.

— Escassez de informações sobre pesquisas em curso no campo da educação.

— Dados estatísticos desatualizados.  
 — Ausência de aparelhamento técnico moderno para desenvolver esses serviços num sentido mais dinâmico.  
 — Falta de pessoal qualificado, já que não há cursos destinados a formar documentalistas educacionais.

## XII — INTERCÂMBIO DE PROFESSORES E ESTUDANTES

A Divisão de Cooperação Intelectual do Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores, vem fomentando o intercâmbio intelectual com instituições estrangeiras, através de concessão de auxílio financeiro aos bolsistas brasileiros no exterior, bolsas-de-estudo a estudantes procedentes de diversos países africanos, por meio de convênios com os países da África e da América Latina, permitindo que os estudantes provenientes dos países dessa região possam cursar universidades brasileiras, com isenção de exames vestibulares e taxas escolares.

No período, concedeu: a) auxílio financeiro a 250 bolsistas brasileiros no exterior; b) 20 bolsas-de-estudo a estudantes africanos e c) 569 estudantes africanos e latino-americanos participaram do programa de cooperação acima citado.

Por outro lado, a CAPES concede excepcionalmente bolsas de aperfeiçoamento no estrangeiro a jovens universitários, recém-diplomados, que hajam revelado invulgares aptidões durante os respectivos cursos. Além dessas bolsas integrais, a CAPES complementa, com auxílios de passagens, as bolsas concedidas a brasileiros por Instituições Nacionais e, Estrangeiras,

O plano de aplicação de recursos da CAPES para o exercício de 1965 registra um incremento financeiro para a

concessão de bolsas de aperfeiçoamento no estrangeiro a jovens recém-diplomados, bem como dos auxílios para estudos no exterior para bolsistas de outras instituições.

Colaboraram com esses programas os governos da França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, etc, bem como Instituições Internacionais, tais como a UNESCO, a ONU e a OEA.

#### *Intercâmbio de professores*

A Divisão de Cooperação Intelectual do Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores, cujo fim precípua é fomentar o intercâmbio intelectual, patrocina a vinda ao Brasil de professores universitários, pesquisadores, cientistas e intelectuais, servindo ao mesmo tempo de contato entre os centros de cultura do Brasil com seus congêneres estrangeiros. Atende igualmente a pesquisadores e cientistas brasileiros que desejam aperfeiçoar-se no exterior.

Mantém, em colaboração com as mais importantes universidades da Europa, da América e do Japão, leitores brasileiros para ministrar cursos de estudos superiores referentes à cultura brasileira. No Paraguai, a Divisão de Cooperação Intelectual mantém missão cultural que presta assistência técnico-pedagógica às autoridades educacionais paraguaias e à Universidade de Assunção. Aí trabalham seis professores, que ensinam no Centro Cultural Brasileiro, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, servindo, um deles, como orientador educacional no Colégio Experimental Paraguai-Brasil.

Mantém, ainda, a Divisão centros culturais brasileiros em Buenos Aires, Rosário, Montevidéu, Santiago, Lima,

La Paz, onde 2.000 alunos estudam a cultura brasileira, mencionando-se também o Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos, estabelecido em Washington.

Número de Professores que lecionam nos Centros de Estudos Brasileiros: 36.

Leitorados de Estudos Brasileiros em Universidades estrangeiras: França - 12; Estados Unidos — 14; Alemanha — 15; Japão — 3; Áustria - 1; Peru - 1; Itália - 1; Nigéria — 1; Senegal — 1.

Bolsas-de-estudo de pós-graduação concedidas a professores estrangeiros, em 1964: 42 (Ver anexo n.º 7).

Por outro lado, a CAPES patrocina a vinda de professores estrangeiros para realizarem conferências e cursos em Universidades e Instituições científicas brasileiras (Ver anexo n.º 8).

### XIII — ASSISTÊNCIA SOCIAL E ECONÔMICA AO ESTUDANTE

A Campanha de Assistência ao Estudante (CASES) é o órgão específico do Ministério da Educação e Cultura que cuida da assistência ao estudante, em todos os níveis de ensino: primário, médio e superior. A CASES está sendo reestruturada com o objetivo de aparelhar-se para uma melhor coordenação e aplicação dos recursos assistenciais e culturais existentes em favor do estudante no país.

A Campanha Nacional de Merenda Escolar, instituída no MEC em 1955, mantém programas de assistência e educação alimentar em todas as Unidades da Federação.



*Recursos financeiros*

A CASES dispõe de recursos consignados no orçamento do Ministério da Educação e Cultura, Departamento Nacional de Educação, Divisão de Educação Extra-Escolar, para suas atividades.

Em 1964, Cr\$ 200.000.000 (duzentos milhões de cruzeiros) lhe foram consignados para manutenção e desenvolvimento de atividades e ainda Cr\$ 1.501.700.000 (hum bilhão, quinhentos e um milhões e setecentos mil cruzeiros) para despesas com a manutenção de restaurantes estudantis, de qualquer natureza, e assistência social a estudantes nas diversas unidades da federação.

Os recursos aplicados pela CNME são provenientes do Orçamento da União. Os Estados e Municípios consignam igualmente verbas para alimentação escolar nos respectivos orçamentos, empregando-as diretamente na complementação do auxílio oferecido pelo Governo Federal.

A CNME reserva 80% de suas verbas para a importação de leite em pó, que é o alimento básico empregado na merenda.

Ao lado do "**Programa Alimentos para a Paz**", que fornece alguns excedentes de **produção** dos EUA, colaboram com o Governo Federal nos programas de alimentação escolar, mediante ajustes, os governos estaduais e municipais e as instituições particulares que mantêm escolas primárias gratuitas.

*Bolsas-de-estudo*

Em 1963 foram gastos . . . . . Cr\$ 48.121.893 com bolsas-de-estudo para órfãos, filhos de expedicionários e estudantes em geral . . . . .

A CASES despendeu . . . . . Cr\$ 689.500.000 com restaurantes, casas de estudantes e policlínicas e serviços médico-odontológicos. Muito material escolar foi distribuído a estudantes necessitados mediante solicitação pessoal e por carta.

A partir de 1962 até esta data, o balanço da Despesa realizada pela CNME apresenta o seguinte resultado :

1962 . . . . .	Cr\$ 149.926.192,10
1963 . . . . .	Cr\$ 379.952.000,60
1964 (até 14-12)	Cr\$ 821.388.610,90.

Mais de 1 200 alunos foram beneficiados com bolsas-de-estudo da CASES. Ainda, neste ano de 1964, estão sendo pagas bolsas-de-estudo referentes ao ano letivo de 1963. Não foram computadas no total apresentado.

Cerca de 256 entidades estudantis foram beneficiadas com auxílio para restaurante estudantil, casas de estudantes e serviços médico-odontológicos. A CNME atendeu a cerca de 3 500 000 escolares. Desses, 100 000 receberam, além da merenda, um almoço à base de cereais e alimentos regionais.

*Obstáculos à assistência*

O principal problema é a falta de um plano objetivo de trabalho baseado no real conhecimento da situação estudantil.

#### XIV — FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

##### *Produto Nacional Bruto*

Em 1962: 5.419,3 bilhões de cruzeiros <sup>1</sup>

Em 1963: 9.451,3 bilhões de cruzeiros

##### *Porcentagem da Educação no P.N.B.*

Em 1962: 2,7%

Em 1963: 2,6%

##### *Orçamento da União*

Em 1962 **Cr\$ 573.536.277.916 <sup>2</sup>**

Em 1963 **Cr\$ 1.024.527.628.263**

Em 1964 **Cr\$ 2.110.256.660.000**

##### *Orçamento da Educação*

Em 1962 **Cr\$ 48.551.683.210**

Em 1963 **Cr\$ 96.003.974.970**

Em 1964 **Cr\$ 205.614.027.000**

Os planos de contenção de despesas do Governo Federal determinaram cortes nas verbas orçamentárias, atingindo, conseqüentemente, o setor educacional.

1 Estimativa preliminar do Instituto Brasileiro de Economia.

2 As despesas efetivamente pagas em 1962 e 1963 foram, respectivamente, de 709,7 e 1.429 bilhões de cruzeiros. Para 1964, estima-se a despesa real em 2.900 bilhões de cruzeiros.

DESPESA PÚBLICA COM O ENSINO E A CULTURA

**Especificação da despesa do Ministério da Educação e Cultura,**  
segundo as categorias econômicas e funções — 1963/64

Especificação	Despesa (Cr\$ 1.000)		
	Fixada para 1963	Realizada em 1963	Fixada para 1964
Segundo as categorias econômicas			
Custeio			
Pessoal .....	5.200.699	6.277.814	11.414.806
Material .....	552.788	332.980	878.036
Serviços de terceiros .....	343.764	212.540	547.806
Encargos diversos .....	5.872.403	4.532.790	6.298.088
Transferências			
Auxílios e subvenções .....	5.623.428	3.684.819	12.579.130
Pessoal dos órgãos da administração descentralizada .....	—	—	39.012.725
Transferências diversas .....	12.439	—	—
Desenvolvimento Econôm. e Social			
Serviços em regime especial de financiamento .....	78.258.114	53.652.823	134.481.025
Dispositivos constitucionais _____	15.000	15.000	47.620
In vestimentas			
Obras .....	53.500	20.209	197.500
Equipamentos e instalações ...	71.850	25.617	157.291
Despesas extra-orçamentárias			
Créditos especiais e extraordinários .....	—	1.342.118	—
De exercícios anteriores .....	—	194	—
Segundo as funções			
Ensino primário .....	18.388.000	11.145.249	40.458.705
Ensino médio .....	26.551.583	16.514.518	48.985.527
Ensino Superior .....	39.403.957	32.804.953	91.339.653
Educação de excepcionais .....	778.025	758.288	1.758.038
Cultura .....	2.576.465	1.844.978	4.979.495
Despesas gerais .....	8.305.945	5.686.606	18.092.609
Despesas extra-orçamentárias ....	—	1.342.312	—
Total .....	96.003.975	70.096.904	205.614.027

DESPESA PÚBLICA COM ENSINO E CULTURA — 1962

**Especificação da despesa federal realizada pelo Ministério da Educação e Cultura, segundo a natureza e a finalidade**

Especificação	Despesa (Cr\$ 1.000)
Segundo a natureza	
Custeio	
Pessoal .....	3.434.493
Material .....	139.168
Serviços de terceiros .....	306.704
Encargos diversos .....	2.729.939
Transferências	
Auxílios e subvenções .....	27.490.753
Desenvolvimento Econômico e Social	
Serviço em regime especial de financiamento .....	11.089.207
Dispositivos constitucionais .....	3.259.952
Investimentos	
Obras .....	82.435
Equipamentos e instalações .....	128.389
Desapropriação e aquisição de imóveis .....	—
Outros .....	699.540
Segundo a finalidade	
Gabinete do Ministro .....	27.561
Administração em geral .....	2.229.729
Conselhos e Comissões .....	375.473
Departamento Nacional de Educação .....	2.204.831
Diretorias e estabelecimentos de ensino sob a administração direta da União .....	6.503.190
Museus, bibliotecas e outros órgãos culturais .....	675.285
órgãos de pesquisa, informação e divulgação .....	1.025.039
Auxílios e subvenções <sup>1</sup> .....	25.985.032
Fundo Nacional do Ensino Primário .....	6.010.000
Fundo Nacional do Ensino Médio .....	3.624.900
Outras .....	699.540
T o t a l .....	49.360.580

1 Somente aqueles a cargo da Divisão do Orçamento.

## DESPESA COM PESSOAL :

- Em 1962 : 4,9\$ do orçamento do MEC (Verba I - Pessoal)  
 Em 1963 : 5,4% do orçamento do MEC (Verba I - Pessoal)  
 Em 1964 : 5,5% do orçamento do MEC (Verba I - Pessoal)

## FONTES DE FINANCIAMENTO:

	(Em milhares de cruzeiros)		
	1962	1963	1964
Governo Federal* (MEC) . . . . .	49.360.580 <sup>1</sup>	70.096.904 <sup>1</sup>	205.614.027 <sup>2</sup>
Estados . . . . .	91.947.056 <sup>1</sup>	159.235.666 <sup>1</sup>	242.674.839 <sup>2</sup>
Municípios . . . . .	8.848.095 <sup>1</sup>	—	—
Organismos oficiais autônomos	—	—	—
Organismos privados . . . . .	Os últimos dados apurados referem-se ao ano de 1961 : Cr\$ 15.997.885.000,		

## INDÚSTRIA E COMÉRCIO :

1) Serv. Nacional de Aprendizagem Industrial . . . . .	1963 - Cr? 1.238.737.386,30 (gastos totais)		
2) Serv. Nacional de Aprendizagem Comercial . . . . .	1963 - Cr\$ 2.339.083.905,50 (gastos totais)		
Impostos especiais . . . . .	—	—	—
Empréstimos internos . . . . .	—	—	—
Outros (detalhar) . . . . .	—	—	—

\* Deve-se considerar que o esforço da União, em matéria de ensino, não se limita aos recursos orçamentários do MEC. Em 1960, verbas estranhas à atribuída ao MEC, para programas educativos de outros órgãos públicos federais, atingiram aproximadamente 22% do seu valor.

1 Despesa realizada.

2 Despesa orçada.

Fontes : Serviço de Estatística da Educação e Cultura.  
 Conselho Técnico de Economia e Finanças.  
 Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do C.B.P.E.

## Novos recursos: Salário-Educação

Recentemente criado pela Lei n.º 4 440, o Salário-Educação destina-se a suplementar as despesas públicas com o ensino primário através da contribuição das empresas, correspondente ao custo do ensino dos filhos de seus empregados. A arrecadação do Salário-Educação deverá ultrapassar, anualmente, 50 bilhões de cruzeiros.

## Elaboração orçamentária

Em 17/3/1964 foi sancionada a Lei n.º 4 320, que estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços

da União, Estados, Municípios e Distrito Federal. Essas normas, representando o que há de mais moderno em matéria orçamentária, foram elaboradas segundo diretrizes preconizadas pela ONU e facilitam a administração financeira do Poder Público, sobretudo no planejamento dos investimentos oficiais e execução das obras e serviços programados.

## Ajuda externa

Recebemos assistência técnica e financeira das seguintes instituições: FAO, IAEA, Fundo Especial das Nações Unidas, USAID/Ponto IV, Aliança

para o Progresso, UNESCO, UNICEF/FISI, Ford Foundation, Rockefeller Foundation.

Essa ajuda beneficiou o ensino elementar, secundário, industrial, superior, bem como treinamento de professores, planejamento econômico, utilização de recursos audiovisuais, publicações técnicas e científicas, programas de treinamento no comércio e na indústria, especialização e aperfeiçoamento de pessoal, programas de educação rural, treinamento em pesquisas educacionais, terapêutica ocupacional e treinamento de pessoal para o desenvolvimento do Nordeste.

A assistência técnica vem sendo assegurada ao Brasil por meio de acordos com as Nações Unidas e organismos especializados como a OEA, Missão Norte-Americana (Ponto IV) e Aliança para o Progresso.

Paralelamente foram distribuídas bolsas-de-estudo em decorrência de acordos e entendimentos de cooperação técnica pelos seguintes países: Estados Unidos, França, União Soviética, Bélgica, Áustria, Espanha, Itália, Hungria, Índia, Alemanha, Inglaterra, Argentina, Tcheco-Eslováquia, México, Polônia, China, Japão, Suécia e Holanda.

Órgãos coordenadores da ajuda externa

a) Comissão Nacional de Assistência Técnica, ligada ao Ministério das Relações Exteriores; b) Comissão Especial para os Acordos sobre os Produtos Agrícolas (CEAPA) sob jurisdição do Ministério da Fazenda; c) Superinten-

dência para o Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE); d) Comissão de Coordenação da Aliança para o Progresso (COCAP) sob jurisdição do Ministério do Planejamento, vinculada ao Ministério das Relações Exteriores;

e) Escritório do Governo Brasileiro para a Coordenação do Programa de Assistência Técnica (Ponto IV).

Obstáculos ao financiamento da educação

Embora os encargos com a educação pública venham-se mantendo previstos pela Constituição de 1946 e esteja o Brasil entre os países que dedicam uma parcela ponderável de seu PNB à educação, defronta-se o país com a deficiência desse esforço financeiro quando expresso em termos absolutos.

Aliando-se às dificuldades de reunir recursos internos maciços a peculiaridade de uma elevada taxa de incremento populacional, o país vê agravar-se seu problema educacional e, conseqüentemente, diminuir a oportunidade de acumular os recursos humanos indispensáveis à prosperidade econômica.

Apesar dos esforços já realizados pelas autoridades brasileiras com o objetivo de assegurar o emprego mais produtivo dos recursos carreados para a educação, ressalta-se a necessidade de maior coordenação dos planos desenvolvidos nas órbitas federal, estadual e municipal.



## SEGUNDA PARTE

### I — EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

É ministrada em estabelecimentos de ensino superior, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional, que se integram nas universidades.

Ao lado desses estabelecimentos, contam-se outras instituições, tais como o Conselho Nacional de Pesquisas e a Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que cooperam com as Universidades e institutos isolados no desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica e na formação dos pesquisadores.

#### *Serviços especializados de biblioteca*

Vinculado ao Conselho Nacional de Pesquisas, encontra-se em pleno desenvolvimento o Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação, com sede na Av. General Justo, 171 — 4.º andar — Rio de Janeiro — GB.

#### *Tipos de serviço que presta:*

a) Assistência direta ao estudioso que busca documentação científica ou tecnológica, auxiliando-o nas pesquisas bibliográficas correspondentes;

b) Serviço especial de referência bibliográfica sobre Energia Nuclear;

c) Dentro de um programa de assistência técnica a bibliotecas especializadas e centros de documentação, promove o treinamento de bibliotecários e documentaristas, através do Curso de Documentação Científica;

d) Em decorrência do intercâmbio mantido com instituições nacionais e estrangeiras, obtém, sob a forma de microfilmes, os documentos necessários à pesquisa e ao estudo;

e) Compila a bibliografia corrente técnico-científica brasileira;

f) Mantém um catálogo coletivo que reúne, em fichas, as coleções das mais importantes bibliotecas brasileiras;

g) Edita escritos científicos inéditos apresentados ao Conselho Nacional de Pesquisas ou realizados com auxílio deste, garantindo a essas publicações completa e conveniente divulgação.

#### *Programas especiais para o ensino das ciências*

a) Nível Primário :

Alguns Estados vêm desenvolvendo novos programas para o ensino elementar de ciências, sobretudo nas escolas experimentais.

b) Nível Médio (ou secundário):

No ensino médio, a inclusão obrigatória de "Iniciação à Ciência", como visão de conjunto, nas duas primeiras séries de todos os cursos, tem por objetivo proporcionar aos alunos as bases para ulteriores desenvolvimentos e diversificações, sobretudo nas ciências físicas e biológicas.

c) No nível superior (ou universitário):

Foram organizadas na Diretoria do Ensino Superior do MEC Comissões de Planejamento da Formação de Químicos, Engenheiros, Arquitetos, Médicos e Dentistas com os objetivos de apresentar sugestões concretas de imediata aplicação visando à expansão e aprimoramento do ensino, de acordo com as demandas nacional e regionais, inclusive mediante articulação com as entidades destinadas ao desenvolvimento do ensino pós-graduado e da pesquisa.

Foi também instituída, naquela Diretoria, uma Comissão de Assessoramento, Documentação e Informação das Faculdades de Filosofia, com as seguintes atribuições, entre outras: levantamento, em cada unidade, das reais condições que nela se verifiquem, para o desenvolvimento de outras funções, além de formar professores de ensino médio; inventário dos cursos que ministram, verificação das demandas regionais de professores de ensino médio e efetivo estímulo à instalação dos novos cursos reclamados por essas demandas.

O mais significativo programa para fomentar o ensino experimental das ciências é desenvolvido, no Brasil, pelo Instituto Brasileiro de Educação, Ciên-

cias e Cultura (IBECC) - Seção de São Paulo, cujas principais atividades podem ser assim sintetizadas :

a) Confeção de laboratórios portáteis e instruções para sua utilização progressiva pelos estudantes de ensino secundário;

b) Estudo e construção de material para os laboratórios das escolas médias e superiores;

c) Cursos intensivos de aperfeiçoamento de professores de Ciências dos Cursos Secundários, aos quais já compareceram, nesses últimos 5 anos, 3 670 professores vindos de todo o país;

d) Programas com as Diretorias de Ensino Secundário, Comercial e Industrial do MEC para a formação de Centros de Ciências, onde professores que tenham tido cursos no IBECC os retransmítam aos professores de suas respectivas regiões;

e) Estreito intercâmbio com grupos norte-americanos preocupados com a melhoria do ensino de ciências, que trouxe para o Brasil a possibilidade de aproveitar e adaptar os programas lá elaborados. Nesse sentido foram realizados no Brasil, com livros traduzidos e adaptados o material construído no IBECC, dois cursos internacionais e três nacionais;

f) Realização anual do "Concurso Cientistas de Amanhã", financiado pela companhia "Organizações Novo Mundo-Vemag", com o objetivo de despertar nos jovens estudantes o interesse pela ciência, conferindo prêmios em dinheiro e em bolsas aos concorrentes que apresentem melhores trabalhos;

g) Promoção, em todo o território nacional, de Feiras de Ciências, que demonstram as realizações de alunos e

professores empenhados no desenvolvimento do ensino científico;

h) Criação de um Centro de Ciências no Nordeste, que desenvolva uma indústria de material científico e escolar (Convênio entre o IBECC, a Universidade do Recife, a SUDENE e a Ford Foundation);

i) Planejamento com a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso de um Centro de Ciências, nos mesmos moldes daquele, para o ensino nas escolas normais;

j) Desenvolvimento em São Paulo, sob os auspícios da UNESCO, de um plano de trabalho denominado "Projeto Piloto sobre Novos Métodos e Técnicas de Ensino da Física". O projeto contou, ainda, com a colaboração do Departamento de Física da Faculdade de Fisiologia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e do Serviço

de Recursos Audiovisuais do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo.

O Centro de Orientação de Práticas de Ciências, em Belo Horizonte, Minas Gerais, tem, entre suas finalidades, a de, sem fins lucrativos, coletar, manter e ceder grande parte do material indispensável à prática de ciências e orientar os colégios ou estudantes sobre as fontes de aquisição do instrumental, aparelhos, etc.

#### *Pessoal docente*

Os professores de ciências para o ensino médio são formados pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, integrantes ou não de Universidades. Os cursos têm a duração de 4 anos, conferindo o título de licenciado.

Ramos de ensino	Matrícula - 1962	Conclusões de curso - 1961
Física .....	553	51
História Natural .....	868	225
Matemática .....	547	137
Química .....	210	43

Não há cursos nem programas específicos para a formação de professores de ensino superior. O que se verifica é a realização de cursos de pós-graduação destinados à especialização e ao aperfeiçoamento dos professores em exercício.

#### *Formação de professores tecnológicos*

A Diretoria do Ensino Industrial (MEC) vem estimulando a criação de Centros Pedagógicos de Ensino Industrial em várias unidades da Federação,

destinados à preparação especializada do magistério para o ensino técnico, bem como para cooperar no contínuo aperfeiçoamento da mão-de-obra industrial brasileira.

Já foram instalados os centros de Porto Alegre, São Paulo e Curitiba, achando-se em fase de organização o de Brasília, Guanabara e Fortaleza, para os quais foram consignados recursos no orçamento da União.

O art. 118 da Lei de Diretrizes e Bases estabelece que, enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados, como professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade.

*Número de professores*

	1963 <sup>1</sup>
Técnico industrial . . . . .	6 648
Técnico comercial . . . . .	19 581
Técnico agrícola . . . . .	1 381

## II — INSTITUIÇÕES DE PESQUISA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Conselho Nacional de Pesquisas (diretamente subordinado à Presidência da República), com sede na Av. Marechal Câmara, 350 — Rio de Janeiro - GB.

*Orçamento global:* (1963) . . . . . Cr\$ 1.707.000.000; sofreu, pelo Plano de Contenção, o corte de . . . . . Cr\$ 683.000.000, além da transferência, para 1964, de Cr\$ 174.954.400.

Afora as parcelas que lhe foram atribuídas pela Lei de Meios, contou ainda o Conselho Nacional de Pesquisas, em 1963, com a importância de Cr\$ 104.000.000, relativa à parte dos "Restos a Pagar" de 1960/61, bem como o montante de Cr\$ 78.415.734 para pagamento da diferença resultante do aumento de vencimentos dos seus servidores, concedido pela Lei n.º 4 242 de 1963.

### ORÇAMENTO TOTAL POR ESPECIALIDADE

*Setores Técnico-Científicos*

Matemática . . . . .	Cr\$ 30.000.000
Química . . . . .	Cr\$ 75.000.000
Física . . . . .	Cr\$ 128.000.000
Biologia . . . . .	Cr\$ 145.000.000
Geologia . . . . .	Cr\$ 48.000.000
Agronomia . . . . .	Cr\$ 42.000.000
Tecnologia . . . . .	Cr\$ 67.000.000
Setor Técnico . . . . .	Cr\$ 8.000.000
	<hr/>
	Cr\$ 543.000.000

*Institutos e organismos subordinados*

Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação . . . . .	Cr\$ 77.000.000
Instituto de Matemática Pura e Aplicada . . . . .	Cr\$ 20.000.000
Instituto de Pesquisas Rodoviárias . . . . .	Cr\$ 5.000.000
Grupo de Organização da Comissão Nacional de Atividades Espaciais . . . . .	Cr\$ 60.000.000
Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia . . . . .	Cr\$ 150.000.000
Serviço Síncrotron . . . . .	Cr\$ 4.860.000
	<hr/>
	Cr\$ 316.860.000

1 Total de professores: — Não há discriminação entre professores de disciplinas de cultura geral e técnica nos dados publicados pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura.

Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

*Nota* — Por força do Decreto n.º 53 932, de 26/5/64, a Campanha Nacional do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão da Presidência da República, a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI), órgão do Minis-

tério da Educação e Cultura, e o Programa de Expansão do Ensino Tecnológico (PROTEC), órgão do MEC, foram reunidos na Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, subordinada diretamente ao Ministro da Educação e Cultura.

*Endereço* : Av. Marechal Câmara, 210 - 8.º e 9.º andares.

*Orçamento global*: - (1963) CAPES-COSUPI :

$$\text{Cr\$ } 100.000.000 + \text{Cr\$ } 1.180.000.000 = \text{Cr\$ } 1.280.000.000$$

#### ORÇAMENTO TOTAL POR ESPECIALIDADE

CAPES - 1963

Administração .....	Cr\$ 8.000.000
Programa Universitário .....	Cr\$ 25.000.000
Programa dos Quadros Técnicos e Científicos .....	Cr\$ 3.000.000
Serviço de Bolsas-de-Estudo .....	Cr\$ 60.000.000
Serviço de Estudos, Levantamentos e Documentação .....	Cr\$ 4.000.000
	<hr/>
	Cr\$ 100.000.000

Contam-se, ainda, entre as instituições que promovem ou estimulam o trabalho científico, as seguintes, de caráter particular, sem fins lucrativos: Sociedade Brasileira para o Progresso

da Ciência, Academia Brasileira de Ciências, Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, Fundação de Amparo à Ciência.

#### *Bolsas-de-estudo*

a) Conselho Nacional de Pesquisas

#### **No exterior :**

<b>Agronomia</b> .....	<b>2</b>
<b>Biologia</b> .....	<b>9</b>
<b>Física</b> .....	<b>17</b>
<b>Geologia</b> .....	<b>1</b>
<b>Matemática</b> .....	<b>15</b>
<b>Química</b> .....	<b>7</b>
<b>Tecnologia</b> .....	<b>20</b>
	<hr/>
<b>Total</b> .....	<b>71</b>

**NO PAIS :**

Setores de Pesquisas	Modalidades das bolsas concedidas								Total
	Iniciação científica	Aperfeiçoamento	Pós-graduação	Estágio	Pesquisador Assistente	Pesquisador	Chefe de Pesquisa		
Agronomia .....	28	8	—	1	26	4	3	70	
Biologia .....	85	59	4	1	49	22	9	229	
Física .....	38	13	8	—	1	2	3	65	
Geologia .....	6	7	—	1	5	2	6	26	
Matemática .....	21	2	—	—	1	—	—	24	
Química .....	48	23	6	3	6	16	4	106	
Tecnologia .....	20	1	—	2	4	3	3	33	
<b>Total Geral .....</b>	<b>246</b>	<b>113</b>	<b>18</b>	<b>8</b>	<b>92</b>	<b>49</b>	<b>28</b>	<b>553</b>	



b) Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Campos de estudo	Estudos no País		Estudos no Estrangeiro		Total
	B. de iniciação	B. de aperfeiçoamento	B. de aperfeiçoamento	Auxílios	
Agronomia e Veterinária .....	—	3	1	5	9
Biologia, Medicina e afins .....	24	91	—	20	135
Ciências Físicas e Matemática .....	—	8	6	15	29
Ciências Sociais .....	4	4	1	17	26
Engenharia, Arquitetura e Urbanismo .....	1	1	4	40	46
Humanidades .....	—	17	1	18	36
	29	124	13	115	281
<b>Total .....</b>	<b>153</b>	<b>128</b>			<b>281</b>

c) A Divisão de Cooperação Intelectual do Departamento Cultural e de Informações do Ministério das Relações Exteriores atende a pesquisadores e cientistas brasileiros que necessitem viajar para o exterior, a fim de apresentar suas teses, aperfeiçoar-se e tomar parte em reuniões de alto nível científico, além de conceder o auxílio de 50 dólares mensais a bolsista brasileiro no exterior.

Não possuímos dados completos sobre as bolsas-de-estudo oferecidas por governos estrangeiros e organismos internacionais.

#### *Número de profissionais graduados*

Os últimos dados obtidos no Serviço de Estatística da Educação e Cultura referem-se a 1961 :

Matemáticas . . . . .	238
Física . . . . .	70
Química . . . . .	67
História Natural . . . . .	384

*Engenharia:* Total: 1.454

Civil . . . . .	605
Civil, de Minas e Metalurgia . . . . .	22
Civil e de Minas . . . . .	2
Civil e de eletricidade . . . . .	81
Civil e industrial . . . . .	8
De aeronaves e aerovias . . . . .	34
De eletrônica . . . . .	38
De Minas . . . . .	14
De Petróleo . . . . .	3
De Eletricidade . . . . .	154
De Geologia . . . . .	86
Industrial . . . . .	14
Mecânica . . . . .	214
Mecânica e de eletricidade . . . . .	43
Mecânica e metalurgia . . . . .	2
Metalurgia . . . . .	26
Metalurgia e de Minas . . . . .	6
Naval . . . . .	13
Química . . . . .	89

#### *Aquisição de material científico*

Através do Conselho Nacional de Pesquisas foram aplicados . . . . . Cr\$ 392.001.964,30 para a importação de material científico pelas Universidades e instituições de pesquisas brasileiras.

No setor de auxílios do mesmo Conselho, foram destinados para a compra de material os seguintes recursos :

Pesquisas agrônômicas . . . . .	Cr\$ 7.599.783,00
Pesquisas biológicas . . . . .	Cr\$ 24.814.269,10
Pesquisas físicas . . . . .	Cr\$ 30.294.266,70
Pesquisas matemáticas . . . . .	Cr\$ 800.000,00
Pesquisas geológicas . . . . .	Cr\$ 6.904.000,00
Pesquisas químicas . . . . .	Cr\$ 11.302.927,40
Pesquisas tecnológicas . . . . .	Cr\$ 6.539.266,00
	Cr\$ 88.254.512,20

O Decreto n.º 50 904, de 3/7/63, que regulamentou o art. 28 da Lei n.º 1 310, de 15/1/51, atribuiu ao CNPq o encargo de coordenar e autorizar as importações de material técnico-científico destinado às instituições de pesquisas públicas e particulares, fato novo no cenário nacional e que veio também atender a uma necessidade real dos pesquisadores.

O CNPq tem 1 setor especializado destinado a esses serviços e vem executando um programa neste sentido.

A produção em pequena escala acarreta o alto custo do material científico fabricado no país.

Por outro lado, são insuficientes os recursos para importação de laboratórios estrangeiros.

#### *Remuneração dos cientistas*

Os cientistas e tecnólogos de órgãos governamentais enquadram-se na escala de salários fixada para todos os profissionais do nível superior.

No plano federal, estes níveis são os seguintes :

Nível 19. . . . .	Cr.\$ 210.000
20. . . . .	Cr\$ 230.000
21. . . . .	Cr\$ 250.000
22. . . . .	Cr\$ 280.000

### III — RECURSOS HUMANOS

#### *Política e objetivos*

O Brasil, em comum com a maioria dos países subdesenvolvidos, exhibe as seguintes características :

- 1 — Elevada taxa de analfabetismo;
- 2 — Elevada parcela de população ocupada no setor primário;
- 3 — Alta percentagem de mão-de-obra em grupos etários jovens.

Estas características, aliadas à situação geográfica do país e rarefação demográfica em certas áreas, criam problemas especiais de atendimento escolar da população.

No tocante a recursos humanos, os objetivos do Programa de Ação do Governo visam: a) a assegurar, pela política de investimentos oportunidades de emprego produtivo à mão-de-obra que continuamente aflui ao mercado de trabalho; b) a atenuar os desníveis econômicos regionais e setoriais e as tensões criadas pelos desequilíbrios sociais, mediante a melhoria das condições humanas.

No setor da educação, como ponto de partida, foi básico para o plano de ação um estudo da composição da força de trabalho, por idade, grau de alfabetização e setor de atividade econômica, tendo em vista atender aos seguintes aspectos :

- a) oferta de educação nos vários níveis;
- b) ajustamento desta oferta às reais necessidades e à procura do mercado de trabalho;
- c) necessidade de economizar investimentos, transmitindo parte da educação como treinamento no trabalho.

Não há um órgão especial que centralize ou coordene o trabalho de outras instituições com referência às necessidades de pessoal qualificado.

Entre os órgãos que realizam tais estudos, contam-se :

- 1) Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) — Tem, entre seus objetivos, a realiza-

ção de estudos, levantamentos e documentação de tudo que se relaciona com o ensino superior, as instituições que o ministram e os profissionais de nível superior.

2) Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) - Organização federal diretamente subordinada à Presidência da República, com sede no Recife. Mantém um Departamento de Recursos Humanos responsável pela coordenação e execução de estudos e pesquisas e pela avaliação das necessidades de mão-de-obra no Nordeste, tendo em vista o desenvolvimento econômico e social da região. Este Departamento, que conta com um "staff" de 60 profissionais de nível superior, incluindo especialistas em planejamento do desenvolvimento, sociólogos e arquitetos, compreende as seguintes Divisões: Estudos demográficos, Educação, Treinamento técnico, Saúde, Cursos de Aprendizagem, Habitação.

3) Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) — Mantido pela indústria brasileira. Mantém um Setor de Estudos de Mão-de-Obra que realiza, entre outros, os seguintes trabalhos :

— análise das informações estatísticas e de outra índole a respeito do panorama da indústria nacional e da mão-de-obra e seu serviço;

— levantamentos globais da mão-de-obra ou pesquisas baseadas na técnica de amostragem;

— subsídios para catálogos uniformes de ocupações;

— preparo, para divulgação, dos estudos dedicados à análise do submercado industrial de trabalho, inclusive emprego, desemprego e subemprego, em consequência da explosão demográfica, das migrações internas e da conjuntura econômica.

Há colaboração sistemática com outras entidades que se incumbem de estudos de mão-de-obra, tais como: Fundação Getúlio Vargas, COPEMO, SAGMACS, SUDENE, Ministério do Planejamento, IBGE, centros universitários.

4) Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) — Mantido pelo comércio brasileiro. O propósito da política educacional do SENAC é renovar os quadros exigidos pelas empresas comerciais, suprindo-os com trabalhadores qualificados e garantindo o necessário equilíbrio entre a oferta e a procura da mão-de-obra. Neste sentido, procura o SENAC obter um conhecimento objetivo e científico das profissões reclamadas pelo comércio, através de estudos e pesquisas, tais como os relativos à distribuição e às áreas de concentração de firmas comerciais, suas principais características, evolução das técnicas de trabalho e respectiva especialização da mão-de-obra.

## CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Seleção de pareceres aprovados nas últimas sessões do ano :

### A TERCEIRA SÉRIE COLEGIAL E O COLÉGIO UNIVERSITÁRIO

(aprovado em 3-9-1964)

#### A 3.<sup>a</sup> SÉRIE

1. Numa das modalidades da educação de grau médio — o ensino secundário — cuidou a Lei de Diretrizes e Bases, de modo especial, da terceira série do ciclo colegial, a ser organizado com currículos diversificados, visando ao "preparo dos alunos para os cursos superiores" (art. 46, § 2.º). Isso teria decorrido de outro artigo, o 12, que recomenda, nos sistemas de ensino, "a articulação dos diversos graus", e teria exemplo na equivalência da 6.<sup>a</sup> série primária com a 1.<sup>a</sup> ginásial (art. 36, parágrafo único).

Assim, a modalidade de ensino secundário se biparte no ciclo colegial: as duas primeiras séries apenas como curso de grau médio, formador da adolescência; e a última, a terceira, como curso propedêutico do ensino superior — afetando, de algum modo, a autonomia pretendida para os cursos médios em geral. O sistema dos sete anos veio a trancar-se na última série.

2. Indiscutível que o legislador pretendeu, com essa medida, ajustar

melhor os alunos do secundário às exigências do superior, tendo provavelmente como causa o insucesso da maioria nos exames vestibulares, objeto de sensacionais reportagens cada ano. Poderá, todavia, ter pensado *mais* na natureza do curso superior a seguir do que no vestibular propriamente dito, e, então, a diversidade de currículo atenderia à melhor base de estudo para o curso superior escolhido.

Nessa segunda hipótese, é plenamente possível a conciliação da 3.<sup>a</sup> série como coroamento do ensino secundário e como ano propedêutico. Na escolha das disciplinas que a integrarão, a opção se fará entre grupos, tão essenciais à complementação do curso médio como úteis ao superior, por mais estreita vinculação. Variações possibilitariam ora o predomínio da Matemática ou o das Ciências Naturais, ora o das Ciências Sociais ou o das Letras, ora o das Artes ou o da Filosofia. Autêntico coroamento, por um lado; por outro, base mais sólida ao curso superior pretendido. Sem ser *estritamente* propedêutico, tornar-se-lhe-ia mais adequado. Enfim, a desejada articulação a que se refere o citado art. 12.

Impõe a L.D.B., dentre as normas a observar na organização do ensino médio, a instituição da orientação vocacional (art. 38, n.º V). A 3.<sup>a</sup> série poderá ser decorrência e instrumento

dessa orientação, planejada em grupos por afinidades e servindo às diferenciações tomadas como premissas.

3. Para ganhar em profundidade, a 3.<sup>a</sup> série condensará a atenção dos alunos no mínimo de quatro e no máximo de seis disciplinas, em vez das oito disciplinas exigidas, na 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries colegiais. Reduzido o número, o ensino de tais disciplinas poderá alcançar maior rendimento, com o que o aluno aumentará a base de seu preparo, não indeterminadamente, porém no caminho de seus futuros estudos.

4. Comparando as atuais possibilidades com a legislação anterior, chego ao seguinte confronto: anteriormente os candidatos a cursos superiores disputavam de duas variantes: o curso clássico e o curso científico nas três séries colegiais. Hoje dispõem de diversificações em número ilimitado na 3.<sup>a</sup> série, e das opções comuns a todo o sistema, previstas nas Diretrizes.

5. O ingresso à Universidade é facultado a quem quer que haja concluído um curso médio — dos admitidos na lei ou equivalentes. Com a mais diversa formação, poder-se-á chegar ao superior. Não importa a variedade, nem pesam as diferenças. Exige-se a *maturação* do curso médio. Completa-se a seleção por um concurso, que apura e classifica. Sobretudo, classifica. A 3.<sup>a</sup> série, sendo diversificada, contribui para que os egressos do ensino secundário (uma das modalidades do médio) alcancem, na seleção e classificação, melhores resultados.

#### COLÉGIO UNIVERSITÁRIO

6. O mesmo § 2.<sup>o</sup> do art. 46 admite que a terceira série possa "ser ministrada em colégios universitários". Esse pensamento vem repetido no

art. 79, § 3.<sup>o</sup>. "A Universidade pode instituir colégios universitários destinados a ministrar o ensino da 3.<sup>a</sup> série do ciclo colegial", bem como colégios técnicos universitários, quando fôr o caso. Já agora a vinculação ao curso superior se aprofunda pela *transferência de ambiente*, ou seja, pela integração do aluno da 3.<sup>a</sup> série no recinto universitário, no *campus*, no convívio, no espírito da grande instituição do ensino superior.

7. Colégio universitário tem precedentes na legislação brasileira. Organizado pelo Decreto n.<sup>o</sup> 21.244, de 1932, em duas séries, admitiu, desde logo, três variações para os candidatos a :

a) Direito; b) Medicina, Farmácia e Odontologia; c) Engenharia e Arquitetura. Deixou ao Regulamento da Faculdade de Educação, Ciências e Letras a indicação das disciplinas exigidas à matrícula de seus cursos. Não me furto à transcrição dos três primeiros currículos: a) 1.<sup>a</sup> série — Latim, Literatura, História da Civilização, Noções de Economia e Estatística, Biologia Geral e Psicologia e Lógica; 2.<sup>a</sup> série — Latim, Literatura, Geografia, Higiene, Sociologia e História da Filosofia; b) 1.<sup>a</sup> série — Alemão ou Inglês, Matemática, Física, Química, História Natural e Psicologia e Lógica; 2.<sup>a</sup> série — Alemão ou Inglês, Física, Química, História Natural e Sociologia; c) 1.<sup>a</sup> série — Matemática, Física, Química, História Natural, Geofísica e Cosmografia, Psicologia e Lógica. Exigia-se para matrícula o curso fundamental do ensino secundário: aos cinco anos deste juntavam-se os dois anos do colégio universitário. *Ministrar o ensino de disciplinas fundamentais, necessárias à continuação dos cursos superiores técnicos ou culturais* — eis a finalidade



que o referido decreto atribuiu ao colégio universitário. Ao estruturar a Universidade do Brasil, a Lei n.º 452, de 1937, depois de enumerar as escolas e os institutos, cuidou das instituições complementares, e, através do parágrafo único do art. 7.º, incorporou àquela Universidade o Colégio Universitário, que dela veio a ser desmembrado para integrar o Colégio Pedro II pelo Decreto-lei n.º 4.131, de 1942. Finalmente se dilui, ao generalizar-se o dualismo: curso fundamental (5 séries) e curso complementar (2 séries), mais tarde enfim ginásio (4) e colégio (3), o que persiste na legislação vigente.

8. É, pois, o colégio universitário revivido como modalidade da 3.ª série. Esta, cujas variações têm de existir, poderá ministrar-se no estabelecimento de ensino secundário ou na universidade, ali como 3.ª série e co-roamento de estudo, aqui como colégio universitário ou antecipação.

9. Os problemas que suscita são numerosos. Os ramos do ensino superior multiplicaram-se. As variações em função de cada qual montariam a um total exagerado, ou, mesmo, proibitivo. Far-se-ão por grupos e, assim mesmo, nas escolas secundárias numerosas, a fim de atingir, pelo menos, a densidade de uma turma para cada ramo. Mais exequível o colégio universitário, por se restringir aos cursos da universidade em que fôr instituído e por dispor na própria universidade do equipamento completo de que carece. A lei não autoriza o colégio universitário numa Faculdade, como se fosse o pré-jurídico ou o pré-médico, etc. Só em *Universidades*; do contrário, o adjetivo perderia o sentido.

10. Convém não omitir a advertência da Lei de Diretrizes: *nos concursos de*

*habilitação não se fará qualquer distinção entre candidatos que tenham cursado esses colégios e os que provenham de outros estabelecimentos de ensino médio* (art. 79 § 3.º). Não há, nem haverá privilégio, assim o entendeu a lei, em defesa das escolas de nível médio.

### Competência

11. A competência para a organização da 3.ª série decorre da competência instaurada para o ensino médio: como regra geral, a dos Estados e das próprias escolas; como transição, exceção ou opção, a da União e das escolas respectivas. As autoridades a que se subordina o ensino superior nada tem a ver com as variedades da 3.ª série; embora tais variações decorram da organização dos cursos superiores e até de seus concursos de habilitação, a alçada continua a do ensino médio, que terá naqueles cursos e exames as razões de sua preferência, porém não subordinação.

Com relação às Universidades, quero crer que a autonomia que lhes é deferida para "criar e organizar cursos, fixando-lhes os respectivos currículos" (art. 80 § 1.º, letra *a*), compreenderá, em seu alto critério, qualquer curso sob sua jurisdição, respeitadas as normas da Lei de Diretrizes e Bases.

### Jurisprudência do C.F.E.

12. A respeito das questões ventiladas neste Estudo Especial, anotam-se os seguintes pronunciamentos do Conselho Federal de Educação :

a) O Par. n.º 53, de 1962, elaborado pelo Cons.º A. Almeida Júnior, tendente a reconhecer e proclamar a autonomia do ensino secundário, com

finalidade própria, "independente da existência, ou não, de escolas de nível superior", é preciso na conclusão: "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 3.<sup>a</sup> série, são estas: a diversificação dos currículos e a redução das disciplinas" (Doc. n.º 4, pág. 44 e 45). Esse pensamento é ratificado pelo Par. n.º 324, de 1962, de autoria do mesmo eminente relator;

b) o Par. n.º 58, de 1962, elaborado pelo Cons.º Valnir Chagas, que constitui esplêndido estudo sobre o concurso de habilitação aos cursos superiores. Uma das conclusões desse parecer faz referência à série terminal secundária: "o concurso de habilitação é o estágio intermediário de um processo de seleção a longo prazo, que principia na fase terminal da escola média e se conclui, em relação aos estudos profissionais, no período inicial dos cursos de graduação". O mesmo parecer se refere a aspectos *vocacionais* a observar no longo e complexo processo dos *concursos de habilitação* (Doc. n.º 4, pág. 58 e seguintes);

c) o Par. n.º 387, de 1962, elaborado pelo Cons.º Anísio Teixeira, que é terminante ao afirmar: "somente Universidades poderão manter Colégio Universitário", não considerando legítima a designação mesmo para a 3.<sup>a</sup> série de colégio de aplicação, integrante de Faculdade de Filosofia (Doc. n.º 11, pág. 118);

d) os Pars. ns. 214, de 1962; 13 e 76, de 1963, elaborados pelo Cons.º

Francisco Maffei, referentes ao curso de um ano, prepolitécnico, pleiteado por Universidades Católicas, não aceitaram os argumentos em favor de um regime especial, de caráter propedêutico, justificativo da admissão direta à primeira série, com dispensa da formalidade do concurso de habilitação (Doe. ns. 9, 12 e 13). "Por interessante e louvável que possamos considerar a experiência da Escola Politécnica da P.U.C., não pudemos encontrar uma justificativa suficiente que autorizasse um tratamento desigual entre os estudantes do curso propedêutico e os demais estudantes que procedem dos cursos colegiais" (Doc. 9, pág. 21). Outro parecer, o de n.º 142, de 1962 (não publicado, por propor apenas diligências na apreciação de estatuto) confirma o mesmo ponto-de-vista; "a circunstância de cursar o colégio universitário não isenta o estudante do exame de habilitação (art. 79, § 3.º)".

### Conclusões

a) A 3.<sup>a</sup> série é obrigatoriamente diversificada, dentro dos recursos do estabelecimento de ensino.

b) O colégio universitário, sem perda da condição de coroamento do curso médio, oferece, sobre as terceiras séries, duas vantagens: a integração no ambiente universitário e a delimitação de variantes aos cursos da universidade em que se situe.

c) A diversificação das 3as. séries não poderá perder de vista sua natureza, como terminais do curso secundário, dentro de sua finalidade própria.

d) As 3as. séries não devem ficar adstritas ao conteúdo dos concursos de habilitação, mas a aspectos básicos da

preparação para cursos superiores, independente dos aspectos formais daqueles concursos.

e) Colégio Universitário só pode funcionar em Universidade, não tendo cabimento sua instalação em escola superior isolada.

f) Para admissão ao curso superior, os egressos dos colégios universitários e os egressos dos demais colégios serão todos sujeitos, em igualdade de condições, ao concurso de habilitação.

g) A instituição de ano propedêutico será válida, dentro da organização do ensino superior, para quantos tenham nele ingressado por concurso de habilitação, após conclusão de curso médio ou equivalente, completo.

h) A organização das 3as. séries cabe à esfera de competência do ensino médio, e a dos colégios universitários às universidades nos termos de sua autonomia, respeitadas as normas da Lei de Diretrizes e Bases. (aa.) Pe. J. Vieira de Vasconcellos, Presidente da C.E.P e M. - Celso Kelly, relator.

## CURSOS PEDAGÓGICOS SUPERIORES EM INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO

### Parecer n.º 280/64, da Câmara de Ensino Superior (1.º Grupo)

A Presidência do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina solicita o pronunciamento deste Conselho Federal, na parte relativa ao ensino pedagógico, sobre a Lei do Estado n.º 3.191, de 8 de maio de 1963, que instituiu o "sistema estadual de en-

O diploma em referência cria no Instituto de Educação uma Faculdade de Educação, já autorizada e reconhecida, que deverá não apenas "formar professores destinados às matérias específicas do curso normal" e exercer outras atividades próprias dos institutos de educação como "preparar, em *nível superior*, orientadores educacionais para o ensino primário, pesquisadores educacionais e administradores escolares". Esta última função responderia à "necessidade imperiosa e urgente de serem formados, em nível superior, técnicos

educacionais para a administração, pesquisa e orientação do ensino" naquele Estado.

Três aspectos devem ser considerados no pronunciamento que se pede ao Conselho: (a) o alargamento das funções atribuídas aos institutos de educação, (b) a idéia da Faculdade de Educação e (c) o reconhecimento desta pelo Conselho Estadual. O primeiro, como de certa forma os demais, encontra as duas raízes na disposição do art. 59, parágrafo único, da Lei de Diretrizes e Bases, segundo o qual

"... nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras".

A lei, como se vê, esposou inteiramente a distinção que se faz no Brasil, desde a sua instituição, entre o bacharelado e a licenciatura em Pedagogia: aquele é o título próprio do especialista que se entrega às "tarefas não-docentes do setor educacional", consoante os termos do Parecer . . . . . CFE-251/62; este é o do professor de disciplinas pedagógicas nos cursos normais. Ambos devem ser obtidos através do curso superior de Pedagogia, podendo os licenciados, de acordo com o parágrafo transcrito, ser preparados excepcionalmente nos institutos de educação. O plano de Santa Catarina, entretanto, leva esta exceção até o bacharelado, ultrapassando assim o limite estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases.

Quanto ao segundo aspecto, não vemos impedimento, em princípio, a que se crie uma Faculdade de Educação fora do contexto de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Nem isto vai de encontro à doutrina já firmada por este Conselho, no Parecer 31/63, segundo a qual "o desdobramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em estabelecimentos autônomos somente é compreensível em universidades". Pelo contrário. O mesmo parecer encara a individualização dos setores pedagógicos "em estabelecimentos próprios" como a solução mais natural, ao tempo em que aponta a sua fusão como uma das primeiras distorções do plano original das Faculdades de Filosofia.

Mas o que se fez era Santa Catarina foi criar a Faculdade como parte do Instituto de Educação, ou seja, criar o mais como parte do menos. Quer na doutrina, quer na tradição que se reflète na própria linguagem comum bra-

sileira, quer ao longo de toda a Lei de Diretrizes e Bases — principalmente dos seus títulos VII (capítulo IV) e IX — *instituto de educação* é estabelecimento de ensino médio e *faculdade* é estabelecimento de ensino superior.

Não seria exato, a nosso ver, alegar que esse absurdo de lógica já estaria antes na lei, projetando-se agora numa solução particular. O parágrafo único do art. 59 não alude a faculdades, e sim a *cursos*, que poderão funcionar "*nos institutos de educação*"; e nenhum absurdo existe no fato de que um *curso* de nível superior seja ministrado em estabelecimento de ensino médio, se aquele — é inevitável — conserva a sua individualidade em relação a este. Não se pode, contudo, imaginar uma faculdade como parte de um ginásio ou colégio, embora a hipótese inversa de uma escola média integrada na superior seja não somente possível como particularmente recomendável no setor de Educação. O Parecer n.º 292/62 é bastante explícito a este respeito.

Finalmente, o aspecto de autorização e reconhecimento. De acordo com o § 2.º do art. 9.º, citado na exposição, o Conselho Estadual podia autorizar o funcionamento do curso, mas não lhe cabia nem cabe reconhecê-lo. Conforme a letra *h* do mesmo art. 9.º, interpretada no Parecer n.º 92/63 e Portaria n.º 4/63, o reconhecimento de escola ou curso superior, excluída a hipótese do art. 15, é sempre competência federal; e convém lembrar que sem êle, nos termos do art. 68, não será possível o registro de diploma para efeito de sua validade nacional.

Em conclusão, e generalizando o caso particular de Santa Catarina, somos de *parecer* que:

- a) os cursos pedagógicos de nível superior que venham a funcionar em institutos de educação — na forma do art. 69, parágrafo único, da Lei de Diretrizes e Bases — têm a sua ação restrita à "formação de professores para o ensino normal", portanto à licenciatura, não podendo em consequência estender-se ao bacharelado;
- b) além da solução, diretamente configurada na lei, de simples funcionamento de um curso em instituto de educação, é perfeitamente admissível a criação de uma Faculdade de Educação que inclua o instituto como "colégio de experimentação e demonstração", embora nunca a da Faculdade como parte do instituto;
- c) a autorização para funcionamento desses cursos é atribuição dos Conselhos Estaduais e o seu reconhecimento, desde que não ocorra a hipótese do art. 15 da Lei de Diretrizes e Bases, é sempre competência federal.

CFE, 5 de outubro de 1964.

- (a) A. Almeida Júnior — Presidente da C.E.Su.; Valnir Chagas - Relator; Roberto Figueira Santos, João Peregrino Júnior e Pedro Viriato Parisrot.

### SOBRE EXAME DE SUFICIÊNCIA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR POLIVALENTE PARA O CICLO GINASIAL

Aprovado em 9-10-1964, com restrições do Cons.<sup>o</sup> Valnir Chagas, somente quanto à duração da licenciatura polivalente.

A escola média brasileira vem-se debruçando com sério obstáculo ao seu processo de expansão, o sensível *déficit* de pessoal docente qualificado, o que obriga a improvisação de professores em detrimento dos padrões de ensino.

Na década de 1953-1962 houve crescimento de mais de 100%, e se as metas do Plano Nacional de Educação, relativas ao ensino médio, fossem integralmente atingidas até 1970, teríamos um índice de escolaridade que importaria em verdadeira explosão educacional.

Sobretudo se levarmos em conta que não temos, ainda, na escola 15% da população em idade escolar correspondente. Mas, mesmo que essas metas não venham a ser alcançadas no prazo previsto, não resta dúvida que nosso sistema de ensino médio continuará em acentuada expansão, a julgar pelos índices de crescimento verificados nesta última década. Esta expansão, contudo, não se fará no ritmo desejado ou será menos entravada se não produzirmos professores em quantidade suficiente para assegurar o aumento de escolarização programado.

No entanto, apesar dos planos e previsões de desenvolvimento do sistema escolar de grau médio, tem-nos faltado



uma política objetiva e eficaz de formação de professores a curto prazo. Se é verdade que o Plano Nacional de Educação destinava recursos para assistência técnica, compreendendo programas de treinamento para o magistério, o fato é que até o presente não se desenvolveu nenhum programa de emergência visando à ampliação imediata dos quadros da escola média.

Ora, de acordo com a própria Lei de Diretrizes e Bases, cabe ao Conselho Federal de Educação "adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino" (art. 9.º, letra TO). Está, assim, o Conselho no dever de gerir medidas que contribuam para a formulação de uma política de treinamento de professores em face das exigências de expansão imediata da escola média brasileira. É neste sentido que apresentamos a presente indicação.

Sabemos que é problema capital do processo de expansão, em grande escala, de um sistema escolar, a preparação, a curto prazo, de professores em número suficiente e com o mínimo de qualificação necessária para tornar possível o crescimento quantitativo sem graves prejuízos para a qualidade do ensino. Por isso mesmo o problema deve ser equacionado em termos de quantidade e de qualidade, ou seja, em função das exigências imediatas do aumento da rede escolar e do imperativo de se melhorar progressivamente o nível de ensino de uma escola cujas deficiências são notórias. O desafio que enfrentamos é, justamente, o de treinar o maior número de professores com o mínimo de habilitação necessária e no menor tempo possível.

Desde 1946 dispomos de dois sistemas de treinamento do magistério se-

cundário e que foram consagrados pela Lei de Diretrizes e Bases: as Faculdades de Filosofia e os exames de suficiência. Os cursos destas faculdades constituem o processo normal de formação dos mestres da escola secundária e a elas estaria reservada a missão de preparar um corpo docente altamente qualificado. O exame de suficiência é a medida de emergência indispensável a que temos de recorrer a fim de prover a escola dos professores de que necessita, na falta de licenciados.

À luz dessas premissas, julgamos que uma política de formação do magistério da escola média, visando a atender aos aspectos quantitativos e qualitativos de seu desenvolvimento, deveria perseguir esses dois objetivos: primeiramente valorizar os cursos das Faculdades de Filosofia, aperfeiçoando-os, reformulando algumas de suas licenciaturas, mediante um programa de assistência técnica e financeira com o fim de se constituir um professor de alto nível; em segundo lugar, aplicação sistemática do exame de suficiência tendo em vista o maior número de professores a curto prazo.

Quanto aos exames de suficiência, prestaram eles decisiva contribuição para o recrutamento de mestres da escola secundária no período que vai de 1946 até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases. Segundo os dados fornecidos pela Diretoria do Ensino Secundário, enquanto esses exames estiveram sob a responsabilidade da C.A.D.E.S., entre 1956 e 1960, inscreveram-se nos seus cursos 18 815 candidatos, dos quais foram aproveitados 7 506.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases, o exame de suficiência passou à competência das Faculdades de Filosofia nos termos do art. 117. Por se



tratar de medida destinada a assegurar a expansão do ensino médio, o Conselho promoveu sua regulamentação, que foi logo convertida em portaria ministerial. Nessa regulamentação foram fixados critérios gerais orientando a realização desses exames a fim de que pudessem alcançar a eficácia desejada.

Feita a regulamentação desde dezembro de 1963, não se tomou ainda nenhuma providência no sentido de urna utilização sistemática dos exames de suficiência. Aliás, estes exames praticamente deixaram de funcionar desde a vigência da L.D.B. Ora, a experiência realizada pela C.A.D.E.S., com todos os seus possíveis defeitos, revelou que o exame de suficiência valeu como instrumento eficaz para o recrutamento de emergência de mestres da escola secundária em sua fase de crescimento.

Em nosso entender, temos de apelar, nas condições atuais, para medidas de emergência dessa natureza, se quisermos acelerar a expansão de nossa escola. A Inglaterra, depois da última guerra, para atender ao aumento de escolarização programado, utilizou-se dos *Emergency training colleges*, o que permitiu recrutar, em pouco tempo, grande número de mestres, formados fora do sistema normal, em dois semestres, conseguindo deste modo prolongar mais um ano a escolaridade obrigatória. Portanto, o que se impõe é dinamizar e aperfeiçoar o sistema, aproveitando a experiência anterior. Para isso, sugerimos as seguintes medidas concretas a serem adotadas pelas autoridades competentes :

1) promover o levantamento das necessidades atuais de professores nas diversas regiões do país e em função das previsões de aumento da escolaridade;

2) promover, através da Diretoria do Ensino Secundário, uma reunião com os Diretores das Faculdades de Filosofia oficiais indicadas pelo Conselho com o fim de acertar providências tendentes a facilitar a realização dos exames de suficiência;

3) programar cursos intensivos de um a dois semestres destinados a preparar os candidatos ao exame de suficiência. Tais cursos poderiam ser realizados em convênio com as próprias Faculdades de Filosofia ou deslocando equipes de professores para as localidades onde não as houvesse. Neste caso seriam criados centros de treinamento nas regiões mais necessitadas. De imediato poderiam ser programados cursos durante as férias de verão.

No que se refere às Faculdades de Filosofia, não se encontram elas em condições de suprir a carência de professores, não obstante sua extraordinária expansão nas três décadas de sua existência. Em 1962 contávamos, no ensino médio, com um corpo docente de 83 075 pessoas que equivalem a 105 174 professores, se considerarmos os vários cursos ou estabelecimentos em que freqüentemente o mesmo indivíduo leciona. Considerando-se que o secundário compreende 73,4% desse total e as disciplinas de letras e de ciências que figuraram nos outros ramos, temos que a porcentagem de professores licenciados no ensino médio é ainda ínfima. Em 1960, a Diretoria do Ensino Secundário acusava o registro definitivo de 20 312 professores, dos quais somente 5 395 eram licenciados ou 26,5%.

Se levarmos em conta a progressão dos índices de conclusão de curso de 1956 (1 350 licenciados) a 1961 (3 011), é de se esperar que no quinquênio 1962/1966 teremos produzido

pouco mais de 20 000 licenciados, mima estimativa grosseira. Número esse ainda insuficiente para as necessidades da escola, crescendo que muitos são os licenciados que não se dedicam ao ensino médio. Numa economia em desenvolvimento, onde as oportunidades ocupacionais para trabalhadores intelectuais qualificados são freqüentes e bem remuneradas, é natural que os melhores licenciados deixem o ensino por outras profissões mais rendosas.

Mas é no setor das Ciências Naturais e da Matemática onde se verifica a maior escassez de professores qualificados, justamente por causa do número reduzido de cursos para estas ciências. Em 1962, nas 81 faculdades contavam-se apenas 11 cursos de Física, 7 de Química, 13 de História Natural e 25 de Matemática. Em 1961 diplomaram-se 51 licenciados em Física, 43 em Química, 225 em História Natural e 137 em Matemática, ao todo 456 licenciados, perfazendo 15,1% do todo de 3 011. No mesmo ano, nos 10 Estados das Regiões Norte e Nordeste diplomaram-se 15 licenciados em Matemática e nenhum em Física e Química. Atualmente existem dois cursos de Física e de Química para aquelas duas regiões. Desde 1962 foram apresentados ao Conselho Federal de Educação pedidos de autorização para funcionamento de, apenas, dois cursos de Matemática, um de Física e outro de História Natural. Ora, Matemática e Ciências Físico-Biológicas são matérias obrigatórias para todo o País no ciclo ginásial.

Além disso, as melhores faculdades nos cursos de Física, Química, História Natural e Matemática, se preocupam quase que exclusivamente em formar puros pesquisadores, sem levar em conta as exigências específicas da formação intelectual do mestre da

escola secundária. Daí resulta um licenciado desinteressado do magistério secundário, orientando-se, de preferência, para o ensino superior, a pesquisa, ou se dedicando a outras ocupações mais vantajosas na linha de sua especialidade.

Em face disso, faz-se necessária a reformulação da licenciatura de ciências tendo em vista a preparação do professor da escola média, e, em particular, do primeiro ciclo. O Conselho, ao determinar as cinco matérias obrigatórias, criou uma nova disciplina, Ciências Físico-Biológicas, à qual se liga Iniciação às Ciências. Como o nome está a indicar o seu conteúdo, deve abranger noções de Física, Química e Biologia. Seria conveniente a instituição de uma licenciatura especialmente destinada à formação do professor desta disciplina. Por outro lado, seria recomendável a criação de um tipo de professor polivalente para o ciclo ginásial, de Ciências Naturais e Matemática e de Ciências Sociais, como de resto já tínhamos sugerido no Par. 314/63. Esta figura do professor polivalente se justificaria sob vários aspectos: em primeiro lugar o professor de ginásial não há de ser um especialista puro; em segundo lugar, do ponto-de-vista pedagógico formativo, o ideal seria que, no primeiro ciclo, o mesmo mestre se ocupasse de várias matérias; finalmente, porque contribuiria para resolver o problema da falta de professores.

Assim, teríamos três licenciaturas para o essencial do ensino no primeiro ciclo: a de Letras, compreendendo o ensino de Português e uma língua viva; a de Estudos Sociais, habilitando ao magistério de História, Geografia e Organização Política e Social Brasileira; a de Ciências, para o ensino de Ciências

Físico-Biológicas, Iniciação às Ciências e Matemática. Estas licenciaturas seriam específicas do ciclo ginásial, embora seus titulares pudessem ensinar no segundo ciclo enquanto não houvesse professores de quatro anos em número suficiente. Estes licenciados poderiam posteriormente tirar os créditos necessários à licenciatura que os habilitasse ao ensino definitivo do ciclo colegial ou de curso superior.

O tempo de duração destas licenciaturas poderia ser de três anos. Justifica-se esta redução uma vez que anteriormente o Bacharelado preparava indiferentemente o professor e o especialista neste mesmo espaço de tempo. Agora que o currículo mínimo das matérias pedagógicas reduziu sensivelmente o número destas matérias, algumas delas podendo ser ministradas num semestre, julgamos possível preparar-se um professor para o ciclo ginásial em três anos.

Assim como se procedeu na determinação dos currículos mínimos sugerimos que o Conselho se dirija às instituições credenciadas no sentido de que enviem sugestões para a elaboração do currículo mínimo destas licenciaturas. Em particular para a licenciatura de ciências, devemos solicitar a colaboração do I.B.E.C.C., instituição especializada no ensino de ciências no curso secundário.

Finalmente, para que possamos aumentar o número de professores de ciência, impõe-se que o Ministério da Educação desenvolva um programa de assistência técnica e financeira a fim de promover a implantação da Licenciatura de Ciências no maior número possível de Faculdades de Filosofia. (aa.) Newton Sucupira, relator — A. Almeida Júnior, Dumerval Trigueiro, Celso Kelly, Rubens Maciel, Josué Montello.

## INFORMAÇÃO DO PAIS

### CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Reunir-se-á em Brasília, de 31 de março a 2 de abril próximo, a Conferência Nacional de Educação convocada nos termos do Decreto n.º 54.999, que a instituiu e é do seguinte teor:

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição, e tendo em vista o disposto no artigo 93, § 1.º, alínea c, da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, decreta:

Art. 1.º O Governo Federal convocará, anualmente, a Conferência Nacional de Educação, para estudo das questões relativas à coordenação de planos de educação.

Art. 2.º Constituirão a Conferência Nacional de Educação os membros do Conselho Federal de Educação, os diretores gerais dos Departamentos, os diretores das Diretorias de Ensino e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Cultura, os Secretários de Educação dos Estados e do Distrito Federal, um representante de cada Conselho Estadual de Educação e um representante de cada Território Federal, o presidente da As-

sociação Brasileira de Educação, o presidente da Federação Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, o presidente da Federação Nacional dos Professores em Estabelecimentos Particulares de Ensino e o Presidente da União Nacional das Associações Familiares.

§ 1.º Presidirá a Conferência o Ministro de Estado da Educação e Cultura.

§ 2.º Na forma do Regimento poderão ser convidados para participar da Conferência, na qualidade de observadores, representantes das organizações internacionais ou estrangeiras que exerçam no País atividade de assistência técnica ou financeira à Educação.

Art. 3.º A Conferência Nacional de Educação realizar-se-á no mês de março de cada ano, a primeira em 1965, no Distrito Federal, e as posteriores nos anos seguintes, rotativamente, nas Capitais dos Estados.

Art. 4.º Os trabalhos de cada reunião da Conferência Nacional de Educação versarão sobre tema geral e subtemas, escolhidos na reunião anterior.

§ 1.º O tema e os subtemas de cada reunião serão objeto de pesquisas e le-

vantamentos prévios o a eles se circunscreverão os trabalhos da reunião.

§ 2.º As conclusões e recomendações aprovadas em cada reunião serão comunicadas aos órgãos técnicos da administração pública e terão ampla divulgação.

§ 3.º Cada reunião estabelecerá o local, a data, o tema e subtemas da reunião seguinte.

Art. 5.º O Ministro da Educação e Cultura expedirá o Regimento da Conferência Nacional de Educação e fixará a data, o tema e subtemas da primeira reunião.

Art. 6.º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 13 de novembro de 1964; 143.º da Independência e 76.º da República.

H. CASTELLO BRANCO

*Flávio Lacerda*

## II REUNIÃO CONJUNTA DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO

Efetuada em Belo Horizonte, de 6 a 12 de dezembro de 1964, com a participação de conselheiros de 22 Estados, a Reunião aprovou as conclusões que transcrevemos à base dos temas relatados pelas comissões.

### Tema I

"Bolsas gratuitas e financiamento para reembolso nos termos do art. 94 da L.D.B."

(Relator: Cons. Abel Fagundes)

## CONCLUSÕES

### 1.ª Parte: *Doutrina e Aspiração:*

1. O direito à educação, que encontra seus fundamentos no direito natural e na filosofia democrática, e que a Constituição da República e a Lei de Diretrizes e Bases consagraram, importa a obrigação de o Estado proporcionar educação a todos, sendo gratuito e obrigatório o ensino de grau primário. A primeira razão das bolsas-de-estudo está na sua condição suplementar do sistema público, gratuito, a fim de sanar-lhe as deficiências, proporcionando, total ou parcialmente, ao educando, recursos para a freqüentação de escolas — públicas ou particulares — que exijam contribuições aos seus usuários.

2. A faculdade, atribuída à família, de escolher o gênero de educação que deve dar aos seus filhos, e a obrigação, reconhecida ao Estado, de fornecer àquela, quando provada a insuficiência de meios de sua parte, recursos para que se desobrigue dos encargos da educação — constituem outra poderosa razão da instituição de bolsas-de-estudo, capaz de assegurar à família e ao educando a possibilidade de atender as suas preferências na opção pelo ensino não gratuito, quando o desejarem.

3. Constitui, pois, aspiração legítima a expansão do sistema de bolsas-de-estudo, independente da carência de escolas gratuitas como regra geral a ser atingida em momento oportuno, quando as condições econômico-financeiras e o texto expresso da lei permitirem a concepção tão ampla e generosa, quanto humana, social e democrática.

4. Também constitui aspiração digna de apreço a ampliação das possibilidades de uma bolsa-de-estudo capaz de atender aos objetivos assistenciais

contidos no § 5.º do art. 94 da Lei de Diretrizes e Bases desde que se verifiquem favoráveis condições econômico-financeiras e seja reformulado o citado parágrafo.

2.<sup>a</sup> Parte: *Interpretação da L.D.B. no tocante a Bolsas:*

5. A Lei admite várias modalidades de recursos ao educando:

a) bolsas gratuitas para custeio, total ou parcial, dos estudos;

b) bolsas gratuitas para os excepcionais;

c) financiamento para reembolso dentro de prazo variável, nunca superior a quinze anos. Podem ser conferidas em qualquer grau de ensino.

6. É requisito para a obtenção da bolsa-de-estudo que o educando "demonstre necessidade e aptidão" — aquela caracterizada pela carência econômica; e esta, pela presunção ou verificação de condições favoráveis ao estudo.

7. Presume-se aptidão nos candidatos a bolsas de ensino primário, desde que se encontrem nas idades correspondentes. Quanto aos outros graus de ensino, a aptidão será avaliada, mediante verificação, sobretudo quando o número de candidatos fôr superior ao de vagas. No caso de ser igual, ou inferior, o resultado dos exames de admissão ou outras provas servem como índices de avaliação.

8. Presume-se carência de parte da família do educando quando esta não corresponde a um mínimo de condições econômicas, objetivamente indicadas pelos Conselhos Estaduais, com relação às respectivas unidades federativas.

9. Presume-se carência da parte do sistema público gratuito insuficiência de vagas em relação à procura, quando se trate de ensino primário. Carência também se considera a inexistência de escolas, públicas ou particulares, em comunidades definidas, como sedes e distritos municipais.

10. A instituição de bolsas em ensino superior corresponde aos mesmos objetivos dos demais graus de ensino e, ainda, ao de resolver a situação de educandos radicados a comunidades que não comportam a fundação e funcionamento de escolas superiores de determinados ramos.

11. A instituição das bolsas constituirá um dos meios de estímulo ao desenvolvimento de ramos de ensino ainda pouco procurados, porém fundamentais à prosperidade do país, sem que isso influa na liberdade de escolha.

3.<sup>a</sup> Parte: *Recomendações aos Conselhos Estaduais:*

12. Competindo aos Conselhos Estaduais, privativamente, regular e planejar as bolsas, cabem aqui algumas recomendações, a título de sugestão ou subsídio.

13. A avaliação será feita nos municípios, por comissões especiais.

14. A bolsa será concedida para todo o curso, admitindo-se que seja suspensa, quando fôr comprovado o desinteresse ou incapacidade do educando.

15. Uma das hipóteses de caracterizações da carência ocorrerá quando a renda da família fôr igual ou inferior ao produto do salário-mínimo local pelo



número de dependentes da família, somado ao aluguel ou prestação mensal de sua residência.

16. A escassez do ensino oficial e a população escolar são fatores a influir na atribuição de bolsas aos municípios.

17. A maior quota de bolsas reservar-se-á a candidatos em regime de externato, e o seu valor terá em vista o custo médio do ensino da região.

18. Uma parcela da quota atribuída aos Estados para aplicação em bolsas-de-estudo deverá destinar-se a financiamento aos estudantes ocasionalmente necessitados ou que não desejem valer-se das bolsas ordinárias.

4.<sup>a</sup> Parte: *Recomendação ao Ministério da Educação e aos Governos Estaduais:*

19. Como recomendação final e de ordem prática, convém ainda traduzir a reivindicação geral no sentido de que haja pontualidade no pagamento das bolsas, como condição essencial à sua eficácia, em relação à economia dos educandários.

Tema II

"Subvenção, assistência e financiamento a estabelecimentos de ensino, para compra, construção e reformas".

(Relator: Cons.<sup>o</sup> Carlos Pasquale)

CONCLUSÕES

À luz das considerações expedidas, afigura-se-nos oportuno apresentar a sugestão das seguintes providências, capazes de concorrer para a ordenação da matéria no sentido dos altos interesses da educação nacional :

1. A concessão de auxílio pecuniário correspondente aos Fundos Nacionais de Ensino confere à União o direito de verificar se o emprego dos recursos estaduais destinados à educação nos termos do art. 169 da Constituição se faz com observância da hierarquização de objetivos, escala de prioridade e demais critérios adotados pelo respectivo Plano Nacional.

2. Através de medidas administrativas ou financeiras, que forem julgadas apropriadas, deve ser assegurado, aos governos estaduais e aos estabelecimentos de ensino beneficiados com o amparo pecuniário da União, um regime especial de financiamento que lhes garanta o recebimento dos recursos com regularidade e a tempo de atender às necessidades de custeio dos objetivos a que se destinem.

3. É recomendável que, a exemplo do estatuído pela Lei de Diretrizes, e Bases, em relação aos recursos federais (art. 92, § 1.<sup>o</sup>), os Estados, o Distrito

Federal e os Municípios fixem em bases adequadas as proporções segundo as quais os respectivos recursos destinados à educação serão aplicados em cada um dos três graus de ensino.

4. Em face dos novos recursos que, em virtude da instituição do Salário-Educação, serão carreados para a manutenção e desenvolvimento do ensino primário e à luz dos resultados do censo escolar recentemente realizado no país, torna-se necessário que o Conselho Federal de Educação proceda ao reexame dos critérios estabelecidos para a distribuição e a aplicação das dotações correspondentes ao Fundo Nacional do Ensino Primário.

5. É recomendável a imediata realização de estudos para a elaboração de anteprojeto de lei que disponha sobre

as fundações, de que trata o art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases, fixando normas gerais para a sua constituição.

6. O financiamento instituído pela Lei de Diretrizes e Bases para a compra, construção e reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos (art. 95, letra "c"), não se efetivará, ordenada e eficientemente, sem a criação de uma Carteira de Financiamento de Educação. A aludida "Carteira", operando com recursos externos, que possam ser obtidos, e com recursos nacionais, provenientes das dotações do Plano Nacional de Educação e da arrecadação do Salário-Educação, deverá revestir-se das procurações adequadas para atender aos investimentos necessários à execução do amplo programa de construção e equipamento de escolas que a conjuntura educacional impõe.

1. Urge proceder-se à revisão das leis especiais que dispõem sobre a concessão de subvenções a entidades educacionais, de direito público ou privado, com vistas a estabelecer um conjunto de normas gerais que, entre outros cuidados, assegurem o emprego dos recursos apenas em casos de inconteste interesse da educação e de comprovada e estrita medida desse interesse.

8. A realização da Primeira Conferência Nacional de Educação, que o Ministério fará realizar no próximo ano, apresenta-se como feliz oportunidade para que os órgãos e autoridades responsáveis pela administração escolar estudem e estabeleçam medidas de ordem prática no sentido de que os Planos Nacional e Estaduais de Educação, tanto na elaboração, quanto na execução, não apenas se articulem, mas se integrem para o desenvolvimento sinérgico das formas de cooperação instituídas.

### Tema III

#### **"Estudos sobre produtividade do ensino em relação a seu custo nos termos do art. 96 da L.D.B. Interpretação do art. 93 da mesma lei".**

(Relator: Cons.<sup>o</sup> Irmão José Otão)

### CONCLUSÕES

1. A necessidade de obtenção de dados atualizados relativos ao custo efetivo do ensino exige a criação nos Estados de um serviço que, anualmente, possa fornecer aos Conselhos Estaduais elementos objetivos para o tratamento do problema.

2. O serviço referido na conclusão anterior terá como tarefa específica a coleta sistemática dos dados contábeis e estatísticos que permitam, em qualquer momento, a avaliação do custo do ensino, e dos efeitos da educação, em todos os níveis, no processo do desenvolvimento social e econômico do país, inclusive a correlação da mão-de-obra qualificada na escola e a estrutura ocupacional do país.

3. Para que o órgão central de avaliação do custo do ensino tenha dados objetivos e tempestivos para o cálculo do custo médio do ensino no Estado, é conveniente e até indispensável que as unidades escolares sejam estimuladas e convidadas a fornecer os dados relativos a cada qual. Para tanto, o órgão central daria as normas técnicas, do modo mais prático, a serem aplicadas pela administração de cada escola. O rendimento escolar, em termos de custo de ensino, seria um dos dados para o cálculo das subvenções públicas concedidas, anualmente, às escolas.

4. À luz do art. 93, § 1.º, da L.D.B. devem ser consideradas como despesas com o ensino:

- a) a1: as de manutenção, compreendendo as de pessoal docente e técnico-administrativo, de aluguel de prédios escolares, de conservação dos mesmos e de material de consumo.
- a2: as de expansão, compreendendo as de construção, de ampliação e de equipamento.
- b) as bolsas-de-estudo.
- c) c1: as de aperfeiçoamento de professores.
- c2: as referentes à pesquisa.
- c3: as referentes a congressos e conferências.
- d) as de administração federal, estadual e municipal de ensino, inclusive as que se relacionam com atividades extra-escolares.

5. Devem ser considerados como dados estatísticos essenciais para os estudos: a matrícula escolar total, a matrícula ao final do ano letivo e o total de conclusões, por série e por grau e ramo de ensino.

6. O custo de ensino será expresso pela relação entre as modalidades de despesas empregadas diretamente na formação do aluno, inclusive amortização de investimentos e os resultados obtidos de acordo com os diversos conceitos adotados.

Devem ser considerados os seguintes conceitos relativos aos custos do ensino:

- a) *Custo unitário médio de matrícula geral* que resulta do quociente da soma dos recursos apli-

cados, especificamente, no ensino em determinado grau e ramo.

- b) *Custo unitário médio de matrícula efetiva* que resulta do quociente da soma dos recursos aplicados, especificamente, no ensino em determinado grau e ramo,

pelo número total de alunos presentes nos cursos ao término do ano escolar nesse mesmo grau e ramo.

- c) *Custo unitário médio de aprovação* que resulta do quociente da soma dos recursos aplicados, especificamente, no ensino em determinado grau e ramo, pelo número total dos alunos aprovados ao término do ano escolar nesse mesmo grau e ramo.

7. Para jogar com as categorias quantidade e qualidade de ensino, deve-se procurar saber se, com o mesmo custo, uma escola produz melhor ensino. Isso implicaria a classificação periódica das escolas, o que é recomendável.

8. O cálculo do custo do ensino, e mesmo o conhecimento do rendimento escolar, não oferecem elementos suficientes para caracterizar a produtividade, pois, na avaliação desta, além dos dados quantitativos devem figurar elementos qualitativos, variáveis com os níveis culturais já atingidos e em contínua demanda de aperfeiçoamento.

Uma das maneiras de promover o aumento da produtividade será, sem dúvida, a eliminação total da capacidade ociosa das escolas.

## Tema IV

"As novas modalidades do ensino médio, segundo o Título VII da L.D.B."

(Relator: Cons.<sup>o</sup> D. Lourenço Almeida Prado)

## CONCLUSÕES

1. A Lei 4 024, sendo uma lei de diretrizes e bases, não determinou nem lhe caberia determinar *ad ultimum* a organização de escolas ou tipos de ensino. A apreciação adequada das novas modalidades de ensino médio dela emanadas só pode, portanto, ser bem conduzida pelo exame de suas virtualidades criadoras, da fecundidade de seus princípios libertadores, que abrem possibilidades limitadas para multiplicação diversificada de tipos de ensino médio.

2. Apresentando o quadro do ensino médio como um campo aberto, capaz de acudir com uma escola conveniente a qualquer nova solicitação da cultura e da técnica, a L.D.B., pelo realce atribuído ao princípio da equivalência, assegura, na variedade dos tipos, a unidade fundamental do ensino médio, cujo objetivo invariável é a formação integral da pessoa humana, respeitadas as tendências vocacionais.

3. Considerando que o ensino médio, quando destinado a adolescentes, tem finalidade precipuamente formadora, é desejável que o primeiro ciclo não tenha um caráter profissional, embora exerça função de sondagem vocacional, esperando-se que no futuro até mesmo na denominação desapareça a distinção entre ginásio secundário, industrial, comercial, etc.

4. A aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalhos, que em nosso

meio se situa mais freqüentemente em nível primário, pode elevar-se também ao nível médio. Constitui um tipo particularmente flexível e adaptável de ensino, colocado ao lado da seriação regular do nível médio, vinculado a êle por conexões indeterminadas e elásticas, sem impedir a sua acomodação às necessidades regionais, sociais e humanas que venham a ocorrer.

5. É desejável que o conceito de aprendiz seja desvinculado de sua referência a faixas etárias de juventude para que abranja todos os interessados pelo aprendizado de técnicas de trabalho e ofícios.

6. No exame das novas modalidades do ensino médio, conforme a L.D.B., é necessário salientar o significado da expressão "entre outros" do seu art. 34, que abre, ao lado dos cursos secundário, técnico e de formação de professores — o novo grupo ou agrupamento até agora inominado.

Esse "outro grupo" deve ser convenientemente considerado e aproveitado pelos Conselhos de Educação, abandonada a preocupação de enquadrar todos os tipos de ensino médio nos três grupos clássicos, a fim de não limitar a liberdade criadora, que a lei consagrou.

7. Considerando que a L.D.B. contém em germe a virtualidade de uma riqueza fecunda a ser desenvolvida e levada ao termo de sua frutificação pelos órgãos educacionais que têm a incumbência de sua aplicação, cabe aos Conselhos de Educação e, em especial, aos Conselhos Estaduais a grande tarefa de garantir e promover a sua efetivação concreta, atendendo às condições regionais da conjuntura social brasileira e dos legítimos interesses humanos.

## Tema V

"A terceira serie colegial e o Colégio Universitário nos termos do art. 46, § 2.º, e art. 79, § 3.º, da L.D.B."

(Relator: Dr. Carlos Maciel)

## CONCLUSÕES

1 — O destaque dado na L.D.B. à terceira série colegial e à possibilidade de ser cursada em Colégio Universitário (ou Colégio Técnico Universitário) representa não só uma tentativa de solução do problema da articulação da escola secundária com a superior, mas também de encaminhamento de um processo de seleção adequada dos candidatos aos estudos superiores. Isso implica que o problema desta série tem de ser encarado simultaneamente pelo prisma do ensino superior e pelo prisma do ensino médio.

2 — A terceira série sofre, inevitavelmente, de direito e de fato, uma influência da Universidade. Ela não pode deixar de ser parcialmente propedêutica ou preparatória. Mas, ao mesmo tempo, ela não deve perder, mesmo quando se tratar de Colégio Universitário, o seu caráter próprio de etapa ainda do ensino secundário. Também nunca deve ser encarada de uma maneira que a desarticule das duas primeiras séries colegiais.

3 — Podemos distinguir, de modo geral, três tipos de relação entre a Universidade e o Colégio.

I — A Universidade tem o vestibular por cursos. Nesse caso parece fatal que a terceira tenda a tornar-se "cur-sinho".

II — A Universidade tem o vestibular por grupos de cursos ou áreas e,

além disso, articulado com o ciclo básico. Nesse caso há possibilidade de lograr, com maior ou menor êxito, modos de conciliação entre o sentido preparatório e o sentido terminativo da terceira série.

III — A Universidade entende que deve aceitar os alunos tal como eles vierem do ensino médio, ressalvado um mínimo de exigências, e deve assumir a responsabilidade de "recondicionar" esses alunos, já dentro da Universidade, na medida das deficiências que apresentarem. Nesse caso a terceira série comportar-se-á com autonomia completa em relação à Universidade.

A fórmula para o concurso de habilitação poderia vir a ser a de um concurso único, medindo o preparo do aluno em todo o leque enciclopédico, de modo a obter "perfis" de aptidão e preparo.

Esta, contudo, parece ser uma situação, no extremo oposto da primeira, mais difícil e mais remota de atingir. O consenso em torno dela também é menos assegurado.

4 — Como um caminho intermediário que representa ao menos uma conciliação provisória, recomenda-se que o concurso de habilitação a fim de melhor co-adaptar-se à terceira série colegial deve:

I — Usar o critério de classificação, inclusive para efeito de opção, e não apenas o de aprovação.

II — Ser realizado por grupos de cursos ou áreas e não por cursos isolados.

III — Procurar conciliar o objetivo de medir a "maturidade" do aluno ao fim do colégio, com o de selecionar segundo o preparo para estudos superiores específicos.



IV — Prever, em casos específicos, meios de recuperação e re-encaminhamento de alunos, através do ciclo básico.

5 — O sistema deve tender a substituir o *momento* de seleção pelo *período* de seleção e orientação, período integrado pela terceira série colegial, pelo concurso de habilitação e pelo ano básico ou ciclo inicial dos cursos superiores.

6 — Há vantagens e desvantagens (ou dificuldades), tanto na fórmula de fazer realizar a terceira série colegial dentro de colégios comuns, como de fazê-la realizar nos colégios universitários.

No primeiro caso, a vantagem principal está em manter melhor o caráter secundário da série. Há dificuldades em conseguir a realização de uma boa terceira série, com suas desejáveis modalidades, dentro de um colégio comum. Alguns melhores colégios poderiam ser selecionados e especializados na manutenção do ciclo colegial e, em particular, desta série.

No caso dos colégios universitários, as desvantagens são relativas a uma antecipação do estilo e do controle da Universidade sobre o ensino médio, e à eventualidade previsível de surgir um pré-concurso de habilitação para ingresso no Colégio Universitário. Há também dificuldades de ordem administrativa e financeira para a Universidade.

Provavelmente, porém, um Colégio Universitário estaria em condições de proporcionar melhor ensino de nível pré-Universitário.

Parece, pois, que seria conveniente experimentar ambas as fórmulas institucionais, de modo a, com o tempo,

podermos comparar os resultados obtidos e verificar quais as diferenças e peculiaridades que se desenvolveriam, caracterizando-as.

## Tema VI

### Problemas suscitado pela aplicação da L.D.B.

(Relator: Cons.<sup>o</sup> Armando Hildebrand)

#### I - SISTEMAS DE ENSINO

1) Sejam as normas do Par. 97/63 do C.F.E. consideradas orientadoras e não imperativas. Assim, serão consideradas transferidas aos Estados e ao Distrito Federal as competências que lhe são asseguradas pela L.D.B., tão logo instalem estes seus Conselhos de Educação e baixem normas gerais para o ensino. Convém seja esta situação formalizada através de comunicação ao Ministério da Educação e Cultura.

2) Devem os Estados e o Distrito Federal, no menor prazo possível, se ainda não o fizeram, organizar e pôr em eficiente funcionamento serviços técnicos e administrativos para *autorizar o funcionamento, reconhecer e inspecionar* os estabelecimentos vinculados ao respectivo sistema de ensino.

#### II - OPÇÃO DE ESTABELECIMENTOS PARTICULARES DE ENSINO MÉDIO

1.<sup>o</sup> — Cabe ao Distrito Federal e aos Estados que já possuem seus sistemas de ensino organizados autorizar o funcionamento de estabelecimentos de ensino médio não pertencentes à União. Para o exercício desse encargo deverão eles preparar-se devidamente.



2.º — Os estabelecimentos de ensino municipais são, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, vinculados aos sistemas estaduais de ensino, não lhes cabendo o direito de opção.

3.º — Tanto o Ministério da Educação e Cultura, como a administração estadual de ensino devem simplificar o processamento de opção e, ao mesmo tempo, orientar os estabelecimentos de ensino particulares a fim de bem exercitarem o seu direito de escolha.

4.º — O prazo limite para a opção vencer-se-á no dia 2 de janeiro de 1967.

### III - INSPEÇÃO

1.º — Os Estados e o Distrito Federal estruturarão o serviço de inspeção de seus sistemas de ensino, de acordo com a L.D.B., no menor prazo possível.

2.º — Enquanto existirem vinculados ao sistema federal de ensino, em virtude da faculdade de optar conferida pelo artigo 110, estabelecimentos não pertencentes à União, cabe ao M.E.C. manter nova inspeção escolar.

3.º — A inspeção deve ser entendida como supervisão e assessoramento técnico, pelo que deve ser exercida por pessoal convenientemente qualificado.

4.º — Muito contribuirá para a eficiência da inspeção a organização pelo M.E.C., com a participação dos Estados, de cursos de formação e aperfeiçoamento e seminários para supervisores de ensino médio, oferecendo oportunidade de matrícula a candidatos dos Estados.

### IV - ORIENTAÇÃO EDUCATIVA

Recomenda-se aos órgãos próprios do M.E.C. e às Secretarias de Educação dos Estados a concessão de bolsas-de-estudo a Professores de Ensino Médio, com dotes adequados, para o ingresso em curso de Orientação Educacional, nos termos da L.D.B. e da Indicação do C.F.E.

### V - CURSOS E ESCOLAS EXPERIMENTAIS

1.º — Tendo em vista o prazo reduzido de aplicação da L.D.B. e a fim de assegurar o caráter de experimentação previsto no artigo 104, recomendam-se, entre outros, os seguintes cuidados na autorização de cursos e escolas experimentais pelo Conselho Federal de Educação e pelos Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal:

a) que o estabelecimento esteja habilitado tecnicamente para realizar experimentação pedagógica;

b) que a direção e o corpo docente do curso ou da escola sejam de alto nível e de reconhecida idoneidade;

c) que a experimentação seja de real interesse para a educação e obedeça a plano cuidadosamente organizado;

d) que haja controle da verificação dos resultados;

e) que haja acompanhamento dos órgãos oficiais.

2.º - A L.D.B., pelo art. 104, transfere aos Conselhos de Educação a responsabilidade para decidir sobre cursos ou escolas experimentais e estas podem ficar isentas de todos os artigos da L.D.B. no que diz respeito a *currículos, métodos e períodos escolares*.

3.º — É recomendável que os Conselhos, tanto o Federal quanto os Estaduais, ao estudarem pedidos de autorização para cursos e escolas experimentais, evitem que, sob o pretexto de experimentação, seja desobedecida a lei.

## VI - INGRESSO NO GINÁSIO

É recomendável que os Conselhos de Educação, ao fixarem normas para o ingresso no ginásio, tenham em vista o Par. 121/63 do C.F.E., permitindo que os exames de admissão de que trata o art. 36 da L.D.B, poderão ser considerados exigência cumprida quando houver prova de suficiente educação primária considerada satisfatória pelo estabelecimento de nível médio.

## VII - EXAMES DE MADUREZA

1.º — Recomenda-se aos Estados e ao Distrito Federal que regulem e processem os exames do art. 99 da L.D.B., dando à madureza o sentido de "grau de maturidade intelectual do candidato a estudos superiores", assimilação amadurecida dos objetivos principais que o ensino secundário deve proporcionar, e, não, soma de informações.

2.º — Para isso, é conveniente seja desenvolvido junto aos examinadores e professores trabalho de esclarecimento e informação sobre o sentido que o C.E.F. vem dando ao exame de madureza.

3.º — Para assegurar o direito previsto na lei, é conveniente sejam tomadas medidas administrativas que facilitem o processamento das inscrições e a realização dos exames de madureza, não obstante os problemas de ordem prática que tais exames normalmente

acarretam aos estabelecimentos onde se realizam.

4.º — Entre as formas de atender ao proposto no item 3.º, está a possibilidade de coordenação dos exames de madureza pelo órgão de administração competente.

3.º — Sem prejuízo de sua autonomia, convém que os Estados evitem divergências muito acentuadas na regulamentação dos exames de madureza, procurando inspirar-se na orientação adotada pelo C.F.E.

Os recursos públicos destinados à educação pelo art. 169 da Constituição Federal devem ser aplicados mediante planos, o que exige sejam esses recursos consignados nos orçamentos da União, dos Estados e dos Municípios sob a forma de dotação global, sem discriminação ou destaque de qualquer natureza.

## GEOGRAFIA AGRÁRIA DO BRASIL

No programa editorial do INEP, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais lançou recentemente o 1.º volume da obra *Geografia Agrária do Brasil*, do Prof. Orlando Valverde.

Comentando o trabalho, o *Jornal do Comércio* de 20/10 expendeu estes conceitos :

"O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais acaba de publicar na série "Sociedade e Educação" o 1.º volume da obra de Orlando Valverde, *Geografia Agrária do Brasil*, uma importante contribuição do conhecido geógrafo brasileiro aos estudos da matéria, no momento em que assume primordial interesse a solução do problema agrário em nosso País, através dos sucessivos projetos de reforma apresen-

tados e, ultimamente, do Estatuto da Terra, de iniciativa do Governo.

O Prof. Orlando Valverde, um dos mais categorizados geógrafos brasileiros, faz neste livro o levantamento e o estudo minucioso dos quadros físico e geo-econômico das várias regiões do País, deixando para o 2.º volume, que se seguirá a este, o estudo do quadro social, em que é analisada a questão agrária e discutidos os pontos fundamentais a serem solucionados para a completa equação do problema. No estudo do quadro físico, o autor engloba resultados de pesquisas numerosas que permitem derrubar os velhos tabus sobre a inferioridade natural dos trópicos; no estudo do quadro geo-econômico aprecia os sistemas agrícolas, e, nas partes referentes à comercialização, mostra como esta é controlada por grupos privilegiados, ora nacionais ora estrangeiros, especulando sobre os preços dos produtos agrícolas, e drenando os lucros para o exterior.

*Geografia Agrária do Brasil*, em excelente apresentação editorial, é fartamente ilustrada com gráficos, mapas, fotografias e plantas".

### ESTATÍSTICA DO ENSINO MÉDIO EM 1963

Segundo os dados da *Sinopse Estatística do Ensino Médio*, do Serviço de Estatística da Educação e Cultura, o número de alunos que concluíram o ensino médio em 1963 elevou-se a 168 597 no ciclo ginásial e 81 737 no colegial, o que significa que em 10 000 brasileiros apenas 10 estavam terminando a instrução de nível médio.

Das 81 737 conclusões, 29 867 eram do curso secundário, 25 806 do normal, 23 034 do comercial, 1 625 do

industrial e apenas 505 do agrícola, números esses aquém das necessidades do País.

Os índices mais elevados verificaram-se nos Estados de São Paulo e Rio Grande do Sul, seguindo-se, com larga diferença, Minas, Guanabara, Pernambuco e Ceará.

### FEIRA DE CIÊNCIAS

Os alunos da Escola Técnica Ferreira Viana, do Rio de Janeiro, através de seu "Clube de Ciências Prof. José Reis", realizaram em dezembro, de 12 a 19, uma Exposição-Feira de Ciências, apresentando trabalhos de alunos, professores e responsáveis. Além de números de arte, foram projetados filmes educativos e realizadas várias palestras, tendo a Marinha de Guerra feito demonstrações sobre a técnica e funcionamento do radar.

### SEMANA DA UNESCO

Sob o patrocínio do Instituto Brasileiro para a Educação, Ciência e Cultura (IBECC), teve lugar em Porto Alegre, no mês de novembro, a Semana da UNESCO, que foi dirigida pelo Prof. Renato de Almeida, representante da UNESCO no Brasil, e realizada por intermédio da Comissão Gaúcha, presidida pelo Prof. Dante de Laytano, da Universidade do Rio Grande do Sul.

A finalidade das referidas Semanas, já anteriormente promovidas no norte do País, além de divulgar a obra da organização, visa a conhecer a opinião dos grupos culturais dos diversos Estados relativamente ao programa desenvolvido pela UNESCO. No caso da Semana levada a efeito em Porto Alegre, estabeleceu-se debate sobre problemas educacionais do Rio Grande do Sul. Foram, assim, discutidos vários projetos,

sendo passadas em revista as diretrizes gerais da UNESCO em matéria de educação, dando-se ênfase aos problemas do planejamento nacional, projeto mundial de erradicação do analfabetismo e educação a serviço da tecnologia. Em entrevista concedida à imprensa local, o Sr. Renato de Almeida informou que está montado em São Paulo, pelo IBECC, um laboratório para estudo experimental de física, inclusive fabricação de filmes em vídeo-tape a serem utilizados nas escolas que não dispõem de aparelhagem adequada à realização de pesquisas.

#### COLÉGIO UNIVERSITÁRIO EM MINAS GERAIS

O Conselho Universitário da UMG, reunido em 26 de novembro de 1964, aprovou por unanimidade a criação do Colégio Universitário, que deverá iniciar suas atividades em 1965, com a matrícula aberta a mil alunos do terceiro ano dos cursos técnico, científico e clássico.

Uma das finalidades do Colégio Universitário é criar, nos alunos que o freqüentem, o espírito de crítica e de indagação, em todos os terrenos da cultura, que aproveite à vida do educando em todos os campos de sua atividade e, principalmente, para integrar-se em qualquer dos cursos ministrados pela Universidade.

O Colégio Universitário terá condições de atender, a partir de 1966, a todos os estudantes que apresentarem o certificado de conclusão do segundo ano técnico, científico ou clássico, e que se classificaram no exame de seleção.

O ensino ministrado será pago, mas serão concedidas bolsas-de-estudo aos candidatos qualificados, que demonstrarem carência de recursos. Os professores serão recrutados entre os atuais docentes dos cursos vestibulares das Escolas e Faculdades da UMG.

Serão criados Departamentos para o agrupamento do pessoal docente da mesma cadeira, com a finalidade de organizar, planejar e executar o ensino da matéria de sua alçada. São os seguintes: Departamento de Química; de Física; de Biologia; de Matemática, Desenho e Geometria Descritiva; de História, Geografia e Filosofia e de Línguas.

Os cursos, em número de quatro, são os seguintes: 1) — Curso de Ciências Exatas: Química, Física, Matemática, Português, Desenho e Geometria Descritiva. 2) — Curso de Ciências Biológicas: Química, Física, Biologia, Matemática e Português. 3) — Curso de Ciências Sociais: Matemática, História, Geografia, Filosofia e Português. 4) — Curso de Letras e Artes: Português, Latim, Francês, Inglês e Literatura.

## INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

### CHECO-ESLOVÁQUIA : *Emulação dinamiza o ensino*

A experiência dos concursos de emulação que vem sendo aplicada há alguns anos tem alcançado resultados estimulantes. Desenvolve-se em três categorias: na primeira (9 a 15 anos), a emulação visa a incentivar nas crianças o gosto pelas novas técnicas e pelo trabalho coletivo nos setores básicos da economia nacional. Na segunda categoria (15 a 19), a emulação deve favorecer a plena expansão da capacidade criadora. Os trabalhos são apreciados pelos critérios de originalidade, utilidade prática e qualidade da execução. Enfim, na terceira categoria (19 a 26 anos), dá-se realce à participação ativa dos jovens trabalhadores no desenvolvimento da ciência e da técnica em sua empresa, à aplicação dos conhecimentos adquiridos, à racionalização dos métodos de trabalho. Os concursos (diplomas, invenções, projetos de racionalização, etc.) são julgados por sua contribuição econômica, nível técnico e educativo. A avaliação realiza-se inicialmente nos próprios locais das escolas e empresas, depois no distrito, na região e, finalmente, em escala nacional, de quatro em quatro anos.

### FRANÇA : *Ampliação da escolaridade obrigatória*

Fixado anteriormente de 6 a 14 anos, o período da escolaridade obrigatória

doravante vai estender-se de 6 a 16 anos, abrangendo um ciclo de 10. Todavia, essa medida só se cumprirá no ano letivo de 1967, quando a geração com a idade de 6 anos em 1959 atingirá os 14 anos.

### GHANA : *Currículo a serviço da industrialização*

No propósito de beneficiar a industrialização progressiva do país, o Governo decidiu que os alunos dos últimos quatro anos da escola primária deveriam receber uma iniciação às matemáticas elementares e aos rudimentos de ciência geral, exercitando-se em trabalhos práticos, como fabricação de tijolos, confecção de tecidos, louça, feragens, desenho técnico, costura, cozinha, serviços domésticos, trabalhos em metal, etc. A fim de executar esse programa, foi designado para cada escola um professor de ciências e matemática em tempo integral. Foi convocado um especialista estrangeiro no programa de assistência técnica para ajudar a organizar o ensino de ciências nas escolas de nível médio. No Colégio Universitário de Cape Coast, realizou-se um Seminário com a participação de 30 professores a fim de iniciá-los nos programas atuais de ciências na escola primária. Recentes planos de estudos introduzidos nos outros níveis de ensino dão relevo às ciências e à técnica.



BÉLGICA : *Estética positiva  
na escola*

Projeto experimental tendo em vista o desenvolvimento orgânico das faculdades de criação artística da criança encontra-se em plena execução na Bélgica. Informam seus idealizadores que esta concepção científica da educação plástica pode renovar o ensino de artes já que permite atender a classes bem mais numerosas, ministrando-lhes amplos conhecimentos sobre a compreensão artística, ou se trate de criação ou crítica. Para difundir a experiência, realizou-se em Bruxelas em 1964, sob o patrocínio do Ministério da Educação e Cultura, uma exposição itinerante, apresentada mais tarde no Museu Pedagógico de Paris.

ESTADOS UNIDOS : *Estatísticas  
educacionais*

De acordo com estatísticas recentes, mais de 96% dos jovens entre 16 e 17 anos de ambos os sexos inscreveram-se nas escolas de nível médio; mais de 71% concluem o curso secundário e pelo menos a metade desses ingressam em escolas superiores. Levando-se em conta os adultos que seguem cursos vespertinos, estima-se que mais de um quarto da população dos Estados Unidos frequentava estabelecimentos de ensino durante o período 1963-64.

PERU : *Alfabetização*

O Instituto de Línguas Indígenas durante o verão vem preparando material de alfabetização em cerca de 20 idiomas na área amazônica do Peru. Como os manuais são ainda bastante dispendiosos, editam-se em série mapas de al-

fabetização dessas línguas e em espanhol. O material é transportado até os locais por todos os meios disponíveis, inclusive a aviação militar para regiões mais distantes. Cada povoação onde haja mais de 20 analfabetos entre 17 e 40 anos recebe, na medida dos recursos financeiros disponíveis, 10 horas de alfabetização por semana, num período de 8 meses. Paralelamente várias atividades educativas e comunitárias são organizadas sobretudo onde isto é possível para manter conhecimentos adquiridos nas classes de alfabetização.

ALEMANHA : *Instituto de Pesquisas  
Pedagógicas de Berlim*

Administrado pela Sociedade Max Planck, iniciou suas atividades há um ano. Pedagogos, psicólogos, juristas, economistas e estatísticos trabalham conjuntamente, sob a direção do Prof. Hellmut Becker, em pesquisas sobre diversos problemas de educação. Por outro lado, o Instituto Alemão para a Pesquisa Pedagógica Internacional (Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung), situado em Frankfurt, é atualmente financiado pelo conjunto das "Länder" (estados) da República Federal, estando prevista sua ampliação.

*Conferência de Ministros de Educação  
da Europa*

Realizou-se em Londres, de 14 a 16 de abril do corrente ano, a 4.<sup>a</sup> Conferência de Ministros de Educação da Europa. Participaram 17 países, além de numerosas organizações educativas. Do temário constaram os seguintes tópicos: a) atividades nacionais e internacionais nos setores visados pelas re-



soluções de Conferências precedentes; b) planificação dos investimentos em educação; c) pesquisa educacional; d) problemas de admissão às universidades, condições de acesso e problemas financeiros. Em 65, a Conferência irá reunir-se em Viena.

### ELIMINAÇÃO DO ANALFABETISMO DURANTE O DECÊNIO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO

#### *Apelo às Nações \**

1. A presença no mundo atual de mais de 700 milhões de pessoas que não sabem ler, nem escrever, e que por conseguinte não têm nenhum meio, pela linguagem escrita, de se comunicar ou de ascender ao mundo das idéias, constitui um desafio permanente aos governos e aos povos de todos os Estados membros que têm o compromisso de promover o progresso da humanidade, durante o decênio das Nações Unidas para o desenvolvimento.

2. Todas as realizações materiais do decênio das Nações Unidas para o desenvolvimento perderão seu brilho se milhões de homens no mundo continuam a procurar a luz às apalpadelas, sem que se lhes dêem os meios de encontrá-la.

3. Desprovida dos instrumentos de base da instrução, a metade da população adulta do mundo se vê impedida hoje do exercício do direito inalienável do homem à educação e se acha condenada a viver na ignorância das perspectivas novas, que o avanço dos conhecimentos da ciência e da tecnologia abre rapidamente ao homem, para tor-

nar menos árdua a luta contra a miséria, a fome e a doença e a continuar isolado do seu próprio patrimônio, constituído de realizações morais, culturais e artísticas e as aspirações mais nobres de cada nação.

4. O desenvolvimento tem por meta essencial liberar as energias criadoras e produtivas de toda a humanidade. Esse objetivo não pode ser atingido nas trevas. Ele não pode ser atingido enquanto a humanidade esteja dividida entre os que possuem e os que estão privados dos meios que fornecem a instrução e a educação para enriquecer a vida e procurar as novas vias do conhecimento, desde que o espírito do homem não esteja impregnado da intolerância, da desconfiança e do medo que nascem da ignorância.

5. Essa é uma questão de importância vital, não somente para as nações em vias de desenvolvimento que suportam hoje o peso do analfabetismo, mas também para toda a comunidade internacional que não pode continuar dividida no limiar de sua história.

6. A alfabetização não é um fim em si. É o meio de adquirir os mecanismos de base que permitirão à educação desenvolver-se e acrescentar-se por um processo contínuo que se renova por si mesmo. Ela fornece ao mesmo tempo a motivação e o meio do desenvolvimento da personalidade, da aquisição de novos mecanismos e de idéias novas e da adaptação a um meio em rápida transformação. Assim ela contribui de maneira decisiva para acelerar as transformações sociais e econômicas que constituem o processo do desenvolvimento. Em conseqüência, a al-

fabetização e a educação dos adultos não somente fazem parte integrante do programa de extensão da educação, mas constituem um setor crítico na estratégia do desenvolvimento dos recursos humanos. Com o ensino escolar, eles estão na base de uma ordem social e econômica em desenvolvimento. A eliminação do analfabetismo das massas e medidas para a manutenção e a prática generalizada dos conhecimentos adquiridos devem ser considerados, nos planos de desenvolvimento, como complemento indispensável do ensinamento escolar e como um dos fundamentos de uma expansão econômica autônoma.

7. A tarefa a cumprir para eliminar o analfabetismo é tão vasta quanto urgente. Ela constitui um acréscimo à prosperidade e à felicidade do homem.

8. Essa tarefa incumbe em primeiro lugar aos governos dos estados membros, onde a taxa de analfabetismo seja mais elevada. Eles devem mobilizar os recursos e as energias construtivas da população e dirigi-los para uma ação eficaz e resoluta sobre os planos nacional e local. Entretanto, nesse empre-

endimento grandioso, eles terão necessidade de receber, e é necessário dar-lhes, uma ajuda internacional substancial que, sob diversas formas, multilaterais e bilaterais, deverão ser consertadas e coordenadas de maneira que os estados empenhados nesta tarefa tirem o máximo de proveito.

9. Reconhecendo a interdependência da humanidade ao proclamar solenemente que é necessário abrir todas as grandes portas do conhecimento e da história a todos os homens, a Conferência Geral da UNESCO endereça um apelo aos governos e aos povos de todos os estados membros, às organizações sociais, culturais e políticas, aos sindicatos e organizações privadas, aos homens e mulheres de boa vontade de todo o mundo para que ajudem, assistam e sustentem um movimento mundial para eliminação do analfabetismo, a serviço da causa una e indivisível do progresso e da realização do homem, a fim de que, graças aos seus esforços unidos, essa tarefa vital possa chegar a bom termo no mais breve prazo.

## CRÍTICA DE LIVROS

1.º *Censo Escolar* - 1964 - Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara, 16 págs.

Embora já tenha a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional mais de dois anos de vigência, muitas unidades da Federação ainda não cumpriram dois de seus mais importantes dispositivos, de capital importância para a descentralização do ensino no País: o que determina a criação, em cada Estado, de um Conselho de Educação (art. 10) e o que diz respeito à promoção, pela iniciativa direta da administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios, do levantamento anual do registro das crianças em idade escolar (art. 28, item *a*).

Com relação a este último ponto, cumpre assinalar duas iniciativas recentes e pioneiras. No plano federal, o Censo Escolar realizado sob o patrocínio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos a partir de novembro de 1964 e devidamente entrosado com as administrações estaduais; no plano da iniciativa direta dos Estados, o Censo Escolar da Guanabara, planejado a partir de novembro de 1963, executado tempos depois, em sete dias de maio, e cujos resultados parciais acabam de ser publicados na plaqueta mencionada em epígrafe.

Abrangendo a população de 5 a 14 anos de idade, o planejamento e execução do Censo esteve a cargo do Departamento de Educação Primária, do Departamento de Educação Média e Superior, do Instituto de Pesquisas Educacionais e do Serviço de Estatística, com a colaboração suplementar de outros órgãos da Secretaria de Educação e Cultura. Para a coleta dos dados nos 2.508 distritos censitários em que se dividiu o Estado foram empregados 10.465 voluntários, a maior parte da própria Secretaria de Educação, tornando pouco onerosa a tarefa.

O Instituto de Pesquisas do Estado ficou incumbido da apuração, análise e interpretação do Censo, trabalho que se prolongará por meses, mas a publicação ora feita de seus resultados parciais já permite algumas reflexões no tocante ao diagnóstico da situação escolar na Guanabara.

Tinha o Censo por objetivo verificar o número de crianças na faixa etária de 5 a 14 anos (680.693), o número das que recebem educação, seja na escola, seja no lar (557.936), o número das que não a recebem (118.537), as causas do absentismo escolar, a situação dos jovens que não prosseguiram seus estudos, a situação nas zonas mais pobres do Estado, o número de meninos incapacitados física ou men-

talmente e a situação do Estado com respeito aos diferentes níveis de educação. A população que não freqüentava escola constituía 17,5% do total recenseado, sendo que 2,8% se achavam na faixa de obrigatoriedade, 13,1% abaixo da idade escolar obrigatória (5 e 6 anos) e 1,68 isentos da obrigatoriedade. Nada menos de 4.162 menores deficientes não eram abrigados em escolas de ensino especial, havendo expressiva diferença quanto às proporções ocorridas, nesse particular, entre as áreas urbanizadas e as áreas faveladas.

Foi também a população recenseada segundo a sua distribuição pelas 21 regiões administrativas do Estado, em cada uma destas discriminando-se, para fins de contagem, dados relativos aos totais da população recenseada, da população escolarizada e da população que não freqüenta escola, neste último item sendo considerados isoladamente as que estão isentas da obrigatoriedade escolar, as que estão abaixo da idade escolar obrigatória e as que se acham na faixa da instrução compulsória. Após a apresentação dos resultados de cada região foram expostos os totais das áreas urbanizadas e das áreas de favela, aquelas absorvendo 87,6% dos menores recenseados, estas, 12,4%.

Dentre os aspectos que mais se evidenciam nesse levantamento cumpre destacar o elevado índice estadual de atendimento (82,48%) resultante da expansão da rede escolar primária e a significativa diferença entre os dados referentes a áreas urbanizadas e faveladas. O contraste cidade-favela é mais expressivo que as diferenças interzonais. Desse modo, o que adquire realce não são as diferenças entre os vários bairros e subúrbios, mas a que

se observa pelo cotejo entre o conjunto urbanizado e o conjunto favelado. Neste, as taxas de escolarização são muito mais reduzidas. A abstenção à escola é três vezes maior que nas áreas urbanizadas, e a proporção de menores que trabalham e, por isso, não freqüentam escola, é maior que nas áreas urbanizadas.

Tais indicações censitárias tornam discutível a conclusão de que "a negligência dos pais é a principal causa da ausência à escola", não porque se duvide da realidade da negligência, mas porque ela parece ser condicionada por outros fatores de natureza sócio-econômica, dado que se manifesta predominantemente nos estratos sociais de menor poder aquisitivo.

Como é sabido, o exame crítico da situação escolar da Guanabara ganha em consistência heurística sempre que são consideradas as peculiaridades ecológicas do chamado Grande Rio de Janeiro, área de reduzida extensão territorial, densamente urbanizada e industrializada, de *habitat* concentrado e relativamente bem servida de transportes e comunicações. Sem dúvida essas condições favorecem bastante a execução de uma política educacional, porquanto não se encontram, senão em proporções diminutas, os cruciantes problemas de outras unidades da Federação, como extensão territorial desmesurada, *habitat* disperso, precariedade de comunicações e transportes e, sobretudo, incipientes taxas de urbanização e desenvolvimento comercial e fabril. Nem por isso, entretanto, deixa de ter a Guanabara problemas graves, que debilitam parcialmente seu *handicap* de metrópole. Sua própria condição de grande cidade, ou cidade-estado, a torna permanente foco de atração de novos contingentes migratórios internos

com ínfimos níveis de renda, que logo se instalam em habitações rústicas dos morros e baixios cariocas e que trazem, junto com sua valiosa força-de-trabalho, demanda adicional de serviços públicos, entre os quais os de educação sistemática.

As tendências demográficas centripetas observáveis no Rio de Janeiro proporcionam assim exigências maiores aos serviços escolares oficiais, para cujo tratamento, nos últimos anos, várias medidas de emergência foram tomadas, desde a matrícula de excedentes, quando os havia, na rede privada até o desdobramento dos turnos. A solução a longo prazo, contudo, seria buscada na ampliação da própria rede oficial, de sorte a permitir que a melhoria quantitativa — maior número de escolas — propiciasse, tempos depois, a melhoria qualitativa, pela gradual extinção dos turnos múltiplos e implantação de um único turno, com evidente proveito pedagógico.

É nesse quadro de conjunto que o Censo Escolar se encaixa, devendo ser visto não só como um meritório esforço de atualização estatística, tão necessário à precisão factual dos planos de ensino, mas também como uma ponta-de-lança na luta contra o empirismo em matéria de política educacional.

Por ocasião da X Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Joanna Klein, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, ao tratar dos dados disponíveis sobre a escola elementar, teve a oportunidade de salientar a necessidade imperiosa de atualização e aprimoramento da estatística educacional, a fim de que se pudesse coligir, apurar e divulgar os dados na forma, rapidez e precisão necessárias para orientar a ação

administrativa e o estudo dos problemas educacionais através da pesquisa científica.

O Censo Escolar da Guanabara, como anuncia a publicação, vem ao encontro dessas necessidades, dele resultando duas importantes providências — a execução anual do recenseamento, dando continuidade e regularidade ao esforço inicial, e a ação administrativa doravante sintonizada com os ensinamentos dos dados coligidos. Dessa forma, para enfrentar o problema de 19.237 crianças que ainda não freqüentam escola e que se acham na faixa de obrigatoriedade escolar, sem dela estarem isentas, a administração estadual criou o cargo de Inspectores da Educação Compulsória, que visitarão pais ou responsáveis para diligenciar sua inscrição nas 27.278 vagas existentes na época do Censo Escolar.

*Sérgio Guerra Duarte*

\* \* \*

*Novo Dicionário Brasileiro Melhoramentos* — ilustrado — 2.<sup>a</sup> edição revista; organizado por Adalberto Prado e Silva; Edições Melhoramentos, São Paulo, 1964, 4 vols., 3.640 págs.

Quando ouço falar de monumentos que se inauguram pelo mundo a fora, em honra dos heróis mais ou menos autênticos, de figuras que se salientaram nas diferentes ocupações humanas e até mesmo de guerras ou batalhas que sacrificaram infinidade de vidas — monumentos à crueldade ou à estupidez — costumo refletir que nunca ninguém se lembrou, que eu saiba, de erguer estátua ao autor de um dicionário — nem mesmo ao do primeiro dicionário conhecido, que um dicionário de literatura me informa ser um tal Julius Pollux, redator do "Onomasticon" no século 2 da era cristã.



Entretanto, bem que os dicionaristas o mereciam. Juntando gotas perdidas do oceano de palavras, gravando-lhes a forma duvidosa e fixando-lhes o sentido fugidio, eles tornaram possível um comércio mental que de modo algum chegaríamos a alcançar sem esses livros geralmente grossos, indispensáveis não só para o garoto pisar em cima e alcançar o armário de doces, como para explicitar ns mais finas especulações da ciência.

Por outro lado, podem os autores de léxicos consolar-se da omissão, pois, se realmente notáveis, seus cartapácios já constituem monumentos em si, e cada estante que possui um bom dicionário e cada leitor que o consulta e lhe é grato valem pela consagração em bronze na praça. De muitos livros me tenho desfeito, porque os julgue fúteis ou deixem de servir-me, porém nunca abri mão de um dicionário, e meu desejo maluco, mas compreensível, seria possuí-los todos mima edição concentrada que, contendo a suma dos tesouros verbais do universo, fosse o Dicionário da Vida.

Enquanto não se escreve essa obra, é preciso estimar as que nos apresentam muito da vida e se fazem nossos amenos, discretos e prestantes companheiros de todo dia. Folheio o último chegado para este serviço de assistência em domicílio: o "Novo Dicionário Brasileiro Melhoramentos", organizado por Adalberto Prado e Silva, com uma equipe de colaboradores ilustres na qual um Fernando de Azevedo e um Flávio A. Pereira se juntam, entre outros nomes respeitados, a um Alceu Maynard Araújo e a um Lourenço Filho.

Foi preciso que o Brasil desse um salto à frente para que chegássemos a ser capazes de produzir uma obra deste nível, em que a língua portuguesa aparece enriquecida e dinamizada por um sem-número de dizeres, expressões idiomáticas, modismos, neologias, termos populares e termos técnicos, a documentarem a corrente borbulhante de criação e transformação de valores, sensível na vida brasileira de hoje. E assim o dicionário passa de conselheiro confidencial de cada um de nós a uma tarefa social: é o repositório de instrumentos destinados a forjar novas realidades, fornecendo indicações, precisões, materiais lingüísticos adaptados à natureza do trabalho em todos os campos de pesquisa e produção.

Noto com prazer a copiosa ilustração que valoriza os verbetes. A palavra *naveta* surge ao lado de uma naveta de prata da Matriz de S. Pedro, da Bahia; *marionete* é documentada com o boneco representativo de Carmen Miranda. É a imagem dando concreção e vivacidade ao texto. Se você pensa que seu mocassino é invenção urbana, veja o clichê do mocassino usado pelos índios Naskapi. Suavemente, deslizamos para a enciclopédia — mas estamos consultando apenas um dicionário brasileiro de sentido moderno, em que as coisas brasileiras assumem particular importância. Sua última palavra é *zuzá*: guizo feito de fruto seco de pequi, amarrado ao tornozelo dos dançarinos de moçambique, em Goiás e Mato Grosso. Pois chacoalho o meu zuzá em louvor da turma que arrumou e apresenta este opulento supermercado de termos, idéias e imagens.

Carlos Drummond de Andrade



## ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

### RECENSEAMENTO ESCOLAR DE 20, EXEMPLO PARA 64

Almeida Júnior

Na reunião conjunta dos conselheiros de Educação, realizada no Rio de Janeiro, em novembro de 1963, o Prof. Carlos Pasquale, do Conselho Estadual paulista, ao lançar a idéia de um censo escolar a ser levado a cabo pelas unidades federadas, afirmou, entre outras coisas, o seguinte: "Esse feito pode parecer obra temerária, mas inexequível não é, pois o Estado de São Paulo já o realizou uma vez, com pleno êxito, em 1920". E dizendo isto o conselheiro (e atualmente diretor do INEP) acrescentou, apontando para o meu fado: "Eis ali quem exerceu, em 1920, a chefia do Recenseamento Escolar Paulista".

A evocação do Prof. Carlos Pasquale não ficou sem eco. Em princípios de 1964 o Estado da Guanabara efetuava, em brilhante arrancada, o recenseamento de sua população em idade escolar. E em junho do mesmo ano os secretários de Educação de todo o país, reunidos em Brasília a convite do ministro Flávio Suplicy de Lacerda, decidiam que as demais unidades da Federação fizessem outro tanto.

O censo escolar paulista de 1920, efetuado sob o governo do sr. Washing-

ton Luís, sendo secretário da Educação (àquele tempo secretário do Interior) o sr. Alarico Silveira, foi uma iniciativa do diretor-geral do Ensino de então, Prof. Antônio de Sampaio Dória, a quem devo o fato de me haver sido confiada a chefia geral dos serviços censitários. Os respectivos resultados, entregues ao governo na data pré-fixada, vieram a público imediatamente, através da imprensa, e, mais tarde, num alentado volume "in folio". Por sinal que o meu exemplar, que conservo como preciosa relíquia, está presentemente emprestado ao Prof. Carlos Pasquale.

Os serviços a mim confiados abrangeram todas as particularidades inerentes a esse tipo de empreendimento, desde a organização do plano geral até as minúcias relativas a cada uma de suas fases. Foi o Estado dividido em zonas censitárias, abrangendo cada uma vários municípios. À zona censitária correspondia um chefe, ao qual competia superintender os serviços dos respectivos municípios. Cada um destes, por sua vez, corria por conta de um encarregado municipal, que tinha sob suas ordens os agentes da coleta dos dados censitários individuais.

Onde foi recrutado esse exército de servidores de nosso primeiro censo escolar? Encontramo-lo quase todo no seio do professorado paulista: as altas autoridades ficaram responsáveis pelas chefias de zona ou dos municípios maiores; os professores de classe ou de escolas isoladas, de um e outro sexo, incumbiram-se do trabalho censitário propriamente dito. Foi penoso esse trabalho, como facilmente se imagina, ao recordar que em 1920 havia no Estado extensas áreas de fraca densidade demográfica, não se contando então com as estradas de ferro e as rodovias de agora, nem com as facilidades das comunicações radiofônicas. Era menor, sem dúvida, o número de municípios; mas as dimensões de alguns punham arrepios na pele dos recenseadores. De Rio Preto, por exemplo, se dizia a esse tempo que era maior que a Bélgica.

A população do Estado acolheu condescendentemente os encarregados do censo escolar de 1920. Inclusive a gente rural, que não raro os hospedou generosamente. Foram pouquíssimos os incidentes registrados, e esses mesmos de reduzida importância. Em certo município da Sorocabana, de cujo nome, aliás, não me recordo, um caboclo correu a cacete um dos nossos recenseadores. Em outro, o marido deu uns cachações na esposa, que tivera a imprudência de revelar ao agente censitário o nome e a idade do filho do casal. Não seria o recrutamento militar? Agora, porém, passados quarenta e quatro anos de cinema, rádio e aviões, nem mesmo os incidentes desse tipo ocorrerão.

Os trabalhos preparatórios, bem assim os de distribuição do material impresso e, depois, os de coleta, apuração e publicidade, ficaram aos cuidados do Escritório Central, instalado na Es-

cola Normal da praça da República, onde foi possível reunir um grupo de excelentes colaboradores. As jovens substitutas efetivas dos grupos escolares da capital e de Campinas tomaram a si a apuração dos dados, fazendo-o com habilidade e dedicação. Gostaria de mencionar alguns nomes dessas prestimosas auxiliares; mas, como a coisa se passou há quarenta e quatro anos, talvez não lhes agrade a revelação. Finalmente, a apuração final dos dados, cuja totalização parcial se fazia cotidianamente, ficou a cargo de três auxiliares de meticulosidade comprovada.

Foi também providencial para nós a cooperação do Instituto Geográfico e Geológico, cujo diretor, o saudoso Dr. João Pedro Cardoso, nos forneceu o esquema cartográfico de cada um dos municípios do Estado, para que pudessemos situar com precisão os núcleos populacionais de cada um. No "in folio" a que me referi, publicamos tudo isso, sem a omissão de um só município.

Também havia uma tesouraria, com a indispensável seção de contabilidade. O diretor-geral do Ensino tinha obtido do governo estadual a verba de quatrocentos contos para o censo escolar. Mas, depois de tudo apurado, verificou-se que houvera um engano na previsão, pois o acréscimo reclamado pelo censo escolar sobre as verbas do ensino não chegou a duzentos contos de réis. Coisas do passado...

Para a entrega ao governo dos resultados finais do censo, fora marcado o dia 8 de setembro de 1920. Pois no dia 6 do referido mês e ano, às nove horas da noite (como então se dizia), o secretário do Interior, sr. Alarico Silveira, recebia em sua residência o quadro definitivo das apurações censitárias:

*(Folha de S. Paulo, 27-10-64.)*

**CENSO ESCOLAR DE 1920 — E. S. PAULO — CRIANÇAS ENTRE 6 E 12 ANOS**

<b>Idade</b>	<b>Masc.</b>	<b>Fem.</b>	<b>Sabem ler</b>	<b>Analfab.</b>	<b>Freq. escola</b>	<b>Não freq. escola</b>	<b>Pais brasil.os</b>	<b>Pais estrang.os</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
6 anos	57 388	50 751	3 867	104 272	11 434	96 655	61 079	47 060	108 139	96,40
7 anos	55 616	48 730	9 384	94 982	25 103	79 243	59 256	45 090	104 345	91,00
8 anos	54 961	46 885	17 727	84 119	30 685	71 161	59 330	42 516	101 846	82,50
9 anos	44 332	38 224	21 208	61 348	29 529	53 027	45 949	36 607	82 556	74,30
10 anos	52 743	43 325	26 966	69 102	33 302	62 766	55 905	40 163	96 068	71,90
11 anos	38 799	32 261	29 294	41 766	26 488	44 572	38 988	32 072	71 060	58,70
12 anos	55 139	36 960	36 313	55 786	30 723	61 376	52 875	39 224	91 099	60,50
<b>TOTAL</b>	<b>358 978</b>	<b>297 136</b>	<b>144 759</b>	<b>511 355</b>	<b>187 314</b>	<b>468 800</b>	<b>373 382</b>	<b>282 732</b>	<b>656 114</b>	<b>77,90</b>

**% DE ANALFABETOS ENTRE 7 E 12 ANOS E ENTRE 6 E 11**

<b>Anos</b>	<b>Masc.</b>	<b>Fem.</b>	<b>Sabem ler</b>	<b>Analfab.</b>	<b>Freq. escola</b>	<b>Não freq. escola</b>	<b>Pais brasil.os</b>	<b>Pais estrang.os</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
6 a 11	303 839	260 176	108 446	465 569	156 091	407 424	320 507	243 508	564 015	80,70
7 a 12	301 590	246 385	140 892	407 083	175 830	372 145	312 303	275 672	547 975	74,20

## CRISE DE TÉCNICOS: BARREIRA AO DESENVOLVIMENTO

Arnaldo de Alencar Lima

Os planos governamentais prevêem um aumento anual de 10% na produção industrial, a partir de 1965; a administração federal, responsável por 60% dos investimentos globais no país, deverá reiniciar maciças aplicações de capital no próximo ano; inúmeras empresas particulares anunciam, por seu turno, planos de expansão e manifestam-se dispostas a fazer novos e substanciais investimentos.

Notícias como essas, vindas de todos os setores da economia, ajudam a criar um clima de otimismo acerca da dinamização das atividades industriais, da criação de novos empregos e de um rápido "salto" do país para o pleno desenvolvimento. Mas, ao mesmo tempo, chamam a atenção para um verdadeiro "calcanhar de Aquiles" de nossa estrutura econômico-social: a disponibilidade de um número insuficiente de técnicos para atender às necessidades do desenvolvimento e à precariedade dos esforços para prepará-los em maiores contingentes.

Esse problema assumiu, nos últimos anos, aspectos realmente dramáticos. Muitos especialistas admitem, pacificamente, que o rendimento dos programas de expansão industrial está, desde logo, seriamente comprometido pela crise nacional de formação técnica. No entanto, a essa consciência integral da situação não estão correspondendo atitudes corretivas na medida desejável e a crise tende a agravar-se cada vez mais.

*Panorama da crise*

Há notória falta de técnicos de grau médio ou superior em praticamente todos os setores industriais. Porém, é na

faixa dos técnicos de nível médio que as dificuldades parecem acentuar-se e as perspectivas se afiguram mais sombrias. O Prof. João Sales Silva, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), ao caracterizar o técnico de nível médio situa-o acima dos "agentes de mestria" e imediatamente abaixo do engenheiro, em uma linha de hierarquia profissional.

Trata-se, pois, do técnico que se coloca entre os capatazes que dirigem os grupos de operários e os engenheiros que se ocupam da planificação. De modo geral, é o homem que trabalha no setor de planejamento da empresa, detalhando projetos, calculando peças para fins fabris, estabelecendo diagramas ou planos de execução, atuando nos laboratórios como analista de matérias ou realizando investigações. É o elemento que funciona nas linhas de produção como controlador, supervisor ou instrumentista, estudando a racionalização do trabalho, analisando tempos e movimentos e numerosas outras operações.

Não há dúvida de que as funções desempenhadas por estes técnicos requerem cultura especializada e geral de nível elevado. Na maioria dos casos, além de uma formação básica adequada, tais elementos precisam de certo período de treinamento interno nas empresas. Suas tarefas exigem esforços e capacidade intelectual, sentido de apreciação, juízo próprio, responsabilidade e espírito de iniciativa. Não é gente, como se vê, que possa ser formada da noite para o dia ou, pelo menos, com a rapidez que nossos atuais planos de desenvolvimento estão exigindo.

São escassos os trabalhadores desse nível. Em São Paulo, o maior núcleo industrial do País, era a seguinte a dis-

tribuição da mão-de-obra por categorias profissionais, segundo levantamento efetuado pelo SENAI em 1962:

Engenheiros . . . . .	0,36%
Técnicos . . . . .	0,35%
Operários qualificados . . . . .	19,23%
Operários semiqualeificados . . . . .	53,06%
Operários não qualificados . . . . .	14,62%
Outras categorias . . . . .	12,38%

Esses números mostram como a proporção de pessoal com pouca ou nenhuma qualificação supera amplamente a das categorias profissionais que possuem uma formação profissional. A proporção é especialmente desfavorável no caso dos técnicos. No ano passado, quando o Ministério da Educação se empenhou na "Campanha de

especialização industrial", estimou-se que havia um déficit anual de 11.000 técnicos de nível médio, no País.

O problema da escassez de técnicos é antigo, mas nunca assumiu aspectos tão graves como agora. As exigências atuais são inéditas. O crescimento da taxa de desenvolvimento econômico, medida segundo o valor do produto bruto interno, indica um constante aumento de importância do setor industrial. Em 1960, pela primeira vez, a indústria passou a ter maior importância que a agricultura na composição do produto nacional bruto. Essa tendência não está sendo acompanhada pela formação de técnicos de nível médio em ritmo mais acelerado.

#### LOTAÇÃO DAS ESCOLAS INDUSTRIAIS MATRÍCULAS E VAGAS RESTANTES

SÉRIE	LOTAÇÃO	MATRÍCULAS	VAGAS
1. <sup>a</sup> . . . . .	2.165	1.432	733
2. <sup>a</sup> . . . . .	2.165	771	1.394
3. <sup>a</sup> . . . . .	2.055	554	1.501
4. <sup>a</sup> . . . . .	2.055	393	1.662
TOTAIS . . . . .	8.440	3.150	5.290

Sobram vagas nas escolas industriais, como se pode verificar no quadro acima, elaborado com base em levantamento efetuado em 1958. Desse ano em diante a situação não se modificou sensivelmente; persiste o desinteresse pelo ensino profissional.

#### *Desinteresse*

Pelo contrário, o que se tem verificado nos últimos anos é um flagrante desinteresse pela formação profissional. O ensino médio industrial ainda não passou da fase pioneira, abrangendo apenas cerca de 2% da massa de matrículas do ensino médio em geral, segundo o resultado de um levantamento efetuado pelos professores Américo Barbosa e Zacarias Sá Carvalho, da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do governo federal. Este índice tem cres-

cido recentemente, mas está longe de ter algum significado em face das necessidades do parque manufatureiro.

O ensino industrial de nível médio atrai apenas um reduzido número de alunos. Em 1959, por exemplo, no Estado de São Paulo, a população masculina dos cursos ginásiais foi cerca de 27 vezes maior que a sua correspondente dos cursos industriais. Desse ano em diante, a situação não se modificou sensivelmente.

O poder público devota ao esforço educacional menos de 2% da renda na-



cional, ao passo que os Estados Unidos despendem 4% e a União Soviética de 5 a 6%. Deve-se observar, porém, que é excessivamente baixa a proporção que cabe ao ensino industrial na distribuição dessas verbas já globalmente reduzidas. O governo federal, através dos anos, tem diminuído a sua contribuição financeira para a educação, em lugar de aumentá-la. Não aplica o preceito constitucional que destina 10% da receita tributária às finalidades do ensino. Aumenta, às vezes, a despesa nominal nesse setor, mas sem acompanhar o ritmo do processo inflacionário. O setor privado — financeiro por parte dos alunos ou entidades privadas — tem reduzido sua cota nas despesas totais com o ensino de todos os graus. E não resta dúvida de que, nessa conjuntura, os fatos mais desfavoráveis se registram na área da formação técnica.

#### *As fontes de recrutamento*

O recrutamento da mão-de-obra qualificada no país é feito nas seguintes fontes: 1) aprendizagem sistemática ou ocasional, realizada exclusivamente dentro da empresa para menores de 14 a 18 anos; 2) aprendizagem na própria empresa, conforme programas organizados pelo SENAI, para menores de 14 a 18 anos, que são contratados como aprendizes para ofícios e ocupações que requerem uma formação profissional; 3) cursos de aprendizagem industrial mantidos pelo SENAI, para aprendizes já empregados ou para menores que desejam ingressar em alguma empresa, durante ou após o curso; 4) cursos de aprendizagem industrial, organizados pelas escolas industriais ou técnicas, públicas ou estaduais; estão destinadas a menores de 14 a 18 anos que cuidam de obter qualificação profissional;

5) cursos extraordinários, de formação rápida, organizados pelo SENAI ou por escolas industriais, destinados a jovens maiores de 16 anos e adultos que desejam aprender um ofício; 6) contingentes de operários qualificados que chegam de outros países como imigrantes; e 7) formação sistemática realizada nas grandes empresas em seus próprios centros internos de formação e treinamento, que abrangem as mais diversas especialidades.

Os esforços, em todas estas áreas, apresentam muitos aspectos positivos, mas estão longe de propiciar as soluções desejadas para superar a intensa escassez de técnicos.

#### *SENAI: necessária a adequação*

Desde 1942, o SENAI vem desempenhando um papel de destaque nesses esforços. Em vinte anos, os resultados oferecidos pelas suas atividades foram ponderáveis. De acordo com informações do Departamento Nacional da entidade, foi este o balanço de suas realizações em 1962, em todo o país: 113 escolas em funcionamento; 805 cursos efetuados e 33.305 matrículas escolares. Das 113 escolas existentes, a maior parte se encontra localizada em São Paulo (38), Minas Gerais (15), Rio Grande do Sul (10) e Rio de Janeiro (10).

As transformações verificadas no setor industrial determinaram sensíveis modificações nos objetivos do SENAI e continuam pressionando no sentido de novas adaptações. Na época em que o órgão foi criado, as atividades principais das manufaturas ligavam-se aos setores da manutenção, das máquinas e ferramentas, das madeiras, dos produtos têxteis e alimentícios. Posteriormente, estas atividades aumentaram em número e surgiram outras necessidades no



campo do petróleo, da siderúrgica, das hidrelétricas, dos artefatos eletrodomésticos, dos automóveis, da metalurgia, etc.

Para acompanhar tais mudanças, o SENAI não se limitou à formação, combinando as aulas e o trabalho na empresa; passou, também, a assessorar os empregadores na elaboração e execução dos programas gerais de formação para o pessoal de todos os níveis, tanto menores como adultos. Os trabalhos do órgão compreendem, atualmente: formação profissional; especialização de técnicos; aperfeiçoamento de pessoal docente; aperfeiçoamento de chefes e supervisores; e elaboração de programas e de material didático.

Todavia, os recursos do SENAI só permitem manter os cursos para ofícios de realização mais difícil ou impossível dentro do próprio emprego. Seus programas, segundo diversas opiniões abalizadas, necessitam de uma ponderável expansão para atender à rápida industrialização do país, além de um profundo reexame de funções para melhor ad equação às exigências da formação profissional.

#### *Operação malograda*

O Ministério de Educação e Cultura, além de suas responsabilidades na manutenção de escolas técnicas e cursos de artes e ofícios, tem-se dedicado, embora com poucos recursos, a atividades relacionadas com a formação de pessoal nas empresas. Suas ações nesse particular se processam através do Grupo Executivo de Educação Industrial (GEEI) e da chamada Campanha de Especialização Industrial (CEI).

O primeiro órgão executou, no período de 1959 a 1963, o Projeto de Coordenação de Treinamento Intensivo do

Pessoal da Indústria, considerado uma ampliação dos esforços realizados pela Comissão Brasília-Americana de Educação Industrial (CBAI) em conjunto com o governo do Estado de São Paulo. O CBAI está hoje subordinado à Diretoria de Ensino Industrial do Ministério da Educação. Mediante esse projeto, a pasta contribuiu para coordenar as ações de entidades de treinamento já existentes, para promover cursos extraordinários noturnos, distribuir material de ensino e aperfeiçoar pessoal do corpo docente das escolas industriais e técnicas.

Em dezembro do ano passado, um decreto governamental aprovou o "Programa intensivo de Preparação de Mão-de-obra Industrial, cuja execução ficou a cargo da Diretoria de Ensino Industrial do MEC. Os fundamentos do projeto ressaltavam necessidade urgente de se dispor de mão-de-obra qualificada em maior quantidade. Sua duração era estimada em 20 meses, tendo por objetivo a formação, o aperfeiçoamento e a especialização de operários, supervisores e técnicos. A formação prevista poderia realizar-se em escolas, nas próprias empresas, em cursos volantes e por outros meios.

Tratava-se, na prática, de uma vasta operação de emergência, mobilizando recursos especiais e professores do ensino industrial, com a colaboração das empresas privadas. A iniciativa, nas suas metas principais, malogrrou. Grande parte dos empresários não confiou na administração de então e interpretou o movimento como mais um ato governamental de pouca eficácia real. Hoje, a receptividade ao programa melhora sensivelmente, mas seus resultados parecem ainda incertos e precários.

*Iniciativa estadual*

O aumento da mão-de-obra em São Paulo, especialmente no setor industrial, no decênio 1949/59, motivou a criação de um organismo especial — o Serviço Estadual de Mão-de-Obra (SEMO) — dentro da Secretaria de Estado do Trabalho, Indústria e Comércio. Seus objetivos iniciais foram a coordenação de esforços e a atenção aos problemas surgidos no mercado de trabalho, no treinamento e aperfeiçoamento da mão-de-obra, no recrutamento, seleção e orientação dos candidatos a emprego.

O órgão possui, hoje, dois grupos de funções: um de orientação, que é o Conselho Técnico de Política Trabalhista, e outro executivo, central do SEMO e atualmente é o organismo que administra e difunde o conhecido sistema de treinamento TWI.

*Setor privado: atitudes variáveis*

No âmbito das empresas privadas, o objetivo dominante tem sido o aperfeiçoamento dos "agentes de mestria". Os esforços, porém, registram-se apenas nas grandes empresas, algumas das quais chegam a organizar cursos para complementar o nível de escolaridade do pessoal, incluindo o ensino de português, matemática, noções básicas de física e mecânica, além de temas de extensão cultural.

Os programas para supervisores, segundo estudo que acaba de ser elaborado pelo sr. Hector Jasminoy, membro da Organização Internacional do Trabalho, com base em dados colhidos no Brasil, incluem normalmente a atualização dos conhecimentos tecnológicos requeridos por suas funções, noções de relações humanas no trabalho, conceitos fundamentais de organização e administração, cursos breves sobre custos in-

dustriais, aspectos gerais e específicos da segurança e higiene industrial, direção de reuniões, técnicas de supervisão, etc.

Nas médias e pequenas empresas tais programas são inexistentes. Mesmo entre as grandes organizações, variam muito as atitudes dos dirigentes face ao problema de aperfeiçoamento do pessoal. Em decorrência, variam extremamente os recursos e a extensão dos programas de uma empresa para outra. Outros óbices assinaláveis, no que diz respeito à formação interna de técnicos, são a carência de instrutores experimentados, a ausência de políticas definidas por partes das empresas e as falhas de organização administrativa.

Pode-se concluir que, não obstante os diversos exemplos de esforços isolados e o maior espírito de colaboração hoje existente entre as indústrias e as instituições dedicadas ao ensino, é absolutamente insuficiente o número de técnicos formados no âmbito das empresas privadas, em relação a quaisquer estimativas de necessidades que possam ser feitas para as atividades manufatureiras atuais e suas perspectivas de expansão.

*Causas do abandono*

Nem os cursos rápidos nem os programas de aperfeiçoamento poderão, por mais que se desenvolvam e se difundam, substituir a formação básica proporcionada adequadamente nas escolas industriais. Mas é nestas escolas, precisamente, e na estrutura de ensino que as envolve, que recaem as maiores responsabilidades pela crise da formação técnica.

É evidente o desinteresse pelo ensino industrial, de parte da população estudantil, mesmo quando o ritmo de industrialização poderia estimular sua procura. Inegavelmente, os estudos acadêmicos continuam a gozar de prestígio muito maior e, por isso, tendem a ser cada vez mais procurados. Não existem, no momento, esperanças bem fundamentadas de que se verifique uma súbita "corrida" para os cursos técnicos, pois durante anos e anos as autoridades permaneceram de braços cruzados e, assim, perduram os fatores que relegaram o ensino técnico a uma condição de inferioridade e baixo prestígio.

A verdade é que há razões objetivas, reconhecidas pela maioria dos especialistas, para essa estranha e prejudicial "aversão" pelos cursos técnicos. O Prof. Moisés Brejon, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, após aprofundada pesquisa apontou as principais. Observa-se, por exemplo, que quase todos os estabelecimentos de ensino industrial estão mal aparelhados. A pobreza de suas verbas, de modo geral, não permite a aquisição e a substituição de máquinas e ferramentas, muitas das quais com excessivo uso ou obsoletas. Faltam bons instrutores, bibliotecas, laboratórios, filmotecas, instalações e oficinas que atendam às determinações da aprendizagem. Genericamente, as escolas do país, de qualquer natureza, lutam com deficiência de instalações e de recursos didáticos. Mas as deficiências que se registram no ensino industrial não encontram paralelo em qualquer outro ramo. O reaparelhamento das escolas industriais chega mesmo a preceder, em importância, a criação de novas escolas, tal a gravidade da situação.

### *Sufocando aspirações*

Nessas circunstâncias, não é de admirar que a vocação para o aprendizado industrial seja julgada ótima pelos pais, mas ótima para os filhos dos outros. Para a maioria, a escola secundária ainda é o melhor caminho para o progresso, para atingir os mais altos degraus da escala social. Este é outro aspecto importante na explicação da "fuga" dos cursos industriais. Não há dúvida de que, em todas as classes sociais, existe hoje legítima aspiração pela oportunidade de cursar as escolas superiores. Esta aspiração praticamente morre quando alguém se matricula num curso industrial. A legislação atual permite que os alunos do ensino técnico atinjam os cursos superiores, mas torna isso tão difícil e complicado que poucos terão condições para alcançá-los, se o tentarem. A própria passagem dos cursos industriais para os ginasiais é problemática, embora também permitida em lei. Sabe-se que a finalidade precípua da escola industrial não é o preparo para a escola superior e, ainda, que nem toda a população da escola média poderá alcançar a Universidade, pois, atualmente, apenas cerca de 7% dos que ingressam na escola secundária conseguem terminá-la e raros são os que ingressam nas faculdades.

Mas não se julga cabível dificultar a possibilidade de ascensão a todos quantos se revelarem capazes. Faz-se hoje, sem qualquer base social ou educacional, completa separação entre as formações dadas aos que ingressam nos cursos secundários e os que ingressam nos cursos profissionais, embora ambos os grupos de alunos, estando na mesma faixa de idade e tendo os mesmos problemas, devam ter as mesmas oportunidades de formação geral e de esco-

lha profissional. Apesar de nem todos poderem chegar aos melhores postos, é inaceitável a criação de dificuldades para atingi-los a quantos o pretendam.

Enquanto perdurar o sistema de currículos estanques, dificilmente poderá haver incremento de interesse pelos cursos profissionais.

#### MATRÍCULAS INICIAIS NOS CURSOS GINASIAIS E INDUSTRIAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO

<b>CURSOS</b>	<b>MASC.</b>	<b>%</b>	<b>FEM.</b>	<b>%</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
<b>GINASIAL</b> .....	<b>103.193</b>	<b>96,4</b>	<b>97.075</b>	<b>96,7</b>	<b>197.268</b>	<b>96,6</b>
<b>INDUSTRIAL BÁSICO E MESTRIA</b> .....	<b>3.721</b>	<b>3,6</b>	<b>3.271</b>	<b>3,3</b>	<b>6.992</b>	<b>3,4</b>
<b>TOTAL</b> .....	<b>103.914</b>	<b>100,0</b>	<b>100.343</b>	<b>100,0</b>	<b>204.260</b>	<b>100,0</b>

O desprestígio dos cursos industriais é flagrante. O quadro mostra a grande diferença entre as matrículas iniciais nos cursos ginasiais e industriais, refletindo a baixa procurada destes últimos.

#### *Preconceito*

Persiste, além de todas essas dificuldades, um forte preconceito contra o trabalho manual, que até hoje mina os esforços de disseminação do ensino profissional. O Prof. Brejon, nas observações colhidas em nosso meio, fixou esse sentimento de raízes sociológicas como outro importante fator que se opõe à procura do ensino profissional, embora em diversos países, após a revolução industrial, o trabalho manual tenha sido colocado em lugar de destaque na escala de valores.

Numerosas citações, feitas ao longo de nossa história, demonstram a existência de tal preconceito. O poeta Gonçalves Dias, comissionado pelo governo imperial para inspecionar os estabelecimentos de ensino nas Províncias do Norte, afirmou em seu relatório: "O aprendizado de ofícios mecânicos entre nós não é humilhante em alguns estabelecimentos gerais ou provinciais; dos particulares, os escravos, aplicando-se aos mesmos misteres, arredam as pessoas livres que teriam de ombrear com eles. Para os educandos artífices já não será pequeno embaraço quando, vencida a primeira dificuldade, entram

na vida e a cada passo se encontram com escravos, que exercem todas ou a maior parte das profissões manuais".

Em um trabalho sobre a evolução do ensino técnico-industrial no Brasil, o autor Morales de los Rios menciona que "a 27 de julho de 1837 o presidente da Província do Rio de Janeiro era autorizado a mandar para o Arsenal de Marinha da Corte todos os menores órfãos e desamparados que houvesse naquele território para aprenderem, no estabelecimento, artes e ofícios rudimentares. Devido à escravidão, que converteu a prática dos ofícios em coisa geralmente indesejável, o ensino profissional só podia ser, conforme demonstra aquela providência, para desvalidos. E esse estigma o acompanhou até bem poucos anos".

No parecer de José Augusto sobre um projeto de lei de Camilo Prates, de 1920, autorizando a criação de escolas profissionais, há o seguinte trecho: "O Brasil viveu, até pouco mais de 30 anos atrás, sob o regime de trabalho escravo. Por isso, principalmente, o trabalho material se afigurou, por muito tempo, às nossas classes dirigentes, como coisa infamante, nada compatível com a situação social dos nascidos das

famílias bem colocadas e detentoras das terras, as quais iam para as profissões liberais, para o direito e para a medicina ou para o funcionalismo público, vivendo parasitariamente do minguido fruto do trabalho servil".

Inúmeras citações, com o mesmo sentido, podem ser encontradas no passado e no presente a respeito da pequena procura do ramo do ensino profissional e da pouca atenção que êle tem merecido. Esse notório preconceito, conservado em nossos dias, embora em menor grau e já dissimulado, é mais uma barreira a superar — e das mais difíceis — pelos que se empenham na difusão do ensino industrial.

#### *Medidas recomendáveis*

Diante da presente situação, parece claro que a aceitação do ensino técnico em geral depende ainda de uma campanha de informação de ampla envergadura e da completa reorganização do ramo em novas bases. Existe hoje no país, como admitem os que já se interessaram pelo problema, uma consciência geral acerca das deficiências do ensino profissional e, sobretudo, da nossa aguda crise de pessoal técnico, que ameaça os planos de desenvolvimento nacional. Está custando a surgir, porém, uma reação vigorosa, na forma de medidas concretas capazes de levar o ensino profissional a melhores caminhos.

A escassez de técnicos é problema internacional, enfrentado por quase todas as nações. Mas em poucos lugares a inércia face à situação é tão flagrante como no Brasil. A solução dessa crise é um grande desafio e constitui tarefa complexa. Contudo, existem recomendações que podem ser adotadas desde logo no que diz respeito ao funcionamento de escolas e institutos técnicos

— às fontes por excelência, de pessoal qualificado para a indústria. Eis aqui algumas sugeridas pelos especialistas da UNESCO, que valem plenamente para o bem do Brasil:

1) Que as escolas técnicas sejam estruturadas e administradas de modo a oferecer, pelo menos, tanto atrativo quanto as que dispensam um ensino geral;

2) Que a situação de seu pessoal de ensino seja, pelo menos, tão vantajosa quanto a do que dispensa um ensino geral;

3) Que os meninos e adolescentes que freqüentam os estabelecimentos de ensino geral tenham todas as facilidades de passagem para as escolas técnicas e vice-versa;

4) Que o acesso às instituições de ensino superior seja facilitado, tanto para os alunos das escolas técnicas como para os dos estabelecimentos gerais; e

5) Que a distância que separa o ensino "liberal" da formação profissional seja diminuída, na medida do possível, pois esta situação não atende às circunstâncias atuais e, com maiores razões, às necessidades futuras.

#### *Sem ilusões*

O abandono do ensino técnico é tão grande e as dificuldades para erguê-lo são tantas que ninguém poderá, certamente, pensar em melhoria sensível da situação a curto prazo. A reduzida e falha formação de técnicos já está afetando a indústria e tende a prejudicar ainda mais o seu desenvolvimento nos próximos anos. A esta altura, consideram-se inevitáveis as medidas de emergência e essencial o espírito de



improvisação para enfrentar crises imediatas.

No entanto, é imprescindível que as soluções de base, envolvendo a modificação da estrutura do ensino técnico, sejam adotadas o mais depressa possível. Os efeitos desejados — formação de mão-de-obra qualificada com melhor preparo e em maiores quantidades, para atender plenamente à demanda da indústria — surgirão apenas daqui a muitos anos. Mais uma razão, portanto, para que os esforços nesse sentido sejam iniciados já.

(Estado de S. Paulo, de 27-12-64.)

#### AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR PELA INSTRUÇÃO PROGRAMADA

Leônidas Hegenberg

O leitor não ignora a espécie de "filosofia" que governa a medida de aproveitamento escolar, ainda no caso de jamais se haver, explicitamente, preocupado com o assunto. O aluno é submetido a um exame ou às sabatinas. Há um tipo de "perfeição" atrás das questões. E a cada erro cometido corresponde um desconto, um "afastamento" dessa perfeição, que leva, afinal, à nota que se atribui ao aluno. O princípio que rege essa forma de avaliar o trabalho do estudante, como se depreende, enfatiza o *erro*. Talvez o seu emprego tenha nascido da convicção de que "errando é que se aprende", ou de que a gente aprende *com* o erro.

Pensemos, entretanto, em como nasce um erro. Se a uma pessoa que está em certo estágio de desenvolvimento e que se deseja conduzir a um novo estágio, mais avançado, pudermos ensinar

com cuidado, essa pessoa, em princípio, não deve errar. Se o erro surgir, o que cabe considerar é se não houve, em verdade, um descuido da parte do instrutor, um "salto" maior do que aquele que seria lícito dar.

Compare-se a situação com a que prevalece no uso dos computadores. A máquina exige instruções muito precisas. Um erro nas instruções acarreta, simplesmente, interrupção da atividade do aparelho: êle se recusa a continuar, estanca, só voltando "ao trabalho" se corrigido o erro. A ênfase, agora, ao contrário do que sucede com a atribuição de notas a um estudante, é no que está *certo*, nunca no que está errado. A "filosofia" é outra: a máquina não aprende com os erros, ela só "produz" se tudo estiver certo.

Um estudante, guardadas, é óbvio, as devidas proporções, é um "aparelho" que se espera venha a estar, em determinado tempo, depois de receber certas "instruções", em condições de reagir de um modo específico diante de um problema. As instruções, seguidas com cuidado, devem permitir ao estudante a resolução da dificuldade. Caso êle seja incapaz de fazê-lo, o erro pode estar (como na maioria das vezes está) nas "instruções" que devem ter sido insatisfatórias.

Acresce que se passou a pensar diferentemente a respeito de aprender *com o erro*. Em realidade, longe de aprender-se *com o erro*, é possível que a gente aprenda o *erro*. Sendo isso indesejável, em tese, há que alterar o critério antigo, forçoso é rever todo o velho e surrado princípio de avaliação de aproveitamento, para substituí-lo por um novo que coloque a tônica no lugar adequado, isto é, no que está certo.



A fim de permitir-se ao aluno que acerte sempre, a solução mais interessante é a *instrução programada*. Em que consiste? Consiste em dar aos estudantes as informações de que necessitam para uma seqüência com dois traços característicos fundamentais: 1) a compreensão do tema se torna gradual, em pequenos "passos", onde não haja possibilidade de errar; 2) cada passo se constrói em função de um interesse despertado pelo assunto, de modo a evitar a interrupção do trabalho.

"Motivado", o estudante *deseja* continuar; *pode* fazê-lo porque as dificuldades que vai encontrar são todas facilmente superáveis.

De que modo se pode pensar na "programação" do ensino? As idéias básicas não são difíceis. Imagine-se que se tenha dado um curso. Deseja-se, agora, avaliar o que o aluno aprendeu, se êle assimilou o que havia de importante no assunto ensinado. Organiza-se, para isso, uma imaginária "prova final", com as questões tidas como indispensáveis. Com base nessa prova, faz-se uma cuidadosa análise dos conceitos empregados. Uma relação completa desses conceitos vai determinar, a seguir, todas as noções que se tornam obrigatórias para a sua total elucidação. Com a lista obtida, organiza-se uma seqüência para a apresentação das noções e conceitos, ordenação que leva em conta a complexidade dos tópicos, uma espécie de "lógica" de "boa ordem" para sua introdução, e, enfim, a capacidade que possam ter de despertar curiosidade, permitindo que se procure um esclarecimento em função do fato de que se "sentiu" ser êle obrigatório para a continuação do estudo.

Elabora-se, a partir daí, um "programa". Êle permitirá que cada conceito, cada noção nova, seja apresentada em uma ordem "eficiente", concretizada em uma série de "passos" de dificuldade mínima, começando-se com informes básicos, passando-se por todos os estágios imprescindíveis para que, terminado o "curso", o indivíduo que o acompanhou esteja perfeitamente capacitado a fazer a "prova final" que originou o programa, *sem nenhum erro*. Como se nota, deve estar muito claro o alvo a atingir: deseja-se que o aluno, completado o programa, possa fazer alguma coisa perfeitamente caracterizada e com o máximo de acertos.

Em suma, para programar um assunto, decompõe-se o tema em "fases" tão simples que seja imediato compreendê-las. Não se trata (note-se) de "baratear" o assunto até que êle seja acessível a um débil. Não. Trata-se, ao contrário, de modificar o *processo* de aprendizado, sem nenhum sacrifício de qualidade. Recorda-se, a seguir, que para aprender nada melhor que *fazer* alguma coisa, de tal modo que aquilo que se faça seja relevante para o que se busca aprender. Desde que a ênfase está no acerto, a indicação do que é certo deve estar diretamente acessível a quem siga a programação, e este é um dos princípios básicos que não pode ser violado.

Eis, então, a forma que assume uma lição programada: primeiramente são dadas pormenorizadas instruções do que cabe fazer; segue-se a apresentação do tema em uma "boa ordem", com sentenças com "claros a preencher", de modo que o estudante os vá preenchendo. É indispensável que a dificuldade seja de tal modo gradual que o estudante não possa errar. E é indispensável que a resposta correta

esteja imediatamente acessível, a fim de que ela deixe traços na memória, jamais o erro eventualmente cometido.

Em princípio, a página será dividida em duas colunas, a primeira para as "questões", a segunda para as "respostas". Presume-se que o aluno deseja aprender. Êle cobrirá a coluna das respostas com um objeto opaco e lera a questão, respondendo a ela. Consultará,

depois, a segunda coluna. Tendo acertado, poderá prosseguir. Tendo errado, retornará, analisando, em qualquer caso, a solução, para saber porque ela é a resposta certa.

Eis um exemplo concreto. É uma lição a respeito de inclusão de conjuntos, parte de um programa de lógica. A lição tem exatamente 40 "passos". Eis os dois primeiros:

#### PERGUNTAS

1. Nenhum menor é eleitor  
(Copie a sentença colocando entre parênteses os nomes de classes de objetos)
2. Nenhum (menor) é (eleitor)  
(Simbolize as classes com letras maiúsculas. Começando com as primeiras letras do alfabeto, "menor" se indicará com \_\_\_\_\_ e "eleitor" com \_\_\_\_\_)

Seguem-se outros passos em que, lentamente, notações adequadas são introduzidas. Entre eles, p. ex., uma simbolização de "Alguns B são C", que aqui indicaremos, por comodidade tipográfica, no forma " $B \div C$ ". Simbolizaremos ainda, "Nenhum A é B" com " $A \times B$ ". Então, no passo 31:

- |  |              |
|--|--------------|
| 31. Se $(A \times B)$ é falso, então $A \text{ — } B$                                | 31. — $(+)$  |
| 32. Se $(A \div B)$ é falso, então — $A \text{ é } B$                                | 32. — Nenhum |
| Mais adiante:  |              |
| 39. Em qualquer universo de discurso poderia suceder $(A \times B)$ e $(A \div B)$ ? | 39. — Não    |

Ao fim dos 40 passos, o aluno estará de posse de todas as conclusões notórias a respeito de inclusão de classes. Pode aplicá-las a situações novas. Pode passar para a lição subsequente.

Pois bem, há vantagens em ensinar de acordo com esse esquema? Não rouba êle a iniciativa do estudante, não vai "bitolar" o indivíduo? Talvez seja cedo para respostas definitivas. Em todo caso, o que existe de positivo é isto: quando se sabe exatamente qual é o alvo a atingir, o programa é de um rendimento extraordinário. Êle é preparado a fim de que o estudante o acompanhe sozinho, sem necessidade de professor. Vai completá-lo nas condições que lhe sejam próprias, deva-

gar, depressa, não importa. Virá, depois, para a sala de aula com as noções desejáveis totalmente assimiladas. Isso, sem dúvida, é muito bom. Com efeito, ninguém ignora que os alunos "fracos" se fatigam depressa quando uma exposição é feita à base dos conhecimentos dos melhores alunos, desorientando-se e distraído-se; e ninguém ignora que uma exposição que leve em conta as dúvidas dos menos brilhantes acaba se tornando intolerável para o aluno perspicaz. A programação, portanto, tem a vantagem de uniformizar a sala antes da reunião conjunta, segundo as qualificações de cada um. Na sala, o professor poderá, pois, dispor do tempo para as inova-

ções, para aquela dose de novidade que permitirá aos bons estudantes os lampejos de originalidade que é lícito deles esperar, evitando-se, assim, o "bitolamento" que poderia atemorizar alguns. O programa bem feito permitirá que todos os estudantes aprendam um mínimo indispensável, contrariamente ao que sucede frequentemente hoje em dia, quando um assunto é desconhecido da maioria, assimilado, em parte, por alguns, apenas. A instrução programada pode, com efeito, uniformizar a base de conhecimentos de todos. Considerando que essa "base" é mais ampla do que aquela que hoje se tem, já existe um progresso. Considerando, ainda, que, fornecida a base, nada impede que se aproveite o bom estudante para tarefas "mais nobres", o ganho parece indiscutível.

Já se têm conseguido êxitos grandes com a técnica de ensino programado, aplicada a certos assuntos elementares. A técnica está sendo (principalmente na Colúmbia University) aplicada a estudantes universitários. Tem-se esperança de que venha, de fato, a dar excelentes frutos. Para os mais cépticos conviria lembrar este fato elementar: a instrução programada é comparável a um instrumento de precisão; entregue a indivíduos inexperientes, é inútil e pode, mesmo, quebrar-se; em mãos treinadas, porém, é capaz de prestar inestimáveis auxílios. Talvez seja essa uma das razões que levou o grupo da UNESCO, que aqui, durante um ano, até meados de 1964, andou pesquisando, com a participação de um bom grupo de professores brasileiros, a insistir na conveniência de só entregar os programas a pessoas previamente preparadas para usá-los.

(O Estado de S. Paulo, de 13-12-64.)

## SÓ OS CIENTISTAS COLOCARÃO O BRASIL NO MAPA ATÔMICO

*Em pronunciamento à revista Manchete do Rio, o Prof. José Leite Lopes, do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas da Universidade do Brasil, desenvolve oportunas considerações sobre a habilitação científica da Universidade brasileira para o aproveitamento de nossas reservas em minerais atômicos, a serviço do progresso social.*

Ei-lo :

Não basta a um país possuir grandes reservas de riquezas naturais inexploradas. Elas constituem, na realidade, um desafio à capacidade de seu povo: explorar essas reservas, industrializá-las e enriquecer ou cedê-las a outros países, ser ocupado "neocolonialmente" pela tecnologia estrangeira.

O Brasil tem um povo com a vocação para as idéias criadoras. Na Arquitetura, na Música, na Medicina, na Física Nuclear, já deu provas de poder competir internacionalmente. Torna-se indispensável mobilizar o país para a criação, para o desenvolvimento, que não depende somente da ciência e da tecnologia e das universidades, mas que sem elas não poderá ser um desenvolvimento autêntico e correspondente às aspirações de nosso povo. Pois, como afirmou San Tiago Dantas, estamos ameaçados por um *neo-subdesenvolvimento*: enquanto lutamos para instalar indústrias clássicas e realizar agora a revolução industrial do século passado, os países mais desenvolvidos penetram na revolução científica, na era atômica, espacial e dos cérebros eletrônicos, tornando-se cada vez maior a distância que deles nos separa. Sem universidades competentes e sem desenvolvimento científico e tecnológico

intensivo, não haverá desenvolvimento brasileiro autêntico.

Numa sociedade industrializada moderna, o homem consome a energia equivalente à que produziriam quarenta escravos trabalhando oito horas diárias. Isto quer dizer que para gozar do seu atual padrão de vida, se as fontes energéticas fossem exclusivamente as do trabalho braçal, se não fossem conhecidos a eletricidade, o petróleo, o gás, o carvão, o homem teria necessidade de consumir o produto do trabalho de quarenta escravos. A eliminação desses privilégios à custa da escravidão, a elevação do padrão de vida e a sua difusão a novas camadas da população mundial foram resultados da revolução industrial. Homens e nações desejam conquistar maiores índices de bem-estar, de bens de conforto e a libertação econômica e cultural. Mas essas conquistas são o resultado do trabalho e da luta incessante, de procura de conhecimentos novos e de meios para atingir esses índices.

As riquezas naturais, os minérios, os recursos encerrados na flora, na fauna e no subsolo necessitam de ser conquistados. A luta dessas conquistas é a história da ciência, da tecnologia e da cultura. Desde Jesus Cristo até 1850 a humanidade consumiu uma quantidade de energia equivalente à queima de 15 bilhões de toneladas de carvão por século. A partir de 1850, o consumo energético elevava-se a cerca de trinta bilhões de toneladas de carvão por século, enquanto em 1950 o índice de consumo era dez vezes maior que o de cem anos atrás.

Observa-se assim um crescimento contínuo de consumo de energia, paralelo ao progresso material acelerado das sociedades industrializadas. As re-

servas mundiais de combustíveis clássicos, entretanto, são limitadas e estudos realizados por especialistas da ONU mostraram que essas reservas — de petróleo, carvão, gás e de todas as quedas de água utilizáveis — serão insuficientes para atender nos próximos cem anos ao crescimento do consumo energético mundial.

Por esse motivo, assumiu extraordinária importância a descoberta da energia nuclear. Basta dizer que a energia produzida na fissão de um quilo de urânio 235 ou de plutônio é equivalente à desprendida por 20 mil toneladas de TNT. Não é preciso, portanto, ser um especialista para compreender o alcance dos estudos e pesquisas sobre a utilização da energia nuclear. Torna-se, também, supérfluo advertir que o país que possuir recursos naturais para utilizar essa forma de energia, mas não tomar a decisão de os aproveitar, marchará na retaguarda das outras nações e correrá o risco de ver esses recursos cobiçados pelos países mais adiantados.

O Brasil é detentor das maiores jazidas de tório do mundo e investigações demonstram que existem também em nosso país jazidas de minério de urânio. Não bastam, entretanto, a um país possuir jazidas. Torna-se indispensável a formação de cientistas e técnicos em escala adequada e o desenvolvimento de laboratórios, institutos de pesquisa e universidades para a manutenção do trabalho contínuo de pesquisas e treinamento.

Após a Segunda Guerra Mundial, foi apresentado à ONU um plano de internacionalização das jazidas de minerais atômicos que passariam a ser controladas por um monopólio de caráter internacional. Este plano, contra o qual se bateram os representantes do Brasil,

não logrou aprovação. Entretanto, as primeiras iniciativas do governo brasileiro, na década de 50, para adquirir na França e na Alemanha usinas e equipamento para o desenvolvimento da energia atômica, não tiveram êxito.

O Brasil tem, apesar de tudo, conseguido manter sua determinação de prosseguir nos estudos atômicos. Em São Paulo e no Rio de Janeiro desde antes da Segunda Guerra Mundial funcionavam dois centros de pesquisas em Física Nuclear. E os trabalhos produzidos pelos físicos brasileiros eram e continuam a ser divulgados nas principais revistas científicas especializadas do mundo. Mais de quinhentas memórias já foram publicadas pelos pesquisadores brasileiros, muitas delas frequentemente citadas em livros e artigos de eminentes físicos dos países mais desenvolvidos. Esses trabalhos, pela sua qualidade e pelo seu número, colocaram o Brasil em posição de vanguarda na América Latina e conferiram ao governo brasileiro posição de destaque nos organismos internacionais de energia atômica e de ciência e tecnologia. Na *Bibliografia Internacional Sobre Energia Atômica*, publicada pelas Nações Unidas em 1951, são citados mais de sessenta trabalhos realizados por físicos nucleares brasileiros. Entre as instituições que mais têm produzido no setor da Física Nuclear e da energia atômica, citarei o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, o Departamento de Física da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, o Instituto de Energia Atômica, o Instituto de Física Teórica de São Paulo, o Instituto de Pesquisas Radioativas de Belo Horizonte e o Instituto de Física da Universidade do Rio Grande do Sul.

Entretanto, o atual sistema universitário brasileiro é inadequado à forma-

ção de cientistas e técnicos em escala apropriada. Não há estímulo para que os nossos jovens escolham a carreira científica ou técnica.

Os salários dos nossos cientistas e professores universitários são cerca de 1/4 do estabelecido no México e Argentina. Não há, pois, necessidade de fazermos comparações com a Europa e os Estados Unidos — que pagam cerca de dez vezes mais que aqui — para se chegar à conclusão de que falta apoio material para a formação e manutenção no Brasil das equipes necessárias de cientistas.

Em virtude dessa atmosfera de incompreensão quanto aos nossos cientistas, processa-se desde alguns anos um êxodo dos nossos físicos e matemáticos para o exterior.

Eis os nomes de alguns eminentes cientistas brasileiros trabalhando no estrangeiro: Samuel MacDowell (EUA), Sérgio Porto (EUA), Paulo Ribemboim (Canadá), Leopoldo Machbin (EUA), Maurício Matos Peixoto (EUA), João Alberto Méier (Paris), Luís Marques (Paris), José Goldemberg (Paris), César Lattes (Itália), André Wataghin (Itália), Moisés Nussenzveig (EUA), José de Barros Neto (Canadá), Geraldo Ávila (EUA), George Rawitscher (EUA), entre vários outros.

Dizer que somente as nações ricas podem ter uma política de desenvolvimento científico é um erro que não se pode mais admitir. O Japão sofreu uma transformação em menos de cem anos, modernizando-se à custa de uma política de industrialização e desenvolvimento técnico-científico intensivo. Aí está o exemplo da Índia e da República Árabe Unida que impulsionam as pesquisas científicas e os estudos da



energia atômica, estabelecendo um Ministério da Ciência para coordená-las. Há, ainda, o exemplo das universidades e institutos científicos admiráveis de Israel.

O Brasil tem todas as condições para se afirmar com destaque no campo da física nuclear. Tem recursos materiais e tem inteligência que necessita de apoio e estímulo. O que se impõe é uma decisão nacional de desenvolvimento à criação de uma mentalidade entre os nossos homens públicos no sentido de apoiar a mocidade estudiosa, de reformar as universidades para que o país ingresse no mundo moderno. Não devem mais ter lugar, entre nós, complexos de inferioridade nem medidas obscurantistas contra a inteligência, a cultura e as pesquisas científicas e tecnológicas.

Na Conferência de Genebra sobre as Aplicações da Ciência e Tecnologia às Áreas em Desenvolvimento, em fevereiro de 1963, o delegado da Índia afirmou que os cientistas dos países subdesenvolvidos não eram devidamente considerados e utilizados pelos seus governos. Tampouco são eles levados em conta pelos industriais desses países: as indústrias nacionais, porque estas querem usar patentes estrangeiras, conhecimentos e técnicas importadas e prontas a dar lucros; as indústrias estrangeiras porque preferem que as pesquisas sejam realizadas em seus países de origem.

Daí a necessidade de uma reformulação no problema em bases dinâmicas, com a indispensável ação decisiva por parte do governo federal. Impõe-se estimular os jovens do país, oferecendo-lhe laboratórios e universidades competentes, eficientes e bem equipadas. A ciência e a tecnologia, como a cul-

tura, devem também constituir objetos de preocupação de programas e planejamentos ininterruptos pelo governo, o que se poderá obter mediante a criação de um Ministério da Ciência e Tecnologia e a dinamização do Ministério da Educação e Cultura.

(*Manchete* de 7-11-64, Rio)

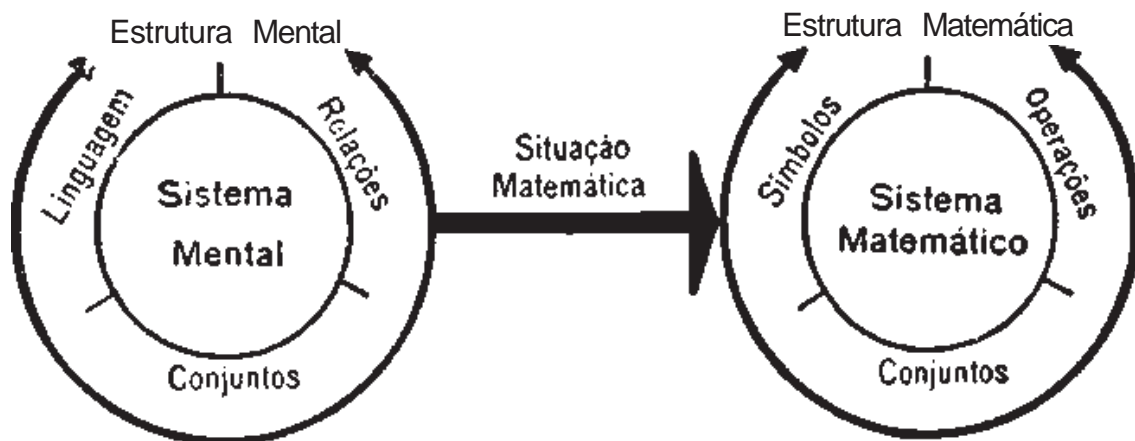
## MATEMÁTICA MODERNA NO ENSINO

Oswaldo Sangiorgi

Questões pedagógicas da maior importância surgiram com o advento da matemática moderna no ensino secundário e, posteriormente, no ensino primário. A revelação do *universo-mente*, pelo Grupo Piaget, pondo em evidência estruturas mentais que estão em correspondência com as estruturas matemáticas apresentadas pelo Grupo Bourhaki (vide artigo publicado nesta folha em 17 de maio último), exigiu dos pesquisadores educacionais verdadeira reformulação do que de matemática se deveria ensinar às crianças, bem como outros métodos de abordagem das diversas disciplinas que participam dos currículos escolares.

Este foi o principal fato que levou a *Bibliothèque Scientifique Internationale* — Section Pédagogie, dentro de sua esplêndida programação de *Etudes de Pédagogie Expérimentale* para 1964, a publicar um grande trabalho de pesquisa educacional: *Venseignement des Mathématiques*, do Centro Nacional de Pesquisa Científica da França, apresentado por Gaston Mialaret, que é Presidente da Associação Internacional de Pedagogia Experimental da Língua Francesa. A muitos pode parecer estranho que o Presidente de uma Asso-





eiação Internacional de Pedagogia recomenda oficialmente que uma obra, cujo conteúdo trata do ensino da matemática sob aspecto moderno, deva ser lida e meditada pelos estudiosos e professores de *todas* as disciplinas. Muito simples: o conteúdo de matemática moderna e os métodos de abordá-la, preconizados na referida obra, não são apágnio somente da matemática, propriamente dita, mas também de todo estudo que se apresente com a mesma estrutura.

Nestas condições, a formação cultural de todo estudante é enriquecida sobremaneira, em muito menor tempo que o gasto tradicionalmente e de uni modo mais 80 sabor do jovem de hoje, quando usa os esquemas de trabalho indicados pela matemática moderna.

Ficaram famosos, dentro do desenvolvimento da Pedagogia atual, o tema e os debates da sétima reunião realizada pela Comissão Internacional para o Estudo e Aprimoramento do Ensino da Matemática (composta do psicologista y. Piaget, do logicista E. W. Betli, dos matemáticos J. Dieudonné, A. Linchnerowicz, G. Chouquet e do pedagogo C. Gattegno), em 1955, Bellano, Itália: "*O aluno frente à Matemática Moderna: uma pedagogia que libertai*"

Que caracteriza, então, o ensino da

chamada matemática moderna aos estudantes, desde a Escola Primária?

1.º) usar, por intermédio dos conjuntos e das *relações*, a linguagem que a *estrutura mental*, inata em cada um de nós, está a "pedir": 2.º) dinamizar o pensamento lógico, aproveitando as *analogias* existentes nas diversas disciplinas que se estudam; 3.º) criar uma "*situação matemática*", através da correspondência revelada entre um sistema matemático.

A "*situação matemática*" sugerida no item 3.º não se refere especificamente à matemática, e sim a qualquer disciplina descrita por um conjunto, cujos elementos satisfaçam determinadas relações. No caso particular daquela a "*situação matemática*" revela-se por meio de relações particulares (operações) que precisam o pensamento formado, quantificando os elementos participantes.

Como se ligam à "*estrutura mental*" de uma criança as relações e as operações. Mesmo não conhecendo terminologia científica, nem símbolos, a criança é capaz de fazer, com conjuntos simples, as operações práticas correspondentes às três operações lógicas: *reunião, intersecção e complementação*. Assim, por exemplo, se uma criança tiver um conjunto de bolinhas, onde se destacam bolinhas pretas e bolinhas

grandes (que são subconjuntos do conjunto dado) temos: a operação intersecção, é revelada quando a criança quer saber quais são as bolinhas que são pretas e grandes ao mesmo tempo; a operação reunião, quando ela quer saber quais são as bolinhas pretas *ou* grandes; e a operação complementação quando ela quer saber quais são as bolinhas que não são pretas *ou que não* são grandes.

Nestas condições, as operações lógicas efetuadas utilizaram as partículas *e*, *ou*, *não* com precisão e o interesse pedagógico está em que tais partículas têm sempre a mesma função quando estão ligando idéias e não simplesmente palavras.

O Prof. Papy, da Faculdade de Ciências da Universidade de Bruxelas, foi até às Escolas Normais de seu país e provou cientificamente o papel das relações na criação de uma "situação matemática". Desse modo, a relação "é mais baixo que", ditada pelo "sistema mental" de uma criança quando diz: "Paulo é mais baixo que Pedro", tem a mesma situação matemática quando essa criança enuncia que "2 é menor que 5", pois ambas são relações de ordem parcial. Assim também ocorre quanto às relações "Paulo é irmão de Pedro" e, por exemplo, "a reta *r* é paralela à reta *s*", que têm a mesma "situação matemática", por possuírem ambas as propriedades simétrica e transitiva.

Na modernização do ensino da matemática que a Bélgica vem realizando, os alunos da escola primária já estudam as relações de maneira atraente, através de linhas coloridas, que as crianças desenham ligando pontos que representam os elementos (pertencentes a determinado conjunto) que estão na relação estudada. Além disso, compõem relações das mais usuais de sua

vida diária, como: "é pai de" com "é pai de", resultando "é avô de", guardando situação matemática análoga de quando compõem a relação "é múltiplo de" com a relação "é múltiplo de".

Fácil é ainda perceber, estudando as correspondências existentes entre um sistema mental e um sistema matemático, que o primeiro, numa criança normal, é sempre emulado através de "situações matemáticas" criadas pela sua própria estrutura mental. Assim, por exemplo, o sistema matemático constituído por um conjunto de "pauzinhos" e da operação "juntar pauzinhos consecutivamente" revela a seguinte estrutura, caracterizada pelas propriedades: *comutativa* (o comprimento obtido juntando dois "pauzinhos" quaisquer independe da ordem com que esses "pauzinhos" são reunidos); *associativa* (o comprimento obtido juntando dois "pauzinhos" com um terceiro é o mesmo obtido quando junta o primeiro deles com o resultado obtido juntando os dois últimos).

Ora, no Curso Primário, essa mesma criança vai encontrar o sistema matemático constituído do conjunto dos números inteiros (0, 1, 2, 3, 4, 5, ...) e da operação adição que possui a mesma estrutura do sistema mental há pouco descrito, pois

$$5 \quad 4+2 = 2 + 5 \text{ (prop. comutativa)}$$

$$(5 + 3) + 4 = 5 + (3 + 4)$$

(prop. associativa)

Diz-se então que os sistemas mental e matemático têm estrutura de semi-grupo comutativo.

Portanto, usando a matemática moderna, a linguagem dos sistemas matemáticos (sempre caracterizados pela sua estrutura) estará "falando" a linguagem própria do sistema mental de uma criança. E essa "conversa" continua com o passar dos anos, pois a criança,

com um sistema mental mais desenvolvido (por conseguinte, de estrutura "mais rica"), se sintonizará perfeitamente com sistemas matemáticos mais completos. Uma criança mais madura, que esteja, por exemplo, brincando normalmente com um carrinho, desenvolve um sistema mental constituído pelo conjunto dos deslocamentos (caminhos percorridos pelo carrinho) e da operação composição de deslocamentos (a efetivação de dois deslocamentos consecutivos), com as seguintes propriedades: *comutativa* (pode-se, supondo uma "estrada" reta, levar o carrinho de uma posição A para uma posição B, efetuando os deslocamentos consecutivos 1 e 2 ou na ordem 2 e 1); *associativa* (o carrinho irá de uma posição A para uma posição B, efetuando os três deslocamentos consecutivos: 1 com 2 e depois o resultado com 3 ou 1 com o resultado de 2 com 3); *elemento neutro* (ou seja, o deslocamento nulo, isto é, aplicar esse deslocamento e fazer com que o carrinho pare; e note-se que o sistema mental pede também a parada do carrinho, pois do contrário o brinquedo não terminaria nunca...); *elemento oposto* (isto é, para qualquer deslocamento que leve o carrinho de uma posição A para uma posição B, existe um deslocamento — a "marchará" — que reconduz o carrinho da posição B à posição A).

Seguindo a mesma marcha, o sistema matemático estudado nas primeiras séries ginasiais tem *a mesma estrutura* que o sistema mental descrito no exemplo anterior. De fato, seja o sistema matemático constituído pelo conjunto dos números inteiros relativos (... — 4, - 3, - 2, - 1, 0, + 1, + 2, + 3, + 4, ..) e da operação adição, para o qual valem as seguintes propriedades:

*Comutativa:*  $(+ 2) + (- 3) = (- 3) + (+ 2)$ .

*Associativa:*  $[(+ 2) + (- 3)] + (- 5) = (+ 2) + [(- 3) + (- 5)]$ .

*Elemento neutro:* 0, isto é:  $(+ 2) + 0 = (+ 2)$ .

*Elemento oposto:* isto é, para qualquer elemento do conjunto, por ex., (+ 3), existe um elemento do conjunto, que é o (- 3), tal que:  $(+ 3) + (- 3) = 0$  (dá o neutro).

Então, o sistema mental que descrevia o normal deslocamento de um carrinho e o sistema matemático ora estudado têm *a mesma estrutura*. Tal estrutura, denominada *Grupo Comutativo*, é das mais ricas da álgebra que conduzem o pensamento e fêz com que George Boole revelasse a **sua** "Álgebra do Pensamento".

Há, pois, uma correspondência perfeita entre os sistemas (Mental e Matemático) de mesma estrutura que participam, necessariamente, do ato de estudar.

Bourbaki chamou de "Estruturas Mães" às estruturas algébricas (semi-grupo, monóide, grupo, anel, corpo, espaço vetorial), as estruturas de ordem e as estruturas topológicas. Tais estruturas, de acordo com a fundamentação científica desenvolvida pelo lógico-matemático Ewald Beth, no Centro Internacional de Epistemologia Genética, Suíça, presidido por Jean Piaget, estão em correspondência perfeita com os Sistemas Mentais que todo racional desenvolve naturalmente. Ficarão para um próximo artigo os desenvolvimentos dos sistemas matemáticos e mentais que estão em correspondência com as estruturas de ordem e as estruturas topológicas.

(O Estado de S. Paulo, 18-10-64.)

## EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

Jaime Collier Coeli

Os economistas têm tentado medir a relação entre a educação e o progresso econômico e calcular a "taxa de rendimento" (para a sociedade) de inversões na educação. William G. Bowen analisou diversos métodos para determinar, do ponto-de-vista estritamente econômico, que investimentos em educação serão necessários para alcançar taxas de crescimento ou níveis de produção determinados. Em *The Measurement of Nation Wealth*, editado por R. Goldsmith e C. Sanders, ficou demonstrado que uma parte do crescimento econômico não pode ser atribuída ao incremento da mão-de-obra e do "stock" de capital. Há de se procurar um terceiro fator: a educação.

Nos países desenvolvidos, mudanças abruptas causadas pela rápida evolução da tecnologia têm, nos últimos tempos, forçado os governos a se preocupar com a necessidade de aumentar rapidamente o nível cultural dos trabalhadores. Nos países subdesenvolvidos, a necessidade de descobrir "o atalho" de que fala Myrdal (ou seja uma rápida tomada do caminho do desenvolvimento) provoca a urgência de se conseguir mão-de-obra qualificada de todas as classes, que só pode ser conseguida — como Svimez e Zolotas demonstraram — mediante uma expansão considerável dos programas de educação e de formação profissional.

Dois procedimentos carecem *a priori* de sentido: tanto é tolice construir fábricas sem ter diretores, engenheiros, técnicos, pessoal administrativo e trabalhadores capazes, quanto é inútil treinar esses homens para mantê-los

inativos ou em funções inadequadas.

Não se trata, pois, apenas de criar escolas ou tão-somente determinar os níveis dos gastos em educação com o fito em determinados objetivos econômicos e sociais. É preciso distribuir verbas entre os vários níveis e tipos de educação. E esta exigência não é apenas de ordem moral — ela condiciona a possibilidade de concretização do desenvolvimento econômico sem graves atritos.

As nações em processo de desenvolvimento, ao se proporem o problema de um sistema social, político e econômico moderno, pensam em termos revolucionários. Como disse Nehru, "precisamos aprender a correr antes de andar".

Para isso, são necessárias medidas drásticas, capazes de procurar um crescimento acelerado que consiga saltar as fases do "desenvolvimento histórico". As nações pobres são obrigadas a concentrar seu esforço no desenvolvimento da indústria, mas não podem deixar de modernizar e aumentar a produção da agricultura; têm de investir terrivelmente no setor material, mas, se esquecerem do setor humano, o desenvolvimento não se processará ou serão incontroláveis os desfechos políticos.

Apesar de o programa ser até contraditório, não há alternativa. O aumento demasiado rápido do consumo, principalmente nas classes mais aquinhoadas pela fortuna, deve ser contido; a ajuda exterior é necessária; os impostos devem ser aumentados rápida e eficazmente; é preciso pensar em termos de desenvolvimento econômico a longo prazo e não em medidas de conveniência política a curto prazo. Somente mediante impostos, poupanças obrigatórias, ajuda exterior e outras medidas, um país pode ter o capital necessário para alcançar o desenvolvimento acelerado.

Mas tudo isso será em vão se não houver "capital humano" em proporção correspondente.

Os fatores mais importantes são a melhoria dos recursos humanos pela educação, o adestramento, melhor saúde pública, etc, além do incremento dos conhecimentos e da tecnologia, que fazem parte da educação.

#### *Obstáculos*

Contra o desenvolvimento conspira o crescimento acelerado da população. Mas num país de imensas áreas desabitadas não é possível combater aquilo que permite o povoamento e a manutenção do território nacional. A migração das zonas rurais para as cidades é outro problema. O terceiro consiste em que, com o surto da idéia de modernização, freqüentemente camadas da população que viviam em estado miserável sentem o gosto do mel das melhorias e entram em franca fase de reivindicação. Além disso, as classes mais elevadas passam a adorar o supérfluo, fato que o governo não pode endossar se quiser manter o ritmo de desenvolvimento. Os outros problemas são a ajuda exterior, da qual os países subdesenvolvidos dependem (principalmente mão-de-obra competente com o fito de poder utilizar reservas de conhecimento e da tecnologia moderna: capitais; manutenção ou aumento dos preços de matérias-primas, etc.). Mas justamente por dependerem disso os países em desenvolvimento amiúde — segundo Frederick Harbison — vêm-se obrigados a se desfazer da influência alienígena o mais rápido possível. Com exceção de países como o Brasil, Argentina, Chile e México, onde o estrangeiro pode naturalizar-se, em outros países nessas condições de pobreza se espera que sua partida seja acelerada.

Como corolário de todos esses problemas, os países em desenvolvimento têm, sobre todas as coisas, de conservar sua independência política e esforçar-se para alcançar também a independência econômica. O que equivale a dizer que a política de segurança e a política de desenvolvimento desses países têm de ser habilmente contrabalanceadas, para que o desenvolvimento não constitua um fator de enfraquecimento do poder nacional e, sim, contribua para o seu fortalecimento. Uma política de desenvolvimento, se mal planejada ou mal executada, pode inclusive levar ao esfacelamento da nação. Assim, o elogio do bem-estar não deve nunca se sobrepor às necessidades da segurança nacional.

Além disso, as mudanças encontram resistência. O desenvolvimento — um processo tanto econômico quanto político e, por isso, tanto monetário quanto cultural — tem de ter um símbolo de modernização, uma bandeira, para que pelo menos a parte mais racional do povo viva seus problemas e planeje sua vitória final.

#### *A mão-de-obra*

Por outro lado, os países em desenvolvimento freqüentemente têm dois problemas distintos: escassez de mão-de-obra *especializada* no setor que se moderniza e excesso *de mão-de-obra* — tanto do tipo não qualificado quanto de certos setores em que a especialização já se tornou tradição.

A escassez de mão-de-obra se dá com o pessoal científico, agrônomos, veterinários, engenheiros e médicos. Mas muito pior é a falta de técnicos, porque as pessoas habilitadas a seguir esse caminho geralmente conseguem, com um pouco de esforço, fazer um curso superior; segundo, não raro os governos



não reconhecem que a mão-de-obra desse tipo é necessária em maior número do que a de nível superior. Há falta também de pessoal de direção, e de administração de alto nível, artesãos, técnicos de rádio e televisão, pilotos, contadores, economistas e estatísticos.

A escassez pode ser superada de três maneiras: pela importação de pessoal do estrangeiro; pela educação no próprio local de trabalho; pela instrução metódica. Mas não pode estar desvinculada da saúde pública e da nutrição.

O excesso de mão-de-obra pode ser de dois tipos principais: o da mão-de-obra não especializada e o do "intelectual sem emprego".

#### *Dois misticismos*

Se o desenvolvimento precisa de uma bandeira, o ensino, na maioria das vezes, dá a falsa impressão de servir de porta-estandarte dessa bandeira ainda não levantada. É que frequentemente o ensino nos países subdesenvolvidos tem uma finalidade mística, desfavorável ao progresso e refratária à tecnologia. Não muito raramente o ensino muda de direção, fazendo crer que pode tentar se acomodar às necessidades do planejamento para o desenvolvimento. Mas não muda a sua orientação fundamental, de tentar perpétuamente recordar o futuro que o país poderia ter se não fosse o país que é, mas sim o país de onde o ensino foi importado ou implantado.

É o caso do intelectual deslocado, capaz de imaginar coisas mas incapaz de agir no sentido do desenvolvimen-

to. Vive, então, a recordar o futuro que, em verdade, não pertence à nação da qual é natural, mas àquela a que está ligado por laços afetivos, culturais, políticos ou econômicos — ou todos eles juntos.

O efeito direto da educação sobre o progresso econômico é proporcionar o pessoal especializado. Mas ela influi numa série de fatores que condicionam a ação do psico-social como, por exemplo, a atitude que adota a sociedade em relação ao progresso.

#### *O ensino*

Nos países em desenvolvimento, a tabela de salários não reflete a situação do mercado do trabalho no que se refere a pessoal qualificado. Os salários refletem, muitas vezes, a situação social e não a falta de especialista. Em muitos países, a situação social de grande parte do pessoal docente é baixa.

Isso influi em toda a organização do ensino, já por outras razões bastante insuficientes. E o pior se dá no campo da pesquisa.

Todo país precisa de um instituto de Pesquisas, independentemente de que tenha ou não universidade. O princípio britânico de que toda universidade deve ser também um centro de pesquisas duplica o custo por aluno. Num país pobre, há necessidade de haver uma centralização das pesquisas, um programa de pesquisas, a fim de não desperdiçar esforços e poder alcançar mais rapidamente resultados de aplicação prática.



O problema começa no ensino técnico. É difícil determinar em que medida devem ser separadas as escolas técnicas das outras escolas e universidades. Há sempre o perigo, na separação, de as escolas técnicas perderem o prestígio. Além disso, a demanda de algumas especialidades pode ser maior do que em outras.

Por outro lado, ao se tentar uni-lo a uma atividade real — industrial, comercial ou agrícola — surgem outros problemas. Além de se baixar também a qualidade de produção, não compensando, com isso, o fato de o aluno e o professor estarem produzindo. E o ensino técnico esbarra, ainda, na falta de pessoal docente.

De qualquer maneira, o ensino técnico é um investimento, e deve estar ligado aos problemas de produção. Da mesma maneira a pesquisa pura deve ser coordenada, a fim de que seus possíveis resultados práticos não sejam desperdiçados ou esquecidos em prateleiras.

#### *Fixação de Prioridade*

As exigências do desenvolvimento econômico estão na fixação de prioridade. O ensino, é verdade, não existe apenas para permitir que o homem produza bens ou serviços, mas principalmente para facilitar-lhe uma vida melhor e para que ele possa desenvolver plenamente sua capacidade, tanto do ponto-de-vista moral quando intelectual e material.

Do ponto-de-vista do desenvolvimento econômico o ensino é também

um investimento — como observou Arthur Lewis. Neste caso, tem o fito de aumentar a produção.

Mas a necessidade de coordenar o desenvolvimento da educação com o da economia esbarra, principalmente, em dificuldades de ordem psicológica: será necessário que os diversos organismos considerem o programa sob o ponto de vista do interesse nacional. Mas se não fôr feito assim o aumento dos investimentos na educação poderá ser inútil para o desenvolvimento da nação. E todo o patriotismo de professores e alunos não contribuirá para o fortalecimento do poder nacional, isto é, não servirá para combater o subdesenvolvimento e muito menos para garantir a independência total, tão desejada por todos. O desenvolvimento não é questão de palavras. Cada setor tem a sua responsabilidade para levá-lo adiante. Há, pois, uma educação para o desenvolvimento, que tem de ser executada, para a sobrevivência na nação.

(*Diário de S. Paulo*, 13-12-64.)

#### UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICO-ARTÍSTICA \*

Carlos Magano e outros

Ao considerarmos a situação por que se apresentam a arte e a educação artística em nossos dias e a posição do artista em face a essa realidade, somos levados, numa atitude de afirmação e inconformidade, à necessidade de uma tomada de posição.

Partimos da constatação da perda da função social da pintura, do divórcio entre a arte e o público, da falta de ressonância social e audiência cada vez

\* Trabalho coordenado pelos professores Carlos Magano, Fernando Pamplona e Amlir Gadelha, da Escola Nacional de Belas-Artes.

mais mesquinhas; verificamos que a comunicação entre o artista e o público é cada vez mais reduzida — daí a sua frustração.

Em relação à condição do artista, verificamos sua marginalização — hermetismo, subjetivismo, exacerbado individualismo — o que vai justificar aquela acusação de alienação.

Persiste ainda em nossos dias aquela concepção ultrapassada e romântica do artista — o típico boêmio rnon-tparnasiano, extravagante e marginalizado socialmente, que deverá ser substituído pela artista "civil" cidadão.

Quanto à obra de arte: a subtração ao domínio público — é ela destinada para poucos, objeto de luxo para uso e gozo de privilegiados (objeto de arte autônoma, arte pura, intimista, peça única, artesanato).

Em substituição: a arte para muitos (função social, arte coletiva, trabalho de equipe, divisão do trabalho, produção em série, arte industrial) — a maneira de se chegar a substituir o atual seqüestro econômico (a obra de arte que torna possível esse seqüestro) para gozo exclusivo de poucos, ricos, "cultos" e esnobes, pelo usufruto civil, público ao máximo.

Essa "atitude" referida, de afirmação, que resulta numa tomada de posição de um grupo de artistas e professores da Escola Nacional de Belas-Artes, vale como um manifesto. Implicaria de um lado a vontade de uma expressão estética objetiva e crítica e de outro uma compreensão da atividade artística como inteiramente ligada aos novos meios da produção, às novas técnicas e noções científicas. Ao contrário das tendências niilistas da arte contemporânea — expressionismo, dadais-

mo, tadrismo — ela deriva de um compromisso com a época moderna, com a sociedade industrial, dentro da qual o planejamento, o conhecimento teórico e a divisão do trabalho contam como fatores relevantes.

Reconhecendo que no âmbito da chamada "arte pura", autônoma ou individual alguns destes conceitos estejam ainda sujeitos a controvérsias e discussões, parece-nos, entretanto, que eles são perfeita e pacificamente aplicáveis no \* .o em que nos propomos atuar, que e o da arte que se refere ao objeto de uso, quer a denominemos "arte decorativa" quer arte aplicada e industrial, isto é, o da arte coletiva, que implica uma equipe para realizar-se e o consumo cotidiano da coletividade para subsistir. Aí, julgamos legítima a natureza do trabalho de equipe — como conseqüência da divisão do trabalho e que resulta na produção em série.

Baseados nisto nos propomos a pôr em prática uma "experiência" que ganharia o significado mais alto da afirmação de uma atitude pedagógico-artística.

No momento nos deparamos com uma excepcional oportunidade de tentarmos "essa experiência": a da realização de um concurso para a livre-docência da Cadeira de Arte Decorativa na Escola Nacional de Belas-Artes por um grupo de artistas e professores ligados direta ou indiretamente às atividades dessa cadeira na ENBA.

O significado dessa tentativa corresponderia à manifestação de um denominador comum existente entre os membros do grupo, que se verifica numa identificação no que se refere a problemas da atividade artística.

Esse denominador comum mais se evidenciaria, dando consciência e uni-

dade de propósitos e de ação entre os componentes do grupo, no desenvolvimento de uma experiência dessa natureza, em que se reproduziria um trabalho escolar, "realizado por uma equipe", das condições do ensino e da pesquisa existente na vida real.

Admitindo a última ligação entre a atividade do ensino e da pesquisa, reconhecemos não poderem elas ser desvinculadas, pois não compreendemos o ensino sem a pesquisa quando o consideramos como resultante daquela atividade integrada em que consiste a verdadeira natureza da escola.

É essa "uma atitude do grupo", que tem o significado de uma tomada de posição: — corresponde à concepção da escola, que para satisfazer as exigências sociais e pedagógicas deva ser "uma escola de vida e de experiência para que sejam possíveis as verdadeiras condições do ato de aprender e uma escola onde os projetos formem a unidade típica do processo de aprendizagem; em que só uma atividade querida e projetada pelos alunos seja capaz de atender a esses objetivos. Pois a aprendizagem depende profundamente de uma "situação real de experiência".<sup>1</sup>

Corolário imediato de uma escola de experiência e de vida é que os alunos sejam ativos, o que sucede nas atividades do trabalho em equipe e do ensino ligado à pesquisa.

Aqui trazemos a contribuição de alguns pensadores e críticos de arte. Fazemos nossas as afirmações e considerações dos autores citados, como que nos reencontrando nelas.

Afirmamos ter como imperativo a urgência de uma revisão dos métodos e dos programas do ensino artístico.

Então, a escola, longe de poder ser modelada segundo os antigos padrões acadêmicos, deve buscar os seus moldes na própria vida em comunidade, "fazendo-se ela própria uma comunidade em miniatura".

A escola se tem de organizar como a própria sociedade, como um conjunto de atividades reais, integradas e ordenadas, capazes de suscitar uma participação social, que constitui a própria condição para o ato natural de aprendizagem.

A verdadeira nova escola será então o retrato mais lúcido da sociedade a que vai servir. No nível superior — quando a escola é realmente uma boa escola profissional ou um bom centro de pesquisas — também encontramos a reprodução na prática escolar das condições reais da profissão e da pesquisa. A atividade é uma atividade integrada, realizada por discípulos e mestres que sabem o que estão fazendo e que comunicam ao que estão fazendo calor, realidade e entusiasmo.<sup>2</sup>

Reconhecemos que o progresso científico determinou o aparecimento das novas tecnologias e a revolução industrial que caracteriza a nossa época: a "civilização maquinista".

"O método experimental fêz-se um transformador da cultura. Esta se fêz mutável e dinâmica. E dentro de algum tempo alterou as próprias formas do trabalho humano. Introduziu a máquina e, com a máquina, a divisão do trabalho. Com a divisão do trabalho, sua organização em forma cada vez mais complexa e mais impessoal.

A civilização anterior operava na base de um artesão altamente qualificado. Nos seus primórdios a nova civilização industrial operava na base da

1 Anísio Teixeira.

2 Idem.

alta organização e o operário reduzido a "mão-de-obra". É evidente que tal processo produziu mecanização excessiva do esforço humano, não faltando mesmo alguns aspectos desagregadores no hoje fracionadíssimo trabalho humano.

A solução estaria em fazê-lo passar do fracionamento para a orquestração. Tudo, com efeito, estaria em que o "trabalho em série" pudesse realmente corresponder ao trabalho de uma orquestra. Também na orquestra a divisão do trabalho é extrema e a ordem desse trabalho uma imposição suprema. Mas como são todos felizes! Feliz é o maestro, o responsável maior. Felizes todos os músicos, do mais ao menos importante... E por quê? Porque a ordem é compreendida e, mais do que isto, sentida. Todos integrados, realizam o milagre do trabalho extremamente parcelado, fracionado, dividido e, ainda assim, inteiriço, harmonioso, perfeito. No dia em que percebermos todas as virtualidades da divisão do trabalho, faremos da indústria algo que lembrará o trabalho musical.

Nos dias de hoje, há, pela primeira vez, possibilidade para isto. A automação virá acabar com a chamada "mão-de-obra". Com as máquinas inteligentes e complexas de hoje, o operário não é "mão-de-obra", mas "cabeça", "mente" da obra. Serão em menor número mas muito mais educados. Trabalharão sozinhos como o antigo artesão no seu atelier. Mas não terão, como este, o prazer de fazer e pegar em seu trabalho e, por isto mesmo, precisarão de ser muito mais educados. Precisam ter aquela rara educação que fazia com que alguns raros pedreiros na Idade Média, ao britarem a pedra, sentissem que não estavam apenas britan-

do pedras, mas construindo igreja. Nesse dia é que o sentido e o espírito de orquestra se poderá formar no trabalho dividido, complexo e organizado do mundo de hoje.<sup>3</sup>

"Todos os movimentos modernos revelam uma afinidade no esforço de fazer da arte a expressão viva da época: reagem à noção de "arte pela arte" e devolvem-lhe o sentido de necessidade social. A "Bauhaus" não contradiz essa posição mas propõe um programa e um objetivo claros para esse esforço. Ela coloca em termos definidos o vasto problema que os artistas enfrentavam intuitivamente. A "Bauhaus" foi o ponto de confluência não apenas das tendências estéticas modernas, mas principalmente da arte individual — a pintura, a escultura — e da arte coletiva, isto é, da arte que implica uma equipe para realizar-se e o consumo cotidiano da coletividade para subsistir. O problema que se põe, então, não apenas o do apoio e estímulo à produção individual, mas o de entender essa revolução estética à vida cotidiana mesma, através da criação de formas — tipo para os objetos de uso, formas essas cujas qualidades estéticas fossem fruto legítimo de processo de fabricação industrial. Tratava-se portanto de devolver ao artista o lugar que lhe cabe na sociedade, e — conseqüentemente — de reformar, de alto a baixo, os métodos do ensino artístico".<sup>4</sup>

Pierre Descargues, a respeito do "Grupo de Pesquisas de Artes Visuais": "Chegaram àquele local vindos dos quatro cantos da França e do estrangeiro, desgostosos com a vida das artes tal como se apresentava ela a seus olhos. As infinitas contradições da sociedade, o absurdo do comércio de arte, a comédia do mistério representada por

3 Idem.

4 Ferreira Gullar — "Banhaus" — Suplemento do Jornal do Brasil.

artistas cada dia mais luxuosos, cada dia caminhando para se tornar mais supérfluos, tudo isso lhes dava um grande sentimento de revolta. Chegaram àquele local com a intenção de despojar a Arte de todas as suas fantasias, onde os próprios artistas retirariam as suas máscaras.

Assinaram em 1960 um ato de fundação. Este ato não especificava a categoria das pesquisas, mas somente organizava uma disciplina para chegar-se à obra comum, ao trabalho de equipe.

É verdade que esta estética liga-se muito mais a uma concepção da sociedade do que a uma ética. A arte já não é mais a confissão pessoal, mas o prazer visual: ela concorre para o fim do trágico e esse prazer dos olhos, ela oferece-o agora não apenas a um só colecionador mas a todos, ao homem da rua, àquele que em sua própria casa tendo compreendido o "programa" poderá resolvê-lo a sua maneira. Pois suprimindo o mistério os jovens querem suprimir também as distâncias que existem entre as obras e os que as contemplam nos museus e nas exposições.

O caminho do Grupo lhe é determinado pela consideração do espectador como um ser capaz de reagir; de reagir com suas faculdades normais de percepção e é ele mesmo que dá um sentido às experiências propostas.

Seu objetivo é de acentuar o papel do espectador com vistas a novas situações onde não existirá mais a distância entre ele e o trabalho apreciado".<sup>5</sup>

Lúcio Costa, em seu artigo "Arte e Educação":

"Exceto talvez no cinema — produto das novas técnicas industriais e portanto expressão artística legítima do novo ciclo social — observa-se hoje em geral diferentes especialidades também par-

entre os artistas e críticos de arte dolorosa sensação de frustração ou mesmo de amargura. E a causa "fundamental" desse mal-estar generalizado é sempre a mesma: a brusca ruptura decorrente da revolução industrial que por um lado criou novos processos de registro, de reprodução e divulgação intensiva das obras de arte, quer se trate de obras musicais, quer plásticas ou literárias, e por outro lado revogou a ordem social secularmente estabelecida criando um público cada vez mais vasto, constituído de duas porções desiguais — uma minoria permanentemente em busca de novidades e que pareceria artificialmente superexcitada e mórbida e uma imensa maioria ainda insuficientemente evoluída e culturalmente incapaz de assimilar as obras mais significativas da arte moderna".

A respeito da educação artística afirma "tratar-se de intensificar no público a inteligência do fenômeno artístico, quer se tenha em vista as classes já favorecidas pela "cultura", quer se trate das massas a caminho de alcançar, porque a produção industrial intensiva obriga a encarar os problemas do bem-estar individual e, por conseguinte, da cultura, não mais em escala restrita como outrora devido à capacidade limitada da produção artesanal, mas em termos das grandes massas".

"Transmitir às crianças, aos adolescentes em geral a consciência do fenômeno artístico como "manifestação normal de vida".

"E isto não só nas escolas, mas também nas fábricas e nos estaleiros, numa tentativa de fechar a brecha que se fêz em consequência da industrialização entre o artista e o povo trabalhador. É que, enquanto outrora o artesão das



ticipava, com os pintores, os escultores e os arquitetos, na elaboração do estilo da sua época, a produção industrial privou o proletariado de contribuir com a invenção e a iniciativa inerentes às técnicas manuais do artesanato. Há, aliás, todo um imenso setor de planificação industrial que poderia absorver a atividade dos artistas cuja vocação plástica, embora verdadeira, não seja de molde a justificar a criação artística autônoma.

Não se trata de modo algum das artes decorativas próprias da técnica do artesanato e capazes de sobreviver unicamente por exceção e em escala muito limitada, mas das "artes industriais" mesmas, visto que todos os objetos utilitários que se produzem — dos maiores aos menores, têm forma, têm matéria e cores e o princípio funcional faz com que sejam suscetíveis de grande depuração plástica".<sup>6</sup>

Como pensa Tomaz Maldonado: — "Nossa cultura criou certas instituições: Academias de Belas-Artes, Escolas de Artes Aplicadas e Museus de Arte; — a atividade dessas instituições, após um período de relativa eficiência ou, pelo menos, de relativa coerência no que diz respeito aos seus próprios objetivos, entrou numa fase de crise profunda em que nem a eficiência, nem a coerência são verificadas.

"Para esta crise parece haver contribuído os seguintes fatores — a influência dos movimentos modernos, cuja veemente ação depuradora logrou em curto espaço de tempo, apenas no transcurso de meio século, a queda de todos os tabus, ritos e cânones estéticos estereotipados, que a nossa cultura havia

construído laboriosamente a partir do "Quatrocento"; o declínio do artesanato como consequência do pujante desenvolvimento da produção industrial; a separação cada dia mais profunda entre a arte dos museus e a "arte" do homem do povo, entre o gosto para um grupo reduzido e o gosto para muitos; e, por último, a incapacidade de a estética e a crítica de arte — pelo menos até hoje — de se valerem de métodos científicos para o esclarecimento dos fenômenos que estudam.

"A crise da educação artística não poderá ser resolvida com radicalismo nem com o reformismo oportunista. A solução não pode consistir em suprimir instituições nem apenas em "modernizar" as suas fachadas. Não é bastante abrir as portas ao abstracionismo e ao informalismo para a educação artística conseguir sanar suas dificuldades atuais. A crise é de estrutura e não somente de orientação.

"Há na comunicação das massas aspectos de uma vitalidade que o apologista das "belas-artes" normalmente não percebe.

O importante no futuro será saber em que medida a vitalidade da comunicação das massas poderá ser aproveitada em benefício de uma cultura social nova, ou seja, em benefício de uma cultura humana e científica. Dar a esta pergunta uma resposta certa e realista será a tarefa fundamental da chamada "educação artística". Para se obter êxito nesta empresa ter-se-á que pôr de lado muitos preconceitos, especialmente o preconceito "belas artes" no exame dos fenômenos da comunicação das massas.



"A educação artística terá de utilizar todos os recursos científicos e tecnológicos da nossa civilização, sem ajuda do que nenhuma solução será possível".<sup>7</sup>

Gillo Dorfles, em "As artes industriais e a Cidade Nova" — diz:

"O campo da estética industrial cobre setores cada vez mais extensos, desde os que outrora consistiam no domínio do artesanato ao dos "gadgets" domésticos, até as grandes estruturas técnicas, inclusive os elementos arquitetônicos pré-fabricados (paredes, móveis, etc.) e, no futuro próximo, talvez as próprias habitações. Grande parte do que constitui a cidade nova pertence pois doravante ao setor da produção industrial. A estética industrial tem hoje papel de primeiro plano na formação do "gosto" de um povo. É preciso ir mais além: os objetos industriais são quase os únicos que este-

jam ao alcance das camadas mais vastas da população. É por isto que cabe a estes últimos, mais do que aos quadros e às estátuas, a tarefa de influenciar o gosto do cidadão e de formar um "estilo" novo. E eis por que nos nossos dias a obra de arte "em série" se impõe ao lado da obra de arte "única". Podemos mesmo deduzir daí que, se uma nova civilização visual está nascendo, será em função dos elementos gráficos e plásticos produzidos pela indústria.

Considero fundamental a mais estrita colaboração entre a arquitetura e as artes industriais, porque o aspecto das cidades futuras será determinado mais por uma síntese das artes decorrentes da integração do elemento criador-artístico com o elemento técnico-industrial do que por uma "síntese das artes maiores" (fórmula já anacrônica)".<sup>8</sup>

(*Jornal do Comércio*, Rio, 22-11-64)

7 Tomaz Maldonado — "A educação artística e as novas perspectivas científicas e tecnológicas".

## ATOS OFICIAIS

LEI N.º 4.464 - DE 9 DE  
NOVEMBRO DE 1964

*Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos estudantes e dá outras providências*

O Presidente da República

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei :

Art. 1.º Os órgãos de representação dos estudantes de ensino superior, que se regerão por esta Lei, têm por finalidade :

o) defender os interesses dos estudantes;

b) promover a aproximação e a solidariedade entre os corpos discente, docente e administrativo dos estabelecimentos de ensino superior;

c) preservar as tradições estudantis, a probidade da vida escolar, o patrimônio moral e material das instituições de ensino superior e a harmonia entre os diversos organismos da estrutura escolar;

d) organizar reuniões e certames de caráter cívico, social, cultural, científico, técnico, artístico e desportivo, visando à complementação e ao aprimoramento da formação universitária;

e) manter serviços de assistência aos estudantes carentes de recursos;

f) realizar intercâmbio e colaboração com entidades congêneres; e

g) lutar pelo aprimoramento das instituições democráticas.

Art. 2.º São órgãos de representação dos estudantes de ensino superior :

a) o Diretório Acadêmico (D.A.), em cada estabelecimento de ensino superior;

b) o Diretório Central de Estudantes (D.C.E.), em cada Universidade;

c) o Diretório Estadual de Estudantes (D.E.E.), em cada capital de Estado, Território ou Distrito Federal, onde houver mais de um estabelecimento de ensino superior;

d) o Diretório Nacional de Estudantes (D.N.E.), com sede na Capital Federal.

Parágrafo único — Vetado.

Art. 3.º Compete, privativamente, ao Diretório Acadêmico e ao Diretório Central de Estudantes, perante as respectivas autoridades de ensino da Escola, da Faculdade e da Universidade :

a) patrocinar os interesses do corpo discente;

*b)* designar a representação prevista em lei junto aos órgãos de deliberação coletiva e bem assim junto a cada Departamento constitutivo de Faculdade, Escola ou Instituto integrante da Universidade.

§ 1.º A representação a que se refere a alínea *b* deste artigo será exercida, junto a cada órgão, por estudante ou estudantes regularmente matriculados, em série que não a primeira, sendo que no caso de representação junto a Departamento ou Instituto deverá ainda recair em aluno ou alunos de cursos ou disciplinas que o integrem, tudo de acordo com regimentos internos das Faculdades, Escolas e estatutos das Universidades.

§ 2.º A representação estudantil junto ao Conselho Universitário, Congregação ou Conselho Departamental poderá fazer-se acompanhar de um aluno, sempre que se tratar de assunto do interesse de determinado curso ou seção.

Art. 4.º Compete ao Diretório Estadual de Estudantes realizar, com amplitude estadual, as finalidades previstas no art. 1.º desta Lei.

Art. 5.º O Diretório Acadêmico será constituído por estudantes do estabelecimento de ensino superior, eleitos pelo respectivo corpo discente.

§ 1.º Considerar-se-ão eleitos os estudantes que obtiverem o maior número de votos.

§ 2.º A eleição do Diretório Acadêmico será feita pela votação dos estudantes regularmente matriculados.

§ 3.º O exercício do voto é obrigatório. Ficará privado de prestar exame parcial ou final, imediatamente subsequente à eleição, o aluno que não com-

provar haver votado no referido pleito, salvo por motivo de doença ou de força maior, devidamente comprovado.

§ 4.º O mandato dos membros do Diretório Acadêmico será de um ano, vedada a reeleição para o mesmo cargo.

Art. 6.º A eleição do Diretório Acadêmico será regulada em seu regimento, atendidas as seguintes normas :

*a)* registro prévio de candidatos ou chapas, sendo elegível apenas o estudante regularmente matriculado, não-repetente, ou dependente, nem em regime parcelado;

*b)* realização dentro do recinto da Faculdade, em um só dia, durante a totalidade do horário de atividades escolares;

*c)* identificação do votante mediante lista nominal fornecida pela Faculdade;

*d)* garantia de sigilo do voto e da inviolabilidade da urna;

*e)* apuração imediata, após o término da votação, asseguradas a exatidão dos resultados e a possibilidade de apresentação de recurso;

*f)* acompanhamento por representante da Congregação ou do Conselho Departamental, na forma do regimento de cada Faculdade.

Parágrafo único — A mudança para regime parcelado, trancamento de matrícula ou conclusão de curso importa em cassação de mandato.

Art. 7.º O Diretório Estadual de Estudantes será constituído de representantes de cada Diretório Acadêmico ou grupos de Diretórios Acadêmicos

existentes no Estado, havendo um máximo de vinte representantes.

Art. 8.º A eleição para o Diretório Central de Estudantes e para o Diretório Estadual de Estudantes será regulada nos respectivos regimentos, atendidas, no que couber, as normas previstas no art. 6.º e seu parágrafo único.

Art. 9.º A composição, organização e atribuições dos órgãos de representação estudantil serão fixadas em seus regimentos, que deverão ser aprovados pelos órgãos a que se refere o artigo 15.

Parágrafo único — O exercício de quaisquer funções de representação, ou delas decorrentes, não exonera o estudante do cumprimento dos seus deveres escolares, inclusive da exigência de frequência.

Art. 10. O Diretório Nacional de Estudantes, órgão coordenador das atividades dos Diretórios Estudantis, que cuidará da aproximação entre os estudantes e o Ministério da Educação e Cultura e que, no seu âmbito de ação terá as obrigações e os direitos expressos no art. 1.º, observará todos os preceitos gerais desta Lei.

§ 1.º Poderá ainda o Diretório Nacional de Estudantes promover, durante os períodos de férias escolares, reuniões de estudantes, para debates de caráter técnico.

§ 2.º O Diretório Nacional de Estudantes será constituído de um representante de cada Estado, Território e Distrito Federal em que haja órgão previsto no art. 2.º, sendo a sua primeira constituição feita dentro do prazo de noventa dias, mediante eleições procedidas nos Diretórios Estaduais, e instru-

ções do Ministério de Educação e Cultura, que fará a primeira convocação.

§ 3.º O Diretório Nacional de Estudantes se reunirá na Capital Federal durante os períodos de férias escolares, dentro dos prazos e condições estabelecidos no regimento, podendo reunir-se extraordinariamente, em qualquer época, por iniciativa justificada da maioria absoluta dos seus membros, do Ministério da Educação e Cultura, ou do Conselho Federal de Educação, em local previamente designado.

Art. 11. Aplicam-se ao Diretório Estadual de Estudantes, ao Diretório Central de Estudantes e ao Diretório Nacional de Estudantes as normas estabelecidas no art. 5.º e seus parágrafos desta Lei.

Art. 12. As Faculdades e Universidades assegurarão os processos de recolhimento das contribuições dos estudantes.

§ 1.º O regimento do Diretório Estadual de Estudantes poderá prever a perda dos mandatos de representantes de Diretórios Centrais e de Diretórios Acadêmicos, bem como o regimento do Diretório Central poderá estabelecer a perda de mandato dos representantes dos Diretórios Acadêmicos, quando os órgãos representados não efetuarem regularmente o pagamento das contribuições que lhes competem.

§ 2.º Os órgãos de representação estudantil são obrigados a lançar todo o movimento de receita e despesa em livros apropriados, com a devida comprovação.

§ 3.º Os órgãos de representação estudantil apresentarão prestação de contas, ao término de cada gestão, aos órgãos a que se refere o artigo 15, sen-

do que a não-aprovação das mesmas, se comprovado o uso intencional e indevido dos bens e recursos da entidade, importará em responsabilidade civil, penal e disciplinar dos membros da Diretoria.

Art. 13. Os auxílios serão entregues às Universidades, Faculdades ou Escolas isoladas que darão a destinação conveniente e encaminharão os processos de prestação de contas, acompanhados de parecer.

Art. 14. É vedada aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares.

Art. 15. A fiscalização do cumprimento desta Lei caberá à Congregação ou ao Conselho Departamental, na forma do regimento de cada Faculdade ou Escola, quanto ao Diretório Acadêmico; ao Conselho Universitário, quanto ao Diretório Central de Estudantes, e ao Conselho Federal de Educação, quanto ao Diretório Estadual de Estudantes e ao Diretório Nacional de Estudantes.

Parágrafo único — O Conselho de Educação poderá delegar poderes de fiscalização aos Conselhos Universitários.

Art. 16. O regimento de cada Faculdade ou Escola e o estatuto de cada Universidade disporão sobre o prazo dentro do qual seus órgãos deliberativos deverão pronunciar-se sobre as representações feitas pelos órgãos de representação estudantil.

Parágrafo único — Quando a matéria fôr relativa ao previsto no § 2.º do artigo 73, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a decisão de Faculdade ou Escola deverá ocorrer :

a) no prazo de dez dias, em se tratando de não-comparecimento do professor, sem justificção, a 25% das aulas e exercícios;

b) antes do início do ano letivo seguinte, na caso de não-comparecimento de, pelo menos, três quartos do programa da respectiva cadeira.

Art. 17. O Diretor de Faculdade ou Escola e o Reitor de Universidade incorrerão em falta grave se por atos, omissão ou tolerância, permitirem ou favorecerem o não-cumprimento desta Lei.

Parágrafo único — Às Congregações e aos Conselhos Universitários caberá a apuração da responsabilidade, nos termos deste artigo, dos atos que forem levados a seu conhecimento.

Art. 18. Poderão ser constituídas fundações ou entidades civis de personalidade jurídica para o fim específico de manutenção de obras de caráter assistencial, esportivo ou cultural de interesse dos estudantes.

Parágrafo único — Nos estabelecimentos de ensino de grau médio, somente poderão constituir-se grêmios com finalidades cívicas, culturais, sociais e desportivas, cuja atividade se restringirá aos limites estabelecidos no regimento escolar, devendo ser sempre assistida por um professor.

Art. 19. As Universidades e os estabelecimentos de ensino superior adaptarão seus estatutos aos termos da presente Lei, no prazo improrrogável de sessenta (60) dias.

Art. 20. Os atuais órgãos de representação estudantil deverão proceder à reforma de seus regimentos, adaptando-os à presente Lei e os submetendo às

autoridades, previstas no art. 15, no prazo improrrogável de sessenta (60) dias.

Art. 21. Os casos omissos nesta Lei serão resolvidos pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 22. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogados o Decreto-lei n.º 4.105, de 11 de fevereiro de 1942, e as demais disposições em contrário.

Brasília, 9 de novembro de 1964; 143.º da Independência e 75.º da República.

H. CASTELLO BRANCO

*Flávio Lacerda*

(Publ. no D.O. de 11-11-64)

DECRETO N.º 56.066 - DE 24 DE  
NOVEMBRO DE 1964

*Dispõe sobre a fiscalização da aplicação dos recursos do Plano Nacional de Educação e dá outras providências.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso I, da Constituição, decreta :

**Art. 1.º** Os órgãos do Ministério da Educação e Cultura responsáveis pela aplicação do Plano Nacional de Educação são o Departamento Nacional de Educação, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e as Diretorias de Ensino Secundário, Comercial e Industrial, no que lhes competir.

Art. 2.º As atividades relacionadas com a aplicação do Plano Nacional de Educação serão supervisionadas por uma Comissão Coordenadora, constituída pelos diretores dos órgãos referidos no artigo 1.º, mais o Chefe do Gabinete do Ministro e o Diretor do Departamento de Administração.

Art. 3.º A atual Secretaria Executiva do Plano Trienal de Educação será um Serviço Auxiliar da Comissão de que trata o artigo anterior, competindo-lhe :

a) dar parecer sobre planos e projetos;

b) encaminhar aos órgãos mencionados no artigo 1.º cópia dos planos, assim como informações sobre os processos cuja solução dependa de fiscalização;

c) submeter à apreciação da Comissão Coordenadora todo processo cuja solução dependa da interpretação da regulamentação vigente;

d) atender às recomendações que lhe transmitirem os órgãos responsáveis pela aplicação do Plano, em suas respectivas áreas;

e) manter documentação catalogada sobre a execução do plano;

f) secretariar a Comissão Coordenadora.

§ 1.º O Serviço Auxiliar subordina-se administrativamente à Chefia do Gabinete do Ministro.

Art. 4.º Os serviços dependentes dos órgãos mencionados no artigo 1.º, sediados nos Estados, Distrito Federal e Territórios, acompanharão a execução dos planos, devendo apresentar ao órgão respectivo relatório bimestral, circunstanciado, sem prejuízo de imediata comunicação de qualquer eventual irregularidade.

Art. 5.º Os órgãos citados no artigo 1.º e mais o Departamento de Administração designarão fiscais de execução do plano, observadas as normas estabelecidas pela Comissão Coordenadora.



§ 1.º Compete aos fiscais :

a) colher dos serviços administrativos dos Estados, Distrito Federal e Territórios os elementos necessários à fiscalização;

b) verificar e analisar a aplicação dos recursos;

c) inspecionar as obras e serviços;

d) prestar orientação aos órgãos locais, quando solicitados;

e) apresentar à Comissão Coordenadora circunstanciado relatório da fiscalização .

§ 2.º Para a fiscalização em apreço serão designados técnicos, com especialidade em obras, contabilidade e ensino.

Art. 6.º As despesas com a fiscalização de que tratam os artigos 4.º e 5.º correm à conta dos recursos do Plano, previstos para esse fim.

Art. 7.º O Ministro da Educação e Cultura baixará as instruções necessárias ao cumprimento deste Decreto.

Art. 8.º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogando o Decreto n.º 52.161, de 27 de junho de 1963 e demais disposições em contrário.

Brasília, 24 de novembro de 1964; 143.º da Independência e 76.º da República .

H. CASTELLO BRANCO  
*Flávio Lacerda*

(Publ. no D.O. de 27-11-64)

PORTARIA N.º 715 - DE 10 DE  
NOVEMBRO DE 1964

*Aprova o regimento do Fórum  
Universitário*

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições, resolve :

Aprovar o regimento do Fórum Universitário, que a esta acompanha, em vigor a partir da data de sua publicação .

*Flávio Suplicy de Lacerda*

## REGIMENTO DO FÓRUM UNIVERSITÁRIO

### Capítulo I

#### *Dos Fins*

Art. 1.º O Fórum Universitário, instituído pela Portaria n.º 67, de 27 de fevereiro de 1962, e regulado pela Portaria n.º 573, de 10 de agosto de 1964, do Ministério da Educação e Cultura, tem por fim, de acordo com as diretrizes do Conselho Federal de Educação, promover uma política nacional de ensino superior, à base de intercomunicação dos seus responsáveis e com o devido respeito às peculiaridades de cada região e de cada instituição universitária.

### Capítulo II

#### *Da Organização*

Art. 2.º O Fórum Universitário é constituído dos seguintes membros :

O Ministro da Educação, como Presidente; o Diretor do Ensino Superior, como Secretário Geral e Coordenador dos Trabalhos; os Reitores de todas as

Universidades do País, inclusive as rurais, e um representante dos estudantes universitários.

§ 1.º Na falta do Ministro da Educação, a Presidência dos trabalhos caberá ao Reitor por êle designado.

§ 2.º O representante dos estudantes será indicado pelo órgão nacional de representação estudantil.

Art. 3.º A Diretoria do Ensino Superior funcionará como secretaria geral do Fórum, com os seguintes encargos :

o) elaborar os documentos referentes aos temas da agenda das reuniões ordinárias que lhe forem pertinentes e distribuí-los entre os membros do Fórum, com antecedência mínima de trinta dias;

h) supervisionar os serviços de secretaria, documentação e arquivo, e distribuir, entre os demais membros do Fórum, os trabalhos elaborados para apresentação em plenário;

c) organizar e publicar os anais do Fórum;

d) publicar, de acordo com as indicações do plenário, os documentos mais significativos nele apreciados;

e) tomar todas as providências de ordem prática conseqüentes às recomendações do Fórum;

f) elaborar estudos e informações, que possam servir de subsídios à administração e à política das Universidades, e de objeto de discussão pelo Fórum;

g) diligenciar todas as medidas que favoreçam a comunicação interuniversitária e a ação harmônica das universidades, tendo em vista a realização de

uma política nacional de ensino superior.

Art. 4.º O Fórum reunir-se-á, em sessão plenária, ordinariamente duas vezes por ano, e extraordinariamente, mediante convocação do Presidente, por sua iniciativa, ou a requerimento subscrito, pelo menos, pela maioria dos seus membros.

§ 1.º Cada reunião do Fórum terá a duração fixada no documento de convocação, podendo ser prorrogada.

§ 2.º A agenda da reunião estabelecerá o dia e sessão em que cada tema será tratado.

Art. 5.º Caberá a presidência das sessões ao Ministro da Educação e Cultura, assessorado pelo Diretor do Ensino Superior, como Coordenador dos debates.

Art. 6.º Os membros do Fórum far-se-ão acompanhar de assessores, sempre que julgarem conveniente.

Art. 7.º O Fórum Universitário só poderá reunir-se com maioria absoluta de seus membros, verificada pela assinatura no livro de presença à sessão inicial.

Art. 8.º Todos os membros do Fórum terão iguais direitos de voz e voto, cabendo ao Presidente o voto de desempate.

Parágrafo único. Os assessores, que acompanharão os Reitores e os representantes credenciados que os substituírem, terão direito a voz do Plenário.

Art. 9.º As sessões do Fórum compreenderão o expediente e a ordem do dia.

§ 1.º O expediente constará de :

a) leitura, discussão e votação da ata da sessão anterior;

b) comunicações, indicações e propostas.

§ 2.º A ordem do dia constará de discussão e votação da matéria em pauta.

§ 3.º Esta seqüência poderá ser alterada pelo plenário, quando fôr conveniente à apreciação da matéria.

Art. 10. Os problemas constantes da agenda, antes de irem a plenário, serão estudados por comissões especiais, designadas pelo Presidente e integradas de, pelo menos, 5 membros, inclusive um presidente e um relator.

§ 1.º Será escrito o relatório de cada comissão, a ser apresentado em plenário.

§ 2.º O relator disporá de 30 minutos, para sua exposição, e os debate-

dores, devidamente inscritos, de 10 minutos.

§ 3.º Os debates terão de cingir-se estritamente à agenda.

Art. 11. Ao fim de cada reunião ordinária do Fórum, serão escolhidos, pelo plenário, por maioria simples, os temas à base dos quais a Diretoria do Ensino Superior organizará a documentação da reunião ordinária seguinte, e constituirá grupos de trabalhos para realização de estudos e planos.

Art. 12. Os resultados das reuniões do Fórum e a documentação apresentada serão encaminhados, a título de subsídio, ao Conselho Federal de Educação, aos Conselhos Estaduais e às Universidades.

Art. 13. As reuniões realizar-se-ão nas sedes de universidades, por indicação do Ministro, ouvido o Fórum.

(Publ. no D.O. de 25-11-64)