

REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

---

VOL. XXXIII

ABRIL-JUNHO, 1960

N.º 78

REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

---

VOL. XXXIII

ABRIL-JUNHO, 1960

N.º 78

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

*Rua Voluntários da Pátria, 107 — Botafogo*

*Rio de Janeiro — Brasil*

*DIRETOR*

ANÍSIO SPINOLA TEIXEIRA

*Documentação e Informação Pedagógica*

PÉRICLES MADUREIRA DE PINHO

*Documentação e Intercâmbio*

ELZA RODRIGUES MARTINS

*Inquéritos e Pesquisas*

JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA

*Organização Escolar*

ELZA NASCIMENTO ALVES

*Orientação Educacional e Profissional*

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ

*Coordenação dos Cursos*

LÚCIA MARQUES PINHEIRO

*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*

PAULO ALBERTO MONTEIRO DE BARROS

*Secretaria*

ANTÔNIO LUÍS BARONTO

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

# REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXXIII

Abril-Junho, 1960

Nº 78

## SUMÁRIO

### *Estudos e debates:*

*Págs.*

ABREU, Jaime — Tendências antagônicas do ensino secundário brasileiro	3
GAL, Roger — O ensino secundário e o mundo moderno .....	19
HANNAH, John A. — As Instituições dos Estados Unidos e a cooperação internacional .....	28
LOURENÇO FILHO, M. B. — Aperfeiçoamento do magistério .....	39
RODRIGUES, Milton da Silva — Formação do professor secundário ....	55
TEIXEIRA, Anísio — Confronto entre a educação superior dos Estados Unidos e a do Brasil .....	63

### *Documentação:*

A educação na Mensagem Presidencial .....	75
Ação do INEP e Centros de Pesquisas Educacionais em 1959 .....	98
Educação Superior nas Américas — Declaração do Chile .....	126

### NOTAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Carta do Prof. Américo Jacobina Lacombe ao Prefeito Sá Freire Alvim	130
INFORMAÇÃO DO PAÍS .....	133
INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO .....	150

LIVROS, REVISTAS E JORNAIS: *Beatriz Osório*, Democracia e Educação; *Lauro de Oliveira Lima*, Por que só a escola não evolui?; *Samuel Pfromm Neto*, O ensino das artes nas escolas primárias e secundárias; *Francisco Laje*, Ensino Público, o que melhor se enquadra na perspectiva cristã; *Lourenço Filho*, Brasília e a educa-



ção nacional; *Luis F. Carranca*, A propósito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação; *Roque Spencer Maciel de Barros*, Pedagogia antiga e pedagogia moderna; *Sérgio Duarte*, Sôbre o Projeto de Diretrizes e Bases .....

155

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Decreto nº 47.618, de 14 de janeiro de 1960 — *Regula a nomeação e transferência de professores catedráticos do ensino superior oficial ou livre e do ensino secundário oficial e estabelece normas sôbre publicação de editais de concurso*; Decreto nº 47.832-A, de 4 de março de 1960 — *Institui a Fundação Educacional de Brasília*; Decreto nº 47.883, de 8 de março de 1960 — *Inclui na estrutura do Museu Histórico Nacional órgãos que constituirão o Museu da República e a Divisão de História Artística e Literária*; Decreto nº 47.888, de 8 de março de 1960 — *Dispõe sôbre nomeação e admissão nas Universidades Federais e dá outras providências*; Portaria nº 22, de 14 de janeiro de 1960 — *Dispõe sôbre as Campanhas Extraordinárias de Educação*; Portaria nº 30, de 27 de janeiro de 1960 — *Aprova instruções para a Comissão de Assistência às Fundações Educacionais*; Portaria n.º 177, de 23 fevereiro de 1960 (Diretoria do Ensino Secundário) — *Expede instruções relativas ao pagamento de bôlsas-de-estudo no ensino secundário*; Resolução nº 15-59 (Conselho Universitário da Univ. do Brasil) — *Altera o Regimento da Escola Nacional de Química* .....

199

## TENDÊNCIAS ANTAGÔNICAS DO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO

JAIME ABREU

Do C.B.P.E.

Ao nos propormos o tema desta palestra, não obedecemos apenas aos impulsos de gôsto pessoal de um homem da escola secundária, que nela tem concentrado o máximo de sua observação e o melhor do seu pensamento dentro do seu interêsse profissional pelas coisas da educação.

Ao lado da predileção pessoal pelo campo, houve também a convicção de se tratar de assunto de significativa importância em nossa problemática educacional. Poderíamos mesmo dizer, sem exagero, que não apenas em nossa problemática educacional, mas também na problemática universal da educação é, realmente, um problema-chave, quiçá o *problema-chave*, êsse da educação de segundo grau, ou pós-primária.

Vivendo o período histórico a que I. L. Kandel chamou de universalização da escola secundária, tal como o foi o século XIX em relação à escola primária, distingue-se uma série de problemas emergentes, implícitos a essa inelutável opção social pela extensão da escolaridade comum ao nível de segundo grau, como corolário de uma época de ciência, tecnologia, industrialização, urbanização, democracia, secularização da cultura.

Devemos, em verdade, reconhecer que no nível da escola primária são já de outra espécie as controversias vigentes. Ninguém mais discutirá, ao menos em países democráticos, integrados na linha de auto-afirmação desenvolvimentista, a indispensabilidade da educação elementar, comum, obrigatória e universal, como tampouco o inevitável alargamento, intra ou peri-escolar, das suas antigas e restritas finalidades de escola de ensinar a ler, escrever e contar.

Se a sobrevivência de certos estereótipos ainda lhe permeia, anacrônicamente, a teoria educacional, como aquêles, por exemplo, referentes ao seletivismo intelectualista, na grande maioria dos casos as distorções na *praxis* são registradas no âmbito de problemas organizatórios de caráter circunstancial, como os relativos à desordem cronológica das idades de matrícula ou ao regime dos turnos multiplicados.

É exato também que no campo do ensino universitário não se deixa de assinalar ainda a sobrevivência de concepções anacrônicas de padrões organizatórios, como, entre outros, aquêles filhos do saudosismo nostálgico pelo predomínio do bacharelismo beletrista, para o qual a apenas iniciante presença da multiforme e inevitável consideração tecnológica já implica "abastardamento" de uma conspícua, egrégia nobreza universitária, de cunho jurídico-literário.

No campo, todavia, do ensino de segundo grau, os problemas são de outra natureza: ensino de cultura geral ao lado da iniciação ou mesmo da formação profissional, no plano dos objetivos; e quanto ao padrão organizatório: escolas multipartidas ou escolas multilaterais?

Há nêle, assim, todo um problema específico de cultura geral e iniciação ou formação profissional e oportuna dosagem de uma e de outra, de ensejo adequado à oferta de opções, de heterogeneidade de interesses e vocações, de distributividade social da escola mais complexa que em qualquer outro nível de ensino.

Aí está, resumida, uma apresentação parcial de problemas cruciais, seja de teoria educacional ou de modelos organizatórios, que desafiam as atenções dos sistemas educacionais contemporâneos mais evoluídos e que justifica plenamente a afirmativa de Kandel em *Uma Nova Era em educação* de que "o problema crucial de educação na maioria dos países, hoje em dia, é o da reorganização do sistema educacional no nível secundário".

Complemento necessário à iniciação cultural atribuída à escola primária, do mesmo passo que significando base indispensável à formação de nível superior, é bem explicável que, da confluência simultânea e diferenciada dessas situações, às quais se junta a nova dimensão de sua universalização, como superação do tradicional esquema dualista de escola primária para as massas e secundária para os poucos privilegiados, aflorem todos esses problemas novos de teoria e prática da escola secundária.

Evidentemente, a crescente expansão do nosso ensino secundário, como fruto de nossas mudanças socioculturais, haveria de trazer, em seu âmago, tendências de vária espécie.

Sem que no fundo dessas tendências haja o mesmo grau de divergências estruturais em vivo jôgo dialético em outros países, por isto que o nosso fato educacional incorpora e representa,

de regra, demora cultural acentuada, nem por isso deixam de existir tendências antagônicas no processo de crescimento de nossa escola secundária.

Este será o tema central de nossa palestra: buscar caracterizar dois movimentos que estão hoje atuantes em nossa escola secundária: o da campanha de educandários gratuitos e o das classes secundárias experimentais.

Em seguida, procuraremos demonstrar como vêm sendo êles dominados, em sua prática, por duas inspirações opostas: o crescimento quantitativo, na campanha de educandários gratuitos, e a melhoria qualitativa, nas classes secundárias experimentais.

É certo que, como em obras humanas, não se encontra num e noutro a suprema perfeição ou o vício total.

Sem dúvida, porém, funcionam sob signos opostos. Ambos vêm tendo expressão ou constituindo virtualidade no processo de crescimento de nossa escola secundária. Novo um desses movimentos e novíssimo o outro, são insuficientemente conhecidos, mesmo nos meios educacionais.

Dêles fez objeto de estudo, no ano próximo findo, a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do INEP, que nos cabe coordenar. Dêsses estudos resultarão, oportunamente, publicações, das quais esta palestra representa uma espécie de nota prévia, sôbre alguns de seus aspectos mais relevantes.

Se é fato comum a distância entre as idealizações e as realizações nos cometimentos humanos, temos de convir que, no caso específico da Campanha de Educandários Gratuitos, o ideal institucional excede muitíssimo, colide mesmo, frontalmente, com a realidade.

Na declaração aprovada no X Congresso Nacional Ordinário, realizado no Recife, constam de seus objetivos:

- a) organizar educandários de acôrdo com os princípios da mais moderna e eficiente técnica pedagógica, de modo que êles atendam, quanto possível, às exigências de uma civilização em mudança;
- b) promover pesquisas de interêsse sócio-educacional, divulgando-as para o bem da coletividade;
- c) criar e manter, nos estabelecimentos que fundar, instituições extracurriculares, que beneficiem a formação do educando, tornando-o colaborador ativo de sua própria educação”.

Da inspiração *kilpatrickiana* do primeiro item ao *approach* escola-comunidade do segundo e a incorporação do significado educativo das atividades extraclases, numa aproximação de princípios da educação ativa que transpira expressamente do

terceiro item, há todo um programa ambicioso de educação integral, contra o qual, todavia, a realidade dos fatos vem conspirando irreparavelmente. Conta-se que, pelos idos de 1943, quando um grupo de universitários idealistas do Recife lançou a campanha para criar escolas de nível médio, gratuitas, acessíveis às classes pobres, e era instalado o Ginásio Castro Alves, em agosto de 1944, os alunos assistiam às aulas *de pé*, por não haver carteiras e nem mesmo cadeiras.

Lançada assim sob o signo da mais extrema precariedade, vem êle perdurando, como se demonstrará, como nota identificadora de tôda a vida da Campanha, enquadrada numa configuração, sem eiva de irreverência, de “sopa dos pobres da educação”, que deixa, necessariamente, de atingir mínimos que lhe confirmam maior autenticidade educativa.

Do precursor Ginásio Castro Alves do Recife, reconhecido em 1945, são já 257 estabelecimentos existentes em 1959; do primitivo conceito de ginásio gratuito, a idéia se estendeu até estabelecimentos gratuitos, de nível médio, de formação profissional, com os 5 colégios, 20 escolas comerciais de primeiro ciclo e 20 escolas técnicas de comércio, 10 escolas normais funcionando em 1959; com a atração da cômoda facilidade dos enganosos ovos de Colombo, já se apresentara recomendação para que Estado de nossa Federação envie todo o esforço que lhe seja possível em apoio à CNEG, como a forma preferível de apoio público à “iniciativa privada” em matéria de expansão da escola secundária e, inclusive, se assegura próxima perspectiva de celebração de sessenta convênios entre o poder público e a CNEG em capital das mais lamentavelmente carentes de educação pública de nível médio.

Como se vê, uma iniciativa em franca e multiforme expansão e cômoda e enganosa. Aceitação, com tendência inclusive a perder o seu aspecto de campanha, no sentido de esforço de emergência, a título provisório, para se admitir funcione, *à base do precário*, em caráter regular e contínuo, institucionalizando a precariedade, adicionando-se ou, o que é mais, quiçá substituindo gradativamente o sistema regular de educação de nível médio.

Veja-se, em abono desta séria afirmativa, que, no Estado de Alagoas, já a *maioria* dos ginásios, vinte em trinta e oito, é cenegista; em Minas Gerais já são cinqüenta e um os ginásios da Campanha e no Estado do Rio de Janeiro, vinte e cinco.

Em São Paulo, honra lhe seja, coerente com a situação de área mais desenvolvida do país, apenas uma escola de comércio, na sua zona litorânea mais pobre, se assinala como empreendimento cenegista.

A pesquisa empreendida em 1959 pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais sôbre o funcionamento dêsses estabelecimentos, em parte à base da documentação levantada no Ministério da Educação e Cultura, em parte à base do estudo pessoal de casos (Distrito Federal, Estado do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo), mostra, à saciedade, as condições extremamente desfavoráveis de sua existência. Vamos tentar sintetizar, a seguir, a traços largos, alguns aspectos macroscópicos dessa precariedade.

Dos duzentos e cinqüenta e sete estabelecimentos em função, em 1959, apenas dois eram *reconhecidos* pela Diretoria do Ensino Secundário; *noventa* existiam a título precário, *cento e trinta e cinco* a título *condicional* e de *trinta* não se logrou obter informação.

Contra setecentos e quatorze professôres *sem registro*, apenas 311 (menos de um terço do total) tinham registro.

Setenta e seis por cento dos ginásios arrolados no estudo eram *noturnos* e até mesmo escola normal funcionava nesse regime.

A maioria dos estabelecimentos funciona em prédios cedidos, quase sempre acrescentados a grupos escolares em justaposições raramente harmônicas, porque freqüentemente perturbadoras.

A remuneração por hora de aula andava, em média, entre Cr\$ 60,00 e Cr\$ 70,00, que não pode, é claro, ser atrativa para o pessoal melhor qualificado, mesmo no interior, que é a grande área da campanha.<sup>1</sup>

A pobreza de equipamento é, de regra, franciscana. A qualidade do ensino encontrada no estudo de casos feitos, é deficiente e, de modo geral, pouco inspirada no localismo municipalista de sua estrutura administrativa.

De modo que, quanto a professor, salário, equipamento, prédio, horário, qualidade de ensino, tudo que define e qualifica o organismo escolar, o julgamento a enunciar é extremamente restritivo.

Veja-se, a propósito, o que ocorreu no Pará, onde a política da Inspetora Secional a respeito é "a de não permitir fundação de novos educandários cenegistas a não ser quando assegurado um mínimo de condições indispensáveis a um funcionamento regular".

<sup>1</sup> Em estudo promovido pelo CRPE do Recife (1959), sob o título "O Ensino Médio em Recife", lê-se: "Os educandários da CNEG, inclusive o Ginásio Castro Alves — pioneiro do movimento — estão, na capital pernambucana, instalados, de modo muito precário, em *vetustos pardeiros* ou abrigados, por deferência da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, em prédios de grupos escolares, com professôres pèssimamente remunerados."

Essa restrição valorativa é ainda mais lamentável quando incide sobre um esforço eminentemente público pela educação nacional.

Sim, porque outra verificação da pesquisa feita é a de que, ao contrário do que tem sido freqüentemente apresentado, mesmo em estatísticas oficiais, a existência dessa campanha é, em 75% de seu financiamento, um esforço público e não privado pela educação, não ultrapassando de 25% a contribuição privada.

A União, Estados e Municípios são os seus sustentáculos fundamentais, devendo-se esclarecer que, pela vigência da Lei n. 3.557, de 17 de maio de 1959, recebendo cada turma escolar uma subvenção federal de Cr\$ 60.000,00, orçará pelos 50 milhões o auxílio da União em 1960.

Se o auxílio pretendido dos Estados, de Cr\$ 40.000,00 por classe escolar, vigorar (e alguns Estados já responderam favoravelmente), essa contribuição estadual andarà pela casa dos trinta milhões de cruzeiros, que, adicionados à contribuição municipal, calculada à base das subvenções vigentes, elevarão o montante da contribuição pública a mais de cem milhões de cruzeiros.

Será que, *na forma atual* (assinale-se), constitui esta Campanha um instrumento aceitável de expansão de nossa escola secundária?

Em nosso entender, ressaltando o aspecto pessoal da afirmativa, não. Se a sua tendência é a de integrar o aparelho regular de escola secundária, evidentemente se trata de uma inautenticidade estrutural.

No conjunto das suas precariedades, uma só delas, talvez não a maior, já bastaria, em boa técnica pedagógica, para impossibilitá-lo. Trata-se da condição do maciço prevaecimento dos  *cursos noturnos*.

Ora, considerar esses cursos como uma simples "edição de bôlso" da escola diurna é êrro manifesto. Artur B. Mays, estudando exaustivamente o assunto em *Essentials of Industrial Education*, formula as seguintes proposições que constituem enunciados de aplicação geral: "As condições que afetam o trabalho da escola noturna diferem, em quase todos os pontos, daquelas que determinam a organização e o funcionamento da escola diurna. A tendência para considerar a escola noturna como, simplesmente, uma edição abreviada da escola diurna e para introduzirmos nela o mesmo conteúdo e os mesmos processos, feitas apenas ligeiras modificações, é responsável por muitos fracassos. Muitos progressos se fizeram, recentemente, no sentido da correção dos erros dos antigos planos. Uma tendência é para que se dê atenção cada vez maior à necessidade de cuidadoso estudo da escola noturna como um *tipo específico de*

*unidade escolar*, em vez de considerá-la simplesmente uma edição de bôlso da escola diurna." Outro não é o ponto-de-vista da *Unesco*, em estudo a respeito.

No Brasil, até agora, vinha consagrando-se o funcionamento de cursos noturnos como edição de bôlso de cursos diurnos, chegando-se ao cúmulo de admiti-los assim para cursos de formação profissional de nível médio, na CNEG e fora dela.

Felizmente, a compreensão de se tratar de um tipo específico de unidade escolar, com outra duração, outra organização curricular, etc. já se manifestou seja no regulamento da Lei do Ensino Industrial, de fevereiro de 1959, seja na mesma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quando estabelece no item *c* do artigo 40 do projeto aprovado pela Câmara dos Deputados: "dar aos cursos que funcionam à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso."

De quanto acima se afirmou fica, ao nosso entendimento, perfeitamente claro não ser possível aceitar o funcionamento, nos moldes atuais, das escolas ora integrantes da CNEG, como elemento componente do nosso sistema *regular* de educação média, substituindo-o até, como já se chega a admitir.

Com isto teríamos situação análoga à de escolas primárias instaladas, a título precário, em galpões, em grandes centros urbanos e que terminam convertendo o precário em definitivo e até acabando por prevalecer, institucionalizando a precariedade como o padrão básico do sistema.

Êsse esforço público e privado, sendo êste último em alguns casos ponderável e que constitui um dos aspectos mais positivos da "mística" da CNEG, ao lado da junção de esforços existente por uma causa comum, teria, em relação ao sistema regular de educação, canais de realização bem mais positivos, somando esforços em favor das classes primárias complementares nos grandes centros urbanos ou mediante os centros compreensivos de educação média, espalhados pelas cidades-chave dos Estados, servindo às regiões. Dar-se-iam, assim, diretrizes lúcidas, racionais, operativas ao idealismo de uma mística.

Como tipo específico de unidade escolar, ter-se-ia de enquadrá-lo em regime especial de funcionamento, fazendo, ao que nos parece, executar exames de estado ao menos para o fim de cada ciclo, para que os resultados de seus estudos tivessem legítima equivalência aos do regime regular de educação.

Temos assim um movimento em expansão em nossa escola de nível médio, cujo interêsse se concentra essencialmente no aspecto *quantitativo*, sendo complacientemente tolerada a questão de deficientes condições para o ensino, a ponto de integrar



equivalentemente o sistema regular de educação de nível médio, propondo-se a realizá-lo até mesmo como formação profissional e ensejando sugestões para que esta seja a forma preferencial de contribuição pública à expansão dos quadros do ensino médio.

\* \* \*

As classes secundárias “experimentais” constituem o fato novo mais rico de virtualidades de nossa escola secundária, não temos dúvida em afirmá-lo.

Várias ponderações podem ser apresentadas a seu respeito, sem invalidar esta afirmativa.

Dir-se-á que elas, à base do seu funcionamento em 1959, em apenas vinte e cinco escolas, não chegaram a representar 1% do seu universo, sendo portanto estatisticamente pouco significativas.

Que dos setecentos mil alunos matriculados em 1959 na escola secundária brasileira, menos de mil as teriam freqüentado e que dos cinquenta mil, aproximadamente, professores que nela ensinaram, não mais de duzentos teriam participado da experiência, ainda muito confinada, portanto.

Que nelas teria havido pouca presença da escola pública; que maiores oportunidades foram as oferecidas para o sexo feminino; que houve timidez na experiência, bem como designação de discutível propriedade.

Sobre o último aspecto deve-se, de passagem, sublinhar que para os que admitem, como nós, que a vida toda é um experimento, para os que aceitam o caráter experimental da vida e do pensamento, para os que crêem, como Dewey, que o currículo bem construído é permanentemente experimental, evitando toda sorte de rigidez, limites absolutos, padrões mecânicos, soluções pré-fixadas, a designação de “experimentais” pode trazer, pelo menos, a conotação de homologação oficial de um indesejável ante-experimentalismo ou a-experimentalismo para o nosso grande mundo escolar secundário fora das classes experimentais.

Pode-se dizer ainda que há nelas problemas nada desprezíveis ao administrador escolar sobre o custo da experiência em relação à viabilidade de sua generalização.

Pode-se admitir que a filosofia extremamente conservadora que modela nossas escolas, ao lado da uniformidade pedagógica imposta por nossa centralização educacional, não favorece o clima estimulante à experimentação.

Pode-se afirmar que os problemas de docência e de equipamento didático ajustados ao espírito dessa experimentação, não são nada somenos.

Pode-se proclamar, e não será inexato, que a experimentação não apresentou, até agora, aquelas linhas mestras de liberdade e flexibilidade, que são o apanágio, por exemplo, da escola secundária moderna inglesa, e ainda que, em boa medida, não se alforriou ela suficientemente de nosso modelo tradicional, ao ponto de se poder dizer, como dessa escola inglesa, secundária, moderna, que sua finalidade "é fornecer bom ensino secundário, não necessariamente baseado nas matérias tradicionais do currículo escolar".

Pode-se ressaltar que, nem mesmo na experiência da escola pública dos grandes centros urbanos houve esforço mais relevante no sentido da sugestiva tentativa da grande escola secundária multilateral, nos moldes da *comprehensive school* americana, sendo ponderável ainda a sua fixação em torno à escola média multipartida, algo aristocrática no seu divisionismo.

Certamente, poder-se-á dizer tudo isto e mesmo muito mais, sem todavia infirmar a nossa assertiva inicial de que se trata do fato novo mais pleno de virtualidades no campo da nossa escola secundária.

É que com êle, vale notar, se instaura o período pelo qual se pode quebrar o rígido estereótipo da falsa uniformidade pedagógica num arquipélago cultural diversificado como o do Brasil; é que, com êle, se procura reintegrar a escola no papel indeclinável que lhe cabe de responsável pelo processo educativo, em vez de ser uma simples e passiva executora de receitas formuladas de cima para baixo e de fora para dentro, em negação, a mais frontal, ao papel ativo que lhe cabe na tarefa educativa.

Vamos tentar definir, a seguir, a traços largos, o universo dessa experiência e suas características mais significativas.

Como já dissemos, foi muito limitado o seu mundo quantitativo em 1959.

Foi ela realizada em apenas vinte e cinco estabelecimentos, sendo oito deles localizados no Distrito Federal, nove em São Paulo, cinco em Pôrto Alegre, um em Uberlândia (Minas Gerais), um em Fortaleza (Ceará) e um em nova Friburgo, no Estado do Rio de Janeiro, sendo vinte e dois sediados em capitais e três no interior: Socorro (São Paulo), Uberlândia (Minas Gerais) e Nova Friburgo (Estado do Rio de Janeiro).

Desses vinte e cinco estabelecimentos, dezenove são particulares e seis públicos e, dos particulares, onze confessionais. Das vinte e sete classes existentes, vinte e três são de primeiro ano ginásial e quatro de segundo ciclo; primeiro ano colegial, clássico e científico.

Da pesquisa feita por nossa divisão sobre o funcionamento dessas classes emergiu, positivamente, uma constante indiscutível: a do interesse, diríamos mesmo, sem exagero, entusiasmo, com que a oportunidade está sendo vivida por parte dos alunos, pais e responsáveis escolares.

O esforço persistente por melhorar é, em alguns casos, mais significativo do que a própria melhoria já alcançada ou do que o experimentalismo atingido.

Note-se que, por ocasião do lançamento dessas classes, ao ser dada aos responsáveis pelos alunos uma oportunidade de opção no universo da escola, muitos supunham que se tratasse de classes emendativas ou de recuperação, tal o vício da fixação nos moldes do nosso falso enciclopedismo intelectualista.

Com o decorrer do tempo, criou-se um problema para a administração escolar, qual o de conseguir autorização do Ministério para o funcionamento de mais classes experimentais, tal a demanda ocorrida face aos promissores resultados alcançados.

Efetivamente, outro não poderia ser, logicamente, o resultado obtido, em face das medidas aprimoradoras tomadas em relação ao seu funcionamento, que resumiremos a seguir.

Básica entre as providências tomadas foi a do aumento do tempo de permanência do aluno na escola, na maioria dos casos tem *tempo integral*, entre atividades de classe e extraclasse.

A essa maior permanência juntou-se a medida de reduzir o número de alunos a não mais de trinta, por turma, com vantagens potenciais cuja obviedade dispensa comentários.

No que diz respeito ao currículo, cuida-se de restringi-lo, bem como realizar um planejamento comum entre o coordenador ou responsável pela classe e seus professores.

Nesse aspecto houve uma área mais ou menos ponderável de variação, seja conceitual, seja de organização.

Em alguns casos, houve o entendimento atualizado de currículo como sendo todas as atividades do aluno sob a direção da escola, em outros ainda prevaleceu o velho conceito de currículo como sinônimo de curso de estudos, tomando a parte pelo todo.

Na mesma área de diminuição quantitativa houve muitas vezes, ao nosso entender, excessiva fixação ao modelo vigente, tendo havido mesmo grupo de estabelecimentos que recebeu inspiração pedagógica comum para o plano das experimentais, que subestimou o aspecto quantitativo em nosso curso de estudos, pondo apenas no *método* a chave exclusiva do problema.

Na elaboração dos programas houve também a nota dominante do seu encurtamento e a inspiração, quanto possível, no ambiente, a elaboração sob a responsabilidade do professor e a sua discussão comum nos conselhos de classe.

Nos processos de verificação da aprendizagem houve a preocupação de não fazer do ritual dos exames a razão de ser da vida escolar, apurando-a como um processo normal e contínuo em que o período letivo contém os elementos aferidores do rendimento discente.

Houve utilização de instrumentos menos imprecisos de medida do rendimento escolar, com a aplicação de testes, como outrossim a preocupação de aferir o desenvolvimento global da personalidade do educando nos critérios de promoção, alargando assim o âmbito da pura e simples verificação intelectualista da aprendizagem de matérias.

Na organização interna das classes, deliberadamente heterogêneas no seu nível intelectual, houve o cuidado de dar presença ao trabalho de grupo, agrupados os alunos à base do resultado de sociogramas.

Em todos os estabelecimentos funcionaram, junto às classes, serviços de orientação educacional, não como instrumentos de especialismos estanques, volvidos apenas para casos de desajustamento, mas como órgãos em plena integração e articulação na tarefa escolar, servindo ao total da classe.

Também, na quase totalidade dos casos, beneficiaram-se os alunos da prática do estudo dirigido, seja como parte integrante de métodos como o de *Morrisson* das unidades didáticas, adotado no Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas, seja como atividades integrantes do currículo.

Nessa questão de método houve esforço no sentido de utilização de métodos ativos, buscando-se, por vários caminhos, mais viva motivação da aprendizagem, principalmente se o considerarmos em relação ao ensino comum à maioria de nossas escolas.

A Diretoria do Ensino Secundário tem, em todos os casos, o seu observador junto às classes, com o propósito de, muito discretamente, acompanhar-lhes o trabalho e informar-lhe a respeito.

Trata-se, em regra, de pessoas bem qualificadas no campo da educação, embora, em alguns casos, seja de presumir não disponham do tempo necessário a uma observação mais contínua.

O professorado, geralmente, é bem escolhido, com títulos, quase sempre diplomados por Faculdades de Filosofia e com tirocínio no magistério.

É quase sempre um professorado jovem, orientado por gente madura, reduzido, às vezes, no sentido de evitar um especialismo prematuro na docência da primeira série.

O problema de equipamento didático, sobretudo do livro, é daqueles que vêm constituindo séria dificuldade no funcionamento dessas classes.

Alguns propósitos de experimentação interessantes, como o da fusão de matérias nas primeiras séries ginasiais, por exemplo, Geografia e História integradas como "Estudos Sociais", têm encontrado problemas difíceis, como seja a carência do material de ensino adequado, de modo a evitar uma simples e artificial justaposição de assuntos.

O custo do aluno-ano nessas classes experimentais também vem ensejando preocupações aos seus responsáveis.

Com o número mais reduzido de alunos por turma, com a permanência deles em tempo integral na escola e as despesas decorrentes do acréscimo de serviços e atividades que se adicionam ao funcionamento da classe, necessariamente é, quase sem exceção, mais elevado o seu custo ou mais alto o seu preço do que o das classes comuns.

Creemos mesmo que, em matéria de escola particular, ao menos nas formas de organização mais acabada, elas dificilmente ultrapassarão aquelas destinadas a uma elite financeira, em condições de pagar-lhes o preço.

A nosso ver, área ponderável de sua expansão há de se concentrar em estabelecimentos públicos urbanos de grandes centros demográficos, onde, ao lado de outras formas de existência, terá razão de ser muito autêntico o funcionamento de Centros Compreensivos de Ensino Médio, como os que se vão inaugurar em Brasília.

A propósito de nossa referência a êsse tipo de estabelecimento, os recentes acontecimentos que levaram a América do Norte a submeter a severa crítica o funcionamento do seu aparelho escolar deram margem a estudos interessantes, como o de James Bryant Conant: *The american high school today*.

As *comprehensive schools*, como instituições que promovem educação geral, programas eletivos para habilidades práticas e programas avançados de matérias acadêmicas, fomentando sentimentos de unidade e solidariedade sociais, passaram favoravelmente pelo crivo do exame crítico de Conant, em que põem às reservas metodológicas que possam ser opostas à técnica do *survey*.

Creemos que, no Brasil urbanizado e industrializado, terão elas oportunidade indispensável de realização pública ao ensejo das novas classes experimentais, na linha do que Anísio Teixeira tentou outrora consolidar no Distrito Federal, sob a forma de escolas técnico-secundárias.

Outro aspecto que muito contribui para o bom funcionamento das classes experimentais é o esforço razoavelmente sucedido pela integração entre escola e família, como, igualmente, o da articulação entre os responsáveis pela classe, mediante o funcionamento regular dos Conselhos de Classe ou Conselhos de Professores.

Se fôra o caso de buscarmos o modelo inspirador mais presente à sua organização, é certo que não o encontraríamos nos padrões da *comprehensive school* ou na teoria avançada do *experience centered curriculum*.

Iríamos encontrá-lo, em aproximação de maior propriedade, na menos inovadora posição francesa das *classes nouvelles*, com a tônica no método, dando-se maior atenção ao aluno que à matéria, com a estrutura do curso de estudos a bem dizer inatingida, com a realização de estudos sobre o meio, natural e humano, com orientação educacional, conselhos de professores, sociedades de pais e professores. Nem era de prever pudesse ser posta em termos diferentes a tentativa de experimentação pedagógica que ora se inicia entre nós, senão buscando um modelo menos revolucionário, tal como o francês, sem, é claro, alcançarmos ainda a arte requintada a que a França atingiu no *métier* pedagógico.

Com largos e largos anos de esterilizante centralização pedagógica não era admissível pululassem entre nós os *experience minded*, prontos a dar vazão a seus planos de experimentalistas, tão pronto a oportunidade lhes surgisse.

Havemos de ir avançando paulatinamente à medida que a experimentação ganhe consistência, até chegarmos, assim esperamos, à superação experimental dos velhos conceitos atomísticos do curso de estudos do ginásio e colégio, sem nenhum suporte nas ciências do comportamento, ao menos no que se refere às áreas relacionadas com a experiência biopsicológica, pois, como o afirma Brameld, a vida humana, individual e culturalmente, é cada vez mais encarada em termos de padrões e configurações, de dinâmica de grupos, de campos de força, de cultura e personalidade, enfim de tudo aquilo ainda tão insignificamente incorporado ao procedimento pedagógico, salvo como simples caprichos superficiais e não como processos reais e profundos.

Não queremos ultimar esta palestra, que, embora necessariamente esquemática, já se alonga em demasia, sem focalizar ainda alguns breves aspectos que nos parecem relevantes, nesse esforço por quebrar os tabus da uniformista e alienada rigidez estruturadora de nossa escola secundária, que as classes experimentais representam ou têm potencialidade de representar.

Há, de regra, um elenco de matérias fundamentais e complementares.

Nos planos de primeiro ciclo, português, matemática, inglês (ou francês), história e geografia e iniciação às ciências naturais estão no primeiro grupo. Nas matérias complementares, onde há critérios de eletividade, artes plásticas, trabalhos manuais ou artes industriais, educação física, educação musical, dactilografia e taquigrafia integram o elenco de cursos e práticas oferecidos.

De modo geral não ultrapassam de cinco, neste ciclo, as matérias fundamentais, sendo quase regra o deslocamento do latim para a terceira e quarta séries ginasiais ou para o colégio, havendo casos em que o seu estudo é simples opção.

Há esforço pela prática de autodisciplina no grupo discente e boa atenção a situações individuais.

Para controle da experiência, há sempre turmas regidas pela atual Lei Orgânica e os seus planos são previamente aprovados pela Diretoria do Ensino Secundário, ouvido, em cada caso, o Conselho Nacional de Educação.

Sem que o nosso destaque implique julgamento comparativo com as demais realizações em curso, parece-nos particularmente interessante o funcionamento dessas classes em Pôrto Alegre.

Uma delas, particular, realizada pelo Colégio Americano de Pôrto Alegre, através do funcionamento de seus departamentos de línguas, ciências, artes, nas duas primeiras séries, ao lado das várias instituições educativas intra-escolares e, mais adiante, na terceira e quarta séries, com mais o seu departamento técnico, onde se distribui a gama das eletividades oferecidas, apresenta estrutura bem planejada e, à base de nossa observação pessoal, é imbuída do espírito renovador e experimentalista que deve revestir essas classes.

As demais, em número de quatro, são públicas e trabalham à base de plano comum, no qual tem importante contribuição o Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul, servido por pessoal muito bem qualificado e devotado à tarefa.

Para que os ouvintes possam ter breve noção dos requisitos fundamentais a que visam atender essas classes, vamos sintetizá-los:

- a) limitação quantitativa do conteúdo do currículo e dos programas, para que, dentro de critério que valorize o fundamental, venham a ser alcançados resultados educacionais seguros e produtivos;
- b) estrutura capaz de propiciar experiências valiosas ao desenvolvimento pessoal e às necessidades de vida, possibilitando, do mesmo passo, o atendimento das diferenças individuais;
- c) dinamismo que permita a continuidade sempre aberta de movimento do aluno, com vistas a sua orgânica ascensão educacional;
- d) responsabilidade compartilhada, não só pelos membros do organismo escolar, mas pelos alunos e suas famílias;

- e) comunicação com o ambiente próximo para sistemática reciprocidade de serviços e para seu aproveitamento, como recurso de observação e experiência direta e como expressão da realidade brasileira e universal;
- f) organização, com sentido integrador e progressivo, segundo se considere, ou o relacionamento dos conteúdos diferenciados no plano ou a seqüência das aquisições em cada um dêles.

Serão valorizadas como fundamentais e, em conseqüência, mantidas nos quatro anos do curso, disciplinas e atividades que, pelo seu conteúdo, se ordenam em continuidade articulada ao plano educativo da escola primária e, pela sua progressão, se destinam a promover direta e compreensivamente o desenvolvimento unitário das experiências do aluno e o atendimento de suas crescentes possibilidades de integração nas esferas da vida.

O conjunto fundamental, ponto de referência também para a apreciação das condições individuais do aluno, completar-se-á com o estudo de línguas e aprendizagem de disciplinas técnicas, observada sempre a expressão individual das capacidades, aptidões e objetivos, de modo que alcancem máxima valorização os recursos próprios de cada um.

A programação destinada a completar o conjunto fundamental será introduzida gradativamente, segundo um regime de opção, que visa a manter o critério da flexibilidade, da diferenciação e do ajustamento às situações individuais.

E o importante é que, neste caso de classes experimentais que vimos expondo, em grande medida se têm não apenas os nomes, mas ainda as coisas a êles correspondentes, o que poderíamos evidenciar se tempo houvera para minúcias descritivas reservadas ao estudo que, oportunamente, publicaremos.

De um lado, por cautelas do Ministério, compreensíveis até certo ponto, e de outro, porque os reclamos contra sua "ditadura pedagógica", algo decepcionante, não encontraram, na oportunidade, canal de afirmação concreta, vem sendo parcimoniosamente usada esta oportunidade de auto-afirmação educativa.

Não temos ainda dados seguros sobre o número de novos estabelecimentos que se habilitaram à oportunidade, em 1960.

Temos ciência de que o Colégio Estadual do Paraná sob o nome de "Classes Integrais" pretende realizar a experiência em 1960; que, pelo Decreto n.º 35.069, de 11 de junho de 1959, o govêrno de São Paulo prevê a instalação em 1960 de classes experimentais em seus estabelecimentos de ensino secundário, com o objetivo de ensaiar novos tipos de currículo e de renovar mé-



todos e processos de ensino, sendo sete os ginásios para isso designados; que, no Recife, o Ginásio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, federal, vai realizar a experiência.

Sem a celeridade de crescimento própria aos ovos de Colombo, antes com as dificuldades inerentes aos movimentos que envolvem, necessariamente, esforços difíceis por melhorar, experimentar, diversificar, é de crer, ou ao menos de desejar, que essa tentativa sob o signo da melhoria qualitativa, da atitude experimental, da auto-afirmação da escola no processo educativo, se consolide no processo de expansão da escola secundária brasileira.

Sentimos, nós outros, os que militamos nos Centros de Pesquisas do INEP, tão efetivamente a necessidade de nos valer desta oportunidade de experimentação no campo da escola média, que, em reunião da nossa Comissão Consultiva, realizada êste mês em São Paulo, sob a presidência de Anísio Teixeira, unânimeamente se aprovou a proposta de participarmos dela através dos Centros Regionais, cooperando com instituições que queiram e possam realizá-la.

E se algum apêlo nos é lícito fazer, é o de que os responsáveis pela administração escolar no país não deixem fugir esta oportunidade de tentar superar a alienação em que vive a nossa escola, considerando adequadamente quer as implicações educacionais de uma época de industrialização, urbanização, ciência, democracia, quer as diversificações culturais como as do Brasil velho e novo do esquema de Lambert, quer a imperiosidade de restaurar a escola no papel ativo que lhe cabe no processo educativo, situações essas ante as quais as classes secundárias experimentais podem representar comêço de caminho de oportunas realizações.

# O ENSINO SECUNDÁRIO E O MUNDO MODERNO

ROGER GAL

Do Instituto Pedagógico Nacional da França

A adaptação dos programas e das estruturas do ensino secundário a um mundo onde é comum dizer-se que está em evolução acelerada, é um problema urgente que todos os países devem enfrentar, qualquer que seja seu grau de desenvolvimento. Os programas e sistemas escolares têm, certamente, em todos os países, um caráter nacional e muito estreitamente ligado a suas tradições próprias, a seu estágio de evolução técnica, econômica e social, ao seu estatuto político, a seus fins culturais e filosóficos. E não se trata de propor soluções uniformes e eficientes para todos, uma vez que a principal lei de toda educação perfeita é estar adaptada exatamente às necessidades da sociedade na qual viverão os indivíduos que ela forma. Porém, muitos problemas comuns surgiram de uma evolução paralela, mais ou menos avançada segundo cada país, para que seja válido proceder a certa mudança de pontos-de-vista.

A diversidade das situações nacionais e das tradições históricas, não impede que seja necessário em toda parte, parafraseando a declaração do Diretor Geral da UNESCO, na Conferência Geral de Montevideu, em 1954 — “conceber os programas de forma inteiramente nova, adaptá-los melhor, de um lado, ao meio cultural, de outro, às condições políticas, sociais, econômicas e sanitárias dos países”, e ainda “levar em conta as necessidades psicológicas, as capacidades e as preferências dos alunos, em meios determinados”.

É no nível do segundo grau, que esta pressão das necessidades e dos ideais novos de compreensão, de fraternidade, de civismo no sentido mais amplo, de igualdade, de justiça e de paz, se faz sentir, sem dúvida, mais intensamente e se apresenta sob aspecto mais delicado. Pois é relativamente fácil definir fins e conteúdo da educação elementar; muito mais difícil é definir o conteúdo de uma cultura geral, comum a toda juventude

na idade da adolescência, fase na qual se fazem sentir fortemente as diferenças individuais e a pressão crescente dos conhecimentos e habilidades requeridos pela vida moderna e pelas exigências de uma especialização cada vez mais diversificada.

*Uma constatação de fato.*

Històricamente, o ensino secundário foi concebido e organizado a fim de preparar para o ensino superior, e, conseqüentemente, para certas funções superiores da hierarquia social — as carreiras chamadas liberais — um número restrito de jovens, selecionados segundo critérios diversos, desde a origem social ao mérito individual. Ele conduzia e conduz ainda à universidade.

Em conseqüência das mudanças ocorridas no mundo moderno, o ensino secundário abre-se a uma procura cada vez maior de jovens e terá de satisfazer a uma crescente variedade de carreiras. Por força das circunstâncias e sob pressão das mudanças sobrevindas no domínio da técnica, da ciência e das artes, surgiu, após o período elementar da educação e quase sempre à margem das instituições acadêmicas, tóda uma variedade de estudos cada vez mais extensos, mais ou menos especializados, que respondiam às necessidades diversas da vida adulta no mundo industrial e comercial de nosso tempo. Assim é que a preparação para as várias profissões, outrora assegurada pelo exercício da própria profissão, foi confiada ao ensino, e a técnica moderna passou a exigir uma formação científica e geral mais apurada.

O ensino secundário, por sua vez, devia acolher um conjunto de disciplina novas e responder às necessidades outrora ignoradas ou relegadas à família (a educação moral, física, higiene, formação do caráter, etc.).

Dêste modo, reclamado por fins antigos e novos, sobrecarregado de preocupações e de disciplinas novas, solicitado a atender às necessidades complexas de uma sociedade em plena expansão democrática, invadido por gerações de jovens provenientes de meios sociais diferentes, êle sucumbe sob a pressão de tôdas estas solicitações invisíveis.

Daí, a necessidade de reexaminá-lo nas suas finalidades e nas suas estruturas e de adaptá-lo racionalmente às exigências novas da formação do homem e às necessidades da sociedade moderna.

*A adaptação necessária.*

Torna-se útil distinguir os diferentes motivos que fizeram necessárias esta adaptação e esta transformação das finalidades do ensino secundário.

O princípio geral é simples. Ele nos é fornecido pela sociologia educacional e pelo conhecimento de tãda a longa história da educação: a uma sociedade nova deve corresponder uma educação nova. Impõe-se um estudo preliminar das relações existentes entre a sociedade e a educação, sob os pontos-de-vista econômico, social, demográfico, político e científico. Ele deve esclarecer a compreensão das necessidades atuais e futuras da sociedade, em indivíduos qualificados nas diversas profissões e em diversos níveis. Ele deve considerar, tão cientificamente quanto possível, a evolução das necessidades econômicas e a divisão das tarefas na sociedade de amanhã — pois que vivemos num mundo em evolução acelerada. Ele deve mostrar quais são as ciências e as técnicas necessárias à formação do homem moderno para que ele se integre de modo útil na vida ativa e na sociedade adulta. Ele deve considerar as implicações sociais e humanas da especialização. E como certas ciências dizem mais respeito ao homem e à sua formação — sociologia, psicologia, pedagogia — ele se deverá perguntar das conseqüências que estas concepções modernas podem e devem ter sobre o conteúdo e os métodos da educação.

*Finalidades internas: fins pròpriamente culturais.*

Mas, além dêsse aspecto utilitário que é imprescindível considerar, se se quer que a educação equipe o homem para a vida, convém aliar preocupações perfeitamente desinteressadas que se situam no plano da cultura e do desenvolvimento do homem por êle mesmo.

Qual é o tipo de homem e de mulher que a educação secundária deve difundir? Não seria conveniente preparar indivíduos capazes de se adaptarem melhor, como não se fêz no passado, às transformações permanentes da sociedade, do trabalho, da ciência, da técnica e da cultura, susceptíveis de resolverem problemas da vida quotidiana e de se interessarem ativamente pelas questões de ordem social e política, de tirarem o melhor partido de seus lazeres e de continuarem sua educação além da escola?

Seria, além disso, absurdo separar as finalidades externas da cultura de suas exigências internas; a ciência não tem somente mudado o saber humano; ela transformou profundamente nossos métodos de pensar e de agir, e, em certa medida, a própria concepção do homem, de sua condição, de sua situação e responsabilidade no mundo e na sociedade. Ela deveria ter mudado profundamente nossas atitudes e nosso comportamento individual e social. Ela deveria ter desenvolvido o espírito crítico do exame, a compreensão, a tolerância mútua e a solidariedade. Conseqüentemente o lugar que lhe cabe nos programas não responde somente a preocupações utilitárias; ela responde às finalidades mais elevadas e mais espirituais do homem. Se devemos, especialmente, conservar o conceito de humanismo com tudo o que êle tem de belo dado o seu conteúdo "humano", como ignorar as ciências do homem mutilando o que é característico dêle para dar atenção apenas às formas antigas da cultura?

Seria pois interessante estudar os objetivos da educação nas suas finalidades sociais, nas suas finalidades culturais, pròpriamente educativas.

#### *Finalidades externas, sócio-econômicas.*

Inicialmente, serão consideradas as necessidades econômicamente, técnicas, científicas e sociais. A sociedade moderna tem necessidade de quadros sociais muito mais numerosos que as sociedades anteriores, e de maior número de cientistas e técnicos. Se, no primeiro estágio de sua evolução, a máquina pareceu desenvolver funções subalternas puramente mecânicas e o trabalho em série, no seu segundo estágio, estas funções vêm sendo confiadas cada vez mais à própria máquina. E o automatismo contribuirá para reduzi-lo ao máximo. Não é esta ainda a situação dos países novos tènicamente pouco desenvolvidos; êstes, talvez, alcancem a automatização mais facilmente que os países já desenvolvidos. A questão merece um estudo.

Poder-se-ia buscar inspiração para êste plano das finalidades econômicas e sociais, no seguinte trecho do relatório francês da comissão Langevin: "Há meio século (na França) a estrutura do ensino não se tem modificado profundamente. A estrutura social, ao contrário, sofreu uma evolução rápida e transformações fundamentais. A máquina, a utilização das novas fontes de energia, o desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação, a concentração industrial, o aumento da produção, o ingresso em massa do elemento feminino na vida econômica, a difusão da instrução elementar, modificaram profundamente as condições de vida e a organização social. A rapidez

e a extensão do progresso econômico que em 1880 provocaram a difusão do ensino elementar no meio operário, formulam agora o problema do recrutamento de pessoal cada vez mais numeroso, de quadros e de técnicos [...] As exigências novas da economia moderna impõem a necessidade de uma reformulação de nosso ensino na sua estrutura atual que não mais se adapta às condições econômicas ou sociais.”

Extensão do ensino de segundo grau a toda a juventude, democratização do ensino, integração da formação técnica, científica e econômica à educação secundária, ampliação dos programas tradicionais, tais devem ser as conseqüências destas constatações. Ninguém ousaria opor-se a estas soluções quando se trata de estender a maior número de indivíduos os benefícios da educação e da cultura. Quem ousaria recusar a todos os povos este direito ao pleno desenvolvimento dos indivíduos e à elevação coletiva das sociedades?

#### *Finalidades cívicas.*

Onde situar a preocupação de formar cidadãos esclarecidos, iguais perante suas responsabilidades cívicas, capazes de julgar todos os problemas nacionais e internacionais de ordem econômica, social, política e cultural como o exige a leitura inteligente de um jornal quotidiano e como o direito de voto lhes impõe? Esta simples ambição não supõe que vimos formando homens providos de conhecimentos geográficos, históricos, econômicos, sociais, suficientes para fazê-los compreender seu alcance, dotados de espírito crítico e de julgamento metódico para resistir aos subterfúgios e às tentações da propaganda, munidos das virtudes necessárias à prática das solidariedades e das disciplinas necessárias a uma sociedade democrática? Devem-se computar estas preocupações entre as utilitárias? Ou, se o homem é “um animal social”, segundo a célebre fórmula, elas não implicam uma formação essencial para o homem das sociedades democráticas contemporâneas? De qualquer modo, a revolução democrática que nós temos de viver, muito mais por não a termos ainda vivido realmente, implica abrir a cultura geral a todos estes problemas para todos os indivíduos, pois, segundo a lei democrática, todos os indivíduos, homens e mulheres, são igualmente responsáveis e providos de capacidade e de direitos iguais. Pode-se dizer que a educação secundária tenha dado a todos, verdadeiramente, esta formação até hoje? Eis portanto o elemento mais comum e mais geral de toda formação necessária a essa idade.

*Os lazeres e a educação permanente.*

Outro efeito da revolução técnica e industrial que mostra bem a impossibilidade de separar as condições utilitárias dos fins desinteressados no domínio da educação, tem sido o aumento dos lazeres deixados ao homem pelo trabalho produtivo. Foi a máquina, nos países mais evoluídos, que reduziu o tempo de trabalho e permitiu retardar a idade de ingresso na vida ativa e conseqüentemente prolongar a escolaridade. Assim, é dada ao homem moderno a possibilidade de lazeres mais prolongados. E, paralelamente, as possibilidades de educação se estenderam até mesmo a idade adulta. Esta revolução que permite prolongar o papel da educação durante quase toda a vida humana sob formas apropriadas e admite uma educação permanente para o ser humano, não deveria conduzir a uma completa transformação dos objetivos da educação secundária? Pois se ela importa mais preparar o homem moderno para utilizar melhor seus lazeres em acentuar-lhe o desejo de continuar a aprender do que satisfazer-se com os conhecimentos adquiridos na juventude, impõe-se uma transformação profunda no conteúdo e métodos de nossa educação de segundo grau.

Dêsse ponto-de-vista, o cinema, as artes plásticas e fonéticas, a televisão, o teatro e a leitura, os esportes e o turismo inteligente, o estudo do meio e os trabalhos manuais adquirem importância primordial. Aprender a usar êstes meios de cultura torna-se tão importante como conhecer qualquer especialidade técnica, científica ou literária.

*O homem de ação.*

A cultura tradicional esqueceu muitas vezes os aspectos primordiais da personalidade. Da mesma forma que em alguns países ela negligenciou a formação do caráter, em outros, não cuidou de preparar o homem de ação. Talvez porque houvesse total separação entre os ensinamentos práticos e teóricos, talvez porque ela tivesse herdado certo desprezo pelas atividades que não fôsem inteiramente espirituais, a noção de cultura não se applicava a êstes aspectos da atividade humana. Mas, não será um humanismo mutilado êste que negligencia a parte mais importante quantitativamente da vida, aquela que nós consagramos ao trabalho? Se a contemplação tem suas virtudes, como não perceber que o pensamento que não se materializa em realizações concretas, a teoria que vira as costas à prática e ao real se arriscam a ser puramente formais e verbais? Em que medida a

educação do homem moderno deve aliar, ao nível do segundo grau, a formação teórica a certa formação prática, a ciência às suas aplicações, e contrabalançar a formação intelectual, abstrata, verbal, pelo contato com a natureza e o real? Não será para ela mesma uma condição ao mesmo tempo de equilíbrio, de autenticidade, de eficácia e de plenitude? E se isto é verdadeiro, em que medida convém derrubar as barreiras que separam esses diversos tipos de formação — técnica e teórica, especializada e geral, profissional e intelectual?

*O homem necessário a um mundo em evolução acelerada.*

Convém não esquecer mais que se a educação teve e tem ainda por função essencial a transmissão da herança do passado sob tôdas as suas formas, literárias, artísticas, científicas, técnicas, etc., já não é suficiente, num mundo em evolução acelerada, formar homens de amanhã com soluções do passado. É preciso prepará-los não para resolver os problemas de ontem, mas para reconhecer o caráter próprio dos problemas de seu tempo e provê-los de atitudes e de métodos que lhes permitirão resolvê-los. Esta é uma condição que implica por sua vez uma escolha das matérias a ensinar neste nível e dos métodos educativos a empregar. Pois a importância dada às ciências ou às obras do presente ou aos problemas atuais deve ser muito maior, se se quer preparar jovens para o futuro. Não se negligenciará por isto nas ciências e nas técnicas, como nas letras ou nas artes, as referências ao passado, pois somente essas referências podem fazer sentir ao adolescente que a humanidade não cessa de passar por construções e soluções sucessivas e que a própria ciência é uma espécie de conquista jamais atingida e sempre renovada. Por outro lado, os métodos verdadeiramente ativos, isto é, que não dão à juventude um saber pronto, elaborado, mas que exigem dela uma participação para sua elaboração e utilização, nesta redescoberta das virtudes que permitem ao espírito progredir, podem lhe dar esta atitude criadora, capaz de continuar a marcha progressista da humanidade.

*As finalidades locais, nacionais e internacionais.*

Em que medida os diferentes países, e em particular os países que atingiram menor desenvolvimento técnico, devem considerar estas novas finalidades que examinamos do ponto-de-vista de seu extremo desenvolvimento? É uma questão essencial



e para a qual é difícil propor conclusões comuns, tão grande é a diversidade das situações nacionais.

Há os países que têm uma tradição cultural própria ou que desejam reencontrá-la. Há aqueles que tiveram de adotar uma tradição estrangeira como os países colonizados, e que adotaram também a cultura e às vezes a língua da metrópole. E certamente a independência dos países até hoje sob tutela e a forte concentração demográfica que eles conheceram criam problemas particulares.

Contudo, parece que no campo dos valores desinteressados, simplesmente humanos, os objetivos devem permanecer os mesmos, quaisquer que sejam os fundamentos sobre os quais eles se devem apoiar. No plano das exigências sócio-econômicas, a questão é mais delicada. Os níveis de produção e de vida diferem amplamente. E a tarefa será a de medir passo a passo a quantidade e o tipo de educação secundária até ao nível que se puder atingir. Portanto, não é certo que esses países não tenham em vista alcançar rapidamente o mais alto nível técnico. Pois, pretendendo instalar nêles as técnicas mais evoluídas, sem que estejam sobrecarregados das instalações e do maquinismo dos estágios anteriores, eles atingirão o automatismo mais rapidamente que certos países velhos.

De qualquer modo, os princípios de uma adaptação tão exata quanto possível ao meio no qual se dá a educação do segundo grau e no momento da evolução na qual se devem integrar os indivíduos que ela forma, permanecem válidos para todos e é a condição *sine qua non* de sua eficácia.

Este é apenas um aspecto do problema geral da adaptação da educação secundária às condições regionais e nacionais. Ele aparece nos próprios países desenvolvidos que não evoluem por igual e que apresentam sobrevivências da economia artesanal ao lado de regiões ou de empreendimentos ultratécnico.

Em geral, pode-se dizer que certa flexibilidade deve ser prevista em toda parte para permitir adaptar a educação secundária às condições locais rurais, urbanas, agrícolas, industriais, artesanais, às necessidades regionais e mesmo aos recursos oferecidos pelo corpo docente ou pelo ambiente. A uniformidade centralizadora pode ser causa da inadaptação e da estagnação, se ela não previr esta diversidade e a possibilidade de ensaios diferentes.

Quando às finalidades nacionais, elas criarão para os países que acabam de conseguir sua independência problemas às vezes delicados que influenciarão os programas do segundo grau. Um país como o Marrocos, que acaba de adotar programas que aliam harmoniosamente a cultura do mundo muçulmano à do Ocidente, é um exemplo dos esforços que podem ser desenvolvidos para

conciliar tradições novas e antigas. Mas, encontrar-se-á o mesmo fenômeno em regiões onde a U.R.S.S., exercendo sua influência, renovou velhas culturas, e em países da África ocidental que tentam reunir o estudo do inglês e do francês para conservar seus laços entre êles e o resto do mundo.

Não se pode esquecer que, no nosso mundo moderno, a independência tem por corolário a interdependência e a solidariedade. Seria voltar as costas à história, não perceber que a técnica, a ciência e a fraternidade formam laços entre os homens e que a moral dos povos está infelizmente distante das possibilidades que o mundo nos oferece. O conhecimento e a compreensão mútuos, e, mais ainda, a solidariedade na criação de condições de vida e de desenvolvimento melhores para todos os homens é condição de sobrevivência para a humanidade e para a paz. Se no primeiro grau o contato com o universo é ainda bastante reduzido e de caráter sobretudo afetivo, no nível do segundo grau, abordagens simplesmente nacionais sôbre a história, a geografia, as letras e as artes seriam uma falta contra a humanidade. E isto complica e aumenta singularmente a responsabilidade do ensino de segundo grau no futuro da humanidade.

# AS INSTITUIÇÕES DOS ESTADOS UNIDOS E A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

JOHN A. HANNAH

Da Universidade Estadual de Michigan

Constitui motivo de honra para nós, participar de reunião como esta, destinada a incentivar a cooperação entre os Estados Unidos e o Brasil.

A Universidade Estadual de Michigan rejubila-se pelo fato de o nosso programa cooperativo de administração de emprêsas privadas em São Paulo ter alcançado êxito que merece ser estendido a outros centros educativos do Brasil. Por vêzes, temos o prazer de saudar, em nossa Universidade, membros das Faculdades do Brasil e muito nos vem impressionando o alto grau de suas habilitações acadêmicas, da sinceridade de seu orgulho nacional e sua dedicação aos ideais que temos em comum. Em São Paulo, vamos ter o prazer de observar de perto o projeto da Universidade Estadual de Michigan ali em execução, pois muito já ouvimos falar a seu respeito nos últimos anos.

O interêsse da Universidade Estadual de Michigan pelo Brasil data de tempos anteriores ao período dos últimos 6 ou mais anos, quando chegou a São Paulo nossa primeira equipe de professores. Orgulhamo-nos do fato de ter sido escolhido, há mais de 50 anos, um dos proeminentes valores de nossa faculdade, o Dr. Clinton Smith, para desempenhar o cargo de diretor da primeira escola superior agrícola no Brasil, localizada em Piracicaba. Sendo a nossa Universidade a primeira escola superior de agricultura do mundo, forneceu ela lógicamente os primeiros diretores e os primeiros docentes de muitas escolas superiores de agricultura dos Estados Unidos; mas o Dr. Clinton Smith foi o primeiro diretor enviado por nós a outro país.

Lamentamos possuir apenas conhecimentos gerais e incompletos sôbre o Brasil, seu povo e suas instituições culturais. Apesar disso, parece-nos bem provável que existam entre o Brasil e os Estados Unidos muitas semelhanças.

Ambos são países de grande extensão geográfica, dominando fisicamente os dois continentes do Hemisfério Ocidental. Precisamos juntar o Alaska para alcançar área quase idêntica à do Brasil. A história de ambos os países é uma história de povos fortes, corajosos e convictos de seus intentos, mudando sempre para mais longe as fronteiras, a despeito dos grandes obstáculos físicos. Nossos negociantes de peles, os caçadores de búfalos e os vaqueiros desempenhavam papéis análogos aos dos primeiros bandeirantes brasileiros. Ambas as nações começaram a vida como pequenas colônias, ao longo da costa do Atlântico. Os pioneiros americanos, voltando-se para o interior, foram além das Montanhas Appalaquianas e, mais tarde, das Rochosas, do mesmo modo como procederam os bandeirantes brasileiros, transpondo as fronteiras originalmente fixadas pelo Tratado de Tordesilhas, em 1494.

Nas primeiras décadas de sua história, ambas as nações enfrentaram a árdua tarefa de criar uma nação unida pela confederação de povoações regionais, separadas por diferenças econômicas e culturais e por graves obstáculos geográficos.

No decorrer do tempo focalizamos sempre mais nossa atenção, não tanto na conquista e utilização física da terra, mas no aperfeiçoamento de nossas instituições, para que melhor sirvam ao povo. Temos ultimamente, talvez tarde demais, dedicado nossos esforços à ampliação dos recursos humanos e sociais. É nessa intenção e com esse passado em vista que estamos reunidos no Rio de Janeiro, para discutirmos como as duas nações, tão similares sob muitos aspectos, podem cooperar em benefício mútuo.

Utilizando os Estados Unidos como exemplo, podemos compreender os problemas atuais e futuros, se passarmos em revista o papel desempenhado por instituições nacionais de educação, e outras, na solução dos problemas surgidos.

No início do século XIX, os Estados Unidos constituíam a união de 13 antigas colônias britânicas. A maioria da população era inglesa, mas com diversidade de convicções religiosas. Havia apreciável contingente de pretos africanos, importados como escravos, e também de índios, grande parte deles sendo assimilados pelo resto da população, enquanto muitos outros opunham ainda obstáculos à penetração para o Oeste.

As promissoras perspectivas de liberdade política, religiosa e social, ao lado de oportunidades econômicas, em pouco tempo atraíram uma corrente imigratória inicialmente fraca, mas depois sempre crescente, de europeus. Itália, Escócia, Inglaterra, Países Escandinavos, França, Bélgica, Polônia, os Balcãs, Portugal e Espanha e outros países enviaram milhares de imigrantes para a América do Norte.

Foi, assim, problema de certa significação que o nosso país enfrentou, o de construir uma nação pela amálgama de povos de origem diversa. Compartilhamos com prazer ao lado do Brasil da designação de “cadinho para fundição”.

Os fundadores de nossa nacionalidade sempre farão jus a crédito pelo fato de haverem estabelecido, desde os primeiros dias, que a educação deveria ser o melhor instrumento para alcançar o que parecera quase impossível. É por essa razão que a educação sempre desempenhou papel preponderante na formação dos Estados Unidos, e é por isso, e não porque somos um educador profissional, que vamos destacá-la como a instituição mais importante na discussão do tema que nos foi confiado.

A educação constituiu a grande fôrça coesiva durante o primeiro século da história de nosso país. Em primeiro lugar, porque ensinou aos novos imigrantes, procedentes de países diversos, uma língua comum, e, em segundo lugar, porque assumiu o encargo de transmitir a êsses elementos novos os valores e as idéias comuns, oferecendo-lhes assim o sentimento de um destino e de uma esperança comum. O nível de educação subiu, em ritmo sempre crescente, do analfabetismo primitivo à educação secundária da maioria do povo. Nos últimos anos, mais de um têrço de adolescentes entraram na universidade, e em algumas regiões do país, mais da metade do número de pessoas em idade de ensino superior achava-se matriculada nas universidades.

Outro papel muito importante desempenha a educação nos Estados Unidos: ela é o principal instrumento de que nos servimos para o cumprimento da promessa de proporcionar oportunidades iguais a todos no plano social, político e econômico. Deixando aberta a porta de nossas instituições educacionais a quantos se interessam pela cultura, conseguimos atingir elevado nível de mobilidade social, econômica e política, impregnando o nosso povo de energia criadora e penetrante otimismo.

Desejaríamos aqui digressionar um pouco e falar do papel saliente que exerce na educação superior um grupo de instituições especiais que chamamos de *land-grant colleges* ou *universities*, isto é, universidades ou escolas superiores com terrenos doados, em virtude de concessão feita há cem anos pelo governo federal a cada Estado, a fim de que a renda proveniente da venda desses terrenos servisse, como fundos, para a manutenção dessas instituições.

Nas primeiras décadas da história americana, nós, como vós no Brasil, modelamos as universidades de acôrdo com os estilos clássicos europeus. Destinaram-se principalmente à formação de sacerdotes, médicos, juristas que procediam de famílias opulentas e refinadas.

Com a penetração contínua para o Oeste, evidenciou-se o descontentamento com aquela educação de nível superior. Os cientistas começaram a abrir novas e extensas perspectivas e o povo americano insistiu na aplicação das descobertas da nova ciência experimental para solução de seus problemas cotidianos. Isso constituiu verdadeira heresia para os tradicionalistas desses tempos, que não admitiam a inclusão de assuntos práticos em suas universidades.

Dêse modo, para atender às exigências do país, tornou-se necessário instituir outras universidades com nova filosofia. É motivo de orgulho para nós que uma dessas primeiras “universidades populares” tenha sido a Instituição de que sou presidente. Fundada em 1855 com o nome de *Michigan Agricultural College*, transformou-se mais tarde no *Michigan State College* e finalmente na *Michigan State University* (Universidade Estadual de Michigan).

Essa Instituição foi precursora do sistema nacional de universidades com doações de terrenos (*land-grant colleges*), criado 7 anos depois, quando o Congresso adotou a lei chamada *Morril Act*. Essa lei estipulou que deve existir pelo menos uma universidade ou escola superior em cada Estado, onde seria ministrado ensino agrícola, além de engenharia e outras matérias “liberais e práticas”, em benefício da agricultura e indústria.

Isso significou uma reviravolta na educação; nada comparável jamais foi tentado no mundo. Assim, ofereceram-se oportunidades de ensino superior a grande número de filhos de agricultores e comerciantes, possibilitando-se também a aplicação das descobertas da ciência aos problemas da formação de um grande país. Precisávamos de alimentos, de engenheiros e, especialmente, de gente educada em centena de setores de empreendimento humano. Tais universidades deviam atender a essas necessidades, com o oportuno concurso das antigas universidades que gradualmente concordaram com a idéia revolucionária.

Seja-nos permitido salientar que não é por mero acidente que as universidades com doações de terrenos se acham hoje na liderança das instituições que prestam cooperação a outros países. Esse procedimento enquadra-se em suas tradições; verificaram elas que os métodos empregados em nosso país podem ser, por vezes, adaptados para utilização em outros países que procuram desenvolvimento rápido e equilibrado.

Com a crescente complexidade da vida social, com o progresso da industrialização e o recesso da agricultura, nossas universidades enfrentaram o problema de preparar o homem para novas profissões. Todos os setores de nossa estrutura industrial e econômica, do governo, do sistema educacional, das

atividades profissionais estão servidos por pessoas preparadas nas universidades de acôrdo com as necessidades específicas.

Resumindo, nossa experiência atendeu às exigências nacionais e evoluiu para dimensões internacionais. Às vêzes, tem-se a impressão de que os resultados foram demasiado favoráveis, pois, nas indústrias, no comércio moderno e nos diversos órgãos de serviços e contrôle que mantêm o dinamismo e o progresso da sociedade, passou-se a recorrer sempre com mais freqüência às pessoas formadas em universidade. Por isso, verificou-se crescente e contínua procura de instituições educacionais que, quase sempre, por um e outro motivo, carecem de recursos técnicos e financeiros para atender a êsses apelos de pessoal qualificado com nível superior de instrução.

Nos dados que apresentamos a seguir, evidencia-se de modo palpável a influência da educação no desenvolvimento dos Estados Unidos.

De 1880 até 1955, nosso rendimento *per capita* cresceu na razão de 3% ao ano, enquanto o capital e mão-de-obra aumentaram apenas 1.2%. Mais da metade do aumento da produtividade que proporcionou tão alto nível de padrão de vida é consequência, portanto, das práticas técnicas e administrativas sempre mais eficientes. Nesse mesmo período aumentou a matrícula de adolescentes nas escolas secundárias de 25% dos grupos seriados para 75% ou mais. No entanto, nossas universidades constataram um aumento na matrícula de 2 a 3% no grupo universitário a 30-35% no conjunto de jovens.

O povo americano manteve, assim, um contingente sempre maior das gerações novas fora do trabalho manual por períodos cada vez mais amplos com a extensão do ensino que lhes foi ministrado. Comprovou-se que êsse era um procedimento rentável, pois os dividendos são pagos em função da maior produtividade. Por seu turno, a produtividade maior oferece aos trabalhadores mais alto poder aquisitivo para utilização dos produtos de nossas indústrias. Para resumir, tomamos consciência em nosso país de que investimento na educação, em termos de moeda e de tempo, é o melhor investimento imaginável.

Referindo-nos especialmente à história americana em seus primórdios, cêrca de 87 trabalhadores em cada grupo de 100 empregavam-se na lavoura, ou seja, na produção de alimentos e outros produtos de manutenção própria, bem como de 13 outros trabalhadores e das famílias de todos. Seguiu-se a grande revolução científica e educacional que já mencionei. Pela aplicação de descobertas científicas e soluções engenhosas, os agricultores norte-americanos tornaram-se de tal modo eficientes que cêrca de 10 em 100 trabalhadores são capazes de produzir alimentos e outros bens em quantidade suficiente para êles, bem

como para os 90 trabalhadores restantes e demais compatriotas norte-americanos, além de *superavits* disponíveis para exportação.

Em outras palavras, tornando-se mais produtiva, graças à difusão do ensino, a agricultura foi liberando contingentes sempre maiores de operários rurais para o trabalho em fábricas, minas, lojas, casas de comércio, transportes e outras atividades de uma sociedade industrial dinâmica. A importância dêsse fato não deve ser desprezada. Como disse recentemente certo orador em nossa universidade, a produtividade da agricultura americana é um dos maiores ativos do país. E como os índices demográficos em tôdas as nações continuam a crescer em ritmo acelerado, êsse fato será de grande significação para o mundo.

O sentido da missão que hoje se nos oferece é o de que um país em processo de desenvolvimento deve manter seus estabelecimentos de ensino dentro das disponibilidades de seus recursos, e a essas instituições impõe-se, por sua vez, corresponder ao patrocínio recebido, elaborando programas dinâmicos, adequados às necessidades do meio a que servem. Negligenciar a educação é ensejar a mediocridade, bem como a impossibilidade de concorrer com os mercados mundiais e participar de simpósios internacionais.

Durante todo o período sôbre que venho discorrendo até à deflagração da II Guerra Mundial, os Estados Unidos estiveram preocupados precipuamente com questões internas. Seu sistema educacional, condicionado às peculiaridades e reclamos do povo americano, estêve igualmente voltado para a missão de preparar os jovens a uma existência útil.

O que se verifica relativamente à educação observa-se, de modo geral, no que tange às demais instituições norte-americanas. Algumas de nossas organizações eclesiásticas prosseguiram em sua orientação fundando escolas e hospitais, paralelamente às missões de cunho religioso, nas terras em que foram acolhidas. Fundações particulares tiveram oportunidade de prestar serviços de assistência no exterior, a exemplo da Fundação Rockefeller, e muitas firmas comerciais de vulto puseram-se em campo, a fim de estender as atividades de assistência social e serviços de saúde, incluindo-as em seus programas de desenvolvimento no exterior.

Entretanto, de modo geral, os Estados Unidos foram apontados como isolacionistas no que se refere ao sentimento, não por deliberação formal, mas em virtude de longa tradição de um povo absorvido por muito tempo pela preocupação de conquistar um continente.



Todavia, a II Guerra Mundial veio alterar todo êsse estado de coisas, concorrendo também para modificar inúmeros outros fatores, como bem o sabemos. Os Estados Unidos foram elevados a uma posição de liderança, que não atingiram por intenção deliberada. Passamos a compreender que, daí por diante, nos tornaríamos tanto cidadãos do mundo como do nosso país; que doravante seríamos convocados a prestar contas perante a história sôbre o que fizemos no sentido de auxiliar outros povos a alcançar melhores condições de vida. Sentimos que era nosso dever transmitir conhecimentos que acumulamos à custa de trabalho árduo, da capacidade técnica, inventiva e produtiva.

Confiamos em que a história nos concederá algum crédito por havermos rompido com o isolacionismo e aceito o encargo de mentores da cooperação internacional, empenhando-nos em construir pontes de compreensão.

Num lapso de tempo relativamente breve, os anos que nos separam da II Guerra Mundial, os Estados Unidos instituíram um programa vasto, a fim de levar a cabo a cooperação internacional. Juntamente com o Brasil e outras nações do mundo livre, contribuíram para criar e manter, com a colaboração de pessoal técnico e recursos financeiros, as Nações Unidas e os órgãos especializados, com a finalidade de alcançar os objetivos da cooperação internacional.

Nessa ocasião, outras instituições americanas reformaram sua política e sua orientação visando colaborar no movimento em prol da ajuda mútua entre os povos. Emprêsas comerciais desempenharam importante papel na transmissão de conhecimentos e na assistência ao desenvolvimento econômico de outros países. Fundações de caráter particular ampliaram consideravelmente seus compromissos no exterior. Órgãos oficiais — o Ministério da Agricultura, o Ministério do Comércio, o Serviço de Saúde Pública, o Serviço de Aeronáutica Civil, o Serviço Geológico de Levantamentos — reformularam suas diretrizes com a finalidade de prestar apoio franco ao programa global de cooperação.

Contenta-nos, sobretudo, havermos integrado o quadro consultivo do Ponto IV no governo do Presidente Truman, na época em que êsse programa foi estruturado e inaugurado. Foi animador observar órgãos e instituições de tôdas as categorias — públicas e privadas — solidarizarem-se com o novo empreendimento nacional. Essa iniciativa implicou o rompimento das práticas em uso, o abandono ou a protelação de programas domésticos, em determinados casos, e a mudança brusca quanto ao objeto de nossas preocupações. Para todos nós, a iniciativa importou reorientação sem precedentes.

Em suma, pode-se afirmar que as instituições norte-americanas corresponderam plenamente às exigências que lhe impusera

a cooperação internacional. Ocorreram muitos erros, verificaram-se deficiências e por vêzes utilizamos pessoal que não se adaptava satisfatoriamente às funções determinadas. Contudo, também se registraram resultados favoráveis. Houve mesmo projetos executados a contento. A maior parte dos que participaram em missões relacionadas com a cooperação internacional, homens e mulheres, desincumbiram-se eficazmente de suas atribuições, valorizando o próprio mérito e seu país. Procedendo-se a um balanço, é fácil verificar que a execução do programa ultrapassou a expectativa, o que afirmamos baseados em meticulosa observação pessoal em diversas regiões do mundo.

Entretanto, para ser igualmente franco, cumpre reconhecer que os objetivos alcançados até à presente data têm sido de pequeno vulto. Tivemos de lançar mão do pessoal e dos recursos disponíveis para fazer face ao que, em numerosos casos, equivaleria a uma situação de emergência em assuntos nacionais e internacionais. Pouco será nosso regozijo por haveremos correspondido às exigências imediatas do presente, a menos que haja uma perspectiva favorável de que estaremos em condições de atender cabalmente às exigências do futuro.

Ao avaliar as necessidades da cooperação internacional na época presente e no futuro, vemo-nos na contingência inexorável de aceitar a conclusão de que devemos começar por avaliá-las em função da capacidade que nossas instituições revelam de proporcionar os serviços mais indispensáveis aos países em processo de desenvolvimento que procuram associar-se a nós.

Essas nações reclamam pessoal especializado para elaborar planos e fixar orientações; líderes para tomar decisões democráticas sobre a prioridade do emprêgo de recursos humanos e materiais. Necessitam de potencial humano para executar o trabalho. De que forma, senão por meio da educação e da formação profissional, poderão as pessoas preparar-se convenientemente, a fim de desincumbrir-se das tarefas essenciais à eficácia desse vasto programa, que consiste em auxiliar as nações no aproveitamento de recursos e treinamento de profissionais exigidos para desenvolver ao máximo o potencial da nação, de modo que ela possa utilizá-lo em benefício próprio?

A tarefa de formar jovens para que venham a ser bons cidadãos está reservada à educação de todos os níveis. As universidades não deverão ser o símbolo de requinte dispendioso de uma minoria privilegiada. Pelo contrário, elas deverão formar os líderes que despertarão a sociedade para o imperativo de assegurar ensino primário e secundário a todos e educação universitária a muitos cujas aptidões latentes se revelam na escola primária e na secundária.

Líderes esclarecidos, em outros países, estão empenhados em promover essas transformações fundamentais. Muitos dêles nos deram a honra de recorrer à nossa experiência. Essa orientação é econômica e eficaz, pois, estudando nossas tentativas e erros, poderão êles evitar parte de nossos processos de experimentação onerosos e longos.

Todavia, se nossas instituições apresentam experiências para compartilhar, têm também muito a ganhar com a colaboração de grupos progressistas dos países em processo de desenvolvimento.

A prestação de serviços em outros países pode ser proveitosa. Ela enseja a nossos profissionais conhecimentos sôbre sua cultura e uma amplitude de experiência que é capaz de proporcionar vantagens apreciáveis às nossas universidades.

Educadores vossos, bem como os nossos, vivem uma época de grande mobilidade física, naturalmente, mas sobretudo mobilidade de idéias. Nossa teoria e prática, assim como a vossa, vêm sendo testadas e revistas criteriosamente no novo laboratório da cooperação internacional.

Cumpra assinalar e sistematizar o que aprendemos até agora, de modo que nossa colaboração convosco e com outros povos, em todo o mundo, possa ser útil para benefício mútuo.

Estamos começando a compreender melhor vossas aspirações. Nosso intento é delinear, com vosso concurso, programas que complementem os projetos que adotastes.

Envidamos esforços, no momento, para elaborar programas de pesquisa que permitam acomodar a tecnologia às necessidades humanas em diversos ambientes culturais e físicos.

Devemos sempre ter em mente que o Brasil é o vosso país e que o único papel que nos cabe é o de prestar-vos a assistência que nos fôr possível, de forma a construirdes um Brasil melhor para o bem geral de todos os brasileiros.

Em nosso país, preocupa-nos sobremodo o problema com que se deparam as universidades — o de não apenas preparar nossos jovens para serviços úteis ao país, mas também, e ao mesmo tempo, infundir-lhes a disposição de auxiliar as universidades de todo o mundo.

Atender a êsse problema será extremamente difícil. Essa dificuldade se agravará pelos anos que se seguirão devido ao afluxo intenso de alunos matriculados.

Um fato alentador é que as universidades americanas — tanto as de caráter privado como as públicas — têm liberdade de ação relativamente ampla na determinação de suas diretrizes e currículos.

As instituições de caráter particular são dirigidas por juntas constituídas de cidadãos que não se subordinam a qualquer repartição do governo. As instituições públicas são, em sua maioria, dirigidas por juntas de cidadãos ora nomeados, ora eleitos, para os cargos que ocupam. Eles também adotam suas decisões de modo a consultarem o bem público e não apenas cumprir as determinações de algum órgão governamental. Assim, por exemplo, o Conselho Deliberativo da Universidade de Michigan é eleito pelo povo do nosso Estado por voto direto e responde apenas perante o povo. Dos recursos para manutenção de nossa Universidade, 75% provêm da arrecadação de impostos. Entretanto, nosso Conselho tem a faculdade de escolher a maneira de aplicar esses meios e em que objetivos educacionais. Dessa forma, podemos, com relativa comodidade, destinar recursos a um outro setor do ensino. Atualmente estamos dispensando atenção bem maior ao ensino no âmbito internacional.

O método que se nos afigura mais razoável na Universidade Estadual de Michigan é o de impregnar nossos programas regulares de questões relacionadas a temas internacionais. Temos planos em andamento destinados a promover esse intento em escala mais ampla, e alimentamos a esperança de que eles serão bem sucedidos, para que possam ser aceitos por outras universidades.

Permiti-nos oferecer apenas um exemplo a título de ilustração. Nossa Escola de Engenharia vem apresentando certo programa a que deu o nome de “engenharia internacional”, cuja duração é de 5 anos, ou seja, um ano a mais do tempo normalmente exigido.

Segundo esse plano, os graduados fazem jus tanto ao grau de *Bachelor of Science* como ao de *Bachelor of Arts*. O curso abrange, além das disciplinas regulares do currículo, o ensino de várias unidades relativas às artes liberais — história, línguas, economia etc. Esse novo currículo foi especialmente planejado para preparar engenheiros que prestarão serviços no exterior. Propõe-se a formá-los tanto profissional, no sentido estrito da palavra, como liberalmente, a fim de que o nível técnico enseje o máximo rendimento, seja como engenheiros ou como representantes do que há de melhor em nossa cultura.

Os brasileiros que estiveram nos Estados Unidos sabem que muito freqüentemente os americanos dão apenas notícias do café e do samba, que nós apreciamos, mas isso demonstra que poucos estão a par das grandes contribuições culturais do Brasil, dos vossos compositores, pintores, escritores, arquitetos, advogados e cientistas. São poucos os nossos compatriotas que têm conhecimento dos serviços prestados por Rio Branco, Osvaldo Aranha e outros vultos da diplomacia internacional, e só agora começamos

a reconhecer, condizentemente, o dinamismo com que se vem processando o desenvolvimento brasileiro. Vosso ilustre Presidente despertou particular interesse e fez surgir muitas esperanças com o lançamento da Operação Pan-Americana.

Confiamos em que não tardará também que os brasileiros, por sua vez, tenham de nosso país idéias muito mais precisas que as oferecidas por Hollywood.

Julgamos existirem condições que comportam melhor entendimento de ambas as partes. Sabemos que, de nosso lado, essas condições existem e podemos testemunhar a necessidade que tem o nosso país de um conhecimento objetivo do Brasil.

A educação para ajuda mútua bem poderia sintetizar essa responsabilidade, cuja significação seria escusado ressaltar.

Grave indagação ouvida com freqüência nos Estados Unidos é a de saber se os estabelecimentos de ensino estão preparados para atender às exigências que a cooperação internacional impõe.

Conhecendo os recursos de que dispomos, acreditamos que sim. Cientes da disposição de nossos concidadãos, temos a convicção de seu êxito.

Somos, os norte-americanos, um povo prático; uma vez percebidos clara e plenamente os benefícios da cooperação, logo nos capacitamos de que é nela que reside o melhor de nossas esperanças de paz e prosperidade, para nós próprios e para tôda a humanidade.

Mas, também somos um povo sentimental; nada nos leva a entrar em ação tanto quanto um fato que demonstre não estar alguém contando com oportunidades razoáveis, ou que não venha recebendo os benefícios de condições favoráveis. Somos um povo forte porque temos ajudado outros povos a ajudarem a si próprios, e assim tem sido em todo o curso de nossa história.

## APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO

LOURENÇO FILHO

Professor Emérito da  
Universidade do Brasil

Nas aulas inaugurais como esta, dois aspectos existem. De uma parte, são elas informativas. Tomam um tema e o desenvolvem. De outra, são atos simbólicos, de valor gratulatório entre discentes e docentes, servindo por isso de propiciação ao trabalho comum que se anuncie. É como se dissessem: "Partilhamos de iguais aspirações e sabemos que há caminhos possíveis para que se realizem. Tenhamos, pois, alegria e confiança em percorrê-los".

Em se tratando de cursos de especialização e aperfeiçoamento do magistério, êsse aspecto augural cresce de importância. Sobretudo, para professôres não muito jovens, como quem vos fala. Os velhos profissionais alegram-se em participar de atos como êste, em que dignamente se exalte o seu ofício. Mais do que à primeira vista possa parecer, todos vivemos de sentimentos de compreensão e lealdade ao nosso próprio grupo de trabalho. Quando êle se engrandece, engrandecemos-nos também. Crescemos em nossa própria auto-estima, tendo razões para nos sentirmos mais seguros e confiantes.

Bem sabeis que, no trabalho de ensinar e educar, a origem e as funções são sociais e culturais. Tocam sempre a um significado de relações humanas e valores morais. Em épocas, como a nossa, em que grandes mudanças numas e noutros se operem, mais necessário se faz que os mestres reforcem essa consciência profissional. Desenvolvê-la significa "aperfeiçoar-se", isto é, valorizar a profissão, valorizando-se cada um, a si mesmo.

Eis por que, tentando reunir os dois aspectos desta aula num só, procuraremos esclarecer o tema do próprio aperfeiçoamento do magistério.

Claro que não podeis esperar grandes novidades. A rigor, tudo quanto iremos dizer já o sabeis. O que talvez aconteça é

que não tendes tido oportunidade para pensar, ao mesmo tempo, em todos os pontos que acaso venham a ser expostos. E talvez isso não seja de todo inútil ao nosso propósito comum, nesta hora.

### *Aperfeiçoamento*

Comecemos pelo conceito de aperfeiçoamento. No sentido mais amplo, aperfeiçoar é tornar perfeito, isto é, reunir as melhores qualidades sem mistura de defeitos. Tal significado, é evidente, supõe valores absolutos, que não podem ser aqui tomados ao pé da letra. Se o fizermos, correremos o risco de duplo equívoco. Primeiro, estaremos admitindo que um curso qualquer possa tornar absolutamente perfeitos os mestres, o que sabemos que não é exato. Nenhum curso, por mais cuidado, torna perfeito a ninguém.

Em segundo lugar — e o que seria ainda pior — estaríamos admitindo que os professores, nestes cursos inscritos, reconhecem em si mesmos mais defeitos que qualidades, o que sabemos que também não é verdade. O que se dá é, exatamente, o contrário. São os bons professores, os que mais se interessam por seu trabalho, que de modo geral acorrem à matrícula.

Será preciso, portanto, examinar outra aceção, que a etimologia da palavra também esclarece. Se aperfeiçoar vem de “perfeito”, perfeito vem de “perfazer”, de que é particípio irregular. Ora, perfazer significa completar, acabar, levar a cabo alguma coisa que se tenha previsto. Assim, a noção absoluta substitui-se por outra, relativa, a do preenchimento de um “modelo” que tenhamos concebido ou escolhido; ou, ainda, a de uma seqüência de modelos, ordenados e graduados para o mesmo efeito.

Nesse caso, o aperfeiçoamento torna-se ação continuada e progressiva: visamos a um objetivo que, uma vez alcançado, servirá de meio ou recurso para outro mais alto e, assim, sucessivamente.

Mas, para que isso se dê, cada um desses modelos deverá ser realmente perfazido ou concluído. Na linguagem comum, muitas vezes permutamos o adjetivo perfeito pela expressão “bem acabado”, e, em caso contrário, pela expressão “mal acabado”. O estar uma coisa ou uma ação bem acabada significa que terá atendido ao modelo adotado, não só em sua feição geral, mas nas dimensões previstas. Outra locução corrente exprime essa noção, já agora de ordem quantitativa. É quando dizemos que uma coisa nos pareça “de encher as medidas”...

Na linguagem especializada de várias disciplinas o mesmo ocorre. Perfeito é o acabado; imperfeito, o inacabado. No direito, fala-se de atos judiciais perfeitos. Na flexão verbal, a

gramática nos ensina que há um pretérito perfeito e outro imperfeito. Não é que uma flexão tenha defeitos e a outra não os tenha. É que, no pretérito perfeito a ação está de todo concluída no tempo, e, no imperfeito, não está.

Há exemplos do mesmo uso em bom vernáculo. Todos quantos, pessoalmente, ou mesmo em gravuras, já tenham admirado o grande monumento arquitetônico de Portugal, que é o Mosteiro da Batalha, sabem que ao fundo da construção existe uma parte, e das mais belas, que tem o nome de "Capelas Imperfeitas". Não o possuem porque os arquitetos, canteiros ou pedreiros aí se tenham descuidado. A construção é impecável, tanto quanto a renda de pedra dos ornatos. As abóbadas, no entanto, não foram concluídas segundo o modelo do projeto. Ficaram em meio, donde o nome que as distingue.

Esse exemplo concreto pode esclarecer a noção a ser adotada para o aperfeiçoamento profissional, muito embora, é claro, já que não estejamos aqui no plano das coisas materiais, mas, no plano moral, mais complexo. Num mestre "inacabado", tudo quanto exista pode ser, e freqüentemente o é, da melhor qualidade. Mas, segundo certo modelo que se tenha em vista, a composição não chegou ao termo para atingir aquela harmonia que se supôs possível, ou que se reclame necessária a seu delicado mister.

### *Aprofundando a análise*

Será útil considerar êsse último aspecto, nos modelos ou figurinos do professor. De que dependem? De variáveis condições, umas muito amplas, de ordem social; e outras, mais precisas e peculiares, de ordem individual, porque diferentemente cultivadas em cada docente.

Examinemos as primeiras. Cada meio e cada época têm o seu próprio figurino pedagógico, na pessoa dos pais, parentes, conselheiros espirituais e, enfim, na dos mestres. Em todo seu conjunto, a educação é expressão da vida coletiva, que simplesmente a retrata. Mas, a partir de certo ponto, especializa-se, criando instituições definidas, que são as escolas, e agentes próprios, que somos nós, os professores. Comparai as imagens dos mestres admitidas no século passado com as de nosso tempo. São muito diversas. Variam dos graves e solenes preceptores de outrora, homens e mulheres, até aos tipos desportivos das jovens que ora saem das escolas normais. Comparai, ainda hoje, os mestres primários de regiões menos desenvolvidas, regentes de ensino, com quatro anos de estudos depois dos primários, com os professores de mais longa e complexa formação, egressos das escolas normais ou institutos de educação, de gran-



des cidades. São diferentes, não só na aparência pessoal, cultura geral e técnicas didáticas, como também em suas atitudes gerais em face da vida e do mundo.

Ninguém duvida que o aperfeiçoamento, em qualquer desses casos, repouse na formação inicial. Até mesmo do ponto-de-vista lógico assim é, pois não cabe perfazer ou completar, se não o que já tenha sido começado. Deve-se, então, nesta altura, perguntar: "Até que ponto um professor estará sendo formado e de que ponto em diante estará sendo aperfeiçoado?"

Aqui passamos das condições sociais, de aspecto geral, ou das que definam a obtenção de um diploma, de qualificação mínima, para as de desenvolvimento ulterior. Isto é, transitamos dos figurinos sociais, de quase exclusiva concepção técnica, para os modelos íntimos que cada professor logre criar em si mesmo, em relação à sua profissão e à sua pessoa, dentro da profissão.

Em outros tempos, bastaria a formação inicial. A escola se caracterizava por funções informativas, relativamente simples: fazer ler, escrever e contar, e mais alguns conhecimentos de ordem genérica.

Hoje, não é assim. Estamos vivendo numa sociedade que se industrializa muito rapidamente, multiplicando as formas de trabalho e reclamando aptidões e capacidades grandemente diversificadas. A mobilidade social de sentido vertical é intensa. Novas funções são pedidas à escola e, para elas, não basta uma formação básica nos docentes, mas um contínuo refazer dos modelos que possam cultivar, para estarem à altura de seu tempo. O magistério reclama desde a renovação de técnicos até as das atitudes cívicas e idéias sociais. Em consequência, o aperfeiçoamento aparece como necessidade imperiosa.

Já num velho ensaio, publicado no segundo decênio deste século, os educadores norte-americanos Almack e Lange apontavam quatro razões para o aperfeiçoamento dos mestres. A primeira é que todos quantos entrem na profissão, a cada ano, não podem ter formação completa e acabada. É uma razão de fato. E por que é assim?... Porque — e aí vem a segunda razão — o treinamento do professor exige experiência real, dentro das classes e escolas. Nos centros de preparação pedagógica, o que se pode fazer é fornecer petrechos em cultura geral e especializada para que a formação continue; na melhor das hipóteses, convenientes atitudes, que firmem uma atitude geral de progresso.

Surge, desse modo, a terceira razão: o ensino torna-se uma atividade sempre progressiva, de inúmeros aspectos técnicos, sociais e morais, que só podem ser apreendidos à medida que os profissionais avancem no próprio trabalho. A quarta e última razão é, por isso mesmo, como que abrangente de tôdas as

demaís: a satisfação no trabalho de ensinar, inseparável do êxito que nêle se alcance, sòmente chega quando o professor haja adquirido uma atitude de consciente análise, não só dos elementos por assim dizer externos ao seu trabalho, mas os de estrutura e condições gerais, que apresente, como função moral e humana; e isso exige capacidade de autocrítica, visão do ambiente social, compreensão dos movimentos do processo da cultura e dos da própria personalidade.

Passados os anos, ou já agora em 1943, outro estudioso do assunto, Butts Freeman, observava que os velhos nomes de "formação ou treinamento de professôres", e o de "aperfeiçoamento", tendiam a desaparecer nos Estados Unidos, para se fundirem num só conceito, o da "educação profissional dos mestres". Isso porque, diz êle, a idéia de treinamento sugere apenas a aquisição de pequenas técnicas ou procedimentos didáticos, não se referindo ao professor como intérprete da vida social e pessoa moral, em constante variação, quer êle queira, quer não.

A educação profissional tem assim uma parte prévia, anterior à entrada no serviço, e outra, mais longa, que não cessa nunca, dentro do serviço. É a essa última parte que continuamos a chamar de aperfeiçoamento, sendo ela, na verdade, assim e sempre, educação profissional.

Em qualquer das concepções, a continuada ou a fracionada, revelam-se interesses sociais, através de providências da administração, nos sistemas escolares concretizadas não só em cursos, mas, em bons sistemas de inspecção escolar, incentivação de estudos nas próprias escolas, e estimulação geral dos interesses de cultura nos professôres. O que primacialmente importa, com essas providências, será o desenvolvimento do espírito de autocrítica do professor em relação ao seu trabalho, ou àquilo a que podemos chamar a sua própria filosofia profissional.

Os motivos gerais de aperfeiçoamento, em qualquer caso, não se desligam uns dos outros. Fora das medidas administrativas, como é fácil perceber pela história, há épocas que solicitam a existência de bons professôres e professôres em abundância, porque os valores educativos ganham intensidade; e épocas há em que mais se cuida de aspectos materiais da vida, sem maior atenção a esforços educativos. No belo livro do professor Gilbert Highet, *A arte de ensinar* (de que existe em português uma versão, que não está muito ruim, apesar do tradutor), figuram algumas belas páginas sôbre essa matéria. Não obstante, se os dois aspectos não se separam, os de expressão social e os pròpriamente individuais, comportam análise por separado.

Se assim é, podemos agora indagar: "Que motivos mais constantes levam o professor a ter em mira o seu próprio aperfeiçoamento, ou a perfazer, de contínuo, novos e mais amplos modelos profissionais?"...

Em primeiro lugar, os professôres são pessoas de carne e osso. Como tôda gente, lutam pela vida, têm os seus encargos de família, devem cuidar de seu próprio confôrto. Podem ter, assim, como incentivo, melhor remuneração ou melhor posição na carreira. Os sistemas de ensino estimulam de modo geral êsse motivo básico, criando condições de classificação dos mestres por pontos, segundo a eficiência de seu trabalho, expressa pelas taxas de promoção de alunos, por exemplo; e, ainda, atribuindo uns tantos pontos para essa classificação aos mestres que freqüentem cursos de atualização de técnicas, visto que concorrem para essa desejada eficiência.

Não se pense, porém, que só os incentivos materiais possam atuar. Absolutamente, não. O que de modo geral nos mestres influi é a conquista de maior sentimento de segurança, não só material, mas emocional, pelo desejo de melhor produzirem, sentindo-se mais e mais integrados em suas tarefas. Um novo pôsto, com melhor salário, pode não ser diretamente desejado pelo salário, mas por melhor qualificação social que disso resulte.

È evidente que tudo exprime uma complexa problemática, de que não se excluem as condições de ajustamento do mestre no seu próprio lar, na escola em que trabalhe, nos grupos com que mantenha mais estreitas relações, nos propósitos e programa de vida que alimente.

Quanto mais a fundo se penetre no assunto, mais então se verifica que a questão do aperfeiçoamento profissional diz respeito à personalidade de cada mestre, seus atributos e atitudes, seus conflitos e modos de resolução dêsses conflitos. Na realidade, é o mestre, como pessoa, quem estabelece, faz e refaz, os seus modelos íntimos. Tal seja a sua personalidade, havendo providências positivas da administração, ou mesmo sem elas, o professor procura aperfeiçoar-se, por muitas e variadas formas.

### *Formas de aperfeiçoamento*

Considerando êsse fato, Ruediger, em trabalho que se tornou clássico, enumera mais de vinte modalidades de aperfeiçoamento dos mestres, separando-as em duas c'asses: as de iniciativa individual e as de iniciativa da administração.

Entre as primeiras, podem ser destacadas: o estudo pessoal por leitura e reflexão; o desenvolvimento da capacidade de auto-crítica pela observação do próprio trabalho e de outros mestres; o ensaio de novos procedimentos didáticos com sentido experimental; a assistência a palestras ou conferências de cultura geral e de assuntos pedagógicos; as viagens instrutivas; a participação no trabalho de sociedades técnicas; a observação cuidada dos resultados do ensino; e, enfim, a própria conversação

amistosa sôbre questões de ensino, com colegas e membros das famílias dos alunos.

Entre as modalidades que partem da administração podem ser destacadas as seguintes: organização de bom sistema de inspeção e orientação pedagógica; realização periódica de reuniões de estudo nas escolas e circunscrições administrativas; distribuição de folhetos com material que incentive a observação, o estudo pessoal e a autocritica; estabelecimento de sistema objetivo de qualificação dos professôres para efeito de promoção ou aumento de salário; participação dos professôres na discussão de novos planos e programas; organização de classes experimentais e escolas de demonstração, abertas à observação dos mestres; cursos livres de palestras de cultura geral e profissional; facilitação aos professôres para que tomem parte em campanhas de valor social; e, enfim, cursos de especialização, atualização e aperfeiçoamento, pròpriamente ditos, como êstes que aqui nos reúnem.

Torna-se muito claro, portanto, que o aperfeiçoamento não só se realiza por meio de cursos. Há professôres que se aperfeiçoam sem êles; e outros há que por êles podem passar, sem grande mudança de atitudes. Mas é certo também que os cursos para muitos representam um coroamento de esforços individuais, que então ganham consistência e fôrça; ou, ao contrário, que a certos mestres dão oportunidade para percepção de novos aspectos de seu trabalho ou de suas pròprias capacidades e aptidões. Nos cursos, pessoas com os mesmos interêsses põem-se em contato, trocam impressões, reanimando velhos propósitos de progresso. São, portanto, da maior utilidade e importância.

Recentemente, nova forma de aperfeiçoamento começou a tomar voga nos Estados Unidos e na Inglaterra. Tem a forma de instauração, nas escolas, do que se convencionou chamar "investigação-ativa", ou "investigação dirigida para a ação prática". Como bem diz o professor Stephen Corey, a investigação educacional tem-se caracterizado como atividade de grandes especialistas, não a de práticos da educação, em condições concretas. De regra, os especialistas procuram as mais amplas generalizações, pois êsse é o seu ofício; usam de uma terminologia pròpria, pouco acessível. Na maioria dos casos, terminam suas pesquisas afirmando que tais e tais pontos não foram devidamente aclarados e que, por isso, tornam-se necessárias novas e maiores investigações. E, assim, sucessivamente.

A investigação-ativa — *action-research*, para usar do nome inglês — é um instrumento de fins práticos que visa transformar operações que se estejam fazendo de forma muito imperfeita em operações menos imperfeitas, ou mais eficientes, nas condições precisas de determinada escola, com aquêles alunos e aquêles professôres, e com os recursos de que disponham, e não outros.

Corey entende que é possível, por essa forma, comunicar aos mestres e administradores escolares novo espírito objetivo e experimental. Muitos mestres não fazem mais e melhor simplesmente porque a administração não lhes permite que façam, ou porque pensam que a administração assim não o permita. Então, a rotina toma conta de tudo, e tudo passa a ser feito sem maior sentido.

Quando se incentive, porém, diretores e professores a melhor reconhecerem as condições reais de seu trabalho, novo espírito se desenvolve. Os problemas da investigação ativa podem ser muito simples, os que apelem apenas para o bom senso, como este: "Como melhorar a frequência de nossa escola?" Mas podem constituir também problemas de elevada técnica pedagógica, como a de experimentação controlada de novos procedimentos, ou da ação social da escola.

Será curioso observar que o inventor do nome e da idéia não foi nenhum educador, mas um especialista em relações humanas, Collier, que começou a conceituar a investigação ativa em 1945. A maneira prática que recomenda é a de reunir todos quantos tenham tarefa comum a cumprir, para que a si mesmo se perguntem: "Que temos exatamente de fazer? É isso que, realmente, estamos fazendo? Se não estamos, por que tal acontece? Que cada um de nós, em seu campo específico, poderá realizar para que a situação melhore, em conjunto"...

O importante, em seu modo de ver, é esse último ponto, que se traduz em senso de cooperação, ou de trabalho mais coordenado. O que interessa não é desde logo a descoberta de novas e grandes coisas, mas, sim, o reconhecimento desta simples idéia: "Estamos embarcados na mesma canoa e devemos remar juntos." Dêsse modo, em vez de um modelo individual de aperfeiçoamento, o de cada cabeça, surgem modelos de aperfeiçoamento em equipe, de grande eficácia por sua significação na organização das escolas e seus sistemas.

O passo mais difícil é o primeiro. Romper o clima que não permita compreender o trabalho como empreendimento comum ou projeto comum. No caso das escolas, podemos acrescentar, todos nós aceitamos hoje que as tarefas dos alunos devam ser assim inspiradas e conduzidas. No entanto, se achamos que o trabalho ativo e cooperativo é bom para os alunos, raramente o admitimos para nós próprios. É o caso de dizer: "Mestre, ensina-te a ti mesmo..."

Realmente, uma das conquistas da moderna pedagogia consiste em ver cada educando não como uma inteligência em abstrato, como aluno ou escolar, mas como unidade funcional, quer do ponto-de-vista biológico, quer do ponto-de-vista psicológico, social e moral. Numa palavra, em cada aluno devemos reconhecer uma personalidade operante.

Por que não adotar, então, para nós próprios as mesmas idéias, nós que somos também alunos de uma escola mais ampla — a da nossa profissão e do papel que deva desempenhar no mundo?...

### *Aperfeiçoamento e personalidade*

Dêsse modo, por qualquer aspecto que consideremos o assunto, acabamos por voltar ao mesmo núcleo de idéias: o de que o aperfeiçoamento estará sempre ligado à personalidade de cada um de nós. Se o aperfeiçoamento depende de modelos criados em nosso íntimo, não poderá ser de outra forma.

A partir do comêço dêste século, tem-se tentado analisar êsse problema, por modos e métodos de estudo muito diversos.

Primeiramente, conforme as idéias da época, os pesquisadores levantaram esta questão: "Haverá atributos intrínsecos nas pessoas, ou mais ligadas a capacidades naturais que os conduzam a melhor ajustar-se no magistério e, assim, a nêle se aperfeiçoarem? Em têrmos mais simples: "Há uma vocação para o magistério ou, pelo menos, um tipo de personalidade que a êle melhor se adapte?"

Foi por aí que as investigações começaram, no início dêste século, mediante depoimentos pessoais ou preenchimento de questionários. Uma delas se fêz na Escola Normal de Bruxelas, dando-se aos alunos êste tema para dissertação: "Por que razão entrei para a Escola Normal?"... Analisadas algumas centenas de trabalhos, verificou-se que nenhum aluno se havia matriculado por vocação, ao menos no sentido popular dêste têrmo, em que uma pessoa se sente chamada a uma missão ou atividade profissional.

Em 1912, uma sociedade pedagógica da Suíça levantou um inquérito mais amplo, não entre estudantes, mas entre professores em serviço. Apenas 2% responderam que haviam escolhido a profissão por pendor natural. Inquérito similar se fêz no mesmo país, três anos depois. Havia começado a Primeira Guerra Mundial. Então, os resultados positivos subiram a 8%. Mas o desejo dos pais e a influência de outras pessoas, na escolha do magistério, se registravam na elevada taxa de 35%. E nada menos de 12% das professoras (lembramos que o trabalho é de 1915) declararam que haviam optado pelo magistério como recurso "para maior liberdade social e afirmação pessoal". É que, à época, muito poucas atividades admitiam elementos femininos. Hoje, é claro, já essa razão raramente será invocada.

Outra investigação foi realizada na Polônia, entre 1925 e 1930, quando essa nação se reorganizava como país independente, depois da primeira guerra. As respostas "por vocação" aí se elevaram a nada menos que 71%. Comentando êsse resultado,

tão diferente dos anteriores, León Walther observa, e com razão, que o entusiasmo social pela restauração do país gerava nos jovens consciência exaltada dos deveres para com o grupo nacional que se reconstituía.

Outros muitos estudos se fizeram depois no sentido do diagnóstico de capacidades naturais, ou inatas, não por simples declaração de normalistas ou professores, mas mediante verificação de atributos mais objetivamente verificados, correlacionados com a eficiência do trabalho nas escolas. Nêles não se apelava para uma vaga noção de vocação, mas para tipos de temperamentos, aptidões e capacidades gerais.

Dois métodos têm sido para isso empregados, um que se pode chamar dedutivo e, outro, indutivo. No primeiro, parte-se de uma classificação prévia de tipos de personalidades e nela se procura enquadrar cada caso. Foi o que fez, por exemplo, George Kerschensteiner, num belo livro que muitos de vós certamente conheceis, *A alma do educador*. Partindo da concepção das "formas de vida" de Spranger, aquêle grande educador alemão veio a admitir como necessária a "estrutura social" para os mestres, e não a econômica, nem a estética, nem a própria científica. A tendência específica seria a de viver intensamente valores sociais, morais e políticos, com capacidade de comunicá-los a crianças e jovens.

Adotando êsse mesmo critério, como ponto de partida, o saudoso professor Everardo Backheuser realizou, entre nós, cuidadosa investigação, que se acha em seu livro *O professor*, impresso em 1946. Backheuser separou as qualidades dos mestres, conforme os resultados de um inquérito que realizou na Faculdade Católica de Filosofia, em quatro grupos: "convenientes", "precisas", "necessárias" e "muito necessárias". Na gradação estabelecida, ocupavam o primeiro lugar as características técnicas, com pequena diferença para as de liderança e as religiosas; depois, vinham as de estrutura social, estrutura estética e qualidades físicas. Por último, as econômicas.

De modo geral, êsses resultados entram em conflito com as conclusões de Kerschensteiner, que a tudo sobrepunha os valores sociais e os interesses de comunicação social. Sabemos que investigações similares têm sido feitas, aqui mesmo, neste Instituto de Educação, por Iva Weisberg Bonow, com resultados análogos.

Conclusões ainda mais diversificadas aparecem em estudos de feição psicanalítica, que vêem no magistério possível atividade de sublimação e, mais constantemente, de compensação. São muito variáveis, aliás, nos estudos dos psiquiatras os tipos de professores e as tendências para a carreira. Alguns dêles, por exemplo, chegam a afirmar que o bom professor deve ter forte tendência paranóide. Isso é que daria aos mestres caráter

afirmativo, auto-suficiência, ou mesmo certo colorido megalomaniaco... Mas é evidente que essas características marcavam mais os mestres antigos, que os de hoje.

Sem dúvida que o professor deve ter poder de sugestão, consciência da própria dignidade e capacidade de domínio. Mas também deve despertar afeição ou amor. Sem querer fatigar-vos com numerosas citações, devemos salientar que esse aspecto de ambivalência é ressaltado em muitas investigações. O bom mestre deve ter força de domínio sobre os demais e sobre si, sendo que esta última característica pode aparentar fraqueza e ingenuidade. Em outros termos, o professor há de ter energia e paciência; prazer em comandar e desejo de servir, capacidade de afirmação e, algumas vezes, capacidade de dissimulação. Há de reunir, enfim, alguns poderes angélicos e outros demoníacos...

Se alguns dos ouvintes estiver tirando a conclusão de que a superioridade da mulher, como educadora, está especialmente nessa ambivalência, desde aqui já lançamos o nosso veemente protesto. Também os homens são, nesse sentido, mais ou menos ambivalentes, tudo dependendo do ambiente cultural em que vivam, o qual por vezes mais deforma a um que ao outro sexo. A superioridade feminina no ensino, que é incontestável, sobretudo no grau primário, advém de maior intuição psicológica da mulher, sua mais fina sensibilidade ou sentido estético. Mas há também outro fator, muito importante, que havemos de mais adiante apontar.

As concepções de modelos compósitos da personalidade, como, por exemplo, os que são defendidos pelos psiquiatras Hamm e Wadworth, levam a conclusões mais favoráveis. Para esses especialistas seremos tanto mais normais quanto mais possuímos componentes contraditórios, que se neutralizem quando necessário, e que sucessivamente entrem em função quando assim o exijam as condições de ajustamento. Dêsse modo, para ser realmente normal, uma pessoa deverá ser suficientemente epileptóide, para agredir e dominar; mas, também suficientemente histeróide, para mostrar-se sugestionável e fácil de ser dominada. Por igual, deve ser suficientemente ciclotímica, com tendência maniaca, para agir com pertinácia e eficiência; mas, também, dotada de uma componente depressiva, para que se torne cautelosa, prudente e raciocinante. E, ainda, suficientemente esquizóide, com tendência paranóide, para agir rapidamente; mas com tendência autística, para que possa sonhar, compensar, ter ideais e ser compreensiva...

Se isso é verdade, ou se o professor deve ter um pouco de todos esses ingredientes, seu tipo ideal deverá ser, portanto, o de uma pessoa absolutamente normal. Sabemos que isso corresponde tão-somente a uma abstração. De qualquer forma, a



conclusão que se retira dos estudos de feição dedutiva é que o professor deve ser uma personalidade plástica e, por isso mesmo, auto-aperfeiçoável, isto é, com capacidade de criar modelos sucessivos de ajustamento.

Nos trabalhos de natureza indutiva, isto é, naqueles que procuram definir e caracterizar certos fatos, para só depois tirar conclusões, têm-se destacado investigadores da Suíça e dos Estados Unidos. Por dois modos essas investigações têm sido conduzidas: reconhecimento de aptidões antes da matrícula nas escolas normais, buscando-se depois correlação com a eficiência no ensino, ou na vida prática; e pesquisa de correlação entre as mesmas expressões de eficiência didática e as notas obtidas no curso normal.

A dificuldade, porém, tem estado nos critérios para determinação do que se deva entender por eficiência. Deverão eles referir-se apenas a conhecimentos obtidos pelos alunos, verificáveis por meio de testes, ou se deverá ter em conta a aquisição de atitudes e valores sociais e morais, de muito mais difícil verificação? E, dever-se-á apelar também para o depoimento dos administradores escolares, diretores e inspetores, e ainda, até certo ponto, para as impressões dos próprios alunos?...

Nesse sentido, quatro fatores capitais têm sido apurados: inteligência, notas na escola normal, estabilidade emocional e iniciativa. Os índices de correlação apurados têm sido baixos, como se vê, por exemplo, de dois trabalhos retrospectivos, um de Anderson, publicado em 1933, e outro de Sanford, datado de 1941. A correlação mais alta tem sido com a inteligência, de uma parte, e com a estabilidade emocional, de outra.

Em estudo divulgado em 1934, por Haggerty, foi salientada a importância de um complexo fator que ele denominou "relação professor-aluno", expresso por capacidades de simpatia, discernimento e habilidade de ganhar confiança; mas, também, reconheceu ele que não é fácil proceder à determinação prática de tal relação. Aliás, entre nós, tem o Dr. Pedro Ferreira realizado belos estudos nesse domínio, sob os auspícios do INEP.

De modo geral, reconhece-se que não existem ainda critérios perfeitamente definidos para uma seleção prévia dos candidatos, a não ser as de duas contra-indicações, que parecem realmente absolutas: baixo nível mental e aspectos fagrantes de desajustamento à vida da escola. É curioso observar que certos desajustamentos na vida familiar, ou, ao menos, certos tipos deles, não representam contra-indicação absoluta para o magistério. Pelo contrário, alguns encontram no ensino uma condição de compensação muito favorável. O magistério poderá ser, nesse caso, uma "prática psicoterápica"...

Quanto à eficiência do ensino, observa-se também que os fatores do ambiente, na própria escola em que cada professor trabalhe, exerce poderosa influência. A questão não será, pois, de simples catalogação de atributos da personalidade, mas, sim, de compreensão da personalidade como uma complexa problemática.

Talvez por isso mesmo, em 1934, um educador suíço, Jacob Schmid, procurou demonstrar que não se deverá pensar apenas num só tipo de bom professor e, em consequência, num só grupo de capacidades, quaisquer que sejam. Mesmo no ensino primário, há pessoas que melhor se adaptam ao ensino das primeiras séries e não ao das demais, e os diretores de escola sabem muito bem disso. No entanto, reconhece êsse autor que uma atitude parece essencial em todos os mestres: a de se identificarem com seus alunos e mesmo com os problemas do ambiente familiar e social em que vivem. Havendo êsse fator, cada mestre será mais facilmente conduzido a aceitar novos padrões ou modelos de sua própria conduta, e, assim, a renovar ou aceitar novos procedimentos de ensino e novas formas de disciplina. A razão está em que essa capacidade de identificação com os alunos só pode ser desenvolvida pela aquisição de procedimentos técnicos mais modernos, fundados em recentes conquistas da psicologia.

Uma professora belga procurou reverificar as conclusões de Schmid, organizando uma série de testes para caracterizar os atributos indicados. O que realmente encontrou foi uma gradação das atitudes sociais dos professores. Haveria desde o professor reservado, insensível aos alunos, até ao mestre capaz de facilmente identificar-se com êles. De alguma forma, essa conclusão reafirma o que já fôra definido antes, pelo investigador alemão Keilhacker, que partiu simplesmente das impressões dos alunos, obtidas mediante dissertações sobre êste tema: "Como desejaria que fôsse o seu professor?"

Reuniu êle cerca de quatro mil respostas, de escolares entre dez e vinte anos de idade. Nove pontos se tornaram mais constantes nas respostas, e oito delas, de fato, se referiam a qualidades sociais. Eram as seguintes: afeição e bom humor; entusiasmo comunicativo; simplicidade e bom gosto; feição disciplinadora; capacidade de inspirar confiança; capacidade de tornar interessante o ensino e de ter idéias práticas, isto é, de mostrar como se fazem as coisas. Esta última, a de saber fazer as coisas, lembra o dístico cáustico de Bernard Shaw: "Quem pode faz; quem não pode ensina..."

O oitavo atributo desejado, embora referente a uma condição biológica, não deixava, no entanto, de manter relação com as qualidades sociais desejadas. Que condição seria esta? Simplesmente a seguinte: o mestre deve ser jovem ou, quando muito, de meia idade... Pensamos que precisamente nisso é

que reside uma das condições de êxito do sexo feminino no magistério. Não só as excelentíssimas professoras têm o segredo de jamais passarem dos trinta e cinco anos de idade, como, na verdade, muito mais do que os homens guardam as suas qualidades de pureza e sinceridade da juventude.

Voltando aos norte-americanos, devemos citar uma pesquisa de Ruediger, útil para uma possível distinção do valor de atributos naturais, de um lado, e da experiência, formação e aperfeiçoamento, de outro. A concepção que o guiou foi simplíssima. Primeiramente, por meio de questionários com alunos e observação de diretores e inspetores, classificou grande número de mestres, segundo o êxito alcançado no ensino. Depois, procurou verificar se havia correlação entre os termos dessa classificação e os anos de trabalho, ou a experiência de cada um.

Pois havia, e muito alta. Os professores classificados numa primeira categoria, tinham, na maioria, de dez a doze anos de trabalho. Nenhum de menos de cinco anos de experiência aí figurava. Mas, também é certo, poucos eram os de mais de vinte e cinco anos de serviço, colocados na primeira categoria. Apenas, 2%.

A conclusão geral pode ser assim enunciada: será preciso no mínimo cinco anos de experiência para ser bem classificado numa escala de eficiência; essa posição mantém-se, em média, até o vigésimo ano de serviços. Então, passa rapidamente a declinar.

Mais recentemente, ou em 1935, Davis procedeu a uma pesquisa no mesmo gênero, utilizando não o critério de eficiência, mas a do ajustamento na profissão, apurado por provas de personalidade. E verificou que um prazo médio de nove anos é necessário para mais completo ajustamento nas atividades do magistério. Mas é claro que só a experiência ou a prática, sem qualquer direção ou incentivo para progresso pessoal, não produz maior eficiência ou ajustamento.

Uma pesquisa mais antiga deverá ser citada. É a da professora americana Cleda Moses que, em vez de procurar saber porque os mestres são bem sucedidos, verificou, ao contrário, porque fracassam. E concluiu por indicar dez razões gerais, das quais duas apenas não seriam influenciadas pelo tirocínio ou experiência. Realmente, oito delas eram desenvolvidas no próprio trabalho, tais como estas: deficiente conhecimento das disciplinas que ensinam; deficiente cultura geral; falta de interesse pelo trabalho intelectual; disciplina frouxa; falta de compreensão dos interesses dos alunos; incapacidade para cooperar com eles e os colegas; atitudes inadequadas à profissão, quer do ponto-de-vista técnico, quer social e moral.

Há mais de vinte e cinco anos, aqui mesmo, neste Instituto, fizemos uma investigação relativa aos atributos positivos e negativos dos professores, mediante questionários e entrevistas com alunos das últimas classes primárias, secundárias e da Escola de Professores. As conclusões foram muito próximas das duas investigações citadas por último. As respostas colhidas sublinharam sempre a questão de capacidade de decisão, e assim também a de compreensão dos interesses dos alunos. Ficamos convencidos de que se as crianças e jovens desejam liberdade e expansão, desejam também direção firme, em que possam apoiar-se. O bom professor deve demonstrar que sabe o que quer e como quer, muito embora não deva usar de procedimentos coercitivos, como se fazia na escola tradicional. Certamente que o conhecimento e o domínio dos modernos procedimentos de ensino, com boa motivação, constituem fator importante. Mas não dominam tudo, se não estiverem afeiçoados à personalidade do docente, dela fluindo como expressão natural.

Uma professorinha tímida e insegura pode ser muito interessante para figurar numa novela ou num filme romântico. Mas, na escola, absolutamente não. O mestre deve saber *o que quer*, pois só assim poderá saber também *como* deverá querer.

Dêsse modo, dominar os princípios de boa ação técnica será, também, saber revelar as condições da própria personalidade. E essa conclusão é confirmada por investigações modernas, feitas a partir de 1930, com escalas para diagnóstico e classificação das atividades propriamente técnicas dos professores. Nesse ano, publicou T. L. Torgerson uma escala dêsse tipo a que se seguiram logo várias outras, como as de Almy e Sorenson e de Monroe e Clark. Em tôdas, os fatores que chamamos de personalidade e capacidade técnica aparecem intimamente associados.

Assim, não deverá o aperfeiçoamento considerar como separada a aquisição de elementos do domínio técnico e as capacidades e aptidões gerais, pelas quais essa aquisição se dá. Uma e outras devem integrar-se, harmoniosamente.

### *Concluindo*

Depois dêste rápido passeio pelas investigações referentes ao delicado assunto do aperfeiçoamento do magistério, podemos tentar uma conclusão.

É a seguinte: o aperfeiçoamento dos mestres não se pode dar sem que nêles exista uma atitude íntima que para isso os impulse. Quem lhes estabelece os modelos são êles próprios. Dado, porém, que o magistério é uma tarefa social e cultural, em que as atitudes pessoais têm de ser conferidas, bem como

nutridas pelo ambiente, é bem verdade que as aspirações, ideais e valores que nos rodeiam influem sempre, e poderosamente. Nos grandes sistemas públicos de ensino, tôdas as providências que se estabeleçam para que a escola mais se relacione com o meio social, atendendo a seus anseios e necessidades, logo se refletem em mais perfeitos modelos a serem desejados.

No Distrito Federal — dentro de pouco um novo Estado da Federação — êsse modo de encarar o problema pode ser considerado uma tradição no professorado e órgãos administrativos. E não será demais lembrar que êste Instituto, grande obra de Anísio Teixeira, marcou uma fase nova e brilhante nessa tradição. O que nos cumpre é tudo fazer por conservá-la e aprimorá-la.

Congratulamo-nos, pois, com os Srs. Professôres inscritos, os do ensino público e os do ensino particular, todos irmanados nas mesmas aspirações de progresso profissional, e agradecemos ao ilustre Coordenador dêste curso, o Prof. Tales de Melo Carvalho, o convite com que tanto nos honrou para esta aula inaugural. Nesta hora, exaltamos a nossa profissão refletindo sôbre seus problemas, que são os nossos problemas conjuntos, e os de cada um de nós, em particular.

Em tôdas as profissões há encantos, quando nelas se submeta o trabalho a modelos de aperfeiçoamento constante. Em nenhuma, porém, a sedução de progresso contínuo tanto se justifica como no magistério. Essa é a marca de nosso ofício, sua glória e talvez uma das razões de sua fraqueza. De qualquer forma, um motivo a mais para que o prezemos, orgulhando-nos dêle, agora e sempre.

---

*Bibliografia:* RUEDIGER, W. C., *Agencies for the Improvement of Teachers in Service*, U.S. Bureau of Education, 1911; ALMACK, J. e LANG, A., *Problems of the Teaching Profession*, Houghton Mifflin, Boston, 1925; LOURENÇO FILHO, *Há uma vocação para o magistério?* in "Educação", São Paulo, 1929; SCHUTTE, T. H., *Orientation in Education*, Macmillan, New York, 1932; WALKER, H. M., *The Measurement of Teaching Efficiency*, Macmillan, 1935; PAUL MONROE (coordenador) *Encyclopedia of Educational Research*, Macmillan, New York, 1941; COSTA, R. Carrington da, *Será possível prever e avaliar a eficiência da função docente?*, Lisboa, 1945; COREY, Stephen N., *Action Research to Improve School Practices*, Teachers College, Columbia University, New York, 1953.

## FORMAÇÃO DO PROFESSOR SECUNDÁRIO

MÍLTON DA SILVA RODRIGUES

Da Universidade de S. Paulo

Foi com real suprêsa que recebi a notícia de ter sido eleito paraninfo desta turma de bacharelandos e licenciandos o menos brilhante, um dos mais velhos e, certamente, o mais antigo e rabugento de vossos professôres catedráticos.

Vossa escolha, porém, se explica: sois a turma do jubileu de prata da Faculdade; por isso, fizestes paraninfo o decano de sua Congregação. Essa atitude bem mostra que, apesar de moços, já alcançastes a madureza de espírito e sentimentos que nem sempre os próprios anos trazem. É bom que já a tenhais, pois que a personalidade de uma instituição de ensino, quem a cria e sustenta, não são apenas os seus mestres; é, também, o seu corpo discente. Por isso, as grandes e tradicionais escolas do mundo são conhecidas por possuírem, cada qual, um caráter peculiar, que em todos os seus estudantes se reflete, desde o dia em que nelas ingressam.

É pela certeza de que o apreciareis, que escolhi um tema definido para dêle vos falar, com a mais absoluta franqueza, nesta mensagem de despedida que, por meu intermédio, a Faculdade de Filosofia vos dirige.

Deixais, hoje, a Escola, para enfrentar a Vida. Meu maior desejo é que, nesta, não esqueçais daquela. A Faculdade de amanhã depende, em grande parte, de vós: da formação que, como professôres, derdes aos nossos futuros alunos; das contribuições que, como pesquisadores, trouxerdes às ciências e às letras que aqui cultivamos. Há mais, porém. Quer numa, quer noutra carreira, tereis de ser membros conscientes de nossa sociedade, sôbre ela agindo e influenciando. E tereis de cercar de constante vigilância crítica o desenvolvimento da escola que hoje deixais. Para êste complexo de objetivos, terá sido adequado o preparo que ela vos deu? Estará a nossa escola realizando os fins para que foi criada?

De acôrdo com a lei, três são os objetivos de nossa Faculdade, a saber: 1.º) a criação científica; 2.º) a formação de pesquisadores; 3.º) a preparação de candidatos ao magistério secundário e superior. A criação científica de que aqui se fala é o que compete ao pessoal docente e técnico próprio da Faculdade. A realização dos outros dois fins é que depende de vós e a vós se dirige.

Tratemos da formação que nossa Escola dá. Ela é dada num curso de quatro anos que, conforme o currículo escolhido na quarta série, dá lugar ao título de bacharel ou ao de licenciado. O possuidor daquele é o futuro cientista ou técnico; o dêste, professor, mais comumente, secundário.

Cabe aqui observar que, na realidade, um curso de faculdade de filosofia absolutamente não precisa conduzir a capacitação para o exercício de atividade alguma. Estuda História quem quer saber História; estuda Física quem quer saber Física e a Faculdade ensina a quem tem *vontade* de aprender. Ponto final. Mas acontece que para ensinar História ou Física, nos ginásios, é preciso saber muito bem História ou Física. De modo que o nosso ensino se acresce de uma utilidade prática, o que, às vêzes, pode ser um decréscimo. Na melhor das hipóteses, porém, essa utilidade deve permanecer apenas um subproduto, e não o fim principal colimado, enquanto se tratar de uma faculdade de filosofia que seja apenas faculdade de filosofia.

Mas continuemos. Entre o bacharelado e a licenciatura, a diferença de currículos é muito pequena. Os cursos que preparam o futuro cientista e o futuro professor secundário são quase os mesmos. Por complemento da formação do primeiro, a lei exige, na quarta série, uma "especialização", e, para dar ligeiro toque de formação profissional ao futuro professor secundário, a mesma lei requer que, nessa mesma quarta série, se ministrem ao licenciando conhecimentos de Psicologia e de Didática. E pronto, vão com Deus.

Examinemos, no entanto, com mais vagar, como de fato as coisas se passam. Antes de mais nada, note-se que o sistema adotado por esta Faculdade implica a afirmação de que tanto para o futuro professor como para o futuro pesquisador, o preparo fundamental deve ser o mesmo. Apresso-me em declarar que estou de pleno acôrdo com esta implicação básica, e acredito que a maioria, se não a totalidade, dos meus colegas pensa do mesmo modo. Quando ensinamos, o que temos em vista é, simultâneamente, comunicar uma cultura e comunicar os meios de ampliá-la. Vou mais longe: acho que uma cultura se caracteriza muito melhor pelas atitudes e métodos que lhe servem de energia propulsora, do que pelo seu conteúdo de coisas e de fatos já dominados e que, afinal de contas, podem ser conseguidos por simples cópia do alheio.

À primeira vista, parece, pois, que até aí as coisas vão muito bem. Mas não vão; nem até aí. Depois, então, vão muito pior; isto tudo, no tocante à formação do professor secundário, pois estou convencido de que, quanto á formação do cientista, a nossa Faculdade está no caminho certo, nêle já tendo alcançado raro grau de excelência, no quadro sul-americano. Acontece, porém, que, queiramo-lo conscientemente ou não, o fato é que o aspecto puramente cognitivo dos assuntos que cultivamos, exerce, sôbre todos, professores e alunos, atração muito maior que o aspecto didático. E não se pense que se trata da sedução capciosa de coisa indesejável. Creio ter já deixado bem claro que o aspecto cognitivo é de fato o que para o professor de faculdade de filosofia deve sobrelevar a todos, e nada mais natural que a preocupação visivelmente dominante em tôdas as palavras e atitudes do mestre encontre eco em seus discípulos. Ora, todos nós sabemos que “conhecer” um assunto, é recriá-lo, criando-o, de novo, à maneira de nossa personalidade própria, e por isso é que os processos de criação do conhecimento não podem estar ausentes dos processos de ensino.

Se, porém, tanto na formação científica quanto na formação pedagógica, existem conhecimentos e, principalmente, métodos de criar conhecimentos, que devem ser comuns, há, no meu entender, um ponto em que êstes dois tipos de formação se separam, e êste bifurcar não pode ser entregue apenas à seleção natural. Esta discriminação de objetivos deveria refletir-se explicitamente em dois currículos diversos, apenas com uma parte comum.

O que faz, no entanto, a Faculdade, em obediência à lei? Preocupa-se, basicamente, e na maior parte do curso, com o cultivar desinteressado dos conhecimentos em si e apenas subsidiariamente com a formação de professores secundários. Ora, imagino que, dos formados pela Faculdade de Filosofia, dez por cento, se tanto, vão para a pesquisa e o ensino superior, contra noventa que se dedicam ao ensino secundário. Notem, agora, as conseqüências disto. Para começar, o aluno que fica para professor secundário se sente um repudiado, um frustrado. Deveria ter dito, “para terminar”, porque, enquanto se acham na Escola, grande é o número dos alunos (de bons alunos, aliás) que pensam muito mais na matéria em si, do que no fato de que êles vão ter de ensiná-la a ginásianos freqüentemente broncos, em ambientes freqüentemente adversos.

Em poucas palavras, o sistema que admite a concomitância das duas finalidades — a da formação de cientistas e a da preparação de professores secundários — na realidade persegue uma só, a primeira. Os que *ficam* para a segunda são os que



fracassam em relação à primeira. Fracassam noventa, triunfam dez. É desumano para os alunos; é um desperdício para a sociedade.

Se me perguntassem qual a espécie de diplomados de que o Brasil mais precisa — pesquisadores ou professores secundários — quantos de uma, quantos de outra, na verdade eu não saberia responder. Em todo caso, com base no número de escolas secundárias existentes e um verdadeiro “palpite”, nunca uma previsão, sobre o provável aumento de sua matrícula, conseguiria dizer qual a nossa necessidade de professores secundários. Tenho certeza de que ela é muito grande. Deveria, portanto, existir processo mais direto e eficaz de obtê-los.

Como se passam as coisas dentro do nosso processo misto? Ou melhor, quais os resultados a que êle dá lugar?

Observei alguns, recentemente, em três concursos, para o nosso Colégio de Aplicação, em que tomei parte. Dirão que isso é pouco para servir de base a um juízo geral. De acôrdo. Mas o caso é que o que nêles vi, ainda que excepcional, é suficiente para nos alarmar.

Para não citar, agora, outras deficiências didáticas que observei nos candidatos oriundos de nossa Faculdade, referir-me-ei apenas a uma que considero importante e sintomática. É a seguinte: embora, quando estudantes nossos, recebam, todos êles, aulas vazadas nos moldes mais elegantes da ciência moderna, alguns dêles, ao darem aulas de ginásio — sobre matéria que aqui não recordaram — regrediram lamentavelmente aos estilos expositivos e didáticos de trôpegos compêndios escritos há sessenta anos. Demonstraram, com isso, ser incapazes de refundir seus conhecimentos secundários à luz da cultura superior que aqui receberam. Pergunto eu, agora: será razoável esperar que disso sejam capazes, sem qualquer ajuda, os estudantes de cultura e de inteligência normais? Isto é, em média, cêrca de 50% dos alunos que constituem a grande maioria dos que vão para o ensino secundário?

Na realidade, uma coisa é estar a par dos últimos progressos de um conhecimento, a ponto de ser capaz de contribuir para êles. Outra coisa é saber lecioná-lo em nível secundário, sem pedantismo, nem concessões e, o que mais é, saber servir-se dessa ou de qualquer outra disciplina, para o fim de, formando por completo adolescentes que apresentam determinadas características, melhor integrá-los nesse ambiente, que é o nosso, e que a todos nós cumpre tornar cada vez melhor.

Em geral, quando se fala em formação pedagógica do professor secundário, a primeira idéia que nos ocorre é a da sua formação didática — ou seja, a que se constitui de um conjunto de técnicas de dar aula. Se bem que êste aspecto da formação do professor tenha real importância, êle está longe de ser sufi-

ciente para formar aqui'o que chamarei de *consciência pedagógica*. Em primeira aproximação, na maioria dos casos, a formação didática pode resumir-se em corrigir defeitos gritantes. Mas, em sua plenitude, ela não se consegue senão por meio de estudo aprofundado de metodologia, de psicologia e após muita prática.

Para a formação didática, contribuem, é certo, as aulas de Psicologia, de Didática Geral e Especial, e a prática de ensino supervisionada, que existem em nossa Faculdade. Infelizmente, a cadeira de Psicologia Educacional e a de Didática não se acham devidamente aparelhadas para dar boa formação às centenas de alunos que ali enxameiam na quarta série. Além disso, o tempo reservado à formação didática é por demais exíguo.

Quero, entretanto, deixar bem claro o meu pensamento a respeito de formação didática. Estou convencido de que ela não se reduz ao ensino de hábeis técnicas formais, de todo independentes de seu conteúdo essencial e, neste ponto, todo professor de Didática concordará comigo, ou melhor, eu é que já concordo com êles. Antes, para melhor acentuar a dependência que existe entre forma e conteúdo, o que desejo é fazer sobressair o papel que o conhecimento da matéria em si representa. Dirão que é justamente o conhecimento da matéria em si que os estudantes adquirem na Faculdade. Mas êste é o momento de interpor um veemente *distinguo*.

Tomemos um exemplo: a Matemática. Dizem, e é só por isso que escolho êste exemplo, que a Matemática é como que uma estada, onde não é possível galgar-se um degrau sem se apoiar no anterior. Ora, isto só é verdade quando o processo de aprendizagem é encarado de modo muito superficial. O fato que nenhum professor desta especialidade desconhece é que um curso superior de matemática pode ser perfeitamente assimilado por quem já se esqueceu de muita coisa da matemática secundária. Estou certo de que algo de bastante parecido se dá com outras matérias. O que um curso superior exige de seus alunos, além de alguns conhecimentos substanciais, é, principalmente, uma plasticidade, uma maturidade, uma agilidade de espírito que, estas sim, só podem advir da formação que lhes dá o ensino secundário nas mesmas matérias. O que delas se aproveita é, porém, muito mais o efeito disciplinar do que o conteúdo informativo, passível de refazer-se a qualquer momento.

Daí se conclui que um curso superior sôbre determinado assunto, dado nos moldes em que o deve ser uma Faculdade de Filosofia que seja apenas Faculdade de Filosofia, por muita luz que possa lançar sôbre o conteúdo secundário dêsse assunto, a quem esteja em condições de captá-la espontâneamente, pode

muito bem vir a ser um modo de o estudante levar quatro anos ocupado em esquecer-se da matéria que êle terá de ensinar e, portanto, do modo de ensiná-la.

O que acabo de dizer refere-se, no entanto, à mera formação didática do licenciando, e essa não basta para desenvolver e firmar nêle aquilo a que chamei consciência pedagógica. Esta envolve conhecimento, em seus diferentes aspectos, do elemento humano com que o professor lida; do meio imediato, para o qual êle o prepara, em sua estrutura social e forma política; dos fins da educação, e dos processos, sistemáticos ou difusos, de que, para cumpri-los, dispomos.

Está claro que nada disso poderá ser conseguido com o sistema vigente. Para que o consigamos, penso ser necessária diferenciação muito mais marcada que a atual entre cursos que visem exclusivamente objetivo cultural, amp'o e profundo, e cursos que, se bem alicerçados numa introdução puramente cultural comum aos primeiros, sejam legítimos cursos profissionais de formação pedagógica e técnica. Poderemos pensar, então, em formar uma consciência pedagógica.

Para isto, contudo, não basta, ainda, simples reforma de estrutura, com a conseqüente alteração de currículos e programas. Disto só pode dar conta, satisfatòriamente, o esforço conjugado de mestres e alunos, pois que, quem diz "consciência", diz algo mais que simples convicção racional. Supõe um elemento ético — uma entranhada fé na indefinida perfectibilidade humana, e uma vontade inabalável de propiciá-la, orientando-a.

E é neste último ponto que tanto o cientista como o professor modernos topam numa dificuldade verdadeiramente perturbadora.

Considero ponto pacífico que nem o cientista, como cientista, nem o mestre, como mestre, pode inclinar-se ante o que quer que seja de exterior à ciência. A liberdade de pesquisa e de cátedra é sagrada, por condição mesma da capacidade de contribuir para o progresso da ciência, ou para o desenvolvimento espiritual de nossos semelhantes. Dirão, no entanto: nem só de ciência vive o homem, dessa ciência incapaz de satisfazer a anseios fundamentais, e que tão freqüentemente gera mais perplexidades que certezas. De acôrdo. Mesmo aquêle que, por ofício, é cientista e professor, é também, e antes disso, homem. Como tal, a cada passo, êle está sentindo a insuficiência dos dados científicos e necessitando supri-los, e é hom que, tôda vez que êle necessite fazê-lo, faça-o com consciência plena de que está saindo do terreno estritamente científico.

Faz parte integrante da liberdade de todo homem, como homem, a de professar as idéias que êle escolher. E é justamente para poder servir com verdadeira eficácia a essa liberdade

tão ampla, que o cientista e o mestre devem ter assegurada a liberdade, só por aquela restringida, de, em terreno científico, ensinar apenas aquilo que a ciência, e somente a ciência, considera como verdadeiro. No mais, ao educando cabe a escolha, que só assim poderá ser verdadeiramente livre, por baseada na informação mais completa possível e fidedigna.

Nos tempos atuais, conforme observou o eminente professor do Colégio de França, André Lichnerowicz, em sua conferência sobre *La Communauté des Savants*, a ciência veio a defrontar-se com os poderes, mercê da rapidez com que os progressos da ciência repercutem na técnica da indústria. Os poderes precisam da ciência, que êles reconheceram ser elemento indispensável na concorrência econômica e nos embates militares; e a ciência precisa dos poderes, por causa do custeio da pesquisa, em vertiginosa ascensão. No entanto, a associação entre êsse verdadeiro poder, embora ainda difuso, que reside na cultura, e êsse outro poder, já há muito organizado e cada vez mais eficientemente, que se personifica no Estado, é perigoso que redunde em verdadeira escravização do primeiro pelo segundo. Isto acontece nos países totalitários, nos quais, por definição, o Estado detém todos os poderes. Incidentalmente, pode também acontecer nos países democráticos; em geral, como efeito de ameaça, externa ou interna, a tôda a coletividade ou a algum dos grupos mais robustos que a compõem. Nesses momentos, os instintos egoístas, sempre à espreita, mascarando-se de patrióticos e de defensores da liberdade, tendem a empolgar as forças do Estado, para impor à Cultura as restrições dos seus valores particularistas.

Êsses fatos são bem conhecidos, quanto às ciências físicas e naturais. Seus rápidos e estrondosos progressos os tornaram ainda mais conspícuos. Coisa análoga, porém, se dá quanto às ciências humanas. Sua evolução tem-se feito no sentido de possibilitar o exame objetivo das opiniões e de fundamentar concretamente as atitudes, as políticas. Não faltam, todavia, aquêles que, invertendo tendenciosamente o processo do conhecimento científico, querem servir-se dessas ciências como meio de demonstrar opiniões preconcebidas — meio de propaganda.

São vários os poderes que, por vêzes, ameaçam a liberdade da cultura: grupos de pessoas de interesses afins, ou classes; partidos políticos; confissões religiosas; coligações puramente comerciais. Somente um Estado verdadeiramente democrático e forte é capaz de manter o equilíbrio entre todos êles, canalizando seus esforços disciplinados para o ótimo denominador comum que ao Estado compete defender.

No Brasil, vê-se bem que, de um lado, êsses diversos poderes estão evoluindo no sentido de uma definição mais nítida, de con-

juntos internamente mais homogêneos de propósitos, acentuando-se, na mesma medida, o contraste entre os vários conjuntos de propósitos, isto é, estamos diante de um fenômeno de estratificação da opinião. Por outro lado, o poder de equilíbrio, de moderação e de síntese, indispensável nas democracias, vai rapidamente desaparecendo do nosso Estado federativo. Bem o prova o fato recente da sua lamentável capitulação ante os poderes particularistas, no caso da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Isso tudo nos leva a temer que, dentro em breve, desapareça a tranqüila atmosfera de coexistência pacífica entre os poderes internos do País. Até que ponto era essa serenidade devida à maior visão de estadistas melhores? Até que ponto provinha ela do fato de certos problemas ainda não terem atingido a agudez de agora?

Na luta que se delinea, vejo iminente ameaça às liberdades do cientista e do professor.

A nós, cientistas e professores, e, portanto, a vós, que agora também o sois, meus caros amigos, é que compete zelar corajosamente pela absoluta autonomia da cultura a que servimos, esquecendo-nos, enquanto cientistas e professores, dos grupos de que cada um de nós, colateralmente, faz parte.

Adeus, meus caros amigos. Não posso ter a satisfação que eu desejara, de vos prometer a paz; conforta-me, porém, a esperança de que, na luta, sereis capazes de manter serenidade, firmeza e clarividência.

## CONFRONTO ENTRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR DOS ESTADOS UNIDOS E A DO BRASIL

ANÍSIO TEIXEIRA

Director do I. N. E. P.

Somos no continente americano um grupo de nações de impressionante unidade jurídica e política e grande diversidade cultural. Podemos até acrescentar que não nos faltou imaginação para criar um sistema institucional de entendimento político. Neste sentido somos exemplo de unidade internacional.

Não significa isto, contudo, que nos conhecemos nem que nos entendemos. Pelo contrário, separam-nos incompreensões as mais radicais. Sob muitos aspectos, as múltiplas Américas se desconhecem tanto que fazem os mais injustos julgamentos umas das outras. Sobretudo entre o Norte e o Sul do continente tais julgamentos chegam a extremos de severidade. Os norte-americanos o menos mal que julgam os sul-americanos é que são insensatos. E de outro modo não pensam a respeito deles os sul-americanos, numa perfeita retribuição. É que os separam distâncias de cultura que só podem ser vencidas pelo conhecimento mútuo e conseqüente mútua compreensão.

De modo geral, a América do Sul conservou-se mais ligada a padrões e formas européias de vida, enquanto a América do Norte avançou para uma experiência cultural nova.

Não negamos que os E.U.A. sejam uma extensão da Inglaterra e, depois da independência, tenham sofrido intensamente a influência da Europa continental e, a partir de 1875, mais especialmente a influência alemã; a despeito disto, entraram francamente a criar uma cultura própria. Os demais países dêste continente têm todos de realizar percurso idêntico, dentro de suas respectivas linhas históricas e culturais.

Talvez nenhum campo seja mais adequado que o da educação para se ver e sentir quanto já é nova a experiência de sociedade que realizaram os Estados Unidos. Desde cedo, a nação revela a mais viva preocupação pela escola. Esta surge como instituição local, tão obrigatória quanto a capela, ou a igreja. Nenhuma comunidade podia existir sem escola. Não só a religião como também a filosofia social dominante impunham essa instituição. Já isto era novidade. O protestantismo

exigia, sem dúvida, a leitura para a prática religiosa, e sob este aspecto as colônias reproduziam as nações protestantes da Europa. Havia, porém, mais do que religião. Era religião e iluminismo, ou seja, confiança no saber novo. Leitura da Bíblia e ciência, como objetivos populares, senão religiosos.

As escolas surgem, assim, inspiradas pela revolução religiosa e pela revolução do novo saber. Aspirações novas, como um vinho novo, enchiam os velhos odres. A princípio, as escolas não ensinavam nada de propriamente americano: depois de ler, escrever e contar, entravam pelo ensino de latim e dos antigos, à boa maneira da paradoxal renovação renascentista. E, fôsse a escola secundária ou a superior, ambas eram as mesmas escolas européias de então, apenas, como era natural, mais modestas. A jovem nação tinha *fé* na escola, e repetia o modelo europeu.

A transformação se inicia, realmente, já pelo fim do século dezenove. Começa, então, a escola a ser algo diferente e, de certo modo, único, na história educacional. Concorrem para isto três fatos, que marcam, ao mesmo tempo, a grandeza e a servidão da educação norte-americana: *primeiro*, as escolas têm organização local — e não central — sob a direção de conselhos leigos e populares; *segundo*, inspira-as o “praticismo” do espírito americano, concebido o saber como algo de instrumental, e não como fruição estética; *terceiro*, os objetivos escolares são objetivos do *presente*, *atuais*, *imediatos*, e não os do passado ou do futuro remoto.

Esses três fatos tornam o sistema escolar americano a coisa estranha e absurda que nenhum “europeu” consegue compreender, e ao mesmo tempo a experiência educacional mais original e mais nova dos últimos sessenta anos, incluindo-se a experiência soviética.

Como a *escola americana* se desenvolveu sob a direção de conselhos populares, escapou, graças a isso, ao pedagogismo. Seria tósca e simples, mas não era pedante. Mas, como o povo era prático e estava a construir nova civilização, a escola se fêz prática e devotada ao presente, às necessidades reais e vivas do povo americano. Livrou-se, dêsse modo, dos dois mais terríveis defeitos da escola: o “intelectualismo” e o “pedagogismo”. Nem se destinou a formar “intelectuais”, nem se esterilizou na rotina da aprendizagem de métodos e fórmulas sem conteúdo. Em suma, escapou ao intelectualismo, ao verbalismo e à alienação cultural, que resultariam inevitáveis, caso se devotasse, como seria de esperar e como sucedia em todo o planêta, a transmitir uma cultura alheia ao meio, ou seja a cultura do passado, ou a dos povos e nações de que provinha o povo americano.

Os “conselhos” populares, que controlaram e controlam a escola americana, deram-lhe, em face do desenvolvimento econômico do país, currículos estreitamente ligados às necessidades práticas e imediatas do meio — o que constituía completa novidade.

Não só isto: deram à escola uma continuidade — até então desconhecida — entre o nível primário, o secundário e o superior. Tôdas as escolas se destinavam teoricamente a todos, dependendo o acesso a elas apenas de recursos econômicos. Fôsse a primária, ou a secundária, ou a superior, deviam existir, em todos êsses escalões, níveis e programas suficientemente diversificados para que *todos* pudessem legitimamente aspirar freqüentá-las. No Estado da Califórnia, o próprio *college*, de nível universitário, começa, hoje, a ser escola comum, isto é, destinada a todos.

Ora, tal experiência de “escola comum” em todos os graus — primário, secundário e superior — é inovação completa, jamais realizada por qualquer país. Tôda a Europa, herdeira da cultura grega e romana, mantinha um sistema dual de escolas, com a “escola comum primária” para todos e a escola secundária para alguns, habitua’mente selecionados desde os onze anos e destinados a integrarem as classes especiais dos profissionais de nível superior, ou dos “intelectuais” e cientistas do país.

Sòmente os Estados Unidos é que rompem com essa tradição e empreendem uma *escola comum* até os 18 anos, dividida pelos ciclos de 6 — 3 — 3 (*elementary, junior-high* e *senior high school*), ou 8 — 4 (*elementary* e *high-school*), seguida de um *college* de artes liberais, de quatro anos (2-2), que, em alguns Estados do oeste, começa, com os “municipal”, *county* ou *community colleges*, a ser também uma *escola comum*.

Pode-se imaginar a revolução que representa tal experiência. É uma verdadeira antecipação das necessidades da nova civilização industrial e científica de nossa época.

Os princípios novos que decorrem dessa experiência, e que hoje podem ser explicitamente formulados, não haviam sido sequer pressentidos pelos cândidos promotores da experiência, os pais e mães com assento nos bancos dos “conselhos” escolares, simples cidadãos que, pela primeira vez na história, puderam fazer uma reforma escolar.

Por certo que a reforma havia de ser tósca e, sob muitos aspectos, “feita em casa” ou *homespun*, como dizem os americanos. Mas estava fundamenta’mente certa e correspondia às reais necessidades da nova civilização tecnológica que, a partir do século XIX, começou a se implantar no novo continente, com primazia, sem dúvida, sôbre o velho continente.



Com efeito, rompiam-se com essa nova escola americana preconceitos seculares: primeiro, a educação *escolar* destinava-se a *todos*; segundo, por isso mesmo, não ensinava algo de *especial* destinado apenas a alguns, mas aquilo de que *cada um e todos* viessem a precisar; terceiro, a inteligência não era uma espécie de *talento* que uns poucos possuísem, mas algo a todos distribuído e que se exercia em tôda e qualquer atividade.

Com êstes três novos princípios, pouco restaria na nova escola americana da velha escola européia. Os alunos não eram mais os meninos de "classe" ou de "talento", mas *tôdas* as crianças. A Europa conhecia essa escola, mas considerava-a uma escola de segunda categoria, ou seja, a escola primária, separada do "verdadeiro" sistema escolar, que se iniciava aos dez e onze anos com os *poucos* escolhidos, destinados à "carreira escolar". A novidade na América é que a "educação comum" *continuava* no nível secundário e ia *até* ao superior. Foi destruída uma separação, ou dualismo, de classe social. Mais importante, porém, do que isso, destruiu-se o dualismo de conceito em relação à *inteligência*: o inteligente para as letras e a erudição e o inteligente para os problemas do presente, para a renovação tecnológica, para a invenção, a prática e a ação, foram considerados iguais perante a escola.

Com a mudança do *aluno* veio a mudança do currículo — *todos* aquêles alunos, de níveis de inteligência e de aptidões os mais diversos, teriam de encontrar na escola *tôdas as espécies* de estudo, para atender às diferenças de talento, de aptidão e de interêsse. As chamadas matérias escolares ficaram, dêsse modo, imensamente multiplicadas. Na Europa, a escola era algo de *especial* para ensinar *artes especiais*, fôssem as das profissões liberais, fôssem as do estudo e saber, consideradas como atividades autônomas e específicas.

A escola americana ensinava qualquer conhecimento ou arte, pondo no mesmo nível a educação doméstica ou o latim e considerando tão digna e sobretudo *tão inteligente* a dona de casa, sábia e eficiente, quanto o poeta ou o professor. Aliás, talvez considerasse a dona de casa *mais* inteligente.

Não sòmente se elaboram assim um novo conceito de inteligência, mas um novo conceito do objeto da inteligência, ou seja, da matéria de estudo, que já não era um corpo de conhecimentos especiais elaborados no passado, mas os problemas presentes, a serem resolvidos com os conhecimentos presentes, dispostos e organizados êstes sob as mil e uma formas que a nova sociedade emergente, fundada na ciência e na indústria, estava a impor e a exigir. Ora, isso era exatamente a reprodução de uma filosofia baconiana, com os novos conceitos do conhecimento científico, todo êle fundamentalmente prático.

Nada menos do que isso resultou do fato de deixar a escola, nos Estados Unidos, de ser a escola de *alguns* para se destinar a *todos*; de ser de preparo do "intelectual" ou do "profissional liberal" para ser de preparo para tôda e qualquer necessidade que a vida apresentasse; de ser de transmissão de uma "cultura" passada ou alheia ao meio para ser a instituição de transmissão da cultura cotidiana e dos dias presentes.

Tais modificações, com efeito, não eram sòmente o fruto do legendário "praticismo" americano, mas uma como que intuição do gênio mesmo da nova civilização industrial, científica e tecnológica a emergir.

De fato, o estágio anterior da civilização moderna, então reinante em amplas áreas da Europa, ainda mantinha o dualismo entre o trabalho, todo êle empírico e fundado na aprendizagem empírica (artesanato), e o estudo, a vida intelectual e a vida profissional superior. A *escola* preparava as pessoas destinadas ao cultivo dessas artes superiores; a *vida* e a oficina, pelo aprendizado direto ou por meio de mestres individuais, preparavam as pessoas que iriam dedicar-se às demais artes, ou seja, às formas gerais e comuns de trabalho.

Com o desenvolvimento, entretanto, da ciência experimental e o conseqüente desenvolvimento das técnicas, *tôdas as formas* de trabalho teriam de passar a ser ensinadas *na escola* e, o que é mais importante — repito — passariam a exigir *tipo de treino*, que se julgava antes apenas necessário para as artes especiais escolares e profissionais superiores. Está-se a ver, portanto, que a escola havia de refletir essa mudança. *Tôdas* as atividades humanas passavam a ser *intelectuais* e *tôdas* as *atividades* intelectuais passavam a ser *práticas*, logo a escola — fôsse a primária, a secundária, ou a superior — passaria a ser também e simultâneamente *intelectual* e *prática*.

Foi essa *transformação* que os Estados Unidos *anteciparam* no mundo. No processo de antecipação, como seria inevitável, cometeram certas simplificações, mas, de qualquer modo, abriram o caminho para as modificações que hoje estão ocorrendo em tôda a Europa e que irão ocorrer em todos os sistemas do planêta.

É evidente que os característicos dessa *transformação*, operada no sistema escolar pelos Estados Unidos, visível já antes no ensino primário, mesmo europeu, sòmente ganha relêvo e se torna revolucionária no nível secundário e, ainda mais, no nível superior. É nesses níveis que o observador europeu e com êle muitos ainda dos observadores sul-americanos, melhor diria brasileiros, pois sòmente sôbre êles posso falar com segurança, entram em espanto e confusão e manifestam os conhecidos juízos radicais e pouco favoráveis sôbre a educação norte-americana.

Eduardo Prado, escritor brasileiro, de perfeita formação européia, nos fins do século passado, declarando que as famílias brasileiras mandavam estudar nos Estados Unidos seus filhos incapazes, porque lá havia “universidades para tôdas as inteligências como há hotéis para tôdas as bôlsas”, traía muito bem a incompreensão quase inevitável que assaltava todos os que, familiarizados com a Europa, deparavam com o sistema escolar americano, ao mesmo tempo que testemunhava o fato de ser ali a própria universidade uma escola para todos.

Não se pode examinar o sistema escolar americano sem se levar em conta essa alteração substancial dos conceitos fundamentais a respeito da educação escolar. A meu ver, essa alteração marca de originalidade a experiência educacional americana, que não é a reprodução da experiência européia, mas a reconstrução dessa experiência, uma primeira aproximação para a criação da escola adequada às novas condições da civilização industrial e científica dos tempos presentes.

Se êste fato afastou a América, culturalmente, da Europa, criando uma distância, aliás admiravelmente refletida na literatura tanto européia quanto americana dos fins do século passado e princípios dêste, também afastou os Estados Unidos da chamada América Latina.

Juntamos a proximidade cultural com a Europa ao nosso atraso, para aumentar a distância dos Estados Unidos e a dificuldade de compreender-lhes as instituições. Tomamos, em grande parte, como modelo, as suas instituições políticas, mas nunca pretendemos sequer compreender suas instituições sociais e culturais, e quanto estas fundamentavam as estruturas políticas.

Diferenças históricas e condições adversas não permitiram instalar-se entre nós — e já agora falo do Brasil apenas — a democracia rural dos fins do século dezoito. Assim, não nos foi dado fazer a experiência democrática nas condições favoráveis do fim daquele século e princípio do dezenove, em que a simplicidade e homogeneidade da civilização permitiam e aconselhavam a organização local, a autonomia local e o perfeito individualismo, graças ao qual o cidadão, razoavelmente conhecedor do seu meio e senhor do seu destino, podia exercer as funções do cidadão onicompetente a que se referia Lippman nas suas obras da década dos 30. Embora tenhamos ficado independentes no princípio do século XIX, a tradição e o regime monárquico nos mantiveram centralizados e unitários, governados, à maneira européia, por uma classe de letrados e profissionais liberais e administrados por uma burocracia supostamente competente, mas, por formação e espírito, *não-democrática*.<sup>1</sup>

---

1 A democracia é, sobretudo, o regime da participação do governado no govêrno, *consentido* pelo governado, que retém, em essência, o poder

Por isto mesmo, nada sucedeu no Brasil que lembrasse as transformações operadas nos Estados Unidos com a Escola. Quando se proclamou a independência, cuidou-se de *escolas superiores* para o preparo do quadro de "profissionais liberais", e de um outro sistema à parte para educar o povo: escolas primárias e de artesanato. Era em tudo o molde europeu.

O ensino superior até muito recentemente compreendia apenas o preparo para as três grandes profissões liberais: direito, medicina, engenharia, sem falar na teologia, que se transferiu das escolas superiores do tempo da colônia para os *seminários* do tempo do império e atuais.

Para tais profissões, que constituíam os quadros dominantes do país, iam alunos, devidamente selecionados, desde os onze anos de idade, por critérios da classe social ou inteligência, sendo os seus estudos secundários apenas estudos preparatórios para o ensino superior de elite, pelo qual se formavam.

Como essas escolas superiores preparavam assim a elite dirigente, poder-se-ia pensar que elas refletissem os problemas da evolução e desenvolvimento da nação. Com efeito, isto se dava, mas somente quanto a aspectos políticos da vida nacional. Estudantes e professores participavam dêsse modo da vida nacional, mas, no que dizia com os problemas práticos ou econômicos ou intelectuais, mostravam-se distantes, separados, alheios e indiferentes. Nem sequer os estudos relativos ao próprio país ou à própria cultura em formação, no sentido de cultura social, eram feitos na escola. Esta era universal e devotada à "cultura" impessoal do passado ou à "cultura" presente mas isolada ou especial, à cultura das letras, das ciências e das artes, entendidas como atividades sem maiores contatos com a vida cotidiana e prática.

Tal escola superior é, pois, totalmente diferente da escola americana e, realmente, apesar de tôdas as deformações, aquela antiga *universitas studiorum* da Idade Média, em que se encontravam os especialistas do saber com os candidatos a especialistas do saber, tal saber concebido como algo de especial e estranho à vida cotidiana, embora sumamente importante em si. Era a "corporação" dos "estudantes" e dos "mestres".

Nem o conceito de que a escola responde a necessidades presentes e resolve problemas presentes, nem o de que se destina a ensinar tôdas as formas e espécies de trabalho, nem o de que a inteligência é atividade comum tão indispensável para resolver os problemas práticos cotidianos quanto as dificuldades de um texto grego, nem o de que a ciência não é uma especulação

---

de govêrno em face do "governante". A burocracia brasileira não se julgava feita pelos governados, ou seja, o povo, mas pela autoridade central, destinando-se a governar o povo e não a servi-lo.

fascinante, por certo, e abstrata, mas antes uma técnica de pensar com segurança e resolver com eficiência os problemas comuns e sempre crescentes da vida, originando-se daí todo um modo diferente de trabalho — o trabalho técnico — nada disto existia na escola superior brasileira, que estudava a própria ciência como teoria, para ser exposta e admirada. Tanto as letras como as ciências eram estudadas como algo de estético — o que, sem dúvida, são elas — mas com isto emprestava-se a umas e outras um espírito indiferente, quando não hostil, às conseqüências práticas delas próprias.

Há ainda um *quarto* ponto, corolário de certo modo das diferenças já apontadas, aparentemente secundário, mas que mais do que tudo até agora dito separa a escola superior americana da escola superior da América Latina, ou, pelo menos, da brasileira. É o *status* do professor em uma e outra. Como a escola americana não é propriedade de uma corporação de “mestres”, à maneira da Idade Média, mas *instituição popular*, mantida e controlada por conselhos leigos e administrados por presidentes, nomeados pelos conselhos, sem mandato, *os quais contratam* os professores — a escola está sob a permanente vigilância e contrôle da opinião pública que, na América, é a opinião da comunidade. Este fato põe universidade, escola, reitor e professor, todos em posição de refletir a comunidade, de atender a seus problemas, de entrar em correspondência com ela; enfim, obriga a escola a ser a menos remota, a menos distante, a menos “superior” das instituições.

Ora, na escola brasileira, nada disto ocorre. A escola superior, como as demais escolas, pode estar sob o contrôle da lei e do govêrno nos aspectos de organização e finanças, mas no que diz respeito ao ensino tem o professor uma situação inexpugnável. A “cátedra” é realmente soberana e a “congregação”, ou seja, a assembléia dos “catedráticos”, o verdadeiro órgão coletivo de govêrno da escola. O professor catedrático é vitalício e inamovível e tem *status* semelhante ao dos juizes do Supremo Tribunal. São “magistrados” do “saber”, pondo e dispondo soberanamente a respeito do que seja êsse “saber”.

Apresento as duas posições de um intencional radicalismo, para marcar a diferença. Nas situações concretas, as coisas se passam com muito menos pureza e os dois poderes soberanos — o do “conselho”, nos Estados Unidos, e o do “catedrático”, na América Latina — sofrem mil e uma limitações ou expansões, sem o que a instituição não funcionaria.

Importa, porém, notar que essa, mais do que qualquer outra, constitui a grande distinção concreta entre a universidade norte-americana e a universidade da América Latina. Aquela se encontra diretamente sob o contrôle do povo, pelos conselhos de

cidadãos, refletindo os problemas do povo e atendendo às suas necessidades, enquanto a universidade brasileira constitui corporação autônoma ou semi-autônoma, sob o controle das "congregações" dos professores, a que se vem juntando, ultimamente, a influência dos diretórios de estudantes.

A universidade norte-americana é uma instituição *aberta*, batida por todos os problemas do presente, em permanente esforço de adaptação e readaptação a um mundo em transformação. Nela, professor, alunos e estudos estão constantemente a ser mudados, com milhares e milhares de cursos e programas novos de ano para ano, constituindo realmente um grande *forum* de debate permanente entre professores e professores, mas, sobretudo, entre estes e o público, na mais íntima união com a nação e a comunidade.

A universidade brasileira é um mundo fechado de estudos remotos e distantes, controlado pelos professores e, de quando em quando, sacudida por agitações de estudantes, a que raramente se associam professores, para contatos espasmódicos e semi-revolucionários com a nação, o povo e o público. Sem nenhum desejo de estabelecer analogia, mas para ajudar a compreender as duas instituições, teremos de reconhecer que na América do Sul ainda sobrevivem aspectos da universidade medieval e que na América do Norte, embora a instituição esteja longe de possuir um só padrão, sendo as *endowed universities*, as *state universities* e todas as demais extremamente diversificadas, quase nada existe que ainda possa lembrar a corporação medieval, salvo os nomes dos títulos universitários. São instituições modernas, planejando seus objetivos e suas atividades com a flexibilidade com que as instituições de comércio ou de indústria planejam as suas, respondendo às solicitações do meio com igual docilidade e constituindo organização *sui generis*, misto de indústria, escola e igreja, mas seguramente a mais democrática das instituições americanas, dominada por alto e sincero espírito de serviço e de experimentação. O "professor" americano, que não é de modo algum o todo-poderoso "catedrático" latino-americano, mas, pelo contrário, um dos mais modestos profissionais dos Estados Unidos, nem por isso deixa de ser, ou melhor, por isso mesmo se faz o maior ou um dos maiores servidores da democracia na grande república do Norte. A escola, mais do que qualquer outra instituição naquela dura sociedade competitiva, é um exemplo de serviço sem "poder", misto de templo cívico, de oficina, de laboratório e de sala de aula.

Essa nova escola de uma sociedade democrática, de tipo competitivo, fundada na indústria e na técnica, tem os seus defeitos, como não podia deixar de ter. Os dois maiores pare-

cem ser os seguintes: como todos os estudos são considerados *equivalentes*, os alunos escolhem os mais fáceis e não os mais difíceis, deixando a escola de *estimular* adequadamente aqueles alunos capazes de estudos abstratos e acadêmicos; e, segundo, diante do caráter duramente competitivo da vida norte-americana, a escola se faz, por compensação, uma sociedade um tanto sentimental, com ênfase talvez excessiva em certa complacência humana suscetível de desencorajar o aluno para os esforços vivos e extremos.

Tais sombras são contudo relativamente explicáveis, sobretudo se levarmos em conta a complexidade da tarefa que coube à escola realizar para oferecer a todos os jovens da nação, entre os 12 e 18 anos, uma série de estudos, que se diversificam em mais de 300 diferentes cursos. Se recordarmos que essa escola secundária não se distingue pelo ensino de línguas nem vivas nem mortas, nem pelo ensino sistemático das ciências, pode-se bem avaliar o engenho e a imaginação necessários para a série de cursos oferecidos, divididos em “acadêmicos” e “não-acadêmicos”, isto é, cursos por meio dos quais se adquirem conhecimentos de cultura geral ou de cultura vocacional. Ninguém pode afirmar que exista uma “escola típica” norte-americana. Existe, pelo contrário, uma extrema variedade de escolas empenhadas na mais extensa experimentação que se possa conceber, com o fito de levar a térmo a transmissão a todos os adolescentes dos Estados Unidos de nova forma de cultura, a cultura de uma civilização industrial e tecnológica.

Que essa escola teve êxito em sua missão, confirma-se pelos resultados obtidos por cerca de sessenta milhões de trabalhadores, cuja produtividade excede tudo que se tenha conhecido na história até hoje.

Como a escola secundária se fez, assim, uma escola destinada a prolongar até a adolescência um preparo, em grande parte, prático e endereçado ao trabalho, a educação de “cultura geral” ou “preparatória” para os estudos propriamente acadêmicos foi transferida para outra instituição também única — o colégio de artes liberais, cujos cursos de quatro anos constituem novos exemplos da amplitude, variedade e novidade do sistema educacional norte-americano.

Nesse *college* é que se forma a parte mais alta dessa sociedade de classe média, que é a sociedade americana. Só depois do *college* é que, verdadeiramente, têm início os estudos superiores profissionais à maneira da Europa e da América Latina. A “escola graduada”, cujos alunos de primeiro ano já têm dezesseis anos de estudo, é que corresponde às escolas superiores européias e latino-americanas, destinadas propriamente à formação dos quadros profissionais.

A *originalidade* do sistema norte-americano do ensino não está nessa escola graduada, mas nos dezesseis anos de estudo que a antecedem. Compreendem êsses dezesseis anos a escola elementar de 6 ou 8 anos, a escola secundária de 6 ou 4 anos e o *college* de 2 ou 4 anos. Aí é que se encontra a escola diferente, pela qual a mais moderna nação do mundo adquire o conhecimento e a prática, não de matérias acadêmicas, mas da civilização altamente artificial que a ciência e a técnica criaram e que exatamente nos Estados Unidos está na posição de maior desenvolvimento, exigindo de todos os seus cidadãos uma capacidade de produzir e consumir que só uma longa educação poderia dar.

Longe de mim pensar que êsse sistema não tenha defeitos, longe de mim pensar que não tenha de ser revisto. Pelo contrário, reputo-o ainda muito imperfeito. Julgo que breve será capaz de ensinar muito mais; de estimular muito melhor os jovens academicamente bem dotados, sem dúvida um tanto prejudicados pelo novo tipo de cursos oferecidos; e, talvez, de não se deixar levar por aquêlo espírito a que já me referi e que chamaria de compensatório, graças ao qual o mestre norte-americano parece considerar "crueldade" exigir vigorosamente que o aluno se supere a si mesmo no esforço "acadêmico", embora aprove entusiasticamente um esforço "desesperado" para o sucesso na vida prática.

Todos êsses defeitos parecem-me decorrências do novo espírito da civilização industrial moderna, que se irão corrigir a si mesmos com a marcha do desenvolvimento humano.

A emulação que se estabeleceu últimamente entre o sistema americano e o sistema soviético de estudos pode produzir alguns resultados bons, desde que não leve os Estados Unidos a nenhuma alteração de sua filosofia educacional, mas tão-somente à busca de melhor equilíbrio entre o espírito prático, que deve continuar a prevalecer, e certas necessidades teóricas que, talvez, não tenham sido devidamente cultivadas. Muito bem: que se procure cultivá-las! Não se faça, porém, isto em obediência a nenhum outro espírito senão àquele mesmo espírito prático que sempre distinguiu a América do Norte e que reconhece a ciência como a mais prática das coisas.

Não terminarei as minhas considerações sem reafirmar que, de um modo ou de outro, à medida que se generalizar, como se vai generalizando, a civilização tecnológica, que a ciência aplicada vem produzindo, ter-se-ão de organizar sistemas educacionais que encontrarão no dos Estados Unidos seu primeiro modelo, ou seja, o de uma longa "educação comum", destinada a preparar não o "intelectual" ou o "profissional superior", mas o cidadão comum, produtor e consumidor, em uma civilização



altamente artificial e técnica, seja na agricultura, na indústria e no comércio: uma educação que se estende até ao nível superior para grande número, se não todos os cidadãos, culminando afinal numa educação pós-graduada para o preparo dos quadros mais altamente especializados.

Chega a ser humorístico observar alguns recentes críticos norte-americanos de sua educação sublinharem a falta de interesse na América pelos estudos acadêmicos e, do outro lado, os russos ou, pelo menos, Khrushchev, lamentar o gosto excessivo dos russos pelos estudos acadêmicos! Khrushchev gostaria de ver os russos mais práticos e os americanos apreciariam ver os americanos mais inclinados aos estudos teóricos! Não estará nessas tendências aparentemente opostas a indicação de que a nossa civilização é simultaneamente prática e teórica, e a educação a ela adequada muito terá ainda a fazer para lhe ampliar devidamente a base teórica e, ao mesmo tempo, ainda mais lhe desenvolver o sentido prático? Ouso pensar que os Estados Unidos estão mais próximos do que qualquer outra nação desse equilíbrio. O ensino superior de amanhã será, a meu ver, em grande parte um desenvolvimento e um aperfeiçoamento de muitas das tendências hoje visíveis no sistema norte-americano de educação.

## A EDUCAÇÃO NA MENSAGEM PRESIDENCIAL

*Da parte relativa ao Desenvolvimento Social e Cultural transcrevemos o Capítulo dedicado aos problemas da Educação, Ciência e Cultura:*

À medida que se vencem novas etapas na marcha do desenvolvimento econômico, mais avultam, entre nós, as tarefas educacionais, culturais e científicas.

A despeito do extraordinário avanço no campo educacional, sobretudo nestes quatro anos, ainda persistem carências que só poderão ser supridas com o esforço perseverante de sucessivas administrações.

Ver-se-á, no decurso dêste Capítulo, que foram consideráveis as realizações do atual Governo, em todos os ramos do ensino. Também se verá que, avivando na consciência nacional as preocupações com a educação, tais empreendimentos por si mesmos estão a provocar outros, ainda mais amplos. Dia a dia a escola se vai tornando mais democrática. O que até há pouco se aceitava, passivamente, como privilégio de alguns, passou a constituir reivindicação de grandes massas que aspiram ao acesso social e cultural.

Essa evolução decorreu, naturalmente, das modificações introduzidas no panorama geral brasileiro. Com o crescimento das cidades, o surto de industrialização e de uma economia urbana, a escola passou a ter funções definidas e insubstituíveis no aparelhamento do homem para um novo estilo de vida.

Através de toda a nossa história republicana, tem-se reconhecido a importância da escolarização universal como requisito básico para dar consistência ao regime representativo.

Desde 1934, o direito à educação se inscreve como norma constitucional. A verdade, porém, é que os esforços para assegurar, a cada brasileiro, êsse direito, em parte se anulam ante várias barreiras, como o excepcional contingente de nossa população em idade escolar — metade dos brasileiros tem menos de 18 anos — e a escassez de recursos financeiros e de pessoal qualificado para os misteres do ensino.

Nessas circunstâncias, vimos elevar-se continuamente o número absoluto de analfabetos, pois a população tem aumentado em ritmo muito mais intenso que o da ampliação da rede escolar.

Ainda agora, sobe a vários milhões a cifra de crianças condenadas a crescer, pela falta de escola, a massa de adultos marginalizados pelo analfabetismo.

São igualmente notórias as carências qualitativas e quantitativas no ensino de nível pós-primário. Apenas uma décima parte de nossos adolescentes logra freqüentar escolas médias e, entre 100 dêles, somente 7 concluem os cursos. Mal chegam a 33 mil as vagas para ingresso em estabelecimentos de ensino superior e, ainda assim, desigualmente distribuídos pelos vários ramos. Mais de 54 mil candidatos porfiam por elas cada ano, em exames de habilitação.

Com o desenvolvimento industrial e as novas condições de vida por êle criadas, aumentaram as exigências de qualificação técnica e intelectual do homem brasileiro e, portanto, as responsabilidades do Poder Público, no campo da educação. Afortunadamente, com o progressivo enriquecimento propiciado pela industrialização, surgem os necessários recursos para expandir e aprimorar o sistema de ensino.

Já na primeira Mensagem ao Congresso Nacional, assinávamos a gravidade do problema, lembrando que urgia passar das enunciações de princípios às normas e programas práticos, suscetíveis de imediata execução. Só quando pudermos oferecer oportunidades efetivas a cada criança, ser-nos-á lícito tornar compulsória a matrícula e proporcionar, a todo brasileiro, o mínimo de educação compatível com as exigências da era industrial em que ingressamos.

Os debates, na Câmara Federal, sobre a Lei de Diretrizes e Bases de Educação, que vem sofrendo sucessivas modificações, vieram pôr a descoberto as falhas do organismo educacional brasileiro, oriundas de um sistema que se tornou obsoleto, agravado pelo excesso de centralização administrativa.

Auguramos que a lei básica, em tramitação no Congresso, venha a sanar as já reconhecidas e proclamadas insuficiências do ensino, ajustando-o às necessidades atuais do País e facultando o gradativo estabelecimento de uma escada educacional tão ampla nos primeiros degraus, que permita acolher tôdas as crianças, e tão diversificada em suas direções, que ponha ao alcance dos adolescentes e adultos, de qualquer condição social, os mais variados ramos da cultura e do saber.

Assim, poderemos, em tempo previsível, conseguir a escolarização completa que virá assegurar à nossa democracia representativa uma base autêntica e, paralelamente, ampliar os quadros técnicos, científicos e intelectuais, indispensáveis ao progresso do País.

No entanto, não será eficaz aquêle instrumento legislativo, se desacompanhado de uma programação de atividades e de um plano racional, elaborado, em conjunto, por educadores e políti-

cos, pesquisadores e administradores, tão cuidadoso e decidido quanto o que preside o da nossa expansão econômica.

A juvenilidade da nossa população, revelada pelo fato de haver 4 crianças e adolescentes, em idade escolar, para 1 adulto em atividade produtiva, é, sem dúvida, o maior ônus para a escolarização universal. Em contrapartida, representa uma garantia de que, em poucos anos, será possível, através de um planejamento educacional objetivamente equacionado, transformar por completo a fisionomia cultural do País e prepará-lo a desempenhar um papel criador nos quadros da civilização industrial e técnica.

### *Ensino Primário*

Conquanto o ensino elementar esteja sob a responsabilidade dos Estados e Municípios, cabendo à União mera assistência supletiva, vem o Governo Federal dêle participando, nos últimos anos, com o fim de suprir deficiências locais e permitir que mais prontamente se difunda a rede nacional de escolas primárias. Sua contribuição constitui, assim, fator relevante no progresso alcançado, quer quanto ao aumento das matrículas, que de 1956 a 1959 foi da ordem de 1,5 milhão, quer quanto à ampliação da rede, que, no mesmo período, cresceu em 30%. Mantido esse ritmo, teremos atingido, em 1960, mais de 8 milhões de matrículas e cêrca de 100 mil unidades escolares.

Fôrça é convir, entretanto, que esse incremento, expressivo em si mesmo, longe estará de atender a nossa população de 7 a 14 anos, que deverá orçar, em 1961, por 13 milhões aproximadamente. Um *deficit* escolar de perto de 4 milhões de alunos se anuncia e impõe medidas de emergência nos próximos anos, para dar cumprimento ao preceito constitucional da obrigatoriedade da escolarização de nível primário.

A par das deficiências de classes, temos de enfrentar outros problemas sumamente graves: a evasão às escolas, a multiplicação de turnos e a exigüidade do período escolar.

Com efeito, mesmo nos maiores centros urbanos, não mais de 15% dos alunos alcançam a 4.<sup>a</sup> série primária, e raras vêzes atingem a 2.<sup>a</sup> as crianças das camadas mais pobres, ou mais recentemente chegadas às cidades. Só o desenvolvimento nacional logrará corrigir tamanha evasão, determinada por motivos econômico-sociais. Mas, até que o faça, é imperativo oferecer, ao maior número possível de crianças, as condições materiais mínimas de escolarização e de eficiência do ensino. Este o papel dos serviços de assistência social escolar, que têm recebido todo o apoio do Governo Federal, apesar dos modestos recursos disponíveis.

A multiplicação de turnos, que leva os estabelecimentos a funcionar em dois, três e até quatro períodos, reduzindo-se, assim, drasticamente, o tempo, bem como a exigüidade do ano letivo, que mal alcança 150 dias de estudo, vêm acarretando sérios prejuízos ao rendimento escolar.

Isso nos permite avaliar a tarefa que o Poder Público tem de enfrentar e o empenho que se faz mister, da parte da União, dos Estados e Municípios, para cumpri-la, com a maior presteza.

A rêde escolar deve ampliar-se concomitantemente com a melhoria do nível do ensino e a eliminação de uma série de deficiências da alçada dos Estados e Municípios. Ao Governo Federal cabe apenas promover e estimular a pesquisa e a experimentação de modelos que se ajustem às condições e às necessidades brasileiras, tarefas que vêm sendo realizadas pelas escolas mantidas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, através dos Centros de Pesquisas Educacionais do Rio de Janeiro, da Bahia, de São Paulo e do Recife.

Grandemente expressiva tem sido a contribuição financeira federal aos Estados e Municípios no campo do ensino primário. Não havendo chegado a trezentos milhões de cruzeiros em 1955, ascendeu, em 1959, à avultada cifra de dois bilhões de cruzeiros. Assim, desde 1958, destina o Governo Federal, às despesas educacionais, os 10% da renda de impostos previstos na Constituição, dela reservando parcela ponderável ao ensino primário, aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em vários setores: ampliação do Parque escolar, aquisição de mobiliário, cursos de aperfeiçoamento do magistério, melhoria da literatura pedagógica e centros de experimentação de métodos e processos nas escolas de demonstração.

No período de 1956 a 1959, como resultado de convênios firmados, foram concluídas 1.114 escolas primárias, com um total de 2.635 salas. Se considerarmos que cada uma das salas de aula construídas pode acolher 80 alunos em 2 turnos, verificaremos que o plano desenvolvido pelo Governo possibilitou, até fins de 1959, o acréscimo de quase 210 mil vagas em escolas primárias. Avalia-se a importância de tal acréscimo pelo cotejo com o incremento da matrícula nesse período e pela qualidade das instalações.

Cursos, estágios e seminários para professores, administradores e técnicos foram proporcionados pelo Governo Federal. No período de 1956 a 1959, dêles se beneficiaram 4.639 profissionais, responsáveis pela orientação técnica, administrativa do ensino, formação e aperfeiçoamento de professores primários.

Com os recursos previstos no Programa de Metas, busca-se permitir a escolarização das crianças, de sete a onze anos, em classes primárias elementares comuns e, nas cidades, as de doze a quatorze, em classes complementares, equivalentes aos dois pri-

meiros anos do ensino médio. Intenta-se, outrossim, assegurar melhor rendimento à escola primária, que deverá funcionar, no máximo, com dois turnos diários, de quatro horas cada um, ordenadas as matrículas pela idade do aluno e estabelecidos critérios flexíveis de promoção.

Até pouco tempo, não procurava o Estado atender às necessidades educacionais decorrentes da urbanização e da industrialização de muitas cidades do País. Agora, entretanto, lançam-se as bases de um método adaptado a essas exigências. A partir de 1957, instalaram-se 40 centros de educação complementar, construíram-se e puseram-se em funcionamento 122 pavilhões de oficinas de artes industriais, destinados à segunda sessão (trabalhos) do curso complementar.

Espera-se criar, assim, condições para elevar o nível dos conhecimentos na esfera da produção e intensificar o ritmo do nosso progresso econômico. Experiências-piloto, a fim de fixar os meios mais adequados à execução desse programa e permitir a avaliação do seu custo, estão sendo feitas em duas regiões do País.

A aplicação geral do sistema ficará, todavia, na dependência de amplos recursos técnicos e financeiros, devendo estes últimos ser assegurados sob a forma de garantias federais para empréstimos a longo prazo, aos Estados e Municípios.

Como exemplos de cooperação do Governo Federal com os Estados, assinalem-se os convênios para o funcionamento das classes primárias complementares e, no campo das edificações escolares, os acordos firmados com os Estados de São Paulo, Minas Gerais e Bahia. Assim, mediante tais instrumentos, assegurou-se garantia federal para empréstimos obtidos pelos Estados, com o objetivo de ampliar prontamente a rede de escolas primárias. Além disso, auxílios diretos para escolas normais estaduais já possibilitaram a construção de 466 salas de aula.

Por tudo quanto foi dito, ver-se-á que o Governo Federal, em matéria de ensino primário, tem em mira especialmente conjugar os esforços públicos, em suas várias esferas, para que se atinja o ideal de uma escola primária pública, gratuita, obrigatória e universal, onde se processe, de modo ativo, o amálgama da nacionalidade, e, no limiar da vida, possa o brasileiro preparar-se para as tarefas do desenvolvimento econômico, e ao mesmo tempo habilitar-se para o exercício da cidadania.

### *Erradicação do Analfabetismo*

De 1900 a 1950, a população de 15 anos, e mais, subiu de 9 para 30 milhões de indivíduos, passando a cota de alfabetizados de 35 para 49% ou, em números absolutos, de 3,3 milhões, no

comêço do século, para 14,9 milhões nos dias de hoje. Assim, em sessenta anos, enquanto essa população se multiplicou por 3, o número de indivíduos alfabetizados tornou-se quase cinco vêzes maior, o que dá idéia do esforço que tem feito o País para extinguir o analfabetismo.

Computado o crescimento demográfico, tais números significam haveremos levado meio século para, da proporção de 2 analfabetos por alfabetizado, na população de 15 anos, e mais, chegar à de um analfabeto por um alfabetizado. Isso ocorreu em face de acentuado pauperismo. As animadoras perspectivas que se abrem à economia brasileira permitem encarar, com crescente otimismo, o encargo de em breve tempo estender a todos os brasileiros as oportunidades educacionais que a Constituição lhes manda assegurar.

A alta proporção de 51% de analfabetos na população de 15 anos, e mais, registrada pelo censo de 1950 e representada, em números absolutos, pelo contingente de 15 milhões, mostra quanto é grave a responsabilidade dos dirigentes e dos grupos mais esclarecidos do País.

De sua parte, o Governô Federal está atento ao dever de extirpar êsse mal de tão sérias conseqüências. Devota-se a essa tarefa a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, que leva, a todos os pontos do País, assistência direta, através do custeio de cursos de alfabetização, e indireta, pela distribuição de material didático adaptado às peculiaridades regionais.

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, instituída no Programa de Metas, está atuando em várias regiões do País, através de 10 Centros-Pilôto, a fim de apurar os métodos e técnicas, de que há mister, para estabelecer uma ação de grande envergadura em tal setor. Em cada um dêsses Centros, associa-se, à tarefa didática, a observação sistemática dos efeitos do trabalho desempenhado, acumulando subsídios que permitam uma política, em matéria de educação elementar, que leve em conta as necessidades, recursos e limitações regionais.

Em 1958 e 1959, foram instalados os Centros-Pilôto de Leopoldina (MG), Catalão (GO), Timbaúba (PE), Santarém (PA), Benjamim Constant (AM), Picuí (PB) e Júlio de Castilhos (RS), além de se haverem iniciado levantamentos preliminares noutros pontos do País. Em 1960, a Campanha, com feição mais executiva que experimental, se estenderá a 40 Municípios.

Os trabalhos de cada Centro-Pilôto compreendem: melhoria das instalações, provimento de mobiliário e material didático; escolarização, na faixa de idade correspondente ao ciclo primário de estudos, com reformas que proporcionem maior rendimento da rêde escolar; aperfeiçoamento do professorado diplomado e do leigo; escolarização de emergência de adolescentes e adultos analfabetos; educação de base, através de missões culturais, progra-

mas radiofônicos e outros meios. Já dispõe a Campanha de apreciável acervo de experiências, que se há de enriquecer com a extensão do programa a novas unidades, melhor se patenteando as diferenças de condições econômicas e culturais do País, nas pequenas cidades e na zona rural.

As experiências educacionais da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo foram precedidas e acompanhadas de levantamentos cuidadosos das condições sócio-econômicas e culturais da população rural e urbana de cinco Municípios distribuídos pelas principais regiões do País. Este programa de pesquisas, levado a efeito com a colaboração do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, dará lugar à publicação de uma série de monografias e de um estudo de síntese dos modos da vida da cidade e do campo nos Municípios do interior, e sobre o papel que a educação escolar representa nas mudanças sociais e culturais que estão experimentando.

### *Ensino Médio*

Decorrência do surto industrial e tecnológico do País é a demanda da escola de segundo grau, sob a forma de incoercível pressão social. Essa procura intensiva se exprime, no período de 1956 a 1959, através da elevação das matrículas, de 867.131 para 1.076.201 alunos, importando num crescimento de 24% — distribuído desde o ensino secundário, que representa 74% do total de alunos, ao agrícola, com apenas 1/2%.

Em igual período, subiram as unidades escolares de 5.564 para 6.330, e o corpo docente, de 65.819 para 77.455.

Uma análise pormenorizada da matrícula no ensino de nível médio demonstra que ela evoluiu, em números absolutos, de 1956 até 1959, de 647.911, para 794.690, no ensino secundário; de 130.314, para 171.994, no comercial; de 65.096, para 81.526, do ensino normal; de 19.825, para 22.312, no industrial, e de 3.985, para 5.679, no agrícola.

A importância desses números diminui, todavia, se considerarmos que apenas pouco mais de 10% da nossa juventude tem acesso às classes de ensino médio; que orça pelo milhar o número de Municípios sem estabelecimentos do mesmo nível; que não chega a 10% o número de alunos que concluem o curso; finalmente, que, devido ao cunho teórico da nossa escola secundária, a maioria dos alunos a abandona, encaminhando-se, quase inteiramente despreparada, para a vida prática.

Pouco mais de 2,5% da matrícula do ensino médio corresponde a estabelecimentos industriais e agrícolas. A grande concentração incide, como vimos, no secundário, comercial e normal.



Nada faz acreditar que essa tendência se modifique nos próximos anos. É, pois, imperioso que se tire à escola secundária o caráter de exclusivo intelectualismo e se lhe confira diversificação e flexibilidade de currículos, que atendam à heterogeneidade de interesses de sua população discente.

Ponderável é a contribuição do Governo Federal para o ensino médio, seja em cursos profissionais, mantidos quase exclusivamente pelo Poder Público, uma vez que não atraem os investimentos privados, seja na preparação do magistério pelas Faculdades de Filosofia, em que funcionam ginásios de aplicação, seja no constante aumento de lugares no Colégio Pedro II.

A este colégio-padrão dispensou o Governo todo apoio, não apenas permitindo-lhe a ampliação de suas instalações, quer no Externato, quer no Internato, mas ainda o estabelecimento de novas sucursais e, conseqüentemente, maior capacidade de matrículas que, em 1959, ascenderam a 7.200 alunos. O projeto de lei concedendo-lhe autonomia administrativa, didática e financeira, em tramitação no Congresso, virá ensejar a essa tradicional casa de ensino que desenvolva suas atividades internas e se faça representar progressivamente, na capital dos Estados, por outras tantas unidades-padrão no campo do ensino secundário.

O incentivo à expansão da rede escolar de ensino médio no Brasil, nestes quatro anos, revela-se, ainda, através da dotação orçamentária que, de 200 milhões de cruzeiros em 1955, subiu a mais de 1,5 bilhão no último exercício. Com recursos tão vultosos, foi possível destinar a entidades particulares e oficiais, para obras e equipamentos, cerca de 1,2 bilhão; a estudantes carentes de recursos, selecionados por capacidade intelectual, 330 milhões sob a forma de bolsas; e às escolas, 125 milhões, como suplementação de salários e auxílios diretos.

Debatendo-se entre reivindicações salariais do professorado e dificuldades para majorar as taxas escolares, os estabelecimentos privados apelam com freqüência para o Governo. Em 1959, medidas de emergência tiveram de ser tomadas pela Administração, a esse respeito, em face de greves estudantis, havendo-se sobrecarregado o Fundo Nacional do Ensino Médio com 20 a 25% do aumento das anuidades autorizadas, o que importou na despesa de 300 milhões de cruzeiros.

Alunos, em número aproximadamente de 250.000, carecem de auxílio do Governo, e a boa parte deles se têm concedido bolsas. Esta subvenção terá de continuar até que se possa expandir a rede de escolas públicas secundárias, mediante esforços conjugados do Poder Federal, Estadual e Municipal.

Iniciativa das mais relevantes foi o funcionamento, em 1959, de 27 classes secundárias experimentais, sob a orientação da Diretoria do Ensino Secundário, com o fito de ensaiar novos tipos de organização escolar.

Entre as realizações eficazes dessa Diretoria, em 1959, destacam-se a criação, no Rio e em São Paulo, de dois Centros de Aperfeiçoamento das Técnicas de Ensino das Ciências Experimentais e o auxílio a 20 Faculdades de Filosofia para cursos de Orientação Educacional.

No que diz respeito ao ensino industrial, a nova Lei que o regula veio abrir-lhe amplas perspectivas, mediante autonomia das escolas e flexibilidade dos currículos.

Desenvolveu o Governo, neste quadriênio, um largo programa de reforma e construção de unidades escolares, melhoria de equipamento e dos serviços em geral, ao mesmo tempo que cooperava com os governos estaduais e municipais e com particulares para incrementar o ensino artesanal.

As despesas com a reforma das escolas da rede federal subiram de 11 milhões de cruzeiros, em 1956, a 90 milhões, em 1959, enquanto as de construção e equipamento alcançavam, nesse ano, perto de 137 milhões. Com auxílios financeiros para o ensino artesanal, despenderam-se 45 milhões de cruzeiros, em 1959, contra 5,2 milhões em 1956. Acentue-se que os recursos orçamentários globais aplicados no ensino industrial ascenderam de 143 milhões, em 1955, a perto de 1,1 bilhão, em 1959.

Entre os estabelecimentos que estão sendo construídos, destacam-se a Escola Técnica de São Bernardo do Campo, no centro industrial de São Paulo, a de São José dos Campos, no mesmo Estado, a de Nova Hamburgo, no Rio Grande do Sul, a de Santa Rita de Sapucaí, em Minas Gerais — destinada a ministrar curso técnico de eletrônica — e a Escola Industrial de Brasília. Iniciativa de grande alcance foi a instalação, em Curitiba, do Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores, com o objetivo de aperfeiçoar métodos, atualizar conhecimentos técnicos e preparar material didático.

Relativamente ao ensino comercial, porque proporciona um tipo de preparo reclamado pela nossa estrutura social, vem-se registrando segura expansão em seus quadros, apenas superada pela do ensino secundário. Em 1959, registraram-se 100 mil matrículas no curso comercial básico, e 75 mil, nos cursos técnicos de comércio.

A participação do Estado nesse ramo de ensino manifestou-se essencialmente no perseverante esforço para lhe dar eficiência. Esse é o sentido dos cursos da Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial em grandes centros culturais do País, como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre.

O ensino agrícola de nível médio, não obstante sua extraordinária importância econômica e social, constituiu, até agora, o ramo menos procurado pela juventude brasileira. O programa

federal permitirá, através de um investimento superior a dois bilhões de cruzeiros, aumentar as oportunidades educativas nesse campo, elevando de 6.000 para 30.000 as matrículas.

Através da Campanha de Assistência ao Estudante (CASES), criada pelo atual Governo, distribuíram-se bolsas a cerca de sete mil estudantes de nível médio. Somadas às de outros ramos, perfizeram 38.000, em 1959. O mesmo órgão instalou e mantém ampla rede de restaurantes estudantis, em todo o território nacional.

### *Ensino Superior*

Ao ensino superior tem-se encaminhado habitualmente mais da metade das dotações federais destinadas à Educação. Por suas despesas de custeio respondem os cofres públicos com mais de 70%.

Nos últimos quatro anos, êsses gastos foram reduzidos percentualmente, para que se proovessem melhor o ensino elementar e o médio, necessitados de assistência mais ampla, da parte da União. Apesar da queda percentual, as dotações orçamentárias para o ensino superior ascenderam de 1,6 para 6,2 bilhões de cruzeiros — de 1955 para 1959 — o que representa aumento apreciável, mesmo considerada a elevação do índice geral de preços no mesmo período.

Tais cifras exprimem o persistente empenho desenvolvido pelo Governo para suprir, no País, a carência de técnicos de nível superior. Grande foi, efetivamente, a tarefa realizada: cresceu, de 14 para 22, o número de universidades, tendo sido federalizada a do Pará, e elevou-se, de 267 para 339, o dos estabelecimentos, com acréscimo de aproximadamente 20 mil alunos nesse ramo de ensino. Na realidade, a ampliação foi ainda mais substancial do que indicam êsses números, uma vez que, tendo o aumento de vagas ocorrido principalmente nas séries iniciais, com o tempo se tornará maior ainda a matrícula global.

Todavia, a expansão das oportunidades educacionais de nível superior vem sendo prejudicada pelo modo como se distribui entre os vários ramos: o maior aumento de matrículas ocorreu no ensino jurídico e no das Faculdades de Filosofia e de Economia. Dos 72 novos estabelecimentos de ensino superior, criados nos últimos 4 anos, 19 se destinam ao estudo do Direito, 12 ao da Filosofia e 5 ao da Economia, havendo os três ramos, em 1959, absorvido 57,8% das matrículas, ou seja, 51.799 alunos, sobre o total de 89.586.

No ensino da medicina, beneficiado com a criação de 3 novas escolas nos últimos 4 anos, as matrículas ascenderam, de 8.281 alunos em 1934, para apenas 10.364, em 1959. Em alguns casos

registrou-se regressão, pois estabelecimentos tradicionais, que há duas décadas formavam várias centenas de médicos anualmente, valendo-se da autonomia didática de que gozam, reduziram à metade e, mesmo, a uma quarta parte, as matrículas nas séries iniciais. Sucede que isto se verificou precisamente nas escolas mais bem equipadas. Estamos, assim, em presença de critérios não condizentes com as necessidades de uma população que aumenta sensivelmente e que, ascendendo no campo econômico e social, apela cada vez mais para os recursos da medicina científica.

Em boa parte por causa dessa orientação, o número de diplomados em Medicina subiu apenas 58,7%, entre 1934 e 1958, quando, no mesmo período, o número de escolas cresceu de 11 para 25; os formados em Engenharia em mais de 400% e em Filosofia e Ciências Econômicas, em mais de 600%.

Anualmente, mais de uma dezena de milhar de jovens acorrem aos vestibulares sem possibilidade de ingresso nas escolas de Medicina, não porque estejam despreparados ou haja conveniência na limitação do número de médicos mas, tão-somente, por serem escassas as vagas que, em 1959, alcançavam apenas 1.622.

No ramo de Engenharia, de 1955 a 1959, criaram-se 5 novos estabelecimentos e renovaram-se alguns dos antigos, graças aos recursos proporcionados pelo Governo Federal, para aumento de matrículas e diversificação das modalidades de preparo tecnológico que oferecem. Esse esforço governamental vem sendo magnificamente correspondido pela juventude; de 1954 a 1958, ascendeu de 15,6% para 19,3% a proporção de candidatos aos cursos de engenharia. Nestes, as matrículas cresceram de 7.851 para 10.785, no período 1955-1959, e o número de vagas chegou aproximadamente a 3.000.

Essa análise da situação do ensino superior revela a conveniência de estabelecer prioridade na aplicação dos recursos públicos a êsse fim destinados. Cumpre, sobretudo, orientar-lhe a expansão de modo a incrementar as matrículas nos ramos em que o desenvolvimento nacional requer maior número de especialistas. Também se torna indispensável diversificar as modalidades de formação oferecidas e aprimorar os métodos didáticos, para que não ocorra quebra dos padrões de ensino. Dirigir preferencialmente as vistas para tal objetivo não implica reprimir ou desamparar outros ramos do ensino superior. O que se impõe é uma distribuição mais criteriosa dos recursos públicos, tendo em vista suprir rapidamente carências que representam riscos de estrangulamento no processo de tecnificação da nossa economia.

Amplia-se, rapidamente, a rede nacional de universidades, hoje em número de 22, sendo 8 federais, 4 estaduais, 7 particulares, às quais se somam três universidades rurais, duas delas mantidas pela União.

Em 1959, nas 8 universidades federais achavam-se matriculados 27.905 alunos, distribuídos em 316 cursos, ou seja, 33% da matrícula global do ensino superior. Somadas estas cifras às das Universidades estaduais, elevam-se, em número absoluto, a 42.102 alunos, ou seja, 48% da matrícula total nesse ramo de ensino.

As universidades particulares, que recebem ponderável amparo dos Poderes Públicos através de subvenções, acolhem já 11.882 alunos, em 123 cursos que equivalem a 13,5% do total das matrículas no ensino superior.

As três universidades rurais oferecem 7 cursos, cuja matrícula, de 949 alunos, é desproporcionada às necessidades nacionais de especialistas no gênero.

A rede de estabelecimentos isolados de ensino superior, compreendidas as escolas federais, estaduais e particulares, em 1959, mantinha 459 cursos, freqüentados por 32.670 alunos, ou seja, 37% do total das matrículas do ensino superior. Tais números revelam a tendência das nossas escolas superiores para se aglutinarem em universidades.

Tal é o sistema de ensino superior de que se dispõe para atender às necessidades de formação de quadros especializados em todos os campos do saber. Em 1960, teremos cerca de 100.000 alunos matriculados, computadas as 33.000 vagas nas séries iniciais. Representa isto considerável esforço, mas a situação está longe de ser satisfatória, pois apenas logram ingressar no ensino superior 15% dos nossos jovens que concluem os cursos médios. Se considerarmos a totalidade dos que atingiram 18 anos, idade normal para início dos estudos superiores, ver-se-á que somente 2,5% terão oportunidades de freqüentar escolas desse grau — o que não é auspicioso para um País que, em franco ciclo industrial, precisa de um vasto corpo de técnicos e cientistas.

Para custear o ensino superior, contribuiu a União, em 1959, com 6,9 bilhões de cruzeiros, sendo 2,5 para manutenção da rede federal de escolas e 4,4 bilhões em subvenções. Dividindo-se aquele montante pela matrícula global, ter-se-á a cifra de 80 mil cruzeiros, o *quantum* de dispêndio anual do País por estudante de nível superior, sem incluir não pequenos gastos administrativos, culturais e assistenciais.

Por tudo quanto foi dito, depreende-se não só que é elevado o custo do ensino superior, mas também que esse tipo de educação constitui, ainda, entre nós, privilégio de poucos. Justo seria,

pois, que a êle se encaminhassem, preferentemente, os melhores talentos, os mais capazes de aproveitar tão parcas e onerosas oportunidades.

O atual Governô pôde levar a efeito, até agora, empreendimentos de vulto, destinados a elevar o nível técnico, científico e cultural das universidades, bem como dotá-las de melhores condições de trabalho.

Na Universidade do Brasil, prosseguiram as obras de construção da Cidade Universitária, achando-se completado o Instituto de Puericultura, e, em conclusão, os prédios destinados à Faculdade de Arquitetura, à Escola de Engenharia e à Casa do Estudante. Nessas edificações deverão instalar-se, em 1960, provisoriamente, a Faculdade Nacional de Filosofia, a Escola Nacional de Engenharia, os Institutos de Ciências Sociais e de Química e o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas. Obras várias beneficiaram o Instituto de Neurologia, o Instituto de Nutrição, as clínicas da Faculdade de Medicina na Santa Casa e no Hospital São Francisco de Assis, a Faculdade Nacional de Farmácia, a Escola Nacional de Química, a Faculdade Nacional de Arquitetura, o Parque Metalúrgico da Escola de Minas de Ouro Preto, a Escola Nacional de Educação Física, o Palácio Universitário e a Faculdade Nacional de Odontologia.

Na da Bahia, ultimou-se a construção da Escola de Farmácia, da Escola Politécnica e da Faculdade de Odontologia. Foi também organizado o Museu de Arte Sacra.

Na do Paraná, registre-se a conclusão do conjunto arquitetônico que abrange a Reitoria, a Faculdade de Ciências Econômicas, a Faculdade de Filosofia e o grande Hospital de Clínicas; também o do Centro Politécnico, além do aparelhamento da Faculdade de Medicina, da Faculdade de Engenharia.

Na do Recife, continuou-se a construção da Cidade Universitária, tendo sido concluídos os prédios da Faculdade de Filosofia, do Instituto de Antibióticos, do Biotério Geral da Faculdade de Medicina e de um pavilhão da Escola de Química. Caminham para o seu término o Hospital Universitário, a Faculdade de Filosofia, o Restaurante Universitário e a Escola de Engenharia. Finalmente, entre 1956 e 1959, criaram-se diversos novos institutos, tais como o de Geologia, Química, Micologia, Cardiologia, Fisiologia, Nutrição e Puericultura.

A de Minas Gerais iniciou os edifícios das Faculdades de Odontologia, Filosofia, Enfermagem e Reitoria; ampliou os do Hospital das Clínicas e das Faculdades de Arquitetura e Medicina; concluiu os da Faculdade de Ciências Econômicas, de Engenharia, de Direito, do Hospital São Geraldo e do Hospital Carlos Chagas.

A do Ceará viu ultimados, nos últimos anos, um edifício para a Faculdade de Direito, a Concha Acústica e o Auditório ao ar livre, o edifício-sede do Instituto de Tecnologia Rural, o *Gymnasium* universitário e os pavilhões de Eletrotécnica e de Óleos da Escola de Engenharia. Iniciou-se a reforma dos prédios da Reitoria, da Faculdade de Farmácia e de Odontologia e do Hospital das Clínicas. A melhoria das condições materiais, dessa Universidade, depois de sua criação, permitiu que a matrícula geral nos cursos regulares crescesse 59,8% no período de 1956 a 1959, atingindo, no último ano, 1.854 alunos.

Na do Rio Grande do Sul, construíram-se o Hospital das Clínicas, a Casa do Estudante, o Instituto de Pesquisas Hidráulicas, e o Instituto de Ciências Naturais, em Pôrto Alegre; a Faculdade de Odontologia, em Pelotas; e a de Farmácia e Medicina, em Santa Maria. Realizaram-se além disso, melhoramentos nos edifícios da Reitoria, das Faculdades de Medicina, Filosofia, Arquitetura e Ciências Econômicas e nas Escolas de Odontologia, Agronomia e Veterinária, bem como se equiparam o pavilhão do Instituto de Tecnologia, o de Química e a estação radiodifusora.

A par desses investimentos, com vistas a melhor aparelhar as Universidades, intenso trabalho se desenvolveu em aperfeiçoar o pessoal docente, aprimorar métodos de ensino e ampliar as modalidades de especialização, através de medidas com que a Administração Federal despendeu, nos dois últimos anos, importância superior a um bilhão de cruzeiros.

### *Ensino Militar*

É da maior relevância a contribuição das Forças Armadas para o ensino. Além de manter uma rede de estabelecimentos que preparam todos os tipos de especialistas militares, o Exército, a Marinha e a Aeronáutica prestam serviços educacionais que vão desde a alfabetização de recrutas e a formação de grande número de especialistas de nível primário e médio, até a graduação de tecnólogos altamente qualificados.

Os Colégios Militares e Escolas Preparatórias do Exército, da Marinha e da Aeronáutica são freqüentados por milhares de jovens procedentes de tôdas as classes sociais, muitos dos quais, ao fim dos cursos, se encaminham para carreiras civis. Os cursos de formação de especialistas oferecem uma extraordinária gama de tipos de adestramento, contribuindo ponderavelmente para o preparo de técnicos que se tornam aptos a servir nos mais diversos setores da produção. Finalmente, as escolas de pós-graduação militares integram-se, hoje, em tôdas as atividades

econômicas, propiciando uma tomada de consciência das necessidades impostas pela segurança nacional e pelo desenvolvimento do País.

### *Pesquisas Educacionais*

Uma das principais contribuições do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos ao ensino foi a organização de uma rede de Centros de Pesquisas, já em funcionamento no Distrito Federal e em São Paulo, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Tais Centros têm cooperado ativamente para erradicar processos rotineiros e práticas obsoletas, participando de iniciativas de reforma empreendidas no País, nos vários níveis de ensino e no preparo de projetos de lei que, de qualquer modo, interessem à educação.

Dentre as atividades do Centro de Pesquisas de São Paulo, destaca-se o Curso de Especialistas em Educação para a América Latina, ministrado sob os auspícios da U.N.E.S.C.O., em cooperação com o Ministério das Relações Exteriores. O Centro do Rio de Janeiro desenvolve, presentemente, com o concurso de ilustres especialistas patrícios, pesquisas sôbre os processos de urbanização e industrialização do Brasil e seus reflexos na escola. Estuda, igualmente, o funcionamento das classes secundárias experimentais, planeja a campanha de educandários gratuitos e promove a divulgação dos resultados de experimentações educacionais, através de guias de ensino e manuais para professores. Por sua vez, o da Bahia mantém escolas-padrão, especialmente adaptadas aos centros urbanos, e que renovam o ensino primário no País, por meio de treinamento de professores de quase todos os Estados. Aos Centros Regionais do Recife, de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul tem cabido, por igual, a tarefa de aperfeiçoar o magistério e estudar as condições sócio-culturais do ensino nas respectivas regiões.

### *Ciência e Tecnologia*

Sensível aos estímulos do momento histórico que vivemos, o Governo pôs em prática, nos vários setores da Administração, providências indispensáveis para que o Brasil deixe de ser mero espectador dos feitos científicos de nossa época e venha incorporar-se a seus realizadores.

Assim, vem assegurando apoio eficiente não só às pesquisas científicas, mas também às tecnológicas e às que, de um modo geral, interessam à nossa economia.



O homem de ciência, o técnico, o pesquisador constituem o capital mais precioso para equacionar os problemas nacionais. Por isso mesmo, formá-los e assegurar-lhes condições satisfatórias de trabalho tem sido o objetivo precípua da ação governamental para integrar nosso País na linha mais avançada do desenvolvimento científico.

As medidas tomadas, através da COSUPI, da CAPES e do Conselho Nacional de Pesquisas, nos permitirão dispor, em breve, do corpo de cientistas e tecnólogos que o progresso nacional requer.

CONSELHO NACIONAL DE PESQUISAS — Conduzindo uma decisiva política de apoio à ciência fundamental e à direção do aperfeiçoamento tecnológico, o C.N.P. tem possibilitado, aos pesquisadores brasileiros, a conquista de posições de relêvo no ambiente internacional, onde seu esforço e eficiência são reconhecidos em reuniões de homens de saber da mais alta categoria.

Começa o Brasil, por outro lado, a despertar o interesse de outras nações, como um centro florescente da Ciência e da Técnica. O aumento do intercâmbio nesse terreno e o afluxo crescente de estudiosos latino-americanos, aos centros brasileiros, testemunham o aprêço que já merecemos.

No exercício de 1959, estruturou o C.N.P. um programa de trabalho, para progressivamente dar cobertura às nossas necessidades mais agudas no campo da ciência. O progresso do parque metalúrgico nacional impôs se considerassem alguns problemas ligados à produção de metais não-ferrosos. Procura-se, por isso, formar técnicos altamente qualificados, especialmente no que toca à metalurgia física dos sólidos. Também se contribuiu para desenvolver a indústria química de base, através de apoio a centros universitários e a institutos independentes.

Está em plena execução o programa relativo à zootecnia e suas implicações, para isso havendo-se mobilizado especialistas de tôdas as regiões do País, que, em encontros periódicos, permutaram informações sôbre os diferentes setores de trabalho. Convocou o C.N.P. os físicos ligados a diferentes institutos universitários para um encontro em que se discutiram diretrizes e resultados colhidos e se planejaram as atividades para 1960. No último exercício, chegou a 44 o número de bolsistas que o Conselho manteve no estrangeiro, e a 460, em nosso País. Foram concedidos, ainda, 310 auxílios para aquisição de aparelhagem e equipamentos, vinda de especialistas e a realização de cursos e seminários, bem como estabelecidos programas de formação de quadros técnicos-científicos e de pesquisas de interesse bilateral. Os contratos com a *National Science Foundation*, com o *Centre National de la Recherche Scientifique* e com o *Consiglio Nazionale delle Ricerche*, deixam entrever um progressivo intercâm-

bio de pessoal e a possibilidade de pesquisas conjuntas, por brasileiros, norte-americanos, franceses e italianos. Ainda no terreno internacional, deverão desenvolver-se em 1960, com assistência da F.A.O., na Argentina, no Brasil e no Uruguai, pesquisas em comum, para racionalização de processos relativos à pesca.

**COSUPI** — A Comissão Supervisora do Plano dos Institutos, criada no Programa de Metas do Governo, devota-se a reestruturar as escolas de tecnologia e a renovar os seus métodos de ensino e de pesquisa, através de institutos que, em cada Universidade, concentram misteres afins, antes exercidos em cátedras diferentes nas várias escolas. Aplicando num só órgão recursos financeiros, técnicos e pedagógicos antes dispersos, a COSUPI os faz utilizar de modo mais econômico e eficaz, com vista à formação tecnológica mais diversificada e melhor articulada com as atividades produtivas da região.

Despendeu a COSUPI, no biênio 1958/59, mais de 800 milhões de cruzeiros em obras, equipamentos, remuneração a professores e técnicos de alto nível, pesquisadores, bolsistas e estagiários de tempo integral. Puderam, assim, instalar-se e funcionar os seguintes institutos: de Eletrônica e de Mecânica, em Belo Horizonte; de Minas e Metalurgia, em Ouro Preto; de Matemática e de Física, no Rio Grande do Sul; de Mecânica e de Mecânica Agrícola, em Curitiba; de Genética, em Piracicaba; de Economia Rural, no Estado do Rio; de Química e de Ciências Sociais, no Distrito Federal; de Química, em Salvador; de Geologia, em Recife; e de Tecnologia Rural, em Fortaleza. É desnecessário encarecer a extraordinária importância desses institutos para o progresso científico e técnico do Brasil.

Além disso, 31 escolas superiores de Engenharia, Agronomia, Economia e Administração, mantidas pelos Podêres Públicos ou dependentes de entidades particulares, foram beneficiadas, mediante convênios com o mesmo órgão, para aplicações que somam 110 milhões de cruzeiros, em obras, equipamentos, pessoal e outros fins enquadrados no plano de reforma do ensino técnico de nível superior. Os trabalhos da COSUPI, em 1960, abrangerão, extensiva e intensivamente, os setores de eletrotécnica, mecânica, química, física, geologia, mineração, metalurgia, genética, economia, agronomia, em Escolas de Engenharia, de Administração Pública e de Empresas e de Medicina, além de Escolas de Agronomia e instituições tecnológicas, colocadas sob jurisdição de diversos Ministérios.

**CAPEB** — A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a que compete, especificamente, estimular e melhorar as condições de ensino e pesquisa nas instituições universitárias e científicas, promover levantamentos e es-

tudos sobre ensino superior, planejou e executou, no atual Governo, 1.205 projetos de trabalho. Foram contratados 71 professores estrangeiros e 35 nacionais, para programas especiais de ensino e investigação em nossas universidades. Cooperou, em 20 centros nacionais, no aperfeiçoamento do pessoal pós-graduado, em que estagiaram 813 bolsistas provenientes de todos os Estados da Federação, entre os quais se contavam 229 professores ou assistentes de escolas superiores. Concedeu, ainda, 579 bolsas e auxílios para estudos no estrangeiro, nelas se incluindo 240 para docentes universitários. Propiciou a realização de 83 cursos de pós-graduados e 15 reuniões para estudos de assuntos científicos ou educacionais. Favoreceu o intercâmbio universitário no País e publicou 25 monografias sobre problemas de educação.

Ainda através da CAPES, procurou o Governo proporcionar apoio material a nossos estudantes fora do País. Assim, inaugurou-se a Casa do Estudante Brasileiro em Paris, plano antigo, só concretizado na atual administração. Essa Casa está capacitada a receber mais de uma centena de estudantes. Outra será edificada em Madri, em terreno doado pelo Governo espanhol.

I.T.A. — Ao Instituto Tecnológico da Aeronáutica, justamente considerado escola-padrão, não faltou apoio para que continuasse prestando seus valiosos serviços ao País. Em 1959, pôde aquêlê estabelecimento elevar a 100 o número de vagas para admissão aos cursos. Conta presentemente 375 estudantes de engenharia, 68 dos quais se formaram nas especialidades de Construção Aeronáutica, Operação Aeronáutica e Eletrônica. Entrou em vigor, no mesmo exercício, em conformidade com o Ponto IV, o acôrdo para que professores norte-americanos prestassem serviços ao Instituto, e professores brasileiros estagiassem nos Estados Unidos. O acôrdo inclui, ainda, a entrega de equipamento ao laboratório do I.T.A., durante quatro anos. Com a cooperação do Conselho Nacional de Pesquisas, da Comissão Nacional de Energia Nuclear e de outras entidades, promoveu aquêlê estabelecimento seminários, conferências e estágios de professores e de cientistas estrangeiros.

COMISSÃO DE ENERGIA NUCLEAR — Não é de solução rápida o problema de pessoal capacitado para desenvolver, no País, a aplicação da energia nuclear. Para resolvê-lo cumpre instituir cursos, distribuir bolsas-de-estudo, fundar institutos e centros de treinamento e de pesquisas, proceder ao intercâmbio com outros países, promover estágios de especialistas patrícos no exterior. Impõe-se também incentivar, nas Universidades nacionais, os estudos básicos a êsse fim destinados, bem como garantir o aproveitamento dos técnicos e cientistas, em condições adequadas.

Muito contribuiu, nesse campo, a Comissão Nacional de Energia Nuclear, através de bôlsas-de-estudo no País e no exterior, bem como auxílios a cursos de engenharia e de metodologia de radioisótopos, para pesquisas científicas — inclusive as do Laboratório de raios cósmicos de Chalcataya, na Bolívia — e para instalação e aparelhamento de instituições nacionais. Com isto, despendeu cerca de 100 milhões de cruzeiros, em 1959, contra 31 milhões em 1958 e 1,5 milhão em 1957.

PETROBRÁS — Ministrou também essa emprêsa, em 1959, cursos de formação e aperfeiçoamento de pessoal especializado, auxiliou técnica e financeiramente os cursos para geólogos, mantidos pelo Ministério da Educação e Cultura, e concedeu bôlsas a alunos que estudaram, em universidades estrangeiras assuntos relacionados com a indústria do petróleo.

### *Atividades Culturais*

Muito se devotou o Govêrno, neste quadriênio, ao desenvolvimento cultural do País, através de instituições destinadas a promover e amparar as atividades criadoras, não apenas de natureza científica, mas ainda artística, educativa, literária. Conjugaram-se para tanto, numa cooperação realmente ampla e proveitosa, todos os recursos disponíveis.

*Produção do livro* — Do movimento editorial que, nestes últimos quatro anos, assumiu proporções consideráveis, participou, de modo expressivo, o Poder Público, direta ou indiretamente, sob a forma de prêmios, bôlsas e outros estímulos. Diferentes órgãos da Administração desenvolveram atividades nesse setor, como em seguida se verá.

O Instituto Nacional do Livro fez editar 72 obras, criou a *Revista do Livro* e elevou a oito o número de prêmios literários concedidos para os diversos gêneros. A cargo do mesmo Instituto ficou a publicação das obras completas de Machado de Assis, tendo em vista difundir-lhe os livros, como homenagem ao grande escritor, ao ensejo do cinquentenário de sua morte.

A par da cooperação prestada a diversas repartições oficiais e entidades particulares, o Serviço de Documentação do M.E.C. desenvolveu largo plano de publicações que, só em 1959, ascenderam a 130 mil exemplares. Deverão atingir êste ano cerca de 228 títulos os livros que prepara no Departamento de Imprensa Nacional. Outro órgão — a Casa de Rui Barbosa — de 1956 a 1959 distribuiu, no Brasil e no exterior, cerca de 30.500 volumes, não apenas de obras do ilustre brasileiro, ou a êle referentes, mas ainda de caráter filológico, lingüístico, jurídico, bibliográfico e literário.

Construir-se-á, ainda no ano em curso, um pavilhão anexo à Casa de Rui Barbosa, para os serviços dêsse estabelecimento, em terreno já desapropriado.

No Serviço Nacional do Teatro intensificou-se a publicação de peças nacionais e estrangeiras, livros técnicos e didáticos.

Além das publicações normais, deu-se início, em 1959, na Biblioteca Nacional, a uma nova coleção — *Decimália* — destinada a ser um espelho do Brasil atual. Para 1960, ao ensejo do sesquicentário de fundação e cinquentário do seu edifício, tem a Biblioteca Nacional largo plano editorial.

Sem descuidar dos cursos destinados a formar profissionais, o Departamento de Imprensa Nacional se desvelou em atender a todos os pedidos de publicação das repartições oficiais, dentro da técnica que o situa entre as mais adiantadas do gênero.

O Instituto Joaquim Nabuco, no Recife, e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros, além dos cursos e das pesquisas sôbre os nossos problemas fundamentais, incrementaram a publicação de obras de interesse geral.

*Bibliotecas* — Não descurou o Governo de ampliar a rede nacional de bibliotecas, elemento fundamental para as necessidades da cultura moderna. Por seus órgãos mais credenciados fomentou a criação e a atualização do acervo de centenas de bibliotecas públicas municipais. A assistência a êsses estabelecimentos vem-se fazendo, não só com publicações de caráter oficial, mas ainda por aquisições às livrarias, o que é também um modo de amparar a atividade editorial brasileira. Foram aplicados, apenas pelo Instituto Nacional do Livro, 38 milhões de cruzeiros, de 1956 a 1959, na compra de livros para bibliotecas públicas, devendo-se observar que, de 1939 a 1955, as dotações não ultrapassaram 33 milhões e 800 mil cruzeiros. No último quadriênio distribuíram-se 560.383 volumes. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos criou em sua rede de Centros de Pesquisas Educacionais uma série de bibliotecas especializadas em educação e estudos brasileiros, que atendem a uma crescente procura em várias regiões do País. Além de manter atualizado o próprio acervo de livros e periódicos, os referidos Centros promovem a criação e o enriquecimento de bibliotecas junto a Escolas Normais e Faculdades de Filosofia. Através dêste serviço foram distribuídos, de 1956 a 1959, cerca de 112.000 exemplares de obras publicadas pelo próprio I. N. E. P. e 400.000 adquiridos a livrarias brasileiras. A Campanha Nacional de Material de Ensino editou e distribuiu, para venda a preço inferior ao custo, diversas obras de alto valor educacional, cuja tiragem alcançou 250 mil exemplares.

Por compra, doação ou contribuição legal, enriqueceu-se o acervo da Biblioteca Nacional com 44.250 unidades em livros, folhetos, músicas, mapas, gravuras, desenhos, manuscritos, estampas etc., e 317.513 jornais e revistas. Dentre as aquisições, cum-

pre ressaltar as coleções de *Artur Ramos*, *Tobias Monteiro*, *Vila Real*, *Abraão de Carvalho*, e, em 1959, a de documentos inéditos do século XVIII, êsses em número de 4 mil, fundamentais à História do Brasil. A Biblioteca Nacional participou ativamente do II Festival do Livro da América, do Primeiro Congresso Brasileiro de Língua Falada no Teatro, promovido pela Universidade da Bahia, e, sob os auspícios da Universidade do Rio Grande do Sul, do Primeiro Congresso Brasileiro de Dialectologia e Etnografia, em Pôrto Alegre. Ainda nesse período, constituiu-se independentemente uma biblioteca musical, das mais atualizadas que existem.

Atendendo à necessidade de preservar um dos maiores patrimônios culturais brasileiros, representado pelo acervo da Biblioteca Nacional, fêz o Govêrno renovar tôda a rêde elétrica do estabelecimento, e ali iniciou a instalação de ar condicionado e também uma rêde de alarme contra incêndio.

*Patrimônio cultural* — Realizaram-se em 593 edifícios, monumentos e obras de talha e pintura antiga, os trabalhos de reparação, conservação e restauração a cargo do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Ao ensejo da comemoração do 250.º aniversário de Ouro Prêto, foram beneficiados 82 monumentos e edifícios dessa cidade.

*Cultura brasileira no exterior* — Procurando difundir a civilização e a língua do Brasil na América Latina, continuam a realizar excelente trabalho os sete Institutos Brasileiros de Cultura que, com um total de cêrca de 2.000 alunos, funcionam nas cidades de Assunção, Buenos Aires, La Paz, Lima, Montevidéu, Iquitos e Rosário.

Mantivemos, ainda, no exterior, como outro valioso meio de divulgação cultural, cátedras de estudos brasileiros, a cargo de professores patricios, nas Universidades de Paris, Lisboa, Roma, Santiago do Chile, Bruxelas, Nova Iorque, Madri e São Marcos, esta em Lima.

Além dessas atividades, colaborou o Govêrno na preparação do IV Colóquio de Estudos Luso-Brasileiros, realizado em Salvador, sob os auspícios da Universidade da Bahia, e prestou assistência financeira à Semana de Estudos Americanos da Universidade do Brasil. Pelo Itamarati, foram concedidas 52 bôl-sas-de-estudo a nacionais de países da América e da Europa. Outrossim, em virtude de convênios culturais assinados pelo Brasil, cursaram nossas Universidades mais de 330 estudantes latino-americanos.

A publicação — *Brasil, 1959* —, editada em seis línguas, foi profusamente distribuída, no exterior, por intermédio de nossas Missões Diplomáticas e repartições consulares, que, para igual fim, receberam outros livros, bem como discos, diapositivos e

filmes sôbre o nosso País. Recentemente, editou-se em português, francês, inglês e espanhol, um pequeno folheto sôbre Brasília.

A propaganda cultural do Brasil, no âmbito internacional, processou-se também através de quatro exposições itinerantes de arquitetura que, no decurso de 1959, se detiveram em Lisboa, Paris, Barcelona, México, Havana e Tóquio. No campo das artes plásticas, realizamos em Munique, Viena e Leverkusen uma exposição de pintura, gravura, desenho e escultura. Proporcionou-se, ainda, apoio a exposições de consagrados artistas patrióticos em Washington, Nova Iorque, Paris e Bruxelas, e promoveu-se a participação do Brasil na Bienal de Paris.

Sob o patrocínio do Itamarati e da NOVACAP, reuniu-se em Brasília, em São Paulo e no Rio de Janeiro, o Congresso Extraordinário da Associação Internacional de Críticos de Arte, a que compareceram cêrca de setenta críticos de renome mundial, especialmente convidados para conhecer a contribuição brasileira no campo das artes plásticas. Os artigos por êles publicados em grandes órgãos da imprensa internacional muito contribuíram para a difusão da nossa arte.

Ainda no terreno da difusão cultural, destaquem-se as exposições promovidas pela Biblioteca Nacional em Lisboa, Madri, Granada e Ilhas Canárias. O fundo dessas exposições foi doado a entidades culturais, que dêsse modo passaram a ter, na Europa, obras representativas da produção intelectual brasileira em todos os gêneros.

*Livro estrangeiro* — Problema que tem acarretado dificuldades aos nossos meios cultos é o que se relaciona com a aquisição do livro estrangeiro. Também neste setor se fêz sentir a ação do Poder Público. A Comissão instituída pelo Decreto n.º 45.656, de 1959, já apresentou sugestões com o fim de eliminar gravames fiscais e formalidades burocráticas, bem como dar tratamento cambial favorável às importações. À base dêsse trabalho, foi assinado o Decreto n.º 46.617, de 1959, que dispensou o visto consular nas faturas de importação. Além disso, tenciona o Governo submeter ao estudo do Legislativo dois projetos de lei — o primeiro, isentando de taxas aduaneiras livros, mapas, revistas e publicações similares; o segundo, propondo a abertura de crédito especial para a aquisição de obras sôbre matéria técnica, científica, didática e literária, destinadas a bibliotecas escolares ou à revenda a preços reduzidos, para estudantes.

*Museus* — Foi intenso o trabalho cultural dos museus. Quase todos atualizaram os seus mostruários, de acôrdo com a nova conceituação da museologia, tornando-os dinâmicos e acentuando-lhes a finalidade didática. Intensificou-se o intercâmbio entre êles e instituições congêneres estrangeiras.

A Comissão Nacional de Belas Artes, no período de 1956/59, adquiriu 50 obras e organizou a representação brasileira à I Bienal Interamericana de Pintura e Gravura no México, em 1958. Deu, outrossim, grande impulso às pesquisas, auxiliando também pessoal estrangeiro a seus quadros. Por sua vez, entidades particulares, que se distinguiram pela importância cultural de suas realizações, receberam cooperação direta, como é o caso dos Museus de Arte Moderna do Rio de Janeiro e de São Paulo.

Com doações e aquisições, foi enriquecido o patrimônio do Museu Nacional, do Museu de Belas Artes, do Museu Imperial e do Museu Histórico, a que o Governo incorporou o Palácio do Catete, destinado a Museu da República.

*Cinema e teatro* — Por suas virtualidades educacionais, o cinema e o teatro, que conjugam arte e recreação, têm merecido do Governo o estímulo e a ajuda indispensáveis ao seu desenvolvimento.

Através do Serviço Nacional do Teatro, prestou-se auxílio financeiro a entidades de classe teatral, fixas e itinerantes no País e no exterior, em quantia que representa um aumento de 330% entre os exercícios de 1956 a 1959. Colaborou esse órgão na II Bienal de Teatro do Museu de Arte Moderna de São Paulo, em vários festivais, sobretudo do Teatro Estudantil e Infantil; fundou o Teatro Nacional de Comédia, antiga aspiração da classe; estendeu auxílios a vários teatros do interior — Belo Horizonte, Salvador, Porto Alegre e Niterói — e impulsionou as atividades pedagógicas do Conservatório Nacional do Teatro. Adquiriu, por fim, no Distrito Federal, o cinema Parisiense, em obras já adiantadas de reforma, e, em São Paulo, o cinema *Broadway*, para funcionamento, em ambos, do Teatro Nacional de Comédia; ainda nesta última cidade, duas casas onde se deverá instalar a Escola Dramática.

No campo do cinema educativo, no último quadriênio, empenhou-se o Governo por seu órgão competente — o Instituto Nacional do Cinema Educativo — num programa de reconhecido alcance didático, compreendendo: revenda de projetores cinematográficos a preço de custo; especialização de professores; utilização e produção de filmes educativos, documentários culturais, artísticos e científicos; e produção de diafilmes para projeção de imagens fixas, em conformidade com os programas do ensino médio. Ainda nesse terreno, o Instituto Nacional do Livro planejou e executou uma série de documentários cinematográficos sobre o funcionamento de bibliotecas, sobre temas históricos e fabrico do livro e, bem assim, reportagens literárias visuais em torno de grandes figuras das letras brasileiras.



## **AÇÃO DO INEP E CENTROS DE PESQUISAS EDUCACIONAIS EM 1959**

*Para a execução do programa de estudo, análise e reconstrução educacional que a realidade brasileira reclama, o INEP, pelos diversos setores de sua atividade e pelos Centros de Pesquisas Educacionais, vem empreendendo um plano intensivo de trabalho que se desenvolve em todos os Estados da Federação e que enfrenta o problema educacional em várias direções, seja pelo aperfeiçoamento de professores, a construção de prédios escolares, a instalação de classes complementares com oficinas de artes industriais, seja pela assistência pedagógica e administrativa às Secretarias de Educação, a instituições educativas e culturais, seja pela assistência didática ao professor, com distribuição de livros e revistas ou ainda promovendo estudos e pesquisas para um conhecimento objetivo da realidade brasileira.*

*Damos abaixo a súmula desses trabalhos:*

### **Campanha de Construções e Equipamento Escolares**

Dando seqüência ao programa traçado, a Campanha empreendeu as seguintes realizações:

— reorganização administrativa do serviço de contróle da construção de cada prédio escolar, da execução dos acôrdos, da localização das escolas por Estado e Município, além de informações detalhadas sobre cada unidade, registrando-se a qualidade do prédio, número de salas de aula, nomes do diretor e professores, matrícula por série, dependência administrativa, bem como a documentação fotográfica;

— tendo em vista a ampliação e melhoria da rêde escolar primária e normal do país, foram assinados com os Estados da Bahia, Minas Gerais e São Paulo acôrdos gerais em que o INEP transfere a uma comissão tríplice, composta de um representante do MEC, outro do INEP e o terceiro da Secretaria de Educação do Estado respectivo, o encargo de desincumbir-se das atividades que ligam o INEP a cada uma das referidas Unidades.

Essa medida tem o propósito de mobilizar os melhores recursos em pessoal e técnica com que se possa contar nesses Estados, de modo a obter, com a ajuda financeira disponível, o máximo rendimento.

A Campanha deu a seguinte aplicação aos recursos que lhe foram destinados:

### I. ESCOLAS PRIMÁRIAS

#### a. *Movimento de verbas.*

Saldos para obras, oriundos de acôrdos anteriores .....	Cr\$ 176.606.600,00
Auxílios concedidos até 30/11 para novas obras .....	" 22.847.160,00
Importância remetida para execução das obras .....	" 96.017.795,00
Saldo a remeter .....	" 103.435.965,00

#### b. *Andamento das obras.*

Até novembro foi programada, por novos acôrdos, a construção de mais 25 prédios escolares primários, com um total de 86 salas de aula.

Escolas concluídas .....	188 com	509 salas de aula.
Em construção .....	348 "	932 " " "
A construir .....	145 "	307 " " "
TOTAL .....	681 "	1.748 " " "

#### c. *Mobiliário.*

Da quota do auxílio atribuído a cada Estado, foram destacados 10% para aquisição do mobiliário destinado às escolas constantes dos planos de obras em execução, a fim de que possam entrar em funcionamento logo que estejam concluídas.

O montante do auxílio programado para essa finalidade não excedeu de Cr\$ 8.313.210,00 em virtude de haverem sido excluídos os Estados de São Paulo, Minas Gerais e Bahia, com os quais se firmaram convênios gerais.

Com tal quantia foram adquiridos, após concorrência, 222 conjuntos de mobiliário escolar que estão sendo encaminhados às diversas unidades escolares, à medida que são concluídas novas salas de aula.

## II. ESCOLAS NORMAIS

a. *Movimento de verbas.*

Saldo para obras oriundas de acórdos anteriores .....	Cr\$ 128.433.500,00
Auxílios concedidos .....	" 10.735.000,00
Importância remetida para execução das obras .....	" 26.507.189,00
Saldo a remeter .....	" 112.661.311,00

b. *Andamento das obras.*

Escolas com parte concluída e parte em andamento .....	14 com 297 salas
Em construção .....	10 " 169 "
A iniciar .....	2 " "

No plano de ampliação e melhoria da rêde escolar normal está previsto o equipamento das novas unidades escolares concluídas.

## Setor de Aperfeiçoamento do Magistério

## Sumário das atividades:

a) Cursos e estágios organizados em colaboração com o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais;

b) Seleção de candidatos a bôlsas oferecidas por organismos internacionais, como a UNESCO e o Institute of Inter American Affairs, Ponto IV;

c) Orientação da Escola Primária Experimental do Rio;

d) Preparação de publicações de assistência ao magistério primário.

Os cursos empreendidos foram os seguintes:

1. *Para especialistas em educação.*

Realizado no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de S. Paulo, em colaboração com a UNESCO, para 11 professores latino-americanos e 14 brasileiros. Estendeu-se de 23 de março a 15 de dezembro.

2. *Para aperfeiçoamento de administradores escolares.*

A cargo do C.R.P.E. do Rio G. do Sul, a partir de 1.º de maio.

3. *Para professores de escolas normais.*

Efetuaram-se, no Rio, um de Linguagem na escola primária e outro de Recreação e Jogos. O primeiro, destinado a 13 professores procedentes do Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Pernambuco, Piauí, R.G. do Norte, Rio G. do Sul, S. Paulo e Territórios do Acre, Rondônia e Guaporé, constou de reuniões sobre os problemas do ensino da leitura e demais aspectos da Linguagem, de observações na Escola Experimental do INEP e trabalhos práticos sobre as diversas técnicas utilizáveis no ensino da Linguagem. Coube à Prof.<sup>a</sup> Juraci Silveira a direção do curso com a colaboração do Prof. Mário Pena da Rocha. Teve a duração de cinco meses, a começar de agosto.

O segundo, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Ruth Gouveia, estendeu-se de agosto a novembro, com a participação de 14 bolsistas da Bahia, de Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, R.G. do Norte, R.G. do Sul, Territórios do Acre e Rio Branco. Constou de seminários sobre princípios e técnicas de recreação e observação: jogos, brinquedos cantados, danças regionais, histórias, dramatizações, fantoches improvisados, excursões, artes plásticas, habilidades manuais, ritmos e bandinha.

4. *Para aperfeiçoamento de professores normais e primários.*

Organizados pelo Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE) em colaboração com o C.R.P.E. de Minas Gerais, com sede em Belo Horizonte. O INEP selecionou e subvencionou professores de vários Estados.

5. *Para orientadores e professores de escolas de demonstração.*

Efetuaram-se dois estágios. Um, na Escola Experimental do Rio, para nove professores primários. Estes iam lecionar em escolas experimentais de Pernambuco (5), de S. Paulo (1) e em escolas de aplicação do Rio G. do Norte (3), além de duas orientadoras de ensino para classes experimentais do Rio G. do Sul. Os trabalhos versaram sobre o ensino da Linguagem e da Matemática na escola primária e de Geografia, Português, Recreação e Jogos, Música e Artes Industriais na escola elementar. Os bolsistas puderam realizar, ainda, atividades complementares facultativas e por isso o estágio que se iniciara em maio prolongou-se até dezembro.

O segundo teve lugar na Escola Experimental da Bahia, dirigido pela Prof.<sup>a</sup> Carmen Teixeira, com a participação de 21 professores, sendo 8 de Brasília, 11 da Escola Experimental do Rio e 2 de Pernambuco.

6. *Para professores de jardins de infância.*

Realizado no Rio, de agosto a novembro, sob a direção da Prof.<sup>a</sup> Edvete da Cruz Machado, para oito bolsistas de Estados diversos. As atividades constaram de observações em jardins de infância do Distrito Federal e orientação sobre objetivos, organização e administração de jardins de infância, currículo, estudo do prédio escolar e elaboração do material para as diversas programações.

7. *Para professores de arte infantil.*

Destinado à formação de professores para escolas primárias anexas e institutos de educação dos Estados, teve lugar na Escola Experimental do Rio, no período de maio a novembro, sendo dirigido pela Prof.<sup>a</sup> Lúcia Bicca de Alencastro. Constatou-se seminários, aulas práticas, observação e prática de ensino em desenho, pintura, escultura, gravura e monotípias, estamperia, cartazes e letras, mosaicos, metal e azulejos.

O curso foi precedido de aulas sobre arte infantil a cargo da Prof.<sup>a</sup> Seonaid Robertson, da Universidade de Leeds, na Escolinha de Arte do Brasil.

8. *Para professores de excepcionais.*

Procedentes dos Estados de Minas, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio de Janeiro, 7 professores, com bolsa do INEP, estudaram os problemas da educação de excepcionais, realizando trabalhos práticos e acompanhando turmas de excepcionais. Distribuíram-se os bolsistas entre a Associação de Pais e Amigos do Excepcionais e a Sociedade Pestalozzi do Brasil.

9. *Para professores de canto orfeônico.*

Onze bolsistas do INEP realizaram cursos e estágios no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, sendo que seis estão no 1.º ano de especialização.

10. *Para formação de professores em artes industriais.*

No propósito de dotar com pessoal qualificado as oficinas e Centros em construção em vários Estados para extensão da escolaridade primária foram oferecidas 213 oportunidades de

aperfeiçoamento em artes industriais, em cursos realizados no Rio, Bahia e São Paulo.

O do Rio estendeu-se de abril a dezembro, sendo ministrado nas dependências do SENAI a 108 professores. Organizados em grupos de sete, especializaram-se em quatro ou cinco técnicas dentre as seguintes: tecelagem, trabalhos em couro, metal, madeira, cerâmica, tapeçaria, fantoches, marionetes, estamparia e mosaico. Receberam ainda aulas de desenho e histórias das artes industriais.

O da Bahia foi ministrado na Escola Parque do Centro Educacional Carneiro Ribeiro a 30 bolsistas, de abril a dezembro. A partir de setembro 11 professores de Brasília, enviados pela Novacap, também estagiaram.

O de São Paulo estendeu-se de 15 de maio a 30 de novembro, para 64 bolsistas, organizado pelo C.R.P.E. em colaboração com o SENAI de S. Paulo.

#### 11. *Para aperfeiçoamento de professores primários.*

O INEP promoveu oito cursos intensivos nas seguintes localidades:

a) Rio G. do Norte — Currais Novos e Ceará-Mirim (130 professores);

b) Ceará — Fortaleza (114 professores de 1.<sup>a</sup> série);

c) Espírito Santo — Colatina (85) e Vitória (110).

Este Setor atendeu a projetos individuais de aperfeiçoamento em diversas especialidades de interesse para os planos estaduais de educação.

O INEP patrocinou a viagem de oito professores secundários e de faculdades de filosofia aos Estados Unidos, a fim de observar a organização e funcionamento do ensino secundário naquele país.

#### ESCOLA PRIMÁRIA EXPERIMENTAL DO RIO

Por acôrdo assinado em 1955, a Escola Guatemala, da Prefeitura do Distrito Federal, ficou sob a orientação do INEP, e desde então se constituiu em campo de experiência para estágios e seminários relativos à educação primária. O Setor de Aperfeiçoamento do Magistério manteve permanente contato com a Escola, prestando tôda assistência a suas atividades, seja em reuniões semanais com os professores, seja participando de seminários e efetuando visitas diárias.

A 10 de agosto de 1959, por proposta deste Instituto, a Escola passou a ser o 1.º Centro Experimental de Educação Primária da Prefeitura do então Distrito Federal.

### 1. *Atividades curriculares.*

Constaram de linguagem, matemática, estudos sociais, ciências naturais, artes aplicadas, arte infantil, recreação e jogos (incluindo iniciação esportiva, ginástica rítmica e clube de dança), música, biblioteca e auditório.

O horário para as crianças foi das 7h30 às 16h30, com intervalo das 11h45 às 13h para almoço, exceto as turmas do 1.º ano que tiveram 4h30 de trabalho.

Freqüentaram a escola 346 alunos, distribuídos em 12 turmas do 1.º ao 5.º ano, sendo as classes organizadas por idade e a promoção efetuada de modo flexível.

A apreciação dos professores e do diretor permitem adiantar que os resultados foram compensadores quanto aos conhecimentos adquiridos e à formação de atitudes.

### 2. *Métodos e recursos.*

Procurou-se dar oportunidades educativas às crianças por meio de atividades a que elas davam preferência. Efetuadas de acordo com um planejamento, consistiram em projetos simultâneos para atender aos vários grupos de alunos, em concursos e trabalhos diversos para intensificação do estudo em torno de assuntos sugeridos pelas oportunidades reais.

### 3. *Assistência aos alunos.*

Os alunos recebem assistência médica e dentária, sendo também atendidos pelo Gabinete de Psicologia. Os que revelaram deficiências de aprendizagem receberam ensino individualizado e os que apresentavam dificuldade de prolação, em número de 11, aulas de correção dos defeitos da palavra. Seis crianças terminaram esse trabalho, em 1959, inteiramente recuperadas.

### 4. *Aperfeiçoamento dos professores da escola.*

Além da reunião semanal para discussão dos problemas da escola, realizaram-se cursos de português, geografia, do Distrito Federal e do Brasil, redação e arte infantil. Promoveram-se reuniões sobre psicologia da criança, problemas de aprendizagem e entrevistas com os pais. A escola primária do Centro Regional da Bahia foi objeto de estudo no espaço de um mês.

### 5. *Cursos e estágios.*

Cêrca de 51 professôres estagiaram na escola, participando de cursos de Linguagem, Recreação e Jogos, Orientação de escolas experimentais e Arte Infantil. 170 visitantes, incluindo educadores nacionais e estrangeiros, universitários, normalistas e pessoal dos centros de pesquisa e programas educacionais, vieram conhecer sua organização.

### 6. *Publicações.*

Encontram-se em fase de elaboração:

- a) Guia de ensino da Matemática para o 1.º ano;
- b) Atividades desenvolvidas na Escola Guatemala (quatorze projetos de alunas);
- c) Guia do ensino de estudos sociais na escola elementar.

Está programada a publicação de *Leitura na Escola Primária*, da Prof.<sup>a</sup> Juraci Silveira, bem como a preparação de um Guia de ensino para ciências naturais.

## Setor de Educação Primária Complementar

Programa realizado:

### a) *Construções.*

Pelos acôrdos celebrados com os governos estaduais foram construídos 14 centros de educação primária complementar e 28 oficinas de artes industriais. Encontram-se em andamento as obras de 2 centros e 38 oficinas e, em via de serem iniciados, 7 centros e 49 oficinas.

Os centros distinguem-se das oficinas por desenvolverem outras atividades além das artes industriais. Custam em média de 4 a 5 milhões, enquanto os pavilhões de oficinas de artes industriais, cêrca de 2 milhões.

### b) *Manutenção.*

O INEP, por êste Setor, além dos recursos para construção, fornece o equipamento das oficinas e concede ajuda financeira aos Estados para suplementação de professôres de classes complementares.

### c) *Formação de professores.*

Para especialização de professôres em artes industriais são promovidos pelo INEP cursos de treinamento que se vêm realizando no Rio, S. Paulo e Bahia em colaboração com o SENAI.

No exercício de 1959 foram celebrados 43 acôrdos com os governos estaduais e instituições educativas para instalação de



pavilhões de oficina, construção de centros, ampliação de prédios, suplementação de professores e obras de adaptação para funcionamento das classes de artes industriais.

Para execução desse programa, as disponibilidades constantes do Orçamento de 1959 somavam um total de ..... Cr\$ 459.680,000,00, tendo sido liberados Cr\$ 86.440.000,00.

## CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Os planos de trabalho no exercício de 1959 tiveram prosseguimento regular, sendo concluídos alguns projetos de pesquisa e outros em fase de planejamento. Essas realizações constam da exposição que cada uma das divisões apresenta a seguir.

Tendo em vista o intercâmbio de informações sobre experiências e pesquisas relativas à produção e utilização de recursos audiovisuais na educação, o responsável por este setor do Centro, Prof.<sup>a</sup> Letícia Faria, participou nos Estados Unidos de programa destinado à cooperação entre os governos americano e brasileiro, por intermédio da Internacional Cooperation Administration, INEP e CADES.

No curso do ano, especialistas da UNESCO em assuntos educacionais entraram em contato com as atividades do Centro, proferindo conferências, participando de pesquisas empreendidas, efetuando visitas e estágios. Representando aquele organismo, Mme. Brulé, ao concluir o período de estudos, apresentou relatório com observações sobre a Escola Primária Brasileira. O Prof. Solon Kimball assessorou, como cientista social, vários projetos de educação de base e de educação sanitária, havendo colaborado na supervisão de estudos de comunidade quando divulgou a nova técnica de investigação designada "Pesquisa em ação". Participou ainda do Seminário para professores primários organizado pelo Centro Regional de S. Paulo. O Prof. Harold Benjamin fez explanação sobre o papel da escola pública numa democracia, seguida de debates.

### Divisão de Documentação e Informação Pedagógica

Sumário das atividades nos diversos setores:

#### A. BIBLIOTECA.

Eleva-se a 43.172 o acervo de livros registrados. O setor de periódicos tem-se enriquecido continuamente, havendo agora 597 títulos de periódicos nacionais e 396 estrangeiros. Os nacionais,

recebidos quase totalmente por doação ou permuta com as publicações do C.B.P.E.; dos estrangeiros, 187 possuem assinatura paga, sendo os restantes recebidos por doação ou permuta.

Foram atualizados os serviços de registro, classificação e catalogação, organizando-se um índice analítico, por assunto e por autor, dos artigos sobre educação publicados em revistas estrangeiras.

Acha-se completa a coleção do *Education Index* e obtida grande parte das coleções do *Whataker's Cumulative Book List* e *Cumulative Book Index*.

O equipamento da Biblioteca foi beneficiado com a aquisição de catálogos modernos e práticos, de um conjunto de estantes para exposição de revista, de um balcão para empréstimos e fichários "Kardex".

Além da colaboração que vem prestando às revistas e boletins do C.B.P.E., a Biblioteca tem cooperado com instituições nacionais e estrangeiras, como o Instituto Brasil-Estados Unidos, o Bureau International d'Education e a UNESCO.

#### B. INFORMAÇÃO E INTERCÂMBIO.

Atendendo ao expediente dirigido à DDIP, procedente do país e do exterior (Estados Unidos, Bélgica, Canadá, Espanha, México, Holanda, Itália, Alemanha, Suécia, Coréia, Índia) foram prestadas informações sobre assuntos educacionais e culturais ou, em certos casos, encaminhada a solicitação a outros órgãos.

Foram enviados ao Bureau International d'Education os documentos destinados à XXII Conferência Internacional de Instrução Pública, ocorrida em Genebra de 6 a 15 de julho de 1959 e relativos aos seguintes assuntos:

1. Elaboração, escolha e utilização de manuais nas escolas primárias;
2. Medidas destinadas a facilitar a formação dos quadros técnicos e científicos do país;
3. Relatório do movimento educacional no período 1958/1959.

Respondeu-se também a questionário enviado pelo "Institut Scientifique de Hongrie" com um retrospecto do ensino no Brasil nos últimos 50 anos.

Procedeu-se à elaboração de quadro que apresentasse visão global da articulação dos cursos no ensino brasileiro, com parte explicativa, devendo possivelmente figurar em folheto.

Vem sendo organizado um arquivo de documentação fotográfica abrangendo aspectos da cultura brasileira, prédios escolares, suas instalações e atividades mais expressivas.

No propósito de documentar a legislação educacional do Distrito Federal, Estados e Territórios efetuou-se a assinatura do respectivo Diário Oficial, bem como dos Diários do Congresso.

### C. PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS.

#### 1. *Bibliografia Brasileira de Educação.*

Foram distribuídos a 1.770 assinantes nacionais e estrangeiros os nos. 2, 3 e 4 do vol. 6, correspondente a 1958, e o n.º 1 do vol. 7, relativo ao 1.º trimestre de 1959.

Atividades complementares:

a. Bibliografia retrospectiva referente ao período 1944-1953, utilizando-se o acervo da Biblioteca do Centro, constituído de livros, revistas e folhetos.

b. Fontes para o estudo da educação no Brasil, tem sido distribuído o 1.º volume relativo às fontes oficiais sôbre educação na Bahia, estando o 2.º volume sôbre as não oficiais em preparação.

c. Bibliografias especializadas: 1. Seletiva — obras de história e filosofia da educação, de política educacional e organização do ensino no país. Trabalho efetuado por solicitação da UNESCO, publicado em sua *Revue Analytique de l'Education*, vol. X, n.º 9, sob o título "L'Education au Brésil"; 2. Em língua inglesa sôbre educação no Brasil.

#### 2. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.*

Foram expedidos os nos. 71 (jul.-set., 58), 72 (out.-dez., 58), 73 (jan.-mar., 59), 74 (abr.-jun., 59) e a 2.ª edição do *Catálogo* que abrange a matéria publicada em 70 números.

#### 3. *Educação e Ciências Sociais.*

Enviada a 2.000 assinantes nacionais e estrangeiros, tendo sido editados os nos. 10 (jan.-abr., 59), 11 (mai.-agô., 59) e 12 (set.-dez., 59), relativos ao vol. 3, ano III.

### D. SERVIÇO DE EXPEDIÇÃO.

Cêrca de 63.099 livros sôbre literatura, pedagogia, ciências, editados uns e adquiridos outros pelo INEP, foram distribuídos a bibliotecas de estabelecimentos de ensino e instituições culturais.

### E. SEÇÃO DE AUDIOVISUAIS.

Além de planos iniciados em exercícios anteriores e que tiveram andamento, realizaram-se as seguintes atividades:

- adaptação de filmes pedagógicos e tradução do conteúdo verbal;
- versão para o inglês dos sumários de “Tipos e Aspectos do Brasil”, a fim de imprimir o roteiro dos dispositivos em dois idiomas;
- versão para o inglês da Conferência do Prof. Anísio Teixeira — A educação e a estabilidade social;
- frequência de professores da Seção a cursos de especialização em recursos audiovisuais, tais como “A arte dramática e a escola secundária”, “O cinema e a escola”;
- visitas a estabelecimentos de ensino secundário, normal e comercial com a finalidade de efetuar projeções em classe;
- curso sobre “audiovisuais no ensino” destinado ao aperfeiçoamento do pessoal da Seção e funcionários dos Centros Regionais, ministrado pelo Prof. Vinício Valdivia;
- curso de audiovisuais para professores primários das escolas municipais de Santos, com relatórios;
- articulação com o Ponto IV para produção de 500 séries de dispositivos de “Tipos e Aspectos do Brasil”, dos quais já constam duas coleções na Seção com roteiros em português e inglês;
- estágio com relatório para utilização do filme em classe, aplicado a diversas disciplinas curriculares, em articulação com a CADES, no curso ministrado sobre o “Cinema na escola secundária”.

### Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais

As atividades da D.E.P.E. realizaram-se de acordo com seu esquema básico de ação, a saber:

— aconselhamento e orientação, face às consultas que lhe endereçaram órgãos de administração educacional do país;

— informação e análise crítica da situação educacional do país, para atender a solicitações de entidades nacionais e internacionais de educação;

— estudos e pesquisas sobre sistemas escolares do país, escolas, currículos, programas, exames, livros didáticos, edição de livros, material didático como instrumento para o trabalho do magistério e a administração educacional.

Nesse programa mereceu especial destaque a participação da D.E.P.E. no estudo e debate, técnico e público, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, procurando pela elaboração de artigos, estudos, presença em conferências e debates, contribuir para que a escola pública tivesse o papel que lhe cabe no Estado democrático brasileiro.

Na estruturação do sistema educacional de Brasília, continuou prestando a assistência do C.B.P.E. o colaborador desta Divisão, Prof. Paulo de Almeida Campos.

Foi concluída pelo Prof. Roger Seguin a pesquisa empreendida sobre promoção na escola elementar, tendo como amostra representativa escolas do Distrito Federal. O problema, em suas implicações sociopedagógicas, comportou análise bastante objetiva.

Sob a responsabilidade da Prof.<sup>a</sup> Eni Caldeira, concluiu-se e editou-se o levantamento das oportunidades de formação do magistério elementar em todos os Estados do Brasil, classificando-se os estabelecimentos existentes e apresentando a legislação que rege o ensino normal em cada unidade federativa.

Duas outras pesquisas de atualidade educacional foram providas e serão objeto de publicação em 1960: uma sobre o funcionamento das classes experimentais no ensino secundário e outra sobre a "Campanha de Educandários Gratuitos".

No programa editorial do C.B.P.E. foram lançados os seguintes livros em 1959, cujo plano de trabalho e execução estiveram sob a direção da D.E.P.E.:

- *Botânica na Escola Secundária*, de autoria do Prof. Alarich Schultz, da Universidade do Rio G. do Sul;
- *História Geral* (Idade Média), do Prof. Carlos Delgado de Carvalho;
- *A Educação e a Era Tecnológica*, ensaio do Prof. Luís Reissig, em tradução de Germano Jardim.

Encontram-se em fase de preparação oito manuais destinados ao professor secundário, a cargo de renomados especialistas, segundo plano coordenado pela D.E.P.E.

Concluiu-se o levantamento do "Sistema Educacional Piauiense", promovendo-se agora sua edição.

Foi igualmente ultimado mais um livro-fonte da série editorial do C.B.P.E.: *Teoria e Prática da Escola Primária*, do Prof. João Roberto Moreira, cujo lançamento vem sendo efetuado.

Por iniciativa da D.E.P.E., realizaram-se no C.B.P.E. duas conferências do Prof. Harold Benjamin sobre "O papel da escola pública no Estado democrático", que serão brevemente editadas.

## DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOCIAIS

As atividades dêste setor desenvolveram-se, precipuamente, nos programas seguintes: a) pesquisas em cidades-laboratório; b) pesquisa sôbre os processos de urbanização e industrialização.

a) *Programa de pesquisas em cidades-laboratório.*

O projeto visava, inicialmente, a realização de estudos por equipe de cientistas sociais em municípios considerados representativos das diferentes regiões do Brasil, e cujos sistemas educacionais apresentassem características e problemas comuns à região.

Com a criação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, fundiu-se o programa desta com o das cidades-laboratório, abrangendo as pesquisas aos municípios de Leopoldina e Cataguases (antes da CNEA), em Minas Gerais, Timbaúba (Pernambuco), Catalão (Goiás), Júlio de Castilhos (Rio G. do Sul) e Santarém (Pará).

1. LEOPOLDINA E CATAGUASES — O estudo de caracterização sociocultural, a cargo do Prof. Oraci Nogueira, aguarda publicação. Os resultados metodológicos obtidos — combinação da abordagem antropológica tradicional com técnicas sociológicas e sociográficas — serviram de base para a formulação dos projetos que se seguiram. Outras pesquisas complementares, na mesma área, do Prof. Bertram Hutchinson, da UNESCO, sôbre Educação e Mobilidade Social, a do Prof. Juarez Brandão Lopes, sôbre as transformações sofridas em consequência da industrialização, foram concluídas. A do Prof. Orlando Valverde sôbre a geografia da Zona da Mata e a da equipe de lingüistas do Summer Institute sôbre as características lingüísticas de Leopoldina já se acham publicadas.

2. SANTARÉM — Para que a pesquisa tivesse maior validade foi conveniente estendê-la ao município vizinho de Itaituba, de economia extrativista, a cargo dos pesquisadores Klaas Woortmann e Roberto Las Casas, que realizaram trabalhos de campo a partir de maio, contando com a colaboração financeira da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia, enviando à DEPS relatório preliminar. Monografia histórica, do Prof. Artur César Ferreira Reis, complementar à pesquisa, foi concluída.

3. CATALÃO — Encontra-se em fase de conclusão a monografia a cargo do Prof. Fernando Altenfelder Silva.

4. TIMBAÚBA — Está sendo ultimado o estudo monográfico empreendido pelo Prof. Levi Cruz. Foram concluídos o estudo histórico a cargo do Prof. Vamireh Chacon Albuquerque Nascimento e o geográfico pelo Prof. Orlando Valverde.

5. JÚLIO DE CASTILHOS — Sobre a pesquisa dirigida pelo Prof. Rudolf Lenhard, foi enviado relatório devendo ser introduzidas modificações na monografia que vem sendo elaborada para publicação.

À série de monografias acrescentou-se uma pesquisa sobre o município de IBRAMA, em S. Catarina, em complemento ao estudo da região Sul. Trata-se de município de colonização alemã, com alto índice de alfabetização. O estudo ficou a cargo da pesquisadora Úrsula Albersheim, estando concluídos os trabalhos de campo.

Tendo por base os estudos monográficos, a Divisão está programando um plano de síntese que tem a colaboração da Prof.<sup>a</sup> Maria Laís Mousinho, encarregada de coletar material sobre estudos de comunidade já realizados no Brasil.

Além dessas pesquisas, a Divisão continua prestando cooperação à CNEA. Sob a supervisão do Prof. Oraci Nogueira efetuam-se estudos monográficos nos municípios de Macaé, Moca e Joinville, os dois primeiros por Rudolf Lenhard e o terceiro por Eli Bonini.

b) *Pesquisa sobre os processos de urbanização e industrialização.*

No intuito de prover os educadores brasileiros de elementos que os ajudem a compreender as transformações sociais que vêm afetando a estrutura e funcionamento de nosso sistema educacional, a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais empreendeu um programa de pesquisas que se desenvolve em duas etapas:

- 1) estudos de base bibliográfica que compendiarão o conhecimento já alcançado sobre os aspectos essenciais dos processos de urbanização e industrialização;
- 2) pesquisas de observação direta sobre a forma, intensidade e efeitos desses processos em grupo de cidades-tipo da área mais desenvolvida do país.

A elaboração de tais estudos ficou a cargo de especialistas de experiência comprovada no tratamento de cada tema.

Para maior entrosamento dos pesquisadores promoveu-se um simpósio a 30 de abril no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Após ampla discussão, ficaram bem definidas as atribuições de cada pesquisador em seu campo respectivo.

Em fins de dezembro realizou-se um segundo simpósio, em S. Paulo, com a participação dos pesquisadores engajados. Fêz-se apreciação dos primeiros resultados, discutindo-se as formas de abordagem, a metodologia e o plano geral para continuação dos trabalhos.

Acham-se em fase de conclusão os estudos bibliográficos.

Paralelamente empreendeu-se uma pesquisa interdisciplinar, de observação direta, destinada a examinar a forma, intensidade e efeitos dos processos de industrialização e urbanização sobre oito centros urbanos da região Sul. São, ao todo, oito pesquisas unificadas quanto ao objetivo básico e, em parte, quanto aos procedimentos metodológicos. Baseiam-se em amostra de 5.500 a 6.000 famílias, tomada no Rio de Janeiro, S. Paulo, Belo Horizonte, Curitiba, Juiz de Fora, Volta Redonda, Americana e Londrina, válida tanto para o conjunto da área, como para cada cidade em particular. Amostras paralelas foram selecionadas para determinadas pesquisas.

Coube ao Dr. Bertram Hutchinson a supervisão da pesquisa de observação direta, a determinação da amostra geral, bem como a orientação da escolha das amostras paralelas, a aprovação dos instrumentos de pesquisa, o preparo e direção da equipe e a apuração dos resultados.

Os dados coligidos estão sendo analisados.

O diretor-geral do programa, Prof. Darci Ribeiro, deverá elaborar uma síntese dos resultados dos diversos estudos e pesquisas, examinando principalmente a viabilidade do emprêgo de técnicas de planejamento na esfera educacional, de modo que imprima um caráter mais racional e mais científico aos planos administrativos, ajustando-os às exigências do desenvolvimento.

## CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DE MINAS GERAIS

O programa de trabalho constou do seguinte: a) Cursos destinados ao aperfeiçoamento de professores primários, normais, secundários e inspetores regionais de ensino; b) Pesquisas sobre linguagem e aritmética na escola primária e no ginásio.

### *Cursos*

1. Para inspetores de ensino (três semanas);
2. Para professores de português e matemática de escolas normais e ginásios do interior (três meses);



3. Para os professores primários da Capital sôbre as matérias do ensino primário e sua metodologia;

4. Para religiosas sôbre conteúdo e metodologia das escolas primárias com a colaboração da PABAAE (dois meses);

5. De inglês para professores secundários do interior (nove semanas) e de francês para professores de ginásios e escolas normais do interior (três meses).

### *Pesquisas*

1. Aportuguesamento de palavras estrangeiras usuais; 2. Ortografia; 3. Linguagem popular nas composições infantis; 4. Regência; 5. Verbos; 6. Verbos reflexivos; 7. Preposições; 8. Artigos; 9. Crase; 10. Pronomes; 11. Ter por haver; 12. Expressões de movimento e a preposição *em*; 13. Concordância; 14. Como brincam as crianças em Belo Horizonte; 15. Tendências da antroponímia de Belo Horizonte; 16. Levantamento do vocabulário infantil para a seleção das palavras mais usadas; 17. Evolução do pensamento lógico; 18. A evolução da estrutura da frase entre as crianças do primeiro ao quarto ano; 19. Erros mais comuns da linguagem no curso ginásial; 20. Erros mais comuns da aritmética no curso primário; 21. Erros mais comuns da aritmética no curso ginásial.

Foram efetuados outros estudos sôbre temas literários, como "A Moreninha e a Educação Nacional de seu Tempo", análise de trezentas obras de literatura infantil, e artístico — "A Expressão Estética nas Escolas Mineiras". Promoveu-se a publicação da obra "*O Ensino em Minas Gerais no Tempo do Império*" e a compilação das leis mineiras relativas à educação.

### INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO RURAL

Integrando o Centro a partir de 58, deu-se execução ao seguinte programa, ora em colaboração, ora isoladamente:

II Seminário Latino-Americano de Comunicações audiovisuais, patrocinado pelo Ponto IV, no 1.º semestre de 1958;

Curso para supervisores do ensino rural;

Curso para orientadores-adjuntos de ensino rural;

Cursos de treinamento para regentes de classes em zonas rurais;

Instalação de classe experimental primária, com três séries simultâneas em escola isolada;

- Reuniões anuais dos orientadores em exercício nos municípios; Supervisão e assistência pedagógica por intermédio de uma Inspectoria Regional de Ensino, com sede no ISER, das escolas da 6.<sup>a</sup> Circunscrição, que abrange seis municípios vizinhos;
- Planejamento do projeto-pilôto da granja escolar;
- Início da organização do Museu de ciências físicas e naturais — Pesquisas ecológicas;
- Flora e fauna da localidade;
- Confecção do mapa geográfico da localidade; funcionamento regular, com três observações por dia, da Estação Climatológica (2.<sup>a</sup> classe), doada pelo Instituto Nacional de Meteorologia;
- Pesquisas de psicologia e estudos pedagógicos em zona rural;
- Seleção vocacional das candidatas para cursos normais regionais;
- Estudo da Redação como teste de personalidade e de controle do progresso escolar. Questionários sobre características da professora rural e de sua escola; artes populares e artesanatos, brinquedos;
- Colaboração com a Escolinha de Arte: encontros com Auguste Rodrigues e Miss S. Robertson da Universidade de Leeds Inglaterra, para futuras realizações de educação artística e artesanal em zonas rurais;
- Pesquisas helmintológicas em 1.224 pessoas, em colaboração com o Departamento Nacional de Endemias Rurais e Secretaria de Saúde do Estado. Esquistossomose. Tratamento da verminose;
- Pesquisas em torno do "barbeiro", em colaboração com o Departamento Nacional de Endemias Rurais: a) desinsetização das habitações, rebôco das casas, campanha educativa; b) estudo biológico da *panstrongilus megistus*; c) exame de sangue e início da pesquisa eletrocardiológica;
- Instalação e funcionamento do Centro Social Rural em colaboração com a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário e Comissão Brasileira de Assistência Rural, com programa para mças e senhoras e planejamento do trabalho para homens e rapazes;
- Determinação das áreas de influência das instituições de educação rural em funcionamento na Fazenda Rosário, localizada no distrito de Ibireté, município de Betim (pesquisa em fase de conclusão).

## CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DO RECIFE

### I. Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais

Sumário das atividades:

Coordenador-técnico: Prof. Joaquim Moreira de Sousa.

#### a. *Projetos concluídos.*

1. Levantamento do sistema educacional cearense.  
Responsável: Prof. Joaquim Moreira de Sousa.
2. Estruturas tensionais da censura familiar.  
Responsável: Prof. Albino Gonçalves Fernandes Filho.
3. Ajustamento emocional dos professores primários do interior de Pernambuco.  
Responsável: Prof. Paulo Rosas.
4. O ensino médio no Recife.  
Responsável: Prof. Itamar Vasconcelos.
5. Métodos de seleção para candidatos ao ensino superior.  
Responsável: Prof. José Otávio de Freitas Júnior.
6. Interpretação da literatura infanto-juvenil no nordeste.  
Responsável: Prof. Paulo Rosas.
7. Levantamentos: a) Escolas superiores do Recife;  
b) Instituições de educação de excepcionais no Recife;  
c) Bôlsas escolares custeadas pelo Estado de Pernambuco, em 1959.

Responsável: Prof.<sup>a</sup> Maria Luísa de Melo.

#### b. *Projetos em desenvolvimento.*

1. Construção de programa adaptado às necessidades de integração da escola no meio.  
Responsável: Prof.<sup>a</sup> Isnar Cabral de Moura.
2. A educação da mulher no nordeste.  
Responsável: Prof. Paulo Rosas.

## II. Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais

Coordenador-técnico: Prof. Levi Cruz.

### *Projetos em desenvolvimento.*

1. Mobilidade especial e estrutura social em pequenas comunidades do nordeste brasileiro.  
Responsável: Prof. Levi Cruz.
2. Mudanças de um grupo de jangadeiros de Pernambuco.  
Responsável: Severiano Paulo de Aguiar.
3. O problema do menor abandonado na cidade do Recife e suas relações com a delinqüência infanto-juvenil.  
Responsável. Prof.<sup>a</sup> Maria Alves de Sousa.
4. Levantamento bibliográfico de obras de sociologia, antropologia e metodologia, em bibliotecas públicas do Recife.  
Responsável: José Geraldo da Costa.

## III. Outros Serviços

### a. *Biblioteca.*

Em organização, não dispondo ainda de instalações apropriadas e bibliotecário especializado. O acervo atual é de 1.130 livros e folhetos, havendo 147 publicações periódicas.

### b. *Publicações.*

*Boletim Mensal*, 12 números, com tiragem de 130 exemplares, distribuídos a 100 pessoas e entidades especializadas.

Edição de trabalhos realizados no Centro: 1. *Ideologia dos poetas populares do nordeste*, de Renato Carneiro de Campos; 2. *Um estudo-pesquisa sobre o ensino secundário de filosofia*, do Prof. Carlos Frederico Maciel.

### c. *Serviço de intercâmbio e divulgação.*

Foram distribuídos a instituições educacionais e culturais dos Estados de Alagoas, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio G. do Norte cerca de 3.011 volumes de obras didáticas, científicas e literárias.

Mediante seleção de estabelecimentos, em concurso realizado segundo edital publicado na imprensa, 6 escolas do Recife e 2 do interior de Pernambuco receberam um conjunto didático de material científico do IBECC, destinado a aulas práticas.

d. *Seleção de bolsistas.*

Em colaboração com a Secretaria de Educação e Cultura e DEPE foram habilitados 41 candidatos a bôlsas concedidas pelo INEP e Ponto IV para os seguintes cursos: 1. Artes Industriais (Rio), 15 bolsistas; 2. Artes industriais (Bahia), 3; 3. Escola de demonstração (Rio), 5; 5. Arte infantil (Rio), 1; 6. Administração escolar (Rio G. do Sul), 1; 7. Supervisão escolar (Rio G. do Sul), 1; 8. Canto orfeônico (Rio), 2; 9. Curso de aperfeiçoamento (Minas Gerais), 5; 10. Cursos PABAE (Minas Gerais), 2; 11. Metodologia da linguagem (Rio), 1; 12. Curso PABAE (Estados Unidos), 1; 13. Audiovisuais (Rio), 1.

e. *Cursos.*

Realizaram-se três, sendo que dois foram coordenados pela DEPE e o terceiro pela DEPS:

1. *Região e Educação*, sôbre problemas de política e administração escolar do nordeste. Iniciado em 1958, o curso constou, em 1959, de uma série de palestras com debates, que foram gravados. Inscreveram-se 101 candidatos.
2. *Inglês*, para professsôres primários estaduais e municipais, pela Prof.<sup>a</sup> Ivanise Rabelo Álvares, com aperfeiçoamento nos Estados Unidos. Inscritos 75 candidatos.
3. *Iniciação a Pesquisas Sociais e Educacionais*. Inscritos 26 candidatos.

## CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DO RIO G. DO SUL

### I. *Relações com os órgãos da administração educacional do Estado.*

Os esforços convergiram para que houvesse maior irradiação do Centro na vida educacional do Estado. Em colaboração com a Secretaria de Educação e seus vários departamentos, com a Universidade do Rio G. do Sul e entidades culturais e educativas, promoveu-se o estudo de nossa realidade educacional, observando o seguinte programa:

A. Levantamento da documentação constante de leis, decretos, planos e instruções referentes ao ensino primário, organi-

zada e assistida por técnicos do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais da S.E.C. e do C.R.P.E., incluídos os resultados da observação dos trabalhos de classe a cargo de professores bolsistas estagiários.

Essas iniciativas permitiram:

1. conhecer as modificações recentemente introduzidas no critério de organização das classes, nos planos de estudo, métodos e processos educativos e no sistema de promoção;
2. apreciar a amplitude e repercussão da reforma do ensino primário;
3. aquilatar as tendências de desenvolvimento neste grau de ensino.

B. Tendo em vista a criação de instituto especificamente dedicado à formação de professores para o ensino normal, foi encaminhado ao INEP estudo sobre *Idéias e Sugestões em torno da criação de um Instituto Superior de Ensino Normal*.

C. Contatos com escolas normais e primárias, por meio de visitas e estágios.

D. Visitas a Delegacias Regionais de Ensino, bem como a entidades culturais e educativas, da Capital e do Interior.

E. No propósito de obter informações precisas e atualizadas sobre o professorado municipal sem título, para estabelecer contatos e eventual colaboração, foi enviado Ofício às Prefeituras Municipais.

## II. *Pesquisas e estudos.*

### A. Trabalhos concluídos:

1. *A educação artística no Rio G. do Sul — Oportunidades oferecidas às crianças* — Profas. Eloá Ribeiro Kunz e Yvonne Van der Perre;
2. *Teste de pré-leitura* — Prof.<sup>a</sup> Eloá Ribeiro Kunz;
3. Classificação dos prédios em que funcionam estabelecimentos de ensino público em Pôrto Alegre — Profas. Florisbela Machado e Lady Godiva Grossetti;
4. *Pesquisa sobre Matemática* — parte relativa ao vestuário — Prof.<sup>a</sup> Margarida Sirângelo;
5. Relações entre o sistema educacional brasileiro, as escolas de formação de professores primários e os serviços de aperfeiçoamento do magistério em exercício — Prof.<sup>a</sup> Eloá Ribeiro Kunz;

6. Tradução e adaptação do livro *Mesuring Intelligence*, de Terman e Merrill — Profas. Elfa e Marianina Freda.
- B. Trabalhos em andamento:
1. Levantamento de palavras cuja grafia apresenta dificuldades;
  2. Organização de uma coletânea de trechos de leitura para escolas primárias e secundárias;
  3. Pesquisa de trechos, gravuras, mapas e gráficos sôbre temas da atualidade, em vários gêneros de livros, para organização posterior de unidades didáticas;
  4. Levantamento de professores municipais sem título (nome, localidade em que exercem o magistério, nível cultural, data de admissão);
  5. Seleção, adaptação e preparação de assuntos de interesse geral e pedagógico para remessa periódica, sob a forma de folhetos, aos professores sem título;
  6. Levantamento de dados relativos aos prédios escolares do Estado, solicitado pelo INEP.

### III. *Aperfeiçoamento de professores.*

Realizaram-se cursos de administração escolar e orientação do ensino primário para bolsistas do Amapá, Espírito Santo, Goiás, Paraíba, Paraná, Pernambuco e Rio G. do Norte.

### IV. *O Centro e a Universidade do Rio G. do Sul.*

A 17/11/59, foi celebrado o Acôrdo especial entre o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e a Universidade do Rio G. do Sul para manutenção do Centro Regional de Pesquisas Educacionais.

### V. *Distribuição de livros e publicações a bibliotecas escolares e instituições culturais.*

Elevado número de obras enviadas pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais foram distribuídas às escolas primárias, médias, superiores do Rio G. do Sul e de S. Catarina, sendo também contemplados institutos de ciências naturais, associações de professores e bibliotecas públicas.

O C.R.P.E. expediu boletins informativos, planos e comunicados.

## CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DE SÃO PAULO

O programa de trabalho teve êste desenvolvimento:

### Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais

A construção das Escalas de Escolaridade vem sendo ultimada. Com tal instrumento espera-se obter informações, quanto possível aproximadas, sôbre o nível de conhecimentos do aluno de escola primária, abrangendo as matérias lecionadas nos quatro anos do curso.

No período 1957-58, procedeu-se à coleta do material didático, à elaboração, aplicação e análise de questões de aritmética, português, história, geografia e ciências para o 2.º, 3.º e 4.º anos. No segundo semestre de 1958, organizaram-se provas finais a serem padronizadas, contendo 162 de aritmética, 148 de português e 180 de conhecimentos gerais (história, geografia e ciências). Essas provas foram aplicadas nos últimos meses do ano em 30 grupos escolares da Capital, num total de 5.853.

Essas provas, em 1959, foram corrigidas, revistas, tabuladas, calculando-se, para cada questão, as percentagens de acerto, erro e omissão. Os resultados obtidos foram anotados em fichas individuais para estudo estatístico das questões, nas diversas matérias. Têm sido utilizados três processos diferentes de análise de item (Stanley, Conrad e Chung-Teh-Fan) no intuito de encontrar o mais adequado a êsse sistema de provas. Por meio das análises procura-se obter medidas do poder discriminativo, do grau de dificuldade ou facilidade de cada questão, podendo-se organizar em seguida as formas definitivas de Escalas de Escolaridade para o 2.º, 3.º e 4.º anos para o Município de S. Paulo. Organiza-se atualmente um arquivo das questões, com suas formas revistas e os resultados das diversas aplicações tendo em vista facilitar o trabalho de renovação das provas.

A Escala relativa ao 1.º ano, iniciada em 59, vem sendo construída separadamente, por exigir estudos especiais da criança em processo de alfabetização. Após o levantamento bibliográfico e o exame dos objetivos do ensino nas diferentes matérias, construíram-se questões de acôrdo com o programa oficial. Sua aplicação teve a finalidade de determinar as melhores formas de apresentação de questões e instruções, observando-se o modo como o aluno reage à prova e o tempo gasto em sua leitura. Aplicaram-se 20 questões em 8 classes de grupo escolar



da Capital, abrangendo 234 alunos. A análise de seus resultados ofereceu elementos à reformulação de algumas questões e à elaboração de instruções que devem acompanhar as provas finais.

Foram sorteadas 14 escolas, representando 5% dos grupos escolares da Capital para a aplicação definitiva das provas. Com as questões elaboradas durante o ano, organizaram-se seis tipos de prova, sendo quatro de linguagem (83 questões) e duas de aritmética (50 questões), aplicadas em 28 classes.

Coligiram-se cêrca de 100 histórias narradas por crianças, e no momento efetuam-se as gravações de "associações controladas". O estudo desses dados orientarão a escolha da técnica e o planejamento do trabalho.

Encontra-se em fase de elaboração estudo experimental relativo à "Solução de problemas de aritmética na escola primária". É seu objetivo determinar até que ponto a familiaridade com as situações apresentadas nos problemas influi na solução. Na primeira fase da pesquisa, construiu-se um conjunto de provas que tomavam em consideração três tipos de atividade: comercial, industrial e recreativa. Após a verificação-piloto, fêz-se o planejamento estatístico. Selecionou-se amostra casual de quatro grupos escolares, sorteando-se, em cada um, duas classes de 2.º, 3.º e 4.º anos, aplicando-se inicialmente as provas de familiaridade. Analisados os resultados, redigiram-se para cada grau 12 problemas referentes aos três tipos de atividade, sendo aplicados na amostra referida. Os resultados das 648 provas estão sendo estudados, aguardando-se para breve as conclusões do trabalho.

Teve início pesquisa sôbre o "Vocabulário da criança na escola primária", com a finalidade de se determinar que palavras são mais freqüentes na linguagem falada e escrita e também para a obtenção de dados que serão utilizados na construção de testes de leitura complementando as Escalas de Escolaridade. Efetuou-se um ensaio-piloto para verificação das técnicas mais convenientes à pesquisa. Sôbre o vocabulário escrito, coligiram-se dados por meio de "Composições" relativas a figuras classificadas em categorias correspondentes às atividades de crianças de 2.º, 3.º e 4.º anos, e pelas "Associações Controladas" obtidas numa lista de palavras, diante das quais a criança escreve as expressões que lhe sugere a palavra-estímulo, tendo sido construídas oito listas diferentes, cada uma contendo 50 palavras, classificadas em categoria de afinidade.

Do material coligido, tabularam-se tôdas as palavras usadas e as respectivas freqüências, organizando-se tabelas que apresentam, para cada uma das técnicas, o número de substantivos, adjetivos e verbos que apareceram em cada ano, permitindo uma comparação quantitativa das técnicas.

A coleta de dados sôbre vocabulário falado tem sido feita por meio da narração de histórias, sugeridas pelas figuras usadas nas "Composições" e pelas "Associações Controladas", apresentando-se oralmente a palavra-estímulo. As narrações e associações, feitas pelas crianças, estão sendo gravadas sem que elas o percebam.

### Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais

Teve seqüência o Levantamento do Ensino Primário com a análise e interpretação dos elementos coligidos, apresentação dos resultados e a elaboração de monografia sôbre os procedimentos adotados em fase de redação.

Empreendeu-se o estudo da inspeção escolar no Estado de S. Paulo, bem como a análise anual do atendimento e rendimento escolares. Cêrca de um têrço dos dados coligidos aguarda publicação.

Em *Pesquisa e Planejamento*, boletim semestral do C.R.P.E. foram publicados artigos e relatórios referentes ao Levantamento. No de junho — "Fontes de falhas nas informações sôbre matrícula na escola primária"; "Pesquisa e política educacional" e dois relatórios em que se analisam aspectos do ensino: "Alguns característicos da escola primária no município de S. Paulo em 1958" e "O inspetor escolar no Estado de S. Paulo". Serão publicados no segundo número de 59 quatro trabalhos: "O inspetor escolar e alguns problemas do ensino primário", "Levantamento do ensino primário. Resultados sôbre a escola", "Uso de estatísticas educacionais em pesquisa" e "Alguns característicos da escola primária no município de S. Paulo em 1959".

Está sendo ultimado estudo-piloto de uma escola secundária, realizado no Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da U.S.P. A análise inicial dos dados coligidos revela que a participação do aluno nas atividades extracurriculares, de tanto realce nesse estabelecimento, não se reflete nos resultados da vida escolar. E, ainda, que a introdução dessas atividades em escola de estrutura tradicional se fez acompanhar de sérios problemas de disciplina repercutindo na alteração dos padrões habituais certamente não prevista pelos dirigentes da escola.

### Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério

*Curso de Especialistas em Educação para a América Latina*

Realizou-se pela segunda vez, sob os auspícios da UNESCO, em cooperação com os Ministérios da Educação e Cultura e Rela-

ções Exteriores, no período de 16.3 a 12.12.59 para especialização de dez educadores hispano-americanos e vinte outros provenientes de vários Estados brasileiros nos seguintes campos: Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, Planejamento, Organização, Administração e Supervisão Escolar.

Estêve a cargo da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério o planejamento do curso e a seleção dos candidatos brasileiros.

Foram estas as áreas de estudo: 1. No primeiro semestre: Fundamentos sociológicos e filosóficos da educação; Trabalho de grupo; Problemas da escola primária; Supervisão e administração escolar; Formação de professores; Medidas e pesquisas em educação; 2. No segundo semestre: Desenvolvimento do currículo; Supervisão e administração escolar; Formação de professores e Medidas e pesquisas em educação.

Para o III Curso, a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério estabeleceu as linhas gerais do planejamento, iniciando-se, em dezembro de 59, a seleção dos bolsistas e a indicação dos professores estrangeiros e brasileiros. Dar-se-á especial destaque ao aperfeiçoamento de supervisores e administradores escolares latino-americanos.

### *Classes-Laboratório*

Prosseguiram as atividades do programa que visa oferecer um campo de observação a bolsistas dos Cursos de especialistas em educação para a América Latina, bem como ao magistério estadual e alunos de escolas normais ou faculdades de filosofia.

Está prevista para 60 a ampliação dessas classes com a criação de mais uma série.

### *Serviço de Educação Audiovisual*

Em colaboração com os técnicos do Ponto IV, a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério planejou e instalará em 60 este Serviço. Destina-se a orientar a técnica de planejamento e produção de material audiovisual, sua utilização no ensino, bem como a elaboração de livros e manuais para o trabalho escolar.

### *Seleção de Professores Primários para Brasília*

Encarregada dessa seleção, a D.A.M. submeteu os candidatos à prova de nível mental, de conhecimentos gerais, entrevistando em seguida os professores habilitados. Dos 107 candidatos inscritos foram selecionados 17.

*Seleção de Candidatos a Bôlsas-de-Estudo*

A D.A.M. participou da seleção de professores primários e de Educação do magistério estadual, candidatos a bôlsas oferecidas pelo Ponto IV do Govêrno norte-americano, para aperfeiçoamento em universidades daquele país e nos cursos do PABAAE em Belo Horizonte.

*Cursos de Férias para o Magistério Estadual*

O C.R.P.E. prestou assistência aos cursos de férias providos pelo Departamento de Educação.

*Biblioteca*

Registrou-se um total de 913 livros, sendo 804 doados por instituições especializadas e 109 adquiridos mediante concorrência administrativa. Vieram, periôdicamente, 192 revistas, sendo 53 por assinatura e 139 por doação ou permuta.

O acervo da Biblioteca é de 5.266 volumes. O movimento de empréstimo atingiu 2.305 livros.

## EDUCAÇÃO SUPERIOR NAS AMÉRICAS

Promovida pelo Conselho sôbre Educação Superior nas Repúblicas Americanas, realizou-se em Santiago, Chile, de 21 a 26 de fevereiro, nova reunião para debate das principais questões ligadas à educação superior no continente americano.

O Conselho, que se destina a levar a efeito parte de um programa mais amplo iniciado em 1958 pela Carnegie Corporation e pelo Instituto de Educação Internacional, ambos dos Estados Unidos, foi criado numa reunião de educadores das Américas realizada na capital do México em fevereiro de 1959. Compõem-no os Profs. Juan Gómez Millas, reitor da Universidade do Chile, e Franklin D. Murphy, chanceler da Universidade de Kansas, Estados Unidos — presidentes; o Dr. Kenneth Holland, presidente daquele Instituto — secretário-geral; e os Profs. Frederick Burkhardt, presidente do American Council of Learned Societies; Rodrigo Facio Brenes, reitor da Universidade de Costa Rica; e Anísio S. Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e secretário-geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Além dos membros do Conselho, participaram da reunião de Santiago os seguintes educadores: McGeorge Bundy (diretor da Faculdade de Artes e Ciências da Universidade Harvard), Clark Kerr (presidente da Universidade da Califórnia), Grayson Kirk (presidente da Universidade Columbia), Sanford A. Mosk (professor de Economia da Universidade da Califórnia), James A. Perkins (vice-presidente da Carnegie Corporation) e O. Meredith Wilson (presidente da Universidade de Oregon), todos dos Estados Unidos; Risieri Frondizi, reitor da Universidade Nacional de Buenos Aires; Mario Cassinoni, reitor da Universidade do Uruguai; Mario Laserna, reitor da Universidade Nacional da Colômbia; e Zeferino Vaz, diretor da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (Universidade de São Paulo).

Também estiveram presentes, como observadores: Alfred Wolf, diretor do Programa Latino-Americano da Fundação Ford; Harold Benjamin, especialista em Educação Comparada; Ralph Ruffner (diretor do Departamento de Serviços Educacionais do Ponto IV); Joseph A. Rupert, diretor do Programa Agrícola da Fundação Rockefeller no Chile; e Robert Briggs Watson, representante da Fundação Rockefeller no Brasil.

As conclusões da reunião foram consubstanciadas na seguinte declaração dos educadores que dela participaram:

As universidades das Repúblicas Americanas têm, em comum, quatro magnos problemas:

1. Preservar e difundir, num mundo em rápida e profunda transformação, os valores considerados vitais para uma sociedade livre.
2. Dada a sua complexidade, a moderna sociedade democrática e tecnológica, para se manter e desenvolver, requer, em maior número e em mais ampla escala, homens e mulheres superiormente capazes e altamente educados. Por isto mesmo, no Estado moderno o sistema educacional precisa ser organizado de modo a ficar apto a descobrir e treinar os diversíssimos talentos dos indivíduos, a fim de prover a sociedade dos múltiplos níveis e espécies de aptidão necessários à realização de suas diferentes e numerosas tarefas. Inteligência especializada e devidamente formada, faz-se, assim, uma necessidade transcendente da cultura contemporânea, o que torna o sistema educacional de uma nação o instrumento indispensável do seu desenvolvimento tanto econômico quanto social.
3. O crescimento demográfico extremamente rápido do hemisfério, especialmente da América Latina, impõe a todos os seus sistemas educacionais tremendos ônus para poder atender às necessidades de expansão, proporcionando professores e demais facilidades exigidas, sem baixar, mas antes melhorando, os padrões escolares.
4. A população não está crescendo apenas numericamente. Há um crescimento revolucionário do que se poderia chamar o nível de expectativas entre os povos do mundo. Desejam todos melhores padrões de vida e mais altos níveis de educação. Tais expectativas somente poderão ser satisfeitas por uma sociedade e por um sistema educacional organizados de modo a oferecer variadas oportunidades individuais e dotados de eficientes instituições, cujos objetivos centrais sejam o bem-estar do indivíduo e da respectiva sociedade.

A questão com que se defrontam tanto os cidadãos quanto os educadores das sociedades livres deste hemisfério é a seguinte: que deve ser feito para que nossas universidades possam atender a essas imensas tarefas?

1. Claro é que recursos muito mais vastos do que os até agora aplicados em qualquer das Repúblicas Americanas devem ser destinados à educação. Recursos abundantes para professores, bibliotecas, equipamento, edifícios e bolsas-de-estudo de um sistema educacional em expansão considerável constituem, assim, requisito essencial e imediato.
2. Para prover tais recursos, cumpre aos países das Américas aceitar as prioridades indispensáveis no uso dos seus meios financeiros.
3. Claro é, igualmente, que cumpre às universidades, por seu turno, reexaminar, à luz das aspirações e recursos de suas respectivas sociedades, suas funções, seus regimes de governo e seus currículos e programas, a fim de transformá-los no sentido de atender às novas exigências.

Muito há que ser feito, realmente, se as sociedades das Américas se dispuserem a enfrentar tão graves e amplos problemas. O primeiro passo será buscar os fatos e dados fidedignos e tão completos quanto possível para uma série de questões fundamentais:

1. Que se deverá fazer para oferecer as diferentes espécies e níveis de educação necessários à formação e desenvolvimento, até o seu mais alto grau, das diversas e numerosas capacidades dos indivíduos?
2. Que capacidade e talentos, e quanto de cada um, precisará o país na próxima década, ou duas décadas, para desenvolver sua economia até ao máximo de suas potencialidades?
3. Quais são os recursos disponíveis — humanos e financeiros — para a expansão do sistema educacional em cada país?
4. Desde que os recursos e a capacidade de cada país para resolver êsses problemas diferem, como poderão as Américas ajudar-se mutuamente no sentido de que os níveis de educação e de vida do hemisfério possam atingir de modo efetivo os de uma sociedade moderna e de economia em franco desenvolvimento?

Mais importante do que tudo isto, entretanto, é a necessidade de compreender e aceitar a nova posição da educação superior no mundo moderno. Ela não é instrumento de privilégio social nem apenas um centro de treinamento para pequeno número de profissões. É um grande serviço, imprescindível e fundamental, destinado a desenvolver as

inteligências e as capacidades de um povo até ao limite de suas potencialidades. Isso é verdade não só quanto à ciência e à tecnologia mas também quanto à qualidade da vida civilizada. Nenhuma sociedade pode fazer uso das possibilidades da ciência sem um forte sistema de educação. Nenhum grau de civilização verdadeiramente alto pode ser conseguido ou mantido sem que se devote a sociedade, contínua e generosamente, à qualidade do seu sistema educacional em todos os aspectos.



## NOTAS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

*O Professor Américo Jacobina Lacombe, quando Secretário da Educação e Cultura do então Distrito Federal, enviou ao Prefeito Sá Freire Alvim o documento abaixo, composto de carta por ele assinada e de trecho de Rui Barbosa, que o Professor Lacombe anexa ao comunicado.*

Senhor Prefeito,

Acusando o recebimento da circular n.º GP 216, de 1.º de fevereiro de 1960, tenho a honra de expor a Vossa Excelência o seguinte: a aplicação do *Plano de Economia* em 1959 já foi feita à custa de grandes prejuízos da população, visto como implicou a queda do movimento das construções de prédios escolares que necessariamente deveria acompanhar o crescimento da população escolar.

Impedir em novo exercício esta obra essencial não é economizar; é ferir num ponto vital o desenvolvimento da cultura popular. Estaremos prejudicando e empobrecendo o povo da capital e, por conseguinte, trabalhando contra a cidade.

O que caracteriza a despesa com a educação popular é precisamente o fato de não poder ser nem adiada nem reduzida aquém de certos limites. O prejuízo de uma geração sacrificada pela falta do poder público não poderá jamais ser ressarcido. Por outro lado, cortar em despesas que correspondem a necessidades inadiáveis de uma população significa desperdiçar um capital irrecuperável que é o tempo útil de trabalho.

Tomo a liberdade de chamar a atenção de Vossa Excelência para a evolução da consciência popular nos últimos tempos em face da educação. O povo brasileiro já compreendeu que a educação não é um complemento decorativo de sua existência.

Tem hoje plena consciência de que o poder público tem o dever de propiciar-lhe os meios de educar-se não somente para acender socialmente como para ampliar-lhe as possibilidades de trabalho e rendimento.

Qualquer atitude no sentido de cercear êsse impulso pela conquista da cultura poderá ter as mais graves repercussões no ânimo da população, altamente esclarecida quanto a êsse problema. As conseqüências, pois, políticas de qualquer notícia a respeito de cerceamento de verbas para a educação poderão ser as mais graves e inesperadas.

Considero, assim, de meu dever, como secretário de Vossa Excelência para os assuntos de educação, alertar o govêrno da Cidade do Rio de Janeiro contra essas medidas de falsa economia que poderão acarretar o desprestígio do poder público de maneira inesperada.

Estou certo de que o alto espírito público e a consciência cívica de Vossa Excelência impedirão que no presente ano se cometa qualquer atentado contra o direito certo e sagrado do povo de obter sua elevação cultural.

Valho-me do ensejo para renovar a Vossa Excelência os protestos de elevada estima e mui distinta consideração.

AMÉRICO LACOMBE

Secretário Geral

*Segue-se o trecho de Rui Barbosa:*

#### RUI BARBOSA — REFORMA DO ENSINO — 1883

... Ao nosso ver a chave misteriosa das desgraças que nos affligem, é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação; eis o formidável inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país. Para o vencer, releva instaurarmos o grande serviço da “defesa nacional contra a ignorância”, serviço a cuja frente incumbe ao parlamento a missão de colocar-se, impondo intransigentemente à tibieza dos nossos governos o cumprimento do seu supremo dever para com a pátria.

... Ainda mais: a educação geral do povo, enquanto a nós, é exatamente, na mais literal acepção da palavra, o primeiro elemento de ordem, a mais decisiva condição de superioridade militar e a maior de tôdas as forças produtoras. Ora, enunciada assim, a nossa afirmativa tem sido já, ainda entre os nossos legisladores, objeto de dúvidas, de restrições, de contestações parciais, a que importava responder. E não faltam entre nós opiniões, aliás, entre homens esclarecidos a outros respeitos, ante as quais ainda não passará de uma amplificação retórica,

praticamente indemonstrável, esta lição dos fatos, tão velha como a experiência humana, formulada, há pouco, em termos precisamente exatos, no extremo oriente, por um americano, a quem está confiada, na China, a direção de um instituto ensinante: "Se soubessem onde realmente reside o poder de um império, todos se empenhariam em desenvolver diretamente as forças intelectuais do povo, *como recurso mais fecundo, que é, do que a exploração dos tesouros recônditos da terra.*

... Mas essa reorganização vem-nos custar duros sacrifícios, sacrifícios muito penosos a um orçamento onde o *deficit* se aninhou, e prolifera.

Esta objeção está respondida. Ela encerraria o país numa eterna petição de princípio, num círculo vicioso insuperável. A extinção do *deficit* não pode resultar senão de um abalo profundamente renovador nas fontes espontâneas da produção. Ora, a produção, como já demonstramos, é um efeito da inteligência: está, por toda a superfície do globo, na razão direta da educação popular. Todas as leis protetoras são ineficazes, para gerar a grandeza econômica do país; todos os melhoramentos materiais são incapazes de determinar a riqueza, se não partirem da educação popular, a mais criadora de todas as forças econômicas, **A MAIS FECUNDA DE TODAS AS MEDIDAS FINANCEIRAS.**

É o que, há seis anos, pregava, em Portugal, a propósito de um vasto plano de reorganização do ensino, um dos mais vigorosos espíritos daquele país: "Se para custear êstes encargos, o país inteiro ficasse empenhado em cem mil contos, ainda assim esta será a mais vantajosa de todas as operações financeiras, em que se tenha arriscado o crédito público."

A todas as impugnações, portanto, estribadas no argumento da nossa estreiteza de recursos, da necessidade de economia, da grandeza dos sacrifícios exigidos, poderemos responder sempre tal qual Macaulay, em 1847, na câmara dos comuns, sustentando o crédito pedido pelo governo para o desenvolvimento das instituições escolares: "Se encararmos êste assunto sob o ínfimo ponto-de-vista, se considerarmos o ente humano unicamente como um produtor de riqueza, a diferença entre uma população inteligente e uma população estúpida, avaliada em libras, shillings e pence, excede cem vezes a soma solicitada."

Qualquer que seja o sacrifício exigido, esta resposta é sempre irreplicável...

## INFORMAÇÃO DO PAÍS

### UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Despertou larga repercussão na opinião pública, e principalmente entre os educadores, a iniciativa do Presidente da República enviando ao Congresso mensagem que cria a FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE BRASÍLIA, cuja concepção inova o sistema educacional de nível superior no Brasil.

#### *Justificação*

A Universidade foi idealizada partindo da preliminar de que seria imprescindível a criação de centro cultural capaz de prestar assessoramento à alta administração do país e de que só uma universidade consegue reunir especialistas, em número suficiente, para assegurar a uma capital condições de trabalho produtivo. Sua organização teve por base cuidadosa crítica dos erros e acertos de nossas experiências anteriores. Daí suas principais finalidades: a de atrair os melhores especialistas brasileiros de todos os campos, assegurando-lhes meios de contribuir para o autoconhecimento do Brasil e a de exercer função consultiva junto aos órgãos do poder público.

#### *Alunos*

Não terá a Universidade de Brasília caráter local. Estará aberta

a todos os jovens do país, tanto para os cursos básicos de graduação como os de especialização em nível pós-graduado. Com êsse objetivo deverá ser instituído sistema de recrutamento e de bolsas-de-estudo abrangendo todo o território nacional. É seu propósito ampliar o número de vagas no ensino superior, baseando-se no fato de que anualmente o excessivo rigor seletivo dos exames vestibulares impede o ingresso de milhares de jovens aptos a integrar os quadros de nossas escolas superiores; tal impedimento, explicado pela impossibilidade material de as escolas aumentarem o número de vagas. A Universidade pretende assim, enriquecer os quadros de especialistas do país, apontados como insuficientes até então para acompanhar o ritmo do crescimento nacional.

#### *Estrutura*

Sua organização será mais simples e flexível que a de nossos moldes habituais. Em vez de aglomerado de faculdades estanques, ela terá, como elemento básico, um corpo de Institutos Centrais ministrando o ensino e a pesquisa fundamental. E no escalão superior, uma série de faculdades destinadas à formação profissional. Essa estrutura estabelecerá nitida distinção entre a ati-

vidade de *formação profissional e pesquisa aplicada* a cargo das faculdades, e a de *ensino e pesquisa fundamental* sob a responsabilidade dos institutos centrais. Assim, a Universidade de Brasília encaminhará seus alunos, inicialmente, aos Institutos Centrais. Lá complementarão a formação básica indispensável para cada tipo de curso. Terminados os estudos nos Institutos, os alunos, de acordo com o que julgarem ser sua vocação, poderão escolher três caminhos distintos: a) prosseguir os estudos em um dos Institutos por mais alguns anos (sairão especialistas em certa disciplina); b) dirigir-se à Faculdade de Educação (sairão professores da cadeira em que forem especialistas); c) dirigir-se às faculdades (receberão formação profissional completa) onde se poderão especializar em qualquer das modalidades de formação, algumas inexistentes até hoje em nosso ensino superior.

Exemplificando: suponhamos um aluno aprovado após três anos de estudos básicos no Instituto de Química. Terá ele três alternativas: a) poderá continuar estudando por mais dois anos no mesmo Instituto para especializar-se como pesquisador em determinado campo da química; b) poderá ingressar na Faculdade de Educação para licenciar-se como professor de Química; c) poderá encaminhar-se à Faculdade de Tecnologia para graduar-se como químico industrial ou à Faculdade de Farmácia para especializar-se em química farmacêutica. Qualquer dessas formações é ainda suscetível de pós-graduação, já agora em grau de doutoramento.

### O Anteprojeto

#### *Autoriza a instituição da "Fundação Universidade de Brasília".*

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a instituir a "Fundação Universidade de Brasília", entidade autônoma que se regerá por Estatutos a serem aprovados por decreto do Presidente da República, de acordo com proposta do Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 2º A Fundação adquirirá personalidade jurídica com a transcrição dos respectivos Estatutos no registro civil das pessoas jurídicas, mediante a apresentação de seu texto oficial e do decreto que o houver aprovado.

Art. 3º A Fundação terá por objetivo criar e manter a Universidade de Brasília, instituição de ensino superior, de pesquisa e estudo em todos os ramos do saber e de divulgação científica, técnica e cultural.

Art. 4º O patrimônio da Fundação será constituído por direitos e bens destinados pelos poderes públicos e recursos doados por particulares ou entidades públicas e privadas.

§ 1º Os direitos, bens e rendas patrimoniais da Fundação somente poderão ser empregados para a realização de seus objetivos.

§ 2º No caso de extinguir-se a Fundação, seu patrimônio reverterá à União.

Art. 5º Para constituir o patrimônio inicial da Fundação fica o Poder Executivo autorizado a praticar os seguintes atos:

a) efetivar a transferência, à Fundação, dos terrenos previstos pa-

ra localização de uma universidade na nova Capital da República;

b) incluir os edifícios necessários à instalação da Universidade no plano de obras da Companhia Urbanizadora da Nova Capital, na forma do art. 17 da Lei nº 2.874, de 19 de novembro de 1956;

c) transferir à Fundação, para constituir parte de sua renda permanente, os rendimentos provenientes de uma quinta parte das ações da Companhia Siderúrgica Nacional pertencente à União; e

d) doar à Fundação um conjunto de doze superquadras urbanas em Brasília.

Art. 6º Para manutenção da Fundação, o orçamento federal consignará, anualmente, recursos, sob a forma de dotação global.

Art. 7º A Fundação será administrada por um Conselho Diretor, composto por seis membros e dois suplentes, escolhidos, uns e outros, entre pessoas de ilibada reputação e notória competência, e se renovará, cada dois anos, pela sua metade.

§ 1º O Conselho Diretor elegerá o seu Presidente.

§ 2º O Presidente do Conselho Diretor exercerá as funções de Presidente da Fundação e terá o título de Reitor da Universidade.

Art. 8º Os membros do Conselho Diretor exercerão o mandato por quatro anos, podendo ser reconduzidos.

§ 1º Os membros e suplentes do primeiro Conselho Diretor serão designados por livre escolha do Presidente da República, sendo a metade para período de quatro anos e a outra metade para período de dois anos.

§ 2º A renovação do mandato far-se-á, alternadamente, de dois em dois anos, de três e três membros e de um e um suplente, mediante indicação, em lista triplíce, organizada pelo Conselho Diretor e enviada ao Presidente da República, para escolha e designação.

Art. 9º A Universidade será uma unidade orgânica, integrada por Institutos Centrais de ensino e de pesquisa e por Faculdades destinadas à formação profissional, cabendo:

I — aos Institutos Centrais, na sua esfera de competência:

a) ministrar cursos básicos de ciências, letras e artes;

b) formar pesquisadores e especialistas; e

c) dar cursos de pós-graduação e realizar pesquisas e estudos nas respectivas especialidades.

II — às Faculdades, na sua esfera de competência:

a) dar formação profissional e técnica;

b) ministrar cursos de especialização e de pós-graduação; e

c) realizar pesquisas e estudos nos respectivos campos de aplicação científica, tecnológica e cultural.

Art. 10. A Universidade, integrada no desenvolvimento econômico, social e cultural do país, e interessada em estudar e encaminhar as soluções relacionadas com os problemas nacionais, colaborará com as entidades públicas e privadas, conforme as solicitações que lhe forem feitas.

Art. 11. A estrutura da Universidade e dos estabelecimentos componentes, e as relações entre os

mesmos e as respectivas áreas de competência serão organizadas e definidas em Estatutos, a serem elaborados pelo Conselho Diretor e aprovados por decreto do Presidente da República.

Art. 12. O Conselho Diretor elegerá livremente o Vice-Reitor, que terá funções executivas e didáticas definidas nos Estatutos da Universidade, devendo sua escolha recair em pessoa de ilibada reputação e notória competência.

Art. 13. A Universidade gozará de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, nos termos dos Estatutos da Fundação e dos seus próprios Estatutos.

Art. 14. Na organização de seu regime didático, inclusive do currículo de seus cursos, a Universidade de Brasília não estará adstrita às exigências da legislação geral do ensino superior, ressalvado o que dispõe o parágrafo único deste artigo quanto aos diplomas profissionais.

Parágrafo único. Para que seus diplomas profissionais possam conferir as prerrogativas legais aos respectivos titulares, deverão ser observados, pela Universidade de Brasília, os seguintes princípios:

- I — a duração de seus cursos profissionais, incluindo a dos correspondentes cursos básicos, ministrados pelos Institutos Centrais, não poderá ser inferior ao padrão mínimo, instituído pela legislação geral;
- II — não poderá ser eliminada disciplina que a legislação geral considere obrigatória, o que não impede, tendo em vista a

formação de profissionais especializados, que qualquer delas possa ser ministrada com extensão maior ou menor do que a prevista na referida legislação;

III — não poderá ser dispensada a obrigatoriedade da frequência dos alunos regulares às aulas teóricas ou práticas e aos demais trabalhos escolares, mas poderão ser abolidas quaisquer fórmulas admitidas pela legislação geral e que importem, direta ou indiretamente, em dispensa de frequência.

Art. 15. Os órgãos deliberativos e consultivos da Universidade e de seus Institutos Centrais e Faculdade serão organizados nos termos dos Estatutos a que se refere o art. 11.

Parágrafo único. O Conselho Diretor será assistido, até a instalação dos órgãos deliberativos e consultivos da Universidade, por tantos coordenadores quantos forem os Institutos e Faculdades em fase de criação, sendo tais coordenadores designados pelo Reitor, com aprovação prévia do Conselho Diretor.

Art. 16. Os contratos do pessoal docente, técnico e administrativo da Fundação e da Universidade reger-se-ão pela legislação do trabalho, podendo, também ser para elas requisitado pessoal do serviço público e das autarquias.

Art. 17. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

ORGANOGRAMAFUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Conselho Diretor

REITOR  
(Presidente da F.U.B.)

VICE — REITOR

Diretor dos Cursos  
de GraduaçãoDiretor dos Cursos  
de Pós-Graduação

## INSTITUTOS CENTRAIS

Matem. (500)	Física (300)	Química (250)	Biologia (250)	Geog./Geol. (200)	C. Human. (600)	Letras (500)	Artes (100)
-----------------	-----------------	------------------	-------------------	----------------------	--------------------	-----------------	----------------

## FACULDADES

Serv. Público Diplomacia (100)	Direito (100)	Educação (200)	C. Econ. Atuar. Adm. Empresas (200)
C. Médicas Medicina Odontologia Farmácia Saúde Pública Emfermagem (300)	Agronomia Veterinária Téc. Florestal (150)	Arquitetura Urbanismo (50)	Tecnologia Eng. Civil Mineração Metalurgia Eletic. Eletrô- (500)

## SERVIÇOS

Ativ. Recr. e Culturais	Residências Parques Jardins	Museu da Civilização Brasileira	Biblioteca Central	Editora F. U. B	Educ. Física e Desportos	Casa Inter- nacional
----------------------------	-----------------------------------	---------------------------------------	-----------------------	--------------------	-----------------------------	-------------------------

Anos	PLANO DE OBRAS		
	Inst.	Fac.	Serv.
1961	inic.	—	inic.
1962	pros.	inic.	pros.
1963	concl.	pros.	pros.
1964	—	concl.	concl.

Anos	Lotação progressiva de alunos				Corpo Docente
	Inst.	Fac.	TOTAL	Concl.	
1964	2 000	—	2.000	—	300
1965	4.000	—	4.000	—	350
1966	4.500	1.500	6.000	—	600
1967	4.500	3.000	7.500	—	800
1968	5.000	4.000	9.000	700	900
1969	5.000	4.500	9.500	1.500	950
1970	5.000	6.000	10.000	2.000	1.000



### A CAPES E SEU PROGRAMA PARA 1960

A CAPES foi instituída pelo Decreto nº 29.741, de 11-7-51, com o objetivo precípuo de promover uma campanha nacional de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior.

#### Objetivos

O objetivo final da Capes é a adequada expansão dos quadros brasileiros de pessoal de nível superior.

Para a consecução de seus propósitos, desenvolve planos de ação destinados a:

1 — promover o estudo e o levantamento das necessidades do país em matéria de pessoal especializado de nível superior e das deficiências ou excessos destes, no que diz respeito a número, qualidade e distribuição;

2 — mobilizar, em cooperação com as competentes instituições públicas e privadas, os recursos existentes no país para treinamento de pessoal especializado, visando à sua efetivação para o suprimento das deficiências verificadas nos diferentes grupos profissionais;

3 — promover, em cooperação com organismos públicos e privados nacionais, internacionais e estrangeiros, o adequado aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento no país e no exterior, oferecidas a brasileiros, e incentivar a criação dessas oportunidades pelos meios indicados;

4 — incentivar e auxiliar os programas relacionados com os seus fins, levados a efeito pelas adminis-

trações federal, estaduais, locais e por entidades governamentais ou privadas;

5 — promover entendimentos com os dirigentes de repartições e outras instituições públicas ou privadas, de análoga finalidade, para efeitos de intercâmbio de informações sobre os assuntos de comum interesse;

6 — manter um Serviço de Bolsas-de-Estudo que proporcione às pessoas para tal indicadas, oportunidades de aperfeiçoamento no país e no estrangeiro;

7 — promover, direta ou indiretamente, a criação, a expansão e a melhoria de centros nacionais de aperfeiçoamento e estudos pós-graduados;

8 — promover, direta ou indiretamente, a realização dos programas requeridos para satisfazer às necessidades de treinamento que não puderem ser atendidas na forma prevista pelas alíneas precedentes.

#### Programas

A CAPES organiza seus programas, visando aos seguintes propósitos imediatos:

a) estímulo à melhoria das condições de ensino e pesquisa de centros universitários brasileiros, para a melhor formação dos quadros profissionais de nível superior do país;

b) o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior já existente, promovido em função das prioridades ditas pelas necessidades do desenvolvimento econômico e social do país;

c) a realização de levantamentos, estudos e pesquisas sobre os pro-

blemas envolvidos em seu campo de ação.

### Organização

É responsável pela promoção da Campanha, a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, composta de dez (10) membros, sob a presidência do Ministro da Educação e Cultura.

Até o presente momento, a CAPES vem operando em articulação com o INEP, sob a direção de um Secretário Geral, diretor daquele órgão, desenvolvendo planos de trabalho previamente aprovados pelo Ministro da Educação e pelo Presidente da República, com o pronunciamento prévio do DASP. O Secretário Geral é assistido por um diretor executivo, o Diretor de Programas, distribuindo-se as atividades da Capes por cinco (5) setores, que trabalham em conjunto, cada um nas fases de execução que lhes são próprios: I) Programa Universitário, II) Programa dos Quadros Técnicos e Científicos, III) Serviço de Bolsas-de-Estudo, IV) Serviço de Estatística e Documentação, além dos indispensáveis serviços de administração realizados pela seção competente.

#### I — Programa Universitário (PGU)

O PGU é o setor dedicado, particularmente, ao campo das Ciências Biológicas: Medicina e afins; Ciências Físicas e Matemáticas; e Humanidades. Dirige suas linhas de ação no sentido do estímulo a iniciativas que concorram para a elevação dos padrões de ensino e pesquisa nos Centros Universitários do país.

#### Projetos para 1960:

a) aperfeiçoar pessoal docente superior, por meio de cursos e estágios no país e no estrangeiro;

b) assegurar o concurso de professores, pesquisadores e especialistas estrangeiros para ministrar cursos regulares ou de pós-graduação em colaboração com as cátedras nacionais das mesmas disciplinas: manutenção de professores e especialistas responsáveis pelo treinamento de bolsistas; promoção de cursos pós-graduados; intercâmbio universitário de pessoal docente no país; cursos especializados intensivos, ministrados em instituições de ensino superior por professores de outros estabelecimentos; bolsas de iniciação para aperfeiçoamento pós-graduado com vistas ao preparo do pessoal docente universitário, pesquisadores e cientistas; realização de seminários e reuniões científicas no país;

c) desenvolver centros nacionais de aperfeiçoamento pós-graduado;

d) intercâmbio universitário de professores, assistentes e pesquisadores brasileiros para programas de cursos, pesquisas, formação de especialistas e estudo de problemas científicos ou de ensino.

#### II — Programa dos Quadros Técnicos e Científicos (PQTC)

Este setor visa especialmente os campos de engenharia, química, agronomia, veterinária, economia e administração.

#### Projeto para 1960:

a) levantamento das disponibilidades e necessidades do país em

matéria de pessoal de nível superior;

b) levantamento dos centros de preparação e aperfeiçoamento pós-graduado existentes no país, visando sua utilização para atender as necessidades nacionais de especialização profissional, técnica, científica e cultural;

c) preparação e aperfeiçoamento, no Brasil ou no exterior, de especialistas de cuja falta se ressintam os quadros de pessoal do país.

### III — Serviço de Bolsas-de-Estudo (SBE)

O SBE é quem planeja e administra os programas gerais de bolsas da CAPES, cooperando com instituições governamentais ou privadas que mantêm programas de bolsas-de-estudo. Reúne, além disso, documentação para constituir um centro de informação sobre programas de bolsas-de-estudo e oportunidades de aperfeiçoamento no país e no estrangeiro.

#### Projetos para 1960:

As bolsas foram divididas em três categorias:

*Tipo A* — 1) bolsas-de-estudo no país para iniciação científica ou profissional de jovens ao término de sua formação superior: são concedidas para programas de aperfeiçoamento a serem cumpridos no local onde reside o candidato, distribuindo-as de preferência de acordo com pedido ou recomendação de ex-professores dos candidatos que se propõem a orientar os seus estudos pós-graduados. Não pode o bolsista exercer qualquer atividade remunerada;

2) bolsas-de-estudo para aperfeiçoamento e especialização de docentes universitários, cientistas ou profissionais de firmada experiência: são concedidas para planos de estudo a serem cumpridos fora do local onde reside o candidato.

*Tipo B* — De aperfeiçoamento de pessoal docente universitário e de especialistas, técnicos e cientistas de alto nível, atingindo excepcionalmente universitários recém-diplomados que hajam revelado especiais aptidões durante seus cursos.

*Tipo C* — Auxílios extraordinários, destinados a permitir a candidatos contemplados com bolsas de outras organizações a aquisição de passagens ou pagamento de taxas escolares, quando as referidas bolsas não compreenderem essas despesas.

#### *Crítérios e Formas de Concessão*

A CAPES obedecerá, na elaboração de seus planos, a critério de prioridade, visando a investir preferentemente seus recursos em projetos de significação mais imediata para o desenvolvimento técnico e econômico do país, no que se refere aos campos de estudo a serem contemplados.

As bolsas serão concedidas:

a) mediante planos gerais ou especiais, divulgados pelos métodos usuais de publicidade nos meios universitários, científicos, tecnológicos e administrativos do País;

b) pela escolha, por iniciativa e a juízo da Capes, de profissionais e especialistas cujo aperfeiçoamento tenha relevante alcance para o atendimento dos objetivos da Campanha, considerando simultaneamente os

campos de atividades dos candidatos visados e suas altas qualificações;

c) como resultado do desenvolvimento das atividades dos setores básicos da Capes, o Programa Universitário e o Programa dos quadros Técnicos e Científicos, junto a instituições universitárias ou científicas e a organizações públicas ou privadas, às quais a Capes preste cooperação.

Não serão concedidas bolsas de qualquer tipo para participação em congressos, conferências, reuniões, seminários e similares; também não serão concedidas para aperfeiçoamento individual em especialidades clínicas, exceto as que exerçam funções docentes, em caráter efetivo e remunerado nas escolas de medicina e odontologia (bolsas do tipo C).

#### *Recrutamento e Seleção*

1) As bolsas, constantes de planos gerais ou especiais (a), serão anualmente anunciadas pela CAPES, para recrutamento de candidatos.

2) Os candidatos poderão solicitar, espontaneamente ou por iniciativas das instituições a que estiverem ligados, o patrocínio da Capes para os estudos que pretendam realizar, sendo, então, enquadrados pelo SBE nos planos vigentes no exercício.

3) Para as bolsas (tipo A e B) constantes dos planos gerais (a), cujo número variará anualmente em função dos recursos em que disponha a CAPES, serão aceitas inscrições durante o último quadrimestre de cada ano para os candidatos a bolsas no exercício seguinte.

Durante os primeiros meses do ano procederá a Capes ao estudo,

através do SBE, das candidaturas apresentadas com a documentação completa, em função das qualificações dos candidatos, do grau de prioridade apresentado pelos seus planos de estudo e da perspectiva de adequada aplicação da experiência adquirida pelos futuros bolsistas nos respectivos setores de atividades.

4) As candidaturas, depois de estudadas e convenientemente instruídas e informadas pelo SBE, serão submetidas ao Comitê de Bolsas-de-Estudo da Capes.

5) Aquêlê órgão procederá à escolha para as bolsas do tipo A, destinadas a estudos no país, na primeira quinzena de fevereiro, dando-se conhecimento da mesma aos interessados na segunda quinzena daquele mês. Na última semana de abril, realizar-se-á a seleção para as bolsas do tipo B, no estrangeiro, sendo os resultados divulgados nos primeiros dias de maio.

6) Em relação às pessoas inscritas e não contempladas com bolsas, embora devidamente qualificadas para tal, empenhar-se-á a CAPES em obter a cooperação de outras instituições que mantenham programas semelhantes, visando à colocação do candidato.

7) Os planos especiais de bolsas obedecerão a condições que serão divulgadas com a devida antecedência, em cada oportunidade.

8) Na seleção de candidatos a qualquer tipo de bolsa, dar-se-á preferência aos que, pela natureza das funções que exerçam no magistério, em instituições científicas e de pesquisa, em serviços públicos ou em empresas particulares, tenham ampla oportunidade de divulgar e apli-

car os conhecimentos através da bolsa.

9) A CAPES ouvirá, sistematicamente, a opinião de professores, diretores de instituições de ensino e pesquisa, de responsáveis por serviços públicos ou empresas, e de outras pessoas autorizadas a respeito das qualificações dos candidatos, do mérito e alcance dos planos de estudo apresentados e da oportunidade da concessão da bolsa.

10) bolsas do tipo C (Auxílios) serão concedidas quatro vezes por ano, em ocasião previamente fixada.

#### IV — Serviço de Estatística e Documentação (SED)

Tem este Serviço sob sua responsabilidade a manutenção de arquivos, cadastros e estatísticas de tudo o que se relaciona com o ensino superior, as instituições que o ministram e os profissionais de nível superior, no Brasil e no estrangeiro; a organização da biblioteca da CAPES e da documentação necessária à Campanha; a preparação da CAPES, e o fornecimento de dados estatísticos sobre matéria educacional a entidades e pessoas interessadas no assunto.

#### Projetos para 1960:

##### I — Levantamentos e estudos:

a) Prosseguimento dos levantamentos das instituições de ensino superior;

b) Estudos sobre exames vestibulares, frequência e aproveitamento escolar, exercício profissional de diplomados e mercados de trabalho;

c) Levantamento das despesas com o ensino;

d) Apuração dos profissionais de nível superior com bases nos levantamentos do IBGE;

e) Coleta dos dados cadastrais e estatísticos sobre os estabelecimentos de ensino superior, instituições de pesquisa e de caráter cultural;

f) Estudos e ensaios analíticos sobre problemas de ensino superior, com base nos elementos colhidos através dos levantamentos e inquéritos do SED;

g) Compilação de documentação nacional e estrangeira relativa ao ensino superior e organização de biblioteca especializada;

##### II — Publicações

1 — Série "Estudos e Ensaios"

2 — Série "Levantamento e Análises"

3 — Série "Informações":

a) Boletim Informativo da CAPES

b) Boletim do S.B.E.

4) Indicador dos Estabelecimentos de Ensino Superior

5 — Indicador de Instituições de Pesquisa Científica e Tecnológica.

\* \* \*

Nota — Os leitores que se interessarem em obter bolsas-de-estudo devem observar o seguinte critério para inscrever-se:

Bolsa do tipo A e B para 1961 — inscrição até 31 de dezembro de 1960.

Bolsa do tipo C — inscrição com 120 dias de antecedência sobre cada data prevista.

As candidaturas a auxílios (bolsas tipo C) são estudadas em quatro ocasiões: março, junho, setembro e dezembro.

#### INEP: VOTO DE CONGRATULAÇÕES

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos recebeu voto de congratulações da Câmara do Distrito Federal, em sessão realizada a 19 de março último.

O voto, solicitado pela Vereadora Lígia Lessa Bastos, foi aprovado por haver o Inep mandado imprimir a — “notável obra intitulada *Jogos para Recreação na Escola Primária*” — de autoria da professora Ethel Bauzel de Medeiros.

#### INSTALAM-SE ESCOLAS PRE-FABRICADAS

Cerca de 40 escolas pré-fabricadas estão sendo montadas em alguns Estados da Federação, segundo informa o professor João Roberto Moreira, coordenador da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

Está nos planos da Campanha a construção, ainda este ano, de mil escolas pré-fabricadas, a maioria nos municípios — laboratório, onde técnicos realizam pesquisas sobre o ensino primário no Brasil.

Cada escola possui quarenta e seis metros. Seu peso é de quinhentos quilos. O preço é de cento e quarenta mil cruzeiros por unidade. Tal quantia representa economia de 35% em média, sobre os preços de construção em alvenaria tradicional.

#### CLASSES EXPERIMENTAIS TAMBÉM NOS COLÉGIOS MILITARES

A Diretoria Geral do Ensino do Ministério da Guerra providenciou a organização de “Classes experimentais” nos Colégios Militares.

Pelo plano elaborado, os alunos estudarão, no ginásio, cinco matérias na 1ª e 2ª séries e seis matérias na 3ª e 4ª séries.

Na 1ª série estudarão: Português, Francês, Matemática e Geografia Geral (4 horas por semana) e Desenho (3 horas). Nos anos seguintes verificar-se-á o mesmo quadro: menor número de matérias propiciando mais tempo para seu estudo.

Os alunos não estudarão, nas mesmas séries, mais do que uma língua estrangeira: terão Francês apenas nas 1ª e 2ª séries ginásiais, com 4 a 5 horas por semana, e Inglês apenas nas 3ª e 4ª séries, nas mesmas condições.

Reduz o estudo do Latim a mero instrumento para compreensão do Português.

O plano visa quebrar a “extrema rigidez da atual Lei Orgânica do Ensino Secundário”.

Por isso incluiu, ao lado das matérias escolares, as “práticas educativas”: Educação Física, Instrução Militar, Orientação Educacional, Atividades Extraclasse, Educação Artística e Trabalhos Manuais. Essas práticas têm em vista a formação normal e cívica do aluno.

#### UNIVERSIDADE DO PARANÁ CONTRA “DIRETRIZES E BASES”

Por seu Conselho Universitário, a Universidade do Paraná dirigiu

*Apêlo ao Congresso Nacional para que não seja transformado em lei, com a redação atual, o projeto de Diretrizes e Bases da Educação. Assinado pelo Reitor Flávio Suplicy, são os seguintes os termos do apêlo:*

A Universidade do Paraná, a mais antiga do Brasil, pelo seu Conselho Universitário, com os direitos que as suas tradições lhe emprestam e com o alto respeito que lhe merece o Congresso Nacional, vem solicitar, de público, aos nobres Deputados e Senadores a sua prestigiosa e decisiva orientação para que se afaste de nós, neste momento, a perspectiva de uma comoção social, cujo processo já se explora até no sentido de dar-lhe caráter religioso, envolvendo-nos a todos num lamentável equívoco que separa as forças morais da Nação.

De fato, publicado o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já aprovado pela Câmara dos Deputados, desde logo se estabeleceram debates apaixonados em torno daquele estudo da mais ampla e indissolúvel importância, destacando-se, de uma parte, pela inteireza do ponto-de-vista defendido, educadores católicos praticamente unânimes na defesa do citado plano de lei, achando-o liberal, democrático, em consonância com o espírito federativo que nos une, sábio, enfim. De outra parte, os que julgam que o projeto agasalha grandes erros e esconde enormes perigos para o equilíbrio da sociedade brasileira.

Analisando a Lei de Diretrizes e Bases, tal como foi remetida ao Senado da República, após dez anos de arquivamento e menos de um de

estudos, somente na parte que se entende com o ensino superior e pôsto de lado o restante, mesmo aqueles dispositivos inteiramente inaceitáveis que restringem e ameaçam a autonomia universitária e que dão corpo hipertrofiado e atribuições absurdas ao Conselho Federal de Educação, detenhamo-nos no capítulo referente à definição e à distribuição dos recursos para a educação, que nos parece o mais visivelmente incorreto:

a) Pelo artigo 92, a União aplicará o mínimo de dez por cento da sua receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino, donde, tomando por base o Orçamento para 1960 (Lei nº 3.682, de 7-12-1959), teríamos um emprêgo total de Cr\$ 15.620.000.000,00. Deduzindo-se um décimo desse montante para a despesa do Ministério da Educação e dividindo-se o restante em três parcelas iguais, teríamos que o Fundo Nacional do Ensino Superior, instituído e definido pelo § 1º do art. 92, destinado a atender às despesas totais daquele ramo de ensino, seria de Cr\$ 4.688.743.380,00.

b) A União gasta, atualmente, com o ensino superior, o total de Cr\$ 7.802.655.288,00, e, tomando ao que se contém esparso pelo orçamento da Educação e Cultura inais o que se prevê para o ensino superior agrícola e veterinário, dará um total aproximado de Cr\$ 8.200.000.000,00.

c) O Fundo Nacional do Ensino Primário é, no atual exercício financeiro, de Cr\$ 1.702.610.000,00 — e passará a ser de Cr\$ 4.700.000.000,00 — ao que se acrescentarão as quotas constitucionais a que se obrigam

os Estados e os Municípios. Fatos idênticos serão observados com o ensino secundário, havendo, nos dois casos, substancial aumento de recursos federais.

d) Ao reverso, resultará um *deficit*, para a manutenção de universidades e de faculdades isoladas (não se fala em desenvolvimento), de Cr\$ 3.500.000.000,00 — sendo indispensável, conseqüentemente, medida acauteladora capaz de restabelecer o equilíbrio necessário à manutenção e ao desenvolvimento do ensino superior.

Conclui-se, salvo êrro na inteligência do problema, que a futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional acarretaria a ruína completa e imediata do ensino superior no Brasil: do ensino particular, porque pelo artigo 93 do projeto os estabelecimentos públicos teriam preferência na aplicação dos recursos, e do ensino público, porque este teria os seus orçamentos, já considerados insuficientes para o desenvolvimento do ensino e da pesquisa, reduzidos à metade, transformando-se eles em repartições não só improdutivas como até prejudiciais à coletividade. O nosso progresso, que se está fundando, necessariamente, na técnica que se aprimora nas escolas superiores, e que se apoiará, sempre, no resultado do pensamento universitário, no aperfeiçoamento do ensino superior, ainda apenas em formação para a sua fase final aceitável numa Nação moderna, o progresso do Brasil, vale dizer, a felicidade do povo brasileiro, que repele a sua permanência em estado de subdesenvolvimento, sofreria abalo irreparável e queda vertical.

Não é isto, evidentemente, o que se faz mister, na opinião respeitável dos senhores membros do Congresso Nacional e nem é essa, por certo, a intenção da Igreja Católica, que é a consolidadora da Civilização Ocidental e a mantenedora permanente do espírito superior que nos anima e nos conduz. E por compreender e sentir que outras são as opiniões e bem diversos são os desígnios que se alimentam, é que a Universidade do Paraná, com o maior respeito, vem fazer êste apêlo aos nossos eminentes legisladores para que sejam introduzidas, no projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tôdas as correções que se fazem necessárias, após largo e livre debate, de sorte que, no final, se tenha uma lei que solucione as nossas questões e não que dê origem a problemas inexistentes perturbadores.

O que anima a Universidade do Paraná, pioneira da organização universitária nacional, nesta emergência de indistúrgável gravidade, é que está ela bem certa de que, verificado perigo para a paz e para a justiça social, é sempre a Igreja a primeira a se manifestar na defesa da Nação ameaçada, amparada pelas suas intangíveis e singulares tradições e apoiada na inteireza moral da sua doutrina, e, ainda mais, de que tem a garantia do brilhante des-cortino e do comprovado espírito público dos nossos legisladores.

Reitera o Conselho Universitário do Paraná, aos Senhores membros do Congresso Nacional, os seus protestos de respeito e do seu singular apêlo.



## PROFESSORES PAULISTAS ANA-LISAM "DIRETRIZES E BASES"

O Sindicato dos Professores de Ensino Secundário e Primário de São Paulo, como órgão técnico e consultivo dos Podêres Públicos, colaborando no estudo e solução dos problemas de sua categoria, vem, há alguns anos, acompanhando, discutindo e oferecendo sugestões ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Muitas vezes discutiu tão relevante matéria em assembleias da classe; divulgou, na íntegra, em seu Boletim Informativo (n. 2-58), o projeto emendado em discussão única, enviando-o às escolas secundárias do país. Em inúmeras oportunidades os diretores da entidade entrevistaram-se com parlamentares da Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal, oferecendo-lhes subsídios e esclarecimentos. Por tudo isso, é óbvio, esta entidade tem conhecimento de causa e indiscutível autoridade para profligar a campanha leviana, insincera e apaixonada que se intenta realizar após a aprovação do projeto pela Câmara Federal, movida pela ignorância de uns ou o sectarismo de outros, com flagrante subversão de todos os princípios de hierarquia, e, pior ainda, com aviltamento da dignidade que à instituição escolar ainda se confere na combalida estrutura da sociedade brasileira. Campanhas dessa natureza, a pretexto de urdirem o aparente abalo passional da opinião pública, desfazem-se pelo ridículo de sua virulência ou descambam para as práticas baderneiras. A ninguém, de boa-fé e de sincero espírito patriótico, evidentemente, seria lícito garrrotear ou combater a

beleza de movimentos que se situassem no plano elevado das idéias e das doutrinas, objetivando, sobretudo, assegurar ao regime brasileiro o fortalecimento das normas democráticas com tôdas as prerrogativas para a sua coletividade.

É inequívoca e independente, nesse sentido, a posição desta entidade, quer em congressos nacionais, continentais e internacionais, quer em lutas reivindicatórias, por isso mesmo sempre acatada pela classe que representa. Jamais êste sindicato se atrelou a reboque de grupos teleguiados ou emprestou o seu nome a agitações demagógicas, comprometendo a autoridade e o respeito iminentes da classe.

A defesa da escola pública não constitui privilégio de ninguém. Para defendê-la, professores e estudantes, como dirigentes responsáveis e equilibrados pelas classes que conduzem, não têm necessidade de um divisor de águas nem tampouco agredir ou difamar a escola de iniciativa privada — leiga ou confessional — a qual, às vezes, com as mesmas deficiências das escolas públicas existentes, bem ou mal, ainda favorece a formação intelectual da mocidade brasileira, suprimindo, dessa forma, a criminosa desídia e imperdoável omissão dos Podêres Públicos.

Defendamo-la, pois, por convicção política ou filosófica, como postulado democrático, mas antes e acima de tudo como um imperativo constitucional: "O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Podêres Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem."

É mister, portanto, que o povo saiba, particularmente os estudantes

e suas famílias, os trabalhadores, enfim, todos aqueles que não estão acostumados com o trato de problemas dessa natureza, que:

1 — O Projeto que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional permaneceu quase doze anos em andanças e obstruções na Câmara Federal.

2 — Foi aprovado em cinco minutos porque já se encontrava em fase de votação, após tantas emendas, substitutivos e discussões que tivera.

3 — O deputado Aurélio Viana — com a firmeza de seus princípios nacionalistas e com o exemplo de seu nunca desmentido espírito público — provou, às escâncaras, paciente e exuberantemente, que o Projeto contém, na sua estrutura, grande soma dos pontos básicos do substitutivo elaborado por ilustres educadores e apresentado pelo deputado Celso Brant.

4 — Não foi o substitutivo do deputado Carlos Lacerda que se aprovou, como, maldosamente, certos repórteres veiculam, estipendiados pelo peleguismo ministerial, nas coloridas colunas de seus jornais, para sufocar, com as suas intrigas e injúrias, o desespêro dos verdadeiros trabalhadores.

5 — O Projeto não inscreveu um impostergável mandamento constitucional: "O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos."

6 — O Projeto consagra um princípio de clamorosa injustiça social, para uma Nação de mais de sessenta por cento de analfabetos,

quando distribui os recursos federais destinados à educação em partes iguais para o ensino primário, médio e superior, não propiciando, assim, a ampliação adequada da rede escolar primária, para atendimento de mais de seis milhões de crianças que não são sequer alfabetizadas por falta de escolas. No entanto, a União despense com as Universidades oficiais e escolas superiores federalizadas, incluindo a Universidade de São Paulo, a fabulosa soma de quase oito bilhões de cruzeiros, que representa mais ou menos a metade do orçamento do Ministério da Educação e Cultura.

7 — O Projeto não disciplina escrupulosamente e convenientemente o processo de distribuição dos dinheiros públicos, favorecendo, de certo modo, a escamoteação de verbas, como ocorre presentemente, em benefício de instituições escolares públicas e particulares.

8 — O Projeto não estabelece ao pessoal docente primário e médio, oficial e particular, as condições de garantia para o livre exercício da cátedra, nem diretrizes de natureza econômica em suas relações de trabalho.

9 — O Projeto não determina o levantamento do custo do ensino ministrado nas escolas oficiais de grau médio e superior, de acôrdo com o orçamento da escola e o número de alunos matriculados, conferindo-se gratuidade àqueles comprovadamente sem recursos financeiros.

10 — O Projeto confere excessivo poder ao Conselho Federal de Educação em detrimento dos órgãos técnicos do Ministério da Educação

e Cultura e da própria autoridade do titular da pasta.

11 — A escola particular não deve pleitear auxílios ou subvenções do Poder Público enquanto este não assegurar a expansão necessária da rede de escolas oficiais, oferecendo educação primária gratuita e obrigatória, e ensino de outros graus, também gratuito, para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos.

12 — A escola particular não deve receber auxílios ou subvenções do Poder Público senão através de favores ao aluno; isto é, bolsas-de-estudo distribuídas mediante exame de seleção dos candidatos que revelem aptidão para o gênero de educação que escolherem.

13 — A independência econômica da escola particular deve ser protegida e salvaguardada como princípio constitucional e característica democrática da sociedade brasileira, consoante Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada pela ONU, de que o Brasil é signatário: "Os pais têm a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar a seus filhos."

14 — Como decorrência desse preceito democrático, o Estado deve garantir igualdade de direitos aos alunos que tenham realizado seus estudos em estabelecimentos oficiais ou particulares.

15 — O Poder Público deverá dispensar cooperação financeira às escolas privadas através de empréstimos e financiamentos, nas formas fixadas em lei, como procede, habitualmente, com instituições de outras espécies.

Entre outros pontos suscetíveis de crítica — que de nenhum modo configuram a rejeição do Projeto, sujeito que está ao exame e aperfeiçoamento pelo Senado da República — cumpre salientar, finalmente, o perigo que representa a descentralização do sistema de ensino, uma vez que a amplitude dessa medida de caráter político e administrativo poderá ameaçar os vínculos culturais da população brasileira e, conseqüentemente, o sentido de unidade nacional.

#### CLASSES EXPERIMENTAIS EM SÃO PAULO

O Secretário da Educação do Estado de São Paulo expediu instruções para a instalação de classes experimentais nos estabelecimentos estaduais de ensino secundário.

De acôrdo com as instruções, a instalação das classes experimentais, na forma do Decreto nº 35.069, de 11-6-59, será autorizada, por ato do Secretário da Educação, mediante proposta do Direitor Geral do Departamento de Educação. O planejamento e orientação do processo de execução, bem como a avaliação dos resultados obtidos caberá ao coordenador das classes experimentais.

As aulas das classes experimentais serão ministradas nos estabelecimentos oficiais de ensino, por professores do próprio corpo docente, recaindo a escolha, a critério do diretor, nos que se disponham a participar do plano pedagógico das classes experimentais, ou professores admitidos nos termos da legislação vigente, mediante proposta fundamentada do diretor.

O contrato de professores estranhos ao corpo docente será feito nos termos do parágrafo único do art. 597, do Decreto nº 23.412, de 10-6-54, sendo as aulas pagas como excedentes, na forma prevista pelo ato 26, de 25-3-59, e de acôrdo com o art. 6º do Decreto nº 35.069, de 11-6-59.

Esclareceu o Secretário da Educação que um educador altamente qualificado e, de preferência, licenciado em Pedagogia, por Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com funções de orientador pedagógico, será designado em cada estabelecimento de ensino, por proposta do diretor, para coordenar as atividades psicopedagógicas das classes experimentais. A escolha do Orientador Pedagógico poderá recair em membro do corpo docente da unidade de ensino, ficando, neste caso, obrigado à prestação de 12 (doze) a 24 (vinte e quatro) horas semanais de trabalho, remuneradas a título de aulas excedentes.

O professor secundário, quando incumbido das funções de orientador pedagógico, ficará obrigado a ministrar as aulas ordinárias da sua disciplina.

A designação de pessoas estranhas ao corpo docente para as funções de orientador pedagógico será feita por proposta da diretoria do estabelecimento, formalizada nos termos da legislação vigente, mediante remuneração na base de 12 (doze) a 24 (vinte e quatro) horas semanais, pagas conforme ato nº 26, de 25-3-59.

Esclareceu o Secretário, por último, que o planejamento anual das atividades, acima referidas, será elaborado no início do ano letivo pelas unidades escolares, respeitados os limites previstos no parágrafo único do art. 6º, do Decreto nº 35.069, de 10 de junho de 1959, ficando sua execução dependente da aprovação do Diretor Geral do Departamento de Educação, mediante pronunciamento do coordenador das classes experimentais.

## INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

### ALEMANHA OCIDENTAL

PELA REDUÇÃO DOS EXAMES — O plano que o “Comitê de Educação e do Ensino” publicou recentemente, após cinco anos de estudos aprofundados, prevê a redução dos exames. Preconiza também a substituição da prova selectiva a que se submetem os candidatos com mais de dez anos, por um ciclo de orientação de dois anos que se realizaria logo após o curso primário, permitindo aos mestres determinar o género de estudos para o qual os alunos parecem inclinar-se. Por outro lado, nos termos do plano, o título relativo ao bacharelado deve ser substituído por um diploma ao término do curso secundário, dando possibilidade de acesso aos estabelecimentos de ensino superior.

### CUBA

QUARTÉIS TRANSFORMADOS EM ESCOLAS — Cumprindo promessas feitas ao tempo de revolucionário, o “Premier” Fidel Castro transformou as principais fortalezas e repartições da policia ditatorial em escolas. Assim as fortalezas de “Columbia”, “Holguin” e “Camagüei” e a “Quinta Estação de Policia” passaram a abrigar milhares de crianças.

A 14 de setembro de 1959, a fortaleza de Columbia, uma das maiores de Cuba, passava a ser ofi-

cialmente o centro escolar “Ciudad Libertad. Ao ato de inauguração compareceram cêrca de quarenta mil crianças. O Primeiro Ministro Fidel Castro dirigiu-lhes então a palavra num discurso-diálogo do qual daremos trechos principais.

...“Há muito tempo — e quero que me ouçam — estávamos desejando esta oportunidade. De todos os atos e fatos que temos realizado e vivido desde o início desta luta revolucionária, nenhum momento é para nós mais feliz que este e lhes vamos explicar por quê. Porque este ato de hoje, esta união de vocês, crianças cubanas, conosco, é o ato mais belo desta revolução. Significa que vocês não vão viver como nós; vale dizer que vocês não vão sofrer o que sofremos.

Nós nunca pudemos vir a esta fortaleza, só sabíamos que aqui se agrupavam milhares de homens armados capazes dos piores abusos e das piores injustiças. Nunca tivemos o privilégio de ver o que era uma fortaleza militar. Nós nos perguntávamos por que havia tantos soldados aqui dentro, porque havia tantas companhias e tantos regimentos, o que significava tudo aquilo, que finalidades tinham tais soldados. E nós, que já fomos crianças como vocês, tivemos a oportunidade de saber para que serviam aquêles soldados.

...“Para que queremos quartéis se o que falta são escolas, se o que falta são campos esportivos, se o que falta é que todo o mundo viva sem medo para que todo o mundo viva em paz.”

...“Temos muitas coisas a reazar, não obstante nem sempre poderemos realizá-las. Sabem por quê? Porque não temos pessoas preparadas para tal. Muitas coisas nos saem más, sabem por quê? Porque não temos pessoas que saibam fazê-las bem feitas. Sabem por que não as temos? Porque ninguém se ocupou de prepará-las. Se muitas crianças hoje vivem pobremente; se muitos meninos andam mal vestidos; se muitos pais têm apenas o suficiente para levar o pão para casa, a culpa é dos que não se preocuparam em preparar seu povo, em trabalhar para seu povo.”

...“Vocês crêem que a revolução já se tenha feito? (gritos de “Não!”) E se a revolução ainda não se fez, quem a fará? (gritos de “Nós!”) Vocês, vocês são os que têm de fazer a verdadeira revolução.”

Vocês querem ser bons revolucionários? (gritos de “Sim”) E qual é a primeira coisa que têm de fazer? (gritos de “Estudar”) Aquêlê que não estuda não será um bom revolucionário, porque aquêlê que não estuda não saberá fazer as coisas bem, e acontecerá o mesmo conosco para quem as coisas nem sempre saem tão bem quanto as queremos.”

...“Não se deve obrigar a criança a estudar, ela deve sentir desejo de estudar porque quem não estuda não se diverte. O menino que não estuda não se diverte. Imaginem

uma criança que vai ao Jardim Zoológico todos os dias. O menino que quer estar todos os dias de folga não se diverte aos sábados nem aos domingos pois êstes dias são iguais a todos os dias da semana para êle. E as feras são iguais; e além disso não poderá ajudar a ninguém, não poderá ser um revolucionário.”

“E saibam vocês que há milhares de crianças nos campos que não tiveram a sorte de ir à escola; há muitas crianças que nem sabem o abecedário. Têm a mesma idade de vocês e não sabem ler nem escrever.”

“É justo, então, que uma criança possa ir à escola, onde encontre um professor pago para ensinar-lhe, onde encontre livros, e que não estude? Isso é muito triste. É muito triste que haja moços que tenham essa oportunidade e que haja outros que não tenham tido oportunidade de ir à escola.”

...“Esta antiga fortaleza é de vocês porque o exército é de vocês. Existe para defender as crianças e não para abusar delas, de seus pais e de suas famílias. Para nossas escolas podem ir tôdas as crianças, não importa que sejam filhos de um soldado de antes, não importa que sejam filhas de um assassino, porque as crianças não têm culpa e vocês têm de saber que as crianças são inocentes, e na escola qualquer menino, mesmo que seja filho de um soldado de antes, tem de ser tratado como irmão, e se teve a desgraça de ter um pai criminoso, êle não teve culpa, êle é vítima também. Na escola devem ser esquecidas essas coisas, porque essas crianças são inocentes, e se em suas casas lhes falam mal

da revolução, vocês devem falar-lhes bem da Revolução, e devem conquistá-las pelo carinho, nunca pelo desprezo (Aplausos e gritos de aprovação).

...“Assim sendo, vamos fazer um acôrdo: Vocês vão ajudar à Revolução por todos os meios possíveis (gritos de “Sim”)... porque a Revolução está por fazer, e vocês têm de fazê-la e para fazê-la têm de estudar. Isso é o mais importante.”

“Companheiro Ministro da Educação: Em suas mãos colocamos esta fortaleza, dela arriamos nossa bandeira vitoriosa para entregar a educação a fortaleza conquistada.

Esperamos que este ato marque o início de uma nova era na Educação e que o centro de ensinamentos que aqui se estabeleça, venha a converter-se no maior de toda a América.”

#### FRANÇA

O QUE LÊEM OS ESCOLARES — A revista *L'Education Nationale*, n.º 3 (21-1-1960), publica um artigo de René Dazy sobre o que lêem os jovens escolares franceses.

Pelas estatísticas, cada mês se vende aproximadamente 19 milhões de exemplares de revistas ilustradas para jovens.

Tais publicações possuem grande tiragem. As revistas seguintes, por exemplo, têm tiragem superior a 100.000 exemplares: o *Jornal do Mickey* (663.000), *O Intrépido*.... (260.000), *O Valoroso* (211.000), *Tintin* (198.000), *Fripounet et Marisette* (180.000) *Mireille* .....

(140.000) *Corações Valentes*..... (120.000), *Bernadette et Franc-Jeux* (110.000), *Spirou* .....

(108.000).  
Do ponto-de-vista formal, apesar da diversidade dos títulos, possum, pelo menos, um ponto-de-vista em comum, a predominância da imagem sobre o texto, numa proporção de 75% para 25% da superfície impressa.

#### ESTADOS UNIDOS

OS JORNAIS E O TRABALHO ESCOLAR — No verão passado quatro grandes universidades organizaram, por designação dos mestres, estágios de duas semanas sobre a utilização de jornais em classe. Para ilustrar as aulas a maioria dos professores serviu-se de jornais antigos selecionados especialmente por comissões escolares, diretores, decanos etc. Os estágios faziam parte de um plano de pesquisa empreendido pela “*American Newspaper Publishers Association*” e a “*International Circulation Manager Association*”, em colaboração com a “*National Commission of Social Studies*”. A pesquisa abrangia várias experiências em curso nas escolas de diversas regiões do país. Os jornais substituem os manuais, tornando o ensino mais atraente.

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO — Dos fundos destinados ao financiamento da instrução pública 56% são provenientes de impostos prediais arrecadados em cada localidade; 40% são fornecidos pelo Estado, enquanto a União contribui com 4%.

## MÉXICO

A LUTA CONTRA O ANALFABETISMO — A partir de 1945, começou a vigorar a lei sobre a alfabetização promulgada no ano anterior. Seus resultados, após quatorze anos de aplicação, são os seguintes: em 1945, a percentagem de analfabetos representava 47% da população. Atualmente é de 34%. O orçamento destinado à instrução pública era, em 1945, de 170.000.000 de pesos. Eleva-se agora a 1.504.456.910 pesos, num total oito vezes maior.

\* \* \*

INDUSTRIAL ESTUDA EXPERIÊNCIA BRASILEIRA — O Sr. Salvador Arciniega, enviado especial da Indústria mexicana, foi estudar no Brasil a organização das escolas de aprendizagem do SENAI, com o objetivo de levar para o México a experiência brasileira na educação e aperfeiçoamento de operários especializados.

Com o progresso dos estudos e o crescimento registrado na indústria brasileira nos últimos anos, e tendo em vista a recomendação da Organização dos Estados Americanos — que aponta o sistema brasileiro como sendo o mais indicado aos países novos em desenvolvimento — resolveram os mexicanos adotar esse sistema. Enviaram o Subgerente da Associação dos Industriais do México para completar os estudos já efetuados no Brasil, há cerca de três anos, por um grupo de professores e sociólogos mexicanos.

O Sr. Arciniega realizará visitas às escolas do SENAI, aos centros de Indústria Automobilística, à Fábrica Nacional de Motores, à General Electric e à Standard Electric.

## INGLATERRA

ESTUDO SUPERVISIONADO — Como parte do programa organizado pelo departamento de educação de Glasgow, 16 escolas secundárias superiores dão permissão aos alunos de permanecerem em classe a fim de prepararem seus deveres num ambiente tranqüilo, contando com a presença de um professor. A experiência tem sido particularmente eficaz com os alunos cujo meio familiar não favorece os estudos. Acôrdo recente determinou a presença de um bibliotecário sempre que tais grupos de estudo dirigido se reúnam.

## UNIÃO SOVIÉTICA

PEDAGOGOS VISITAM E.U.A. — Delegação composta de nove educadores soviéticos esteve recentemente em visita às escolas norte-americanas. Em declarações prestadas à Imprensa, os membros da delegação, referiram-se a fatores vários que gostariam de adaptar a seu sistema educacional. Por outro lado, constataram que se dá menos importância à disciplina escolar que na Rússia; apresentaram restrições também à educação estética; o papel atribuído aos testes pareceu-lhes excessivo; entenderam que o sistema de matérias optativas restringe consideravelmente a extensão dos conhecimentos, sobretudo nas matemáticas, na física e na química; opinaram também no sentido de que se desse



*maior relevo ao estudo das línguas e civilizações estrangeiras.*

UNESCO

ANALFABETISMO NO MUNDO —  
Segundo dados de 1958, a percenta-

*gem de analfabetismo no mundo é de 43 a 45%. O índice mais elevado se encontra na África (80 a 85%), seguindo-se o da Ásia (60 a 65%), América (20 a 21%) e Europa (7 a 9%).*

# LIVROS, REVISTAS E JORNAIS

## DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

BEATRIZ OSÓRIO

John Dewey tem sido considerado em todo o mundo como o filósofo da democracia. A êle coube desenvolver o ideal democrático em tôdas as suas possibilidades e em tôdas as suas conseqüências, bem como em sua relação com as modernas condições de vida. Este livro representa o indispensável capítulo sobre educação, dentro do contexto de sua consistente e liberal filosofia.

Os seis primeiros capítulos referem-se a "a educação tal como pode existir em qualquer grupo social". Dewey assinala que "é da essência mesma da vida o empenhar-se na sua própria conservação". Tal princípio se aplica tanto à vida individual como à vida coletiva; e a educação é o único meio pelo qual a experiência do grupo pode sobreviver. Ele acentua a necessidade da educação para que uma sociedade continue a existir, e demonstra que "a educação consiste basicamente em transmissão através da intercomunicação": "processo de participação na experiência até que ela se torna um patrimônio comum". Explica a "maneira pela qual um grupo social educa os seus membros imaturos de acôrdo com os próprios padrões", "através do contrôle do ambiente em que eles vivem, e, portanto, pensam e sentem". A medida que as sociedades se tornam mais complexas, aumenta a necessidade de instrução formal, e "agências especiais — escolas — bem como matérias determinadas — estudos — são criados". É extremamente importante que os individuos, dentro das escolas, continuem a participar de significativas atividades conjuntas, a fim de "compreenderem o sentido social de suas próprias aptidões, bem como do material e dos recursos empregados", e a fim de desenvolverem hábitos, atitudes e ideais de caráter social. Dewey define educação como permanente *crescimento*, como um processo que não tem qualquer fim exterior a si mesmo. "Educação é a reconstrução ou reorganização da experiência que contribui para enriquecer-lhe o sentido, e para aumentar a possibilidade de direção do curso da experiência subsequente."

No capítulo 7, o autor chega ao ponto capital da obra: constituindo a educação uma *função social*, seus objetivos e métodos específicos variam de acôrdo com as características que prevalecem em cada grupo. A sociedade americana é uma sociedade democrática. Cumpre analisá-la.

a fim de descobrir qual a teoria e qual o tipo de prática educacional que ela requer para a sua própria consolidação e para o seu próprio progresso. A democracia nos Estados Unidos da América do Norte não representa, "evidentemente, o resultado de uma deliberação e de um esforço consciente. Ao contrário, o que a produziu foi o desenvolvimento das formas de manufatura, de comércio, de locomoção, de migração e de intercomunicação que surgiram como uma conseqüência do comando da ciência sôbre as energias naturais. Porém depois que começou a existir maior individualização, por um lado, e mais larga comunhão de interesses, por outro, passaram a depender já de um esforço deliberado a conservação e a expansão destas características". Ainda não é perfeita a democracia americana. Errôneas concepções do passado "ainda atuam... obstando assim a realização adequada do ideal democrático", o qual representa "mais do que uma forma de governo; representa fundamentalmente um modo de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada", modo êsse caracterizado por "não sômente mais numerosos e variados pontos de participação no interesse comum, mas ainda maior confiança nesse interesse como fator de contrôle social; ... não sômente maior liberdade de interação dos grupos sociais, ... como também transformação dos hábitos sociais — seu continuo reajustamento em face de novas situações criada; pela comunicação diversificada". No restante da obra, ocupa-se o autor do problema da completa realização dêsse ideal democrático, através de mudanças necessárias na teoria e na prática educacionais.

Na opinião do próprio Dewey, êste é o seu melhor livro sôbre educação. Representa moderna summa do conhecimento pedagógico, e sua influência sôbre educadores e pensadores de todo o mundo tem sido enorme, desde sua publicação em 1916.

A principal característica de sua filosofia é o senso de conciliação e equilíbrio, a preocupação de análise e de síntese, que se exprime no estudo acurado das atuais condições culturais, com vistas ao desenvolvimento de um programa racional de reconstrução social. Êle não defende qualquer solução extrema: retôrno ao passado, ou imposição de uma nova ordem completamente artificial e estranha. Seu objetivo é captar e expor a unidade do pensamento contemporâneo. Esta é de fato uma das mais importantes funções da Filosofia: desenvolver uma inteligente visão do mundo, relacionando entre si as diversas e aparentemente irreconciliáveis tendências que nêle se manifestam. Sômente através de tal compreensão se poderia talvez chegar a descobrir a verdadeira solução para os conflitos sociais.

Existe, naturalmente, muita controvérsia em tôrno das idéias de Dewey. Seus métodos, embora tenham sido já experimentados em diversos países, com resultados animadores, são ainda repelidos em inúmeras escolas simplesmente por constituírem algo novo, por representarem quebra de tradição, ou então por exigirem equipamento mais dispendioso, professores

melhor preparados e menores turmas de alunos. Porém o argumento mais importante que tem sido apresentado contra o progressivismo diz respeito à sua suposta "falha em propor objetivos educacionais suficientemente definidos", sua "ênfase nos meios, em prejuízo dos fins". A meu ver tal argumento se baseia num entendimento parcial da posição filosófica e dos propósitos de Dewey. Quando êle diz que o processo da educação não tem qualquer fim exterior a si mesmo, e que o fim da educação é habilitar os individuos a continuar se educando, é preciso compreender os seguintes pontos essenciais:

1º) êle está se referindo à educação em geral, tal como pode ser encontrada em *qualquer* grupo social; caberá a cada grupo determinar seus objetivos e métodos educacionais particulares, de acôrdo com as próprias necessidades específicas;

2º) êsses objetivos particulares não devem constituir algo concebido fora da realidade do processo de continuo desenvolvimento individual e social; devem representar, ao contrário, alguma coisa intrínseca a êle;

3º) não devem ser êles considerados como resultados finais, definitivamente estabelecidos, imutáveis, rígidos, que, se inatingíveis, não passariam de uma ficção, e, se atingíveis, funcionariam como um limite ou uma barreira, impedindo maior crescimento, maior progresso.

Cumprê notar, entretanto, que, quando Dewey se refere à sociedade democrática, "que trata de garantir a participação em seu beneficio de todos os seus membros, em igualdade de condições, e que assegura o flexível reajustamento de suas instituições, através da interação de diferentes formas de vida associada", êle afirma claramente que "tal sociedade precisa manter um tipo de educação que leve os individuos a se interessarem pessoalmente pelas relações e pelo contrôle sociais, e a desenvolverem hábitos mentais capazes de promover a transformação social, sem provocar desordem". Eis um objetivo bastante definido, sem dúvida. É verdade que Dewey não nos apresenta quaisquer valores absolutos e eternos, que nos cumprisse aceitar, não importa qual fôsse a situação. Mas isso seria doutrinação, e êle é um filósofo liberal. No entanto êle acredita que existem valores que se devem buscar, como acredita na ilimitada capacidade que as pessoas têm para efetuar essa busca. É o que êle denomina "permanente crescimento".

Ninguém poderá negar a grande importância e originalidade d'êste livro, assim como da filosofia de Dewey. A prolongada e intensa controvérsia que em tôrno dêle se tem produzido talvez constitua, porém, a melhor prova do seu valor.

## POR QUE SÓ A ESCOLA NÃO EVOLUI?

LAURO DE OLIVEIRA LIMA

A CADES marcou em Fortaleza êste encontro de mestres do sul e do nordeste, para um colóquio de irmãos, para uma troca de experiências, para uma fusão cultural, em que a experiência de uns fôsse amalgamada com o entusiasmo de outros; para que a sedimentação experiencial dos mais velhos servisse de estímulo ao ardor empreendedor dos mais jovens; para que os mestres de lá e de cá analisassem juntos os problemas da educação da juventude.

Cansou-se de dizer que a mocidade não quer aprender. Que a mocidade de hoje é refratária ao ensino. Que os alunos de hoje são diferentes dos de ontem. Joguemos fora esta atitude confusa de analisar o problema de nossa escola, com a argumentação de pseudo-intelectuais de porta de livraria. Se a mocidade é diferente, se nosso ensino não produz resultado, se cai no vazio nosso esforço magisterial, só há uma atitude correta a adotar: o estudo objetivo do problema, a análise das causas, o levantamento das hipóteses de solução, — a aplicação de medidas novas que atendam à especificidade do problema. O mais são choradeiras de anacrônicas cassandras, é atitude de um pensamento mágico que espera milagres e não respeita as leis psicossociais dos comportamentos humanos. Se, de repente, uma bomba atômica (perdoem o absurdo da hipótese) deslocasse a elíptica terrestre e mudasse o clima de nossa terra, não adiantaria chorar saudades dos tempos bons dêste céu azul e noites estreladas. Era meter mãos à obra, comprar roupa de inverno, amealhar na primavera para suportar os rigores das invernias inclementes. Assim faria um povo objetivo e empreendedor. Se nossa mocidade mudou, se o clima social é outro, não vale a pena ficar lembrando os "meus tempos de serenata". Para uma sociedade nova, um homem novo. Para um país que se industrializa e se liberta do colonialismo, uma educação nova e vigorosa baseada em princípios científicos, em atitude experimental, uma mentalidade flexível, sem tabus, sempre se renovando, ao ritmo do progresso vertiginoso. Enquanto lançamos os olhos para o futuro, vamos armazenando a experiência colhida na jornada.

É um exame de consciência. Na escola secundária brasileira a evasão chega a atingir — em determinadas circunstâncias — 80 e 90%, fenômeno teratológico que os professores nunca procuraram analisar. Por que, senhores, de 100 alunos que ingressam na escola secundária somente 14 a concluem? Não será por acaso culpa nossa? Não será o desvirtuamento de nossa escola secundária acadêmica, verbalista, intelectualista, abstrata,

sem qualquer conexão com a realidade brasileira, uma caricatura ridícula da escola secundária européia, que serve a outros objetivos e a outra cultura? Por que, senhores, ensinamos sete anos de Francês, seis anos de Inglês e a mocidade brasileira que sai dos ginásios nada sabe de línguas estrangeiras? Que papel estamos fazendo nós? Quem está errado, mesmo: é o aluno? o professor? o MEC? a sociedade? Creio que cada um tem sua parcela de culpa. Onde estão os nossos cientistas? Onde os nossos laboratórios? Onde os nossos pensadores? Falamos, falamos interminavelmente. Quilômetros de discursos são recitados diariamente nas 3.000 escolas secundárias brasileiras, mas ninguém realmente aprende e trabalha. Ninguém aprende, ninguém se forma. Temos aí uma amostragem das provas que são dadas em nossa escola secundária. Como radiografia de o que está aprendendo nossa mocidade, é uma tragédia. E ninguém analisa o problema friamente. Ninguém pára para meditar. Ninguém quer começar a mudar. Uma tácita convenção existe em educação para que tudo continue a correr nestes trilhos que não levam a parte alguma.

Falamos em democracia, em espírito democrático, e adotamos uma escola autoritária, com bases aristocráticas, uma escola cujas estruturas não suportam mais o impacto da democratização do País e de sua industrialização. A mocidade desenganada da discursaria sem objetivo das aulas, sem guias que a conduzam, sem motivação para o trabalho escolar realista e objetivo, sem um farol que a leve às metas novas que a sociedade apresenta, transvia-se, quebra os quadros da moralidade, protesta e nós apenas pedimos providências à polícia, esquecidos de que conduzir a juventude é tarefa nossa, é trabalho de educadores, é problema de magistério.

Segundo levantamento que acabo de fazer, o professorado do Ceará, o oficial e o particular, é um dos mais bem remunerados do País, apesar da situação econômica ser ainda dolorosa. Nenhum Estado da federação, inclusive São Paulo, paga tão bem o magistério oficial, salvo o Colégio Pedro II. No norte, no nordeste, até a Bahia e Espírito Santo, não há professorado particular que receba por aula tanto quanto o do Ceará. Sei que o salário de professor é ridículo diante da tarefa que executa para a sociedade. Mas, se — como se diz — há uma relação imediata entre salário e nível educacional — estamos preparados economicamente para uma melhoria sensível no nível do trabalho pedagógico de nossa terra. Não acredito que nível econômico possa produzir modificações imediatas no trabalho escolar, quando é alterado, súbitamente, como aconteceu no Ceará, recentemente, por circunstâncias especiais. O problema é ainda do homem, da preparação técnica. Um patricio nosso, recém-chegado da América, falando aos líderes da indústria, do comércio, e ao pessoal universitário, salientou este ponto: o preparo do pessoal humano para a execução de novas modalidades de civilização, para a mudança das estruturas. O ilhamento provinciano, a falta de comunicabilidade regional, a tradicionalidade erigida em rotina, a falta de contato ideológico, o esclerosamento das estruturas, das posições sociais, os tabus dos pequenos

grupamentos, a idolatria do caciquismo sertanejo, tudo conspira para que a máquina fique emperrada, e os ecos do progresso cheguem a nós, como se estivéssemos encerrados numa redoma de vidro.

A CADES, em educação, está fazendo o papel de engenharia agrícola: está pondo em circulação as águas armazenadas nos açudes para que ela fecunde o solo árido e faça florescer a cultura onde se estiver estiolando. Esta magnífica equipe de educadores de renome nacional, remetida pela CADES ao Ceará, com a modesta equipe, que é prata de casa, conjugadas, farão o papel de sifão levando a experiência, a técnica e a cultura a transpor as comportas, as barragens do isolamento, e transformar-se em patrimônio comum do professorado de nossa terra.

Senhores professores: creio que está aqui presente a elite e a esperança do magistério do Ceará. Os que acreditam na comunhão dos santos. Os que acreditam no homem. Os que não se empanturraram de si próprios, capazes de confiar na experiência dos outros. Creio que poderíamos trocar de lugar. Os mestres poderiam ser alunos e os alunos — os mestres. Por isto estamos em mesa-redonda, para trocar experiências. Todo homem tem uma experiência pessoal que, transmitida ao grupo, enriquece a comunidade. Ninguém é uma ilha, neste sentido de que não podemos entrar em contato espiritual sem deixarmos um pouco de nós e levarmos um pouco dos outros. O lobo solitário da cultura, o homem-sabe-tudo, o medalhão intelectual, é uma peça de museu que mostramos às crianças, como símbolo de uma época que vencemos. Acreditamos agora no esforço comum, no mútuo aperfeiçoamento, no diálogo cultural, no trabalho de equipe. Quem pretender saber tudo mostra apenas estar desatualizado.

Adotamos também a dúvida metódica como atitude intelectual. Não um ceticismo bolorento e anticientífico. Queremos examinar tudo de novo, diante dos novos quadros da civilização. Queremos experimentar novas soluções. Queremos reexaminar nossas atitudes e nossos métodos. O que resistir à crítica ficará como o patrimônio da civilização e da cultura. O que se mostrar antilógico, o que fôr arabesco, o que fôr cacoete provinciano, será eliminado para dar lugar ao nascimento do homem novo que queremos ser, num país que se projeta para um papel histórico no quadro universal.

A escola é a última bastilha na evolução das coisas. Quando uma civilização inteira caiu, restam ainda as casamatas, núcleos ilhados que não foram destruídos na grande conquista. É preciso voltar atrás para limpar o terreno, antes de nova arrancada. É bom mesmo que seja assim, para que o progresso não seja tão rápido que deixe o homem para trás quando ele foi feito para o homem. Ninguém pode negar que estamos na vigília de uma civilização nova. Ninguém, por mais obsoleto, deixa de perceber que nossa atual escola secundária não atende aos objetivos de nossa destinação social. Há uma angústia nacional em torno do problema de educação. Sentem-se os estalidos das estruturas. Os tímidos — temerosos do vir-a-ser — ficam alarmados na antevisão de uma calamidade

nacional, de um esfarelamento da "chamada unidade nacional". Os mais velhos resistem, mas sabem que não conterão a onda que parte da subestrutura, como jamais tentariamos sustar os movimentos telúricos que explodem em vulcões. Como os responsáveis pelo destino da nação, como os educadores da juventude, só temos uma atitude: auscultar o tumultuar dos fatos sociais, observar os sismógrafos que anunciam os terremotos, pôr-nos na crista da onda e conduzir a evolução dos fatos para os destinos da nacionalidade. Temos de assumir, realmente, a liderança do destino nacional.

Há uma comporta tradicional entre a cultura nacional e as escolas. Os nossos intelectuais nada têm a ver com a nossa educação. Nossos intelectuais não são os professores da juventude. Nosso cientista não pontifica na universidade. Nossa universidade não é um fator de melhoria social. A indústria nada tem a ver com a escola. A escola não se preocupa com a realidade nacional. Mas, afinal, para que mundo estamos educando a juventude? É preciso uma tomada de consciência de nossa posição. Que é mesmo que queremos fazer de nossa juventude? A escola secundária é a antevéspera da universidade ou a escola de formação do homem nacional? A quem servimos: ao vestibular caricato ou ao homem brasileiro? Realmente, não tomamos ainda uma posição clara sobre nosso próprio trabalho.

Há uma crítica generalizada contra a escola secundária. Crítica simplória, como essas colunas sociais tão ao gosto da época. Fala-se por falar, porque fica bem falar, porque todos falam, porque falta assunto, porque a educação não tem donos, porque ninguém se julga responsável. Objetividade, pesquisa, tomada de posição firme, atitude experimental, não existe ainda para a solução do problema.

Diariamente, nas três mil escolas secundárias brasileiras, ouvem-se críticas acerbas contra o sistema escolar. Cada um tem uma solução de bolso para os problemas. Soluções fragmentárias, parciais, vespas, que não vão ao âmago do problema. O MEC, cansado de ser acusado de ineficiência, chamou os críticos e lhes disse: podem fazer a escola que quiserem. Podem dar a solução que lhes parecer justa. Façam as classes experimentais... Como reagiram os críticos? De 3.000 escolas secundárias, trinta e seis (uma apenas no Ceará) se propuseram dar uma solução ao problema... Depois disto, o MEC ficou a cavaleiro para responder aos críticos. Não adianta criticar assim de maneira frívola, sem objetividade, sem soluções a propor. Se nossa escola está mesmo precisando de uma reforma, temos aí as classes experimentais para uma tentativa de solução de bolso e logo mais a LEI DE DIRETRIZES E BASES, em fase final de votação na Câmara dos Deputados.

Clamamos todos por liberdade educacional. Que entreguemos a educação aos educadores. Se por uma feliz conjuntura política fôr dada mesmo a liberdade educacional aos educadores, seremos todos pegados de surpresa com uma bomba-relógio na mão: não saberemos que fazer desta liberdade...



Qual o problema: é o currículo e suas matérias? São os programas? É o problema econômico? É a organização escolar? São os métodos pedagógicos? É a inspeção? É o problema de moralidade funcional? É a competência profissional dos professores? É a juventude transviada? São as instalações? É o material didático? É tudo isto e muito mais? Não há pesquisa educacional. Não há meditação sobre o assunto. Ninguém tem resposta total. Ninguém parou, honesta e humildemente, para resolver o problema.

Por isto, este curso é uma parada e uma meditação. Tomaremos, pelo menos, um ângulo do problema para tentar solução. O ângulo escolhido hoje pela CADES é duplo:

Primeiro, atualização cultural, reexame dos conteúdos programáticos, cotejo de experiências. Nós vivemos numa das regiões cuja tipologia é inconfundível. Vivemos numa terra semi-árida de carrascais, com economia embrionária, com imensos problemas de sobrevivência. Nossos programas secundários, contudo, não fazem referência a eles, senão esporadicamente, como se se tratasse da Indochina e do Ceilão. Lá nos sertões de Quixeramobim ensinamos Francês, Inglês, Latim, Desenho Geométrico, e fazemos nossos sertanejinhos decorarem a vida de Filipe da Macedônia. Ninguém se lembrou ainda de incluir nos programas a composição do solo, os meios de combate aos flagelos endêmicos, a recuperação do sertanejo faminto, o problema das secas, e tôdas as interrogações que o homem do campo faz diante da miséria histórica de nossas populações rurais. Nossa crítica aos programas é uma atitude estereotipada: dizemos sempre que os programas são *quilométricos*, apesar de há dez anos o MEC vir cortando, anualmente, um novo pedaço. Agora mesmo oferecemos ao professorado a regalia de desenvolver pessoalmente os programas mínimos. Poucos se abalanzaram a tanto. É o irrealismo e o esnobismo programático, que o torna inassimilável por essa massa enorme de estudantes que vem invadindo a escola secundária, como uma tábua de salvação para integrar-se socialmente, para jogar fora a marginalidade cultural de que sofre há séculos. E nós continuamos a ensinar o que eles não querem nem precisam aprender, nesta fase inicial de aculturação primária. Peço aos professores-mestres e aos professores-alunos que examinem com objetividade esse problema, dentro da realidade regional. O universal da cultura só pode ser alcançado com a instrumentalidade regional. Não há quem imponha uma cultura que não tenha repercussão no meio. Uma escola secundária é uma função social da comunidade. Temos de abrir as portas e fazer a intercomunicação social da escola para que ela venha a ser uma expressão do meio e o veículo de melhoria da sociedade a que serve.

O segundo é o problema metodológico. O Padre Lebret, o grande revolucionário cristão, o homem que está resolvendo o problema do século, na voz dos papas — o divórcio entre o operariado e a Igreja — o Padre Lebret, numa frase feliz, destas que lhe saltam da pena aos borbotões,

como se fôsse um jacto de fogo, pôs no cabeçalho de um dos capítulos de seu livrinho sôbre a ação social êste mandamento, que é também um anátema:

HÁ UMA TÉCNICA. NÃO APRENDE-LA E USÁ-LA É TENTAR DEUS. A ciência progrediu. O mundo mudou a vida dos homens. A tecnologia invadiu os lares. Estudou-se o comportamento dos animais. Aprendeu-se a psicologia dos homens. As fábricas mudaram as formas de produção. A agricultura mecanizou-se e entrou para os laboratórios. A medicina revolucionou os métodos de cura. Inventou-se a propaganda. A política adotou novos métodos de aliciamento. A terra produz mais com métodos novos. As linhas de montagem levaram as utilidades à casa dos operários. O cinema e a televisão levaram o divertimento às massas e as influenciam poderosamente. Tudo mudou na face da terra. Menos os métodos escolares. Continuamos a recitar discursos para as criancinhas, como se a imprensa ainda não tivesse sido inventada e como se os livros fôsem uma raridade de pergaminho, tesouro intocável das universidades medievais...

Como explicar esta atitude dos responsáveis pela educação? Por que só a escola não evoluiria? Por que concorrer com o cinema e a televisão, com nossos insípidos discursos? Por que a mocidade trocaria tudo que a vida moderna apresenta para ficar sentada quatro horas por dia, em atitude de *ioque*, ouvindo nossos discursos? Vocês a esta altura desta cantilena já devem estar enfiados e inquietos, a imaginar quantas páginas faltam ainda ser recitadas. Por que a criança, o adolescente, n exuberância de sua aventura diante da vida ficariam mais dóceis que os mestres ilustres presentes, acostumados às vigílias de estudo, profissionalmente treinados para as coisas do espírito?

Está provado que as modernas técnicas pedagógicas libertam o professor da rotina, e o colocam numa posição que o dignifica e o leva a orientador do trabalho escolar. Se existem técnicas modernas de dirigir a aprendizagem: por que continuar como uma fita magnética a repetir anualmente as mesmas coisas diante de uma classe passiva? Por que não fazer de cada aula, de cada ano letivo, uma nova aventura em companhia da mocidade? Que tesouros não se perdem no formalismo bolorento de nossa escola. Quanta vocação estiolada diante da mesmice das técnicas superadas pelo tempo...

Milhares de profissões novas nasceram com a industrialização. Mas, nós continuamos a ensinar os jovens secundaristas como se êles todos fôsem ser doutôres, apesar de a estatística provar que a grande massa de estudantes não termina a escola secundária... Quem se preocupa, por exemplo, em nossas escolas, com a formação do homem para a democracia? Na classe somos um pequeno tirano que exige obediência cega, atitudes estereotipadas, conformação à nossa diretriz. Não treinamos os jovens para a liberdade, para a independência de atitudes, para a disciplina

consciente, para a autonomia intelectual. Dizemos as coisas como se fôsem dogmas, e nós os papas. Como se tivéssemos o segrêdo da vontade irrefutável. Não deixamos que ninguém descubra as coisas por si, que sejam discutidas nossas opiniões e que os moços dêem sua contribuição em sua própria educação. Quem se preocupa, por exemplo, com a formação do pensamento? De treinar os rapazes e môças para resistir aos *slogans* políticos e ideológicos, para adotar atitude crítica diante da propaganda cientificamente dirigida? Quem cuida da formação da personalidade? Quem indaga o que é personalidade e o que é que na escola forma a personalidade do adolescente? Parece que isto não é missão nossa... Nós damos apenas as nossas aulas de Francês, História, Matemática, etc. Diz a lei que não havendo uma cadeira de formação cívica e moral, cabe a todos os professores, em todos os momentos, formar os jovens sob êsses aspectos. Na resolução dos teoremas, na declinação do Latim, no estudo dos rios e cabos, quem está preocupado com a formação moral e cívica da juventude? Afinal, somos mesmo educadores?

Dizia eu que êste curso é uma parada para meditação. Digo mais, é um exame de consciência. Ninguém vos dará a solução dos problemas. O educador, onde haja um homem que se arrogue êsse privilégio, êle sôzinho, terá de tomar uma decisão, construir uma filosofia de vida e de educação e marcar suas próprias metas. Educação dirigida é fascismo, é contrafação, é cerceamento da liberdade. O que damos aos jovens não está nas leis, nos sistemas, nos métodos, nos regulamentos: está dentro do coração dos educadores. Temos de construir primeiro a nós próprios para depois dar-nos nós mesmos à juventude. A mocidade tem o direito de ter bons mestres. Ninguém foi obrigado a ser professor. Escolhendo essa profissão, expôs-se, socialmente, entregou-se à comunidade, marcou para si próprio um caminho de suplicio, na angústia de saber que nunca está suficientemente bom para ser o modêlo da juventude.

A mocidade espera lá fora. Espera que fiquemos cada vez melhores, ou menos maus. Espera mais compreensão e novas soluções para seus problemas. Nossa atitude, em vindo a esta assembléia, é a melhor prova de que estamos dispostos a melhorar. Talvez saíamos entusiasmados ou decepcionados desta jornada. Mas, não teremos sido céticos, não fomos irresponsáveis, não fomos orgulhosos e auto-suficientes. Procuramos melhorar. Abrimos a inteligência e o coração para receber o pouco e o muito que propuseram nos dar. Em nome da mocidade agradecemos a visita, e esperamos que ela própria, a adolescência de nossas escolas, sinta, amanhã logo, ao reiniciar as aulas, que houve um curso de aperfeiçoamento em nossa terra para seus professores. — (*Escola Secundária, Rlo.*)

## O ENSINO DAS ARTES NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS E SECUNDÁRIAS

SAMUEL PFROMM NETO

Num país onde há trinta milhões de analfabetos e crianças sem escolas ou que abandonam os estudos após um ou dois anos de curso primário (daí concluir Anísio Teixeira que a "escola comum" não chega a atingir verdadeiramente senão uns dez por cento da população escolar primária), não é de estranhar que a educação estética esteja relegada a um plano humilde e tóxico, nas escolas primárias e secundárias. Nosso panorama educacional é tão sombrio, que parece perda de tempo cuidar de oferecer melhor formação artística às crianças e jovens. Como não pensamos assim, cremos que vale a pena fazer um balanço do que têm sido as atividades artísticas que figuram nos programas dos cursos primário, secundário e normal, e do que poderiam ser, numa escola conciliada, tanto quanto possível, com o que há de moderno e atual em tal setor.

### O QUE TEM SIDO

"A arte, escrevia há alguns anos o crítico inglês Paul G. Konody, é e sempre foi uma necessidade indispensável da sociedade. Está implantada na alma da criança, assim como na do homem primitivo. É tão necessária quanto a linguagem articulada. É indispensável à civilização... Vida e arte estão intimamente, inseparavelmente entrelaçadas, mas a vida passa — a vida dos indivíduos e a vida das nações — e a arte permanece... É uma fonte de exaltação que nos eleva acima das realidades sórdidas da existência quotidiana. Sem arte, a vida seria inconcebível. A imaginação humana requer alimento tão imperiosamente como o corpo humano, e a arte é a fonte inexaurível onde nossa imaginação extrai seu sustento".

Provavelmente, assim também pensavam os responsáveis pelas Leis Orgânicas do nosso ensino, quando incluíram, em 1946, entre as disciplinas dos cursos primário, secundário e normal, o desenho e as artes aplicadas, a música e o canto. Na prática escolar, entretanto, não estamos longe de agir como se considerássemos as artes como luxo inútil, atividades perfeitamente indispensáveis (mormente quando horário tresdobrado substitui o horário normal, na escola primária), pura perda de tempo, ou, na melhor das hipóteses, inseqüente passatempo, "descanso" entre as agruras da matemática e do português... Bom número de alunos e pais de alunos também encara assim as atividades artísticas na escola. Estudando em 1955, o juízo dos pais sobre as matérias que constituem o currículo da escola primária, constatou J. Roberto Moreira que o canto e a música, o

desenho, a apreciação artística e os trabalhos manuais se incluíram entre as matérias consideradas como menos importantes ou inúteis. Além das tradicionais disciplinas intelectuais — leitura, escrita, aritmética — somente os trabalhos domésticos e os cuidados com a saúde merecem ser julgados como importantes.

Cabem aqui duas observações. Em primeiro lugar, o julgamento dos pais, verificado na pesquisa acima, reflete a persistência, entre nós, de uma concepção extremamente estreita da escola primária, ainda hoje considerada como mera "escola de primeiras letras". Em segundo lugar, o desprezo ou desinteresse com que pais e alunos encaram as "matérias" artísticas não passam, a nosso ver, em grande parte, de uma consequência da maneira tradicional e grosseira como geralmente são ensinados. De um lado, há a criança que se desenvolve num lar cuja indigência intelectual e artística é extrema, sofrendo a influência dos modelos paternos que preferem o cromo de folhinha à obra-prima de museu, a novela barata aos clássicos da literatura, a vulgar melodia comercial à música erudita, a radionovela ao teatro adulto. Do outro lado, há a escola e o mestre incapazes de ver, no desenho, na música, mais do que "disciplinas", com exames, sabatinas, médias de aprovação solfejos para decorar, uns momentos de descanso durante os quais os alunos copiam pela milésima vez o desenho da casa e das árvores fixado no quadro negro ou pela milésima vez cantam um hino que não entendem...

Acostumamo-nos a encarar o ensino artístico como um apêndice sem importância na formação da criança e do jovem. E, o que é pior, grande parte dos mestres limita suas tarefas nesses setores a expedientes formais, mecanizados, ou porque lhes falta uma noção clara das enormes possibilidades que esse ensino oferece, ou porque se entregam ao fácil comodismo dos que sabem o que deveriam fazer, mas não o fazem porque dá trabalho.

### O QUE DEVERIA SER

Não cabe aqui a análise, ainda que perfunctória, dos aspectos didáticos ou metodológicos do assunto em tela. Alguns pontos, entretanto, merecem ser sublinhados, porque dizem respeito às transformações que nosso ensino artístico deverá necessariamente sofrer, se quisermos realizá-lo de modo eficiente, dinâmico e moderno. Grande parte destas mudanças depende, é óbvio, de novas atitudes dos professores e implicam alterações de currículos e programas.

1. *Um novo modo de encarar as atividades artísticas na escola* — Parte das deficiências do ensino das artes talvez resulte do erro de considerá-las como "matérias", tal como se considera a geografia, a aritmética, etc. Herdamos da tradição pedagógica a divisão das disciplinas em compartimentos estanques que até hoje persiste em nosso ensino — e o desenho,

a música e os trabalhos manuais figuram como "disciplinas" que submetem o aluno ao mesmo regime das demais, com sabatinas, programas rígidos e "pontos" para estudar. Já é tempo de desfazer êsse mal-entendido. O ideal seria a adoção de currículos e programas de grande flexibilidade, construídas com base em concepções mais dinâmicas e modernas de ensino, como, por exemplo, a do *child centered curriculum* norte-americano. As artes perderiam, dessa forma, seu aspecto tradicional de "matérias" para se transformar em atividades inteiramente entrosadas com o que-fazer diário do escolar, desenvolvendo efetivamente, no educando, "crescente sensibilidade para o que há de mais belo no ambiente, habilidade para selecionar coisas de uso pessoal (objetos, vestimentas, etc.) e oportunidade para exprimir seu "eu" com a maior satisfação e compreensão" (C. K. Garrison). Enquanto essa adoção não concretiza, apesar de se sentir cada vez mais intensamente sua necessidade, muita coisa pode ser feita, mesmo dentro da rigidez dos currículos e programas vigentes. Tudo depende de fazer com que a escola encare as atividades artísticas como atividades criadoras por excelência e fuja do formalismo estéril que leva ao desinteresse, ao aborrecimento e não raro determina até mesmo atitudes hostis do educando com relação às artes.

2. *É necessário ampliar os limites do ensino artístico* — As escolas cuidam, presentemente, de setores muito limitados das atividades artísticas, debaixo das rubricas "desenhos", "música" e "trabalhos manuais". E mesmo dentro de tais setores, as preocupações dominantes são as da cópia servil, da repetição rígida, da memorização. Não só é conveniente cuidar de outros campos (pintura, em tôdas as suas modalidades, escultura, dança, teatro, cinema etc.), como também devem ser incluídos nos cursos escolares os três aspectos das atividades artísticas: a) a *prática* (elementar, pelo menos) *das artes*, evitando, tanto quanto possível, a interferência adulta na expressão criadora do educando; b) a *apreciação das obras de arte*, que, segundo R. Hubert, deve ser uma "verdadeira cultura do gôsto", através do constante contato orientado com boa música, obras-primas da pintura, da escultura, do cinema, etc.; c) a *história das diferentes artes*; todos êles adaptados, é claro, aos diferentes níveis do desenvolvimento do educando.

3. *Importância do esforço sistemático e conjugado da escola, do lar e da comunidade* — Na educação estética, como na educação em geral, pouca coisa se obtém se a atividade escolar não é compreendida e favorecida pelos pais e pela comunidade. A realização de cursos rápidos para adultos sobre arte, a orientação dos pais no sentido de que compreendam como podem contribuir para as manifestações artísticas dos filhos e porque essas manifestações são importantes, o conhecimento dos erros mais frequentemente cometidos pelos adultos neste campo (no caso da pintura e do desenho, por exemplo, a imposição da personalidade adulta por meio de correções ou auxílios, a preocupação com o produto final e não com

o processo, as restrições de espaço e de material, as comparações depreciativas, o uso de "álbuns para colorir" e outros), o planejamento, organização e realização na comunidade de festivais, exposições, mostras permanentes, concertos, clubes de pintura, teatro e cinema — eis alguns dos numerosos meios de que dispomos para despertar o interesse de todos pela educação estética. Não é preciso lembrar aqui que os frutos dessas atividades só amadurecem lentamente — e que devemos esperar resultados muito modestos. Convém que o professor tenha sempre em vista o "alfabetismo artístico" brasileiro, quer se trate das classes mais favorecidas economicamente ou das menos favorecidas. Nos Estados Unidos, em 1938, a revista "Fortune" promoveu um inquérito sobre o gosto musical do público. E obteve resultados como estes: "Que espécie de música você prefere"? Popular, 43%; clássica, 21%; ambas, 31%; nenhuma, 5%. "Você já ouviu falar de Arturo Toscanini"? Sim, 40%; não, 60%. Estes e outros dados, convém frisar, referem-se a um país onde as artes são carinhosamente cultivadas, no lar, na escola, na comunidade. Que resultados revelaria um inquérito semelhante, em nosso país?...

4. Certas práticas escolares devem desaparecer. De uma falsa formulação dos objetos da educação artística ou da inadequação dos meios a fins teoricamente considerados válidos resultou o enraizamento, nas escolas, de numerosas práticas que, longe de contribuir para o desenvolvimento da atividade criadora e da apreciação artística, só servem para gerar desinteresse, rotina e insensibilidade ao belo. No caso do desenho, alguns desses males são a cópia, a ênfase que se põe no desenho como representação objetiva, a imposição pelo professor das figuras a desenhar, a preocupação com "proporções erradas" e com o produto final, o uso de material muito limitado. Seria fácil, à luz da moderna pedagogia da arte, apontar práticas igualmente prejudiciais no ensino da música, que precisam ser extirpadas de nossas escolas.

5. *Importância do professor* — Na educação estética como em qualquer outro setor da educação, o professor é o fator mais importante. "Por suas atitudes e métodos", escrevem J. M. Lee e D. M. Lee em *The Child and his Curriculum*, "o mestre pode provocar ou sufocar o espírito criador da criança. O professor pode ajudar a criança a ver a beleza em todas as coisas. E depois de encorajá-la a experimentar suas aptidões e expressar suas próprias idéias à sua maneira, cabe-lhe uma responsabilidade ainda mais importante: deve fazer com que a iniciação no campo da auto-expressão não se perca. Deve dar autoconfiança à criança. Vendo suas obras, deve olhá-las do ponto-de-vista da criança..." Problema difícil, sem dúvida, é o de obter professores com *background* cultural suficientemente rico e com as atitudes e padrões desejáveis para a realização de um bom ensino artístico. As Escolas Normais e Institutos de Educação poderiam contribuir poderosamente para a formação de tais professores, modernizando, ampliando e enriquecendo o ensino das atividades artísticas.

## CONCLUSÃO

Conquanto as atividades artísticas sejam teoricamente consideradas dignas de cultivo, na escola primária como na secundária, a prática educativa parece refletir uma inconsciência da importância dessas atividades para o desenvolvimento da personalidade do educando. Convém esclarecer, pois, aos pais, mestres e futuros professores que a apreciação estética e as experiências criadoras nas artes não constituem privilégios de poucos bem-dotados, mas atividades prazenteiras e valiosas ao alcance de qualquer pessoa; que numerosos valores pessoais podem derivar-se da atividade artística (uso construtivo das horas de lazer, persistência, entusiasmo, melhor conhecimento de si mesmo, autodireção, etc.); que as atividades artísticas, enfim, conforme escreve V. Lowenfeld, fazem com que o educando: "1) seja feliz e livre, e não tenso e inibido; 2) desenvolva seus pensamentos e sentimentos sobre si mesmo e seu ambiente; 3) desenvolva-se como ser humano bem equilibrado, que usa igualmente bem seu pensamento, sentimento e percepção; 4) seja capaz de se colocar no lugar dos outros, para descobrir suas necessidades, crescendo como cidadão útil, cooperador; 5) seja finalmente um indivíduo feliz, bem ajustado, que se sustena, sem receio, sobre seus próprios pés" (*The Child and his Art*).

Muito se pode fazer, em nosso país, a fim de favorecer o desenvolvimento estético daqueles que freqüentam as escolas primárias e secundárias. Não se trata de imitar as maravilhas que outros países realizam neste campo, pois, como assinala J. C. Caldeira Filho, tais maravilhas são "o resultado de longos processos culturais, de encadeamento de fatos variados, determinados por motivos vários, materiais e espirituais, todos de ordem local". O que se vê nesses países, segundo o autor citado, é um momento, o mais recente, da longa cadeia cujo início, de tão remota, já é objeto de pesquisa histórica. Preocupemo-nos, portanto, não só com a cópia do que se faz de mais avançado em outros países, mas com o despertar das consciências de pais e mestres para a importância e as amplas possibilidades que a atividade artística bem orientada, rica e criadora oferece. — (*Academos, S. Paulo.*)

## ENSINO PÚBLICO, O QUE MELHOR SE ENQUADRA NA PERSPECTIVA CRISTÃ

FRANCISCO LAJE

Os equívocos do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação representam um convite para as pessoas responsáveis olharem com mais realismo a questão do ensino e impedir que emprêsas particulares venham malversar o dinheiro público e contribuir mais ainda para a confusão no plano educacional brasileiro.



Se, como estou ouvindo, este projeto tende a diminuir a possibilidade de o governo manter e desenvolver os estabelecimentos públicos, em favor dos particulares, como eles se acham atualmente, o que se daria é que a educação tornar-se-ia privilégio dos ricos. É óbvio que quem procura os estabelecimentos particulares são os que podem pagar.

Os estudantes, através de um gesto de confiança, anunciaram que eu ia pronunciar uma conferência sobre o assunto. Todavia, senti que não era conveniente, pois não estava bem a par do problema e acharia melhor que fosse convidado um sacerdote, cuja missão fosse o ensino.

Entretanto, uma vez que fui procurado, acho que não posso deixar de dar meu testemunho, como padre, sobre o problema da educação, que em certos aspectos, no Brasil, é alarmante. Estou a par da campanha dos estudantes e vivamente empenhado em conhecer o problema e seguir o caminho que parece mais sadio. Por isso, fui à conferência do Prof. Aogar Renault e participei dos debates.

Como disse lá, a posição dele é perfeitamente aceitável, não só de um ponto-de-vista de técnica de educação em geral, como do ponto-de-vista das diretrizes gerais da educação. Sua conferência foi para mim uma espécie de surpresa, como tive oportunidade de reparar. Nessa cealeuma que se faz em torno do assunto, li e ouvi muitos dizerem que a ala representada pelo ilustre professor pretende monopolizar o ensino a favor do Estado e visa afastar a influência da religião nas escolas. Nada disto vi e até notei, em certos aspectos, o contrário. Acho que ele tem razão quando julga alguns dos artigos do projeto equívocos e perigosos. O que mais me impressionou no projeto é o descaso pelo ensino primário. A opinião pública da Capital anda estarrecida por saber que cem mil meninos estão sem matrícula. Cinquenta e cinco por cento não sabem ler, escrever e contar. Ainda assim, temos a ilusão de entrar em nova idade.

A impressão que tive quando ouvi a conferência do Prof. Aogar foi de que tudo está por fazer no campo do ensino, em nosso país. Particularmente, para enfrentar o problema com decência, segundo a dignidade que nossos concidadãos exigem, é necessário uma reforma da mentalidade.

A experiência mostra que o teor do ensino público é elevado e é o que, apesar de não atingir toda a massa do povo, melhor se enquadra na perspectiva cristã. Fornece amplas possibilidades de as confissões religiosas trazerem sua contribuição à aducação das crianças e adolescentes, porque ele é facultativo dentro do horário da escola e pode ser exigido para um grupo homogêneo de vinte ou mais alunos.

A Igreja deve interessar-se visceralmente pelo problema da educação, assim como está de fato se interessando. Todavia, esse interesse deve ser orientado para um conhecimento mais vivo da realidade social brasileira, da classe trabalhadora e, em geral, dos que são denominados pobres. Para estes diminuem cada vez mais as possibilidades de acesso à cultura.

Sei de um fato muito interessante para contar. Há cerca de dez anos, o arcebispo de Caracas, monsenhor Arias, tomou a seguinte resolução: proibir aos religiosos a entrada em sua cidade, a não ser sob a condição

de se colocarem no meio operário, dedicando-se a obras em benefício dos trabalhadores. Verificamos, então, que não está sôzinho o padre Lebret quando, numa reminiscência de viagem à América Latina, escreveu com certa melancolia:

“Grandes ordens religiosas européias estabelecem-se nos centros das grandes cidades e aí se põem a educar os filhotes dos ricos”. — (*Diário da Tarde*, Belo Horizonte).

## BRASÍLIA E A EDUCAÇÃO NACIONAL

LOURENÇO FILHO

Que influências poderá exercer a mudança da Capital Federal nos domínios da educação do país? Serão elas sensíveis apenas no crescimento de número das escolas, ou igualmente se refletirão no sentido e direção das tendências do ensino e, portanto, em sua qualidade? Se assim ocorrer, que novas tendências surgirão?... Esse problema não foi até agora considerado entre as possíveis conseqüências da construção de Brasília, e a transferência para ela da sede do governo federal. E, ao que nos parece, é da maior importância.

### O ASPECTO QUANTITATIVO

Quanto ao primeiro aspecto, o de maior quantidade de escolas, a previsão a fazer-se não é difícil. Não se muda a capital do país apenas de um ponto para outro. Ela é transferida do litoral, ou de uma região social e economicamente desenvolvida, para outra que figura entre as de menor densidade demográfica, escassez de meios de transporte e reduzida renda *per capita*. Em suma, a mudança opera uma investida de penetração no grande sertão, como realização sem precedentes, na forma de deslocamento de coisas, pessoas e serviços administrativos. Ora, isso, num país como o nosso, ainda em fase de ocupação política do território, não pode deixar de ter conseqüências imediatas sobre a quantidade mesma do ensino. Materialmente, o espaço político-administrativo será reestruturado em função do novo centro. Novas linhas de transporte e comunicação terão de ser estabelecidas e, na verdade, já começaram a estabelecer-se. Haverá novas tendências nas migrações internas, ou tendências de povoamento. Novos núcleos populacionais se organizarão, tendo como ponto de atração Brasília. Serão, a princípio, a nova capital e seus núcleos satélites. Mas, logo também, outros centros com seus próprios núcleos dependentes. Toda a região Centro-Oeste (salvo a zona de Goiânia, que já na escala estatual ensaiou o mesmo processo, há cerca de trinta anos), tem vivido

da indústria extrativa e mera agricultura de subsistência. A estrutura agrária, como a estrutura demográfica, aí são as regiões subdesenvolvidas. Uma e outra já começam a modificar-se e, não tardará muito, transformar-se-ão aceleradamente. Numerosos latifúndios serão divididos. Empreendimentos agrícolas surgirão, em novas bases. A breve prazo, será iniciada a produção industrial. A circunstância de, ao mesmo tempo, se houverem estabelecido, num raio de menos de mil quilômetros, grandes usinas hidrelétricas, como Cachoeira Dourada e Três Marias, facilitarão o processo de transformação econômica. Não será, pois, tão somente a área de influência direta de Brasília, mas a de outras, para ela convergentes, as quais terão depois a sua própria autonomia econômica. Essas áreas não estão apenas em Goiás e Mato Grosso, mas também no Oeste de Minas, nele compreendido o Triângulo, o Sudoeste da Bahia, e trechos mais longínquos, por efeito de grandes estradas que se abrem, como Belém-Brasília e Fortaleza-Brasília. O próprio Norte geográfico de São Paulo será necessariamente beneficiado com esse processo de reestruturação, sobretudo quando se concluir a hidrelétrica de Furnas. Tudo isso estabelecerá condições para desenvolvimento da rede escolar ou do sistema educacional. Um sistema de escolas não se cria no vazio. Supõe certo nível de infra-estrutura, e é essa infra-estrutura que a mudança da capital começa a preparar. Quando em 1944, na direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, fizemos realizar um levantamento das áreas "escolarizáveis" e "não escolarizáveis" do Brasil, ficou verificado que a maior parte da Região Centro-Oeste, como do Oeste de Minas e da Bahia, incluíam-se nestas últimas, à falta de densidade demográfica e deficiência de transporte. Era precisamente aí que se colhiam, em numerosos municípios, os mais baixos índices de matrícula geral, frequência e aproveitamento escolar, ainda mais fracos que na Amazônia, onde a floresta obriga a certo nucleamento da população, não à sua pulverização.

Ainda agora, as últimas informações divulgadas pelo Serviço de Estatística da Educação, referentes ao ano de 1956, não demonstraram maior progresso no Centro-Oeste, a não ser em parte do sul de Goiás. Para toda essa grande região, nos grupos de idade de 7 a 10 anos, as taxas de frequência à escola não ascendiam a 20% nas zonas rurais e 45% nas cidades. A taxa geral da população escolar inscrita, ou matriculada, não superava 39%.

Quando se sabe que a mesma taxa, na zona sul, atingia nesse ano 69%, e que em particular em São Paulo, a 72%, logo se percebe a pobreza da rede escolar existente.

Não se diga que tal resultado advenha de simples incúria dos governos responsáveis. É que o processo educacional em zonas subdesenvolvidas pode prescindir da escola, não dando preço ao tipo de educação que as escolas geralmente fornecem. Bastam os costumes e a tradição, dado que os gêneros de atividade existentes são poucos e mal diferenciados, não reclamando nem mesmo a aprendizagem da leitura e escrita.

Quantitativamente, portanto, não se torna difícil a previsão. A nova capital, não por sua simples presença no planalto central, mas por sua função na vida demográfica e econômica, despertará um movimento de rápida escolarização dessa parte do país. Primeiro, será no ensino primário. Depois, no ensino médio. E não tardarão muito instituições de ensino superior, as quais já apresentam, aliás, na capital goiana, algumas realizações de boa qualidade.

#### A SITUAÇÃO PARTICULAR DE BRASÍLIA

Quanto ao núcleo de população que em Brasília e pontos vizinhos já se formou, convirá melhor análise. Conforme o levantamento censitário realizado em maio de 1959, havia nos grupos de idade de 5 anos e mais, num total de 55.911 pessoas, 56% de alfabetizados. Esse nível era superior ao da média apurada, para todo o país, pelo recenseamento geral de 1950.

Que explica essa diferença? Primeiro, a seleção dos grupos de idade nos indivíduos recrutados para o trabalho, grupos em que mais têm incidido a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, em todo o Brasil. Depois, pessoas habilitadas por trabalho escolar regular.

Isso se demonstra, aliás, na gradação existente nos vários agrupamentos em que se fazia verificação. Nos acampamentos da NOVACAP, que reúnem técnicos de vários níveis e operários qualificados, a taxa de alfabetização ascendia a 78%. No núcleo Bandeirantes, ou Cidade-Livre, era de 70%, ao passo que no núcleo de Bananal, caía a 42%. Na zona rural circundante, a percentagem dos alfabetizados retratava a da região, isto é, não se eleva a mais de 34%.

É evidente que o simples fato de concorrência no trabalho tem produzido maior emulação no sentido de freqüência à escola. Já aí funcionam cursos de alfabetização para adolescentes e adultos, escolas primárias e mesmo de nível médio, com boa freqüência.

Não é pequena a responsabilidade do Ministério da Educação, no que se refere ao assunto. Criou ele por isso, no mês de janeiro, uma "Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília", com a finalidade de organizar, nos melhores moldes, o ensino primário e de grau médio. A direção executiva dessa Comissão está entregue a um técnico do Ministério que, por sinal, é paulista, o Prof. Armando Hildebrand. Outros técnicos com ele colaboram, planejando e fazendo realizar trabalho útil.

De acôrdo com o programa inicial, a nova Capital terá, nos primeiros dias de abril, os seguintes estabelecimentos de ensino oficial: seis grandes grupos escolares, que matriculam 1.600 alunos cada, totalizando 9.600 inscritos; cinco jardins de infância, com capacidade para 160 crianças cada um, somando 800 alunos; e uma escola-parque com capacidade para abrigar 2.900 estudantes. Além disso, dá-se a construção do Centro Educacional de Brasília, dedicado ao ensino médio, onde os jovens poderão fazer estudos secundários, ou cursos industriais, comerciais e normal.

Ademais, o sr. João Carlos Vital, antigo prefeito do Distrito Federal, apresentou à NOVACAP um plano tão curioso como promissor, não referente ao ensino regular nas idades próprias, mas para fins de iniciação e orientação profissional em tôdas as idades. Esse plano parte do seguinte principio: à medida que os trabalhos de construção diminuïrem seu ritmo, numerosas pessoas serão dispensadas das ocupações a que ora se entregam; será necessário, no entanto, prover a demanda de mão-de-obra na produção agrícola e manutenção de serviços locais. Será de tôda conveniência, portanto, que se organizem centros de seleção e orientação, como de preparação a diferentes atividades, em "cursos rápidos".

Outra iniciativa de grande importância é a inclusão do município de Morrinhos, ao sul do Estado de Goiás, no plano experimental de "erradicação do analfabetismo", projeto-pilôto que o Ministério da Educação vem desenvolvendo numa dezena de municípios situados em diferentes Estados. Novas escolas serão aí construídas, mormente nas zonas rurais. Com a implantação de unidades escolares em tôda a sua área, espera o Prof. João Roberto Moreira, dedicado coordenador desse projeto, poder escolarizar tôda a população infantil em três anos de trabalhos. Para adultos e adolescentes, serão organizadas classes de emergência, na forma da Campanha de Educação de Adultos.

A escolha desse município suficientemente afastado da zona de influência direta de Brasília, mas ainda em área de sua projeção futura, obedeceu a critério judicioso.

#### A VARIAÇÃO DE QUALIDADE OU NOVO SENTIDO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Até agora, apreciamos a influência da mudança da capital no desenvolvimento quantitativo da educação na Região Centro-Oeste e parte também da Região Leste. As conclusões não parecem difíceis, quando se compreende que o sistema escolar exige uma infra-estrutura demográfica e econômica, em níveis de densidade da população e certa média de produção *per capita*.

A presença de centros de consumo determina sempre a transformação da agricultura de subsistência, ou seja, de aproveitamento rudimentar dos recursos naturais, numa agricultura mais racional. Mas, quer para a quantidade, como para a qualidade do ensino, não bastarão esses fatores materiais, mas também outros, de natureza ideal.

Seria desconhecer a verdade obscurecer os efeitos que, nesse particular, a transferência da capital irá igualmente produzir. Um paralelo, no plano regional, pode ser indicado com a mudança da capital do Estado de Goiás, para a jovem cidade de Goiânia.

No recente livro *Um estadista do sertão*, escrito pelo ex-secretário da Justiça desse Estado, sr. Joaquim Neves Pereira, dão-se alguns dados realmente dignos de atenção. Só no decurso do último período de governo

criou Goiás, nessa zona, quatro escolas normais, dois colégios, construiu vinte e oito grupos escolares e vinte e duas escolas reunidas. São números que falam por si.

Mais importante ainda — e o ilustre administrador goiano o faz notar em seu livro — é a mudança que se operou nas idéias da população em relação ao trabalho e à vida social e política. Tudo isso o sr. Neves Pereira evidencia, arrolando fatos e números pelos quais não se pode negar que a atitude educacional do povo dessa parte de Goiás tem mudado, e está mudando. O povo mais acredita, agora, na adoção de medidas objetivas na luta contra o subdesenvolvimento; tem mais fé nas coisas e nos homens, nos empreendimentos de progresso e ação social construtiva. Portanto, na educação, ou numa educação mais objetiva e adequada ao nosso tempo.

É claro que todos esses efeitos não resultaram automaticamente da simples construção de uma cidade ou de seu progresso material. Encontraram nela, no entanto, uma base necessária que aos jovens comunicam uma nova e mais sadia filosofia de vida.

Observe-se que a orientação cultural de nosso país não se criou de forma autônoma. Recebemos uma cultura européia por transplantação, de Portugal nos primeiros séculos, e depois, da França. Socialmente, essa cultura fundava-se numa estrutura econômica de castas, a que o regime de escravidão, mantido até há setenta anos, imprimiu tendências muito marcadas.

No sistema escolar, elas se manifestam sob duas formas: limitação das escolas a uma parte da população e orientação literária ou acadêmica dos estudos. Basta verificar que ainda em zonas de bom desenvolvimento o ensino primário só é oferecido a duas tércas partes da população em idade escolar. Quanto ao ensino médio, o próprio da adolescência, os índices, sempre muito mais baixos, só começaram a manifestar reação depois de 1933. A matrícula geral em todos os cursos médios não atingia então cem mil alunos. Hoje, felizmente, ultrapassa um milhão.

Contudo, ainda nesse quantitativo, setecentos mil jovens buscam as escolas de ensino secundário geral, e não as que mais diretamente preparem para o trabalho, na agricultura, nas indústrias, no comércio. As famílias e os próprios jovens são atraídos pelo valor formal do certificado e as possibilidades de ascensão social por ingresso em cursos superiores, tenham ou não, para esses estudos, reais capacidades.

Esta última tendência começa a mudar pelo movimento geral de industrialização do país, mas muito desigualmente segundo cada região. Culturalmente, temos mantido uma estratificação geográfica da ignorância e da miséria. Existe, por isso, um Brasil arcaico, preso a fórmulas peremptas do passado, e um Brasil atual, próprio de nossa época tecnológica.

Em obra relativamente recente o professor francês Jacques Lambert, que esteve entre nós em missão de estudos, indica como zona de contato e fusão desses dois climas de cultura, o território mineiro. Hoje, talvez estendesse esse cenário ao planalto central, dando-lhe como centro Brasília, em face das condições que dantes apreciámos.

Tôdas elas começam a abrir novas perspectivas aos jovens, sobretudo aos de melhor capacidade de inteligência, amor ao trabalho, coragem e fé no futuro do país. A transferência da capital, nas condições em que é feita, não pode deixar de falar à imaginação dos moços, reproduzindo de algum modo o que se deu na corrida para o Oeste, nos Estados Unidos, a partir dos meados do século passado.

Vigor, audácia, destreza, fé no próprio esforço — eis as qualidades que passam a ter sentido, e não moleza, ceticismo e ignorância do mundo tecnológico de hoje. — (*Diário de São Paulo*, São Paulo).

## A PROPÓSITO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

LUÍS F. CARRANCA

A aprovação na Câmara dos Deputados da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi um impacto violento na consciência democrática da nação. Há mais de dez anos, desde que foi apresentado o projeto ministerial organizado por uma comissão de professores de que foi relator o eminente Prof. Almeida Júnior, a Lei de Diretrizes e Bases hibernava na Câmara Federal. De quando em vez o embrião agitava-se.

Eram-lhe aplicadas algumas emendas para aquietá-lo. Quando se mostrava mais agitado, a medicação era mais violenta: metia-se-lhe um substitutivo e, para maior segurança, algumas dezenas de emendas.

As forças que conspiravam contra a escola oficial e democrática não achavam ainda oportuna a *delivrance*.

Desta forma, quando se movimentou novamente em 1959 a Lei de Diretrizes e Bases, os democratas supuseram que o substitutivo do sr. Carlos Lacerda não era senão uma triaga para retardar, ainda uma vez, o nascimento do infante.

A aprovação da Lei constitui, pois, uma surpresa para uma boa maioria dos defensores da escola democrática.

Que a minha confissão pública me traga perdão para o feio pecado da vaidade. A mim não me surpreendeu.

Há mais de uma dúzia de anos, nos congressos dos proprietários de escolas particulares, fartamente subvencionados pelo dinheiro da nação, coisa nunca conseguida pelos congressos organizados pelos sindicatos de professores, já o grande objetivo era o assalto aos dinheiros públicos. Eram discutidas teses cândidas sobre a educação moral da juventude. Eram aprovadas moções líricas sobre a educação cívica da mocidade. Mas o grande alvo era disputar à escola pública o dinheiro oficial.

E surgiram as primeiras teses inscrevendo a escola particular na qualidade de herdeira do tesouro oficial, contentando-se, para começo de conversa, em disputar o monte em igualdade de condições com a escola pública.

Quando da campanha, há dois anos, contra o Prof. Anísio Teixeira, tive ocasião de escrever que o que se pretendia com a demissão do mestre baiano da direção do INEP não era apenas esmagar o homem, era, sobretudo sufocar a escola pública.

O venerável episcopado do Rio Grande do Sul julgou o momento oportuno para o golpe e enganou-se na data. Mas não foram modificados os alvos de que o episcopado gaúcho foi apenas o arauto afoito.

No dia 22 de abril de 1958 assim terminava o meu artigo sob a epígrafe "A Caça às Feiticeiras":

"E o dinheiro público é pulverizado em auxílios, subvenções, suplementações e centenas de estabelecimentos particulares criados sem atender a qualquer razão de ordem técnica, dinheiro que daria muito maior fruto na criação e manutenção de estabelecimentos oficiais bem equipados e dispostos em lugares onde as condições locais o exigissem.

A dispersão dos esforços oficiais só pode ter um alvo: impedir que a rede de estabelecimentos públicos se amplie e consolide, pois não haverá dinheiro bastante para atingir êsse objetivo e ao mesmo tempo subvencionar tôdas as casas particulares de ensino.

E a estagnação do ensino público não virá contribuir para a maior liberdade de consciência, mas, ao contrário, para asfixiar minorias, cuja consciência, em uma sociedade democrática, também têm o direito de exigir plena liberdade filosófica e religiosa.

A instauração do processo de caça às feiticeiras de que será talvez a mais ilustre vítima o Prof. Anísio Teixeira não se faz, é claro, para assegurar a liberdade de consciência filosófica ou religiosa, mas para sufocá-la.

Estamos ainda no início do processo. Esperemos o que virá a seguir".

Não me surpreendeu, pois, a aprovação na Câmara Federal da Lei de Diretrizes e Bases. Claramente prevê o desenvolvimento do processo de esmagamento da escola democrática sob a liderança da Igreja, à qual se associa uma razoável comparsaria de proprietários de escolas particulares não confessionais, que não têm uma filosofia a defender, mas apenas cabedais a resguardar.

Mas, manda a franqueza e a lealdade confessar que me surpreendi e enganei em um ponto: não esperava a resistência impávida do magistério oficial e muito menos a ação destemorosa dos estudantes.

A Associação dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da U.S.P., a congregação da mesma Faculdade, trinta e três físicos liderados por Cesar Lattes, Congregaçãõ da Faculdade de Filosofia de Araraquara, União Paranaense de Estudantes, Diretório Central dos Estudantes e Diretório Acadêmico de Engenharia Química da Universidade do Paraná, União Paranaense dos Estudantes Secundários, Associação dos



Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo, Delegacia Regional da União Paulista de Estudantes Secundários de Campinas, Centro Acadêmico da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da U.S.P., Associação dos Docentes do Ensino Industrial e Agrícola Oficial do Estado de São Paulo, Federação dos Estudantes Universitários do Rio Grande do Sul, Centro Acadêmico da Faculdade de Arquitetura de Porto Alegre, Instituto de Educação do Distrito Federal, diretor da Faculdade Nacional de Filosofia, Centro do Professorado Paulista, Estudantes da Faculdade de Filosofia de Araraquara, Movimento de Arregimentação Feminino, Faculdade de Filosofia de Rio Preto, figuram entre os que já manifestaram seu repúdio à lei de condenação à morte do ensino democrático.

Não me surpreenderei quando as forças reacionárias nos apontarem, a nós republicanos defensores da escola pública, como agitadores a soldo de Moscou.

A posse do Tesouro Nacional vale bem uma infância. Mas a escola democrática não será asfixiada com a submissão sem luta dos seus defensores. Aliás nunca nos submeteremos. A prudência, talvez excessiva, dos soldados da escola democrática, que constavam poupar ao país mais um fermento de divisão espiritual, foi tomada pela reação como atitude acomodatícia de eunucos.

A escola pública não ataca. Defende o seu direito de viver e, sobretudo, de crescer, pois a educação é dever fundamental do Estado democrático.

Passaremos à análise da Lei de Diretrizes e Bases.

Seria enfadonho comentar em órgão informativo não especializado as dez dúzias de artigos, com os respectivos parágrafos e alíneas, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Devemo-nos, portanto, ater aos principais aspectos da Lei cuja *deliverance* se deu após onze anos de gestação.

Toda a malícia com que foi elaborada a L.D.B. reside nos pequeninos Títulos II e III cada um dos quais composto de dois artigos.

A hipocrisia e a malignidade espraíram-se depois pelos demais títulos.

## TÍTULO II

"Art. 2º A Educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher, com prioridade, o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I) pela obrigação do Poder Público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor;

II) pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e na falta desta os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos."

Aparentemente nada oculta o tremendo parágrafo. A família brasileira sempre escolheu o gênero de educação que entendeu para os seus filhos.

Pode fazê-los bacharéis ou licenciados se tiver dinheiro para isso e os rebentos não manifestarem estremada repulsa aos estudos. Há faculdades de todos os padrões e até sem qualquer padrão por todo este Brasil.

Se a família tiver posses e prestígio social pode colocar as meninas no Sion ou em qualquer colégio aristocrático.

Como as famílias brasileiras não são, em geral, intransigentes em matéria religiosa, colégios protestantes prosperam no Brasil e são frequentados por jovens de famílias católicas.

Ninguém conhece um movimento contra a escola oficial que sempre mereceu a integral confiança da família brasileira.

Eu, pessoalmente, conheço dezenas de famílias santistas de posses que fazem empenho em matricular seus filhos nos estabelecimentos públicos sem que nesse propósito tenha qualquer relêvo a questão econômica.

A Escola Normal da Praça, a do Braz, a de Casa Branca, Guaratinguetá, Campinas, Itapetininga etc. educaram gerações de moças brasileiras, sempre prestigiadas pela família paulista.

A oposição à escola pública é conduzida, já agora de forma indistigada, pela Igreja.

E tal é o cuidado de criar embaraços à ação do Estado em matéria de educação que, embora o art. 167 da Constituição Federal já consagre a liberdade da iniciativa particular no ensino e o inciso I do art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases, recentemente aprovada, reafirme aquêlê principio, de novo no art. 4º se repete:

"É assegurado a todos na forma da lei o direito de transmitir seus conhecimentos, não podendo o Estado favorecer o monopólio do ensino."

Ora, falar de monopólio do Estado, temer o monopólio do Estado, em um país, onde, em matéria de ensino há mais do que liberdade, existe a mais desbragada licenciabilidade, seria grotesco se não fôsse doloroso.

O clamor contra a reles qualidade de ensino e a sua comercialização, na grande parte dos estabelecimentos particulares, é de ser ouvido até por ouvidos moucos.

As faculdades de pacotilha rebentam como brotoeja no verã. por êsse imenso corpo do Brasil.

Falar, pois, em monopólio do Estado, no Brasil, só de selenitas, ou então por "opacidade córnea ou má-fé cínica".

É que o objetivo a alcançar é muito outro.

É amplamente conhecida a doutrina da Igreja em educação.

Este tópico da encíclica *Divini Illius Magistri*, de Pio XI, resume perfeitamente a posição da Igreja:

"...a missão de educar pertence, antes de tudo e acima de tudo, em primeiro lugar à Igreja e à família, pertence-lhes por direito natural e divino, e por isso de um modo inderrogável, inatacável e insubstituível."

E em outra parte da mesma encíclica: "E primeiro que tudo ela (a educação) pertence de modo sobreeminente à Igreja, por dois títulos de ordem sobrenatural que lhe foram exclusivamente conferidos, pelo próprio Deus, e por isso absolutamente superiores a qualquer outro título de ordem natural."

Ora, não há nem mesmo indício de prova de que a família brasileira não esteja satisfeita com a escola pública, pelo fato de ser pública.

Mas a Igreja constituindo-se em procuradora da família brasileira, declarou-se insatisfeita.

É evidente que se não encontra em todo o texto da Lei qualquer referência explícita à Igreja mas somente sob o eufemismo de "família".

Mas provaremos que posta em vigor a L D B cairemos no correr dos tempos na mais rígida ditadura confessional.

Atende a escola pública brasileira ao direito constitucional da liberdade de cátedra e ao dispositivo que constitui o ensino religioso em disciplina de caráter facultativo. Mas veremos a seguir que, na prática, a L D B acabará extinguindo a liberdade de cátedra e impondo o virtual monopólio da Igreja em matéria educacional.

Um dos argumentos favoritos dos inimigos da educação pública é que a escola é o prolongamento do lar. Pretende-se com isto significar que se a maioria é católica a escola há de ser católica. Aceite-se, para argumentar, que a maioria seja conscientemente e efetivamente católica.

Mas o lar também é possedista, trabalhista ou udenista. Os lares conservam e estimulam, mais ou menos, preconceitos de categoria econômica, de classe social, tradições democráticas ou aristocráticas, questões de origem racial ou nacional etc.

E a função do Estado não é vincá-lo ou exacerhá-los favorecendo com o dinheiro público a escola de classes, as dissensões políticas e religiosas ou subvencionar colégios aristocráticos com a pecúnia dos pobres.

Parece de melhor política e muito mais humano o amparo à escola pública onde os filhos do ateu, do desquitado, da mãe solteira, do negro, do amarelo, dos industriários e dos industriais, confraternizem para que mais tarde sejam menores os antagonismos.

Já há muita coisa para separar os homens no Brasil. Deixem que a escola pública trabalhe para uni-los.

Afirmamos em artigos anteriores que, posta em execução a L D B, teremos instituído em certo termo, que a prudência dos legisladores ocultos das Diretrizes e Bases fará mais ou menos breve, a ditadura confessional.

A escola pública caquética, entanguida, perrengue, passará a existir como uma espécie de abscesso para drenar as oposições mais violentas. Diz o art. 5º da L D B :

"Fica assegurada aos estabelecimentos de ensino público e particulares legalmente autorizados adequada representação nos Conselhos Estaduais de Educação e, bem assim, o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos nêles realizados."

Fixem os leitores a expressão "adequada representação". Sancionada a lei a luta se transferirá para os Estados, onde os estabelecimentos privados passarão a pugnar pela "adequada representação".

Na Câmara Federal foi rejeitado um artigo que estabelecia a proporcionalidade de representantes entre o ensino público e o privado.

E o artigo foi rejeitado não porque fôsse lesivo ao ensino público mas porque feria a autonomia dos Estados.

Ora, se na longínqua Câmara Federal o ensino privado conseguiu afeiçoar uma lei a seu talante, que não obterá nos Estados, onde a sua pressão se fará sentir mais vivamente em virtude da proximidade dos interessados?

Antes de continuarmos a análise dos Conselhos Estaduais de Educação precisamos estudar o Conselho Federal de Educação, o Senado Educacional da República:

"Art. 8º O Conselho Federal de Educação será constituído de trinta membros nomeados pelo presidente da República, com mandato de três anos, podendo ser reconduzidos uma vez. A cada unidade da Federação caberá indicar um representante, sendo os demais membros de livre escolha do presidente da República. A escolha ou indicação deverão recair em pessoa de comprovada idoneidade e de notória competência em assuntos de educação."

Quer dizer que o próprio presidente da República só terá liberdade de escolher oito ou nove conselheiros, de acôrde com as modificações que sofrerá a divisão do Brasil depois da transferência da capital.

São Paulo, com 12 milhões de habitantes e com o mais evoluído sistema educacional público, terá um representante, tal como Mato Grosso ou Goiás.

Ora, os membros do Conselho Federal são indicados pelos Conselhos Estaduais e nestes a indústria privada do ensino, por fôrça da "adequada representação" terá a maioria.

O art. 10 e o seu § 3º estabelecem:

"Art. 10. A lei estadual organizará Conselhos Estaduais de Educação constituídos de membros de livre nomeação do Poder Público e de representantes escolhidos pelos educadores que integrem o ensino público e privado dos diferentes graus.

§ 3º Na escolha dos representantes será observado o critério de proporcionalidade entre estabelecimentos públicos e privados, assegurada a representação de professores e de diretores de estabelecimento dentro dos diferentes graus de ensino."

E verdade que o § 3º foi rejeitado pelos motivos atrás referidos.

Mas terá alguém dúvida de que será restabelecido nos Estados?

Terá algum dúvida de que as faculdades e escolas de grau médio particulares concentradas nas maiores cidades dos Estados exercerão muito maior influência que o magistério oficial primário espalhado por todo o território dos Estados?

A representação dos professores privados será um mito.

Nos colégios confessionais, por força da hierarquia, a eleição se limitará à escolha que for feita pelos respectivos superiores. Nos privados leigos não será muito menor a dependência dos professores.

Os proprietários das escolas têm, pelo menos, dois elementos para exercer tremenda pressão sobre os professores: os horários e o salário.

Para poder viver o professor privado secundário ministra aulas em vários estabelecimentos de ensino a cujos horários se precisa ajustar.

Um conflito com o proprietário da casa e o horário do professor passará a aparecer cheio de "janelas" ou torna-se impossível de ajustar aos de outros colégios.

Quanto aos vencimentos, as garantias da Legislação do Trabalho tornar-se-iam ineficazes com a inflação. Exemplifiquemos. Suponhamos um professor que ministrasse há anos passados 180 aulas mensais de valor unitário Cr\$ 20,00.

Perceberia, então, o professor Cr\$ 3.600,00 com o que, na época, poderia viver. Hoje tais aulas são pagas a Cr\$ 120,00. Assim, se o proprietário da casa de ensino entender de legalmente compelir o professor a abandonar o estabelecimento, reduz-lhe o número de aulas na proporção em que aumenta o salário-aula. Admitamos que o salário por aula em certo ano dobre. O proprietário reduz as aulas do professor nesse ano à metade. Desta forma o professor do exemplo, cujo atual salário-aula é seis vezes maior que o inicial, estaria hoje reduzido a 30 aulas, com as quais receberia os mesmos vencimentos que no começo de sua carreira. Fica cumprido o princípio legal da irredutibilidade de vencimentos, mas está fora de cogitação que o cidadão está desembarcado.

Na prática, pois, os Conselhos Estaduais ficarão na mão dos proprietários de estabelecimentos de ensino com a absoluta predominância das escolas confessionais em razão não só de seu número na maioria dos Estados como em virtude da sua hierarquização.

Não valerá aqui a observação do economista americano segundo a qual nas grandes sociedades anônimas governa a empresa aquêle que detiver um mínimo de 15% das ações?

E como o Conselho Federal, autêntico Senado Educacional da República, tem a maioria indicada pelos Conselhos Estaduais, toda a educação do Brasil, inclusive a pública, será governada pela indústria privada, tal a soma de poderes conferidos pela L. D. B. ao Conselho Federal.

É o que veremos a seguir.

O § 2º do art. 8º da Lei Diretrizes e Bases estabelece:

"O Conselho Federal de Educação se dividirá em Câmaras para deliberar sobre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior e se reunirá em sessão plena para decidir sobre assuntos de caráter geral."

Demonstramos em artigos anteriores que o Conselho Federal de Educação cairá inevitavelmente na mão da indústria do ensino. Desta forma, em consequência, contará também com a maioria nas Câmaras do Ensino Médio e Superior.

E é precisamente o domínio do ensino médio e superior o grande objetivo.

O ensino primário nunca interessou à indústria privada. Nenhuma restrição legal se opõe ao tão decantado idealismo da indústria privada para que se exerça no ensino primário.

E em nenhum setor seria mais cabível, sabida e problematizada a existência de 54% de analfabetos no país.

O mais recente trabalho publicado pelo Ministério da Educação, "Alguns Aspectos da População da Escola Primária", referente a 1956, nos informa que apenas 36,7% das crianças de 7 anos freqüentam a escola primária e mesmo aos 10 anos apenas 56,5% estavam matriculados. (Médias para o Brasil.)

Em São Paulo mesmo as percentagens são de 51,5% e 84,5%.

Grande messe para ser trabalhada pela nunca assaz decantada iniciativa particular. Pois bem, devo ao meu prezado amigo Dr. Aguinaldo Dutra, estudioso e paciente cultor das estatísticas escolares, alguns dados interessantíssimos referentes ao ano de 1957.

Dos alunos matriculados nesse ano no ensino primário, 3.096.412 freqüentavam escolas estaduais, 1.639.029 as escolas municipais e 670.810 as escolas privadas, o corresponde, percentualmente, a 57,2% para o ensino estadual, 30,3% ao ensino municipal e 12,4% ao privado.

No Estado de São Paulo essas taxas são 83% para o estadual, 11,5% para o municipal e 5,5% para o ensino particular.

O ensino privado particular (primário) viceja apenas nos bairros aristocráticos e de classe média das cidades ricas, conforme já se verificou na capital. Em Santos chega a alcançar a taxa de 34,38% (1957), quando a sua média geral no Estado é apenas de 5,5%.

Trata-se, pois, de um negócio que nada tem de idealismo e só homens públicos que se demitam dos seus deveres poderão entregar o governo do ensino e a formação dos cidadãos uma indústria privada.

Vejamos a situação no ensino industrial, ainda segundo os dados do Dr. Dutra.

Das 402 unidades escolares existentes em 1956, 162 pertenciam ao governo da União, 176 aos Estados, 15 aos municípios e 49 atribuídas à iniciativa particular.

Mas convém notar que as Escolas SENAI que não pertencem à órbita do poder público estão incluídas nas 45 particulares, e a organização do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, instituição sem fins lucrativos ou de proselitismo, nada têm de comum com a indústria privada do ensino.

Conforme se verifica pelos números irretorquíveis acima citados a iniciativa privada está praticamente ausente no ensino industrial, na conjuntura presente em que o país marcha accleradamente para a industrialização, da maior importância social e econômica.

Basta manusear os jornais de qualquer grande cidade para verificar a nossa fome de técnicos. E acreditará alguém que os particulares, com o governo da educação nacional nas mãos através da soma imensa de poderes do Senado Educacional (também chamado Conselho Federal de Educação) vão cuidar do ensino industrial, quando o que lhe interessa é o ensino secundário e o superior, onde têm aplicados os seus capitais e onde lhes convém fazer proselitismo, já que afeiçoando as futuras elites governantes da nação, mais fácil se tornará governar a própria nação?

O ensino primário a ser distribuído a uma grande massa que não o pode diretamente pagar e o ensino industrial ainda freqüentado quase apenas pela classe pobre não interessam à exploração privatista.

O governo que tome conta dêles. O ensino secundário, normal e de algum modo o comercial eram, em grande parte, privilégio das classes média e superior. A urbanização crescente do Brasil ampliou as classes médias e a inflação por outro lado empobreceu-as. Demais, mesmo as classes proletárias passaram, e com razão, a aspirar os demais ensinos ulteriores ao primário. E sob tal pressão o poder público tem procurado atendê-las, criando escolas secundárias oficiais. E aí é que começaram a doer os calos da indústria privada do ensino.

O governo passou a agir na esfera de ação do privatismo. As classes médias sacrificadas pela inflação não podem suportar contínuos aumentos de anuidades.

O professorado secundário vai aos poucos constituindo uma classe que não pode fazer do magistério, como há trinta anos, um simples bico.

Desta forma apertada entre os pais que não suportam muito maiores contribuições e os professores que por justos motivos exigem maiores salários, a salvação do predomínio da indústria privada no ensino secundário e no ensino superior discursivo (direto, certas seções das faculdades de filosofia e faculdades de ciências econômicas) é a posse do tesouro público através dos Conselhos de Educação.

À luz meridiana dos números demonstramos que o ensino primário e industrial são ministrados, praticamente na sua totalidade, pelo poder público, sem que entretanto ninguém, flamejando contra a escola oficial, os quisesse chamar a si.

É que esses tipos de ensino não garantem boa rentabilidade. O primeiro porque se destina a toda a massa, dotada de débil poder econômico. O segundo porque exigindo instalações e aparelhamento de vulto e sendo

frequêntado, em geral, pela classe proletária, não garantiria contribuições compensadoras.

Para êstes dois desventurados tipos de ensino não são válidas as razões de liberdade nem as de ordem filosófica e religiosa que se invocam para manter de posse da indústria privada os ensinos secundários e superiores. E neste último o predomínio da indústria privada deve-se às faculdades de direito, ciências econômicas e certas seções das faculdades de filosofia, cujas instalações não exigem (aparentemente) grandes capitais, e cuja manutenção se faz de forma econômica.

E ainda assim grande parte desses estabelecimentos são fortemente subvencionados pelo poder público, havendo casos, conforme apontou Lourenço Filho, de faculdades oficiais disporem de numerosas vagas e o poder público concorrer com verbas polpudas para a manutenção de outras faculdades privadas na mesma cidade.

Só pela Lei nº 3.657, de 10-11-59, foram contempladas com verbas federais nada menos de seis faculdades particulares. Vejamos agora algumas das atribuições do Conselho Federal de Educação, a Câmara Estrelada do Ensino da República:

- a) decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares;
- b) decidir sobre o reconhecimento das universidades;
- d) resolver sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários;
- e) indicar disciplinas obrigatórias para o sistema de ensino médio e estabelecer a duração do currículo mínimo dos cursos de ensino superior;
- f) elaborar anualmente o plano de aplicação dos recursos federais destinados à educação e os quantitativos globais das bolsas-de-estudo e dos financiamentos para os diversos graus de ensino, a serem atribuídos a cada unidade da Federação.
- g) fixar condições para a concessão de financiamento a qualquer estabelecimento de ensino;
- h) promover sindicâncias por meio de comissões especiais, em qualquer estabelecimento de ensino, sempre que julgar conveniente, tendo em vista o fiel cumprimento desta lei;
- i) sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino.

§ 1º Dependem de homologação do Ministério da Educação e Cultura os atos compreendidos nas letras a, b, d, e, f, g, i e j.

O ministro da Educação será apenas um carimbo.

Falou-se tanto em descentralização para que a Câmara Estrelada do Ensino, na mão de particulares, em Brasília, com a tremenda força das alíneas acima, governe todo o ensino, inclusive o oficial.

Calcula-se o Senado Educacional na mão da indústria privada, que o empolgará sem a menor dúvida, conforme já antecipamos.



Vejamos agora esta maravilha de perfídia: "Art. 94. Os recursos a que se refere o artigo 169 da Constituição Federal serão aplicados preferencialmente na manutenção do sistema público de ensino, de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos Conselhos Estaduais de Educação."

Há, é verdade, a ressalva da expressão "aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino", mas note-se que "preferencialmente" não é "obrigatoriamente" e basta atribuir 49% das verbas à indústria privada para que esteja salva a gramática e desgraçada a instrução pública.

E para que o leitor não se dê ao trabalho de procurar a Constituição Federal, obra rara de aplicação incerta, transcrevo o artigo 169 da C.F.: "Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino."

De sorte que até as verbas municipais serão aplicadas de acordo com os planos elaborados pela Câmara Estrelada Federal e pelas suas filiais nos Estados.

É fácil prever a luta feroz que será travada para o domínio dos Conselhos e que o êxito obtido na aprovação da L.D.B. já antecipa a quem pertencerá: à indústria privada.

O § 2º do art. 95 estabelece:

"O Conselho Federal de Educação determinará os quantitativos globais das bolsas-de-estudo e financiamento para os diversos graus de ensino que atribuirá aos Estados, Distrito Federal e aos Territórios."

Pelo art. 96 cabe-lhe ainda: distribuir os financiamentos a estabelecimentos mantidos pelos Estados. Municípios ou particulares para compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamento.

Com tal soma de poderes é claro que a função de conselheiro da Câmara Estrelada será tão disputada como a Carteira Cambial do Banco do Brasil, ou a SUMOC.

Em nova demonstração de sua ternura para com o ensino privado diz a L.D.B. no seu art. 97:

"O Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação na esfera de suas respectivas competências envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo; b) estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade."

Por que o Conselho ou os Conselhos só se preocuparão com o custo do ensino público e vão ter o trabalho de estudar medidas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade quando o ensino particular recebe auxílios, subvenções, empréstimos, financiamentos, ajuda técnica etc. dos poderes públicos?

E não interessará aos Conselhos saber se as anuidades dos estabelecimentos privados correspondem de fato ao razoável, uma vez que os valores das bolsas-de-estudo pagas pelos cofres oficiais serão fixados (§ 3º do artigo 95) de acordo com o custo médio do ensino nos Municípios? Mas há mais. Enquanto os Estados não organizarem o seu ensino acordo com a L.D.B. estarão sujeitos à fiscalização federal. Os particulares durante cinco anos poderão optar pela fiscalização federal ou estadual!

O provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio só se fará por meio de concurso de títulos e provas. Para os estabelecimentos particulares, muitos dos quais receberão auxílios para construção, equipamento, subvenções, bolsistas pagos pelo dinheiro público nenhuma exigência é feita.

Em resumo: o ensino público compareceu como réu no julgamento dos solons do Palácio Tiradentes.

Com desonestidade estorrecedora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional frauda a Constituição Federal. A carta constitucional determina que o ensino primário é obrigatório e o oficial gratuito.

Mas o art. 20 da L.D.B. assegura aos filhos dos pobres o inefável privilégio de permanecerem analfabetos, evidência do espírito reacionário que inspirou a Lei.

Bem sabemos que ainda durante muitos anos permanecerá aberta entre nós a chaga do analfabetismo. Mas, enquanto a Constituição consagra uma nobre aspiração, a L.D.B., uma lei específica de educação, proclama impudicamente a pobreza como condição de isenção dos mais elementares estudos.

Em resumo: filho de pobre está legalmente dispensado de se alfabetizar.

Mas não de pagar impostos nem de cumprir o serviço militar.

E se as construções escolares não puderem acompanhar o ritmo de crescimento demográfico do país, trazendo, como decorrência, o miserável regime do tresdobramento, que reduz o ensino primário a um precário curso de alfabetização, mesmo no mais rico Estado da União, a que ficará resumido o ensino primário oficial quando a voracidade da indústria do ensino, de posse dos Conselhos, abocanhar a fazenda pública sob a forma de auxílios, subvenções, empréstimos?

Nem conseguirão sobreviver os centros de pesquisas educacionais, única coisa séria no setor da investigação que se vinha fazendo nestes últimos anos para se conhecer cientificamente a realidade brasileira no campo da educação, obra de vulto traçada por esse grande espírito que é Anísio Teixeira.

Este avanço no dinheiro público destruirá a expansão do ensino oficial e dificilmente permitirá que se melhorem as casas oficiais de ensino já criadas, colégios sem laboratórios, ginásios funcionando às ilhargas de grupos escolares, escolas normais enquistadas nos ginásios estaduais.

Onde um ginásio oficial seria suficiente surgirão três ou quatro particulares, tudo em nome da liberdade ou escolha da família, e cujos lucros não de ser assegurados pelo maná oficial.

Como o valor das bôlsas-de-estudo será arbitrado, de conformidade com o art. 95, § 3º da L.D.B., de acôrdo com o custo médio do ensino nos Municípios, as casas particulares terão vantagem em arbitrar altas contribuições, embora, sub-repticiamente, as mensalidades sejam outras.

O govêrno será apenas o grande freguês das escolas privadas e não nos restará a esperança, ainda que para futuro remoto, de que o ensino se venha a tornar gratuito.

Mas freguês cujo único direito é pagar. Porque o bolsista filho de ateu, pode ser recusado pelo colégio religioso, o filho de desquitado, o filho de mãe solteira, o filho de proletário etc., podem ser repellidos, se entender o estabelecimento que tais elementos podem desprestigiar o colégio, em relação à classe de sua clientela.

Não lhes nego o direito de o fazer desde que instituições privadas, mas autênticamente privadas.

Mas, como sócios da fazenda pública, nunca.

Não poderá jamais o Estado democrático pagar para manter escolas de classes ou alimentar distinções confessionais.

E, afinal, que garantias teremos de que melhorará a qualidade do ensino privado, sabidamente mau, asquerosamente comercializado, com a ressalva de uma minoria escassa de excelentes estabelecimentos?

Em que contribuirá para a melhoria do ensino que o dinheiro do freguês seja o próprio ou o oficial?

Os maus estabelecimentos ainda se tornarão piores para poder atrair os bolsistas e quanto mais indulgentes forem, maior segurança terão de ampliar a clientela.

Continuando as escolas particulares como empresas cujo objetivo será obter alta rentabilidade financeira ou fazer proselitismo (com a inevitável tendência para a obtenção de saldos que permitam a criação de novos estabelecimentos), não se espere que os saldos sejam aplicados em aprimorar o equipamento das instalações ou na realização de experiências pedagógicas.

Defensor do regime de bôlsas de manutenção dos alunos em escolas de alto padrão, inspirador ou pelo menos cooperador da lei municipal que criou dez bôlsas anuais para o ensino superior, não posso ser suspeito de facciosismo na oposição que manifesto contra a lei que converte o poder público no maior freguês da indústria privada do ensino.

Aplaudi sem restrições a cooperação da indústria e do comércio paulistas no aprimoramento do ensino, seja doando laboratórios, promovendo a vinda de grandes mestres estrangeiros, ampliando instalações escolares, subvencionando pesquisas, seja concedendo prêmios, instituindo bôlsas, como têm feito a Standard Oil, I. R. F. Matarazzo, Fundação Rockefeller, Federação das Indústrias de São Paulo, entre outros.

Mas, manter a escola privatista, acoroçoar divisões confessionais, incentivar a escola de castas com o dinheiro público, nunca.

Reconheço, e lisamente o tenho proclamado sempre, grandes e graves defeitos no ensino oficial, onde há muito que aprimorar e reconstruir.

Mas, chegar ao absurdo de ver a própria educação pública governada por grupos, cujos interesses estão longe de coincidir com os interesses da nação, jamais. — (*A Tribuna*, Santos)

## PEDAGOGIA ANTIGA E PEDAGOGIA MODERNA

ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS

Quando passamos da análise da pedagogia antiga ao exame da pedagogia moderna, o aspecto que nos chama imediatamente a atenção é a importância crescente que a ciência vai assumindo no domínio dos problemas educativos paralelamente aos seus triunfos no mundo da natureza, primeiramente, no mundo do espírito ou da cultura, a seguir. A pedagogia antiga é um instrumento destinado a realizar, na família, nas fileiras militares, na praça pública, no fóro c, especialmente, a partir da época helenística na escola, um ideal do homem e da cultura que se vai ampliando e tomando formas mais estáveis, sem ocupar-se com plena consciência dos meios que o deveriam concretizar. Quando se pensa, por exemplo, na escola helenística ou romana, tão distanciada da "psicologia" do educando, torna-se claro o que queremos afirmar. E mesmo quando se lê o bom Quintiliano, compadecido das pequenas vítimas que a escola fazia (não nos esqueçamos da revolta de Santo Agostinho, que o Livro I das *Confissões* tão pungentemente nos desvenda) é apenas o "prático" da pedagogia, o velho professor de retórica que encontramos: de forma alguma se nos revela o observador "científico" da natureza da criança. Explica-se com freqüência êsse desleixo pela "realidade infantil" (em que possam pesar os protestos isolados de alguns teóricos da educação) pela desvalorização da criança no mundo antigo, todo voltado para o homem plenamente desenvolvido e integrado na "paidéia" ou na "humanitas": a *areté* ou a *virtus* são valores reservados ao homem adulto. Não cremos que a explicação seja por si só bastante. Parece-nos, mais, que no mundo antigo as esferas do "ser" e do "valer", da "realidade" e do "dever-se" não estão integralmente deslindadas e separadas; o mundo do ser está impregnado de valor e a êle subordinado: basta pensar no caráter ético da teoria dos números e das figuras ideais de Platão ou no moralismo da física aristotélica, em que os planetas, por impulso próprio, desviando-se do movimento esférico perfeito, introduzem o mal no universo. Essa supremacia do valor, de que está impregnada a "realidade" — e que condiciona o caráter qualitativo da maior parte da física antiga — explica que a educação gire exclusivamente em tórno dêle. O pedagogo antigo, norteado

pelo seu ideal humano, limita-se à arte de impô-lo, à *tecné*; não se debruça sobre a ciência — *episteme* — que marcaria os limites dessa imposição.

Tôda outra e a atitude inicial da pedagogia moderna, a partir da época renascentista (pensamos em Rabelais) mas, mais precisamente, desde a obra de Comenius, o educador morávio que busca uma *Didática Magna*, uma arte universal do aprender que seja digna de ombrear-se com a arte universal de inventar ou descobrir, que Bacon num sentido, Descartes em outro — e, mais precisamente do que ambos, Galileu — erguiam no limiar da investigação científica moderna. A consciência crítica moderna, que Descartes encarna no domínio da filosofia, compreende a especificidade das ordens do ser e do dever-ser, do mundo ético e do mundo da natureza. É visível essa separação das duas ordens na pedagogia de Comenius: daqui por diante, e cada vez mais, a teoria pedagógica será a síntese de duas ordens de investigação: a filosófica, ou mais especificamente ética, e a científica. Formulado o ideal ético — com Comenius ainda ético-religioso — o pedagogo procura decifrar a “natureza” do educando, a fim de, por meio de procedimentos científicos, adequar a natureza ao ideal moral e garantir a efetividade dêste pelo respeito às leis da “realidade” humana. Com Locke, o problema se torna mais preciso: ainda que assistematicamente, os *Pensamentos sobre a Educação* procuram constituir uma psicologia, apoiada no *Ensaio sobre o Entendimento Humano*, e que há de ser levada em conta se se quer formar, com êxito, o *gentleman* em que pensa o filósofo.

Somente Rousseau, entretanto, ao elevar a pedagogia à sua maioridade, chega ao cerne do problema: a sua teoria da educação é o mais belo esforço para ordenar, num conjunto coerente, a ética e a psicologia. Esta é a de seu tempo: é a psicologia desenvolvida por Condillac no *Ensaio sobre a Origem dos Conhecimentos Humanos* e no *Tratado das Sensações*, que representava um passo além de Locke, por introduzir um dado novo, cuja significação iria ser decisiva para a história da educação. Locke, observa Condillac no *Ensaio*, desvendara a gênese das idéias, mas não cuidava da gênese das operações do espírito. Adversário do inatismo, este, afinal, não se eliminara totalmente de sua obra. Assim, o autor do *Tratado das Sensações* procura explicar não só a gênese das idéias, mas, antes dela, a gênese das próprias operações do espírito, a partir da percepção. É com fundamento nesses dados que Rousseau elabora a sua “psicologia”. Sem ser propriamente um psicólogo, o genebrino introduz uma noção fundamental na psicologia: a de “maturação”. Não basta estabelecer a ordem lógica de dependência entre as operações do espírito; é preciso compreender que as funções psíquicas, as “faculdades” na linguagem do tempo, têm uma data de aparecimento — e é preciso regular por ela o processo educativo. É preciso conhecer o “homem da natureza”, que não é senão a “natureza do homem”, na sua realidade, acompanhar o desenvolvimento de seu espírito, se pretendermos que a educação não seja vã. Mas a atenção dada à “realidade” do homem não nos poderia

conduzir nunca a uma autêntica pedagogia: o desenvolvimento psicológico não pode ser o fundamento das leis éticas que determinam o fim da educação. Ao lado da psicologia nova, Rousseau, como bem o compreenderam Kant e Fichte, esboça uma nova ética. O seu ponto de partida, no ambiente intelectualista da ilustração, é a supremacia que empresta à vontade. O que distingue o homem do animal, "máquina engenhosa" que Rousseau concebe à maneira cartesiana, não é o entendimento: é a vontade que, por sua vez, é o fundamento da liberdade. "Não é tanto o entendimento (do homem) — escreve Rousseau no *Discurso sobre a Origem da Desigualdade* — que proporciona a sua distinção específica entre os animais, mas sua qualidade de agente livre. A natureza ordena a todo animal e este obedece. O homem experimenta a mesma impressão, mas se reconhece livre de aquiescer ou de resistir; é sobretudo na consciência desta liberdade que se mostra a espiritualidade de sua alma; porque a física explica de algum modo o mecanismo dos sentidos e a formação das idéias, mas no poder de querer, ou melhor, de escolher, bem como no sentimento deste poder, não se acham senão atos puramente espirituais, acêrca dos quais nada se explica através das leis da mecânica". Pela vontade, o homem transcende à natureza de que faz parte ou, pelo menos, pode transcendê-la. É a sociedade, ainda mesmo que se trate da sociedade ilegítima (cf. *Emílio*, Livro V, ed. Garnier, pág. 605), que cria as condições para a efetivação dessa transcendência. Ao subordinar sua vontade particular à *vontade geral*, e o homem subordina o que há nele de sensível ao que há de racional e inteligível. Por meio do contrato social, a vontade dá a sua lei a si mesma: pela primeira vez, a moralidade se transforma em autonomia. A religião mesma se subordina à moral e Deus se transmuda, ainda que Rousseau creia firmemente em sua existência, numa espécie de ideal da razão pura, como sugere Saint-Preux na carta XVIII da terceira parte de *La Nouvelle Héloïse*.

É essa ética autônômica, que não cabe examinar no momento em pormenor, que norteia a construção da pedagogia rousseauiana. E a própria insistência no "ativismo" do educando, que a partir da "idade da razão" não há de aprender a ciência, mas inventá-la, não é apenas o produto da "psicologia" rousseauiana, mas também a conseqüência de uma ética voluntarista que procura facilitar o caminho para a autonomia ética.

Esse esquema rousseauiano não se modifica essencialmente com os seus continuadores — Pestalozzi, Herbart e Froebel — embora só o primeiro conserve, na sua pureza, o ideal ético de Rousseau, insistindo no primado da vontade, na autonomia, no caráter essencialmente moral da religião. E Herbart quem mais se distancia do genebrino, seja pelo seu intelectualismo, seja pelo caráter pré-kantiano de sua metafísica e de sua ética; quase diríamos pelo aspecto pré-socrático de sua metafísica, pelo caráter casuístico de sua ética. Mas, pensador sistemático por excelência, Herbart formula, com precisão, o papel da filosofia e o da ciência na pedagogia: "A pedagogia, como ciência — escreve no *Esboço de um curso de Pedagogia*

— depende da filosofia prática e da psicologia. Aquela mostra o fim da educação; esta, o caminho, os meios e os obstáculos". Uma ética e uma psicologia — eis o material de que necessita o teórico para construir a ciência da educação.

Até aqui, entretanto, o homem, apesar do reconhecimento de seu dinamismo psíquico, foi concebido, em linhas gerais, num universo que não muda: a problemática continua no nível do "século da estática", para usar de uma expressão de Brehier, enquanto a compreensão histórica invade o mundo do espírito. A escola histórica rompe a concepção clássica do direito natural, com Savigny, Hugo e Puthas; Hegel traça a história dialética do "espírito objetivo". A pedagogia contemporânea dêstes acontecimentos da história do espírito continua, entretanto, presa aos quadros da estática e da análise do setecentos.

Transformando em problema histórico a questão do desenvolvimento psicológico, é Augusto Comte quem dilata os horizontes científicos da pedagogia. Como mostra Paul Arbousse-Bastide (*La doctrine de l'éducation universelle dans la philosophie d'Auguste Comte*), numa penetrante análise para o pensador de Mintpellier a história da humanidade não é senão o desdobramento sucessivo do espírito do homem. É o espírito do homem que fundamenta a marcha do espírito humano, mas é só através desta que aquêle se revela. Não é possível conhecer o homem apelando para uma psicologia da introspecção, à moda de Thomas Reid, Dugal Stewart ou da escola eclética; não é igualmente possível conhecê-lo através de um cálculo matemático das representações, baseado na mecânica do espírito, à moda dos herbartianos. A história é a legítima dimensão humana: o homem, crê Comte, tem uma *natureza*, mas esta só realiza o seu destino no curso da história. De um golpe, Comte amplia o campo da investigação científica para o pedagogo: a dinâmica social aponta-lhe o campo inteiro da história; a estática, o campo das análises sociológicas. A ciência da educação, de psicológica, limitada ao "homem só", torna-se também histórica e sociológica, incorporando as relações sociais e o pêso do passado. Mas não é apenas no campo das ciências da educação que o trabalho de Comte é fundamental: não é possível ignorar o seu papel no domínio filosófico. A análise da realidade, vimo-lo como aspecto fundamental do pensamento moderno, é totalmente apartada do mundo dos valores. Este se assenta, particularmente na ética de Rousseau e Kant, de Pestalozzi e de Fichte, no caráter transcendente do homem em relação à natureza — numa palavra, na sua liberdade, que o faz membro de um "reino de todos os fins", de um mundo inteligível que é a "república ética". Pois bem: para Comte, o homem não escapa ao "mundo da natureza", realidade única. Os fins da humanidade — e por conseguinte da educação — não são de ser, portanto, transcendentais ao ser dos objetos: a evolução de um ser, ao mesmo tempo que o revela na sua plenitude, implica, de forma imanente, o "fim" dêsse ser. A posição não é específica de Comte: trata-se do "cientificismo", comum, *sob este aspecto*, a Spencer e a Hæckel.

a essa forma de pensamento tão argutamente examinada por Boutroux em seu livro *Science et religion dans la philosophie contemporaine*. Com esse "cientificismo", expressão genérica que acoberta o "psicologismo", o "sociologismo", o "biologismo" e até certas formas dogmáticas de "historicismo", de certo modo se inverte a posição que assinalamos na pedagogia antiga. De novo se confundem o *ser* e o *valer*, *realidade* e *dever-ser*, apenas em sentido contrário. Lá, se pretendia que o *valer* absorvesse o *ser* e o caracterizasse; aqui, pretende-se que o valor seja uma pura e simples decorrência do ser, por êle envolvido e nêle resolvido. Se precisássemos de uma palavra para caracterizar esse tipo de consciência antiga em oposição à consciência crítica moderna, escolheríamos a expressão "consciência mítica". O mundo da consciência mítica, efetivamente, é o da realidade carregada de significações, em que as coisas *não são apenas, mas sempre valem*. Nesse sentido, não hesitaríamos em ver no "cientificismo moderno", que está longe de ser um produto liquidado do século XIX, porque é uma presença de nosso tempo, inclusive no terreno pedagógico, uma forma rediviva da "consciência mítica", a descobrir, no mundo mudo da *natureza* física ou humana não só leis ou fatos, mas valores, fins e normas. Essa pretendida "filosofia científica", cujas raízes se estendem ao *Rêve de d'Alembert*, de Diderot, a *L'homme machine*, de Julien Offray de la Mettrie, ou ao *Système de la nature*, do barão d'Holbach, quando aplicada ao domínio pedagógico acaba, em última análise, por desterrar dêle a filosofia prôpriamente dita, isto é, a ética enquanto fundamento legitimador da ação educativa.

Se deixarmos de lado o historicismo diltheyniano, que, embora abrindo uma perspectiva profunda para a meditação pedagógica, não é um componente essencial da pedagogia contemporânea, podemos dizer que, com o cientificismo da segunda metade do século XIX, completa-se o quadro da ciência, ou melhor, das ciências pedagógicas. Biologia, psicologia, sociologia, história — aí está o quadro das disciplinas científicas que, ampliadas e reelaboradas na primeira metade do século atual, devem fornecer, na expressão de Herbert, "os meios e os obstáculos" da doutrina pedagógica moderna.

Esta, a doutrina pedagógica moderna, se afirma filha de Rousseau, pelo reconhecimento do valor e da especificidade da infância, como se reconhece filha da "psicologia científica" e experimental moderna, apoiando-se, além disso, geralmente, no pragmatismo de Dewey. A inspiração fundamental, entretanto, parece-nos inegável e os pedagogos modernos todos o reconhecem, é a obra de Rousseau. As características básicas da educação nova — vitalidade, atividade, liberdade, cuidados com a individualidade etc., — encontramos-las tôdas exigidas pelo *Emílio*, que é o atestado de independência da moderna pedagogia.

Entretanto, — e essa é a herança do cientificismo do século passado — esquece-se, com freqüência, de que o essencial da pedagogia rousseauiana é a ética que a informa, ética que não poderíamos derivar de nenhuma psicologia, de nenhuma sociologia. Ora, essa teoria pedagógica, a de



Rousseau, desvinculada da ética autonômica que a fundamenta e informa, para nós pelo menos perde o seu sentido. Sem nos referirmos aos pormenores envelhecidos do *Emílio*, mas atendo-nos à sua inspiração, que é justamente o que se diz vivo na pedagogia contemporânea, só podemos compreendê-la e justificá-la em função daquela ética. Pois bem: este, o aspecto ético, é o que geralmente menos se percebe da pedagogia rousseauiana. Mas sem êle, que se nos perdoe a expressão, o *Emílio* parecer-nos-ia um brinquedo inconseqüente, como o confirma certas teorias pedagógicas modernas (pensamos, por exemplo, em Hellen Key). Em sua palavra, diríamos que o ideal norteador da pedagogia moderna é a formação do homem para si mesmo. Mas, como já escrevemos uma vez, formar o homem para si mesmo pode significar a sua integração autônoma numa humanidade ideal, cujo conceito se vem progressivamente formando no curso da história, quando se pensa o homem em termos éticos — mas pode significar também, quando a consideração ética está ausente desse pensamento, formá-lo para suas inclinações e instintos, ainda que disciplinados pela vida social. No primeiro caso, sim, justificar-se-ia a inspiração rousseauiana; no segundo, nada mais longe do ideal ético que legitima a educação nova.

A análise que empreendemos deve levar a uma conclusão: a pedagogia só se constituiu plenamente ao pedir às ciências humanas em evolução os meios de contornar obstáculos e realizar fins transcendententes à esfera de vigência de tais ciências, fins regulados por uma ética que, lentamente constituída no curso da história, nem por isso é menos válida. O progresso das ciências, entretanto, conduziu — e o "cientificismo" do século passado e do nosso século o revela — a uma espécie de "imperialismo" científico — esquecido de que a ciência é indicativa e não imperativa, como lembra Poincaré — que vemos a todo instante inspirando a pedagogia atual. A que pode conduzir essa forma de "consciência mítica"? De que servem as técnicas e os métodos científicos que pedagogos, freqüentemente sem formação ou opção filosófica, desenvolvem? O esforço no sentido de derivar as normas da realidade é o caminho mais seguro para a consagração ética dos fatos consumados. Se o ser é a fonte dos valores, o que é "real" é "bom"; o que é "fato" é "direito" — o que, aliás, dificilmente aceita o "cientificista", apesar da legitimidade lógica da conclusão.

O problema central da pedagogia moderna — é o que este artigo vem procurando mostrar — é essencialmente de ordem ética, de natureza filosófica. Ninguém negará o valor das experiências pedagógicas, das técnicas educativas psicologicamente informadas — mas é preciso não fazer do instrumento o fim de si mesmo. Denunciar esta deformação e este perigo é, parece-nos, o dever fundamental da filosofia da educação, num momento em que a ciência e a técnica em geral, a ciência e a técnica pedagógicas, em particular, começam a revelar todo o seu poder. De que valeria o céu estrelado sobre as nossas cabeças se a lei moral não habitasse dentro de nós? — (*O Estado de São Paulo*, S. Paulo)

## SÔBRE O PROJETO DE DIRETRIZES E BASES

SÉRGIO DUARTE

Li há algum tempo um artigo do sr. Gustavo Corção que demonstra o desconhecimento do autor sôbre os problemas educacionais brasileiros. Já em artigo precedente o escritor carioca afirmou levemente que o movimento de protesto contra alguns artigos do projeto de Diretrizes e Bases aprovado na Câmara dos Deputados era desencadeado por comunistas. Sem examinar o texto, sem apresentar argumentos, sem analisar os fatos, o autor elogia o projeto e diz que a atitude descontente dos trabalhadores e estudantes faz desdobrar "a bandeira da mentira, da falsificação e acompanha o lobo mau das estepes..." (sic). Precisa o sr. Corção compreender que os problemas da educação só podem ser interpretados com o estudo da matéria e não com frases de sarcasmo. Rebater argumentos com ironias de nada serve para esclarecer questão de tal importância. Diz o autor que não aceita "a idéia totalitária que faz do Estado a fonte primeira da Educação..." Precisa o sr. Gustavo saber que em quase todos os países do Ocidente há maior percentagem de escolas públicas sem que ninguém acuse o Estado de totalitário, comunista ou agente das forças do mal. Conhece o autor o parecer da Associação Brasileira da Educação, entidade nacional que reúne os especialistas do assunto? Seria bom que o consagrado colonista lesse o relatório da Ação Cultural da Organização dos Estados Americanos sôbre o papel da escola pública na educação contemporânea. Eis um trecho do documento: "Uma das notas diferenciais dos atuais sistemas educacionais é o caráter de instituição pública que tem a escola, especialmente a primária. A educação, em seu aspecto sistemático e orgânico, se converteu em função essencial do Estado. O fundamento desta atitude se encontra, entre outras coisas, na necessidade de garantir a livre educação dos indivíduos. Com êste propósito, aumentam-se constantemente as escolas públicas e na maioria dos países se estabelecem normas para controle das instituições privadas."

Diz o sr. Corção que o projeto, convertido em lei, em nada atentaria a escola pública. Mas basta ler um de seus artigos (do projeto) para perceber-se a interferência do ensino privado nos órgãos da administração pública. Se o ensino particular escandaliza-se com a educação pública e democrática, como compreender então a intromissão dos privatistas nos órgãos do Estado? A artigo do projeto consagra a participação dos particulares, em maioria, nos conselhos estaduais e federal de educação. Se a escola particular efetivamente funciona no regime de livre iniciativa, por que não repudia a sua participação nos órgãos oficiais? Com maioria de representantes do ensino privado, que política deverá inevitavelmente adotar o conselho assim formado? Será, evidentemente, o fim da escola gratuita.

Dizem alguns privatistas que não são contra a escola pública. Mas não se cansam de chamá-la totalitária. Tendo acesso e domínio dos órgãos de planificação oficial de ensino, encarregados de estruturar a política educacional e de distribuir as verbas do Estado, permitiriam os privatistas o engrandecimento da escola "totalitária"? Por outro lado, convém registrar a prosperidade do ensino particular, para que não se pense que as escolas públicas e privadas são incompatíveis na sociedade democrática. Cerca de 70% das escolas secundárias do país e 93% das escolas de comércio estão nas mãos de particulares.

As escolas privadas combatem a interferência do Estado mas não rejeitam as gordas subvenções a que não têm direito, mas que avidamente solicitam. Se o sr. Corção duvida, que procure dar um passeio pelos corredores do Ministério da Educação. Defendendo o monopólio do ensino privado, o sr. José Artur Rios afirmou sobre as subvenções: "Mas o erário está aí para servir ao bem comum. É constituído pela contribuição de particulares e não há mal algum em que estes recebam de volta (sic) sob a forma de subvenções, o que pagam sob as espécies de impostos." Eis aí outra premissa errada que conduz a conclusões incorretas. É um pensamento pouco digno do autor que cursou a Faculdade de Direito, devendo ter estudado rudimentos de Economia Política. Ao cobrar os impostos efetua a redistribuição da renda nacional. Repetimos, redistribuição e não devolução. As somas arrecadadas são aplicadas em benefício da coletividade, mas sobretudo das classes mais pobres. Um modesto operário não pode custear a educação de seus filhos. O Estado constrói então escolas com os recursos arrecadados, dando ensino grátis a elementos de toda as camadas sociais. Onde está o totalitarismo? Seria tarefa estéril -- para não dizer jocosa -- o Estado cobrar os impostos para em seguida devolver a quantia retirada. Diz também o sr. Rios que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defende "o que há de mais contrário a essa tradição (tradição liberal e democrática): o primado do Poder Público em matéria de educação". E adiante: "O Estado, de todas as instituições sociais, é a menos apta à tarefa educacional". Esquece o sr. Rios que nos Estados Unidos cerca de 87,5% da população discente primária pertence à escola pública; e que 88,5% da população discente secundária filia-se também ao ensino estatal. Se o primado do Poder Público em matéria educacional é, na opinião do Dr. Rios, o que há de mais contrário à tradição liberal e democrática, como explicar então aquela esmagadora maioria de escolas públicas na democracia norte-americana?

Sendo correta a tese do articulista, aquele fato atestaria a ausência de liberdade na grande nação do norte. Contradições desse gênero mostram a parcialidade desses autores e o apêgo a idéias estereotipadas. O sr. Corção deveria meditar sobre a frase de I. L. Kandell, um dos maiores especialistas do mundo em educação comparada: "Em uma democracia os pais têm o direito de mandar os filhos para a escola de sua própria escolha, desde que o façam às suas próprias custas."

Por que não lembrar as lúcidas palavras de Sua Santidade Papa Pio XII, advertindo, por ocasião do Congresso Internacional de Ensino Privado: "o que importa defender não são tanto os subsídios à escola privada, mas a independência desta". Mas a escola particular, em verdade, jamais desejou ser livre. Procura ser concessionária de um serviço de interesse público. Pretendendo defender a família, defendem o monopólio do ensino pago. Sabe o sr. Corção que o Fundo Nacional do Ensino Médio concede 200 milhões por ano às escolas particulares como subvenção? Sabe que essa renda seria suficiente para construir uma escola pública gratuita em cada município brasileiro com mais de 20.000 habitantes? Onde está a destruição da "livre iniciativa?"

Um vereador de nome Gladstone afirmou recentemente: "em educação ou se é democrata ou totalitário". E conclui apressadamente: "a escola pública é totalitária". Esquece o edil do exemplo norte-americano já mencionado e de um ponto pacífico em História: o totalitarismo tanto pode partir do Estado quanto de poderosos grupos privados. No século atual o ensino é dever público, como é dever público o zelo pela segurança individual e coletiva dos cidadãos. Todos os que amam os verdadeiros princípios democráticos devem defender (sem exclusivismo) a escola pública. Só ela pode fornecer instrução aos menos favorecidos. Em *School and Society*, publicação especializada em assuntos pedagógicos, lemos; "Fazendo a escolha de uma escola particular, nem pais nem grupos podem reclamar financiamento do Estado..."

Os recursos atualmente aplicados pelo Estado para a educação não bastam para satisfazer as exigências nacionais. Como poderá melhorar a situação se o ensino particular detiver a maior parcela de poder nos projetados conselhos? Ou será que a plebe subnutrida e analfabeta não precisa da educação?

Poderá um favelado educar livremente seus filhos em colégios particulares?

Se eu escrevesse um artigo sobre eletrotécnica certamente sofreria merecida crítica do sr. Corção que é especialista na matéria. Mas não entendo bem porque motivo o ilustre acadêmico fala sobre assunto que não conhece. Talvez ele afirme que é professor. Sim, o sr. Corção leciona em duas escolas do Estado (não estará servindo ao totalitarismo?). Mas não é professor diplomado, não fez o curso da faculdade de filosofia, desconhecendo assim a moderna orientação da pedagogia universalmente consagrada. Descamba então para o subjetivismo, desprezando os fatos da realidade e gracejando sobre um assunto sério. Espero que o sr. Rios, pioneiro do movimento intelectual em prol da reforma agrária, reveja sua posição quanto à educação nacional. Afirma-se também que a escola pública é materialista. Por acaso impede a lei que sejam dadas aulas de religião? No acolhimento dos alunos, tem a escola pública os mesmos preconceitos de raça e religião que se verificam em alguns colégios pagos?

O enobrecimento espiritual do Homem é a tarefa fundamental da educação. Como cumprir porém essa missão se começam querendo retirar do Estado o seu dever de educar? E como organizar um sistema coerente de educação para o povo sem consultar os princípios da educação democrática, as tendências do mundo contemporâneo, as raízes de nossa evolução histórica, os valores positivos do humanismo, enfim, as bases materiais da sociedade brasileira? Que crime cometem as normalistas ao pegarem a educação democrática? Que êrro cometem ao exigirem do Estado a educação dos pobres? — (*Diário de Notícias*, Rio)

## ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

DECRETO Nº 47.618 — DE 14 DE  
JANEIRO DE 1960

*Regula a nomeação e transferência de professores catedráticos do ensino superior oficial ou livre e do ensino secundário oficial e estabelece normas sobre publicação de editais de concurso.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, nº 1 da Constituição, e tendo em vista o disposto no seu art. 168, nº VI, no Decreto nº 19.851, de 1931, e na Lei nº 2.938, de 1956, decreta:

Art. 1º O provimento efetivo de cátedras, no ensino superior oficial ou livre e no ensino secundário oficial, será feito mediante a nomeação do candidato aprovado, em concurso, no primeiro lugar, e indicado, na forma da lei.

Parágrafo único. Cabe ao Ministro da Educação decidir em caso de recurso de nulidade.

Art. 2º A nomeação de candidato habilitado e classificado em segundo lugar excepcionalmente poderá ser feita, em face de parecer favorável da Congregação e a critério do Presidente da República, quando, dentro de dois anos, a contar da data da conclusão do concurso, vagar ou não chegar a ser provida a cátedra posta a concurso, em razão de desistência ou falecimento do candidato habilitado e classificado em primeiro lugar; e ainda quando nesse prazo, depois

de nomeado o primeiro colocado, a cátedra fôr desdobrada ou verificarse vaga de cátedra idêntica no mesmo estabelecimento de ensino.

Art. 3º A publicação dos editais a que se refere o artigo 1º da Lei nº 2.938, de 1956, será feita, obrigatoriamente, em três números consecutivos do *Diário Oficial* da União ou em jornal de grande circulação do Estado da Federação em que se realizar o concurso.

Art. 4º A transferência de professores catedráticos somente será admitida quando aprovada por dois terços da totalidade da Congregação do estabelecimento para o qual fôr pedida, por igual fração do Conselho Universitário, quando fôr o caso, e com o assentimento do Presidente da República, ao qual deve ser dirigido o requerimento do interessado.

Rio de Janeiro, em 14 de janeiro de 1960; 139º da Independência e 72º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

*Clóvis Salgado.*

(Publ. no D. O. de 15-1-1960)

DECRETO Nº 47.832-A — DE 4 DE  
MARÇO DE 1960

*Institui a Fundação Educacional  
Brasília.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica instituída a Fundação Educacional Brasília, com a finalidade de organizar e manter, na nova Capital, estabelecimentos de ensino de grau médio.

Art. 2º A Fundação terá como órgão deliberativo e fiscal um Conselho de Administração, composto de seis membros, e a sua direção executiva caberá a um Diretor-Geral.

Parágrafo único. Os membros do Conselho de Administração e o Diretor-Geral serão designados pelo Presidente da República, para o exercício de mandatos de cinco anos.

Art. 3º O patrimônio da Fundação será constituído, inicialmente, por área de terreno de duzentos mil metros quadrados, a ser doada pela NOVACAP, e pelos edifícios do primeiro Centro de Educação Média em construção em Brasília.

Art. 4º Os estatutos da Fundação serão aprovados pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 5º Serão anualmente consignados no Orçamento da União recursos para manutenção da Fundação.

Art. 6º A comprovação das despesas da Fundação, além de submetida ao exame do Ministério Público, ficará sujeita à aprovação dos órgãos próprios do Governo Federal.

Art. 7º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, em 4 de março de 1960; 139º da Independência e 72º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

*Clóvis Salgado.*

*S. Pais de Almeida.*

(Publ. no D. O. de 9-3-1960)

DECRETO Nº 47.883 — DE 8 DE  
MARÇO DE 1960

*Inclui na estrutura do Museu Histórico Nacional órgãos que constituirão o Museu da República e a Divisão de História Artística e Literária.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Ficam incluídos na estrutura do Museu Histórico Nacional, do Ministério da Educação e Cultura, os seguintes órgãos:

I — Divisão de História da República (D.H.R.), que terá por sede o Palácio do Catete, constituída de:

- a) Museu da República (M.R.);
- b) Seção de Pesquisa (S.P.);
- c) Zeladoria.

II — Divisão de História Artística e Literária (D.H.L.), constituída de:

- a) Seção de História da Arte (S.H.A.);
- b) Seção de História da Literatura (S.H.L.).

Art. 2º Compete à Divisão de História da República:

I — receber, classificar, colecionar, catalogar, expor e conservar os objetos adquiridos, dados ou transferidos, ligados, direta ou indiretamente, à História da República Brasileira;

II — realizar pesquisas sobre assuntos de História da República, relacionados com a finalidade do Museu.

Art. 3º Compete à Divisão de História Artística e Literária:

I — receber, classificar, colecionar, catalogar, expor e conservar os objetos adquiridos, doados ou transferidos, ligados, direta ou indiretamente, à história artística e literária do Brasil;

II — realizar pesquisas sobre assuntos de história artística e literária, relacionados com a finalidade do Museu.

Art. 4º As funções gratificadas correspondentes às chefias das Divisões, das Seções e da Zeladoria do Museu, serão criadas na forma da legislação vigente.

Art. 5º Ao Ministério da Educação e Cultura incumbirá promover as providências indispensáveis a instalação e funcionamento do Museu da República no Palácio do Catete, a partir de 22 de abril de 1960.

Art. 6º Este Decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 8 de março de 1960; 139º da Independência e 72º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

*Clóvis Salgado.*

(Publ. no D. O. de 8-3-960)

**DECRETO Nº 47.888 — DE 8 DE MARÇO DE 1960**

*Dispõe sobre nomeação e admissão nas Universidades Federais e dá outras providências.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Em casos especiais, para assegurar a continuidade dos serviços universitários, poderão ser feitas nomeações e admissões para cargos e funções administrativas, técnicas, de magistério e de enfermagem pertencentes às Universidades Federais ou nelas lotados.

Art. 2º As nomeações e admissões da competência dos Reitores das Universidades Federais serão submetidas, trimestralmente, por intermédio do Departamento Administrativo do Serviço Público, à homologação do Presidente da República.

Art. 3º Os atos relativos a esse pessoal, serão previamente publicados na Seção e Parte próprias do *Diário Oficial*, sem o que não terão validade nem surtirão efeito.

Art. 4º O pedido de homologação deverá ser feito até o dia 15, dos meses de abril, julho, outubro e janeiro, por intermédio do Departamento Administrativo do Serviço Público.

Art. 5º Dentro do prazo de 120 (cento e vinte) dias as Universidades Federais proporão a reorganização dos respectivos quadros e tabelas de pessoal.

Art. 6º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 7º Revogam-se às disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 8 de março de 1960; 139º da Independência e 72º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

*Clóvis Salgado*

(Publ. no D. O. de 8-3-960)



PORTARIA Nº 22 DE 14 DE  
JANEIRO DE 1960

*Dispõe sobre as Campanhas Extraordinárias de Educação.*

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, na forma do art. 6º do Decreto nº 47.251, de 17 de novembro de 1959 resolve:

Art. 1º Na qualidade de Campanhas Extraordinárias de Educação, subordinadas ao Departamento Nacional de Educação, as Campanhas de Educação de Adolescentes e Adultos, de Educação Rural e de Erradicação do Analfabetismo procurarão organizar planos coerentes e relacionados entre si, tendo em vista tanto os objetivos comuns como os específicos de cada uma.

Parágrafo único. As três Campanhas, embora sob a orientação e o controle do Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, terão autonomia na administração de seus recursos orçamentários, devendo ser os planos de aplicação discutidos e aprovados conjuntamente pelos seus Coordenadores e por aquele Diretor Geral.

Art. 2º Na forma do citado Decreto nº 47.251, os objetivos da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos são:

a) a escolarização, em nível primário, onde for mais aconselhável, de adolescentes e adultos, tendo em vista a elevação do nível cultural do povo brasileiro; e

b) o aproveitamento efetivo da radiodifusão na educação popular de base.

Art. 3º Os objetivos da Campanha Nacional de Educação Rural são:

a) o aperfeiçoamento e o desenvolvimento dos meios de educação das populações rurais; e

b) a formação e a preparação pedagógica, em caráter de emergência, dos professores leigos das áreas rurais.

Art. 4º Os objetivos da Campanha Nacional de Erradicação do analfabetismo são:

a) o aperfeiçoamento e o desenvolvimento do ensino primário comum em áreas municipais preestabelecidas;

b) a aplicação intensiva dos métodos e materiais usados pelas outras duas Campanhas nas mesmas áreas municipais preestabelecidas; e

c) a verificação experimental da validade sócio-econômica dos métodos e processos de ensino primário, educação de base e educação rural, utilizados no Brasil, com vistas à determinação dos mais eficientes meios de erradicação do analfabetismo.

Art. 5º Cada Campanha terá seu Coordenador próprio, designado mediante Portaria do Ministro de Estado, de acordo com proposta do Departamento Nacional de Educação.

Parágrafo único. O Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação poderá exercer as funções de Coordenador de uma das Campanhas.

Art. 6º A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos terá os seguintes Setores de Atividade:

a) *Setor de Administração*, destinado a incumbir-se do expediente da Campanha, a movimentar os seus recursos financeiros responsabilizando-se pela sua contabilidade, pelo arrolamento e inventário do seu

acervo, pelo controle do pessoal e assentamentos que lhe dizem respeito;

b) *Setor de Orientação Pedagógica*, que será incumbido da preparação de todo o material didático, para uso nas classes, e material escolar, como jornal mural, leitura complementar, leitura para educação popular, material audiovisual, além de divulgação de métodos e processos de educação de base e orientação de professores, através de publicações a eles destinadas;

c) *Setor de Planejamento e Controle*, ao qual incumbirá a distribuição e localização das unidades de ensino primário supletivo e dos centros de iniciação profissional nos diferentes municípios do País, de acordo com os índices estatísticos de analfabetismo e outras circunstâncias locais; a elaboração dos instrumentos de convênio para serem firmados com as unidades da Federação; o controle do movimento escolar e do emprego dos recursos, mediante folhas de pagamentos e boletins mensais; organização de reuniões periódicas com os representantes dos Estados e entidades com que se firmarem convênios;

d) *Setor de Relações Públicas*, com os seguintes fins:

a) divulgação dos objetivos da Campanha;

b) promoção de condições favoráveis aos seus propósitos;

c) esclarecimento do público sobre a necessidade dos trabalhos; e

d) incentivo e arregimentação do "voluntariado"; e

e) *Setor do Sistema Radioeducativo Nacional* (Sirena), com o encargo de planejar e executar as providências relativas ao efetivo aproveitamento da radiodifusão na

educação de base, preparando o necessário material para a emissão de programas e promovendo a recepção organizada; fomentar as atividades radioeducativas de outras entidades oficiais e particulares, orientando-as, coordenando-as e dando-lhes a assistência e a colaboração que solicitarem.

Art. 7º A Campanha Nacional de Educação Rural, compor-se-á dos seguintes Setores:

A — *Setor de Administração*, que será encarregado de movimentar os recursos financeiros da Campanha, responsabilizando-se pela sua contabilidade, pelo arrolamento e inventário do seu acervo, pelo controle do pessoal e assentamentos que lhe dizem respeito;

B — *Setor de Treinamento e Pesquisas*, que será incumbido de planejar, executar, administrar e supervisionar todos os programas de treinamento de professores e especialistas rurais, bem como de realizar estudos e pesquisas aplicáveis aos projetos da Campanha;

C — *Setor de Missões Rurais*, que se encarregará de planejar, executar, administrar e supervisionar os trabalhos das Missões Rurais e dos projetos que digam respeito à organização de comunidades;

D — *Setor de Meios Audiovisuais de Educação*, que planejará e coordenará os trabalhos dos Centros de Educação Audiovisual mantidos pela Campanha, dando-lhes orientação especializada e supervisionando suas atividades;

E — *Setor de Divulgação*, que se encarregará de difundir as finalidades, os trabalhos e os resultados das experiências da Campanha.

Art. 8º A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

disporá dos seguintes Setores para o exercício de suas atividades:

A — *Setor de Administração e Controle*, que se encarregará da preparação da correspondência, do arquivamento de documentos, do controle do pessoal, da preparação de contas para pagamentos, de preparação de prestação de contas, da conservação e distribuição de material de consumo e permanente e de outras atividades correlatas;

B — *Setor de Estudos e Pesquisas*, que fará realizar os estudos e levantamentos sobre as áreas municipais em que serão instalados os serviços da Campanha, indicando de modo sucinto e claro a melhor política de intervenção educacional nessas áreas, além de acompanhar e controlar cientificamente as experiências educacionais que a Campanha realizar;

C — *Setor de Orientação e Controle de Cursos e Seminários para Professores Primários*, que terá a seu cargo a orientação, a organização e o controle dos cursos e seminários que a Campanha instalar para a formação e o aperfeiçoamento de professores primários;

D — *Setor de Orientação e Controle do Ensino Primário*, que será encarregado de elaborar os planos para a ampliação do sistema escolar primário nos municípios em que a Campanha operar, planejar, executar e controlar os projetos de organização de classes de recuperação para menores fora das faixas de idade de escolarização primária, do estudo e da formulação de meios técnico-pedagógicos de aperfeiçoamento do ensino primário comum;

E — *Setor de Obras e Equipamento Escolares*, que se encarregará do estudo, do planejamento e da

execução das obras necessárias à ação educacional da Campanha, de equipamento (mobiliário) de escolas e de todas as demais atividades correlatas; e

F — *Setor de Orientação e Controle dos Centros "Piloto" de Erradicação do Analfabetismo*, a cujo cargo ficarão a instalação dos Centros "Piloto" da Campanha, a organização e orientação desses Centros e o controle técnicos dos mesmos.

Art. 9º Os Chefes de Setor das três Campanhas serão designados por ato do Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação, mediante proposta dos respectivos Coordenadores.

Art. 10. O Pessoal em serviço em cada Setor será admitido pelo Coordenador da Campanha a que pertencer tal Setor, obedecidas as normas gerais que, conjuntamente, o Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação e os Coordenadores das três Campanhas fixarem.

Art. 11. Nas atividades de educação de adolescentes e adultos analfabetos, bem como nas de radio-difusão educativa, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo procurará sempre combinar seus planos de ação com os da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, de modo a aproveitar os materiais e processos desta última em experiências intensivas e concludentes.

§ 1º De modo semelhante procederá a Campanha de Erradicação do Analfabetismo em relação às atividades de treinamento de professores primários e de aplicação de meios audiovisuais de educação, levando em conta os programas já

em execução pela Campanha Nacional de Educação Rural.

§ 2º Quer num, quer noutro caso, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo comunicará às outras duas Campanhas os resultados das verificações experimentais que realizar, bem como as modificações que, em virtude de tais verificações, tiver que introduzir nos métodos e processos em uso.

Art. 12. O plano de remuneração do pessoal em serviço nas três Campanhas será organizado em conjunto pelos Coordenadores e o Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação, de modo a evitar disparidades no pagamento de serviços ou atividades similares.

Art. 13. Sempre que necessário e possível, as três Campanhas reunirão serviços e atividades em setores ou seções únicas, distribuindo-se as despesas proporcionalmente entre elas, tendo em vista a utilização por parte de cada um desses setores ou seções.

Art. 14. Sempre que possível, as Campanhas aproveitarão, nos Estados, as mesmas pessoas para funções de delegados ou orientadores de atividades.

Art. 15. Cada Campanha organizará seu próprio regimento interno, tendo em vista os termos desta Portaria e submetendo-o à aprovação do Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação.

Art. 16. Anualmente depois do encerrado o exercício financeiro, cada Campanha apresentará ao Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação relatório das suas atividades.

Parágrafo único. Os três relatórios, com apreciação do referido

Diretor-Geral, constituirão um documento único, que será submetido à apreciação do Ministro de Estado: — Clóvis Salgado.

(Publ. no D. O. de 29-1-1960)

#### PORTARIA Nº 30, DE 27 DE JANEIRO DE 1960

*Aprova instruções para a Comissão de Assistência às Fundações Educacionais.*

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, tendo em vista o artigo 6º do Decreto nº 47.051, de 19 de outubro de 1959, resolve aprovar as instruções anexas para organização e funcionamento da Comissão de Assistência às Fundações Educacionais. — Clóvis Salgado.

*Instruções para organização e funcionamento da Comissão de Assistência às Fundações Educacionais (Cafe)*

#### CAPÍTULO I

##### *Da finalidade*

Art. 1º A Comissão de Assistência às Fundações Educacionais (Cafe), subordinada ao Ministro da Educação e Cultura e instituída pelo Decreto nº 47.051, de 19 de outubro de 1959, é órgão especialmente destinado a coordenar e a encaminhar as providências necessárias para que os poderes públicos cooperem com a iniciativa privada, na criação e manutenção de fundações dedicadas à solução do problema nacional educativo, em função dos princípios de liberdade e dos ideais de solidariedade humana.

Art. 2º A Comissão de Assistência às Fundações Educacionais compete:

a) sugerir providências para o estímulo da criação de fundações educacionais;

b) estudar providências e promover a execução das que, aprovadas pelo Ministro de Estado, visem à orientação e à assistência, técnica e financeira das referidas fundações;

c) propor o que julgar conveniente para a organização de plano de aplicação de recursos disponíveis para a consecução de seus objetivos;

d) estimular a cooperação dos poderes públicos com as mencionadas fundações, mediante a celebração de convênios; e

e) estabelecer normas a serem observadas pelas fundações beneficiárias de sua assistência.

## CAPÍTULO II

### *Da organização*

Art. 3º A Comissão de Assistência às Fundações Educacionais será constituída de um Presidente, um Secretário Executivo e três outros membros, todos designados pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Parágrafo único. O Presidente e o Secretário Executivo da Comissão de Assistência às Fundações Educacionais serão substituídos em seus impedimentos por um dos membros da Comissão, previamente designado pelo Ministro de Estado.

Art. 4º A Comissão de Assistência às Fundações Educacionais reunir-se-á ordinária e mensalmente, e, extraordinariamente, quando convocada por seu Presidente ou pela maioria absoluta de seus membros,

constando dos avisos de convocação, num e noutro casos, a ordem do dia a ser discutida e votada.

Parágrafo único. As deliberações da Comissão de Assistência às Fundações Educacionais serão tomadas em reuniões previamente convocadas a que comparecerem, pelo menos, o Presidente, o Secretário Executivo e um dos outros membros.

Art. 5º A Comissão de Assistência às Fundações Educacionais será estruturada de maneira a evitar a criação de funções estáveis, de caráter permanente, e seus membros nada perceberão pelo exercício das mesmas, que se consideram de caráter relevante para o ensino no país.

§ 1º Para o Secretário Executivo, quando, pelas necessidades de serviço estiver em regime de tempo integral, poderá ser proposta ao Ministro da Educação e Cultura gratificação compatível.

§ 2º Aos servidores em exercício de funções administrativas, técnicas ou executivas, da Comissão de Assistência às Fundações Educacionais, bem como aos que lhe prestarem serviços na qualidade de assessores ou de executores de suas deliberações, poderá a Comissão arbitrar-lhes gratificações ou *pro labore* a título de serviços extraordinários ou sob o regime de colaboração, mediante plano aprovado pelo Presidente e homologado pelo Ministro da Educação e Cultura.

## CAPÍTULO III

### *Das atribuições do pessoal*

Art. 6º Ao Presidente da Comissão de Assistência às Fundações Educacionais compete:

a) dirigir as reuniões da Comissão de Assistência às Fundações Educacionais;

b) submeter ao Ministro da Educação e Cultura o que da aprovação dêste depender;

c) baixar instruções, avisos, circulares e demais comunicações relativas às decisões tomadas em reunião;

d) dar seu voto de qualidade, quando houver empate, nas deliberações tomadas em reunião da Comissão.

Art. 7º Ao Secretário Executivo da Comissão de Assistência às Fundações Educacionais, compete:

a) organizar e superintender os serviços técnicos e administrativos da Comissão;

b) cumprir e fazer cumprir as deliberações tomadas em reunião, bem como os atos a que se refere a alínea c do artigo anterior;

c) elaborar os projetos de trabalho da Comissão e submetê-los à aprovação do plenário;

d) apresentar, findo o exercício, o relatório dos trabalhos executados;

e) propor o aproveitamento dos serviços necessários às atividades da Comissão, às atribuições de cada um dêles e as gratificações correspondentes;

f) propor as dispensas dos servidores referidos na alínea anterior.

Art. 8º Aos demais membros da Comissão de Assistência às Fundações Educacionais compete:

a) propor, discutir e votar juntamente com os outros membros da Comissão matéria de interesse desta;

b) estudar e relatar o que lhes fôr atribuído pela Comissão ou lhes parecer do interesse desta;

c) cumprir e fazer cumprir o que lhes fôr especialmente atribuído em reunião da Comissão de Assistência às Fundações Educacionais.

#### CAPÍTULO IV

##### *Dos recursos e sua aplicação*

Art. 9º Para o custeio de suas atividades, a Comissão de Assistência às Fundações Educacionais poderá dispor de recursos provenientes de:

a) dotações e contribuições que lhe forem consignadas nos Orçamentos da União, de Estados, Municípios, entidades paraestatais e sociedades de economia mista;

b) demais contribuições de entidades públicas e privadas; e

c) donativos, contribuições e legados particulares.

Art. 10. A aplicação dos recursos aludidos no artigo anterior será feita de acôrdo com o plano elaborado pela Comissão, anualmente apresentado ao Ministro da Educação e Cultura e submetido por êste à aprovação do Senhor Presidente da República.

Art. 11. Nenhuma concessão de subsídios e auxílios ou distribuição de contribuições às Fundações, que mantenham estabelecimentos de ensino, poderá ser feita à conta do Fundo Nacional do Ensino Médio, do Fundo Nacional de Ensino Primário ou de qualquer outra dotação do Ministério da Educação e Cultura sem que seja ouvida previamente a Comissão de Assistência às Fundações Educacionais pelo órgão ou serviço encarregado daquela concessão ou distribuição.

## CAPÍTULO V

*Da assistência técnica e financeira às Fundações Educacionais*

Art. 12. Em regime de cooperação, mediante convênios firmados pelos interessados com o Ministério da Educação e Cultura, por intermédio da Comissão de Assistência às Fundações Educacionais, caberá a esta, na medida do convencionado, assistir, técnica e financeiramente, à instituição ou constituição das Fundações Educacionais, que se criarem sob a vigência da presente Portaria, bem como, da mesma forma, aos estabelecimentos de ensino que forem mantidos pelas Fundações já existentes.

Art. 13. A assistência técnica a que se refere o artigo anterior consistirá em:

a) proporcionar, às pessoas de direito público e privado interessadas na instituição ou criação de Fundações Educacionais, bem como na implantação ou reorganização de estabelecimentos de ensino sob os moldes das daquelas, a assistência de técnicos remunerados pela Comissão de Assistência às Fundações Educacionais;

b) elaborar projetos de prédios, instalações, oficinas escolares e laboratórios adaptados às diversas regiões do país, acompanhando-lhes as respectivas obras de construção e aparelhamento sem ônus algum para a entidade beneficiária;

c) manter missões culturais, técnicas e pedagógicas nos educandários das entidades fundacionais distantes dos grandes centros e a que faltem professores legalmente habilitados.

Art. 14. A assistência financeira da Comissão de Assistência às Fundações Educacionais, ou aos estabelecimentos de ensino de suas congêneres compreenderá, sem prejuízo do que competir ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, as contribuições pecuniárias devidas para a manutenção, obras de ampliação e equipamento dos estabelecimentos de ensino pertencentes às referidas entidades.

Parágrafo único. Para que façam jus à assistência do presente artigo, as aludidas Fundações se subordinarão à exigência de que conste de seus Estatutos a garantia de, no caso de extinção da respectiva entidade, seus bens se transferirem para outros estabelecimentos de ensino igualmente filantrópicos.

## CAPÍTULO VI

*Das Fundações Educacionais*

Art. 15. Para criar uma Fundação Educacional, pessoa jurídica de direito privado, far-lhe-á seu instituidor, por escritura pública ou testamento, dotação especial de bens livres, especificando o fim educativo, cultural ou instrutivo a que os destina.

Parágrafo único. Declarará, ainda, o instituidor, se quiser, a maneira de administrar a fundação, constituindo obrigação daqueles a quem cometer a aplicação do patrimônio formular, desde logo, de acordo com suas bases, os Estatutos da entidade projetada e submetê-los à aprovação do representante do Ministério Público, a que couber, na conformidade das organizações judiciárias regionais.

Art. 16. Bens livres, para os efeitos de dotação fundacional, são os que se encontrem desembaraçados de todo e qualquer ônus judicial e extrajudicial, não podendo ser gravados, nem onerados ou oferecidos de forma a que persistam ligados ao instituidor ou a outrem sob condição.

§ 1º Todas as dotações e legados feitos às Fundações Educacionais, no prazo de dois anos a contar de sua constituição, sem encargos ou ônus, poderão ser considerados dotações de bens livres, com personalidade própria e vida jurídica independente das pessoas a que pertenceram.

§ 2º Dentre os instituidores ou fundadores poderão também declarar-se todos aqueles que, em iguais declarações unilaterais, convergentes para fim da fundação, em ato jurídico coletivo e criador da entidade, se comprometerem a pagar determinadas quantias, durante certo tempo, ou em parcelas sucessivas, até perfazerem um *quantum* líquido e certo. Caso não cumpram a promessa, depois de devidamente personalizada a Fundação, esta poderá cobrar-lhes judicialmente a obrigação sob pena de, não logrando o recebimento, se ver sentenciada a condenação do promitente faltoso, a perda e danos, além de anulada a dotação pretendida feita por êle.

§ 3º Quando os bens objeto de dotação especial forem insuficientes para a consecução da finalidade fundacional, serão os mesmos convertidos em títulos da dívida pública, se outra coisa não dispuser o instituidor, até que, aumentados com os rendimentos ou novas dotações, façam capital bastante.

Art. 17. Os bens de uma Fundação, não destinados à alienação, originariamente são inalienáveis, constituindo-se a pessoa jurídica daquela pela devida personalização dos próprios bens objeto da dotação especial.

Art. 18. As Fundações Educacionais podem ser perpétuas ou de duração ilimitada ou por tempo indeterminado e também por prazo certo ou até atingir determinado objetivo, mas as que forem a termo não previsto só se extinguirão por se ter tornado impossível manter-se, por haverem desaparecido os destinatários de suas atividades e por acôrdo expresso pelo fundador ou instituidor. Em qualquer desses casos, porém, de seus Estatutos deverá constar a previsão contida no parágrafo único do art. 14 supra.

Art. 19. Promoverão as Fundações, para serem assistidas técnica e financeiramente pela Comissão de Assistência às Fundações Educacionais, a criação e manutenção de serviços e providências assistenciais que beneficiem os adolescentes necessitados e aos demais que, em atenção a sua vocação e capacidade, se deva dar ou esteja sendo dado ensino de qualquer ramo ou grau.

Parágrafo único. As mesmas entidades aplicarão, ainda, por todos os meios a seu alcance, as medidas julgadas necessárias à elevação do nível e à difusão do ensino, buscando torná-lo mais ajustado aos interesses e possibilidades dos que estudam bem como às reais condições e necessidades do meio escolar.

Art. 20. Constituirá um dos fins precípuos das Fundações Educacionais a criação, instalação, manutenção e desenvolvimento de estabele-



cimentos de ensino particular, de qualquer ramo ou grau, sob inspeção governamental, sem finalidade lucrativa ainda que de remuneração módica, de forma a aperfeiçoar e a difundir a educação escolar na região ou local em que as mesmas instituições exercem suas atividades, respeitadas as leis que as regulem.

Art. 21. Constituirão receita extraordinária das Fundações assistidas pela Comissão de Assistência às Fundações Educacionais:

a) as contribuições ou subvenções do poder público e, excepcionalmente,

b) a remuneração pelo ensino que ministrar e vier a cobrar módicamente.

Art. 22. Quando remunerado fôr o ensino em estabelecimento mantido por Fundação assistida pela Comissão de Assistência às Fundações Educacionais, os resultados econômicos e positivos dessa atividade escolar aplicar-se-ão, obrigatoriamente, na melhoria do nível e padrão daquele, especialmente em instalações, contratação de pessoal docente e técnico-administrativo, assistência e serviços sociais a seus discentes.

Art. 23. Nos estabelecimentos de ensino remunerado que pelas Fundações assistidas pela Comissão de Assistência às Fundações Educacionais forem mantidos, as mesmas entidades abrigarão, sob forma de bolsas-de-estudo por elas próprias instituídas, tantos alunos gratuitos quantos perfaçam o dôbro do número a que se encontram obrigados, em lei, os demais educandários particulares onerosos, calculando-se a percentagem respectiva sôbre o total de discentes matriculados no ano

anterior ao da concessão das mencionadas bolsas.

Art. 24. Ao aluno necessitado poderá, ainda, a Fundação, mediante convênio firmado por intermédio da Comissão de Assistência às Fundações Educacionais, conceder vestuário ou uniforme, material didático, calçado e alimentação ou internação, no todo ou em parte, a título de ajuda de custo.

Art. 25. A administração de uma Fundação Educacional far-se-á na conformidade do que estipular seu instituidor, mas serão inelegíveis para os cargos respectivos, além das pessoas impedidas por lei especial, os condenados a penas, que vedem, ainda que temporariamente, o acesso a cargos públicos, ou aplicados por crime de prevaricação, concussão, peculato ou por crime contra a economia popular ou a fé pública e contra a propriedade e a organização do trabalho.

Art. 26. Os membros eleitos ou conduzidos a compor qualquer dos corpos administrativos, consultivos ou fiscais de uma Fundação Educacional empossar-se-ão mediante termo de posse e compromisso, assinado em livro próprio, independentemente de qualquer caução para garantia da responsabilidade de sua gestão.

Art. 27. Nenhum membro de administração de Fundação Educacional poderá perceber vencimento ou remuneração pelo desempenho de suas funções, consideradas *munus público*.

Parágrafo único. No caso, porém, de qualquer cargo de Diretoria vir a ser ocupado por membro docente ou qualquer outro empregado técnico ou administrativo da entidade, fará êste jus não só a seus

salários ou remuneração como a uma ajuda de custo, mensalmente, a título de representação ou na forma que fôr deliberada.

## CAPÍTULO VII

### *Disposições Gerais*

Art. 28. Os casos omissos serão discutidos e deliberados pelo plenário da Comissão de Assistência às Fundações Educacionais, cujo Presidente submeterá à aprovação do Senhor Ministro da Educação e Cultura o que ficar decidido pela mesma Comissão.

Art. 29. Enquanto não contar com os recursos previstos no art. 9º supra, as despesas da Comissão de Assistência às Fundações Educacionais correrão por conta das dotações que o Senhor Ministro da Educação e Cultura lhe atribuir, para os devidos fins e gastos a serem comprovados, mediante solicitação fundamentada da mesma Comissão.

(Publ. no D. O. de 4-3-960)

### PORTARIA Nº 117 — DE 23 DE FEVEREIRO DE 1960

*Expede instruções relativas ao pagamento de bolsas-de-estudo no ensino secundário.*

O Diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe confere o art. 14, item XIV, do Regimento aprovado pelo Decreto nº 40.050, de 20 de setembro de 1956, expede as instruções abaixo, relativas ao pagamento de Bolsas-de-Estudo de alunos transferidos e matriculados no Ensino Secundário.

Art. 1º O pagamento de Bolsa-de-Estudo, distribuída pela Diretoria do Ensino Secundário através dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio, concedida a aluno matriculado no Ensino Secundário e que se transfira de estabelecimentos sob a jurisdição de uma Inspeção Seccional para outro pertencente a Inspeção Seccional diferente, será efetuado pela Inspeção Seccional de origem, se a transferência ocorrer durante o ano letivo.

Art. 2º A Inspeção Seccional que concedeu a Bolsa-de-Estudo providenciará, quando receber o numerário, o pagamento das parcelas respectivas, diretamente no estabelecimento para onde se transferiu o bolsista.

§ 1º O pagamento referido neste artigo será feito através de ordem de pagamento e por intermédio do Banco do Brasil S.A. nos locais onde este mantiver agências ou correspondentes.

§ 2º Logo após providenciar a remessa do pagamento, o Inspetor Seccional preencherá o formulário próprio (PCBEL) colocando na parte destinada à "assinatura do Diretor ou responsável pelo estabelecimento" a observação: "pagamento efetuado por ordem de pagamento, através do Banco do Brasil S.A., conforme comprovante no verso da 1ª via". A seguir anexará no verso da 1ª via o comprovante da remessa do numerário. A declaração de frequência será passada por um dos membros da Comissão de Assistência Educacional, mediante comunicação do estabelecimento cursado pelo aluno, nos termos do artigo seguinte destas instruções.

Art. 3º O estabelecimento para onde se transferiu o bolsista reme-

terá, no fim de cada semestre, à Inspeção Seccional de origem em officio visado pelo Inspetor Federal, a frequência do aluno e o valor correspondente ao semestre cursado.

Art. 4º A transferência da Bôlsa-de-Estudo será solicitada à Inspeção Seccional, mediante a apresentação dos documentos de transferência do estabelecimento de origem.

§ 1º A Inspeção Seccional, após o exame da documentação e reconhecido o direito à continuação do beneficio providenciará um officio dirigido ao estabelecimento que irá ser frequentado pelo bolsista, esclarecendo que o pagamento, durante aquêllo anno, correrá por conta da sua cota, passando, no anno seguinte, a constituir compromisso da Inspeção Seccional onde se encontre localizado o estabelecimento escolhido pelo aluno transferido, uma vez renovada a Bôlsa nos termos da Portaria nº 59, de 30-1-56.

§ 2º Simultaneamente com a providência citatória no parágrafo anterior a Inspeção Seccional de origem enviará à Inspeção Seccional de destino a declaração de que, durante aquêllo anno, o aluno continuará seu bolsista passando, entretanto, o respectivo pagamento a correr, nos annos subsequentes, por conta daquela Inspeção Seccional, caso seja a Bôlsa renovada dentro dos requisitos da Portaria nº 59-56.

§ 3º O aluno transferido, ao matricular-se em seu novo estabelecimento, procurará a Inspeção Seccional da região, a fim de regularizar a sua situação como bolsista.

Art. 5º As transferências porventura ocorridas após os exames de seleção econômica e intelectual, mas antes do inicio do anno letivo,

serão processadas mediante comunicação entre as Inspeções Seccionais, na qual fique consignado o seguinte:

a) o direito do aluno à bôlsa-de-estudo em virtude de sua aprovação nos exames;

b) o valor da bôlsa, que será fixado pela Inspeção Seccional de destino;

c) a responsabilidade pelo pagamento que será da Inspeção Seccional de destino.

Art. 6º A comunicação de transferência referida no art. 5º juntar-se-á o questionário de inscrição no qual a Inspeção Seccional fará após as notas obtidas pelo candidato nas provas de seleção.

Art. 7º Recebidos officios e documentação, a Inspeção Seccional de destino providenciará a inclusão do bolsista em seu relatório.

Art. 8º Os pagamentos das bôlsas-de-estudo de alunos transferidos nas épocas normais de matrícula, isto é, no periodo de 1 de janeiro a 10 de março de cada anno, serão de responsabilidade da Inspeção Seccional de destino que tomará ciência da mesma através de comunicação da Inspeção Seccional de origem e da qual constem os requisitos "a", "b" e "c" do art. 5º.

Art. 9º Nas hipóteses previstas no artigo anterior, a Inspeção Seccional juntará ao officio comunicando a transferência tôda a documentação constante da pasta individual do bolsista transferido.

Art. 10. Quando a transferência ocorrer para estabelecimento situado sob a jurisdição da mesma Inspeção, caberá ao Inspetor Seccional resolver os casos da maneira que melhor consulte aos interesses

do candidato e dos serviços de controle de Bolsas-de-Estudo.

Art. 11. As presentes instruções aplicam-se às entidades públicas ou privadas que mantiverem com o Ministério da Educação e Cultura convênios para a distribuição de bolsas-de-estudo, no curso secundário, através dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio.

Art. 12. Os casos omissos serão resolvidos pela Diretoria do Ensino Secundário, mediante consultas das Inspeções Regionais. — *Advenir de Sousa Lima*, Diretora Substituta do Ensino Secundário.

(Publ. no D. O. de 27-2-1960)

#### RESOLUÇÃO Nº 15/59

*Altera o Regimento da Escola Nacional de Química.*

De ordem do Magnífico Reitor, torno público que o Conselho Universitário, em sessão de 30 de dezembro de 1959, tendo em vista o que consta do Processo nº 40-60 — U.B., resolveu aprovar as seguintes alterações no Regimento Interno da Escola Nacional de Química:

a) Dar nova redação aos arts. 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 90, na forma abaixo:

#### TÍTULO I

##### Das finalidades e constituição

Art. 1º A Escola Nacional de Química (E.N.Q.), criada pelo Decreto nº 23.016, de 28 de julho de 1933, integrante da Universidade do Brasil, tem por finalidade principal formar profissionais especializados ministrando-lhes conhecimentos de

química pura e aplicada e ciências correlatas, familiarizando-os com métodos de investigação técnica e científica, e proporcionando-lhes o tirocínio prático indispensável ao exercício das profissões de Químico Industrial e de Engenheiro Químico.

Art. 2º Para execução do disposto no artigo anterior, a Escola manterá cursos de formação de Química Industrial e de Engenharia Química e procurará facilitar os meios convenientes à realização de pesquisas e de cursos de pós-graduação das seguintes modalidades: aperfeiçoamento, especialização, doutorado e extensão.

#### TÍTULO II

##### Dos cursos de formação

##### Capítulo I — Disciplinas

Art. 3º Os assuntos estudados nos cursos de formação serão distribuídos pelas seguintes disciplinas:

- 1 — Química Geral.
- 2 — Análise Qualitativa.
- 3 — Matemática Superior I.
- 4 — Física I.
- 5 — Desenho Técnico.
- 6 — Físico-Química I.
- 7 — Química Orgânica I.
- 8 — Análise Quantitativa.
- 9 — Matemática Superior II.
- 10 — Física II.
- 11 — Química Inorgânica I.
- 12 — Química Orgânica II.
- 13 — Física Industrial I.
- 14 — Físico-Química I.
- 15 — Bioquímica.
- 16 — Introdução à Engenharia Química.
- 17 — Termodinâmica Técnica.
- 18 — Eletricidade Aplicada.
- 19 — Mecânica dos Materiais.

- 20 — Análise Orgânica.  
 21 — Tecnologia Inorgânica I.  
 22 — Microbiologia Industrial.  
 23 — Bromatologia.  
 24 — Tecnologia Orgânica I.  
 25 — Operações Industriais.  
 26 — Aparelhagem Industrial e Instrumentação.  
 27 — Tecnologia das Fermentações.  
 28 — Higiene Industrial.  
 29 — Economia das Indústrias I.  
 30 — Petroquímica.  
 31 — Mineralogia e Geologia.  
 32 — Metalurgia.  
 33 — Planejamento e Projeto.

Parágrafo único. A distribuição dos assuntos, pelas disciplinas enumeradas neste artigo, obedecerá às seguintes delimitações:

1 — *Química Geral* — Estudo introdutório dos princípios fundamentais da química e sua aplicação à correlação do comportamento químico dos elementos comuns. Experiências ilustrativas dos princípios teóricos e dos processos básicos de preparação. Propriedades e emprêgo das principais substâncias inorgânicas.

2 — *Análise Qualitativa* — Princípios teóricos e técnicos de laboratório utilizados no reconhecimento qualitativo dos constituintes básicos e ácidos. Métodos e técnicas de macro, semimicro e micro-análise. Reagentes orgânicos. Análises de materiais inorgânicos simples e complexos.

3 — *Matemática Superior I* — Geometria Analítica da reta, do plano das curvas e das superfícies. Cálculo diferencial, cálculo integral e suas aplicações.

4 — *Física I* — Mecânica física. Termologia. Noções de termodinâmica. Movimento vibratório e estudo de ondas.

5 — *Desenho Técnico* — Estudo dos meios de expressão gráfica. Noções de geometria descritiva; vários sistemas de representação gráfica empregados no desenho técnico; normas e convenções; estudo resumido dos desenhos especializados aplicáveis à engenharia química.

6 — *Físico-Química I* — Termodinâmica química. Teoria cinética dos gases. Estados de agregação. Propriedades coligativas das soluções ideais. Fugacidade e atividade. Soluções reais. Difusão. Adsorção. Propriedades aditivas e constitutivas. Equilíbrio químico em sistemas ideais e reais. Regra das fases.

7 — *Química Orgânica I* — Introdução às teorias fundamentais da química orgânica. Classificação e estudo dos principais compostos orgânicos tendo em vista processos de obtenção, propriedades e relações entre atividade química e estrutura molecular.

8 — *Análise Quantitativa* — Princípios teóricos fundamentais da análise quantitativa. Técnicas de laboratório utilizadas nas separações e determinações quantitativas. Determinação gravimétrica e volumétrica dos elementos mais comuns. Métodos instrumentais de análise química. Análise de materiais complexos, naturais e sintéticos.

9 — *Matemática Superior II* — Equações diferenciais ordinárias e de derivadas parciais. Noções de cálculo vetorial. Geometria das massas. Mecânica do ponto e dos corpos rígidos.

10 — *Física II* — Óptica geométrica e óptica física. Eletricidade. Noções de física moderna.

11 — *Química Inorgânica I* — Estrutura atômica e sua relação com as propriedades dos elementos

e seus compostos. Tipos de ligação. Estrutura molecular. Ions e compostos complexos. Relações periódicas. Propriedades e aplicações dos elementos e seus compostos. Preparação de compostos inorgânicos típicos, ilustrando técnicas experimentais, usadas em química orgânica.

12 — *Química Orgânica II* — Introdução à interpretação teórica das reações orgânicas. Mecanismos de reação e estrutura molecular. Estrutura eletrônica. Estereoquímica. Reestruturações moleculares. Radicais livres. Reações orgânicas clássicas.

13 — *Física Industrial I* — Mecânica dos fluidos. Transmissão do calor. Combustíveis e combustão. Caldeiras. Frio industrial. Instrumentação. Noções sobre operações industriais de transferência de massas. Moagem, separação e classificação mecânicas.

14 — *Físico-Química II* — Colóides. Eletroquímica. Elétron e suas manifestações. Teoria dos "quanta". Radioatividade. Estrutura atômica. Reações nucleares e noções de radioquímica. Noções de mecânica quântica. Estudo elementar do espectro molecular. Teoria da valência. Noções de termodinâmica estatística. Cinética química. Fotoquímica.

15 — *Bioquímica* — Características das reações bioquímicas. Enzimas e ação enzimática. Mecanismo bioquímico de produção e utilização da energia. Oxidações biológicas e ciclo do fosfato. Metabolismo intermediário dos hidratos de carbono. Metabolismo dos compostos nitrogenados e sulfurados. Bioquímica da água e dos ions inorgânicos. Controle químico do metabolismo. Ações antimetabólicas. Controle bioquímico

dos fatores hereditários. Ação dos fatores externos no metabolismo. Métodos experimentais em bioquímica.

16 — *Introdução à Engenharia Química* — Métodos de cálculo. Balanços material e energético. Balanço econômico. Apresentação de resultados experimentais.

17 — *Termodinâmica Técnica* — Mecânica dos fluidos. Transmissão do calor. Combustão e gaseificação de combustíveis. Geradores de vapor. Compreensão e expansão dos gases. Frio industrial.

18 — *Eleticidade Aplicada* — Geradores e motores de corrente contínua e de corrente alternada. Transformadores. Ratificadores. Aparelhos industriais de medidas. Instalações industriais de força e luz. Noções de eletrônica.

19 — *Mecânica dos Materiais* — Grafostática e resistência dos materiais. Mecanismos utilizados em equipamentos industriais. Aplicações a instalações e equipamento da indústria química.

20 — *Análise Orgânica* — Identificação sistemática de substâncias orgânicas. Análise de misturas. Análise orgânica quantitativa elementar e funcional. Métodos de análise instrumental.

21 — *Tecnologia Inorgânica I* — Combustíveis sólidos e gasosos. Água e seu beneficiamento. Tecnologia dos principais ácidos, bases e sais. Oxidação e redução eletrolítica. Fertilizantes. Vidros. Cerâmica. Cal, gesso e cimento. Pigmentos.

22 — *Microbiologia Industrial* — Noções gerais de microbiologia. Fisiologia dos microrganismos. Estudo detalhado dos agentes, transformações bioquímicas e processos in-

dustriais relacionados com a obtenção de produtos de fermentação e substâncias derivadas. Técnica geral de microbiologia aplicada ao isolamento, identificação, propagação e conservação de microrganismos e à condução das fermentações.

23 — *Brotamalogia* — Estudo dos principais tipos de alimentos, sua industrialização e conservação. Valor energético dos alimentos. Análise qualitativa e quantitativa e reconhecimento de aditivos químicos. Legislação bromatológica.

24 — *Tecnologia Orgânica I* — Óleos minerais. Destilação destrutiva da madeira. Óleos graxos, gorduras e produtos derivados. Açúcar. Amido, féculas. Celulose. Pólvoras. Óleos essenciais. Resinas. Borracha. Corantes. Curtimento.

25 — *Operações Industriais* — Evaporação. Processos de difusão. Extração. Absorção dos gases. Secagem. Destilação. Cristalização. Adsorção. Filtração. Centrifugação. Moagem, trituração e seleção mecânica. Mistura de materiais. Transporte e armazenagem de materiais.

26 — *Aparelhagem Industrial e Instrumentação* — Bombas e compressores. Máquinas a vapor. Máquinas de combustão interna. Aparelhagem para transmissão de calor. Colunas de fracionamento e absorção. Secadores. Torrões de arrefecimento. Filtros, centrífugas e outros separadores. Indicadores e registradores de pressão, temperatura, vazão e nível. Servo-mecanismos.

27 — *Tecnologia das Fermentações* — Estudo geral dos microrganismos agentes de fermentações industriais. Processo fermentativo: condução, controle e processos complementares. Matérias-primas: tratamento e controle. Tecnologia do

álcool industrial, do ácido láctico, butanol, ácido cítrico, levedo prensado e butanol.

28 — *Higiene Industrial* — Higiene das instalações industriais. Poeiras e resíduos industriais. Acidentes do trabalho, envenenamento e moléstias profissionais. Legislação social do trabalho.

29 — *Economia das Indústrias I* — Estatística como método aplicado ao controle de qualidade, desgaste do material e à previsão do mercado e dos ciclos econômicos. Conceitos fundamentais de economia. Ciclos econômicos, formas de competição econômica, convênios econômicos e instrumentos de crédito. Economia industrial. Fatores de localização, problemas de seleção de aparelhagem, instalação e organização do trabalho. Funções administrativas financeiras e comerciais. Contabilidade do custo.

30 — *Petroquímica* — Estudo dos produtos e subprodutos da refinação do petróleo, do gás natural e do gás de síntese. Hidrocarbonetos como matéria-prima para a indústria química. Produção, propriedades e aplicações industriais dos principais derivados de origem petroquímica.

31 — *Mineralogia e Geologia* — Cristalografia e propriedades físicas e químicas dos minerais. Abundância e distribuição de elementos químicos constituintes do globo terrestre. Jazidas minerais e seus processos de formação. Classificação de matéria-prima mineral natural.

32 — *Metalurgia* — Princípios gerais de metalurgia. Ciência dos metais e metalurgia física. Metalografia. Matérias-primas combustíveis e seu preparo para utilização metalúrgica. Aparelhos metalúrgicos e seus componentes. Operações

unitárias metalúrgicas. Siderurgia. Metalurgia dos principais metais não ferrosos. Economia metalúrgica.

33 — *Planejamento e Projeto* — Estudo econômico de um projeto. Estimativa de rentabilidade. Escolha do processo. Fluxogramas. Cálculo e projeto da aparelhagem. Serviços auxiliares. Plantas de montagem. Custo final do projeto. Custo de produção e preço de venda. Cálculo final da rentabilidade.

Art. 4º As disciplinas enumeradas no artigo anterior ficam distribuídas pelas seguintes cadeiras regidas por professores catedráticos:

Matemática Superior — disciplinas: Matemática Superior I; Matemática Superior II; Desenho Técnico; Mecânica dos Materiais.

Física — disciplinas: Física I; Física II; Eletricidade Aplicada.

Química Inorgânica — disciplinas: Química Inorgânica I; Química Geral; Mineralogia e Geologia.

Química Analítica — disciplinas: Análise Qualitativa; Análise Quantitativa.

Físico-Química — disciplinas: Físico-Química I; Físico-Química II.

Química Orgânica (1ª Cadeira) — disciplinas: Análise Orgânica; Química Orgânica I.

Física Industrial — disciplinas: Física Industrial I; Introdução à Engenharia Química; Termodinâmica Técnica; Operações Industriais; Aparelhagem Industrial e Instrumentação; Planejamento e Projeto.

Química Orgânica (2ª Cadeira) — disciplinas: Química Orgânica II;

Microbiologia e Tecnologia das Fermentações — disciplinas: Microbiologia Industrial; Tecnologia das Fermentações; Bioquímica; Bromatologia.

Tecnologia Inorgânica — disciplinas: Tecnologia Inorgânica I; Metalurgia.

Tecnologia Orgânica — disciplinas: Tecnologia Orgânica I. Petroquímica.

Economia das Indústrias — disciplinas: Economia das Indústrias I; Higiene Industrial.

Parágrafo único — As disciplinas Bioquímica, Petroquímica, Higiene Industrial, Mineralogia e Geologia, Tecnologia das Fermentações serão lecionadas em um período letivo, bem como Tecnologia Orgânica I e Tecnologia Inorgânica I no Curso de Engenharia Química.

Art. 5º Os cursos de formação obedecerão às seguintes seriações:

## CURSO DE QUÍMICA INDUSTRIAL

### 1ª Série

Matemática Superior I  
Física I.  
Química Geral.  
Análise Qualitativa.  
Desenho Técnico.

### 2ª Série

Matemática Superior II  
Física II.  
Físico-Química I.  
Análise Quantitativa.  
Química Orgânica I.

### 3ª Série

Físico-Química II.  
Física Industrial I.  
Química Inorgânica I.  
Química Orgânica II.  
Mineralogia e Geologia.



## 4ª Série

Análise Orgânica.  
Tecnologia Inorgânica I.  
Tecnologia Orgânica I.  
Bioquímica.

## 5ª Série

Higiene Industrial.  
Economia das Indústrias I.  
Petroquímica.  
Metalurgia.  
Bromatologia.  
Microbiologia Industrial.

CURSO DE ENGENHARIA  
QUÍMICA

## 1ª Série

Matemática Superior I.  
Física I.  
Química Geral.  
Análise Qualitativa.  
Desenho Técnico.

## 2ª Série

Matemática Superior II.  
Física II.  
Físico-química I.  
Análise Quantitativa.  
Química Orgânica.

## 3ª Série

Físico-química II.  
Introdução à Engenharia Química.  
Termodinâmica Técnica.  
Eletricidade Aplicada.  
Mecânica dos Materiais.

## 4ª Série

Operações Industriais.  
Aparelhagem Industrial e Instru-  
mentação.

Tecnologia Inorgânica I.  
Tecnologia das Fermentações.  
Tecnologia Orgânica I.

## 5ª Série

Higiene Industrial.  
Economia das Indústrias I.  
Metalurgia.  
Planejamento e Projeto.

b) Incluir no art. 41, como seu parágrafo único, no art. 46, como seu parágrafo 11; e no art. 55, como parágrafo 2º, passando o atual parágrafo único a parágrafo 1º o seguinte: "Verificado que o aluno se utilizou de recursos inidôneos, ser-lhe-á atribuída nota zero". Assim.

"Art. 41 — ...

Parágrafo único — Verificado que o aluno se utilizou de recursos inidôneos, ser-lhe-á atribuída nota zero".

Art. 46 — ...

§ 11 — Verificado que o aluno se utilizou de recursos inidôneos, ser-lhe-á atribuída nota zero.

"Art. 55 — ...

§ 1º — Cada examinador atribuirá um grau de zero a dez, tirando-se dos três graus a média, cujo valor constituirá a nota de cada prova a ser lançada na coluna correspondente do Livro de atas.

§ 2º — Verificado que o aluno se utilizou de recursos inidôneos, ser-lhe-á atribuída nota zero".

Divisão de Documentação. Estatística e Publicidade, em 21 de janeiro de 1960. — *Paulo Pinheiro Alves*. Respondendo pelo expediente da Divisão.