

REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

---

**REVISTA**  
**BRASILEIRA DE**  
**ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

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

VOL. XVIII OUTUBRO-DEZEMBRO, 1952 N.º 48

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

PALÁCIO DA EDUCAÇÃO, 10.º ANDAR  
RIO DE JANEIRO — BRASIL



*DIRETOR ANÍSIO*  
SPINOLA TEIXEIRA

*CHEFES DE SEÇÃO*

ELZA RODRIGUES  
*Documentação e Intercâmbio*

MANOEL MARQUES DE CARVALHO  
*Inquéritos e Pesquisas*

DAGMAR FURTADO MONTEIRO  
*Organização Escolar*

ELZA DO NASCIMENTO  
*Orientação Educacional e Profissional*

JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA  
*Coordenação dos Cursos*

HADJINE GUIMARÃES LISBOA  
*Biblioteca Pedagógica*

MÍLTON DE ANDRADE SILVA  
*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*

ANTÔNIO LUÍS BARONTO  
*Secretaria*

Toda correspondência relativa à REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deverá ser endereçada ao Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Caixa Postal n.º 1.669. Rio de Janeiro, Brasil.

# REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XVIII

Outubro-Dezembro, 1952

N.º 48

## SUMARIO

	PÁGS.
Editorial .....	3
<i>Idéias e debates:</i>	
A. ALMEIDA JÚNIOR, Análise do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases ....	5
ÁLVARO ALBERTO, O ensino superior no novo projeto de lei .....	38
ANÍSIO TEIXEIRA, Estudo sôbre o projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional .....	72
LOURENÇO FILHO, A educação nacional e o novo projeto de lei .....	124
<i>Documentação:</i>	
X Conferência Nacional de Educação .....	177
JOÃO DE DEUS CARDOSO DE MELO, Municipalização do ensino primário . . .	202
<i>Vida educacional:</i>	
A educação brasileira no mês de julho de 1952 .....	238
A educação brasileira no mês de agosto de 1952 .....	246
A educação brasileira no mês de setembro de 1952 .....	252
Informação do país.....	264
Informação do estrangeiro .....	278
ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>Anísio Teixeira</i> , A lei de Diretrizes; <i>Juraci Silveira</i> , A ciência e a mentalidade que lhe cumpre formar na escola primária; <i>Luís Reissig</i> , Uma experiência educacional no Haiti; <i>Regina M. Real</i> , Os museus e a educação; Signi- ficado da educação liberal .....	280-

*Atos oficiais:*

**ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL:** Lei n.º 1.703, de 15 de outubro de 1952 — *Modifica a alínea a do art. 23 da Lei Orgânica do Ensino Secundário*; Portaria n.º 726, de 9 de agosto de 1952 — *Altera dispositivos da Portaria n.º 501, de 19-5-952*; Portaria n.º 887, de 13 de outubro de 1952; Portaria n.º 113, de 21 de agosto de 1952; Portaria n.º 17, de 10 de julho de **1952** ..... 305

## LEI E EDUCAÇÃO

*O dever, atribuído ao Estado, de manter um sistema de educação e de regular as condições de funcionamento das instituições educacionais, possibilitou a expedição de numerosos atos oficiais objetivando organizar e disciplinar a vida de nossos estabelecimentos de ensino. Exercendo tarefa de tal relevância, cabe ao Poder Público não agir discricionariamente em assunto de tão grande magnitude, competindo-lhe auscultar a opinião pública, ouvir as associações de educadores, solicitar a colaboração dos órgãos especializados, a fim de que suas decisões, concretizadas por via legislativa, não venham entrar em desacordo com as recomendações de conferências e de congressos de educação ou com as conclusões de inquéritos e pesquisas realizados pelas instituições pedagógicas de natureza técnica. Muito discutida tem sido a questão de delimitar a interferência do Estado em matéria de ensino para que não haja exorbitância por parte dos detentores do poder ou dos administradores escolares com o conseqüente cerceamento das atividades dos professores e diretores de colégios. A adoção de fórmulas padronizadas, a imposição de técnicas obsoletas, a oficialização de princípios ainda não aprovados pela experimentação pedagógica constituem meios que, sem dúvida, além de concorrerem para o desprestígio da administração educacional, importam a inutilidade dos esforços e recursos dispendidos com as atividades docentes e discentes. Se todos condenam unânimemente a falta de flexibilidade ou o excesso de rigidez no controle que o Estado exerce sobre a educação privada através do serviço de inspeção escolar, pode-se reprovar com mais veemência a falta de plasticidade e liberdade, que se verifica no próprio ensino oficial, ou seja o severo controle exercido pelo Governo Central nas atividades educacionais dos Estados e Municípios, que se consubstancia até na expedição de normas regulando o funcionamento interno de cada estabelecimento. Será desnecessário evidenciar o malefício ocasionado por essa prática nos países que, além de possuírem vasta extensão territorial, apresentam aspectos ecológicos que variam, de região para região, como é o nosso. Essa situação de crescente predomínio do Governo Federal no terreno da educação, iniciada em 1834 com o Ato Adicional, veio até nossos dias. Felizmente, os bons desígnios dos constituintes de 1946 permitiram, depois de tantos anos de lutas, que saísse vitorioso o ponto de vista dos que entendem que*

*"as atividades educacionais diretas da União devem ser eminentemente supletivas, por forma que o poder de controle, iniciativa e experimentação dos Estados, do Distrito Federal, Municípios e entidades particulares seja preservado e estimulado". Para possibilitar o cumprimento do dispositivo constitucional, em 28 de outubro de 1948, foi apresentado pelo Ministério da Educação e Saúde projeto de lei que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Esse projeto foi largamente discutido na Comissão Mista de Leis Complementares e então novamente foi reaberto o debate sobre a competência da União em matéria de educação. De acordo com o parecer do deputado Gustavo Capanema, "o ensino não pode ser excluído da competência legislativa da União. À União compete legislar sobre as suas bases e diretrizes, isto é, sobre os seus meios e fins, sobre os termos gerais de sua organização e sobre as condições e finalidades de seu funcionamento. A legislação federal não esgotará a matéria pedagógica. Apenas disporá sobre o essencial dela, sobre aquilo que, por constituir termo constitucional da organização do ensino ou diretrizes essenciais do funcionamento escolar, tem caráter nacional e deve constituir um sistema geral que não pode deixar de ser coerente na sua estrutura, e harmônico e seguro na sua filosofia". Em julho do corrente ano, a convite da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, educadores de renome compareceram a reuniões do citado órgão a fim de expor seus pontos de vista sobre o projeto de lei das diretrizes e bases da educação nacional, que se achava em estudos na Comissão mencionada. A exemplo do que fez com os documentos dos trabalhos iniciais desse projeto, publicados no n. 36 do vol. XIII deste periódico, "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" insere no presente número as exposições dos professores convidados pela Comissão de Educação citada, acompanhados dos respectivos apertes dos senhores deputados, assim como as conclusões da X Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação, que teve por finalidade obter sugestões sobre o projeto de lei em apreço. É de desejar que a futura lei se ajuste ao conceito de Anísio Teixeira quando declara que "as leis de educação podem dispor sobre objetivos da educação, suas normas gerais, seus níveis e ramos, seu custeio, mas cumpre-lhes deixar, como se deixa na Universidade, para o campo da autonomia, profissional, tudo o que disser respeito ao que se deve ensinar e aos modos, meios, métodos e práticas educacionais".*

## ANÁLISE DO PROJETO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES

A. ALMEIDA JÚNIOR  
Da Universidade de São Paulo

O SR. PRESIDENTE — Meus senhores, a Comissão de Educação e Cultura, dando cumprimento ao programa que se traçou, de adquirir os melhores subsídios para, com eles, plasmar a lei que deverá disciplinar, de futuro, a vida educacional brasileira, realiza hoje mais uma sessão, na qual terá a oportunidade de ouvir o excelente mestre e grande pedagogo Sr. Professor Almeida Júnior.

Inicialmente, para saudá-lo, dou a palavra ao Sr. Deputado Paulo Pinheiro Chagas.

O *Sr. Pinheiro Chagas* — Sr. Presidente, Srs. Deputados, minhas Senhoras, meus Senhores! Sr. Professor Almeida Júnior! Se é verdade, como se lê no *Gênio do Cristianismo*, que todo pensamento que não é uno destrói-se a si mesmo e se a vida, como tantas vezes se tem afirmado, só tem alguma nobreza em sua unidade e na sua doutrina, então se haverá compreendido a sobrevivência da vossa pregação cívica, que soubestes elevar à altura de um apostolado, porque em vossa obra há uma unidade — a democracia e uma doutrina — a educação nacional.

Desse modo, homem singularmente fiel ao espírito de sua formação, conseguistes na realização do vosso destino atingir aquela unidade sonhada por Chateaubriand, e nem outra é a razão de vossa força. Desde a juventude que vos devotais à rude e gloriosa tarefa do magistério, a que imprimistes o claro sentido de uma magistratura. Professor, por índole e até por definição, viestes de modestas escolas do interior de São Paulo para a conquista, com brilho inextinguível, da cátedra universitária, e por onde passastes ficou o rastro da vossa atuação. Assim, na Diretoria de Instrução e na Secretaria de Educação de São Paulo, assim no Conselho Nacional de Educação. Não obstante, é nos vossos trabalhos de jornalista, escritor e ensaísta, com espírito permanentemente voltado para os graves temas de educação nacional, é aí que se deverá a substância íntima de vosso

(\*) Conferência pronunciada em 9 de julho de 1952 na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

estilo, de vossa maneira de ser. Relator geral da Comissão de-Estudos das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a vós e a Fernando Azevedo se deve o esboço do anteprojeto inicial.

Nesse relatório, que é um monumento de bom senso e de cultura, fixastes, em termos de uma clareza polar, a orientação e os limites à norma e aos rumos de uma política educacional para o Brasil. Discorrendo sobre o projeto de diretrizes e bases, tido como uma verdadeira Constituição do ensino, não vos passou despercebido seu mais importante aspecto, não vos ativestes, apenas, aos padrões de ensino, com sua metodologia, aos cânones educacionais, com sua sistemática; lembrastes, justificando a interferência do Estado nos assuntos de educação, que três altos objetivos a reclamam: a manutenção da unidade nacional, o funcionamento do regime democrático e a redistribuição social dos indivíduos. Escrevestes, com sabedoria, que a escola tem finalidade precípua de formar o cidadão de sua pátria, educando-o para a democracia. E' de ver, assim, que em vossa filosofia há um pouco daquele conceito, talvez, de Sarmiento: "Instruir es enseñar; educar es sobrevivirles".

De outro lado, com vossa cultura médica, nutrida em questões de Biotipologia, bem sabeis que a desigualdade, mais por imperativo da natureza, é uma contingência humana: assim há de na afirmação da personalidade, que a escola, em sua forma democrática, se deverá conduzir, em oposição à escola de feição totalitária, que aspira à formação de homens em série, bito-lados., padronizados.

Todo o problema estaria em que a escola realizasse o socialismo em seu sentido cristão, dando iguais oportunidades a todos para que se tornem desiguais, porque essa desigualdade, que se fundamenta nas diferenciações endócrinas, cria a única aristocracia admitida pela razão: a do mérito, pois ainda aqui não vos omitistes, ao tratar da redistribuição social dos indivíduos; essa finalidade política que emprestais à educação é o ponto mais alto do vosso sistema. De resto, ao pregar que a escola deve criar uma consciência da solidariedade humana, estais a mostrar a universalidade de vosso espírito, em que há muito daquele sentimento do mundo de que fala o poeta.

Dissestes, e com oportunidade, que o direito à educação é uma recente conquista da democracia. Custa acreditar que até Rousseau, citado por vós, houvesse afirmado, em pleno século XVIII, que os pobres não precisam de educação. Na verdade, como compreender esse pensamento terrível formulado pelo lúcido espírito do enciclopedista que inspirou a revolução francesa e que tão de perto influiu nos rumos do romantismo? Na boca de Rousseau, apóstolo da liberdade, essas palavras sugerem o trágico espetáculo de um sacerdote blasfemando contra seu próprio Deus.

Esse horror à cultura tem sua origem nos dramas obscuros do absolutismo. Poderíamos aqui lembrar um exemplo de casa. Viemos de uma província engrandecida nas lutas da tirania; a história de nosso destino está ensangüentada pela brutalidade do despotismo; em seu glorioso ementário sob a truculência dos capitães-generais há esquartejamentos e cadafalsos, mas respira-se um ar de insubmissão e de revolta. Naqueles tempos sombrios, a opressão reinou para se assegurar em sua prepotência, cuidou de nos cercear o direito ao ensino e durante mais de um século não houve uma escola pública na capitania. Desse jeito, entre nós a universidade foi um sonho dos inconfidentes regado pelo sangue generoso de nossos mártires. Por isso, a intemerata bandeira de 89 significava, antes e acima de tudo, a prerrogativa de uma educação democrática e o direito a uma cultura livre.

E' de ver, portanto, que já agora o acesso à educação é ma condição essencial de nosso destino; só a educação, nivelando os homens nas oportunidades e desigualando-os pelo mérito, criará o clima moral de nossa reconquista; só ela acabará com essa triste política dos grandes destinos entregues a homens medíocres; só ela, preparando os indivíduos para a democracia, extirpará a planta exótica das ditaduras, porque o que nos propomos é a construção de uma nação ciente de seus deveres e de sua postura cívica; faremos cidadãos exatos, que não explorem o povo como meio, mas que o sirvam como uma finalidade, até porque, se nos aborrecem os demagogos, temos velha alergia aos providenciais do tipo carismático.

Perdoe-nos a digressão, que se vai alongando; sem embargo, cumpre-se a vossa obra, que sugere um mundo de indagações, mas é tempo de ouvir vossa palavra.

Em nome da Comissão de Educação e Cultura, agradecemos a honra da visita e vos saudamos como legítimo representante de um alto momento da inteligência nacional. (*Palmas prolongadas.*)

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Sr. Presidente, Srs. Membros da Comissão de Educação e Cultura, minhas Senhoras e meus Senhores! Quero inicialmente agradecer a honra de que sou objeto, pelo convite que me fez comparecer perante esta Comissão, constituída de representantes ilustres dos Estados brasileiros, para que eu aqui deponha a respeito do projeto de diretrizes e bases da educação nacional.

A honra é tão grande e tão nova para mim, que eu me sentiria inibido por ela, não fora a simpatia com que sou recebido pelo digno Presidente, Sr. Eurico Sales, e pelos demais componentes da Comissão de Educação e Cultura; simpatia a que se

associam não só outros Srs. Deputados, mas ainda velhos amigos meus, estranhos ao Parlamento.

Alie-se a tudo isto o esplêndido e generoso discurso com que fui saudado pelo Sr. Deputado Pinheiro Chagas. S. Excia, demonstrou, para lisonja da minha vaidade, que já leu meu relatório a respeito do projeto. Deu desse relatório uma interpretação que me parece plenamente satisfatória, embora não possa eu concordar com a adjectivação por demais benévola que S. Excia atribuiu ao meu trabalho.

Devo dizer que fui colhido de surpresa, não pelo convite da Comissão, que data de vários dias, mas pela forma com que vai ser tomado o meu depoimento. Imaginava eu que iria ser aqui simplesmente sabatinado pelo Presidente Eurico Sales e seus ilustres companheiros; que iria responder a perguntas precisas sobre questões bem localizadas no imenso campo do projeto de diretrizes e bases. Infelizmente para mim, e felizmente para a educação nacional, meu ilustre e querido amigo Sr. Anísio Teixeira, o primeiro a depor, colocou muito alto o plano dos debates; fez, ao que dizem os jornais, uma exposição admirável; e eu, que supunha vir submeter-me simplesmente a meia dúzia de perguntas, e esperava mesmo ter a possibilidade de trazer para o exame alguma "cola", vejo-me na contingência de tentar também uma exposição, não tão pormenorizada quanto a que produziu, com seu brilho costumeiro, o professor Anísio Teixeira, mas de forma a poder indicar à ilustre Comissão aquilo que me parece fundamental no projeto.

Farei essa exposição em tom de palestra, pois que outro qualquer tom não se coadunaria com meu temperamento e espero e peço mesmo aos dignos membros da Comissão que, a qualquer passo do meu relato, o interrompam, desde que lhes pareça de conveniência solicitar algum esclarecimento.

Iniciarei dizendo dos antecedentes do projeto. Sabem os Srs. Deputados qual a situação da legislação do ensino, na União e nos Estados, até 1930. Sabem que, até essa época, havia a União legislado praticamente de maneira exclusiva a respeito do ensino superior e do ensino secundário; e os Estados igualmente de maneira exclusiva, a respeito do ensino primário. Cada vez que a União pretendeu interferir no ensino primário, encontrou diante de si o óbice da Constituição; cada vez que os Estados quiseram organizar, a seu modo, seja institutos de ensino superior, seja escolas secundárias, sentiram-se também tolhidos por dificuldades de igual natureza.

Isso foi sentido pelos nossos educadores de então, e, igualmente, pelos parlamentares. Se compulsarmos os Anais do Congresso Brasileiro da Monarquia e da República, até 1930, encontraremos debates vivos e interessantes a respeito, mostrando a

necessidade de uma redistribuição de competências, de sorte que os Estados pudessem fazer alguma coisa de sua iniciativa em matéria de ensino secundário e superior, e que fosse lícito à União, reciprocamente, compartilhar, por forma prática e concreta, das responsabilidades do ensino primário.

Pois bem: esses propósitos, que os educadores ambicionavam e cuja defesa encontrou eco no Parlamento nacional, se intensificaram desde 1930, através de manifestações positivas no seio de vários Congressos brasileiros de educação.

Estou certo de que muito contribuiu para isto a Constituição de Weimar, de 1919. A situação da Alemanha, no que diz respeito ao problema, era semelhante à do Brasil: estados independentes legislando independentemente a respeito do ensino, não havendo diretrizes comuns que harmonizassem os ideais educacionais dos elementos confederados, nem normas gerais para a organização do seu ensino.

Com a Constituição de Weimar instituiu a Alemanha um plano orientador que permitiu à confederação dar ao respectivo sistema educacional certa unidade. Assim, pois, entre nós, no Congresso de Niterói de 1932, promovido pela Associação Brasileira de Educação, também se mostrou a necessidade de um plano nacional de ensino, no qual se consignassem princípios gerais comuns a todo o país, mas ficasse assegurada a cada Estado, e ao Distrito Federal, ampla margem de autonomia, que a essas unidades permitisse organizar com alguma desenvoltura o seu sistema de ensino.

Tais idéias dos educadores reunidos em Niterói no ano de 1932 chegaram à Constituinte de 1934, tanto que esta inscreveu na Carta Magna daquele ano a obrigação atribuída ao poder central, de organizar um plano nacional de educação, plano que, segundo se depreende da justificação daqueles que mais o defenderam, deveria cingir-se a normas genéricas, cabendo aos Estados a organização minudente dos respectivos sistemas, e criando-se em cada um deles um departamento autônomo para os negócios da educação.

Em 1935, realizou-se no Rio de Janeiro o 7.º Congresso da Associação Brasileira de Educação. Tomei parte nesse Congresso e tive a honra de ouvir a exposição que, a respeito do plano nacional de educação e da competência dos departamentos autônomos, fêz o Ministro da Educação, o ilustre Sr. Gustavo Capanema, hoje membro desta Casa do Congresso. Já nessa ocasião, nós, os educadores brasileiros, que tanto tínhamos pleiteado em favor de um plano nacional de normas gerais, e pela autonomia estadual, sentimos que estávamos diante de adversário dos mais respeitáveis, porque dotado de grande cultura, de

grande capacidade persuasiva e de inegável sinceridade em sua atuação.

O conflito que então se delineou veio prosseguindo até hoje, e lamento que nós, os que defendemos a coexistência de normas gerais, atribuídas à União, e da autonomia dos Estados, tenhamos sempre por adversário esse valoroso lutador, cujo nome declino sempre com respeito, e que é o Sr. Deputado Gustavo Capanema. Sob a presidência e orientação de S. Exa., então Ministro, o Conselho Nacional de Educação organizou aquilo que foi chamado Plano Nacional de Educação. Antes disso, reunira-se uma comissão convocada pelo Ministro, e da qual fiz parte. Seu encargo foi formular exaustivo questionário a ser distribuído aos educadores brasileiros. Com base nas respostas dadas a esse questionário, seria organizado o plano de ensino prescrito pela Constituição.

Já na técnica que se impôs ao questionário, percebia-se a intenção do Ministro.

Não era o "plano nacional", como nós o imaginávamos, o que ali se projetava; e sim uma lei minudente, que esgotasse até ao último pormenor a organização do ensino brasileiro.

Realmente, a impressão que tenho lendo hoje o Plano Nacional de Educação, então elaborado, é de que se trata não da lei de normas gerais, conforme previra a Constituição de 1934, mas de um verdadeiro código de ensino.

Código de ensino, o qual segundo creio, se não chegou a ser remetido ao Congresso Nacional, foi porque, como todos sabem, em 10 de novembro de 1937 se fecharam as portas do Parlamento do País.

Houve, de 1937 a 1945, um largo período, pode-se mesmo dizer um longuíssimo período de silêncio. A administração federal realizou o que quis durante esse tempo, para a concretização do seu plano nacional, pois de 1937 a 1945 esteve a legislação do ensino nas mãos quase exclusivas do poder federal, cabendo aos poderes estaduais cuidar, apenas, de pormenores regimentais em matéria de educação primária ou pedagógica.

Em 1945, quando ainda não se podia falar com suficiente liberdade, reuniu-se de novo a Associação Brasileira de Educação, cujo 9.º Congresso reafirmou então sua fé na educação democrática e renovou os propósitos de pugnar pela instituição de diretrizes nacionais e de margem ampla de autonomia em favor dos Estados.

Foi, pois, em boa parte, em virtude das reivindicações dessa agremiação de educadores, que a Constituição de 1946 inscreveu, no seu texto, o tópico relativo à competência da União para elaborar diretrizes e bases, e o da competência dos Estados para organizar os respectivos sistemas de ensino.

Insisto sôbre esses dois textos da Constituição Federal, porque da sua interpretação, isto é, do jogo de competências ali contido, é que defluem as duas teses sempre em choque, e que representam, pode dizer-se, o ponto nevrálgico da questão.

Mas é tempo de examinarmos o projeto de diretrizes e bases. Em 3 de abril de 1947, o ilustre Sr. Clemente Mariâni, então Ministro da Educação e Saúde, instituiu uma Comissão de educadores, encarregando-a de estudar a importante matéria e de sugerir ao Governo o que lhe parecesse acertado.

Vale a pena recordar os nomes dos integrantes da Comissão, e, se o faço neste momento, é sobretudo para prestar minha modesta homenagem a esses educadores, a cujo lado tive a honra de trabalhar.

São os seguintes: professor Antônio Carneiro Leão, mestre bastante conhecido nos meios educacionais, atual diretor da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, ex-diretor do ensino no Estado de Pernambuco e autor de numerosos livros sôbre educação e sociologia; professor Lourenço Filho, uma das autoridades máximas na educação brasileira, professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil, antigo diretor do Departamento Nacional de Educação, ex-diretor geral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo e reformador do ensino do Estado do Ceará; professor Celso Kelly, jornalista, professor de Sociologia, autor de valiosos trabalhos sôbre educação; Dr. Mário Augusto Teixeira de Freitas, homem a quem o Brasil deve inestimáveis serviços em matéria de estatística e, especialmente, de estatística educacional, um verdadeiro apaixonado pela educação; professor Fernando de Azevedo, nome que dispensa quaisquer encômios, tal a autoridade que todos lhe reconhecem; professor Alceu Amoroso Lima, hoje representante do Brasil na Organização dos Estados Americanos, catedrático da Universidade do Brasil e da Universidade Católica, grande jornalista e um dos mais esclarecidos líderes do pensamento cristão neste País; senhora D. Maria Junqueira Schmidt, que representou o elemento feminino do nosso magistério, fazendo-o com raro brilho. Segundo me declarou durante -os trabalhos da Comissão, tinha ela o propósito principal de defender a inclusão, no projeto, do Serviço de Orientação Educacional, no que foi integralmente vitoriosa, e hoje, se de alguma coisa me arrependo, é de não ter advogado junto aos demais membros da Comissão um lugar mais amplo para essa instituição. Mas prossigamos na lista e mencionemos ainda o professor Joaquim Faria Góis, um dos principais mentores das escolas do Senai, especialista meticoloso do ensino médio, especialmente no ramo vocacional; professor Artur Torres Filho, então reitor da Universidade Rural, que trouxe para os nossos trabalhos a experiência de um. setor diferente, o do ensino

agrícola e o das suas aplicações aos vários graus do ensino comum; professor Pedro Calmon, reitor da Universidade do Brasil, alta cultura com referência ao passado brasileiro, ao ensino superior, e mestre na interpretação dos textos constitucionais; Dr. Levi Fernandes Carneiro, presidente do IBEC e também autoridade em direito constitucional, sem nos esquecermos de que tinha ocasionalmente desempenhado com êxito funções de magistério; professor Cesário de Andrade, veterano do ensino superior, presidente do Conselho Nacional de Educação; Dr. Mário Paulo de Brito, professor de engenharia, professor do ensino médio, administrador do ensino, ex-diretor do Departamento Nacional de Ensino, portador, enfim, de longa série de títulos que justificavam plenamente sua inclusão na comissão; Padre Leonel Franca, nome de que todos nos lembramos com saudade e simpatia, homem de extraordinária cultura e larga experiência. Recordo-me de que nosso último encontro foi para um *tête-à-tête*, em que discutimos a organização das universidades. Sua Excelência Reverendíssima pleiteava a flexibilidade das administrações das universidades particulares, pois, como dizia, estas não podem reger-se exatamente como as mantidas pelo poder público. E, para finalizar, relembro o nome do Coronel Agrícola da Câmara Lobo Bethlem, ex-diretor do ensino secundário, e que trouxe para o trabalho comum não só a sua experiência de professor e administrador, como' ainda a palavra do Ministério da Guerra a propósito das íntimas correlações entre o ensino dos adolescentes e o serviço militar.

Eis a composição da comissão, eis os títulos que justificaram, a meu ver, a inclusão, nela, dos nomes que a integraram. Isto explica de certo modo não haver sentido o Ministro Clemente Mariani a necessidade de fazer, como fizera o Ministro Capanema, um questionário a ser enviado a grande número de interessados.

O propósito do Ministro Capanema era instituir um código de ensino, e, portanto, compreende-se que S. Excia tivesse procurado ouvir representantes de cada um dos ramos em que se desdobram as atividades educacionais. O Ministro Clemente Mariâni, porém, e com êle a comissão, entendiam que a nova lei deveria cingir-se a normas gerais, não havendo necessidade de interrogar, um a um, os especialistas, e bastando apenas que se consultasse a opinião daqueles que de há muito se ocupavam com os problemas fundamentais do ensino.

Demais, à colaboração individual de cada membro da comissão devemos reunir a colaboração indireta que cada um se encarregou de coligir. Eu, pessoalmente, ouvi, no Rio e em São Paulo, e, mediante correspondência, em outros Estados, mais de uma centena de educadores. Outros colegas de comissão fizeram coisa

análoga. Se, na elaboração do Plano Nacional de Educação de 1935, entraram, conforme averigui nos arquivos do Conselho Nacional de Educação, depoimentos de cerca de duzentos educadores, e isto para o código pormenorizado, os colaboradores do projeto de diretrizes e bases, projeto que se mantém no plano alto dos rumos gerais, foram, talvez, em número equivalente. Tenho a impressão, por isso, de que esse projeto é bem a média da opinião educacional do País.

Disse, há pouco, que o ponto nevrálgico da discussão está na interpretação de duas expressões: "diretrizes e bases", como competência da União; e "organização dos sistemas de ensino", como competência dos Estados.

Os centralizadores, tendo à frente o Deputado Sr. Gustavo Capanema, acham que a palavra "diretrizes" significa, não apenas normas gerais, mas quaisquer normas, inclusive as de caráter regulamentar.

A Comissão, por outro lado, entende que "diretrizes" são preceitos gerais. Primeiro, pelo histórico do problema, que resumi há pouco. Foi o que os educadores nacionais, inspirados no exemplo alemão de 1919, pediram à Constituinte de 1934; foi o que reclamaram, doze anos mais tarde, da Constituinte de 1946. Atendeu-os esta última, inscrevendo na Carta Magna vigente o preceito sobre "diretrizes e bases". A expressão "sistema de ensino", que os centralizadores interpretam como sendo o conjunto estatístico de unidades escolares fabricadas segundo modelos preestabelecidos pela União, abrange, quando interpretada pelos autonomistas, ampla liberdade, também, na estruturação dos institutos de ensino.

Assim, para os centralizadores, a União prescreveria a minudente organização das escolas primárias, médias ou superiores; restando ao Estado a liberdade apenas de criar maior ou menor número de institutos. Nós, ao contrário, achamos que a União deve simplesmente formular diretrizes, para que não se repita aquilo a que aludiu há pouco o Deputado Sr. Aliomar Baleeiro, quando observou que qualquer escola superior de Manaus ou de Belém precisa ser, segundo a legislação atual, exatamente idêntica aos institutos de São Paulo ou do Rio Grande do Sul.

Defendemos a autonomia para que possa haver ajustamento melhor de cada sistema escolar à sua região, aos recursos, aos problemas, às aspirações e até às tradições de cada Estado, e para que da iniciativa de cada um resulte interesse mais vivo pelo ensino e maior senso de responsabilidade.

Referi-me ao elemento histórico. Vamos agora ao sentido gramatical e jurídico das palavras. Não perderei tempo em mostrar aos ilustres membros da Comissão o significado da palavra

"diretrizes". No próprio relatório e em trabalhos subsequentes, reuni elementos em favor da minha tese. Pedi a professores de Direito que examinassem os dois tópicos constitucionais em causa, e a resposta que obtive foi de que estava certa nossa interpretação. "Diretrizes" são normas gerais; "sistema de ensino" não significa apenas a reunião de elementos pré-formados, é também liberdade de formar, com liberdade de iniciativa, as unidades integrantes do sistema.

Foi partindo desses pressupostos que a comissão se pôs a trabalhar. Não pretendo dizer tudo quanto fez, nem pretendo apreciar cada um dos tópicos do projeto enviado ao Congresso. Quero simplesmente chamar a atenção dos nobres componentes da Comissão de Educação e Cultura para os pontos que me parecem capitais.

Principiemos pelo ensino primário. Estava este entregue inteiramente aos Estados e sentíamos que faltava apoio legal que permitisse ao poder central coordenar a ação dos sistemas, e, sobretudo, vir em ajuda das regiões menos favorecidas do ponto de vista econômico, e, ainda, estimular os Estados que, mesmo possuindo recursos satisfatórios, não se interessam pelo desenvolvimento da educação popular. Devem os Srs. membros da Comissão de Educação e Cultura estar informados da situação calamitosa em que se encontra o ensino primário brasileiro. Quero citar um único exemplo, o da cidade de São Paulo, a «apitai de um Estado mencionado freqüentemente como líder em matéria de educação primária.

Se considerarmos a duração desse ensino em número de anos, de dias e de horas; se considerarmos a quantidade de alunos que abandonam o estudo antes de concluído o curso; se levarmos em conta o conteúdo real do ensino; se aferirmos, enfim, os resultados práticos apurados nos últimos anos, poderemos dizer que, na própria capital do Estado de São Paulo, o que existe em matéria de ensino primário, não passa de uma simulação estatística.

Por aí se pode imaginar o que ocorre no resto do Estado e o que há no resto do Brasil. Quando em toda parte se insiste por um ensino primário de pelo menos 5 anos, temos em nosso País curso primário de 4 e de 3 anos. Quando em todo o mundo se pede um dia escolar que abranja 5, 6 e até 7 horas, o Brasil permite dia escolar de 3 horas. Quando, nos vários Continentes, se instituem órgãos de execução da obrigatoriedade escolar, através dos quais se leva a criança a completar efetivamente o curso, nós, por não possuímos esses órgãos, e nem poderemos possuí-los, permitimos que as crianças venham às escolas de vez em quando, ou não venham um dia sequer. Por isso insisto em dizer que o que há no Brasil, ainda

hoje, em matéria de ensino primário, é verdadeira simulação. O desinterêsse é geral. Há pouco tempo, o professor Anísio Teixeira acentuava um fato que testemunhou na Bahia e que também se verifica em São Paulo: a tendência a entrar desde logo no curso secundário. Ninguém mais quer começar pela escola primária; o menino aprende a ler de qualquer modo e logo procura o ginásio.

Por isso, a Comissão propôs que constasse das diretrizes e bases da educação nacional esse mínimo de exigências, um mínimo realmente indispensável para se poder afirmar que no Brasil existe de fato o ensino primário.

Quanto ao ensino secundário ou ensino de grau médio, (chamamo-lo assim para abrangermos também as escolas vocacionais), aqui a dificuldade é maior, porque é maior a oposição à outorga, aos Estados, de uma parcela de autonomia.

O ensino secundário, como bem sabem, é organizado integralmente pela União e fiscalizado por ela, por meio de inspetores que devem vigiar o formalismo da vida escolar. Não é orientado propriamente pelos inspetores, nem há possibilidade de o ser, porque, como é notório, esses fiscais não são nomeados pelo critério da competência, e sim por outros critérios; de sorte que, a despeito de reconhecermos a existência de certo número de inspetores capazes e dedicados, a inspeção atualmente exercida é ineficiente. Acreditamos que, se passar para os Estados, ressalvada embora a possibilidade de controle pela União, essa inspeção poderá não ser melhor, mas pior não será.

Por outro lado, admitimos em nosso anteprojeto uma certa flexibilidade para o ensino secundário. Tivemos diante de nós os exemplos de duas situações opostas: a organização francesa antiga e a norte-americana. A primeira era a de uma escola secundária rígida, igual para todos, um leito de Pro-custo dentro do qual o adolescente deveria acomodar-se à fôrça. A situação norte-americana é diversa. Perguntei, visitando uma escola secundária norte-americana anexa à Universidade de Ann Arbor, qual a sua taxa de reprovações. Retrucou-me o diretor: "Reprovações? Mas como? Que é que entende por isso? Depois de nos explicarmos, respondeu: "Aqui não pode haver reprovações porque procuramos acomodar o programa de ensino a cada adolescente". Realiza-se ali a escola sob medida, a escola suscetível de ajustar-se às possibilidades de espírito e às aspirações de cada um.

Essas as organizações opostas. Nós nos colocamos em situação intermediária, mais próxima até da rigidez francesa do que da escola compreensiva dos norte-americanos. Propusemos um eixo uniforme para as escolas secundárias, estabelecido pela União, um eixo que ocupa 85% do tempo escolar, igual de norte

a sul; e deixamos, a título de tentativa, nesta fase de transição, 15% para a interferência dos Estados.

Penso que têm razão aquêles que dizem que fomos tímidos neste particular, pois que pagamos demasiado tributo à tese centralizadora em nossa proposta. E' a essa pequenina margem de variação, a esses 15%, que o projeto atribui aos Estados, que o Sr. Capanema em seu parecer preliminar chama de "ampla competência dos Estados", capaz de pôr em perigo a unidade nacional. Evidente exagêro do nobre Deputado.

São estas, afinal, as duas grandes inovações em matéria de ensino de grau médio: de uma parte, entregar-se a inspeção, — uma inspeção mais estimuladora do que fiscalizadora, — aos Estados, sob o controle da União; de outra, na organização do currículo atribuir-se aos Estados 15% de margem de iniciativa.

Passemos agora ao ensino superior. Em relação a este devo lembrar que, além do texto constitucional que atribui à União competência para legislar sôbre diretrizes e bases da educação, há outro de grande importância, aquêle que lhe dá competência, com exclusividade, para legislar sôbre condições de capacidade para o exercício das profissões. Foi da interação desses dois textos que nasceu a parte do projeto referente ao ensino superior. Poder-se-ia ter escolhido caminho diferente, deixando-se para lei especial a questão da capacidade profissional.

Ficaria a lei de diretrizes e bases, nesse caso, aliviada das minudências que sentimos necessidade de nela incluir. Pareceu-nos, porém, não haver nisso nenhuma vantagem. Fixamos, pois, em relação ao ensino superior, normas muito mais pormenorizadas que as dos outros graus. E aqui encontramos grande oposição da parte de eminentes educadores, que têm apoiado de maneira radical a tese autonomista. Querem eles que se assegure às universidades posição independente, sem nenhuma submissão ao poder político. Minha resposta a tal objeção já foi publicada recentemente, quando se reuniu o 1.º Congresso de Reitores, na Capital do Estado de São Paulo.

Em países como os Estados Unidos, a França e a Itália, freqüentemente invocados entre nós a título de padrões, não existe essa extremada autonomia, essa quase soberania das universidades, pois que estas sempre se sujeitam a poderes que controlam seu funcionamento. Nos Estados Unidos, onde muita gente imagina que as universidades têm a mais completa liberdade, a autonomia das congregações é muito menor do que a do corpo docente das nossas faculdades. Não se assegura, em regra, a vitaliciedade, nem essa série de garantias de que gozam os nossos professores. Não se reconhece, com a mesma plenitude daqui, a liberdade de cátedra, e ocorrem, a propósito, episódios característicos, como o de professores que, por terem ensinado doutrinas econô-

micas menos simpáticas ao capitalismo mantenedor desta ou daquela universidade, foram convidados a abandonar a cátedra. No Brasil, se tal sucedesse, viria o mundo abaixo... E não é só. Nos Estados Unidos, as escolas profissionais superiores são rigorosamente vigiadas pelas associações de classe. A "Bar Association", ou Ordem dos Advogados, prescreve condições mínimas para que as escolas de direito possam funcionar e produzir advogados em condições de exercer a profissão. A Associação Médica Norte-Americana estipula condições mínimas para que as faculdades de medicina possam funcionar e seus médicos ser acreditados.

Ainda mais: terminado o curso, o advogado tem de se submeter ao exame de Estado, que lá é feito em cada Estado-membro, de sorte que o exame de New York pode não valer no Estado de Massachusetts. Há, assim, este duplo freio: a fiscalização das associações, que acreditam ou desacreditam as faculdades, e o exame de Estado. Na Itália, na França, o poder público regula o programa, a organização, os exames das faculdades, e, ainda, institui exames de Estado. Serão as congregações brasileiras mais virtuosas que as dos outros países? Tenho as minhas dúvidas. Enquanto não houver no Brasil organizações como a Associação Médica Norte-Americana; enquanto a Ordem dos Advogados não se atribuir a função que desempenha, nos Estados Unidos, a "Bar Association", não podemos dispensar o controle, por parte do poder público, sobre as faculdades.

São estes, meus senhores, os pontos capitais do projeto de diretrizes e bases da educação nacional.

Os que não lêem o projeto, os que não o estudam, os que não examinam o relatório que o acompanha, deixam-se arrastar por boatos segundo os quais se pretende fazer uma revolução no ensino. Se fosse verdade, teriam razão em se opor ao trabalho oferecido. Também sou contrário às reformas radicais do ensino, às reformas que considerem tábua rasa tudo quanto se fez, e queiram começar de novo. Mas quem ler e estudar o anteprojeto, quem procurar compreender os pontos menos claros através do relatório, verá que o que se está fazendo é um simples passo de transição, tímido passo, pode-se dizer, no sentido da descentralização do ensino e da flexibilidade dos cursos. Maior descentralização, maior flexibilidade deverão vir depois, quando os tempos estiverem maduros.

Srs. Deputados, não quero encerrar esta minha exposição sem fazer referência a algumas críticas formuladas ao projeto.

A primeira de todas, a que mais me surpreendeu, foi a que maior pesar me causou, porque partiu de deputado ilustre, que admiro e estimo, e que é, reconhecidamente, um dos mais brilhantes ornamentos da tribuna parlamentar brasileira, — o Sr. Afonso Arinos. S. Excia., apoiando o parecer preliminar do

Deputado Gustavo Capanema, que aludira aos propósitos descentralizadores do projeto, declarou, segundo os jornais, que o que ali havia eram "idéias do Sr. Almeida Júnior", refletindo o constitucionalismo paulista naquilo que esse constitucionalismo tem de menos simpático. Ora, o anteprojeto não é meu, mas da comissão, da qual, no último momento, quando iam ser encerrados os debates, fui designado relator. E o anteprojeto não fêz, no tocante à autonomia educacional dos Estados, mais do que veicular o pensamento dos educadores do Brasil inteiro, pensamento expresso nas conferências das associações de classe, no manifesto dos pioneiros da educação nacional de 1932, na Conferência de Niterói, no IX Congresso da Associação Brasileira de Educação: e, nessas manifestações, a contribuição pessoal de São Paulo foi pequena: éramos geralmente dois ou três os paulistas que tomávamos parte nos trabalhos. E o IX Congresso, que foi o que com maior ênfase defendeu o duplo princípio das diretrizes e bases da União e da organização dos sistemas pelos Estados, contou entre os seus membros o Deputado Afonso Ari-nos, na qualidade de um dos líderes da cultura nacional. Ademais, meus Senhores, conforme declarei, o constitucionalismo de São Paulo se fêz sentir, ultimamente, de duas maneiras: através da contribuição dos seus representantes às Constituintes de 34 e de 46, sempre pela unidade nacional e pela democracia; e através da revolução de 9 de julho de 1932. E esta revolução — eu o senti, como modesto participante nela — não teve outros ideais senão o da unidade nacional e o da democracia. Com esta declaração a respeito do constitucionalismo de São Paulo e de sua contribuição para o projeto de diretrizes e bases, contribuição modestíssima, porque não fêz senão subordinar-se à orientação do pensamento educacional brasileiro, com esta declaração, repito, presto, na medida de minhas forças, comovida homenagem à data de 9 de julho, data que nós, paulistas, gratamente, comemoramos no dia de hoje.

Outras críticas provieram da palavra autorizada do Deputado Gustavo Capanema, cujo nome sempre declino para acentuar minha admiração pessoal e meu respeito por S. Excia.

A apreciação geral contida no parecer preliminar é, a meu ver, a mais lisonjeira possível. S. Excia, apreciou o ensino primário, como foi posto no anteprojeto, e disse: — "Esta bom". Examinou o ensino superior, e concluiu: "Está quase bom". Encontrou nele apenas dois defeitos. Um consiste em que o projeto não discrimina, disse S. Excia., a duração das séries escolares. Suponho que S. Excia, não teve tempo para ler com a devida atenção este tópico do projeto. A discriminação ali está, clara e precisa. Passemos ao segundo defeito. Diz S. Excia, que o projeto atribui às congregações "desmedido arbítrio" na organização do currículo. A questão do cur-

rículo das escolas superiores foi muito debatida no seio da comissão. Pensou-se em estabelecer um currículo mínimo, o qual seria enviado ao Congresso, para que o discutisse. Achamos, porém, desde logo, que debater o currículo de cada escola seria tarefa imensa para o Congresso. Lembramo-nos do exemplo da Monarquia e da primeira República, em que a questão era simplesmente deixada à iniciativa do Poder Executivo. Estabelecemos, pois, um sistema pelo qual cada congregação apresenta seu currículo, sujeitando-o, a seguir, à aprovação do Conselho Nacional de Educação e, depois, à do Ministro da Educação. Não há, portanto, no caso, nenhum "desmedido arbítrio".

No setor do ensino secundário, as críticas maiores formuladas pelo Deputado Gustavo Capanema foram quanto à fiscalização e ao currículo. Acha Sua Excelência que não se pode confiar a fiscalização aos Estados; e, quanto aos currículos, impugna o nobre Deputado a possibilidade de os Estados acrescentarem a eles alguma coisa de sua iniciativa. Ora, já mostrei que a parte imposta pelo poder federal, vingando o anteprojeto, corresponderá a 85% das matérias, ficando 15%, apenas, a critério dos Estados, o que, evidentemente, não põe em perigo a unidade nacional. No que concerne à fiscalização, não creio, como disse há pouco, que os Estados façam pior do que o que está sendo feito.

Não sei se o Deputado Capanema leu as minhas respostas às suas críticas e, em caso favorável, se elas o satisfizeram. Quanto a mim, confesso vaidosamente, dei-me por satisfeito.

O Deputado Afonso Arinos tomou conhecimento de minha argumentação e, por carta publicada na imprensa, já se manifestou a respeito: estamos em plena paz.

Agora, os meus amigos autonomistas. Estes, a meu ver, têm mais razão do que os que nos combatem por sermos descentralizadores. Suponho, entretanto, que sua tese de ampla autonomia, sobretudo na parte em que advogam a supressão de qualquer controle sobre as congregações e universidades, é de um radicalismo que as nossas condições culturais não permitem, nem o exemplo estrangeiro justifica.

Estas, meus Senhores, foram as considerações que julguei conveniente apresentar como subsídio pessoal para o estudo deste magno problema.

Para terminar, desejo fazer um apelo à Comissão de Educação e Cultura, no sentido de que, com sua grande responsabilidade na matéria e com o justo prestígio de que goza perante a Câmara, advogue a adoção desta ou de qualquer outra lei disciplinadora e estimuladora do ensino brasileiro nos seus vá-

rios graus. O ensino de nosso país se encontra numa fase de estagnação, quer no nível primário, quer no secundário ou no superior, e está não somente sentindo os reflexos de sua legislação caótica, como também sofrendo os efeitos do generalizado desinteresse, em relação a êle, por parte dos poderes públicos e dos homens de responsabilidade na vida nacional.

Preocupamo-nos com inúmeras questões no Congresso, nas Assembléias Legislativas estaduais e nas Câmaras municipais, questões, sem dúvida, de importância para o país, mas abandonamos quase inteiramente os vitais problemas da educação.

Quando as nossas casas legislativas cogitam do ensino, geralmente o fazem para atender a interesses pessoais, a conveniências deste ou daquele indivíduo, desta ou daquela entidade, quase nunca para cuidar do interesse geral e profundo da educação, como obra útil ao povo e à nacionalidade.

O passo que está dando a Comissão de Educação e Cultura deve ser celebrado no histórico da evolução do ensino brasileiro. Com efeito, uma comissão como esta, constituída de membros' dos mais ilustres da Câmara Federal, reúne-se e chama ao seu seio, para colaborarem na feitura das leis, certo número de educadores. Passamos do plano político para o plano técnico: dos debates partidários para a solução do básico problema da cultura do povo. Esta auspiciosa iniciativa deve ser comemorada como sendo o início de uma grande fase em nossa vida educacional. (*Palmas.*)

O SR. PRESIDENTE — Meus Senhores, procede, inteiramente, a queixa inicial do nosso ilustre visitante, o eminente Professor Almeida Júnior, quanto à sua surpresa, pela forma de apresentação de sua valiosa contribuição aos trabalhos deste órgão técnico. Eu, que, em nome da Comissão, dirigi-lhe o convite, não quis, até por uma questão de respeito à liberdade dos expositores, traçar-lhe um sistema de depoimento, dizer-lhe como devia prestar-nos seus esclarecimentos.

O Prof. Anísio Teixeira, nosso primeiro convidado, entendeu de boa forma fazer, inicialmente, sua exposição e, depois, submeter-se ao debate. A notícia deste fato convocou a especial atenção do Prof. Almeida Júnior, como nos disse há pouco, quando julgava fosse apenas sabatinado sobre o projeto de lei em estudo. Aceitando, porém, a forma usada pelo Professor Anísio Teixeira, tive em mira dar, também, às ilustres personalidades que, com tanta alegria para nós, acudiram ao nosso convite, o ensejo de exprimirem, por inteiro, seus pontos de vista. Se lhes dirigíssemos, tão-somente, perguntas, seria necessária certa sistematização ou encadeamento e, assim, poderia a história registrar depoimentos não muito completos.

A surpresa de que foi alvo nosso eminente visitante de hoje veio demonstrar uma verdade irretorquível: a de que o Prof. Almeida Júnior vive com intensidade e constância o problema da educação, que somente quem assim se comporta na vida, pode, de improviso, prestar esclarecimentos tão brilhantes. (*Muito bem.*)

Declaro aberta a parte dos debates.

*O Sr. Carlos Valadares* — Sr. Presidente, como relator do ensino normal, no projeto de diretrizes e bases, gostaria de conhecer a opinião do Prof. Almeida Júnior sobre a questão da validade nacional dos certificados e diplomas desse setor educacional.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Para mim, confesso, o problema por V. Excia, aflorado é profundamente incômodo. Êle já foi debatido, aliás ligeiramente, num dos congressos da Associação Brasileira de Educação, realizado no Ceará, e, nessa oportunidade, manifestei meu receio de que a validade nacional do título de professor primário viesse agravar o problema regional do meu Estado. Naquela ocasião, estávamos com superprodução de professores primários, ocasionando uma crise semelhante à do café. . . Recordo-me, até, de que um dos membros do conclave, o Prof. Sussekind de Mendonça, ainda perguntou: — E por que não queimam os professores primários por lá, como se está queimando o café? . . Evidentemente, não era possível adotar a solução. .. (*Riso*). De então para hoje, a superprodução de professores primários assumiu em São Paulo proporções calamitosas. Estamos, presentemente, produzindo, por ano, cerca de 4.000 professores primários e colocando, também por ano, pouco mais de 1.000. Assim, nos concursos de ingresso para o magistério primário, para 1.000 vagas inscrevem-se 3.000, 4.000 candidatos. Nestas condições, a validade do diploma de professor primário viria exercer, sobre o magistério no Estado de São Paulo, influência agravadora dessa crise. Dir-se-á: — Os professores primários de São Paulo não podem ir trabalhar fora, em outros Estados? Responderei: — As condições que se proporcionam, atualmente, ao magistério primário público de São Paulo são de tal forma vantajosas, sobretudo se considerarmos que há professores primários trabalhando apenas três horas por dia — o magistério é quase um "bico", — que dificilmente esses educadores se disporão a exercer suas atividades em outros Estados, onde teriam de trabalhar mais e ganhar menos. Mas, por outro lado, eu me pergunto se esta circunstância de interesse regional deve influir na solução de um problema de ordem geral de todo o país.

Outra razão existe, a meu ver ponderável, em defesa do regionalismo do magistério primário: o professor primário deve

estar muito a par do ambiente onde leciona, e será, praticamente, impossível àquele que nasceu e se formou em São Paulo, por exemplo, conhecer o ambiente do Ceará, do Amazonas ou do Rio Grande do Sul. Um professor primário de fora nunca será tão eficiente quanto o que se criou naquele meio e estudou de acôrdo com as tradições e costumes do lugar. Por outro lado, não haverá facilidade, suponho, em aceitar-se, num ou noutro Estado, a idéia da validade nacional dos certificados ou diplomas. Em São Paulo nota-se, mesmo, a tendência, por parte de alguns Municípios, de preferir os professores neles radicados, para a composição do corpo docente de suas escolas. Já vi projetos de lei de Câmaras Municipais, em cujo texto se dá certa preferência, através de pontos de concurso, aos professores formados ou residentes na localidade, para evitar o inconveniente dos que chegam de fora, permanecem pouco tempo-e acabam indo embora.

Esta a razão por que me sinto em dificuldade. A questão-proposta me é embaraçosa. Haveria, realmente, motivos pró e motivos contra a solução que o nobre Deputado parece preconizar, pela maneira por que formulou a pergunta.

*O Sr. Carlos Valadares* — Acha conveniência, em se dar melhor articulação do ensino normal com o superior, a exemplo do que permite, parece, a Lei n.º 1.076, relativamente aos diplomados nos cursos técnicos comerciais?

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Estou bem habilitado a responder à indagação. O anteprojeto elaborado pela Comissão prevê três níveis de magistério normal. Temos um nível de professorado-de emergência, de formação rápida, através de quatro anos de estudo, após o ensino primário. Há um segundo nível, de grau médio, correspondente ao do colégio. São estudantes que terminam o curso de quatro anos, primeiro ciclo secundário, e passam para a Escola Normal, para um instituto de especialização docente. Os que terminaram os quatro anos do curso ginasial e fazem o curso normal em três anos, segundo o anteprojeto podem, a seguir, matricular-se no colégio universitário, completando apenas o estudo de algumas disciplinas que lhes faltaram no curso normal e, através do Colégio Universitário, chegar até à universidade. Os outros, que estudam em grau superior ao do colégio, isto é, em nível de colégio universitário, podem, por igual, completar suas disciplinas e ingressar na universidade.

Assim, está prevista, no anteprojeto, essa articulação, realmente necessária e que foi estabelecida em 1931, aqui no Distrito Federal, pela primeira vez, e depois, em São Paulo, e que hoje, através dos institutos de educação, é mais ou menos geral

*O Sr. Maurício Joppert* — Sr. Presidente, não fazenda parte da Comissão de Educação e Cultura, sinto-me muito honrado com o convite que me dirigiu seu eminente Presidente, o ilustre colega Deputado Eurico Sales, para assistir à exposição • do Prof. Almeida Júnior.

Congratulo-me com a Câmara pela realização destes inquéritos, destinados a elucidar os Srs. Deputados, pois nenhum de nós pretende ser universal. Cada representante tem seu setor de especialização, mas deve apreciar, através do debate, todas as medidas que interessem à Nação e manifestar-se pelo voto. Por aí se pode verificar como é conveniente estarmos perfeitamente instruídos a respeito dos mais variados assuntos.

Sr. Presidente, estes inquéritos apenas evidenciam elevação cultural na constituição da Câmara, uma compreensão que não existiu no passado.

Tenho observado que alguns professores conhecem as rmais variadas matérias, mas, de ensino, muito poucos entendem. Falo, agora, como professor. Tenho presenciado as coisas mais disparatadas, propostas por brilhantes educadores. E' que alguns adquiriram cultura por demais especializada, faltando-lhes, entretanto, formação de base. E por aí se vê o resultado da deficiência do curso secundário — o que prepara o homem para enfrentar a vida nas suas diversas modalidades. O indivíduo demasiadamente especializado, sem cultura básica, secundária, é indivíduo de espírito aleijado, em todas as suas manifestações.

Estou farto de lidar com professores nessas condições e acredito que o ilustre Professor Almeida Júnior há de ter experiência semelhante à minha.

Não sou especialista em questões de ensino, mas um simples professor de engenharia que procura desempenhar-se tão bem quanto possível de suas funções. Mas tenho ouvido muito e com a idade vai-se aprendendo...

Estive nos Estados Unidos, estudando sua organização de ensino da engenharia, para, possivelmente, procedermos a uma adaptação em nosso país. Fiz parte de uma comissão constituída de três professores do Rio e três de São Paulo, que, durante quatro meses, percorreu universidades, laboratórios, fábricas, emprêsas industriais. Quando regressamos, escrevemos um relatório, o qual, porém, penso, não alcançou maior divulgação. No último Congresso da ABE, expus, resumidamente, o que foi nossa viagem e o que se podia fazer no Brasil, aproveitando nossas observações, enfim, a experiência colhida.

O Prof. Almeida Júnior referiu-se ao ensino norte-americano. Não estou a par de minúcias quanto aos setores da medicina e do direito, mas, no que diz respeito ao da engenharia, conheço bem.

Não existindo, nos Estados Unidos, uma legislação geral regulando o ensino, cada Estado e, mesmo, dentro de cada Estado, as universidades organizaram-se consoante suas convicções. Observei, > entretanto, que, de uma universidade para outra, o ensino não difere muito. Foi a experiência bem sedimentada, a observação num grau elevado de cultura, que levaram, pelo menos, o setor da engenharia nos Estados Unidos a alcançar certa padronização. Esta, aliás, a meu ver, torna o ensino ali superior àquele que se faz, atualmente, na Europa, mesmo na Alemanha — outrora uma espécie de líder do ensino técnico, mas onde, ao lado de exageros teóricos em certas universidades, encontra-se o ensino por demais especializado.

A princípio, no Brasil, estivemos organizados segundo os moldes franceses. Tratava-se de um ensino geral. Sem especialização definida. Hoje, é impossível manter esse estado de coisas; de tal modo se desenvolveu a tecnologia e avultaram as especializações que não é possível a um só homem abranger todas as facetas dos diferentes ramos de conhecimento.

Disse V. S., Prof. Almeida Júnior, que não há liberdade de cátedra nos Estados Unidos. Parece-me, entretanto, ser essa restrição à liberdade de cátedra questão interna das universidades e não decorrente de uma legislação geral.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Aliás, legislação geral, nos Estados Unidos, não existe.

*O Sr. Maurício Joppert* — De fato.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Existem legislações estaduais e atitudes de autoridades universitárias.

*O Sr. Maurício Joppert* — Neste particular, portanto, estamos de acôrdo: trata-se de questão interna. Há universidades, por exemplo, protestantes; outras, católicas; ainda há as que não têm um ou outro caráter religioso e este ponto queria deixar bem saliente. Visitei a Universidade de Detroit, católica, de organização jesuíta, e me agradou extraordinariamente a orientação de seu ensino.

Quanto à questão de se restringir à União o direito de legislar para o ensino, não deixando liberdade aos Estados para colaborar ou tomar rumos de certo modo próprios, pelo menos no setor da engenharia, considero contraproducente essa absorção, essa centralização. Segundo me parece, o ensino técnico não deve, não precisa mesmo ser idêntico em todas as unidades federativas. Cada Estado tem suas peculiaridades geográficas, geológicas, econômicas, para não invocar as de tradição. Minas Gerais, por exemplo, é um Estado afastado da costa, desprovido, portanto, de portos marítimos e seus rios são escassamente navegáveis. Precisar, então, desenvolver seus estudos sôbre por-

tos de mar, como acontece com os Estados litorâneos, principalmente como ocorre com alguns cuja vida gira quase totalmente em torno de seus portos? Evidentemente, não.

Por outro lado, Minas, que vive de sua geologia, de sua mineração, onde a metalurgia domina, deve ter os assuntos ligados a esses setores estudados com especial carinho, com predileção sobre outros mais diretamente de interesse de Estados com formações diferentes.

O território mineiro, segundo indica sua constituição geológica, não produzirá petróleo. Aliás, velho professor meu, homem cujo bom senso invoco a todos os momentos, dizia que petróleo e água, devemos procurar onde o geólogo informa não haver. . . Não quero, pois, desesperançar os mineiros e que minhas palavras sejam de mau agouro. .. Mas a constituição geológica de Minas, com a chamada série de minas — muito antiga, anterior à formação do petróleo e abrangendo quase todo o território estadual, — não promete conter petróleo. Na Bahia, porém, o petróleo já jorrou e há possibilidade de surgir em quantidades apreciáveis. Pois bem, será, em Minas, necessário desenvolver seu estudo da técnica, da engenharia do petróleo, tanto quanto na Bahia? Por outro lado, a Bahia, com o laboratório de que dispõe, fornecido amplamente pela natureza, não poderia preparar especialistas em petróleo para outros Estados?

Outro ponto: — a construção naval. Minas não precisa desenvolver tanto os estudos referentes à construção naval quanto, digamos, Rio de Janeiro, os Estados litorâneos onde ela se praticou, se pratica e deve incrementar-se mais acentuadamente no futuro.

Não sei se, assim ilustrando meu pensamento, consegui justificar suficientemente minha tese. O Prof. Almeida Júnior há de me perdoar: sou tosco professor, sem hábito de debates, de argumentação capaz de convencer. Não raro, certos assuntos me parecem muito claros, quando, no entanto, terceiros não julgam assim.

*O Sr. Rui Santos* — Mas a questão é que, nas profissões liberais, ainda há deficiência de profissionais, de maneira que o cidadão diplomado em Minas Gerais vai, por vezes, exercer sua atividade em São Paulo, no Paraná e em outros Estados, assim como o baiano se desloca para a Amazônia ou para o Sul. O profissional não pode ficar — e o mesmo ocorre, mais ou menos, no setor do ensino normal e primário — apenas dentro de sua região.

Em parte, porém, S. Excia, tem razão. Realmente, de acordo com a região, pode-se aprofundar mais o estudo desta ou daquela disciplina, mas sem esquecer que o profissional de nível universitário não fica muito preso à sua terra. O paulista sabe,

por exemplo, que seu território está cheio de brasileiros de outros Estados.

*O Sr. Maurício Joppert* — Responderei ao Deputado Rui Santos com o Estatuto da Universidade do Brasil, que tenho de cabeça, pois fiz parte no Conselho Universitário.

O Estatuto da Universidade do Brasil, onde se encontram dispositivos capazes de ser generalizados com proveito para o ensino brasileiro, estabelece que o profissional de nível superior deve ser formado em duas etapas: a primeira formação e a formação superior ou de especialização. Este regime já está em prática na Universidade do Brasil. Na engenharia, temos diversas especialidades fundamentais: engenharia civil, engenharia mecânica, engenharia eletricista, engenharia de minas e metalurgia, engenharia química, etc. Na engenharia civil, existe, como especialização, a engenharia de estradas de ferro, de estradas de rodagem, de estruturas, de saneamento, etc. O engenheiro formado em Minas pode ter a mesma formação básica do que estuda na Bahia. Os cursos de especialização — aqueles a que aludi — poderiam, esses, sim, diferir entre si. O curso de especialização de petróleo seria feito, de preferência, na Bahia, embora não veja, também, absolutamente a impossibilidade de existir em Minas. Meu objetivo, Sr. Presidente, é mostrar que não se justifica a obrigação de serem cursos idênticos em todos os Estados.

*O Sr. Mário Palmério* — A legislação atual não impede essa diferenciação de currículo nas escolas superiores. As escolas é lícito propor a criação de novas cadeiras, ao Conselho Nacional de Educação, dentro do currículo atual, e o Conselho pode, se me não engano, autorizar a inclusão, no currículo de determinadas escolas superiores, de mais essas cadeiras, como V. Excia, tão bem define, especializadas para as diferentes regiões do país.

Devo ressaltar que temos, no Brasil, hoje, um verdadeiro *rush* para o interior. São centenas e milhares de nordestinos: a descer para São Paulo, hoje, amanhã, para o Paraná, depois, para Goiás e esses deslocamentos compreendendo famílias inteiras. São famílias que têm um engenheiro, formado, vamos supor, na Escola de Engenharia do Recife ou uma moça diplomada, digamos, por uma escola normal do Ceará. Por que tiramos a possibilidade de exercerem esses profissionais sua atividade em outro Estado, porque deste é seu diploma de uma instituição de ensino secundário, superior ou primário? Como conciliar os interesses das famílias que, eventualmente, se transferem de uma para outra região do país, com os desse seu membro?

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Tenho dois pontos a aludir. O primeiro é quanto à possibilidade atual de qualquer faculdade. acrescentar ao seu currículo outras disciplinas que lhe pareçam

convenientes. De fato, isso está na lei. Acontece, entretanto, que, na prática, não é possível, pelo seguinte: a lei manda que as faculdades, estaduais ou particulares, sigam, rigorosamente, como mínimo, o currículo da congênere federal. E esse currículo mínimo das congêneres federais — o da Universidade do Rio de Janeiro de 1931 — é tão grande, tão "máximo", que não se torna viável acrescentar, com êxito, uma cadeira nova.

Outro ponto: V. Excia, aludiu à necessidade de especialistas, não do engenheiro comum, do médico comum, mas do especialista profundo na sua especialidade. Quanto a estes, não são muitos os necessários no país. São necessários alguns, mas poucos, e nós não os temos. Devemos mandar buscar esses especialistas para o ramo do direito, da medicina, da engenharia, enfim, para qualquer ramo da cultura universitária. Poderíamos formá-los aqui e seria uma dispersão imensa se quiséssemos prepará-los no Amazonas, na Bahia, no Ceará, no Rio Grande do Norte ou em São Paulo. Vamos formar, num centro único, os que bastem para o país, esses profissionais de setores especializados.

*O Sr. Sousa Nochese* — Na Escola Politécnica, há engenheiros, como professores, formados em Ouro Preto. Na própria fábrica, de que sou parte, tenho dois, lã formados, especializados em minas, justamente por ser Minas o meio propício à metalurgia, à siderurgia. Estamos aproveitando sua capacidade em São Paulo. Contamos com três ou quatro. . .

*O Sr. Maurício Joppert* — Três ou quatro não são muitos. Devemos, no momento, ter em vista a regra, não a exceção.

*O Sr. Sousa Nochese* — ... na Escola Politécnica. Em todo o Estado, talvez estejam desenvolvendo sua atividade centenas de engenheiros mineiros, não apenas três ou quatro.

*O Sr. Mário Palmério* — Se dermos autonomia às escolas estaduais, isso não implicará na falta de reconhecimento, por um Estado, do diploma profissional fornecido por outro, como o Dr. Maurício Joppert referiu há pouco...

*O Sr. Maurício Joppert* — V. Excia, está deturpando, completamente, meu pensamento.

*O Sr. Mário Palmério* — ... porque pode, por extensão...

*O Sr. Maurício Joppert* — Distingui duas formações. O engenheiro civil, por exemplo, tem uma formação para estruturas, outra para obras hidráulicas, outra ainda para estradas, etc. O engenheiro químico segue ramos diversos: o de petróleo, o de siderurgia, o de metalurgia. Em suma, há uma variedade enorme de especialização dentro da formação-tronco: de engenheiro químico, civil, mecânico, eletricitista. Mesmo dentro da eletricidade, há toda uma gama de setores: a produção de fôrça, a eletrônica, a transmissão — variam muito esses detalhes.

Peço a atenção dos nobres colegas para a importância que hoje se está dando, nos Estados Unidos, ao engenheiro que possui um curso de graduação. O "*undergraduated*" será o engenheiro de primeira formação. Por exemplo: o engenheiro civil, *tout court*, pode trabalhar, no começo, em todas as modalidades da engenharia civil, mas, se tiver uma especialização de pavimentação de estrada, uma especialização de estruturas, ou melhor, se quiser ser engenheiro de estruturas, não estará impedido de o conseguir: vai à escola, faz mais um ou dois anos de curso. Não pode é sair, logo na primeira formação, como engenheiro de estruturas, ou de outras especializações.

*O Sr. Rui Santos* — Estou inteiramente de acordo com este ponto de vista de V. Excia. Acho, apenas, o seguinte: dentro da pobreza nacional, o rapaz que termina a primeira graduação, de modo geral já está aflito para entrar na vida prática e ganhar alguma coisa.

*O Sr. Maurício Joppert* — Justamente devido a isso se faz esta primeira graduação.

*O Sr. Rui Santos* — Assim, só teremos a segunda graduação, a não ser em casos excepcionais, dentro de um regime de bolsa, pagando o próprio Estado a formação do especialista que o vai servir.

*O Sr. Maurício Joppert* — Ou a uma empresa.

*O Sr. Rui Santos* — Isto se dá na medicina e, na engenharia, acredito, também se dará.

*O Sr. Maurício Joppert* — Foi assim, a princípio, nos Estados Unidos.

*O Sr. Rui Santos* — A não ser assim, terminada a primeira graduação, o indivíduo trata de ganhar a vida — já é com sacrifício que um pai leva seu filho até esse ponto dos estudos.

*O Sr. Maurício Joppert* — É isso mesmo que V. Excia. está dizendo, nem eu penso de modo diferente. O que vai acontecer, porém, é que essas especializações, cada vez mais necessárias, à medida que se diferenciam os assuntos técnicos, vão se tornar como que espontâneas.

*O Sr. Rui Santos* — Especializações dentro de especializações.

*O Sr. Maurício Joppert* — Isto faz com que o profissional não abandone a escola, após a primeira formação, com que continue a pensar no estudo, em voltar para se aperfeiçoar naquilo que a vida prática lhe indicar como mais aconselhável.

Não há, absolutamente, restrição à liberdade.

Quero chamar a atenção da Comissão para este inconveniente dos programas estabelecidos através de leis.

O curso secundário, no momento, funciona segundo programas determinados pelo Ministério da Educação. O programa de matemática é antiquado, deficiente, não contém os estudos fundamentais, hoje em dia necessários ao desenvolvimento de um curso superior de engenharia ou de uma escola de filosofia. No entanto, os candidatos aos cursos superiores fazem exames de admissão com as matérias do programa da curso secundário, fixado por quem? Não se sabe. Não há uma figura responsável. Nos Ministérios, no ambiente fora das congregações, não há gente capaz de apanhar essas sutilezas e o resultado é que surgem programas como este a que me refiro. No curso de engenharia, lutamos com essa deficiência. E não temos elementos para resolver a situação, porque os programas são elaborados pelo Ministério da Educação.

O Dr. Almeida Júnior disse que diretrizes são normas gerais. Estou de acôrdo. E bases?

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Fundamentos.

*O Sr. Maurício Joppert* — As bases serão, talvez, os objetivos colimados.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — O ponto de partida, os pressupostos sôbre os quais se baseia o estudo. A democracia, por exemplo, é um pressuposto, uma base da nossa educação. Segundo o parecer do Deputado Capanema, a expressão "bases" foi aí incluída, a fim de que o Congresso Federal possa legislar relativamente a qualquer assunto. Não entendi o por que do argumento.

*O Sr. Maurício Joppert* — Sem o menor desrespeito ao nobre Deputado Gustavo Capanema, homem de grande cultura e, sobretudo, de sinceridade e honestidade a toda prova, acho isso um verdadeiro absurdo. Concordo em que o Govêrno Federal deve traçar as bases e diretrizes, considero até indispensável, para se dar ao ensino nacional o mesmo ar de família. Não deve, entretanto, essa ação federal descer a detalhes. Os aspectos técnicos devem ser privativos das congregações, daqueles que entendem do ensino. Não se compreende, por exemplo, que a congregação de uma escola de engenharia vá fazer programas destinados a escolas de direito e de medicina. Cada um sabe do que precisa. Penso que as diretrizes e bases devem ser traçadas, mas tão genericamente quanto possível, sem detalhes, porque, de outro modo, iremos atrasar o ensino. Não compreendo que matérias constituintes de um currículo possam ser determinadas por decreto, por lei. A estrutura dos currículos deve ser mutável. Estamos lutando, no curso de engenharia, com a necessidade de incluir certas cadeiras no currículo, mas não o podemos fazer, porque a providência depen-

de do Congresso e só pode ser efetivada se o Poder Executivo tomar a iniciativa. Como o Poder Executivo não se dirige, a respeito, ao Congresso, sentimos que vamos ficando atrasados em relação a outras escolas. Os estudantes estão procurando adquirir os conhecimentos que lhes faltam em cursos particulares, hoje brilhantemente desenvolvidos. Nós, no entanto, não podemos acrescentar tais matérias nos cursos oficiais, devido à restrição legal. É imprescindível dar certa liberdade ao ensino, para que êle possa progredir. Já vi uma comissão presidida por autoridade do Govêrno rejeitar, por maioria de votos, devido à pressão de momento, certo princípio de física. Ora, ■os princípios de física são independentes da opinião dos homens ou de sua vontade. Pois bem, essa honrada comissão, da qual eu fazia parte, não aceitou que a água pudesse correr por declive superficial, face à oposição da autoridade que, na ocasião, a presidia.

Quanto à fixação de séries, queria também ouvir o pensamento de Professor Almeida Júnior.

Parece que as bases — e foi, mesmo, um dos pontos ventilados pelo Deputado Gustavo Capanema — fixaram as séries dos cursos. Considero este, igualmente, assunto da alçada das congregações. Em virtude da comissão de que fui investido, estudamos uma forma de regimento, na Escola de Engenharia, estabelecendo o curso de primeira formação em quatro anos, como se verifica em quase todas — não digo em todas, mas na grande maioria, talvez 95% — as universidades norte-americanas, entendendo que, nesse curso, deviam ser lecionadas as matérias indispensáveis ao engenheiro de determinado ramo, para que pudesse abordar a profissão. Pois bem, não foi possível obter a aprovação do regimento com um currículo assim organizado, porque havia disposição de lei que obrigava os cursos mínimos a se desenvolverem durante cinco anos. A mim, isso me pareceu verdadeiro absurdo, pois havíamos criado um curso de primeira formação e cursos de aperfeiçoamento, como mandam os estatutos da Universidade, podendo ser os cursos de aperfeiçoamento de um ou dois anos, conforme a extensão das matérias a serem ensinadas. Tal providência não foi possível e, no entanto, me parece ser assunto da alçada das congregações, que deve ficar dentro das universidades. O assunto não é de lei, porque, geralmente, os parlamentares não estão habilitados a decidir sôbre questões de extrema especialização. Um ou outro representante pode abranger a matéria, mas a maioria não.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Quer V. Excia, que responda a essa sua indagação?

*O Sr. Maurício Joppert* — Desejaria acrescentar uma pergunta e, depois, V. S. dará sua resposta, se achar por bem fazê-lo.

Quero focalizar a necessidade de um curso intermediário entre o secundário e o superior. Os programas do curso secundário têm como finalidade a formação cultural do indivíduo, enquanto que o curso superior já tem a preocupação de educá-lo para o exercício desta ou daquela profissão. Nem sempre, entretanto, há uma combinação entre as matérias lecionadas no curso secundário e as necessárias ao desenvolvimento do curso superior. Hoje, por exemplo, ninguém pode estudar física nem mecânica num curso superior de engenharia ou de filosofia, sem o desenvolvimento do cálculo vetorial e do tensorial, não lecionados no curso secundário. E também não pode sê-lo no curso superior, porque este não será exequível, talvez, nem em seis anos. Faz-se imprescindível um curso intermediário, uma espécie de curso de preparatório, no qual sejam ministrados, aos candidatos a um curso superior, conhecimentos desenvolvidos das matérias necessárias a este. E essa necessidade vem avultando, à medida que as ciências se aperfeiçoam.

Há trinta anos, ela não se fazia sentir, mas, hoje, quando a teoria da relatividade, a teoria atômica, as altas teorias da mecânica e da física são correntes nos cursos profissionais, é indispensável o ensino de tais matérias.

Estas, Sr. Presidente, as considerações que me permito fazer à margem da brilhante exposição do Professor Almeida Júnior. Se o ilustre educador julgar que merecem seus esclarecimentos, terei a máxima satisfação em ouvi-los.

*O Sr. Sousa Noschese* — A título de colaboração, em abono à tese de V. Excia., quero ressaltar que muitos engenheiros, moços desprovidos de maiores recursos, que não possuem meios com que estudar no Rio de Janeiro ou em São Paulo, mas desejam desenvolver seus conhecimentos em determinadas especializações, vão para Minas e lá fazem seu curso com um terço ou, talvez, um quarto de despesa. Em Minas — V. Excia, disse muito bem — terra do ferro, do minério, o estudante encontra campo muito mais vasto para aprimorar-se neste ramo de atividade. Que fazem, então? Vão para lá, formam-se e, depois, transferem-se para outro ponto do país onde lhe oferecem melhores vantagens, para São Paulo e Volta Redonda, onde, justamente, mais tem alcançado incremento esse ramo profissional. Como disse, estas minhas referências são, simplesmente, em abono da tese de V. Excia.

*O Sr. Maurício Joppert* — Essa situação ficará resolvida com os cursos em duas formações. O estudante fará a primeira onde puder e, a segunda, onde houver especialização.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Creio serem duas as indagações formuladas pelo Deputado Maurício Joppert, a que ainda não ofereci resposta.

A primeira diz respeito à necessidade de cursos intermediários entre o secundário e o universitário.

Pois bem, a comissão encarregada de elaborar o anteprojeto de diretrizes e bases sentiu, também, essa necessidade e incluiu em seu trabalho o curso intermediário, que tomou o nome de colégio universitário, e talvez melhor fora denominado — curso pré-universitário. Trata-se de curso, de fato, intermediário, de um a dois anos, ao arbítrio das congregações, e que precede o curso universitário.

A outra indagação de S. Excia, é com relação ao tempo de duração das séries.

Quanto ao particular, devemos, creio eu, distinguir. Tratando-se de cursos normais, para formação de médicos, de engenheiros, de advogados, penso ser indispensável se fixe a duração uniforme, visto não termos exames de estado, donde ser imprescindível, realmente, uma medida comum no tempo de formação dos profissionais.

Aliás, nos Estados Unidos, cuja organização, com relação aos ensinos médico e jurídico conheço melhor do que no setor da engenharia, as autoridades, digamos, sociais, que regulam esta matéria — a "Bar Association", para os advogados e a Associação Médica, para os médicos — fixam a duração mínima do curso: quatro anos para os médicos e, depois, um ano de prática hospitalar, e três anos para os advogados. Para os cursos de aperfeiçoamento, de especialização, não são fixados mínimos ou duração de currículo, como também nosso anteprojeto não fixa. Fica isso ao arbítrio das congregações.

*O Sr. Maurício Joppert* — Mas eu vi, no projeto de diretrizes e bases, a fixação do curso de engenharia, primeira formação, em cinco anos. E, justamente inspirado no exemplo norte-americano, tínhamos proposto fosse esse curso de quatro anos. Queria evitar ficasse demasiado longo. Nosso objetivo era lançar o jovem profissional o mais cedo possível para ganhar sua vida, porque isso de estudante rico, hoje, não há. Já se foi o tempo em que o estudante era filho de pai abastado, que o sustentava na Corte ou nas grandes cidades. Nos dias atuais, todos precisamos ganhar nossa vida.

Existem, nas universidades norte-americanas, comissões das congregações, encarregadas de encaminhar os alunos para as indústrias e organizar horários especiais, a fim de que eles possam realizar seus cursos. Lá não se aprova por decreto, nem por saber que o cidadão esteve trabalhando: a escola coloca-os nas indústrias e cuida de estabelecer horários ade-

quados às suas necessidades. Essa situação, hoje, é universal. É a nossa situação. O Brasil é terra de gente pobre. Estuda-se aqui com dificuldade e o número de estudantes que trabalham para poderem aprender eleva-se, praticamente, à totalidade, a mais de 90%. Esta, a realidade que temos de enfrentar.

Tivemos, pois, o propósito de reduzir ao mínimo absoluto a primeira formação, para que o jovem brasileiro pudesse, sem maior demora, ganhar sua vida. Sentindo, posteriormente, suas deficiências, voltará, por certo, à escola, para aperfeiçoar-se, seja por conta própria, seja por meio de bolsa fornecida pelo Governo, que lhe pode facilitar esse aprimoramento, assim como as próprias indústrias.

*O Sr. Nestor Jost* — Professor Almeida Júnior, desejo, preliminarmente, manifestar a satisfação que tive em poder ouvi-lo pessoalmente, já que há muitos anos admirava a grande contribuição que, no setor do ensino nacional, V. S. vem apresentando.

A propósito do projeto de bases e diretrizes, V. S. informou há pouco que a comissão havia fixado, com muita timidez, a flexibilidade dos cursos, atribuindo aos Estados apenas 15% das matérias constantes do currículo, quando poderia ter ido mais longe.

Perguntaria: Quais as razões que justificaram essa timidez?

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Essa timidez da comissão — não sei se fui feliz na expressão — decorreu, vamos dizer, de tática política. Com efeito, se, com esses 15% pedidos, temos encontrado dificuldade em fazer prevalecer nossa opinião, imaginem se tivéssemos solicitado 50, 70%?

Ademais eu, pessoalmente, estou certo de que, em matéria de organização do ensino, não convém passar-se de um regime de centralização total para um regime de total descentralização, sem transição lenta. Neste terreno, a meu ver, faz-se necessário que caminhemos com certa cautela e lentidão. Aquilo que chamei de timidez bem poderia denominar, agora, de prudência.

*O Sr. Nestor Jost* — Vejo que o projeto sujeitou a flexibilidade ao Estado e ao aluno: o Estado fixaria o número de disciplinas optativas e ao aluno caberia escolhê-las. A meu ver, porém, aos estabelecimentos é que deveria caber a escolha das disciplinas a serem ministradas, porque uma das nossas maiores dificuldades, até aqui, tem sido a da formação de professores secundários e, deixando-se ao critério do aluno a escolha das disciplinas optativas, talvez acontecesse que estabelecimentos pobres, de cidades menores, tivessem de enfrentar dificuldades insuperáveis quanto a essa parte do currículo.

O projeto não ficaria melhorado se, em vez de ser cometida a atribuição da escolha aos alunos, fosse confiada às diretorias dos estabelecimentos?

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Não estou lembrado dos termos exatos do projeto.

*O Sr. Nestor Jost* — Posso lê-los:

"Disciplinas optativas, fixadas pelo poder público local, das quais cada aluno escolherá uma ou duas, em cada série, até completar as disciplinas obrigatórias, no mínimo, de 18 e, no máximo, de 24 aulas semanais."

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Muito bem. Diante do exposto por Vossa Excelência, eu me permito dar a seguinte resposta.

Cabe ao Estado fixar as disciplinas optativas para os estabelecimentos oficiais. Quanto aos estabelecimentos particulares, Vossa Excelência tem toda razão, pois é necessário haja disciplinas optativas, porque, sem elas, ficam incompletos os currículos. O currículo foi dado, realmente, como currículo básico, por si só insuficiente.

Quanto à natureza das disciplinas optativas, penso, assiste razão a Vossa Excelência ao dizer que aos estabelecimentos particulares deveria caber a escolha daquelas disciplinas que podem oferecer a seus alunos. Não é este seu pensamento?

*O Sr. Nestor Jost* — Sim.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Quanto aos estabelecimentos oficiais, a escolha deve caber ao Estado, porque este é que vai pagar aos professores e nomeá-los.

*O Sr. Nestor Jost* — Uma das maiores razões do pouco rendimento do ensino secundário está na rigidez dos currículos. O projeto estabelece certa flexibilidade, mas, ainda assim, fixa cerca de 10 disciplinas no curso ginásial, deixando algumas para o poder estadual. Acha será exagerado o número de disciplinas, ainda, para ser ministrado no curso ginásial. Entendo seria vantajoso restringir o número de matérias, para que possam ser melhor assimiladas.

Outrossim, tenho encontrado dificuldade para compreender a significação da transferência do curso de articulação, criado para a universidade, ao invés de êle continuar nos ginásios ou colégios, conforme tem acontecido até hoje, incorporado no ciclo colegial. Entendia que, praticamente, torna-se muito mais difícil esse curso de articulação, que o projeto chamou de colégio universitário, funcionar na universidade, porque as universidades, como sabemos, já se ressentem de falta de espaço. Existe considerável escassez de condições materiais para a formação de profissionais de nível superior, em nosso país. Se ainda lhes

agregarmos esse curso de colégio universitário, creio, estaremos acarretando novas dificuldades às universidades.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — A primeira indagação de V. Excia. refere-se ao número de disciplinas. Realmente, não é pequeno o número de disciplinas, mas acho difícil encontrarmos, entre as matérias que aí estão, alguma que possa deixar de ser lecionada obrigatoriamente. A meu ver, nenhuma pode ser eliminada.

Quando se debateu, no seio da comissão, este ponto, entendi, pessoalmente, que deveríamos limitar o estudo de línguas estrangeiras a uma só. Preferia se estudasse o inglês ou o francês muito bem, de modo que uma delas pudesse, realmente, ser um instrumento de cultura para os estudantes — nunca duas línguas. Surgiram, entretanto, outras opiniões, defendendo, brilhantemente, a manutenção do francês — como língua de cultura a que, tradicionalmente, estamos vinculados, e do inglês — como língua cada vez mais interessante para a nossa juventude. Ficaram, então, estas duas línguas.

Quanto às demais disciplinas, repito, não vejo nenhuma que possa ser excluída.

Outro ponto é relacionado com o curso de articulação.

Apresenta V. Excia., como objeção ao fato de estar êle preso à universidade, a dificuldade de espaço. Pois bem, para tais casos, o próprio anteprojeto prevê o funcionamento do curso de articulação em outra escola secundária, isto é, ainda em obediência à flexibilidade de organização.

*O Sr. Nestor Jost* — Queria dizer a V. S. que, realmente, o projeto elaborado pelo Ministério não incluiu duas línguas. Referia-se a inglês ou francês. Portanto, já reduziu.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — O projeto do Ministério?

*O Sr. Nestor Jost* — Exatamente. O projeto da comissão, de fato, falava em inglês e francês.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Penso que o projeto do Ministério é que inclui as duas línguas.

*O Sr. Nestor Jost* — O do Ministério — está aqui — diz. o seguinte: português, matemática, geografia, história geral e do Brasil, francês ou inglês.

Penso que se podia fundir, numa só cadeira — geografia, história geral e do Brasil. A meu ver, perdemos muito tempo, no ciclo ginásial, estudando geografia. Segundo tenho notado, somos o país em que mais se estuda geografia, em todo o mundo. Vivemos a estudar questões de geografia física da Ásia, da Oceania, etc, sem maior proveito prático. Assim, talvez fosse conveniente a fusão das cadeiras a que aludi.

Outro ponto sobre o qual gostaria de ouvir a opinião de Vossa Senhoria é o que diz respeito aos exames de estado. Pa-

rece-me, por igual, de difícil prática o exame de estado, muito embora o projeto o estabeleça apenas para a conclusão do ciclo. Porque, mesmo se fazendo a descentralização, Estados como São Paulo, especialmente, e Rio Grande do Sul contam com centenas. de ginásios e a indicação de bancas examinadoras para os diversos ciclos e, ainda, para admissão ao curso médio será difícil. Ter-se-ia de criar grupos de professores especializados, custosos, e tudo isso nos levaria a ver praticamente impossível essa realização, se bem que já tenha havido, nesse sentido, experiência em nosso país, de que não posso falar, pois não a acompanhei. Ouvi dizer, porém, que não deu certo. E, naquela época, os alunos de segundo ciclo não deviam passar de 20.000, quando hoje andam por cêrca de 500.000. Assim, repito, praticamente será muito difícil o funcionamento das bancas de estado. Gostaria, entretanto, de ouvir a opinião de V. S.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Compartilho da opinião de V. Excia, quando diz que são de difícil realização os exames de estado. De fato, se quiséssemos generalizar tais exames a todos os ciclos, a todas as séries, seriam impraticáveis. Já, porém, em se tratando de conclusão do ciclo, tal não ocorrerá. Far-se-á mister certo esforço, mas esse esforço será compensado pelo bom resultado que dará.

Discuti o assunto com alguns companheiros e admiti sugestão, creio que do Professor Anísio Teixeira, no sentido de haver professores excedentes em determinadas escolas, os quais se encarregariam desses exames, alternadamente: esse ano, uma turma de professores faria os exames, prolongando-se mesmo, através de todo o período, e, no ano seguinte, voltariam às suas cátedras, desempenhando outros professores tal missão. Assim, em-bora com certa dificuldade, me parece possível o exame de estado.

V. Excia, tem razão quando desconfia da experiência que tivemos. Eu, àquele tempo diretor de ginásio, posso informá-lo de que, realmente, foi desastrosa, infelicíssima a experiência. Eram improvisados os examinadores, geralmente do Distrito Federal, alguns, aposentados, outros, moços que, no momento, não tinham emprêgo. Quando chegavam aos ginásios, para examinar, a disputa pela presidência era grande. Nenhum desses elementos queria examinar "*et pour cause*". Não foram muito felizes os ensaios nesta matéria. Se, porém, dermos outra organização aos exames, penso que trarão grandes benefícios para o ensino.

O Sr. Nestor Jost — Peço permissão para expor um ponto de vista pessoal.

Poder-se-ia permitir a formação de bancas de estado a critério das autoridades escolares para os estabelecimentos em

que elas julgassem necessárias uma vitória governamental e, ao mesmo tempo, consentir que os educandários mais idôneos continuassem a praticar seus exames na forma atual. Foi a modalidade que me ocorreu: o exame de estado facultativo, a critério das autoridades competentes. Parecia ser possível conciliar a necessidade de aferição do trabalho em determinados estabelecimentos com a prática e a possibilidade normal de efetuar os exames de estado.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — A fórmula que V. Excia, acaba de sugerir me parece muito interessante. Eu mesmo já a fiz em artigos que publiquei na imprensa de São Paulo, reproduzidos na *Revista da Faculdade de Direito*. Minha proposição era esta: sempre que se apure, através dos exames vestibulares, que determinado colégio está fornecendo certificados mentirosos, declarando que determinado aluno sabe francês quando a assertiva é desmentida pelo exame vestibular, pelo qual se demonstra que êle nada sabe de francês ou pouco sabe (e o mesmo, naturalmente, ocorrerá com relação a outra qualquer matéria), esse colégio ficará sob regime de exceção e, para êle, será instituído o exame de Estado.

Isto foi por mim proposto, como remédio de ocasião, enquanto se aguardava a lei de diretrizes e bases. Será caso, realmente, de se estudar a maneira de incluir esta fórmula como sucedâneo ao exame de Estado generalizado. A não ser que apareça alguma modalidade prática, e o Professor Anísio Teixeira tem, creio, algo a sugerir nesse sentido, facilitando a generalização do exame de estado.

O SR. PRESIDENTE — Algum Sr. Deputado deseja ainda formular perguntas ao Professor Almeida Júnior?

{Pausa}.

Devo reafirmar os agradecimentos da Comissão de Educação e Cultura ao Professor Almeida Júnior, pelo valioso subsídio que nos trouxe, como fruto de sua experiência, patriotismo e amplos conhecimentos no setor educacional. Este órgão técnico está no empenho, real e sincero, de portar-se como juiz sereno na intrincada questão submetida à sua deliberação e em que terçam armas as figuras mais destacadas do meio cultural brasileiro. Assim, ouvindo as opiniões dos mais credenciados educadores, temos em mira habilitar-nos a realizar um bom julgamento.

Meus votos, neste instante, são no sentido de que quantos possam ajudar-nos nesta difícil tarefa não regateiem sua colaboração positiva, de que tanto necessitamos para o cumprimento de nosso dever.

Agradeço, ainda, o comparecimento dos ilustres colegas e declaro encerrada a sessão.

## O ENSINO SUPERIOR NO NOVO PROJETO DE LEI (\*)

ÁLVARO ALBERTO

Do Conselho Nacional de Pesquisas

O SR. PRESIDENTE — Havendo número legal, declaro aberta a reunião da Comissão de Educação e Cultura.

Meus colegas, temos, hoje, a oportunidade jubilosa para todos nós de receber a visita do Sr. Almirante Álvaro Alberto, figura de destaque, não só das Forças Armadas do Brasil, mas, principalmente, nos meios científicos da nossa Pátria. O nome de Sua Excelência está aureolado pela sua constância em favor do aperfeiçoamento da pesquisa no Brasil. Esse esforço diuturno de Sua Excelência, que mais se parece com um apostolado, já encontra em nosso meio uma repercussão razoável, e os nossos votos são para que os brasileiros de hoje e de amanhã estejam sempre atentos às grandes realizações que precisamos fazer *no* campo técnico e científico, a fim de que o nosso país não se retarde na caminhada que todos desejamos para o seu engrandecimento, para o seu progresso e, sobretudo, para a felicidade do povo brasileiro.

A presença deste ilustre compatriótico entre nós resulta de uma feliz sugestão do nosso ilustre colega, Professor Maurício Joppert, cujo interesse pelo debate que vimos mantendo sobre o problema da educação nacional e sobre as questões que lhe são afins está sendo assinalado por todos nós com regozijo muito especial. Falou-me ontem Sua Excelência da possibilidade de ouvirmos a palavra sempre autorizada do Almirante Álvaro Alberto. Acolhi com açodado entusiasmo a sugestão do Professor Maurício Joppert, e aqui estamos hoje reunidos para ouvir a palavra do experiente, a palavra do técnico e, especialmente, a palavra do grande patriota. (*Muito bem; muito bem. Palmas*). Tem a palavra o Almirante Álvaro Alberto. O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Excelentíssimo Senhor Presidente, Excelentíssimos Senhores Membros da Colenda Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados: antes

(\*) Conferência pronunciada em 24 de julho de 1952 na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

de entrar no exame da matéria que nos traz à presença de Vossas Excelências, quero agradecer a generosidade dos conceitos emitidos pelo eminente Deputado Eurico Sales. Partindo de tão alto, essas palavras valem por uma recompensa e por um incentivo. Falando como Presidente do Conselho Nacional de Pesquisas e também em nome dos Senhores Conselheiros aqui presentes, que são o Professor Olímpio da Fonseca e o Professor Álvaro Difini, dos mais ilustres dentre os meus colegas, apresento a Vossa Excelência, Senhor Presidente, a expressão do nosso profundo reconhecimento. Reconhecimento também pela honra que nos dá de ouvir o Conselho Nacional de Pesquisas, que me orgulho de dirigir, a propósito de uma questão de tamanho relevo como esta, que Vossas Excelências examinam com tanto espírito público e tão evidente desejo de buscar uma solução consentânea com os mais altos interesses nacionais.

Devo esclarecer a Vossas Excelências, Senhores Deputados, que a presteza com que nos foi dado trazer a Vossas Excelências o depoimento do Conselho Nacional de Pesquisas não foi fortuita: resultou da circunstância de termos estado recentemente em visita a muitas das maiores organizações universitárias do mundo. Vários dos Senhores Membros do Conselho Nacional de Pesquisas tiveram, assim, a enchança de verificar aquilo que está sendo praticado nos mais avançados centros da cultura humana.

Sem dúvida, à primeira vista, a palavra do Conselho Nacional de Pesquisas, órgão fundado para promover a investigação científica e tecnológica em todos os domínios do conhecimento, poderia parecer uma intromissão em problema aparentemente estranho às suas finalidades, qual seja o da organização universitária. Entretanto, ao mais leve exame desta questão, verifica-se que o Conselho de Pesquisas no Brasil, como em qualquer outra parte do mundo, não pode encontrar senão na Universidade outra sementeira mais fecunda onde buscar as vocações que deva orientar no sentido da investigação científica e tecnológica. Foi em face desta circunstância que buscamos estudar o problema nos Estados Unidos da América, no Canadá e em várias nações européias.

O Conselho Nacional de Pesquisas já havia, desde há algum tempo, recebido magnífico relatório a respeito deste assunto, elaborado por três insignes professores: dois deles da Universidade de São Paulo, os Senhores Francisco João Maffei e Luís Cintra do Prado, e um da Universidade de Pernambuco, o Sr. Hervásio Guimarães de Carvalho. Três brasileiros que representam dignamente o Brasil. Depois de examinado esse relatório, por proposta subscrita pela unanimidade dos Membros do Conselho, foi nomeada uma comissão para examinar a reforma, ora em curso, do ensino universitário. Já sabíamos perfeita-

mente, desde os seus pródromos, que esta matéria havia despertado o esclarecido interesse dos nossos legisladores, e já havíamos tido oportunidade, outrossim, de trocar idéias com o eminente brasileiro, Deputado Maurício Joppert, que, há longos anos, vem debatendo as questões pertinentes à melhoria do ensino universitário no Brasil. Sua Excelência, de há muito, lecionando na legendária Escola Nacional de Engenharia, onde, ainda estudante, já era mesare de seus colegas, teve oportunidade de lidar de perto, não só com essa matéria-prima espiritual, que é o estudante, o homem que está formando a sua mentalidade, como também com aquêles que lhe dirigem a formação. Sua Excelência conhece perfeitamente bem, como Vossas Excelências, que não é por deficiência do elemento humano que a solução do problema universitário no Brasil não atingiu o desejado aprimoramento. Não nos faltam, mercê de Deus, professores de primeira ordem, e não escasseiam estudantes de primeiro plano. O que se faz imperativo é reorganizar os currículos, os programas, a vida universitária de modo geral, de maneira a permitir que se processe a investigação científica e técnica, naqueles cursos e naqueles estágios do ensino em que pode, legitimamente, ter lugar essa investigação.

A Comissão por nós designada para proceder ao exame deste momentoso e crucial problema havia elaborado relatório consubstanciando o resultado dos debates realizados no seio do Conselho Nacional de Pesquisas e, destarte, quando o Senhor Deputado Maurício Joppert se dignou comunicar-me, ontem, o honrosíssimo convite desta Comissão, já tínhamos prontas as considerações que vimos submeter ao alto julgamento de Vossas Excelências. Com permissão de Vossas Excelências, vou fazer a leitura desse trabalho, de que foi relator o eminente Professor Teodoro Souto, Catedrático da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo.

"Excelentíssimos Senhores Presidente e demais Membros da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

Atendendo à consulta formulada pela Colenda Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, vem o Conselho Nacional de Pesquisas à sua alta presença para submeter-lhe algumas sugestões referentes ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ora em estudo nessa Casa Legislativa.

2. Embora não caibam ao Conselho Nacional de Pesquisas atribuições para pronunciar-se sobre muitos dos aspectos da legislação do ensino, foi êle criado pela Lei n.º 1.310, de 15 de janeiro de 1951, com a finalidade de "promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qual-

quer domínio do conhecimento", e o art. 3.º da mesma lei estabelece como de sua competência precípua, em suas alíneas:

c) auxiliar a formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos, organizando ou cooperando na organização de cursos especializados, sob a orientação de professores nacionais ou estrangeiros, concedendo bolsas de estudo ou de pesquisa e promovendo estágios em instituições técnico-científicas e em estabelecimentos industriais no País ou no exterior.

d) cooperar com as universidades e os institutos de ensino superior no desenvolvimento da pesquisa científica e na formação de pesquisadores;

h) sugerir aos poderes competentes quaisquer providências que considere necessárias à realização dos seus objetivos.

3. É dentro desse espírito e em face do papel essencial que lhe é destinado na orientação dos nossos homens de ciência, que o Conselho Nacional de Pesquisas pede venia para apresentar sugestões quanto à organização do ensino universitário, uma vez que este é o mais importante manancial de pesquisadores e um dos principais meios em que se deve desenvolver a pesquisa.

4. De fato, a investigação científica, há séculos, é legítimo apanágio das grandes Universidades.

Bastaria lembrar o papel que a formação das universidades, na Idade Média, representou na conservação e propagação da cultura humana. Se não fossem os mosteiros beneditinos, onde, com paciência beneditina, se processou a cópia dos antigos documentos que guardavam os segredos da sabedoria antiga, pode-se dizer que a nossa civilização teria desaparecido com as invasões dos bárbaros. E, segundo o conceito de H. G. Wells, surgiram as universidades. O surto dos mosteiros dos discípulos de São Bento e Cassiodoro, das universidades é, sem dúvida, um dos acontecimentos mais relevantes da história da civilização.

Bastaria percorrer os anais das mais antigas sociedades científicas e visitar os laboratórios das Universidades tradicionais, para verificar que às Faculdades européias e, nos últimos decênios, também às norte-americanas, deve a Humanidade a maior parte de sua produção no domínio do pensamento e das suas conquistas na criação e estruturação da Ciência."

Prossegue o Relatório:

"5. Não foi só à luz dos grandes princípios e leis fundamentais, entretanto, que se desenvolveu a civilização; também a apli-

cação da ciência resultou em novas e não menos preciosas conquistas no domínio das forças da natureza para o serviço do homem. Em particular, a tecnologia assumiu as proporções que hoje nos é dado admirar, em todos os seus aspectos.

6. O desenvolvimento recente de institutos de pesquisa ligados a laboratórios industriais, não obstante a grande amplitude que tem assumido nos últimos tempos, nem por um instante veio diminuir a importância da pesquisa nas Universidades. Pelo contrário, a contribuição delas é cada vez maior e mais profícua enriquecem dia a dia os nossos conhecimentos e são a principal agência de formação de pesquisadores, profissionais e mestres."

— É preciso salientar que a tecnologia em que se baseia todo o desenvolvimento da indústria moderna estaria condenada à estagnação, à esterilização, se não fosse o progresso das ciências de base, e estas se adquirem nas universidades. Bastaria tal circunstância para justificar a atenção especial devotada a esse setor do conhecimento.

Continua o Relatório:

"7. Quanto aos pesquisadores, a sua importância poderia ser resumida nas palavras cruciais de Vannevar Bush em *Science, The Endless Frontiers*, o magnífico relatório que tanto influenciou na opinião do Presidente Roosevelt em favor da investigação científica:

"Uma nação que depende de outra no que diz respeito aos novos conhecimentos da ciência básica será lenta no seu progresso industrial e fraca na competição comercial do mundo, mesmo que possua aptidão mecânica".

Este homem, Vannevar Bush, dirigiu, nos Estados Unidos, a comissão do esforço industrial de guerra, durante a segunda conflagração mundial. Nada mais preciso dizer para salientar a experiência ímpar que pôde êle adquirir no trato dos problemas da mobilização da Indústria e da Tecnologia, de que resultou a vitória da causa para a qual também contribuiu o Brasil.

Sem dúvida alguma, sem diminuir o papel preeminente dos grandes chefes militares na última guerra, é fato perfeitamente histórico — e eu, como militar, me sinto perfeitamente à vontade para o realçar — que as batalhas se decidem, antes de no campo de lutas, nos laboratórios. Foi o que meridianamente expôs John Steelman, no seu relatório ao Presidente Truman em 1947, quando o Governo americano estava preocupado com os meios de incentivar a pesquisa científica. Para examinar esse problema foi nomeada uma comissão, presidida por esse homem ilustre, que, hoje, está ocupando as mesmas funções que, no passado, foram exercidas pelo Sr. Vannevar Bush. O resultado

das batalhas é, pode-se dizer, previsto pelo valor potencial da indústria — e, portanto, da Tecnologia, logo, da Ciência. Foi John Steelman que, naquele momento, chamou a atenção do povo americano para esta circunstância: enquanto a América do Norte, que é apontada por todos, e legitimamente, como o país que dá maior contribuição para o desenvolvimento da ciência, estava gastando 1 bilhão de dólares por ano em novas pesquisas, o Govêrno soviético estava gastando 1 bilhão e 100 milhões. É verdade que o algarismo americano não incluía as despesas com a Comissão de Energia Atômica. De qualquer forma, o resultado do esforço dos soviéticos todos sabemos: em 10 de julho de 1949 explodiu a primeira bomba atômica na Rússia; em 3 de outubro de 1951, a segunda e, pouco depois, uma terceira. Os americanos já explodiram cêrca de três dezenas, mas não conservam mais o monopólio.

*O Sr. Coelho de Sousa* — De modo que, hoje, não há a menor dúvida sôbre a existência da bomba atômica na Rússia?

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Estou convencido de que não há.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Faço essa pergunta, porque houve tentativa no sentido de explicar que aquilo tinha sido um *bluf*.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Um dos maiores erros estratégicos é subestimar a capacidade do adversário.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Mas não houve esforço no sentido de mascarar esse acontecimento?

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Ao contrário, pelo menos de parte dos técnicos de responsabilidade cujo julgamento é conhecido, e é notório que estão sendo tomadas as medidas preventivas na América do Norte, contra a eventualidade de um ataque atômico.

Prossegue a Parecer:

"8. Ora, o Brasil, além de possuir capacidade técnica ainda em desenvolvimento, apenas inicia seus passos decisivos no campo da ciência básica."

O Brasil já tinha uma porção de instituições onde se fazia alta cultura. Os trabalhos brasileiros alcançavam projeção internacional. Não preciso citar senão um exemplo único e elucidativo: o Instituto Osvlado Cruz, sabiamente dirigido pelo meu ilustre colega aqui presente, o Professor Olímpio da Fonseca. Em qualquer parte do mundo onde se cultive a Biologia, são todas conhecidas as investigações originárias da Casa de Osvlado Cruz. Como isso não é monopólio de nenhuma instituição, mas simplesmente o resultado da firme decisão de trabalhar e produzir, está claro que aquilo até hoje feito no Instituto Osvlado Cruz, que foi o pioneiro da verdadeira pesquisa no Brasil, há de se fazer,

e se está fazendo, em muitas outras instituições. E não só em terras cariocas. Para isso está contribuindo o Conselho Nacional de Pesquisas."

Continua o Parecer:

"9 Quanto aos profissionais, médicos, engenheiros, etc, há muito que as nações mais adiantadas se esforçam pelo seu aperfeiçoamento, em cursos para graduados e com a instituição do doutoramento, para isso concedendo bolsas e auxílios de toda espécie. Nesses programas de aperfeiçoamento, é dada especial importância a um trabalho bem dirigido de pesquisa que, em determinadas circunstâncias, pode ser convertido numa tese.

10. A vantagem dessa orientação reside tanto no resultado objetivo da pesquisa, como na formação intelectual e profissional do homem. Por isso, Mac Ilvain, supervisor do Departamento de Pesquisas e Desenvolvimento Industrial da Atlantic Refining Company, mostra-nos que o método desenvolve o espírito crítico no indivíduo, e recomenda que se insista em "fatos e não em opiniões".

— Peço atenção especial para esse fato. O autor citado é o Diretor de pesquisas, não de uma repartição pública, mas de uma instituição privada, e muitas deste tipo têm notoriamente produzido tanto para a ciência como os mais oficializados institutos do mundo. Isso prova que a produtividade dos esforços bem orientados resulta da vontade de realizar e não é monopólio dos órgãos estatais.

Segue o Parecer:

"Cultiva-se dessa forma a personalidade, a iniciativa e a capacidade de produção do homem. Isto é de interesse tanto maior entre nós, quanto os nossos métodos de ensino secundário levam facilmente os alunos à memorização, à passividade intelectual e à falta de confiança nos próprios recursos.

11. Finalmente, no que diz respeito à formação do professor, é indispensável que esta se realize, não só pela prática do ensino, como, principalmente, pela aquisição progressiva e direta da ciência, o que vale dizer, pelos trabalhos de pesquisa científica.

12. Para o exercício das suas múltiplas funções, no ensino e na pesquisa, o mestre deve percorrer uma carreira onde encontre meios e orientação para construir sua mentalidade e dar provas gradativas de progresso. É a lei natural da evolução; é o caminho certo, tanto mais que a vocação para o magistério se manifesta, quase sempre, entre os moços, cujas energias podem ser desse modo convenientemente orientadas e aproveitadas, em ambientes adequados, evitando-lhes os esforços desnecessários e os sérios defeitos do auto-didatismo e da improvisação.

13. Dentro da carreira do magistério superior, que é uma necessidade, também é mister que se exija a produção científica, sem o que dificilmente poderá o professor concorrer realmente para a formação de profissionais e pesquisadores. Para transmitir a ciência, deve senti-la diretamente e adquirir o método científico pela própria elaboração."

— Não é, aliás, outra a causa de ser o progresso científico, no mundo inteiro, tanta vez conseguido através dos professores. Quem percorrer as páginas dos *Chemical Abstracts*, por exemplo, ou de outras revistas centrais que resumem as últimas conquistas da ciência e da tecnologia, verificará freqüentemente a autoria de um professor e seus colaboradores e, sobretudo, se se trata de trabalho de equipe. Já passou a época em que um Aristóteles era capaz de abranger a universalidade dos conhecimentos humanos: isso foi há 23 séculos. Passou, também, a época em que um Descartes ou um Newton ou um Leibnitz podia abranger toda a filosofia natural. Presentemente, aqueles que conseguem focalizar a sua inteligência num determinado setor são os que se tornam mais fecundos na prática, porque quem pretender abranger a universalidade dos conhecimentos lhes ficará unicamente à superfície.

Do Parecer:

"14. Resulta, pois, a importância capital da investigação científica nas Universidades. Têm elas, como especificou ZooK na Conferência do Ensino Superior, realizada em Paris em 1939, três finalidades precípua: *transmitir, conservar e fazer progredir a Ciência*. De forma nenhuma, na ocasião em que se vai proceder à revisão das nossas leis de ensino, poder-se-ia desprezar uma dessas finalidades, até hoje mantida em segundo plano, entre nós, porém na realidade de valor primordial: *o progresso da Ciência*."

— As nossas Universidades muito têm produzido no sentido de transmitir a Ciência e conservá-la; mas a sua contribuição para o terceiro objetivo, que é o progresso da Ciência, não corresponde à quota desejável.

. Constitui problema essencial o aumento do número de laboratórios em que se processem a pesquisa e o progresso da Ciência.

Prossegue o Parecer:

"Se não insistirmos por todos os meios nesse importante problema, condenaremos nossas Universidades às condições apontadas por Bernard Houssay: "Não me cansarei de repetir que as universidades que não investigam são sub-universidades; caminham atrás das melhores, carecem de originalidade, vivem na rotina, não possuem personalidade."

15. Entretanto, as providências preconizadas não poderiam ser plenamente conseguidas, nem produziriam os frutos que delas se esperam, se perdurasse a rigidez burocrática hoje existente na organização do nosso ensino superior.

Nenhuma lei deveria ser promulgada que não reconhecesse o devido valor das congregações das escolas superiores e dos especialistas que souberam conquistar altos postos no magistério; ninguém mais do que eles está em condições de dirigir o ensino".

— E não a burocracia, que emperra a ação dos homens de Ciência, que impede a aplicação das verbas destinadas à Ciência, que não permite aos cientistas, aos chefes de laboratórios que contratem, a tempo útil, cientistas estrangeiros para vir trazer-nos as luzes do seu conhecimento. Isso é o que todos os dias estamos vendo e é o que devemos pôr a nu diante de Vossas Excelências, porque a educação está nas mãos de Vossas Excelências.

Prossegue o Parecer:

"Qualquer peia que se pretendesse estabelecer à liberdade de cátedra, em todas as suas legítimas manifestações, viria ferir em cheio os princípios cardeais da democracia, e seria nociva por cercear a espontaneidade, que é o fundamento da produção intelectual.

16. Aliás, é Jean Perrin quem assevera: "O país que não se esforça por dar à ciência o lugar que lhe corresponde e o prestígio merecido aos que a cultivam, mais cedo ou mais tarde se transformará em colônia".

17. No Sexto Congresso da Associação Internacional de Professores Universitários, realizado em Nice, no mês de setembro de 1951, o Professor La Salis, da Escola Politécnica de Zurich, teceu os seguintes comentários, aprovados e aplaudidos por todos os presentes, que representavam vinte e duas nações: "A Universidade, cujas três finalidades são essencialmente o ensino da ciência, a pesquisa científica e a educação..."

— Outra definição dos objetivos da Universidade: podem variar os outros termos; a pesquisa, porém, se inclui em todos eles.

Prossegue o Parecer:

"... precisa de liberdade para preencher eficientemente essa função tríplice. A independência em relação a qualquer autoridade que lhe seja estranha é indispensável ao progresso da ciência." E adiante: "A autonomia e a liberdade científica são essenciais para que a Universidade possa contribuir para o progresso da civilização, a melhoria da vida humana e a educação de homens livres, conscientes de suas responsabilidades".

18. Não se deseja, evidentemente, uma anarquia; sempre devem existir autoridades superiores que estabeleçam os princípios básicos, em suas linhas gerais, e decidam os grandes problemas em última instância. No mais, entretanto, cada universidade e, dentro dela, quanto possível, cada faculdade, deve possuir o máximo de autonomia. Está, uma das principais recomendações do Congresso de Reitores, realizado no mês de maio último em São Paulo. Esse, o justo anseio da quase totalidade dos professores universitários.

19. É imprescindível que se modifique a atual organização do nosso ensino superior, que é anacrônica, aferrada a princípios e orientações que, mesmo nos países de onde provieram, já se acham de há muito superados.

A ausência de flexibilidade dos nossos currículos e programas de ensino, cuja alteração depende de infundáveis delongas burocráticas, é responsável por notórias deficiências.

20. É sabido que os governos de quase todos os países civilizados criaram organismos nacionais para fomentar a pesquisa científica; os resultados a tal ponto ultrapassaram as próprias esperanças que hoje não só os governos, como inúmeros particulares, destinam verbas consideráveis a tais organismos".

— Os Estados Unidos da América neste momento estão despendendo mais de dois bilhões de dólares anualmente com a pesquisa. E o Canadá está gastando, só com o Conselho Nacional de Pesquisas, que também faz pesquisas atômicas, cêrca de 30 milhões de dólares por ano, em média, afora certos créditos de natureza secreta que são concedidos de tempos em tempos para determinadas construções. A França, também, acaba de dar um grande exemplo, votando um crédito vultoso para atender a essa questão: mais de 3 bilhões de francos. É, realmente, admirável esse esforço da França, sobretudo nas atuais circunstâncias.

Visando às mesmas finalidades, criou o Brasil um Conselho Nacional de Pesquisas, cuja ação já se vem fazendo sentir em vários setores da Ciência e da Técnica. Também êle procura, à medida de seus recursos e à semelhança de seus congêneres, incentivar e desenvolver a investigação científica nas Universidades, sem que isso importe, de forma alguma, em ingerência na vida universitária.

Sua ação não pode e não deve ser diretamente exercida, senão em casos excepcionais, e por solicitação da própria Universidade.

É fato reconhecido em todo o mundo que tais instituições só devem desempenhar, perante as Universidades, ação estimulante e orientadora, decidindo apenas quanto às normas gerais e

à distribuição de suas próprias verbas, o que é, aliás, doutrina pacífica em nossa legislação, a qual, ao fixar as atribuições de incentivo, auxílio e colaboração do Conselho Nacional de Pesquisas, determina que este "acompanhará a realização das correspondentes atividades a cargo das instituições a que conceder auxílio financeiro, *sem que isso, no entanto, importe em interferência nas questões internas dessas instituições, ou em suas investigações científicas*" (art. 3.º, § 2.º, da Lei n.º 1.310, de 15-1-1951).

O meu eminente colega Diretor do Instituto Osvaldo Cruz, Professor Olímpio da Fonseca, acaba de me transmitir um bilhete assinalando que o orçamento do Instituto Pasteur, de Paris, para 1952 é de 1 bilhão e 400 milhões de francos. A Ciência francesa está, assim, de parabéns.

Continua o Parecer:

"21. A administração dos trabalhos de pesquisa realizados nas Universidades cabe, pois, ao respectivo corpo docente e às autoridades universitárias, e a eficiência desses trabalhos depende da organização e da legislação do ensino. Assim, no momento em que o assunto está sendo alvo de atenção especial por parte da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, julga o Conselho Nacional de Pesquisas de conveniência seja apresentada a essa ilustre Comissão a sugestão de serem considerados, como princípios essenciais ao bom andamento das pesquisas nas instituições universitárias, os itens discriminados a seguir:

I) A pesquisa científica é uma das mais relevantes funções das Universidades. Não somente deve ela ser realizada em institutos especializados, como integrada no próprio ensino superior.

II) A realização das pesquisas científicas nas Universidades tem como condição primordial a existência de um corpo docente devidamente preparado e recrutado, digno da relevante função social que desempenha no terreno do magistério e da investigação científica.

III) Como clima necessário ao estímulo e desenvolvimento da pesquisa científica, é imprescindível a existência de condições condignas de remuneração dos professores e pesquisadores, bem como de uma organização administrativa suficientemente flexível para que não fique tolhida a liberdade de investigação, elemento essencial ao progresso da ciência".

— Nesta discriminação está feita, primeiramente, uma definição de princípios. A seguir, uma exposição dos corolários que deles decorrem. Por questão de método, adotamos essa divisão.

Do parecer:

"22. Desses princípios decorrem disposições que os ilustres legisladores, aos quais está afeta a tarefa, saberão integrar convenientemente no texto legal em discussão. Dentre essas, ressaltam as seguintes, que o Conselho Nacional de Pesquisas considera de relevância:

a) concessão da mais ampla autonomia possível às Universidades e, dentro delas, às Congregações das Faculdades, inclusive quanto à elaboração dos respectivos currículos, programas de ensino, normas para verificação do aproveitamento e planos de pesquisa;

b) instituição da carreira do magistério superior, com o doutoramento como etapa inicial, e exigência de investigação científica original como elemento relevante para o acesso aos postos superiores;

c) revisão do atual processo de realização de concursos para provimento das cátedras do magistério superior, estabelecendo-se sistema de seleção mais amplo, mais eficiente e mais objetivo, que leve em conta as atividades didáticas e de pesquisas dentro da carreira do magistério, sem que fique impedido o acesso às cátedras de valores excepcionais estranhos à carreira."

— Para não fechar a porta aos vultos excepcionais que possam aparecer e que estejam em condições de lograr acesso ao professorado, foi muito discutida, a propósito do problema de recrutamento de professores, a organização dos concursos. Todos sabemos que em muitas universidades estrangeiras não existe concurso, porque, quando vaga uma cadeira, já se sabe, de regra, quem deva ocupá-la. É que essas universidades já têm os seus pesquisadores, professores em situação ainda intermediária na escala de acesso, homens que já deram prova da sua capacidade de ensinar e de fazer progredir a ciência. No nosso caso, porém, por medida de prudência, não devemos dar um salto brusco, que o nosso meio ainda não comporta, mesmo porque poderíamos expor as cátedras às aventuras do filhotismo. Estou usando esta linguagem, porque o meu dever é o da lealdade de propósitos.

O *Sr. Coelho de Sousa* — Vossa Excelência, quer pela sua autoridade, quer pela condição em que está falando, pode e deve falar nestes termos. Além disso, está ferindo um problema que existe em nossa terra, como comprova este exemplo, que é uma triste lição à nossa geração; a juventude da Universidade do Rio Grande do Sul está em greve há três ou quatro meses. Trata-se de um protesto contra a forma como têm sido preenchidas, conquanto que a título interino — mas nós sabemos que, no Brasil, as únicas coisas definitivas são as interinas — as cátedras da Universidade de Porto Alegre. As cátedras têm sido preenchidas exclusivamente pelo critério do filhotismo, com apro-

veitamento de pessoas que tinham sido reprovadas em pequenos concursos realizados em outras escolas. Alguns foram nomeados professores, quando tinham feito exame vestibular, mas abandonaram a escola pela impossibilidade de acompanharem o curso. Como abandonaram na condição de alunos, voltaram na condição de professores. Na Faculdade de Filosofia de Porto Alegre, verificou-se isso em avultado número nos últimos meses, o que deu como resultado o protesto coletivo da juventude universitária.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Eu ignorava completamente esse fato. Não tive a intenção de fazer nenhuma referência específica, porque estou falando em termos gerais.

Enfim, decorre isso de que o Brasil está em fase de desenvolvimento e ainda não atingimos à maturidade em vários terrenos. Não faz mal. Em compensação, teríamos motivos sobejos para não trocar por nenhuma outra a gente nossa; se temos os nossos defeitozinhos, outros os têm maiores. Esse mal do filhotismo não é privilégio do Brasil, grassa *urbi et orbi*, desde Adão e Eva...

O Sr. Coelho e Sousa — E nós protestamos justamente por amor ao nosso país.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Não estou indagando das causas; estou, apenas, considerando os efeitos, aquêles que se manifestam em relação ao problema que nos interessa aqui. Achamos que ainda é cedo para, no Brasil, fazermos como, por exemplo, numa Universidade americana ou inglêsa.

Continua o Parecer:

"d) incentivo ao regime de tempo integral ou de dedicação exclusiva às respectivas especialidades, para professores e assistentes, e facilidades de aperfeiçoamento, especialmente por meio de viagens de estudo, realizadas mediante concessão de bolsa ou programas de intercâmbio de professores."

— Esta é uma questão que dia a dia assume caráter de maior oportunidade, porque, se algo existe sôbre a terra que seja de âmbito verdadeiramente internacional, é a Ciência. A Arte conserva muito mais os fatores locais. A Arte é capaz de perpetuar a tendência de uma época num dado lugar. Quando alguém admira um quadro de certo grande pintor, ou admira uma grande obra arquitetônica, ou se extasia diante de uma catedral gótica, sente, ali, toda a grandeza da quadra a que pertenceu a obra. Quer dizer que a Arte tem muito do espírito localizado no espaço e no tempo, que ditou a sua elaboração. A Ciência, não. Um teorema de geometria não tem nacionalidade. A gente diz teorema de Pitágoras, por exemplo, mas apenas

por veneração à obra do homem que dizia que as "coisas são números", que acreditava que tudo tinha como que uma etiqueta numérica. Êle dizia isso cinco séculos antes de Cristo, e vinte e cinco séculos depois se veio a descobrir o número atômico. Cada átomo está marcado com um número. A definição atual para o elemento é esta, que no fundo, se rediga à Pitágoras: é a substância que tem um número atômico e um só.

A Ciência, à proporção que progride, se torna mais fértil em exemplos de fecundidade e mesmo da necessidade da cooperação entre os cientistas de vários países.

Conclui o Parecer:

"e) estabelecimento de condições administrativas que tornem fácil a admissão ou contrato de pessoal para realização de pesquisas, atendidos os pendores vocacionais demonstrados e as realizações anteriores nesse terreno.

Rio de Janeiro, 23 de julho de 1952.

(aa) *Álvaro Alberto*, Presidente do Conselho Nacional de Pesquisas e Professor Catedrático da Escola Naval; *Teodoro Souto* (Relator), Professor Catedrático da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo; *F. J. Maffei*, Professor Catedrático da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo; *Olímpio da Fonseca Filho*, Professor Catedrático da Faculdade Nacional de Medicina da Universidade do Brasil; *Francisco de Sá Lessa*, Professor Catedrático da Escola Nacional de Engenharia da Universidade do Brasil; *Álvaro Difini*, Professor Catedrático da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul; *J. Batista Pereira*, Professor Catedrático da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul; *Djalma Guimarães*, Professor Catedrático da Escola de Engenharia da Universidade de Minas Gerais; *J. Costa Ribeiro*, Diretor Científico do Conselho Nacional de Pesquisas. Professor Catedrático da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil; *Otávio A. L. Martins*, Diretor Técnico do Conselho Nacional de Pesquisas. Técnico de Educação do Ministério de Educação e Saúde."

— O disposto na letra e, que acabei de ler, é um dos pontos de maior interesse, porque muita pesquisa tem deixado de ser completada, ou iniciada, por não terem sido ultimados em tempo útil os contratos dos que deveriam executá-la, e isso devido aos entraves burocráticos. Ainda há pouco tempo, o Professor Olímpio da Fonseca referiu perante o Conselho Nacional de Pesquisas um caso perfeitamente típico ocorrido no

instituto Osvaldo Cruz, que perdeu assim um dos melhores pesquisadores. É verdade que esse pesquisador, pessoalmente, lucrou em remuneração, por isso que, ao invés de 8 mil cruzeiros mensais, passou a 30 mil alhures.

Ao encerrar as considerações que, em nome do Conselho Nacional de Pesquisas, tenho a honra de transmitir a Vossas Excelências, peço aos nobres Deputados indulgência para as minhas falhas e também para os arroubos de quem só pode invocar para atenuá-los a consciência de estar trabalhando pelo bem de nossa Pátria. Vossas Excelências, melhor do que eu, saberão engrandecê-la. Muito obrigado. (*Muito bem; muito bem. Palmas*).

O SR. PRESIDENTE EURICO SALES — A Comissão de Educação e Cultura recolhe como precioso subsídio o conjunto de sugestões oferecido pelo Conselho Nacional de Pesquisas. Dirijo-me, agora, pessoalmente, ao Almirante Álvaro Alberto, para talvez surpreendê-lo com uma parte do nosso programa: é hábito, durante essa nossa coleta de opiniões, submeter os autorizados cooperadores da nossa obra a uma cordial sabatina. Naturalmente, alguns Deputados presentes desejam elucidar este ou aquele ponto. De modo que, se Vossa Excelência estiver de acôrdo, vamos iniciar essa parte do nosso programa.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — É mais uma honra que Vossas Excelências me conferem.

O SR. PRESIDENTE EURICO SALES — Então vou dar a palavra, primeiro, ao Deputado Otávio Lobo.

*O Sr. Otávio Lobo* — Excelentíssimo Senhor Almirante Álvaro Alberto, ouvi religiosamente a preleção magistral que Vossa Excelência acabou de produzir nesta Comissão, e fiquei realmente muito satisfeito, porque Vossa Excelência focalizou principalmente a parte do ensino superior, que é justamente a que mais interessa, sobretudo a mim, que sou o relator da matéria nesta Comissão.

Tenho a impressão de que há um desvio no objetivo da educação nacional, principalmente no setor do ensino secundário. Tive oportunidade de fazer esse reparo quando da última palestra que tivemos nesta Comissão, em que falou o Professor Lourenço Filho sobre diretrizes e bases da educação nacional. Lembrei, então, àquele professor que a orientação a seguir no nosso ensino primário é, acima de tudo, a alfabetização, e que o objetivo do ensino secundário deve ser a formação da cultura nacional, não, como se faz atualmente, o preparo do estudante

para os cursos superiores. Do mesmo modo, o ensino superior, o ensino universitário deve visar principalmente à divulgação e à conservação da ciência e da cultura, bem como ao preparo para os cursos técnicos especializados nas escolas de doutores. O principal fim da Universidade é a pesquisa.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — É consolador ouvir isso de Vossa Excelência.

*O Senhor Otávio Lobo* — Vemos, assim, que a espinha dorsal da educação nacional está, digamos, torcida, tanto no ensino primário, como no secundário e no superior. Perguntaria então a Vossa Excelência: qual seria o meio, na esfera do ensino superior, de melhorarmos, com a lei de bases e diretrizes da educação, o objetivo do nosso ensino? Na verdade, não quero dizer que a Universidade do Brasil já deva fazer principalmente a pesquisa. Não. Mas a maior parte das universidades brasileiras estão desviadas dos seus rumos, tirante talvez a Universidade de São Paulo, onde, de fato, existe certo pendor para a pesquisa. O atual centro de cultura, pelo menos no ponto de vista médico, é realmente São Paulo, justamente porque a Universidade tem visado à formação de técnicos e pesquisadores.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Vossa Excelência tocou no ponto crucial da questão. Para poder-se ensinar convenientemente medicina é necessário que se tenha ao lado da escola um hospital. Junto da cátedra deve haver sempre o laboratório. O professor Maurício Joppert bem o compreendeu, tanto que foi o primeiro a introduzir entre nós o estudo experimental da matéria em que é mestre — Portos de Mar. O que devemos fazer, neste momento, é realizar aquilo que o *Ratio Studiorum* mandou fazer desde os albores do século XVII: pesquisar. Essa foi a função dos maiores professores que têm havido sôbre a terra — os Jesuítas, nos dois gloriosos séculos que se seguiram à Renascença, em que eles assumiram a direção do ensino da ciência a fim de harmonizá-la com o Cristianismo. Devido, porém, à hipertrofia materialista do século XIX, e à escravização do homem à máquina, desencadearam-se as crises que têm conturbado a formação espiritual da ocidentalidade.

Pugnamos, aqui, pelo esplendor da cultura humana naquilo que ela tem de mais nobre e de mais alto, sem ficarmos jungidos à tirania do "complexo tecnológico" de Patrick Gedds, "eotécnico" e "paleotécnico", seja o "neotécnico" de Lewis Mumford.

Não adiantaria termos grandes escolas para formar profissionais, se eles fossem incapazes de, por si mesmos, ser os monitores do progresso da ciência e da cultura. É por isso

que o Conselho Nacional de Pesquisas sentiu que lhe tocava, no momento, o imperativo de juntar a sua voz ao coro daqueles que estão pugnando na mesma cruzada.

*O Sr. Otávio Lobo* — Senhor Almirante, fico muito satisfeito com a resposta de Vossa Excelência, que pode ser assim resumida: seleção do professor no ponto de vista científico e técnico, não esquecendo naturalmente o ponto de vista patriótico, cívico e moral, que, afinal, tem grande valor; e o reaparelhamento de nossas escolas superiores, de nossas universidades, para que elas possam ter campo para pesquisas. Sabemos bem que a maior parte das nossas universidades não têm laboratórios; elas agem como que no vácuo.

Dou-me por satisfeito, Senhor Presidente.

O SR. PRESIDENTE EURICO SALES — Tem a palavra o Deputado Lauro Cruz.

*O Sr. Lauro Cruz* — Senhor Almirante Álvaro Alberto ouvi com particular entusiasmo a palavra de Vossa Excelência e a contribuição preciosa que traz a esta Comissão, por seu intermédio, o Conselho Nacional de Pesquisas. Tenho que expressar o meu aplauso ao Poder Público pela criação desse Conselho. Trata-se de fato de uma instituição que se fazia necessária para a análise dos problemas que Vossa Excelência examinou ainda há pouco.

Tenho para mim que alguns êxitos da Faculdade de Medicina de São Paulo, cujos bancos freqüentei, se prendem em grande parte àquela condição que foi estabelecida para a cadeira básica, isto é, a de tempo integral, ou seja, um professor pago convenientemente para ensinar e para pesquisar. A experiência nesse terreno exigiria, por certo, a criação de um órgão que viesse incentivar o espírito de pesquisa. Creio mesmo que maior tempo ao ensino e à pesquisa deveriam dar também aqueles professores que lecionam cadeiras ainda não de tempo integral. Há pouco, tratamos da necessidade de um hospital junto a uma faculdade, mas que adianta esse hospital, se ali não estiver o professor, fora das horas de aula, para acompanhar os alunos no exame dos doentes? Os alunos precisam de guia, porque o mestre é um guia, os alunos precisam de quem lhes» abra a mente para que aprendam a pesquisar e a estudar.

Em nossa terra, o Poder Público deve realmente criar as suas instituições para o ensino e para pesquisa, mas as verbas devem ser votadas quer para os estabelecimentos oficiais, quer para os particulares que desejem colaborar.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Nesse terreno, a Faculdade Paulista de Medicina pode servir de modelo: está

produzindo admirável obra de pesquisa, que nada fica a dever aos estabelecimentos oficiais congêneres. *O Sr. Lauro Cruz* — Aproveito a oportunidade para dizer que estou ligado a essa Escola, ao seu corpo de professores. O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Congratulo-me calorosamente com Vossa Excelência por uma honrosa investidura, da que me é dada a feliz oportunidade de ter conhecimento. *O Sr. Lauro Cruz* — Muito grato a Vossa Excelência. Quando estava defendendo a tese de que o Poder Público deve amparar as instituições particulares, ia precisamente referir-me à Faculdade Paulista de Medicina, que realmente tem recebido favores do Poder Público. Mas lá mesmo, precisamente no seu primeiro ano de trabalho e de esforços para completar aquela obra, V. Excia, não sabe as angústias que sentimos pela deficiência de um aparelhamento mais amplo, mais completo. O professor tinha que ensinar sem poder demonstrar por experiência aquilo que estava afirmando de uma cátedra. Espero que essa boa vontade continue; não só com relação à Faculdade Paulista de Medicina, mas também quanto a todos os estabelecimentos particulares. Tenho a grande esperança de um dia merecer, não direi pessoalmente, porque é a Escola que estará recebendo, uma contribuição desse Conselho para a cadeira de laboratório a cuja direção me encontro.

*O Sr. Otávio Lobo* — E que esse auxílio venha para as faculdades do Norte também.

*O Sr. Lauro Cruz* — Se aceitei, nobre Almirante Álvaro Alberto, o convite para ocupar uma cadeira no Parlamento, foi até certo ponto desejando desenvolver aqui uma atividade que viesse de algum modo resolver uma parte dos problemas de algumas faculdades no campo da educação e da pesquisa em nossa terra. E se depender de lei, Vossa Excelência pode contar, senão com uma grande experiência, que não a tenho ainda, pelo menos com o meu esforço sincero.

Recentemente, o Congresso federalizou muitos estabelecimentos de ensino superior no país. Não quero criticar, nem defender opinião contrária a essa adotada pelo Parlamento. Parece-me, porém, que essa medida em parte estava ligada às dificuldades que os professores passavam por não serem remunerados convenientemente. E assim se transferiram da esfera estadual para a federal muitas faculdades. Será que o Estado não está empenhado em desenvolver o ensino e amparar os que ensinam? Por certo. O fato, porém, é que veio pesar sobre o erário federal o sustento de muitas faculdades que deveriam estar a cargo do erário estadual a que pertencem.

O SR. PRESIDENTE EURICO SALES — Permite Vossa Excelência um esclarecimento? (*Assentimento do orador*). Fui sempre um apaixonado desse caso. Como Vossa Excelência sabe, venho da Legislatura passada, época em que se fez grande número de federalizações. Quero, pois, aproveitar esta oportunidade para dizer que fui vencido em todos os casos, não porque manifestasse má vontade, nem porque deixasse de reconhecer os propósitos dos autores da federalização. Eles queriam, com isso, dar uma remuneração à altura dos homens que ensinavam nas escolas superiores. Até aí de acôrdo. Onde eu divergia e era vencido era na forma de realizar esse objetivo. O meu ponto de vista era outro, era que se subvencionassem todas as escolas com quantias suficientes a condignamente remunerarem os professores, mas também ao desenvolvimento das atividades no ensino, porque a simples federalização, com a melhoria dos vencimentos dos professores, não era de molde a garantir o progresso do ensino superior no país. A subvenção, a meu ver, era a solução ideal. Acredite, entretanto, Vossa Excelência o seguinte: presentes quase todos os professores de uma universidade de um dos maiores Estados da Federação, todos foram contrários ao meu ponto de vista num pedido de palavra que lhes fiz.

*O Sr. Lauro Cruz* — Obrigado a Vossa Excelência.

Senhor Almirante Álvaro Alberto, um problema se apresenta, quer para o Poder Público, quer para os estabelecimentos, quer para os estudantes: termina um jovem determinado curso, trazendo na sua alma o ideal de prosseguir, de estudar, de pesquisar, e nem sempre encontra as possibilidades para isso. Vossa Excelência falou em bolsas, mas elas são temporárias. O aluno vai fazer um curso no exterior, ou mesmo no Brasil, e depois não pode prosseguir, por falta de recursos. Na maioria das vezes é o que acontece. De modo que, em nossa terra, talvez muita vocação, muito idealismo seja altamente prejudicado pela falta dessas possibilidades de ordem econômica. Se depender do Congresso, desta Comissão realizar alguma coisa nesse sentido, Vossa Excelência pode contar com os nossos fracos préstimos e com o nosso entusiasmo.

Quanto ao mais, só me resta agradecer pessoalmente a palavra confortadora que o Conselho Nacional de Pesquisas, por seu intermédio, trouxe a esta Comissão. Que o idealismo que anima essa entidade sirva de exemplo a quantos desejem realmente realizar um ideal na vida, contribuindo para o desenvolvimento da cultura e da ciência, para glória da pátria e para o bem da humanidade, que é, afinal, o último e o mais nobre ideal. (*Muito bem; muito bem. Palmas*).

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Muito obrigado a Vossa Excelência pelas bondosas palavras e também pela enchança que me dá de trazer ao seu e ao conhecimento dos seus ilustres pares desta Comissão que o Conselho Nacional de Pesquisas está de há muito tempo preocupado com o problema que Vossa Excelência acaba de focalizar: a regulamentação da lei que criou o Conselho prevê, inclusive, que sejam tomadas medidas assecuratórias da estabilidade do pesquisador e da pesquisa. O Conselho Nacional de Pesquisas, levando principalmente em conta considerações paralelas a essas que Vossa Excelência tão judiciosamente acaba de expender, está elaborando um projeto para organização de um quadro de pesquisadores. Não, porém, um quadro burocrático. O Conselho Nacional de Pesquisas já tem em elaboração um trabalho nesse sentido, porque a hora presente exige, em primeiro lugar, a formação de um quadro de técnicos. A primeira coisa que estamos fazendo é tratar do problema humano, porque estará sempre em plano mais elevado do que os de ordem material, sejam de equipamentos os mais requintados, sejam de qualquer outra ordem.

Ora, justamente esse foi o motivo que nos levou, há pouco, ao estrangeiro, e nos prendeu, durante seis meses, num circuito através dos principais centros de cultura americanos, canadenses e europeus. O alvo dessas nossas viagens de estudos foi estabelecer as condições que se possam adaptar ao caso brasileiro, porque não poderíamos, por exemplo, escolher a solução americana e enquadrá-la rigidamente no caso brasileiro.

De forma que, neste momento, com firme resolução, devemos enviar gente para estudar nos Estados Unidos, na Inglaterra, na França, na Itália, na Alemanha, no Canadá, e mais onde se fizer necessário, pois. é obviamente preferível não ficarmos adstritos a uma única fonte. Devemos mandar brasileiros cultos e patriotas para o estrangeiro e dar-lhes o nosso solícito apoio, para que façam tranqüila e proveitosamente os necessários cursos e doutoramentos. Essa medida é complementar da vinda de mestres consumados para aqui fazerem escolas.

Devemos considerar, também, que, quando um bolsista retorna ao Brasil, deva ter todo o amparo do Estado, a fim de que, livre dos cuidados materiais, possa aplicar em nossa terra o que aprendeu.

Espero, portanto, que Vossas Excelências, dentro de algum tempo, tenham oportunidade de se manifestar também sôbre esse problema, que constitui uma das preocupações máximas do Conselho Nacional de Pesquisas. Já existe mesmo uma comissão nomeada para isso, e que está colhendo dados, e estamos esperando agora que chegue o Professor Luís Cintra do Prado, de sua viagem aos Estados Unidos, Canadá e Europa, a fim de con-

cluímos nossos estudos. Bem como o Coronel Orlando Rangel, esse Professor mostra-se, em seus Relatórios ao Conselho, encantado com o ressurgimento italiano, com o soerguimento da França e com o formidável esforço construtivo da Alemanha. Em suma, a Europa é a velha fonte nutriz da inteligência.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Dos países devastados pela guerra, o que se está recuperando mais lentamente é o Brasil.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Na Europa, as árvores, ontem ceifadas pelos projetis, estão rebentando em brotos robustos e, amanhã, estarão refluindo e voltando a produzir frutos opimos.

Temos, presentemente, no Brasil, alguns dos maiores sábios do mundo que vieram, a convite da Academia Brasileira de Ciências uns e do Conselho Nacional de Pesquisas outros, tomar parte no Simpósio de Física e trabalhar conosco.

Ainda há pouco o Deputado Otávio Lobo lembrou que não devíamos esquecer o Norte. Não esquecemos, tanto que do Relatório do Conselho Nacional de Pesquisas consta a idéia da fundação do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia. Não poderemos admitir que tão grande extensão do território nacional permaneça com suas potencialidades, de modo geral, ignoradas. Cumpre ao Conselho Nacional de Pesquisas, dentro de sua esfera de atribuições, empreender a investigação científica de acôrdo com um plano firmado.

*O Sr. André Araújo* — Talvez um pouco mais do que dois terços do território nacional.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Talvez.

Aquela área constitui atração para possíveis apetites alienígenas. Quando estive na Comissão de Energia Atômica, das Nações Unidas, foi-me dado observar certa mentalidade que se desenvolveu modernamente entre representantes de países de vário matiz político: acham inadmissível que permaneçam inexplorados imensos territórios, enquanto noutros escasseiam os meios de subsistência e as matérias-primas para alimentar o progresso dos povos.

Daí os ensaios de nova doutrina, postulando um princípio de internacionalização das riquezas básicas da terra, o urânio e o tório, e, dentre elas, em nossa era.

Essa curiosa tendência foi objeto de medidas acuteladoras por parte dos eminentes brasileiros Leão Veloso, Osvaldo Aranha e João Carlos Muniz, como chefes de nossa Delegação, e deu muita dor de cabeça a quem neste momento tem a honra de ser ouvido por Vossas Excelências.

Com o advento do Conselho Nacional de Pesquisas, estamos cuidando de estudar os meios de aproveitarmos tecnicamente nossas riquezas, especialmente atômicas. Temos obrigação de

fazer isso, sob pena de parecermos no conjunto do gênero humano como indignos das riquezas de que a natureza nos dotou.

Além disso, esse é o caminho mais aconselhável e mais seguro — o único mesmo, talvez — para salvuardarmos o nosso futuro, empreendendo nós mesmos, com recurso à ciência estrangeira quando necessário o aproveitamento das nossas imensas potencialidades, o que, a um tempo, nos dará prosperidade, fôrça e prestígio.

Para esses altos objetivos há de contribuir, dentro de sua órbita de ação, o Conselho Nacional de Pesquisas.

O SR. PRESIDENTE EURICO SALES — Tem a palavra o Deputado Coelho de Sousa.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Senhor Almirante, registrando de início a honra e a autoridade da presença de Vossa Excelência aqui, desejaria solicitar um esclarecimento. A letra *c* das conclusões que diz:

"revisão do atual processo de realização de concursos para provimento das cátedras do magistério superior, estabelecendo-se sistema de seleção mais amplo, mais eficiente e mais objetivo, que leve em conta as atividades didáticas e de pesquisa dentro da carreira do magistério, sem que fique impedido o acesso às cátedras de valores excepcionais estranhos à carreira."

Parece-me que esse início atende perfeitamente à nossa realidade, porque o Brasil não chegou ainda ao grau de madureza política — e emprego política no sentido clássico do termo — para dispensar a formalidade do concurso, que, sem embargo de todas as suas deficiências, ainda é o melhor processo de seleção e da preservação da cátedra na nossa terra. De outro lado, entretanto, não é possível dispensar a cooperação de todos esses homens eminentes que estão em disponibilidade no mundo, como esses a que Vossa Excelência se referiu e que vieram tomar parte no Simpósio. De sorte que a minha pergunta é no sentido de saber como julga o Conselho possível associar esses dois processos indicados na letra *c*.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Sem dúvida, Senhor Deputado, quando existir no país, ou fora dele, algum nome que, pela sua projeção, pela sua significação, pelas suas aptidões excepcionais, se imponha para assumir a regência de determinada cadeira, poderá exercê-la, desde que haja o consenso, digamos, unânime, da congregação. Não se poderá dispensar naturalmente o pronunciamento da congregação, porque, conforme Vossa Excelência terá verificado da leitura que tive

a honra de fazer, todo o fundamento da organização da Universidade como a entendemos está no regime da autonomia. A Universidade deve ser uma autarquia, para poder realmente ser eficiente. Essa autarquia, em matéria de currículos e programas, está na dependência da sua congregação. Está claro que um caso de dispensa de concurso será excepcional, e se amanhã surgisse aqui um Newton ou um Lagrange, estou certo de que, por exemplo, o Deputado Maurício Joppert, como ornamento que é da congregação da Escola Nacional de Engenharia, tudo faria para assegurar tão desejável colaboração, por si mesma *hors concours*.

Não me parece necessário, porém, que se invoquem somente homens de gênio, como os que citei. Um professor que alie à inteligência e ao saber a faculdade de fazer escola, inflamar a alma dos discípulos, transfundindo-lhes o fogo sagrado da Ciência e da Pesquisa, eis o professor de que necessitamos e cujas qualidades concurso algum poderia apurar e ainda menos criar.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Não acredito que possa haver nenhuma dúvida a esse respeito. É evidente que ninguém, a não ser aquele que conservasse, por milagre, o maridarinato do concurso, pode ter dúvidas a respeito do aproveitamento de um homem desses. O aspecto que me preocupa no momento é o legisferante. De sorte que Vossa Excelência acha, então, que o projeto de bases e diretrizes deveria apenas consagrar o princípio de que, dentro de ampla autonomia, cada universidade resolva de acôrdo com o processo firmado pela sua congregação?

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Justamente, assim como ela deve ter plena faculdade para organização dos currículos, deve ter também franca liberdade para escolher, sob sua responsabilidade, aqueles que nela devam lecionar.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Estou satisfeito e agradeço a Vossa Excelência.

*O Sr. Otávio Lobo* — Eu queria pedir mais um esclarecimento, Senhor Almirante. Essa questão de concurso de vultos eminentes pode ser resolvida perfeitamente sem vir de encontro a nossa legislação, porque sabemos que, pela Constituição, o professor catedrático só pode sê-lo por concurso. Aliás, esse concurso dá ao professor vitaliciedade na cátedra.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Já sei onde Vossa Excelência vai tocar: no contrato, não é verdade?

*O Sr. Otávio Lobo* — Perfeitamente. A Constituição não proíbe que se contratem professores.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — Vossa Excelência encontrou exatamente uma elegante solução para o caso.

*O Sr. Otávio Lobo* — Principalmente havendo autonomia das universidades.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Quero fazer a ressalva de que essa solução do contrato é naturalmente a que me ocorreu, mas sabemos que, no Brasil, muitos professores — e estou falando com a experiência da minha terra, — depois que logram obter a cátedra por meio do concurso, desinteressam-se, transformam aquilo em rotina, fossilizam-se. Tanto assim que muitos países adotaram o processo de renovação de concurso em cada período de 10 anos. De sorte que a solução do contrato fica embaraçada pela presença do homenzinho que está fixado ali na cadeira, sem estudar, sem aperfeiçoar os seus conhecimentos, sem mesmo ir à escola. O problema que se me deparou, pois, seria o de conciliar a necessidade de renovação, de progresso científico com a presença de homens rotineiros e fixados na cadeira. Mas a resposta dada por Vossa Excelência no sentido de que isso é assunto da alçada da congregação satisfaz perfeitamente.

O SR. PRESIDENTE EURICO SALES — Tem a palavra o Sr. Álvaro Difini.

*O Sr. Álvaro Difini* — Excelentíssimo Senhor Presidente, Senhores Deputados: não fora a minha experiência de 29 anos de cátedra, não me animaria a falar neste recinto, pela pequenez em que me tenho diante da grandeza de Vossas Excelências. (*Não apoiados*). Não vou fazer o relato ordenado da questão universitária no país: vou apenas examinar alguns pontos dessa imensa colcha de retalhos. De início quero afirmar que, praticamente, não existem universidades no Brasil, mas aglomerados de escolas superiores, que, em vez de matéria cimentada, têm em volta de si muralhas chinêsas. Não falo agora de coração, orgulho-me de ter sido aluno e de ser professor da Escola de Engenharia de Porto Alegre. Acho, porém, que a legislação superior deveria tender no sentido de que não mais as escolas, as unidades universitárias, mas os institutos, os departamentos especializados, promovessem o contato de todos aqueles que cultuam a mínima especialidade. O Brasil é grande demais e diversas são as condições mesológicas para se ter um padrão rígido em que se moldem as coisas do ensino. Daí decorre a necessidade de uma autonomia administrativa, financeira e didática nas universidades e não só quanto a currículos, mas quanto a todas as outras questões concernentes ao próprio ensino.

Um ponto saliente na questão é o problema das nossas faculdades de filosofia, que devem ser, necessariamente, a cúpula de todas as universidades. Mas, nessa fase de iniciação, o pro-

blema, ao menos no sul, foi este: houve escolas para as quais concorreram elementos fracassados nas provas de ingresso em outras escolas. Acho, pois, que deve haver um trabalho no sentido de elevar essas faculdades de filosofia brasileiras, porque aquela finalidade inicial de formação do professor secundário já quase é passado, algumas disciplinas, como física-química não são lecionadas em cursos secundários. .

*O Sr. Coelho de Sousa* — O decreto que criou e organizou as faculdades de filosofia entre nós estabeleceu que a formação de professores secundários seria coisa de segundo plano. Entretanto, invertemos: elas se transformaram em estabelecimentos exclusivamente para preparar, não direi professores, o registro de diplomas na Divisão de Ensino Secundário.

*O Sr. Lauro Cruz* — Mas a formação de professores não deixa de ser da mais alta importância, pois, se o curso de humanidades é básico.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Mas essa não é a finalidade única das faculdades de filosofia.

*O Sr. Lauro Cruz* — Entretanto, elas não podem ser consideradas assim de tão secundária importância.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Mas a cultura desinteressada é a primeira finalidade das faculdades de filosofia.

*O Sr. Maurício Joppert* — No fim de contas, faculdades de altos estudos.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Mas que também se destinam à formação de professores.

*O Sr. Álvaro Difini* — De fato, o nobre Deputado Coelho de Sousa tem toda a razão: a formação de professores do ensino secundário, embora seja um dos objetivos das faculdades de filosofia, não é a finalidade precípua desses estabelecimentos. Devemos convir, no entanto, que é bastante importante, tão importante quase como formar pesquisadores. Mas, eu, por exemplo, que também leciono numa faculdade de filosofia, me vejo num dilema: não sei como conduzir a turma, porque estou formando professores e estou formando pesquisadores. É quase impossível conduzir um curso nesse duplo sentido. Tenho a impressão que se deve separar esses dois setores. Criar escolas normais superiores para formação do ensino secundário, ficando as faculdades de filosofia unicamente com o dever de desenvolver a ciência.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — A verdade — e foi o que observei nas Universidades canadenses e americanas — é que, de regra, não são propriamente os alunos, ainda em fase de formação, que têm o encargo de fazer pesquisas; a pesquisa é uma função essencial dos *post-graduated*, como lá se cha-

mam. Uma vez completado o seu currículo escolar é que o indivíduo adquiriu a necessária soma de conhecimentos, a maturidade mental para poder devotar-se proficuamente e trabalhar numa tese, por exemplo, de Mestre em Ciência, Doutor em Ciência ou Doutor em Filosofia. De forma que a pesquisa é assim como um estágio complementar do currículo, guiado pelos mesmos professores. É de notar-se a influência que, na vida prática, resulta da espécie do doutoramento.

*O Sr. Álvaro Difini* — Focando agora o papel do professor, podemos dizer que esse papel é triplo: o professor deve transmitir conhecimentos, deve selecionar vocações e desenvolver aptidões. Quer dizer, êle deve fazer escola. Durante o curso, é desenvolvido no aluno o espírito científico, o método científico. Terminado o curso, guiado pela mão do professor, êle fará seus primeiros trabalhos originais.

Ora, para que o professor possa exercer essas três funções, não é possível outro regime para êle senão aquêle criado pelo Conselho Nacional de Pesquisas, que é o regime de dedicação exclusiva. Não é o regime de tempo integral, porque esse regime, no Brasil, tomou mais ou menos o aspecto do cidadão que tem chapa branca: não precisa estar trabalhando, mas tem que estar à disposição durante aquêle horário. O regime de dedicação exclusiva permite que o astrônomo, por exemplo, lecionem astronomia. Por dedicação exclusiva devemos entender: não fazer outra coisa fora do ciclo restrito dos seus interesses especializados. Isso só é possível com uma remuneração condigna, porque sob esse regime não mais poderá o professor exercer outras funções. Esta é uma das razões por que em São Paulo a situação está melhor. Lá, o professor catedrático ganha cêrca de 19 mil cruzeiros por mês, mas em regime de dedicação exclusiva.

Sôbre a questão de seleção do professor, não se está contra o professor, nem se poderia estar, por motivo de legislação e constituição.

Focando, agora, praticamente, o assunto do concurso, vemos aí apenas duas vantagens: primeira — a prova de resistência física do candidato durante uma semana.

A esse respeito sucedeu, em Porto Alegre, o seguinte caso: havia quatro candidatos a uma cátedra — para a qual, aliás, não era necessário concurso, porque fatalmente seria escolhido o Dr. Ernest Waimant, com trabalhos realizados na América do Norte. No entanto, como homem de critério, esse cidadão preparou-se com afinco para o concurso. Ao chegar à última prova, de Didática, esse candidato teve uma síncope e caiu deitado ao chão. Ora, como a Lei manda falar durante 50 minutos improrrogáveis e irredutíveis, o Presidente da banca não sabia

como proceder a princípio, mas resolveu, afinal, investir-se da função de juiz de box e deu 10 segundos para o candidato levantar-se. Contou; o candidato não se levantou, e perdeu por nocaute. (*Risos*).

*O Sr. Coelho de Sousa* — Vossa Excelência, no entanto, com o espírito científico que tem, sabe que de um caso isolado não se pode inferir uma regra. Ademais, esse processo, que realmente é tradicional, pode ser dirimido por uma simples disposição da congregação, desde que as universidades tenham a autonomia que devam ter.

*O Sr. Álvaro Difini* — E foi justamente esse o pensamento vitorioso na discussão havida no Conselho Nacional de Pesquisas: distribuir as provas atuais por toda a gama da carreira de professor. Por exemplo, na última etapa de professor de certa categoria, nas cátedras, é desnecessário pedir provas da sua competência prática, quando êle conduziu durante longos anos-o curso prático. Quer dizer, distribuir as provas pelas diversas posições da carreira de professor.

Entrando na parte que toca aos alunos, entendemos que o aluno deve fazer na escola a sua profissão, mas com assistência do professor. Achamos que, em resumo, o mal do Brasil, em questão de ensino, é um só — excesso de velocidade. Se pudéssemos pôr um tacômetro em cada professor e em cada aluno, esta situação atual havia de melhorar. O professor dá uma aula correndo, porque dali a poucos minutos deve dar aula noutros colégios. O aluno, da mesma forma, tem de sair às pressas do colégio, porque tem obrigações lá fora. Todo mundo está correndo. De forma que o mal é excesso de velocidade.

E não podemos ficar adstritos sómente ao ensino superior; devemos ir até ao ensino secundário. Como bem disse o Deputado Otávio Lobo, o ensino secundário, aqui, é feito unicamente como preparação para galgar os cursos superiores, a ponto de ensinar-se aos alunos, nos próprios colégios oficiais, as perguntas habituais de pessoas que costumam fazer parte nas bancas em tal ou qual escola.

*O Sr. Lauro Cruz* — Publicam fascículos com os programas que caíram em todos os exames de modo que possam ser repetidos apenas com variações numéricas.

*O Sr. Maurício Joppert* — Este ano, tive ocasião de comentar as questões formuladas num concurso para admissão a uma escola em que um dos professores havia feito perguntas tiradas de um livrinho seu adotado em diversos colégios. Foi um sucesso para os alunos das escolas em que o livro fora adotado. Os outros candidatos, porém, foram reprovados em massa. Acontece que as respostas constantes da chave do livro

estavam erradas também. Fiz a respeito um comentário no *Diário Carioca*, e pensei que alguém me viesse responder; até hoje, porém, nem uma palavra.

*O Sr. Lauro Cruz* — Não havia resposta. (*Risos*).

*O Sr. Álvaro Difini* — Via de regra, os concursos de habilitação a todas as escolas superiores do Brasil versam matéria que o aluno vai receber depois de ingressar no curso. De forma que o candidato tem que adivinhar conhecimentos. Eu, que tenho, como já disse, 29 anos de cátedra, não sei se passaria no exame de entrada de algumas escolas superiores do Brasil.

Esta era a contribuição que desejava prestar a esse debate, contribuição sem brilho, mas resultante de observações feitas durante longos anos de professorado.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Contribuição muito rica em experiência, e é o de que precisamos atualmente.

*O Sr. Álvaro Difini* — Muito obrigado a Vossa Excelência. Era o que desejava dizer, Senhor Presidente. (*Muito bem; muito bem. Palmas*).

O SR. PRESIDENTE EURICO SALES — Agradecemos a contribuição do Professor Álvaro Difini. Dou a palavra, a seguir, ao Deputado André Araújo.

*O Sr. André Araújo* — Senhor Presidente, não me sentiria bem, se me retirasse daqui sem dizer duas palavras de congratulações, em nome do povo do Amazonas, que represento nesta Casa, ao ilustre Professor Almirante Álvaro Alberto, pelas suas palavras a respeito da criação do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia. Posso afirmar, como Deputado daquela terra, que o povo amazonense, ao tomar conhecimento de que será criado esse instituto, possivelmente em substituição a outros internacionais, há de sentir-se presa de justificada satisfação. Assim, como brasileiro, sentindo, como senti, os problemas da cultura da minha terra, os problemas da cultura universitária, expostos nesse magnífico relatório lido por Vossa Excelência, quero demonstrar-lhe a nossa fé e o nosso entusiasmo na ciência do Brasil representada por Vossa Excelência neste momento.

Eram as palavras que desejava proferir. (*Muito bem; muito bem. Palmas*).

O SR. PRESIDENTE EURICO SALES — Tem a palavra o Sr. Maurício Joppert.

*O Sr. Maurício Joppert* — Senhor Presidente, Senhores Deputados, meus senhores: não quero tomar muito tempo, que a hora já vai adiantada e os grandes assuntos já foram expostos e debatidos.

Desejo, primeiramente, agradecer a Sua Excelência o Presidente Eurico Sales as referências bondosas que fêz a meu respeito, e ao Almirante, as palavras ainda mais bondosas a mira dirigidas durante a sua exposição. O Almirante Álvaro Alberto é suspeito, porque somos amigos talvez de 40 anos.

É muito interessante o temperamento desse nosso visitante: é um sábio que ri, um sábio de bom humor, bom humor que êle não perde nas horas mais amargas da vida. É homem que trabalha 24 horas por dia. Quando se cansa de ciência, deriva para as artes, para a música, para a poesia, para a filosofia.

Confirmando o que eu disse, quero citar uma passagem da sua vida, e também da minha. Conheço o Almirante Álvaro Alberto desde quando era tenente, e então já era dado a pesquisas. Após grandes trabalhos, criou um explosivo que teve grande desenvolvimento industrial. Numa das experiências, sofreu um acidente muito grave. No dia seguinte, fui visitá-lo. Estava-envolvido em gaze, todo queimado, os olhos cheios de estilhaços-de petardos. Para qualquer pessoa, a manifestação de vida seria um minuto de dor. Pois bem, êle me recebeu com uma risada dessas que temos ouvido durante esta conversa, e disse que iria continuar as experiências. Esta, a fibra do grande brasileiro que estamos ouvindo.

Nestes debates fui citado como professor. De fato, sempre me dediquei a essa profissão, e o que exerci, na engenharia, foi como um derivativo da minha especialidade de professor. Conheço bem os segredos do ensino, e não tenho ilusões sôbre êle. Dediquei grande parte da minha vida a procurar aperfeiçoar o ensino entre nós. Nesse sentido, fiz uma viagem aos Estados Unidos da América, unicamente com o intuito de observar o ensino da engenharia dos grandes centros americanos.

Nós, no Brasil, não temos uma tradição universitária, estamos improvisando. Por isso que ousou dizer que não há espírito universitário entre nós. O Professor Difini, agora mesmo, nos disse que as nossas universidades não passam de agregados de escolas. Elas começaram assim, porque nos faltou a tradição universitária. Penso, porém, que devemos insistir, e acabaremos criando um ambiente universitário moderno no Brasil. Sim, porque as velhas universidades européias são muito diferentes das universidades inglêsas e americanas, que têm uma individualidade própria. Penso que, seguindo uma corrente mais moderna e mais eficiente, de acôrdo com a vida atual, devemos acompanhar o exemplo americano, porque a minha convicção — resultante de observações feitas na Europa e nos Estados Unidos da América — é a de que na América do Norte é onde o ensino

está mais bem posto. Tanto assim que o Almirante Álvaro Alberto acabou de citar o caso da França, que faz sacrifícios para modelar *de fond en comble* o seu ensino superior.

Ainda há poucos dias, o Deputado Eurico Sales teve ocasião de visitar os laboratórios da nossa Escola Nacional de Engenharia, e é o que devemos ter em todas as escolas superiores, porque o ensino moderno, como explicou o Senhor Almirante em resposta a uma pergunta do Deputado Otávio Lobo, é um ensino de laboratório. Esclareço que o laboratório de ensino de uma universidade não é o laboratório de pesquisas: pode servir, mas o seu principal objetivo é ensinar aos alunos a fazer métodos de observação, porque todo o progresso da ciência se faz através do aperfeiçoamento dos métodos e dos meios de observação. Cito o caso do progresso da matemática, que se fez numa época em que não havia laboratório. O interesse da humanidade no momento — fim do século XV e começo do século XVI — era o navio e a arte de navegar. Isto criou a matemática, a geometria, a mecânica.

O SR. ALMIRANTE ÁLVARO ALBERTO — A mecânica foi fundada para resolver o problema da trajetória do projétil no vácuo, e se tratava de um problema de defesa. Infelizmente a história da guerra está inteiramente ligada à história do progresso humano, por mais paradoxal que seja.

*O Sr. Maurício Joppert* — A estabilidade do navio levou à criação da teoria do navio, cujo nome ainda trai a sua origem. E a criação da teoria da curvatura de superfície em matemática pura levou a astronomia à navegação. E os problemas que eram formulados aos grandes espíritos da época, os esforços para resolvê-los, desenvolveu o espírito de pesquisa matemática, que foi notável nessa época; êle levou à criação da geometria analítica.

É interessante citar esses dois grandes espíritos da humanidade : Fermat e Descartes, a que já se referiu o Almirante Álvaro Alberto. Fermat foi um homem de acuidade extraordinária. Advogado, mas dado a estudos da matemática e da física, esse homem lançou problemas que, dizem as más línguas, tinha resolvido, mas, se isso aconteceu, as soluções perderam-se e não foram encontradas até hoje. As proposições, entretanto, são verdadeiras. Há um prêmio para quem demonstrar o teorema de Fermat. Esse teorema é muito particular a todos nós, no curso: sabemos que  $A^2 + B^2 = C^2$ , o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos. Generalizando, porém, esse teorema, substituindo o expoente 2 por um número inteiro qualquer, o teorema de Fermat é a demonstração de que essa igual-

dade só é possível para  $N = 2$ . Não é possível números inteiros e positivos. Pois bem, verifica-se que é assim, demonstra-se em casos particulares, mas a demonstração geral ainda hoje não se achou.

Problemas de físico-química ventilados por Fermat só foram explicados recentemente pela física nuclear. Isso mostra o grande espírito que foi esse homem. Ele ligou-se com Descartes, que foi outro espírito matemático, mas que talvez não tivesse a acuidade matemática que tinha Fermat. De vez em quando, Fermat corrigia soluções que Descartes tinha dado de problemas de geometria. Descartes, porém, tinha o espírito filosófico, de modo que nenhuma descoberta de Fermat teve a projeção que teve a descoberta da geometria analítica. Esse simples conceito, de que, quando um ponto descreve uma curva, as suas coordenadas guardam entre si uma relação determinada, foi a chave, a célula mater da geometria analítica e da matemática moderna. Foi esse problema, descoberto por Descartes, que permitiu a Newton a criação do cálculo. Agora, a questão estava de tal modo em evidência, ou, como se diz em jogo de crianças, estava de tal forma "quente" que dois grandes espíritos resolveram no mesmo momento e com métodos diferentes." Mais tarde, demonstrou-se que, filosoficamente, eram iguais, mas, na aparência, houve uma polêmica terrível e ainda há dúvida se Newton conhecia os trabalhos de Leibnitz, ou se este conhecia os trabalhos daquele.

Leibnitz tinha um espírito filosófico superior ao de Newton. Mas houve outro gênio que assombrou o mundo nessa época e em todas as épocas posteriores ainda assombra — foi Leonard Euler, que Augusto Conte chamou "o mais fecundo dos grandes geômetras. Penso que não se pode elogiar mais um homem do que dizer isso. É difícil passar pela geometria, pelo cálculo superior, pela mecânica, pela física, sem encontrar diversos teoremas de Euler. O *Segundo Tratado de Teoria do Navio* é escrito por êle. Vemos, portanto, que o que provocava o desenvolvimento da matemática era justamente a preocupação do navio, da estabilidade do navio e da navegação.

Nessa época, porém, para pesquisar bastava papel, lápis, ou uma pena. Hoje, não se pode pesquisar assim. Daí o aperfeiçoamento da astronomia, que levou à criação do telescópio e do espectroscópio, que permite descobrir o segredo da substância de que são feitos os astros. Isto é, de alguns casos, porque de outros essa substância é tão estonteante que, para nós, atinge o aspecto de um milagre.

A mecânica de Newton mostrava que a estrela Sirius tinha uma companheira cuja densidade era cerca de 50.000 vezes a da água. Quando surgiu a teoria da relatividade,

procurou-se controlar essa suspeita com o desvio do raio luminoso chamado "efeito de Einstein" e constatou-se. Havendo, pois, a coincidência das duas verificações, não há mais dúvida sobre isso. De como, porém, será constituída a matéria? Haverá átomos, ou será uma condensação? Os electrons estarão ligados aos núcleos? Não se sabe.

Naquela época, no entanto, só os homens de gênio podiam fazer descobertas, e o aperfeiçoamento dos meios de observação, da experimentação é que permite, hoje, que homens dotados de menor centelha possam também fazer as grandes descobertas. Acho que a Universidade deve permitir a pesquisa, encaminhar-se para a pesquisa, mas não é essa a sua grande finalidade. O grande objetivo da Universidade é a conservação da cultura e, sobretudo, o encaminhamento para a evolução.

Num artigo que escrevi há poucos dias, observava eu que, se o discípulo representa o amanhã, o mestre não pode ser o passado, não pode ser o ontem; tem, pelo menos, que ser o presente, deve estar com a sua cultura permanentemente atualizada. Não é possível conceber um professor que, depois de obter uma cadeira, só leia jornais e improvise as aulas. Um dos grandes males do nosso ensino é a falta de caráter do professor, se me permitem a expressão, porque considero isso uma indignidade, um roubo feito à Nação.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Sei de um professor da Faculdade de Medicina de Pôrto Alegre que compareceu a uma aula, na primeira semana, unicamente, e no dia do encerramento dos cursos, chegou à turma e disse: como os senhores sabem, estudamos os 45 pontos, essa é a matéria do exame. Veja Vossa Excelência que lição moral deu êsse professor aos seus alunos.

*O Sr. Maurício Joppert* — E que exemplo. Contudo, talvez, êle tenha sido eleito paraninfo da turma. São certos fracassos que, tenho a certeza, uma fiscalização enérgica acabará removendo. Felizmente, o estudante de hoje é mais exigente do que aquêle de anos atrás. Temos, hoje, uma mocidade trabalhada por essas campanhas políticas, mas conduzida, por isso, a estudar certos problemas que interessam à vida das nações, à vida internacional e social dos povos. É, pois, uma mocidade mais esclarecida, e essa gente é que está reagindo, como se vê por essa greve do Rio Grande do Sul.

Verificamos que não é só na Câmara Municipal desta cidade que se fazem os grandes escândalos de nomeações. No setor do ensino, ainda que pareça incrível, ainda há dêsses casos. Certa vez, numa reforma do ensino, nomearam para

professor um cidadão que, durante 30 anos, não lecionou nada. Os casos que se passavam nas aulas dele eram repetidos como anedotas por toda a escola. Pois esse homem, durante 30 anos, infelicitou uma cadeira, que era uma das de maior responsabilidade para o ensino moderno da engenharia. Felizmente, hoje as coisas estão mudadas e a um professor novo a cadeira está muito bem entregue.

Quando estive nos Estados Unidos da América, isso foi durante a guerra, percorri várias escolas e não encontrei um só professor da minha cadeira, que é Portos de Mar. E verdade que lá, essa cadeira é militar, mas, em algumas universidades, há o curso de engenharia e transporte, onde essa cadeira é ministrada, juntamente com a de Melhoramentos de Rios. Mais tarde, pude verificar por que não havia encontrado um só professor nas escolas que visitei: estavam-se fazendo os preparativos para a invasão da Europa e todos os professores haviam sido convocados para fazer pesquisas em laboratórios e estudar a construção do porto de desembarque das tropas. Isso mostra que, na guerra moderna, os militares conduzem a batalha, mas são os laboratórios que lhes dão os meios para vencê-la.

Meus senhores, não quero retardar mais a nossa sessão, que já vai longa, mas quero registrar a oportunidade que tivemos de ouvir o Almirante Álvaro Alberto, que, incontestavelmente, é um dos grandes brasileiros vivos, é um homem que tem as honras de almirante, mas ganha o soldo relativo a um posto abaixo. Isso é quase um escândalo no Brasil, porque, em geral, as remunerações são superiores ao cargo que o indivíduo ocupa. O Almirante Álvaro Alberto é um brasileiro digno entre os mais dignos, já pelo seu feitiço moral, já pela sua cultura, já pelo seu entusiasmado amor ao Brasil. (*Muito bem; muito bem. Palmas*).

O SR. PRESIDENTE EURICO SALES — Meus senhores, estamos, agora, no ponto do encerramento dos nossos trabalhos, que foram, realmente, de excepcional utilidade. Isto é, se não houvesse o lado exaustivo que impusemos ao Almirante Álvaro Alberto, mas que êle aceitou com o seu sorriso permanente.

Necessário se torna dizer a Vossa Excelência, Senhor Almirante, que a Comissão de Educação e Cultura, quando teve que enfrentar esse problema de traçar novos rumos à educação nacional, não quis fazê-lo por si só; entendeu que deveria recolher os melhores administrativos entre os mais capazes a fim de que a sua obra refletisse exatamente os anseios do povo brasileiro. De modo que Vossa Excelência, vindo aqui em atenção ao nosso convite, deu prova exuberante do seu

interêsse pelas questões fundamentais do Brasil. A educação é, sem favor, o elemento primordial do desenvolvimento de um povo, e o subsídio trazido pelo Conselho Nacional de Pesquisas foi por nós recebido e será levado na devida conta. Pode Vossa Excelência ficar certo de que, se a Comissão de Educação e Cultura vier amanhã a falhar nos seus altos objetivos, não será por falta nem de idealismo, nem de patriotismo dos-seus membros. (*Muito bem; muito bem. Palmas*).

Está encerrada a sessão.

# ESTUDO SÔBRE O PROJETO DE LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (\*)

ANÍSIO TEIXEIRA

Diretor do Instituto Nacional de  
Estudos Pedagógicos

O SR. EURICO SALES (*Presidente*) — Havendo número legal, está aberta a sessão. Leitura da ata da reunião anterior.

*O Sr. Nestor Jost* — Sr. Presidente, já tendo sido publicada a ata, peço a V. Excia, dispensa da leitura.

O SR. PRESIDENTE — Se não houver oposição, o pedido está deferido.

Sras. Professoras, Srs. Deputados, Sr. Professor Anísio Teixeira, a Comissão de Educação e Cultura, medindo, pelo ângulo da responsabilidade, o ângulo adjacente da sua competência regimental, viu e sentiu, ao iniciar o estudo do projeto que fixa as bases e diretrizes da educação nacional, o vulto do encargo . de traçar o perfil legislativo do sistema que, de futuro, será posto à prova no objetivo de assegurar dias mais felizes para o povo brasileiro.

Considerando difícil definir a educação, sem o recurso da repetição de conceitos muitas vezes contraditórios e nem sempre satisfatórios, estou entre os que consideram tarefa básica dos debates sôbre esse importante tema a declaração dos seus propósitos, ou melhor, dos seus fins reais. A esse respeito disse H. C. Dent, em *A New Order in English Education*: Nosso ideal é uma democracia plena.

A atual geografia política, dividindo o universo em dois mundos e qualificando o ocidente como o reino da democracia, tem inspirado a todos os povos do lado de cá o ideal do aperfeiçoamento do exercício da democracia pela maior compreensão dos seus nobres fundamentos e pela ampliação do número dos que nestes devem crer, para melhor sustentá-los. A constelação das culturas ocidentais, para seu maior brilho, há de

(\*) Conferência pronunciada em 7 de julho de 1952 na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

contar com o **desenvolvimento** da cultura brasileira, adornada de convicções gerais sôbre a democracia plena. Para tanto, está convocada a educação.

Não julguem os que me estão a ouvir haja nas minhas palavras qualquer resquício de uniformidade, de igualdade ou de modêlo oficial na formação da cultura do ocidente. Quero, apenas, afinidade nos propósitos de intransigente defesa dos postulados da democracia cristã. Situo-me entre os que consideram de importância vital para a sociedade um certo atrito entre os seus componentes. Enquanto na mecânica o atrito é fator de perda de energia, na política êle significa, via de regra, força geradora de notáveis conquistas.

Dirigindo o nosso pensamento para as precedentes afirmações, devemos sentir o quanto precisa de renovação o sistema educacional brasileiro para que dele extraiam, as gerações vindouras, o máximo de utilidades em proveito do porvir da nossa Pátria.

Não nego, — pois isso seria prova de ignorância, — que o organismo da escola brasileira tenha recebido o influxo de idéias novas, acostumando-se, em muitos setores, a práticas bastante adiantadas. Tudo, porém, — forçoso é reconhecer — sem certo ritmo ou propósito planificador, refletindo tais avanços, quase sempre, o ideal de um técnico, a sabedoria de um administrador ou ação de algum publicista de prestígio.

Afirmo — e aí com contristadora certeza — que, fora da escola, o ambiente brasileiro é muito lacunoso no conceituar e no prestigiar a questão educacional. Há quem, rotulando-se de entendido no assunto, proclame a preponderância de determinado ramo ou de determinado grau do ensino. Sendo único o problema da educação, as soluções que o desejam resolver/ devem abranger todas as questões que o estruturam. A propósito, quero citar a palavra sempre correta do eminente Deputado Gustavo Capanema, que, ao apresentar à II Convenção Nacional do Partido Social Democrático o projeto de programa que foi incumbido de elaborar, assim se manifestou: "A respeito, fugimos às declarações demagógicas de que o ensino primário está em primeiro lugar ou de que o ensino profissional merece maior cuidado ou, ainda, de que o ensino agrícola é o mais importante. Senhor Presidente, quem medita sôbre os problemas da educação popular chega à conclusão de que eles representam um bloco só. Para desenvolvê-la necessário se torna fazer um trabalho por inteiro. Se encararmos o problema da indústria ou da agricultura, verificamos que não basta o ensino primário, mas, também, o profissional. Quando chegamos ao ensino profissional, verificamos que o ensino superior também é indispensável. Se vamos ao ensino superior, vemos que o

secundário é básico, pois sem êle o superior não existe. De modo que o estudo do problema da educação leva à convicção-de que não pode haver preeminência entre os ramos do ensino. Todos são importantes, e errará gravemente o Govêrno que tentar resolver apenas um dos aspectos da educação. Mas, Senhores, além da disparidade de conceitos que existe, muitas vezes, dentro e fora da escola, temos que registrar, em certas épocas, lamentável antagonismo entre esses ambientes. O dinamismo da hora presente, devorando energias físicas e intelectuais numa combustão incessante, é como que uma fôrça a convidar-nos à improvisação e a impor-nos soluções aligeiradas, isentas de críticas, porque a rapidez da sucessão dos fatos não deixa vagares para a censura do que passou. Ninguém se lembra do erro de ontem, tal a intensidade com que o problema de hoje monopoliza todas as preocupações válidas. Alguns não têm tempo para pensar e muitos não desejam pensar. Os recursos da moderna ciência abriram tão amplas perspectivas ao crescimento material do Brasil que instalamos um clima de mobilização geral de todos os esforços no afã do rápido alcance dos bens de riqueza. Exatamente quando mais próximos nos encontramos desses fartos tesouros, é que se generaliza a desconfiança de que não estamos preparados para a sua útil fruição. Por isso mesmo, vizinhamos a época das frustrações, dos desencantos e dos desenganos. Caminhamos com muito ardor, mas, sem a escola, que tem vivido órfã de equipamentos modernos e de melhor técnica de ensino. Bradamos, em praça pública, que o petróleo é nosso, mas não forjamos, pela educação, as armas indispensáveis a essa prerrogativa. Longe da escola, a sociedade modelou novos estilos de triunfo, na euforia do sucesso fácil, estimulando os aventureiros, premiando os ignorantes, facilitando a caminhada dos superficiais e propagando, com ótima acústica, a voz das mentiras sedutoras. E essa brutal inversão dos fatores de vitória, peculiar às horas de transição social e econômica, afetou, pela raiz, a árvore da escola, que muitos desejavam fosse de pequena estatura e de fácil escalada, com frutos doces e saborosos a serem colhidos antes de qualquer esforço. Assistimos, então, à *cruzada do diploma* através dos caminhos da ignorância e da displicência. A sociedade só se lembrava da escola para criticá-la pela lentidão em "expelir" a legião de doutores que desejava fossem formados "em série industrial". Apenas eram consultadas as estatísticas quantitativas, esquecidos os índices de aferição qualitativa.

Mas a realidade fêz as suas advertências e já nos ameaça com suas severas penalidades.

Estamos, felizmente, ainda em tempo para uma reforma nessa falsa orientação, ou melhor, para uma verdadeira revolução, conforme a lapidar expressão do antigo Ministro Clemente Mariâni ao instalar a Comissão de Estudos das Diretrizes e Bases da Educação Nacional."

O que acima ficou dito justifica bem as sérias apreensões da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados ao iniciar o estudo do projeto de tanta relevância. Daí a sua orientação de convocar, para um debate prévio, figuras eminentes do quadro da nossa educação, de cujo tirocinio, cultura e entusiasmo espera receber os indispensáveis adminículos à realização de uma obra que corresponda, em eficiência, ao grau de patriotismo com que nela nos empenhamos.

Senhor Professor Anísio Teixeira: a sua calorosa aquiescência ao convite que, por meu intermédio, lhe fêz a Comissão de Educação e Cultura representa uma esplêndida confirmação das seguintes palavras do seu discurso de posse na direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: "Devo declarar, entretanto, que aceito o encargo, acima de tudo, como uma imposição do dever. Sou dos que pensam que estamos vivendo uma hora de aguda premência e de grandes exigências da vida nacional, em que nenhum de nós pode e deve recusar a investidura para que o convoquem as circunstâncias, de vez que se nos reconheçam (ou presumam) condições de especialização e experiência para o seu desempenho".

Os altos propósitos desta Comissão e as suas indiscutíveis condições de especialização e experiência foram as razões que ditaram o convite que lhe fizemos. Aceitando-o, V. S. deu robusta prova de apreço ao Poder Legislativo, de entusiasmo pela causa da educação e do seu acentuado espírito de colaboração. Assim qualificando, e com justiça, a sua atitude de cooperação conosco, creio lhe haver prestado melhor homenagem do que arrolar os seus grandes títulos de intelectual e educador e descrever o brilho com que V. S. sempre se houve em sua magnífica vida pública.

Senhor Professor, os antecipados agradecimentos deste órgão técnico pela sua valiosa contribuição.

Dou a palavra ao Professor Anísio Teixeira.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Sr. Presidente e Senhores membros da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados : Agradeço desvanecido a honra que me deu esta Comissão, convidando-me a participar de um debate que, aliás, acaba de ser magistralmente iniciado pelo Presidente da Comissão e cuja importância não é possível encarecer.

Vou falar como um homem preocupado com o problema da educação há mais de vinte e cinco anos e que traz para o

seu depoimento — digamos assim — a autoridade que lhe possa advir da experiência no exercício de cargos administrativos de educação, em diferentes setores da vida nacional, tanto no campo federal, como no estadual.

Não me encontro, entretanto, aqui em caráter oficial, mas na condição de um estudioso dos problemas da educação. Por isso, não vejam nas palavras que pronunciar qualquer crítica de autoridade à situação legal ou oficial. Farei apenas o exame desinteressado, o estudo, a análise de uma questão fundamental, como é o da educação.

#### 1) NATUREZA DO DEBATE

— Estamos, ainda hoje, dentro da "revolução brasileira", que se iniciou em 1930. Essa revolução foi, em essência, uma revolução de inspiração democrática. Politicamente, realizamo-la com o voto secreto e livre. Econômicamente, estamos procurando realizá-la com a legislação social e projetos econômicos. Resta-nos, entretanto, realizá-la, ainda *educacionalmente*.

O instrumento da democracia — nunca será demais insistir — é a educação popular, isto é, a educação de todos para a vida comum e a de alguns — selecionados dentre todos — para as funções especializadas da sociedade democrática e progressiva. Esta educação popular, que cumpria organizar, como estrutura fundamental da democracia política e até, ainda mais, da econômica, não foi organizada no período devido e normal.

Os problemas do "*nosso tempo*" assaltaram-nos, relegando para segundo e terceiro plano o da educação. Os problemas do nosso tempo são os da realização de uma possível democracia econômica. Só eles parecem ser os reais problemas políticos de hoje e só eles ocupam e desafiam realmente, com inquietação e premência, o espírito dos nossos homens.

E assim é que penso poder explicar a idéia de considerar-se o problema da educação como um problema meramente técnico, quando, na verdade, é o problema político por excelência de uma nação. É o problema da formação nacional, que se obterá pela formação do homem brasileiro para a vida democrática. Como a maioria das nações civilizadas já o haviam resolvido, nos fins do século XIX, julgamos nós também já tê-lo resolvido e entramos a querer resolver os problemas considerados atuais, isto é, os problemas sociais e econômicos das demais nações — também nossos, por certo — mas que exigiriam, para ser adequadamente resolvidos, que o fosse primeiro o da educação.

Porque este é o problema básico — econômico, político e social. Problema econômico — porque resolve o da igual-

dade de oportunidade para todos; político — porque habilita ao uso das franquias políticas; e social — porque cria a única hierarquia que não é iníqua: a do mérito e do valor. Somente, pois, com a sua solução é que o homem brasileiro estaria em boas condições de lutar pelas reivindicações posteriores — de melhor equilíbrio social. Seu preparo educacional é que o habilitaria para receber as novas franquias e novos direitos, sem o perigo de deformá-los, transformando-os em ameaças ao próprio equilíbrio social.

O debate, pois, sôbre a educação é um debate político que, embora retardado, precisa ser feito aqui com o calor, a amplitude e o alcance com que foi desencadeado do meio para o fim do século passado, nos países mais avançados.

## 2) A ATUAL LEGISLATURA

É uma felicidade que esse debate se venha fazer num parlamento cujo líder é um educador, o Dr. Gustavo Capanema, e cujo vice-líder e presidente da Comissão de Educação, o Dr. Eurico Sales, é um jovem político que acaba de realizar, no seu Estado, como Secretário da Educação, uma obra de todo ponto notável de renovação pedagógica. São, assim, fundadas as esperanças de todos nós, em que deste debate resulte a votação de uma lei nacional de educação, capaz de promover o movimento de emancipação educativa que dela esperamos.

## 3) MOVIMENTO EDUCACIONAL

Referi-me a *movimento de emancipação educativa* — e não o fiz sem intenção. Não me parece que estejamos aqui para discutir como "disciplinar" a educação nacional, mas como "promovê-la", como desencadear *as forças necessárias* para levar a efeito um *movimento*, a *mobilização geral de esforços e recursos* para resolver o *problema do direito dos direitos do brasileiro*: de se educar para ser cidadão, para ganhar a vida e para viver com decência e dignidade.

A ênfase em *movimento*, e não em *disciplinação*, marca ou deve marcar o espírito da nova lei. Não se trata de conter, limitar e uniformizar o que já existe, como pensam alguns; mas, de *criar, libertar, estimular e encorajar* a iniciativa — as iniciativas particulares, municipais, estaduais e federais, para, inspiradas por uma política educacional ampla e saudável, se lançarem, todas elas, com *espírito de autonomia e senso de responsabilidade*, à grande obra comum, dinamicamente unitária, *de educar* (não de diplomar) os brasileiros.

Estou a imaginar as críticas que podem suscitar tais afirmações. Há hoje quem não pode ouvir falar em liberdade sem imediatamente pensar em anarquia. Mas a anarquia decorre muito mais da imposição de formas únicas e imperativas do que do livre jogo de formas plurais e livres. O equívoco provém dos pressupostos a respeito do espírito humano.

O espírito do homem, em estado de liberdade, não age anarquicamente, mas perquire, estuda, procura orientar-se e escolhe o que associadamente, socialmente, deve fazer. Estrangulando é que salta para a rebeldia, o conformismo passivo, infecundo, ou a simulação. E o caso brasileiro é muito mais este último caso.

#### 4) RETRATO DA SITUAÇÃO EDUCACIONAL

Com efeito. — Que está sendo a educação brasileira? — Um sistema de educação em que o ensino primário é, praticamente, livre, ministrado pelos Estados, Municípios e particulares, e os demais ensinos são rigidamente uniformes e controlados, direta ou indiretamente, pelo poder federal. No nível primário, há liberdade. Há escolas e escolas, professores diplomados e leigos; escolas bem montadas e mal equipadas; que ensinam mal e que ensinam bem; em um só turno, dois e até em três... Cada escola, entretanto, é o que é, e se apresenta como é. Não busca passar por outra coisa. E o esforço por progredir é geralmente visível. Não havendo ninguém que queira defender as piores; mas, todos se esforçando por fazer o melhor possível. Se algum Estado se desmanda, a crítica logo se levanta e, ainda assim, não é por falsa pedagogia ou pelo gosto da anarquia que se desmanda; mas por alguma agitação político-partidária, que logo encontra, na própria opinião pública e do magistério, a correção que se impõe.

Cabe aqui, Senhores, um parêntese. Ainda hoje as circunstâncias me permitiram ter uma longa conferência com o diretor das construções escolares do Estado do Rio. Verifiquei o que está sendo a obra daquele Estado, no concernente à educação primária. A maior parte dos prédios que o Estado do Rio está construindo para as suas escolas primárias é melhor que a grande maioria dos edifícios das nossas escolas superiores!

Ora, o ensino primário se acha entregue, exclusivamente, à responsabilidade do Estado. Se algum ensino tem ainda virtudes e pedagogia, vamos encontrá-las muito mais integralmente no primário que nas demais fases da instrução.

No mesmo parêntese, refiro outro caso positivo, atual e pertinente. Um prefeito do Rio Grande do Sul procurou-me,

há dois ou três dias, para submeter à minha apreciação um plano para o desenvolvimento do ensino primário no seu município. Conta esse município com trezentas e sessenta e cinco escolas por êle mantidas, com mais de vinte mil alunos matriculados, em grande parte em prédios próprios. É um esforço real, concreto, sério. Além desse ensino primário, o mesmo município está a iniciar a construção de ginásios, escolas normal e profissional, para o que pedia auxílio e assistência federal.

Cito este exemplo porque vou defender aqui, com o maior entusiasmo e convicção, uma descentralização corajosa do ensino brasileiro (*Muito bem*). E precisamos, para isso, que se associem, com senso de responsabilidade, todos os poderes e todos os setores governamentais brasileiros, na obra educacional. Ficar tudo em mãos do govêrno federal representa, em vez de estímulo, um fator de inibição para os múltiplos) responsáveis, que devem ser convocados a trazer a sua contribuição.

Voltando, entretanto, à análise ligeira que estamos fazendo do sistema escolar. — Que vemos depois do ensino primário?

— As "*escolas de modelo rígido e uniforme*", impostas pela legislação federal. São as escolas secundárias e superiores.

— E que sucede? — Não se vê ninguém querendo livremente fundar tais escolas para ensinar, mas, sim, para conseguir a "oficialização" e "diplomar". Poucos, muito poucos são os que se preocupam em fazê-las melhores, pedagógicamente. A opinião pública manifesta-se sôbre o mau ensino secundário, mas o Govêrno, o poder oficializante, nada tem a dizer a respeito: *todos os papéis estão em ordem*, e só isso é importante. Os programas são oficiais, uniformes e rígidos. Os livros são "oficializados"...

E a propósito. O caso dos livros é muito interessante. Todos sabemos que o Brasil possuía bons livros didáticos. Qual de nós, com a idade que infelizmente tenho, não conheceu uma escola primária com admiráveis livros primários? E mesmo secundários... E eis que, chegamos ao Brasil de hoje: com os filhos por educar, ficamos horrorizados à vista dos livros em que estudam.

Por que o livro didático não continuou a ser tão bom quanto era antes?

— Por dois motivos principais: programas oficiais, obrigatórios e aprovação oficial dos livros, conformes aos programas.

A organização de programas oficiais foi instituída no Brasil (na suposição de se poder, por uma medida central, melhorar todo o ensino). Depressa, porém, esses programas foram sendo simplificados, até se constituírem meras listas de pontos, rigidamente ordenados, constituindo verdadeiras camisas de força para a elaboração de livros didáticos. Até aí, se teria

limitado a liberdade dos bons autores, mas a competição ainda se poderia exercer entre os menos maus e os maus ou péssimos manuais de ensino. Surge, porém, a idéia da aprovação oficial dos livros didáticos, por um órgão central. E, graças a essa chancela oficial, as últimas diferenças desaparecem, e todos os livros, uma vez aprovados, são considerados iguais.

Obtida, assim, a equivalência legal do bom e do mau, nenhum livro bom, realmente didático, consegue mais ser vendido no Brasil, porque a moeda má, que é o livro oficializado ruim, substituiu completamente a moeda sã. Qualquer editor nos poderá informar como basta publicar-se outro programa, que tão somente reduza ou altere a ordem dos pontos do anterior, para que nenhum dos livros, não conformes com o novo programa, seja mais vendido. À primeira vista, parecia não haver mal na oficialização de programas e livros didáticos. Na realidade, as duas medidas suprimiram a liberdade didática e impediram a competição entre o bom e o mau livro escolar, resultando de tudo a degradação do ensino e dos manuais escolares.

Os livros — dizíamos — são "oficializados". Tudo é legal. Legal e ruim. Mas — paradoxo dos paradoxos — não são iguais as escolas nem o são os professores. Muito pelo contrário, tudo que há de mais diferente. As formalidades é que são idênticas. Os cursos têm as "mesmas matérias", os professores têm o mesmo "registro", a duração dos cursos é a mesma. O conteúdo, porém, das matérias, a qualidade dos professores e o que se ensina efetivamente nos cursos têm diferenças que vão de 1 a 100. Mas isso não importa, pois o que importa é que a educação secundária e a superior tenham aquela uniformidade extrínseca e formal, em todo o país, com o que se estará a salvar a cultura nacional e até ... a unidade nacional!

Dir-se-á que não pode ser de outro modo, porque esses cursos geram direitos e precisam de *ser disciplinados e uniformizados*, sob pena de produzirem profissionais desiguais e inferiores. Mas nada disto se consegue. Tudo que se consegue com tal formalismo, com essa uniformização rígida, é que os profissionais sejam *legais*, porque desiguais e inferiores muitos deles o *mo*, e em que grau!

Ocorre, neste caso, o mesmo que com o livro didático. Criado o modelo oficial e, nessa base, estabelecidas as "equipa rações", todas as escolas passam a ser iguais porque assim são reconhecidas pela autoridade oficial. Neste regime, a Escola de Medicina de São Paulo, que pode sofrer confronto com o que de • melhor existe em todo o mundo em ensino médico, com um orçamento anual de mais de uma centena de milhões de cruzeiros, é considerada absolutamente idêntica a pequenas escolas de medicina.

Não, meus senhores. Estamos nos iludindo a nós mesmos. A uniformidade legal não produz a uniformidade real. A liberdade e a equivalência poderão muito mais produzir a desejada uniformidade ou, melhor, a unidade.

O que produzem a uniformidade e a rigidez do modelo único, oficial, é a fraude e a simulação. Daí a ânsia por concessões de oficialização a escolas improvisadas. Busca-se a oficialização porque é o passaporte para a legalização das simulações educacionais que estão proliferando pelo Brasil afora. Estamos, em educação, *legalizando* a moeda falsa. E não é tanto pela sanção ou direitos que cria, mas pelo prestígio que o que é "oficial" tem no país.

Na verdade, o ensino secundário já se está transformando em educação comum e necessária, independente do diploma que concede. A grande maioria dos seus alunos já não visa prosseguir e não prossegue os estudos em nível superior.

— Por que, entretanto, não surge a escola secundária livre, a buscar tão-sòmente ensinar? — Porque não se cria, impunemente, num país, o regime que estamos criando. — Qual é este regime? — É o de que a educação ou é *legal* ou não existe. E legal significa: "reconhecida pelas autoridades oficiais". — E reconhecimento pelas autoridades oficiais que significa? — Significa que as formalidades de matrícula, de registro, de tempo e de exames foram cumpridas. — Mas o aluno aprendeu, *educou-se*, realmente *formou-se*, está apto a fazer o que deve fazer? — Tudo isto é dado como consequência inevitável. Logo, o regime é um convite à fraude. — Para que esforçar-se, se o que é julgado não é a qualidade da educação, mas o cumprimento daquelas formalidades?

Desejo acentuar que este é realmente o mal dos males da situação educacional brasileira. A "oficialização" — pelo regime das equiparações — de todo o ensino, particular e público, sob um modelo uniforme e rígido, fiscalizado tão-sòmente nos seus aspectos extrínsecos, não só permite, como promove, a falta de autenticidade do ensino nacional. A imposição do modelo único cria a contingência da falsificação. Não sendo possível, por falta de recursos materiais e humanos, na imensa heterogeneidade e diversificação das situações brasileiras, a realização do modelo de modo adequado e eficiente, surgem os arranjos, as acomodações, os expedientes, quando não a pura e simples falsificação de listas de professores ou equipamentos. Criada esta situação, a fiscalização, puramente formal, a sanciona e o ciclo da *inautenticidade* real do processo de ensino se fecha para qualquer movimento de saúde, renovação ou progresso educativo, tendendo antes a agravar os vícios de origem do que a remediá-los.

O regime da uniformidade e da fiscalização formal é, com efeito, um círculo vicioso que gera, pela imposição de condições e requisitos, em muitos casos inexecutáveis, a simulação educacional, e depois a perpetua com a ausência de sanções relativas ao mérito do processo educativo. Falta, no sistema, um elemento essencial, pelo qual a instituição oficial ou equiparada, satisfeitas as condições formais e extrínsecas do seu funcionamento, que lhe criam a *suposição* de ensinar bem, viesse a provar que assim realmente o faz.

Dir-se-ia que êle (o sistema) faz a prova pelos exames. Mas os exames são realizados dentro da própria instituição fiscalizada, e não havendo fiscalização quanto ao mérito do ensino, como desafio a qualquer pessoa, conhecedora do atual regime educacional brasileiro, a contestar. . .

*O Sr. Rui Santos* — Há colégios fiscalizados por coletores, leigos.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Lembra muito bem Vossa Excelência.

Ora, não é possível acreditar-se que a máquina montada nessa base de formalidades exteriores, depois passe a ser contra si mesma, declarando nulos os produtos de sua fabricação.

A apuração e triagem dos resultados só se daria, como passarei a demonstrar, se, além da fiscalização exterior, houvesse a fiscalização do ensino propriamente dito e os exames se fizessem perante bancas, estranhas ao concessionário do ensino oficializado. Obriga-lo-famos, então, a provar, realmente, se havia bem e efetivamente ensinado.

A falta dessa apuração real, no sistema educacional brasileiro, está produzindo a diátese que aqui focalizo e que todos conhecemos.

Essa prova, entretanto, repito, não pode ser obtida senão por um julgamento estranho à instituição interessada. Por esse julgamento é que as escolas quebrariam o círculo vicioso em que estão encerradas e se fariam dinâmicas e progressivas.

Daí, como se verá, a razão de propugnarmos o chamado *exame de estado* para a aferição da eficácia real do ensino. O exame de estado, em essência, é o exame dos alunos por pessoas ou instituições que não estejam comprometidas no processo de aprendizagem que se deseja julgar e medir e, portanto, tenham a isenção e objetividade necessárias para fazê-lo.

Os nossos atuais exames vestibulares estão de certo modo exercendo esta função e, na medida em que a instituição que os realiza tem as condições necessárias para ser isenta e objetiva, confirmam, com as suas reprovações maciças, o nosso julgamento da situação educacional brasileira e mostram como a mesma seria, primeiro, revelada e depois corrigida, se tais

exames não fossem apenas os de admissão à escola superior, mas substituíssem os atuais das escolas secundárias.

Quando se fala em exame de estado, há uma grande resistência, sobretudo pelo argumento atualmente mais apresentado: a inexequibilidade prática. Costumo dizer, quando argumento, que já temos, de algum modo, uma forma de exame de estado, e é o exame vestibular às escolas superiores. Tratando-se de exame realizado por instituições não comprometidas com a oficialização do ensino secundário brasileiro, os seus resultados ganham inegavelmente autenticidade. E todos sabemos quais são estes resultados, constituindo eles um julgamento severíssimo da situação educacional. Ora, seria bastante exigirmos exames desse tipo em determinados períodos dos ciclos secundários, para imediatamente pormos esse ensino secundário em condições de se valorizar, progredir e melhorar.

Todo o vício do regime está aí. Se tivéssemos fixado aquelas condições extrínsecas para a "equiparação" e depois exigido, pelo chamado exame de estado, ou, simplesmente, pelo exame em outra instituição independente da "equiparada", a apuração dos resultados da educação, o regime poderia ser condenado pela rigidez, pela uniformidade, pela centralização administrativa, mas, a sua *autenticidade* estaria ressaltada. Esta autenticidade, porém, desaparece desde que a própria escola — seja particular ou pública — uniformizada do ponto de vista das condições extrínsecas, não está sujeita a fiscalização de qualquer natureza com respeito à qualidade mesma do ensino ministrado.

Perdida a autenticidade, todas as demais mazelas se seguem inevitavelmente. O processo se faz irreal e abstrato. A estagnação qualitativa e a igualização do melhor e do pior fazem desaparecer a emulação. Sem experimentação, sem ensaios, sem competição, sem escalas de mérito e demérito, o sistema ou se fossiliza no formalismo e na rotina, ou envereda pela fabricação de resultados falsos. As energias de professores e alunos se desenvolvem no sentido de problemas acidentais e colaterais. Desinteressados em relação ao processo educativo propriamente dito, — pois que este se fez irremediavelmente estático e rígido, — passam a cogitar de problemas pessoais, os professores, e os alunos, de atividades diversas, menos as do aprendizado... Nada, pois, mais justificado do que o sentimento de mal-estar já reinante nas próprias esferas da educação e na opinião pública.

Minha análise da situação, em palavras talvez aparentemente candentes, é a que faria qualquer bom professor, qualquer diretor de bom colégio ou mesmo qualquer bom aluno. Trata-se de uma crítica à situação em que se acham todos envolvidos e que a todos imobiliza, criando mesmo um sentimento

de impotência, ante a extensão e o caráter aparentemente irremediável dos males de nossa conjuntura educacional. A perda de iniciativa que gera tal atitude é de uma gravidade impossível de medir. Chega a ser inacreditável o grau de desinterêsse a que vão chegando, sobretudo nos Estados, todos aqueles que estariam a lutar e se esforçar, se, por acaso, se sentissem responsáveis pela situação. Absoluta dependência do poder central cria, porém, um sentimento mais grave do que o da irresponsabilidade, que é o da impotência. Até o estudo das questões do ensino está a desaparecer. Ninguém se sente estimulado para isso, porque a centralização determina se transformem todos os educadores estaduais em simples cumpridores de instruções, de ordens recebidas. Perdido o incentivo, perdida a liberdade, pois a centralização é, sobretudo, uma tirania, o homem perde as suas qualidades e se faz um autômato. E não só no ensino, mas, em todos os demais setores da técnica e do saber, o monstruoso centralismo brasileiro está a destruir muitas possibilidades de progresso, de diversificação e de florescimento brasileiro. Somos todo um povo a cumprir regulamentos, instruções e ordens emanadas de um poder central, distante e remoto, como o da metrópole, ao tempo da colônia. A descentralização, a autonomia estadual, a autonomia municipal ora em debate, relativamente ao problema da educação, constituem problemas essenciais da democracia e da implantação definitiva do regime federativo no país.

Nenhuma das reformas de educação de 30 até agora merece ser acusada de haver visado propriamente àqueles efeitos que revelamos. Tudo é antes o resultado da interpretação puramente literal das leis do ensino, do espírito burocrático que entrou a presidir a sua fiscalização e da centralização administrativa que determinou a inibição generalizada das forças que, se responsáveis, impediriam tal estado de coisas, tais como a das autoridades estaduais, as do próprio magistério e as da opinião pública, todas elas lançadas na impotência ante o falso espírito legalista, formalista e ante-educativo, das autoridades centrais, sobretudo as de menor porte, com as quais, no final de contas, fica a decisão final... Porque, à medida que a educação se converteu em mera processualística, competência em educação passou a significar estar a par dos regulamentos.

Assim, os grandes educadores, os que decidem efetivamente hoje os problemas do ensino, são pessoas que conhecem minuciosa e microscòpicamente a letra dos regulamentos. Não aceitam debate sôbre teorias de educação, sôbre conceitos de educação, sôbre processos de educação! Isto não vem ao caso. Agora, competente em educação é o conhecedor dos regulamentos e da legislação. Imaginemos como não estaria o país, se, não apenas no campo profissional da educação, mas nos da

Medicina, da Engenharia e da Agricultura tivéssemos criado o mesmo regime de "legalismo" em substituição ao do saber e da competência profissional!

*O Sr. Rui Santos* — Agora, além dos regulamentos, há as célebres portarias

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — De fato, há portarias também e com minúcias e detalhes de estarrecer!...

\* \* \*

Já agora, impõe-se recolher a lição desse período. Estamos amadurecidos para fazê-lo. Estão na consciência de muitos as graves conseqüências de se haver transformado a educação nacional em formalismo burocrático, os educadores em rígidos intérpretes de leis e regulamentos uniformes, os professores em puros executores de rígidos programas oficiais e os livros didáticos em manuais "oficializados" e conformes, linearmente, com os pontos dos "programas".

Todo esse complexo regime de "oficialização formalista" do ensino resultou no que se acha à vista de todos: despreparo generalizado dos brasileiros educados, desestímulo do magistério, rotina de métodos e sentimento cada vez mais intenso de uma crise sem remédio da educação. O problema de pessoal qualificado — em todos os níveis de trabalho — fêz-se o problema agudo por excelência. São escassos os quadros mais altos, maus os médios e piores, se possível, os inferiores. Esta crise do fator humano, na civilização brasileira, começa a ameaçar o nosso próprio desenvolvimento — político, econômico e social.

Todo um capítulo seria preciso abrir aqui para demonstrar até que ponto essa má formação brasileira, a má educação brasileira, está pondo em perigo o próprio equilíbrio econômico do país.

Em geral, esquematicamente, tracejo assim o problema: criamos um mercado interno, que começa a ser bem mais importante que o externo. Mas o mercado externo continua a ser vital, essencial, porque êle é que fornece o orçamento de divisas com que alimentamos o parque da produção nacional.

Ora, à medida que o tempo passa, nossa produção para a exportação, que é a agrícola e de matéria-prima, se faz mais cara no seu custo e de menor valor no mercado internacional. Cada dia, os preços de venda são mais baixos, no seu poder aquisitivo real, e o custo da produção mais alto. Época virá em que não poderemos exportar o suficiente para obter as divisas necessárias à manutenção do nosso próprio parque de produção para o mercado interno. O problema vital, assim, será

o de diminuir o nosso custo de produção por unidade, o que somente se poderá conseguir pelo melhoramento de técnica e aumento da produtividade do brasileiro. Para isto, importa, sobretudo, melhorar o fator humano, porque, dentro do conjunto complexíssimo de condições que nos levam a produzir tão caro, uma das mais graves é a da deficiência desse fator humano. Chegamos exatamente ao ponto crítico: ou melhoramos a formação do homem brasileiro, o nível da mão-de-obra não qualificada, o da mão-de-obra qualificada, o dos condutores de trabalho e o dos técnicos de nível superior, ou não conseguiremos a produtividade necessária para suprir o orçamento de divisas estrangeiras, indispensável à própria sobrevivência do parque industrial que alimenta o nosso mercado interno. O problema da educação tem assim, hoje, a premência de um grave problema econômico.

Possa esse aspecto mover a nossa vontade, já que todos os demais argumentos têm esbarrado na apatia com que encaramos as soluções longas e difíceis dos problemas do desenvolvimento nacional.

### 3) QUE SE HA DE FAZER?

Modificar o processo de fiscalização. Retirar a ênfase nas formalidades para visar sobretudo ao mérito do ensino. Restabelecer a liberdade de tentar o melhor. Restringir a legislação do ensino à fixação dos objetivos e das linhas fundamentais. Permitir a relativa liberdade de currículos, de horários e de métodos. Substituir o princípio da *uniformidade* pelo princípio da *equivalência*.

Os objetivos do ensino podem ser conseguidos por diversos caminhos. A pluralidade de caminhos estimulará a experimentar-ção, a competição e o progresso. Revitalizará o processo educativo. Como garantia — estabeleça-se o exame de estado, isto é, o exame oficial em determinados períodos do curso. Este regime dificultará a fraude ou a simulação, por não premiá-la. E quanto ao receio de que tal possível diversificação degrade o ensino, verifiquemos que é infundado. Com o ensino *uniforme* é que o ensino se degrada; na realidade se degradou.

Com efeito, não havendo *possibilidade legal* de mudar o currículo, é que se tenta ensinar o que não se pode ensinar. Com o currículo flexível e variável, cada colégio ensinará o que puder e, desde que mais importa aprender *pouco e bem* do que  *muito e mal*, o ensino poderá ser eficiente. Por certo, será mais eficiente do que o atual.

Estas palavras, ditas assim, parecem, realmente, perigosas: "cada escola ensine o que puder". Mas, entre tentar alguém

numa cidade do interior brasileiro, instalar um ginásio, contando para isto — digamos — com um professor de Português, um professor de Matemática e, com certa dificuldade, um professor de História e Geografia, faltando-lhe, entretanto, o professor de Latim, ou o de Inglês, reduzindo, assim, o curso, à vista das condições do meio; entre essa tentativa limitada, mas séria, de um ginásio, e a alternativa de hoje, à vista da imposição da lei, de *inventar* um professor de Latim e outro de Inglês, e fazer de conta que também ensina essas matérias, temos de reconhecer que rmais vale o ginásio modesto, mas verdadeiro, do que o "completo e uniforme", mas falso. Sabem todos, porém, que o "completo" não é só isto. Pretendemos em nosso ensino secundário ensinar cinco línguas: a materna e mais quatro estrangeiras.

*O Sr. Rui Santos* — E não sabemos nenhuma.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Evidentemente. E isto foi im posto do dia para a noite. De repente, inventamos professores de Latim para todas as séries de todos os ginásios brasileiros. — Não seria muito melhor ensinar-se aquilo que, realmente, se podia ensinar, do que impor um currículo e um programa, que são, pela sua impraticabilidade, a imposição da fraude?

Passemos, porém, ao exame da lei de diretrizes e bases, pela qual esperamos poder sair do atual impasse educacional.

#### 6) A LEI DE DIRETRIZES E BASES

*A lei de diretrizes e bases*, cujo projeto está em estudos, nesta Casa, a ela entregue pelo Executivo em 1948, ou seja dois anos após promulgada a Constituição, que impôs a sua necessidade, é uma aplicação moderadíssima da solução que propugna-mos. Representa uma média entre os que desejariam uma experiência mais radical e corajosa e os super-prudentes, temerosos de qualquer liberdade. Aplaudo-a com muitas restrições, mas reconheço que melhorará a situação.

As grandes linhas desta lei assim se poderiam resumir:

1 — *Unidade da educação brasileira* — Toda a educação brasileira, em todos os seus níveis e ramos, terá diretrizes e bases comuns, constituindo um sistema contínuo, diversificado e uno, a ser executado por particulares e pelos poderes públicos, «sob a administração dos Estados e a supervisão discreta, mas eficaz, do Governo Federal.

Não só a iniciativa particular, como a de todas as três ordens de governo, serão mobilizadas para o grande esforço comum, em um regime de livre participação e de responsabilidade, sem imposição de modelos rígidos e uniformes, mas era

sadia emulação, em que ao lado do bom se erga o melhor e um e outro mutuamente se fertilizem, para o progresso e a vitalidade contínua do ensino.

II — *Divisão de competências* — Os sistemas estaduais de educação representam os corpos — também eles próprios diversificados — componentes do super-sistema complexo e amplo de educação nacional, enquanto não se chega até o Município, ao que tenderá o sistema, à medida que amadureça a experiência administrativa brasileira. No momento, a prudência administrativa aconselha que se vá com a descentralização até o Estado, mas sem desconhecer que os próprios estados ainda constituem unidades demasiado amplas para uma ação centralizada, cumprindo que se pense em levar a tendência descentralizador até os municípios, que deverão ser, no final, as unidades administrativas básicas do ensino.

Este ponto de vista encontra o seu maior fundamento na necessidade de íntima cooperação entre a comunidade e a escola. Se alguma instituição não pode ser implantada em uma comunidade de fora para dentro é a escola. Ela deve nascer, sempre que possível, da própria comunidade. Tal localismo não a fará exótica, mas antes a integrará no meio a que serve, buscando obedecer, dentro das peculiaridades desse meio, às grandes normas gerais e nacionais. O ensino local e de responsabilidade local não ferirá em nada a unidade nacional, mas, antes, permitirá que essa unidade se faça diversificada e dinâmica, como realmente deve ser a unidade de nossa cultura e de nossa civilização.

*O Sr. Nestor Jost* — São Paulo está tentando. No momento, o Governador do Estado está descentralizando os encargos, e subvenciona os Municípios, com esse objetivo.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Indiretamente, está, assim, a concorrer para a vitalidade das instituições educativas.

Na Bahia, a Constituição do Estado prevê um regime pelo qual o sistema educacional terá completa autonomia. Criou-se ali um quarto poder, o da educação, constituído por um Conselho e um diretor de educação, de nomeação do Governador, mas com mandatos fixos, e que dirigirão a educação em um regime de plena autonomia e plena responsabilidade. Por delegação do Conselho Estadual, essa autonomia se estenderá, gradualmente, aos municípios.

III — *Poder supervisor e normativo da União* — A União não perde nenhum dos seus poderes, que antes se ampliam, com a inclusão — pela primeira vez — do ensino primário dentro de sua órbita normativa. Seu poder se exercerá pela própria lei de diretrizes e bases e por uma ação, extraordinária, nos

casos de cassação e revisão de atos dos governos estaduais, e contínua e permanente, na ação supletiva, por meio da qual assistirá financeira e tecnicamente os governos dos Estados, exercendo, indiretamente, a mais profunda influência sobre o ensino, que, de fato, se quiser, poderá dirigir, pela forma mais fecunda de direção, que é a da demonstração, do estímulo e da sugestão. No projeto em discussão nesta Casa, o Governo federal, a qualquer momento, pode cassar e anular um ato estadual. Isso corresponde a um poder tremendo que lhe é conferido exatamente para atender aos que julgam que a vida brasileira será posta em perigo, se se der aos Estados o poder de dirigir e fiscalizar a educação em seus territórios.

IV — *Flexibilidade, liberdade e descentralização* — Não será preciso repetir aqui coisas cediças sobre o processo educativo. É sabido que só adestradamente o amestramento se pode fazer sem participação do educando. Educação e ensino só se conseguem com plena autonomia do aluno — porque êle realmente é que se *educa*. Isto é verdade em relação a todo o processo educativo. Autônomo tem de ser o aluno, autônomo tem de ser o professor, autônoma tem de ser a própria instituição. Todos precisam sentir-se participantes e responsáveis, para que o processo educativo se faça autêntico e vital. A imposição em educação é uma antinomia. Daí a lei se fazer pre-goeira de flexibilidade, liberdade, descentralização e autonomia, como algo se inerente ao próprio processo educativo...

Os planos impostos de cima para baixo podem funcionar na ordem mecânica, e mesmo aí apresentam seus graves defeitos, nunca em sistemas vivos como os de educação. Temos de restabelecer uma linha de autonomia que vivifique todos os tecidos do sistema educacional, desde o trabalho de classe até a ordem administrativa mais alta, não para se perder a unidade, mas para se conseguir a forma única de unidade, que não é prejudicial às instituições sociais vivas e dinâmicas: a unidade obtida pela emulação de meios e formas diversas com objetivos comuns e de que resultará uma consciência comum.

Redargue-se, porém, que, não havendo cultura, nem técnica, nem esclarecimento suficiente, tal regime degenerará em verdadeiros absurdos. Nada me parece mais falso. Quanto mais fraco o professor, menos lhe poderemos impor a execução de algo rígido e uniforme em desproporção com a sua capacidade. A deformação, então, é que será monstruosa. Tudo que devemos e só o que poderemos fazer será assisti-lo, estimulá-lo, oferecer-lhe sugestões para lentamente reerguê-lo. E isto é o que se fará do novo regime de sanções indiretas, assistência e orientação.

O Governo Federal, aliviado da função administrativa, se constituirá, na execução da lei de diretrizes e bases, no órgão de supervisão e assistência técnica e financeira do ensino, devendo prover-se para tanto dos órgãos capazes, se os não tem, depurando e apurando a composição dos que já tem. Estudará todos os sistemas escolares e fará circular, entre os mesmos, o máximo de informações a respeito de suas estruturas, do seu funcionamento, das suas experiências, dos seus progressos e dos seus erros. Atento, pelos seus inquéritos, pelas suas visitas e pelos seus estudos, à marcha e desenvolvimento do ensino, exercerá uma ação permanente de assistência e de orientação, que será a mais eficaz, não só por ser desejada como por ser a mais inteligente. Ensaiará uma classificação das escolas, em cada Estado e em todo o país, mostrará que há boas e más escolas, graus diferentes de eficácia de ensino e desenvolverá planos para seu progresso mediante auxílios a ser concedidos em face de padrões novos atingidos. Será um regime de estímulos, a substituir o de sanções.

— Que se perderá com isto? — São, por acaso, as imposições e sanções de hoje garantia da eficácia do ensino? — Qual de nós responderá que sim?

Em primeiro lugar, não há memória de sanções aplicadas e, quanto às imposições, elas se transformaram em verificações formalísticas, fáceis de cumprir por meio de "documentos hábeis", criando-se, em educação, algo como o regime de prestação de contas perante os Tribunais de Contas do país, em que a perfeição formal do documento substitui a indagação real do mérito.

Temos que voltar ao regime do mérito. A educação não pode ficar reduzida à prova dos autos. Educação não é processo burocrático nem judiciário. Não estamos lidando com ficções ou convenções legais, mas com a natureza humana. É a cultura que está em jogo. E não poderemos promovê-la senão por um sistema complexo de estímulos e sanções indiretas, em situações de autonomia e responsabilidade. Por mais que re-pugne ao nosso espírito formalista e lógico essa organização empírica e livre, não vejo outro modo de se criar no país uma saudável e vigorosa atmosfera educativa.

#### 7) EXAMINEMOS, AGORA, O PROJETO DE LEI EM SEUS CAPÍTULOS FUNDAMENTAIS

a) Os títulos I e II definem o direito à educação e os fins da educação. São dispositivos gerais, mais ou menos felizes, na sua redação, e decorrentes do texto constitucional;

b) o título III distribui a competência de assegurar o direito à educação — nos termos também da Constituição — aos-

poderes públicos, e prevê, em linhas gerais, a administração federal do ensino;

c) o título IV — que é a chave da lei — dispõe sobre os sistemas de ensino. Estes serão o sistema federal de ensino, de caráter supletivo, e os estaduais e do Distrito Federal. (Não se cogita, sequer, ainda, de sistemas municipais).

Dentro das diretrizes e bases comuns da lei federal, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com a autonomia essencial para que se sintam plenamente responsáveis pelas suas qualidades e defeitos.

Muitos pensam consistir a descentralização em transferir os poderes federais ao Estado. Não. Nem a União, nem os Estados devem ou podem ser centralizadores. Descentralização e autonomia são princípios complementares. Também os Estados terão de possuir legislação descentralizadora. Exercerão sobre os municípios, como o Governo Federal exerce sobre eles (Estados), pela assistência técnica e financeira, uma influência que não poderá ser nociva — como tão facilmente se faz a fiscalização a distância — e, em muitos casos, será saudável e estimulante. Além disto, o Governo Federal manterá um sistema de ensino, cujas funções serão supletivas ou de demonstração.

Vejam bem: no jogo do sistema da lei de diretrizes e bases, os Estados organizarão os seus sistemas de educação e o Governo Federal contribuirá com um sistema supletivo, por meio do qual completará e estimulará os estaduais, desde que não pode constituir o seu sistema supletivo sem estudar a fundo cada sistema estadual, cujas deficiências deseja suprir.

Além disto, esse sistema supletivo deverá constituir uma demonstração de bom ensino, destinado a comprovar que o seu método, a sua pedagogia, a sua técnica são realmente melhores que a do Estado e a do Município. Em vez de legislar sobre um suposto bom ensino, a União ficara com a obrigação de fazer o "bom ensino", demonstrando-o, pelo seu sistema supletivo, à Nação. Não se poderão, assim, queixar os centralizadores. Competirá ao Governo Federal fazer, e não mandar fazer, o que, no seu ponto de vista, seja o melhor. E tal demonstração será o melhor estímulo para que Estados e Municípios a acompanhem.

*O Sr. Rui Santos* — Eu gostaria que V. Excia, desse seu ponto de vista quanto a essa questão de sistema ou, por outra, quanto à definição e entendimento do que seja sistema de educação. Sabe V. Excia, haver já quem tenha dito ser o sistema educacional, previsto pela Constituição, um sistema — vamos dizer assim — burocrático, administrativo apenas. Daí desejar neste capítulo ouvir sua opinião.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Considero a palavra "sistema", sem dúvida alguma, equívoca, pois tanto pode significar sistema de idéias, quanto conjunto de escolas ou instituições educativas.

5

Deixemos, porém, o debate semântico ou, digamos, lógico, sobre a palavra "sistema". A verdade é que, à luz da Constituição, os Estados passam a ser responsáveis pela educação primária, pela secundária e, parcialmente, pela superior, porque esta, em virtude de outro artigo constitucional, que dá ao Governo Federal o direito de regular o exercício das profissões, a êle pertence em parte. Fora desse direito de fiscalizar o exercício das profissões liberais, o Governo Federal não tem outros poderes senão o de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional e manter o seu sistema supletivo de educação.

O que os legisladores, a meu ver, deverão, portanto, defender, relativamente ao problema do que se chama sistema estadual de educação, é que toda educação ministrada dentro do território do Estado fique sob a ação do respectivo governo estadual. Este é que está lá, executando a lei de bases e diretrizes, sofrendo as sanções do Governo Federal, e se, por acaso, cometer erro, é, na realidade, pela proximidade, pelo conhecimento da sua comunidade, pela subordinação à sua opinião pública, em condições de dirigir e fiscalizar o ensino em seu território. Toda a ação federal deverá ser, apenas, supletiva.

*O Sr. Rui Santos* — É a expressão "supletiva" constante da Constituição.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — O conjunto de auxílios ou de escolas com os quais o Governo Federal irá dar ao Estado o que o Estado não tem, ou fornecer-lhe elementos para que êle melhore o que está fazendo mal, constituirá a ação supletiva do Governo Federal.

*O Sr. Moura Andrade* — Pretende-se dar, segundo me parece, ao Estado, a capacidade que êle já possui hoje da organização dos sistemas judiciais. Assim, teríamos, neste ponto da educação — e aí está a minha indagação a V. Excia. — que o Estado organizaria seu sistema educacional, para ir executando a educação de acôrdo com as leis federais que fossem baixadas, sobre assuntos gerais. Seria este o princípio?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Este, exatamente, meu ponto de vista. Chego a dar o exemplo do cumprimento pelo Estado das leis de saúde pública, como das leis civis, das leis comerciais, das leis processuais (*pela organização da justiça local*), sem que se tenha julgado com isto fosse posto em perigo o poder da União. Dir-se-á, na questão da justiça — vamos levar o argumento até o fim — que existe toda uma organização fe-

deral, de instância superior, em que os erros da justiça local são corrigidos pela justiça federal. De modo geral, porém, tanto o Código Civil, como o Código Comercial, como os Códigos do Processo, como as disposições de saúde pública, estão sendo cumpridos, e não somente pelos órgãos próprios da Justiça, mas por todas as autoridades regulares do Estado, sujeitas à legislação federal. Não se pode fazer um contrato sem obediência ao Código Civil, mas não se precisa vir ao Rio de Janeiro pedir o amparo de uma autoridade, para se poder dizer que um contrato de direito civil, realizado consoante a lei, é válido. Não se precisa, para tanto, de nenhum visto, ou carimbo da burocracia federal. O erro está em se pensar que a execução das leis federais de educação só pode ser feita através do funcionário federal, que eles (os funcionários da União) são os únicos e exclusivos juizes a decidirem, aqui, nos seus distantes gabinetes, se a lei foi cumprida ou não. Cria-se, assim, aliás, um singular privilégio: é de passarem *eles* a ser a *lei*. O que importa não é, no fundo, a lei mas o que *eles despacham*. Se despacharem contra a lei, fora da lei ou além da lei, os seus atos continuam *legais* e os papéis válidos, porque trazem a "chancela" desses singulares "magistrados" da educação nacional.

Voltando, porém, ao regime a ser instituído pela lei de diretrizes e bases, teremos, como dizíamos, no país, vinte e um sistemas educacionais dos Estados, do Distrito Federal e um sistema federal supletivo — todos gravitando dentro da mesma órbita comum, que é a traçada pela lei federal de diretrizes e bases. Os que vêm nisto perigo não reparam que já temos estes 22 sistemas; apenas, hoje, sem a plena responsabilidade dos seus mantenedores.

A última lei federal de ensino decretada no país determinou a uniformização rígida do ensino normal, secundário, industrial, enfim, de todos os ramos do ensino. Em todos os Estados — excetuados aqueles que ainda não observaram essa legislação — procedeu-se à alteração completa de suas escolas, para obedecerem aos modelos federais. E as escolas imediatamente entraram num regime de mortificação progressiva.

As escolas normais do país estavam fora da legislação federal. Eram escolas boas ou más, mas eram o que eram. Podia haver esforço para progredir. Uma administração estadual podia pensar em melhorá-las. Não se pode imaginar o que representou a extensão de uma legislação federal uniforme, rígida e detalhada a todas essas escolas. Logo se criou o sentimento de impotência generalizada, e todos, de braços cruzados, apenas declaram: É isto a formação dos profes-

sores, nada podemos fazer! Tudo depende do Governo Federal, que, por sinal, não mantém uma só dessas escolas.

Esta falta de responsabilidade das autoridades locais pelo que se passa nas instituições mais fundamentais da sua comunidade é que me aterra. Desejaria que a lei promovesse a responsabilidade local até dos municípios — o que poderá fazer a legislação dos Estados. A responsabilidade só poderá ser obtida por meio da autonomia. Devemos, pois, dar autonomia, não por amor à autonomia, mas por amor dos seus resultados. E — perdõem-me que o diga — por não ser possível, materialmente possível, que a União se substitua aos poderes locais.

Sou contra a centralização de todo o poder educativo na União por muitos motivos, mas nenhum me parece mais decisivo do que este: porque tal centralização não é possível, e tudo que consegue é estimular a fraude e desencorajar as boas iniciativas. A centralização, num país, como o nosso, é uma congestão cerebral. Por isto, somos uma federação. Por isto, temos os municípios autônomos. Ora, não é possível a federação política e o princípio da autonomia política dos municípios, sem equivalentes autonomias dos seus serviços de educação. Uns acompanham os outros.

Serviços relativamente mais fáceis de executar como os de polícia, os de justiça, os de saúde pública, precisam ser locais, e são locais, pois, se fossem federais, sabe lá Deus como não funcionariam. — Como não hão de ser locais os de educação, que, mais do que quaisquer outros, precisam haurir na comunidade, na família, nos indivíduos, que constituem sua clientela, a seiva por que hão de se fazer vivos e progressivos?

Todos sabemos o que resulta da centralização excessiva de poderes na União: temos uma total centralização financeira e já isto, na prática, destruiu politicamente os Estados. A segunda grande centralização é da educação, que está ameaçando destruir, culturalmente, o país. (*Muito bem*). Não falo na dos transportes, nem da estatística — porque não julgo a centralização em grandes serviços mecânicos tão prejudicial quanto a de serviços mais complexos e mais vivos, que requerem a participação de todos para se fazerem eficientes. Mas, a centralização da educação parece-me, sem exagero, mortal. E muito do sentimento de impotência que vai pelo país, em relação à possibilidade de resolver os seus problemas educativos, provém, a meu ver, desse estrangulamento causado pela centralização federal.

Tudo isto, porém, parece estar em desacordo ou em contradição com o que tenho afirmado sobre certa improvisação educacional corrente no país e a multiplicação que anda por aí —

a meu ver perigosa — de escolas sem condições adequadas de funcionamento. A aparência da contradição é real e precisa de ser explicada.

Por um lado, almejo grande movimento educacional, em que as iniciativas todas se expandam com liberdade e, de outro lado, estou, geralmente, a protestar, a reclamar contra as improvisações educativas a que vimos assistindo. Explico a aparente contradição desta maneira:

O país está a crescer e desenvolver-se, gerando problemas maiores do que os que os seus recursos atuais permitem resolver. O da educação é um destes problemas. Nem todos os recursos atuais dos municípios, dos Estados e da União poderiam resolvê-lo, completamente, de uma assentada. Daí, segundo julgo, a necessidade de distribuir a *responsabilidade* de resolvê-lo por todos: particulares, municípios, Estados e União. Como, porém, mesmo assim, não se conseguirá resolvê-lo bem, propugno um regime de liberdade e flexibilidade — para que todos e cada um, dentro de seus recursos e suas possibilidades técnicas e sociais, possam ensaiar suas soluções, deflagrando-se aquêlo amplo movimento nacional que me parece indispensável para o encaminhamento do problema nacional dê educação. E como conseqüência deste sistema propugno o *exame de estado*, a que já tenho aludido, para a devida sanção.

— Com o regime da centralização uniforme e rígida, que se está dando? — Algo que é um desvio perigoso de tudo isto. As necessidades de expansão estão cada vez mais gritantes. Tentar o que propugno — isto é, grandes esforços coletivos para a solução do problema — seria fatigante e contrário à nossa natureza. Mas, há "modelos formalistas e uniformes" de educação e uma repartição, distante e remota a repartição federal, que "concede" "inspeções preliminares" e "equiparações", mediante a "comprovação", por meio de "processo" ou de "prova no autos", de ginásios, colégios e escolas superiores. Tudo fica fácil... e falso! Contra essa "expansão" é que me levanto. Não seria jamais contra os esforços honestos, embora pobres, para fundação de colégios. Sou contra a simulação, que a atual legislação centralizadora e formalista promove e estimula.

Digo isto quase como sendo o *leit motiv* de toda a minha exposição. Não sou contra a expansão educacional honesta, contra a expansão, por exemplo, que estamos fazendo no ensino primário, e que poderíamos ilustrar com o caso do Município do Rio Grande do Sul, que há pouco citei, o qual criou, êle sozinho, 375 escolas primárias, ou como o esforço singular da Administração do Estado do Rio para melhorar o ensino primário, construindo prédios escolares, cada um deles melhor do que muitos dos prédios das nossas Faculdades de Filosofia, Ciências

e Letras, mais recentemente instituídas. Não me refiro, evidentemente, às duas grandes Faculdades de Filosofia, em São Paulo e no Rio. Penso nessas Escolas de Filosofia criadas em sobrados, com duas ou três salas de aula, com recursos mais modestos do que o de escolas primárias das mesmas cidades onde foram instaladas. É contra isto que eu me bato.

*O Sr. Rui Santos* — Em tese, estou perfeitamente de acôrdo, mas, no começo de sua exposição, V. S. citou o que se verifica nas escolas superiores, quando ali prestam exames os alunos provenientes do ginásio. Queria pedir sua atenção para este fato, que venho notando: há dois critérios de julgamento ou de rigorismo em matéria de exames — um, adotado nas escolas chamadas oficiais, outro, nas escolas particulares. Nas escolas oficiais, há uma tendência maior de reprovação, o que faz alguém, como eu, julgar que o professor busca menor trabalho, nos anos seguintes, procurando reduzir a classe, através de reprovações, por vezes, abusivas. (*Trocam-se apartes*). A rigor, o geral é isto. O Deputado Maurício Joppert, Professor na Escola Nacional de Engenharia, tem esse mesmo ponto de vista. Diz S. Excia, que, nas escolas oficiais, de modo geral — é claro que não generalizo — os professores procuram ter menor trabalho.

*O Sr. Paulo Sarasate* — Isso é uma questão de mentalidade, que devemos criar.

*O Sr. Rui Santos* — Exige-se muito nos vestibulares e, de modo geral, o comparecimento às aulas é reduzido e lá também se pede pouco. Sou de escola oficial, mas esta é a verdade.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Reconhecemos que começam a aparecer, realmente, exemplos de uma severidade talvez excessiva nos exames. Sei de escolas particulares onde isto se observa. Mas, o de que precisamos é de instituir um regime em que não haja necessidade de atitudes especiais de reação para assim agir. Presentemente, quem assim procede, quem procura orientar o seu estabelecimento de ensino dentro de alto padrão de eficiência e rigor, fica, de certa maneira, em situação de desvantagem com relação aos demais que deixam correr o barco e nada sofrem, antes ganham com isto. Temos de criar um regime em que, para se ser honesto ou rigoroso, não se precise de ser herói.

Não preciso de maior prova do que digo, que essa própria multiplicação de escolas a que estamos assistindo. Poucos aqui serão tão jovens que não tenham conhecido um Brasil que não julgava fácil criar escolas, em nenhum dos seus níveis. — Por que, hoje, se reputa tudo tão fácil? — Porque um regime de *centralização, rigidez, conformidade* e mera *fiscalização* de papéis, estabelecido para criar a "unidade nacional", impedir os

"abusos", limitar a "licença educacional", degenerou no mais vasto sistema de facilidades que se poderia imaginar. A "oficialização" de todas as iniciativas educacionais tornou-as todas idênticas, boas e más, estimulando, por conseguinte, as más e desencorajando as boas.

O projeto não chega a restabelecer a liberdade que eu propugnada. Mas abre o caminho para maior flexibilidade. Se estabelecermos o exame de estado para o quarto e o sexto ano do ensino médio, e se, no ensino superior, criarmos, como no secundário, estágios de cultura geral superior e cultura profissional e especializada, restringindo os últimos ciclos somente às escolas melhores, teremos oposto um dique à "dissolução educacional", ao mesmo tempo que daremos estímulo às boas e corajosas iniciativas.

Para atender à expansão do ensino pós-primário ou médio, e do superior com o mínimo de perda de padrões, já de si tão modestos, no país, lembraria que as concessões ou autorizações se fizessem por etapas graduais. Assim, no ensino secundário, em vez de mantermos apenas o ciclo ginásial de quatro anos, b ciclo de colégio de dois e, pelo projeto, um colégio universitário de um, deveríamos proceder a divisão ainda maior, criando dois ciclos de dois anos no período ginásial. E as mesmas divisões se estabeleceriam no ensino superior, entre os cursos básicos e os cursos profissionais. Esses "patamares", digamos assim, da "escada educacional" iriam permitir a expansão por etapas ou, para manter a metáfora, por "lanços" da escada do ensino. Teríamos ginásios com os dois primeiros anos do curso, outros com os primeiros quatro e outros com todos os seis. Nos centros adiantados haveria o curso completo, nos centros médios, os dois ciclos ginásiais e, nos pequenos, apenas o primeiro ciclo de dois anos, o qual, a rigor, penso se poderia, perfeitamente, permitir que funcionasse em todos os bons grupos escolares primários do país.

*O Sr. Moura Andrade* — Não seria possível executar a idéia, porque as escolas estão superlotadas e não têm, absolutamente, condições para desviar sua atenção do ensino primário. Em São Paulo, hoje, 50% da educação primária se faz através dos Municípios. (*Trocam-se apartes*).

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Eu vejo o dilema de outro modo. Temos de atender à expansão, custe o que custar. A solicitação da opinião pública e o desejo dos pais de dar educação secundária aos seus filhos, muito em consequência de certa degradação sofrida pelo ensino primário, face ao congestionamento das escolas primárias e da redução do respectivo programa, não podem deixar de ser satisfeitos. Seria muito difícil ao Governo poder deter a expansão em marcha das escolas secundárias.

Mas, se vamos permitir, atendendo à expansão, que funcionem estabelecimentos particulares em más condições, destinados apenas àquela parte da população que pode pagar o ensino particular, devemos, com maior razão, encorajar o Estado a criar, nos seus melhores grupos escolares, o primeiro e o segundo anos ginasiais. Seria como se tivéssemos ampliado o curso primário, com dois anos complementares, de nível secundário. São Paulo criou, recentemente, várias dezenas de ginásios. A expansão do ensino secundário público se impôs diante de São Paulo e o Estado teve de atendê-la em parte. Mas a rigidez do curso de quatro anos só permitia ginásios, assim, completos. Com esse período dividido em dois ciclos independentes, poderemos, sem dúvida, estabelecer o primeiro ciclo nos melhores grupos escolares do país. Isto imediatamente abriria para a mocidade do país uma imensa rede de escolas secundárias com dois anos de curso, o que refrearia a pressão sobre o ensino particular. Esta solução parece-me, por todos os modos, preferível à de fundação, em cada caso, de novos ginásios, com novos prédios. . .

*O Sr. Paulo Sarasate* — Parece que o problema não é de prédio; desde que haja a facilidade preconizada por V. S., teremos elementos — como acontece em todos os setores da atividade nacional — para a construção de prédios em número suficiente para a instalação desses pequenos ginásios de dois anos. Nos próprios Municípios não de aparecer — os Estados são todos iguais — meios necessários à fundação de suficiente ensino ginásial em escala progressiva, como V. S. preconiza e acho absolutamente aconselhável. (*Trocam-se apartes*).

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Com efeito, criando-se esses patamares sucessivos, conduziríamos a expansão por graus, por etapas, evitando o funcionamento das séries mais adiantadas, em todos os casos onde as condições de falta de recursos humanos ou materiais não o permitissem.

No ensino superior, penso, a mesma gradação tem de ser estabelecida. Temos de criar o curso básico fundamental superior e, após este, os cursos profissionais propriamente ditos e os de especialização e doutorado. As autorizações e concessões para funcionamento de curso superior se fariam, então, por etapas. As escolas que não estivessem devidamente aparelhadas ou não possuíssem professorado adequado, só poderiam manter os cursos básicos, ficando os diplomas profissionais para ser concedidos somente pelas escolas melhores e de maiores recursos. Os exames em cada um destes ciclos teriam o caráter dos atuais exames vestibulares, ou sejam, de exames de estado, constituindo processos de verificação da aprendizagem global obtida no ciclo anterior de estudos básicos. Ainda advo-

garia outro dique à diplomação fácil e este seria o do exame final para a licença de exercício da profissão, por associações profissionais, de médicos, engenheiros, etc. Estas associações, mediante novos exames, por elas mesmas planejados e efetuados, concederiam as licenças para o exercício da profissão. Tais exames atuariam como controle final para o ensino superior oficial ou particular.

Em país como o nosso, será inevitável uma certa e contingente heterogeneidade de instituições educativas. A lei deve reconhecer isto, e não impor um modelo uniforme que, por impossível, como digo sempre, gere a fraude. Mediante processos de classificação das escolas e aferição dos resultados escolares, por exames de estado, deixa-las-emos livres para progredir e melhorar, desenvolvendo um sistema de assistência e estímulos indiretos, que intensifique esse desenvolvimento.

Os títulos V e VI da lei dispõem sobre a educação pré-primária e primária, estabelecendo os meios de assegurar a obrigatoriedade escolar, que, em meado deste século, ainda não foi, no Brasil, assegurada, e fixando as condições do curso elementar. Ambos os títulos exemplificam a amplitude da competência legislativa da União e de como essa competência não implica, necessariamente, no controle pela União do ensino primário. A lei federal será executada pelas autoridades estaduais, do mesmo modo que as executam, no campo da legislação civil, comercial e penal, as autoridades locais.

O título VII regula a educação de grau médio. Continuando a tradição inaugurada pela legislação federal imediatamente anterior, o projeto classifica como educação média, no mesmo capítulo, o chamado curso secundário e os chamados cursos profissionais, inclusive a formação do magistério primário, mesmo quando este atinge o nível de dois anos de curso acima do de colégio. Mas, não vai além.

É um dos títulos em que mais se pode sentir o caráter conservador ou conciliador do projeto. Prefere ser contraditório a ser inovador. Separa o curso secundário do chamado profissional, embora em sua organização os subordine no mesmo art. 27 do capítulo sobre ensino secundário. Tudo está feito para que os cursos tenham equivalência. Mas, um estranho pudor tradicionalista separa essas "equivalências" em dois capítulos diversos. Depois, nos cursos de formação de docentes para o ensino primário, repete a mesma estranha incoerência, classificando de médio o ensino nos institutos de educação, mesmo quando feito em duas séries posteriores ao curso de colégio. Os autores do projeto se convenceram de que o ensino médio deve ser um ensino diversificado e flexível, quer dizer — acadêmico, comercial, industrial, agrícola, — conduzindo todo

êle ao ensino superior, e convenceram-se de que o docente primário deve ter, no último escalão, formação de nível superior, mas "chamar" os cursos profissionais de secundários e os cursos dos institutos de educação de superiores pareceu-lhes demais. Preferiram a contradição. São secundários os cursos profissionais, e os dois anos pós-colégio dos Institutos de Educação são realmente *superiores*, — assim, porém, não se chamarão.

E com isto continuaremos a manter os falsos dualismos, com que insistimos em dar ao ensino secundário de caráter acadêmico um prestígio social que já não tem sozinho, pois os cursos de caráter profissional — agrícolas, comerciais e industriais — também já o possuem, e mais o devem possuir, se desejamos estabelecer uma sociedade democrática, cuja maior dignidade é a do trabalho.

O outro falso desdém que o projeto insinua é o do ensino primário, cujos docentes, mesmo que tenham dois anos de formação além do colégio, continuam a não possuir, na letra da lei, senão o curso médio.

O segundo motivo para essa peculiaridade de classificação está em não querer subordinar os Institutos de Educação ao regime das Escolas Superiores, porque, se isto fizesse, dentro do sistema da lei, limitaria o poder dos Estados de criá-los.

O título VIII cria o colégio universitário como articulação entre o ensino de nível secundário e o superior. É uma inovação feliz e que sugere uma solução que, mais corajosamente adotada, poderá ajudar-nos a vencer as dificuldades de uma rápida expansão do ensino.

É aquela solução por mim lembrada, em que iríamos criando etapas e patamares sucessivos.

Com efeito, uma vez que temos de expandir aceleradamente o nosso sistema de educação, tudo aconselha que dividamos os seus cursos em ciclos, a fim de que os ampliemos por etapas, cada vez mais elaboradas e difíceis. Assim será desde o primário, que a lei divide em fundamental de três anos e complementar de dois, podendo haver escolas com três séries apenas e com as cinco, como ainda escolas com, apenas, as duas séries complementares. Isto permitirá que adaptemos as escolas aos recursos locais. Depois, no secundário, o projeto divide as escolas em ginásios, colégios e colégio universitário, tornando progressivamente maiores as exigências para cada ciclo. Proporia eu aí, ainda, como já disse, divisão maior. O primeiro ciclo de dois anos do curso ginásial, após o complementar primário, poderia ser organizado nos grupos escolares. O segundo ciclo de dois anos isoladamente, ou em conjunto com o primeiro, seria organizado nos ginásios. O terceiro, colegial, nos estabelecimentos mais desenvolvidos. E o último, o colégio universitário, nas escolas superiores,

"Estes diversos *patamares* constituiriam cliques à expansão desarrazoada, porque compulsória"... ou melhor, porque não equacionada com o realmente possível em cada lugar... Desde que não posso fazer ginásios senão de quatro anos ou séries, mas só tenho recursos, humanos e materiais, para as duas primeiras séries, está claro que as duas últimas séries vão sofrer as conseqüências: terão laboratório falso, equipamento falso, aparelhamento falso, espaço de aulas congestionado e professores fictícios...

Os diferentes ciclos iriam permitir a melhor adaptação dos estabelecimentos aos recursos locais e, ao mesmo tempo, permitiriam que a pirâmide educacional estendesse a sua base, sem perda do sentido de progresso gradual, que lhe deve caracterizar a passagem para os níveis mais altos.

O título IX regula o ensino superior. A lei estende-se neste título a detalhes minuciosos e reivindica o privilégio da União de só ela poder autorizar o funcionamento de estabelecimento de ensino superior.

O intuito da lei é tornar mais severo o reconhecimento e impedir a existência de más escolas superiores. Infelizmente, não se pode garantir que a providência seja eficaz. As autorizações já concedidas para funcionamento de escolas superiores aí estão, para mostrar que a autoridade federal pode ir até onde não foram nunca as autoridades estaduais. Pessoalmente, estou convencido de que as autoridades locais não iriam tão longe.

Só vejo um remédio, repito, para a correção dos efeitos dessas facilidades. Seria o de criarmos ciclos também no ensino superior, como os já estabelecidos para os cursos médios. As autorizações concedidas, sem que as condições necessárias sejam atendidas, valeriam para o ciclo inicial, que diplomaria os estudantes num primeiro grau de bacharel, o qual, não importaria no direito de exercer a profissão. Este direito, para ser alcançado, exigiria que o diplomado seguisse em escola mais adequada o restante do curso, que seria o profissional propriamente dito.

Se quiséssemos ir mais longe, poderíamos adotar ainda o *exame de estado* para estes últimos diplomados em escolas oficiais ou reconhecidas, com o que dificultaríamos, talvez, eficazmente, todas as veleidades de burla ou ineficiência do ensino superior. Os patamares ou diques à expansão imprudente do ensino superior seriam, então, o dos cursos de bacharel, destinados a dar cultura geral superior, sem direito ao exercício de qualquer profissão, depois o dos cursos profissionais, que habilitariam os graduados ao exercício potencial das profissões e, por último, o exame de estado, nas ordens ou associações profis-

sionais, do qual dependeria a efetiva licença para o exercício legal da profissão ou carreira superior, em certos casos com o necessário estágio de prática.

Sou francamente por esses três degraus, para a conquista do direito de exercer uma profissão definida em lei. Se os adotarmos, estaremos, pelo menos, tentando seriamente elevar o nível do ensino superior, criando um mecanismo profundamente desfavorável à fraude, à cola e a todos os expedientes com que, infantilmente, nos iludimos em nosso gosto pelo diploma puramente ornamental. Tais providências valeriam por todas as disposições fiscalizadoras formais, que, infelizmente, nada reprimem, por não terem as autoridades fiscalizadoras nenhuma influência sobre o processo de ensino, que é julgado, exclusivamente, pelos próprios fiscalizados.

O capítulo da Universidade regula a autonomia dessas instituições. Incondicionalmente favorável a esta autonomia, gostaria de vê-la exercida com um senso mais vigoroso de responsabilidade. Julgo que a lei concede a autonomia e depois a dilui por órgãos coletivos, em que se difunde, com prejuízo para uma perfeita definição de responsabilidade. Defenderia assim um Conselho Universitário de número reduzido de membros, como ooder deliberativo, e um Reitor com vigorosos poderes executivos e disciplinares. A nossa experiência universitária é, entretanto, tão recente, que, talvez, não estejamos amadurecidos para reconhecer tais necessidades...

O título X regula os recursos para a educação. Este é um capítulo fundamental e que, no projeto, não teve o desenvolvimento que seria de esperar. Não podemos fazer educação sem recursos e recursos sempre crescentes. As percentagens constitucionais representam um bom princípio, mas cumpre estabelecer sanções, para que não se tornem letra morta. Os juristas deverão, neste caso, ajudar os educadores, encontrando as disposições que logrem compelir os poderes públicos a dar cumprimento à Constituição. Até o momento, não existe nenhuma sanção contra o seu não cumprimento.

Sabemos que, na maioria das capitais dos Estados do Brasil, não se cumpre a Constituição na parte da aplicação da verba educacional. E não há sanção para isso. É um verdadeiro desafio ao Legislativo Federal este de se descobrirem os dispositivos necessários para o estabelecimento de sanções pela falta de cumprimento de uma disposição que é a mais fundamental de nossa Carta Magna, no que diz respeito ao problema da educação.

Mas, não basta isto. Será necessário prever o financiamento, inclusive por empréstimos, das grandes despesas iniciais da educação. Que as verbas orçamentárias respondam pelo custeio da manutenção da educação; mas, a construção dos prédios

e o seu aparelhamento deverão ser financiados por empréstimos a longo prazo. Neste capítulo, deverá o legislador prever e autorizar e, se possível, definir o caráter, as condições e as garantias que poderão ter tais empréstimos. Sem um amplo financiamento, garantido pela União e facilitado aos Estados e Municípios, jamais lograremos construir os sistemas escolares necessários à nossa população crescente. O problema precisa ser examinado com coragem e desejo real de resolvê-lo.

Muitas de nossas palavras, talvez demasiado severas, ao retratar a situação educacional do país, encontram a sua real explicação na penúria dos nossos recursos para a educação. Ora, só a guerra tem, mais que a educação, exigências financeiras. A educação de um povo, entretanto, é o mais amplo empreendimento das sociedades humanas. E os recursos têm de aparecer e acompanhar essa amplitude. A mobilização de vontades indispensável para se levar avante tão grande e imperioso empreendimento deve corresponder uma grande mobilização de recursos, pelas três ordens de governo, em um plano conjugado para a construção dos prédios, a formação do magistério e a montagem definitiva de um sistema escolar público e gratuito. Ao seu lado se erguerá o sistema particular para as classes abastadas ou semi-abastadas que, interessadas em certo tipo especial de educação, preferam pagá-lo a receber a educação pública, gratuita e distribuída indiscriminadamente.

Alimentamos, por vezes, a veleidade de manter um sistema de educação particular com os característicos da educação pública, pleiteando que seja indiscriminada e barata e, em rigor, substitua a pública. Não me parece que isto seja possível, nem cabível ou justo. A educação particular é particular, destinada a alunos da preferência dos que a mantenham e dirijam, e naturalmente cara. Entre os muitos equívocos em que nos debatemos no campo da educação, está este de querer que a educação privada cumpra deveres que pertencem, apenas, à educação pública.

#### 8) CONCLUSÃO

Não encerro esta ligeira exposição, sem acentuar, mais uma vez, que a lei de diretrizes e bases deverá ser uma lei de grande amplitude, que liberte as iniciativas, distribua os poderes de organizar e ministrar a educação e o ensino e faculte ao povo brasileiro encontrar, no jogo de experiências honestas e de uma emulação sadia, os seus caminhos de formação nacional.

Deve ser um ato de confiança no povo brasileiro. As características do nosso povo — em que pesem aparências mal apreciadas porque mal compreendidas — são a melhor garantia para este ato de fé. Tutelados, revelamo-nos hábeis e, por vezes, maliciosos. Livres, porém, surpreendemos os obser-

vadores com a nossa capacidade de iniciativa, de flexibilidade, de engenhosidade e de esforço.

Por certo, haverá casos de erros e de abusos. Mas, os erros são o preço que temos de pagar para podermos ser livres e honestos. E serão os erros, como tais reconhecidos, que nos permitirão progredir e acertar. A pedagogia da liberdade, que é a pedagogia da democracia, não produz os seus frutos de caráter e de virtude sem esse risco. Tenhamos a coragem de corrê-lo (*Palmas*).

O SR. PRESIDENTE — Meus nobres colegas, acertei quando, antecipadamente, manifestei ao Professor Anísio Teixeira os agradecimentos da Comissão de Educação e Cultura, pela sua contribuição, já agora podemos dizer — valiosíssima. Seus estudos profundos sôbre as causas da deficiência de nossa educação, sua observação perspicaz de todos os problemas que afligem quantos têm a responsabilidade de dirimi-los, representam, para nós, a certeza de que possuímos, no setor da educação, homens dotados de grande patriotismo e capazes de empreender obra de real merecimento para a redenção do povo brasileiro.

De acôrdo com o programa fixado para este debate, declaro aberta, agora, a todos os eminentes colegas, consoante, ainda, o próprio desejo do Professor Anísio Teixeira, a fase da inquirição.

Todos os pontos que não tenham atendido suficientemente ao esclarecimento dos nobres colegas ou que em seus espíritos tenham despertado dúvidas poderão ser aclarados, pela gentileza do nosso convidado, que me declarou sentir-se bem com esta sabatina...

*O Sr. Carlos Valadares* — Como relator do ensino normal, no projeto de diretrizes e bases da educação nacional, peço permissão para formular algumas perguntas ao "Dr. Anísio Teixeira. A primeira é a seguinte:

— Deve-se deixar a cada Estado o poder amplo de legislar sôbre o ensino normal, ou é preferível que o legislador federal fixe níveis-padrões para formação do professor primário, em todo o país?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Para o ensino normal, o projeto indicou três estágios: o curso normal regional; a escola normal de três séries anuais e o Instituto de Educação. Penso que, sempre que a lei de bases e diretrizes não fixar modelos propriamente ditos, mas níveis e planos de preparo de qualquer profissional, tais planos, criando o quadro necessário dentro do qual se manterá a educação brasileira, estará atuando dentro da área legítima do poder federal. O professor primário será, assim, preparado em

três graus sucessivos. O sistema normal compreenderá escolas do primeiro, segundo e terceiro níveis. Não estão, porém, aqui, em detalhes, quaisquer das outras condições — de currículo, programas, métodos e processos — que ficam, todas elas, para ser objeto da legislação estadual, que, por sua vez, não as deverá fixar, mas definir os órgãos profissionais que as estabelecerão, em regime suscetível de permitir a flexibilidade e a experimentação. Acho de vantagem sejam estabelecidos aquêles três níveis de formação do magistério primário, mas não iria ao ponto de aconselhar viesse também o Governo Federal reconhecer a profissão magisterial do ensino primário e generalizar a aplicação do diploma a todos os Estados brasileiros, pois não me parece de nenhuma conveniência para o país venha o seu professorado primário a ser preparado em um Estado para ensinar em outro. O professorado primário deve ser uma expressão tão profunda das condições culturais de cada Estado que, de preferência, deve ser de origem e formação local.

Creio ter atendido à indagação de V. Excia.

*O Sr. Carlos Valadares* — Perfeitamente.

— A experiência dá atual "Lei Orgânica do Ensino Normal", obra do INEP, oferece elementos que justifiquem a manutenção de seus preceitos de uniformidade pela nova lei de diretrizes e bases da educação nacional?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Tudo o que expus constitui uma condenação a essa legislação anterior, que levou a ação centralizadora até a fixação' dos menores detalhes de organização, de currículo e até de programas, retirando das escolas toda flexibilidade e toda autonomia.

A meu ver, o poder central não deve sair da simples indicação genérica do que representarão os cursos para o preparo do magistério. Todas as particularidades internas do processo educativo são e devem ser da alçada da legislação estadual, a qual, como já disse, também deverá abster-se de ser uniformizante e centralizadora, fixando antes as condições em que se processará a organização e os cursos da escola. Mesmo no setor estadual, não recomendaria assim a fixação, em lei, de seriação ou currículo e programa, os quais constituem processos técnicos em permanente experimentação, à luz da experiência educacional e da consciência profissional do magistério.

Os exemplos que dou, a respeito, são sempre os da medicina. Jamais nos passaria pela cabeça prever, em lei, o tratamento de determinada moléstia. Podemos determinar, em lei, a necessidade do diagnóstico, quiçá *a posteriori* como muitas

vezes não pode deixar de ser, mas, quem faz o diagnóstico é o médico com a sua consciência profissional. E o mesmo, ou mais ainda, podemos dizer quanto ao tratamento ou terapêutica.

No dia em que passarmos a elaborar a legislação de que verdadeiramente necessita o Brasil sobre educação, nunca haveremos de pretender dar receitas educacionais por ato de lei. A lei fixa os objetivos, os princípios, as condições em que o ensino se deve dar, mas quem deve estabelecer o conteúdo, formular o programa e dizer como alcançar aqueles objetivos, é a consciência educacional, a consciência profissional do educador. Os educadores, cada vez mais autênticos, saberão fazer o que fôr melhor para que se atinja o fim colimado.

Sempre raciocinamos e agimos, como se a educação não fosse capaz de criar uma consciência profissional, pela qual os educadores cheguem a soluções aproximadamente similares de seus problemas, baseados em suas experiências e conhecimentos. Ora, a educação, o ensino é uma grande profissão liberal como a medicina, a engenharia, o direito, ou a ciência, e não algo de abstrato, irreal e arbitrário a ser fixado por lei e regulamentos rígidos.

*O Sr. Carlos Valadares* — Que pensa sobre a questão da validade nacional dos certificados e diplomas do ensino normal?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Já o disse. Na prática, sou contra essa validade. Embora, à primeira vista, um quadro só do professorado primário no país pareça vantajoso, seus inconvenientes concretos são enormes. O professorado primário, comum a todo o país, podendo ser transferido, livremente, de um ponto para outro, deixa de se integrar nas condições locais, e essa integração é essencial para a constituição de uma boa escola primária. Se estivesse em minhas mãos decidir sobre o assunto, faria os professores primários "colados" às escolas, como os vigários de certas paróquias antigas. Já, porém, que isto não é possível, pelo menos que os professores estaduais pertençam aos seus próprios Estados, e se possível, a cada uma de suas regiões. Não facilitemos, mais ainda, a gravitação brasileira da periferia para o centro, porque acabaríamos trazendo todos os professores primários para o Rio de Janeiro, para se colocarem nas escolas do Distrito Federal, o que seria verdadeiro despropósito.

*O Sr. Carlos Valadares* — Convém que se articule o ensino normal, de forma mais ampla, com o ensino superior, a exemplo do que permite a Lei n.º 1.076, relativamente aos diplomados em cursos comerciais técnicos?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — V. Excia indaga se o ensino normal deve articular-se com o ensino superior. Sou franca-

mente favorável a essa articulação, no sentido de que, nos planos que decorrerão da lei de bases e diretrizes, toda a preparação normal permita ao normalista encaminhar-se para qualquer das escolas superiores brasileiras. Sem dúvida alguma, toda vez que, em educação, criarmos escolas como becos sem saída, teremos feito grande mal à educação. Toda educação deve ser organizada de forma que, na famosa "escada educacional", considerada a forma por excelência democrática da educação, todos os degraus, isto é, todas as escolas, em todos os ramos do ensino, possam conduzir aos degraus mais altos do ensino superior.

Exemplo que muito bem ilustra esta tese é o do ensino agrícola. Enquanto o tivemos isolado, segregado dos demais ramos do ensino, ficou êle um ensino morto, desprestigiado e procurado apenas pelos que não podiam fazer outros cursos. Hoje com a sua melhor articulação faz-se, cada dia mais, um dos ramos vigorosos do nosso ensino superior.

A circulação entre os diversos ramos do ensino deve permitir que, a qualquer momento, possa o indivíduo, que escolheu determinado caminho, tomar, se as condições mudaram, outra resolução e buscar à sua formação rumo diverso. É mister haver tal circulação horizontal e não somente a vertical, entre todos os graus e todos os ramos do ensino. Aliás, a lei atual, da autoria do Deputado Gustavo Capanema, já inicia este processo de articulação ora completamente assegurado pelo projeto de bases e diretrizes.

*O Sr. Carlos Valadares* — Sr. Presidente, estou satisfeito.

*O Sr. Paulo Sarasate* — Perguntaria ao Dr. Anísio Teixeira se, preconizando nova legislação sobre o ensino — porque, efetivamente, a preconiza — e entendendo que devemos partir da centralização exagerada de hoje, para a almejada descentralização, democrática, não acha que devemos elaborar essa legislação em escala ascendente, progressivamente, ou admite possamos, de chofre, realizar a transformação?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — A pergunta tem perfeita razão de ser e eu mesmo havia pensado em esclarecer esse ponto, durante a minha ligeira exposição.

O problema de centralização e descentralização, infelizmente, não é puramente lógico e objetivo, mas, de certo modo, temperamental. O grande argumento contra a descentralização é, mais ou menos, representado por estas palavras: Tenho medo disto! Tenho muito medo! E fica-se nisso. Ora, não há de ser fácil vencer-se tal posição emocional. Daí, também eu admitir uma transação, qual seja a de estabelecer a lei um regime misto, em que o poder continue todo dentro da órbita federal,

com a possibilidade de ser delegado aos Estados, à medida que se julgar viável essa transferência de atribuições. Vou, pessoalmente, até aí. E tenho confiança em que o Governo Federal, com tais delegações aos Estados, a seu ver capazes de arcar com a nova responsabilidade, venha a colher resultados tão bons, que, depois, estenda amplamente o processo aos demais Estados.

Desejaria que tal transação não fosse necessária. Infelizmente, porém, talvez o seja. Assim como o imperialismo é, por vezes, facilitado pela nação que o sofre, assim é a centralização do Governo Federal. Há Estados que a desejam e até a pedem. É difícil dar autonomia a quem não a deseja.

*O Sr. Paulo Sarasate* — V. S. aludiu à necessidade de ser o ensino público aquilo que deve ser, continuando o ensino particular, efetivamente, como ensino particular. Pergunto: — Também aí não podia haver um meio termo? Porque chegamos a uma verdadeira plethora, pelo menos no curso ginásial, de estabelecimentos particulares, contra a insuficiência de estabelecimentos oficiais. Não poderíamos chegar, também aí, a um regime de transação? Este não seria de boa política? Não seria caso de se admitir o ensino particular com a desejada gratuidade ou semigratuidade, através de subvenção aos educandários particulares que o merecessem? Se a questão é de recursos, atingiríamos esse objetivo por meio de subvenção. O poder público poderia subvencionar os estabelecimentos particulares, para que estes proporcionassem a desejada gratuidade aos estudantes, para que essa vantagem fizessem jus, continuando a pagar aqueles alunos das classes mais abastadas. Qual o seu ponto de vista?

*O SR. ANÍSIO TEIXEIRA* — Devido a omissão do poder estadual, o ensino secundário particular, no Brasil, está, realmente, procurando cumprir a obrigação, que àquele cabia. E muitos dos colégios particulares não têm, digamos assim, o espírito de colégios particulares, nem sempre procedendo à discriminação peculiar do ensino privado, salvo a discriminação da capacidade de pagar o curso. Mas entre os que podem pagar, adotam por vezes regras de seleção de seus alunos, que se poderiam considerar equivalentes às públicas. Então, como transação, lembraria o seguinte: Uma vez que o Governo não pode, com a rapidez necessária, criar um número de ginásios públicos capaz de suprir as necessidades verdadeiramente gritantes de matrícula de alunos impedidos, pelas suas condições econômicas, de fazer o curso secundário nas escolas particulares, sugeriria uma lei de bolsas de estudo, pela qual o Governo viesse a manter cerca de 50.000 estudantes secundários nos colégios particulares do país. Esses estudantes, escolhidos em toda a nação, à razão de tantos por município, uma vez distinguidos com a bolsa, poderiam, por sua

vez, escolher o colégio de sua preferência dentre os da lista aprovada pelo Governo para atender aos seus bolsistas. Os colégios receberiam, assim, uma subvenção, com o pagamento das despesas decorrentes da frequência desses alunos no curso secundário, ficando, portanto, para os mesmos, gratuita a educação.

Infelizmente, até agora é mais modesto o que se tem pretendido, consistindo os planos em se conseguir gratuidade para certo número de alunos dos colégios particulares, com base nos favores que, por sua vez, eles recebem. Deste programa, discordo.

*O Sr. Paulo Sarasate* — Quanto a este particular, também discordo inteiramente. Talvez essa lei nem chegue a ser concretizada e submetida à apreciação do Ministro. Mas tenho cópia do plano, que me forneceu Murilo Braga, particularmente.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Também conheço o plano do Dr. Murilo Braga. Ele concede as bolsas mas, depois, reivindica 5% de matrículas gratuitas, com o que pensa ampliar o programa. A meu ver, entretanto, o programa deve ser tentado corajosamente, com bolsas de estudo que importem em pagar a educação, a compra de livros, e um pouco da subsistência do aluno. Assim, não se pode cogitar de bolsa pequena. Não pode ser, de modo algum, inferior a seis ou sete mil cruzeiros por ano e por aluno. Cinquenta mil alunos perfariam uns Cr\$ 350.000.000,00, importância que não é demasiada para o imediato alívio à situação de não haver escolas secundárias públicas gratuitas em número suficiente no país.

*O Sr. Paulo Sarasate* — Peço permissão para mais uma pergunta. Aliás, não sou membro desta ilustre Comissão e constitui deferência muito especial de sua parte responder às indagações que formulo. Esta consulta que farei é à margem de uma afirmação de V. S. Disse V. S., se não me engano, serem dimi-nutíssimos os recursos com que conta o Distrito Federal para inversão em obras, isto é, construção de prédios escolares. Estou de acôrdo: são, de fato, diminutos esses recursos. Mas, pergunto: — Sendo assim, deveríamos recorrer, talvez, a financiamentos... (*Trocam-se apartes*). Preconiza V. S. que os recursos atualmente destinados à construção de prédios sejam destinados apenas a pagar...

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — A financiar os grandes empréstimos para construção de 15, 20 ou 50.000 prédios escolares.

*O Sr. Paulo Sarasate* — E quem diria arcar com a responsabilidade desses empréstimos: a União, o Estado e o Município?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Uma vez a idéia aprovada e objeto da legislação, está claro que o desenvolvimento dela se daria no plano municipal, estadual e federal. Gostaria que houvesse uma garantia federal para os empréstimos, a serem lançados na base de apólices escolares, cada empréstimo destinando-se a custear o sistema escolar de determinada comunidade. As próprias escolas se fariam as agentes da distribuição e colocação dessas apólices escolares, que deviam ser vendidas a prestações, ter regime de prêmios igual aos habituais dos empréstimos públicos ou, talvez, melhorados, à maneira dos empréstimos de capitalização.

Seria um grande movimento, em que se projetasse o plano de construção para cada município — no Estado do Rio, por exemplo, só o Município de São Gonçalo tem 50 prédios escolares a construir — e depois se estudassem as necessidades de financiamento, lançando-se um empréstimo para cada município ou para grupos de municípios. Se as escolas fossem estaduais, arcaria o Estado com a responsabilidade filial do empréstimo, — se municipais, o município; mas, em todos os casos, poderia a União garantir o empréstimo, para facilitar a colocação das apólices.

*O Sr. Paulo Sarasate* — Ideal seria assumir a União a responsabilidade do empréstimo.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Sem dúvida. Mas, se a União ficar na posição de garantidora, já seria inestimável a sua cooperação para o êxito do empréstimo.

*O Sr. Paulo Sarasate* — Agradeço a explicação. Como um plano dessa ordem tem de ser amadurecido, para que possa, dar frutos satisfatórios, perguntaria se, enquanto êle não fôr transformado em realidade, acha razoável abandonemos o que já está iniciado, isto é, o emprêgo das votações orçamentárias na construção de prédios. Acredito que de modo algum.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — De modo algum.

*O Sr. Paulo Sarasate* — Folgo em ouvir esta sua declaração, porque já se anda apregoando que o INEP estaria resolvido a mudar de orientação nesse sentido e todos nós aqui, pelo menos no Congresso, temos a satisfação de proclamar que essas realizações do INEP, na parte de construção de prédios, constituem obra útil e digna de maiores aplausos. Folgo em registrar sua resposta, que nos veio trazer esclarecimento oportuno e necessário.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — A política de construção de prédios é acertadíssima. Poderemos, apenas, discutir um regime de prioridades para essa construção, determinando o que se deve fazer em primeiro, segundo e terceiro lugar. A este res-

peito, desejaria apenas acentuar a escassez de recursos do INEP para o vulto da obra a realizar. O INEP tem, para a construção de prédios escolares, no orçamento de 1952, Cr\$ .. 40.000.000,00, no setor de escolas rurais, e Cr\$ 13.000.000,00, para escolas normais, enquanto que só o Estado do Rio dispõe de Cr\$ 84.000.000,00, no orçamento atual, para construções escolares. Se os recursos do Fundo do Ensino Primário pudessem ser aplicados no pagamento de juros de um grande empréstimo, por certo que poderíamos fazer obra muito mais rápida.

*O Sr. Paulo Sarasate* — Estou satisfeito, Sr. Presidente.

*O Sr. Nestor Jost* — Dr. Anísio Teixeira, inicialmente, desejo manifestar-lhe minha admiração pela coragem com que examinou os problemas educacionais em nosso país. Se me permitisse, formularia uma questão, a respeito da flexibilidade dos currículos. V. S. defendeu, com brilhantismo, a descentralização e a flexibilidade dos currículos. No sistema adotado no projeto de bases e diretrizes, parece que essa flexibilidade se acha a cargo dos sistemas estaduais. Não acharia interessante deixá-la aos cuidados dos próprios estabelecimentos de ensino secundário ou à escolha dos alunos, mediante a fixação de diferentes currículos, como acontece, por exemplo, nos Estados Unidos?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Não condenarei, em tese, um currículo completamente flexível, a ser ajustado às necessidades dos alunos, como se faz na América do Norte. Hoje, porém, a tendência mais ou menos incontroversa a respeito de programas escolares, é no sentido de se estabelecer uma parte fixa e outra variável. Os currículos escolares devem ser organizados como se organiza uma dieta, com uma série muito variada de pratos, mas dizendo-se: — Estes e aqueles são essenciais, podendo, no mais, completar a refeição, à vontade, escolhendo entre o que fôr oferecido.

O projeto de bases e diretrizes atende a esse ponto, em parte, e numa revisão que se está fazendo no Ministério da Educação, para, oportunamente, ser apresentada à Comissão, ainda se reduz mais o número de matérias obrigatórias, que constituiriam, propriamente, o núcleo do currículo compulsório. Serão apenas cinco essas matérias obrigatórias, sendo quaisquer outras optativas, permitindo-se, assim, adaptar-se o curso às necessidades do estabelecimento, da comunidade local ou dos alunos. A organização de núcleo mínimo de currículo parece-me aconselhável. A experiência adquirida pela América do Norte, de inteira liberdade, no particular, não deu resultados e hoje aquele país está sendo levado a retificar tal orientação,

e admitir, como ocorre agora, currículos com parte fixa, mínima e parte optativa e flexível. Assim a flexibilidade é relativa.

*O Sr. Nestor Jost* — Na minha opinião, podia-se fazer justamente esse núcleo composto de métodos ou trabalhos abrangendo dois terços do currículo, ficando o restante a critério dos estabelecimentos de ensino. Em alguns Estados norte-americanos, está sendo usado certo número de matérias fixas e outras à escolha dos alunos.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Dependerá da riqueza do colégio o programa de opções a oferecer. Só os grandes estabelecimentos poderão ter variedade de matérias para escolha por parte dos alunos. Os pequenos ficarão no programa nuclear e não apresentarão mais de duas ou três matérias optativas. Vejamos, por exemplo, o caso das línguas. Podemos todos chegar, hoje, a concordar que não é possível no ensino secundário brasileiro, já em fase de franca popularização, pretender-se ensinar mais de uma língua estrangeira. Caberá, então, determinar que não seja obrigatória senão uma língua estrangeira. Os colégios mais ricos, cujos alunos sejam de exceção, poderão tomar a seu cargo o ensino de mais uma, duas ou três, mas em caráter facultativo.

*O Sr. Nestor Jost* — Não quero dizer estivéssemos sujeitos a um processo de telepatia, mas V. S. respondeu à segunda pergunta que ia formular, e que seria no sentido da obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras. Auscultando a opinião nacional, tenho notado séria repulsa contra a exclusão do latim. E devo confessar que sou favorável à exclusão, do primeiro ciclo secundário, também, de línguas estrangeiras. No caso, indagaria:

— Deveríamos fixar tal língua ou dizer, apenas, — uma língua estrangeira?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — A meu ver, a língua francesa deve ser obrigatória e as outras optativas. E darei a razão dessa escolha.

Somos uma civilização latina, de origem greco-latina, mas não podemos receber a herança cultural da velha civilização greco-romana diretamente. Não sou contra o latim, porém vejo a impossibilidade de se ensinar à população brasileira a leitura corrente dessa língua e nenhum ensino de língua pode ser considerado eficiente se não chegar ao mínimo da sua leitura fluente. O francês, entretanto, é língua muito próxima da nossa, pode ser muito mais facilmente ensinada e se transformará na nossa língua cultural, o que, até certo ponto e certa época, já foi. Receberemos, por intermédio da literatura fran-

cesa e das traduções francesas dos autores latinos e gregos, a herança cultural que nos pertence. Como o inglês tem já por si sedução própria — estamos vivendo uma era profundamente inglesa das relações internacionais — poderá ser posto na categoria das matérias optativas. Os alunos pedirão para aprender o inglês ou o aprenderão depois, mas ficará assegurado, na formação brasileira, o uso de uma língua estrangeira.

Defendo o uso obrigatório de um idioma estrangeiro, porque o português ainda não tem literatura suficiente para, por si mesmo, nos educar em toda a extensão e amplitude da cultura humana. Do contrário, até dispensaria qualquer língua estrangeira, e línguas estrangeiras só seriam ensinadas a quem o quisesse ou delas precisasse. Na atual situação da cultura brasileira, e a ela atendendo, é que uma língua estrangeira me parece indispensável, no ensino secundário. E, como disse, aconselharia fosse ela o francês, ficando como optativa, o inglês.

*O Sr. Nestor Jost* — V. S. defende, também, a descentralização, mas, com respeito ao exame de estado, parece-me, vai haver ainda centralização excessiva nos órgãos estaduais. Não vejo bem a maneira prática de se conseguir resultado satisfatório com as bancas de estado mesmo porque os constituintes dessas bancas teriam de ser recrutados entre os próprios professores dos estabelecimentos congêneres.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Não, porém, dos colégios particulares. Se viermos a organizar o exame de estado, procuraremos ter corpos de professores mais numerosos do que possuímos hoje. O assunto já foi resolvido por muitas nações européias, de maneira que, habitualmente, o de que se precisa é de organizar, nas escolas oficiais, um professorado duplo, capaz, em número e qualidade, de ensinar e examinar. Além dos professores que estão lecionando, haverá sempre professores examinando. Se o número de colégios fôr muito grande, evidentemente teremos de nomear maior quantidade de professores. Na Inglaterra, por exemplo, onde o regime foi posto em plena execução, faz-se um revezamento entre os professores que ensinam e examinam. Os melhores são escolhidos para o regime de exames e, depois, voltam à cátedra, enquanto outros passam a examinar. Os períodos de exame se estendem por todo o ano. O sistema, uma vez adotado, não pode deixar de exigir maior professorado. No Brasil, havendo poucas escolas oficiais, enriquecer-se-ia o magistério de cada uma, devido à nova obrigação, imposta aos professores, não só de ensinar e examinar seus próprios alunos, como, também, de examinar os alunos das demais escolas por ocasião dos exames de estado.

*O Sr. Nestor Jost* — A maior dificuldade nossa reside, justamente, na obtenção de professores.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Para as escolas oficiais, não acredito, desde que elas possam pagar razoavelmente. Estamos, realmente, com tremenda escassez de professores para as necessidades da expansão educacional brasileira em geral, mas, quanto aos colégios oficiais, darei um exemplo: Aqui, no Rio de Janeiro, acaba a Prefeitura de precisar para a expansão do seu ensino normal de 120 a 130 professores secundários. O concurso vai ser aberto para a seleção desses professores e, segundo me informaram, o número de candidatos vai ser de 2.500 a 3.000. Não faltam, pois, professores secundários brasileiros dispostos a ganharem. O fato é que numerosos professores ganham ainda muito mal.

*O Sr. Nestor Jost* — Isso, na Capital da República.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Na Capital da República — concordo. À medida que esse regime fosse sendo ampliado, porém, e não ficando o processo do ensino integralmente condicionado à qualidade do professor, mas sofrendo a contraprova do exame de estado, grande parte da ineficácia do professor secundário vai desaparecer — não podendo êle sobreviver à ineficácia do seu ensino. Então, freqüentando cursos de aperfeiçoamento, estudando entre si, serão eles levados à melhoria gradual. O mecanismo lembrado aqui, na lei de diretrizes e bases, e que propugnei em minha exposição, fará com que os professores vençam o espírito de rotina em que estão, de certo modo, imersos e entrem em grandes esforços para o seu próprio aprimoramento.

*O Sr. Leite Neto* — V. S. fez magnífica exposição sobre os problemas educacionais no Brasil, focalizando particularidade sobretudo de meu interesse, na qualidade de relator do Ministério da Educação na Comissão de Finanças. Diz respeito exatamente àquilo que V. S. chamou de ponto fundamental, ou seja, a obtenção de recursos para o desenvolvimento do processo educativo no Brasil.

Examinando, pela primeira vez, na passada sessão legislativa, o orçamento do Ministério da Educação, constatei não estar sendo cumprida a determinação constitucional relativa ao mínimo com que a União deve contribuir para o sistema educativo, relativamente aos Estados e Municípios. Verificamos, assim, na proposta orçamentária para 1952, estarmos muito aquém dos 10% fixados em nossa Carta Magna. Observamos o seguinte:

Na distribuição das dotações para os diversos níveis do ensino no Brasil, contamos, aproximadamente, com setecentos milhões de cruzeiros para o ensino superior; pouco mais de dois milhões para o primário, compreendendo o Fundo Nacional do

Ensino Primário; pouco mais de oitenta milhões para o secundário.

Tive oportunidade de demonstrar que, desses oitenta milhões, destinados ao ensino secundário, mais de quarenta milhões couberam ao Distrito Federal, sobrando apenas para o resto do território nacional quantia inferior a quarenta milhões de cruzeiros.

Resulta daí a situação atual. A ação do Governo Federal, em matéria de ensino secundário em nosso país, decorre da exigüidade alarmante das verbas consignadas para esse fim.

V. Excia., grande educador, tendo ocupado por mais de uma vez com brilho a Secretaria da Educação de seu Estado e a do Distrito Federal, deve ter observado que não só nos ginásios das capitais, mas também nos em funcionamento no interior, a ineficiência do ensino não é somente proveniente da falta de capacidade intelectual do magistério secundário, como ainda da quase inexistência de fiscalização. Não é, pois, motivada pela aplicação de regulamentos, conforme disse V. Excia.

Agora perguntaria qual a sua sugestão face ao ponto por mim focalizado a respeito da desproporção existente entre as verbas destinadas ao ensino superior, num volume aproximado de oitocentos milhões de cruzeiros, e as do ensino primário e secundário, respectivamente, com pouco mais de duzentos milhões e oitenta milhões, acrescendo a anomalia de metade das dotações ser distribuída no Distrito Federal?

A disparidade das verbas é chocante. Ninguém melhor que V. Excia sabe demonstrar em estatísticas, em matéria de ensino, que cêrca de três milhões de crianças no Brasil procuram as escolas e não as encontram. Infelizmente, os dados patenteiam também funcionarem mais da metade das escolas em prédios impróprios, de alugueis, sem a adaptação técnica necessária e mesmo sem as mais elementares condições higiênicas. A outra metade fica ainda subdividida: umas se acham instaladas em prédios cedidos e outras, então, constituindo a menor parte, em edifícios construídos propositadamente para ser ministrado o ensino primário.

Assim, tenho a impressão de que — e desejava o seu esclarecimento — tratando-se aqui de questão de política educacional ligada à política financeira, seria mais interessante: primeiro, na lei que pretendemos elaborar, a qual deve ter um sentido prático, estabelecer sanções para os poderes federais, estaduais e municipais, no concernente ao cumprimento do dispositivo expresso na Constituição, quer dizer, com respeito às percentagens sôbre os tributos cobrados, para aplicação na educação. Segundo, já que o problema do ensino superior, nestes últimos anos, quanto ao aspecto financeiro, se agravou sobremodo, motivando a fe-

deralização de algumas dezenas de faculdades por uma única lei, seria mais aconselhável que a União, em vez de preocupar-se em promover essa federalização em larga escala, procurasse subvencionar as escolas particulares, de acôrdo com a eficiência demonstrada, notadamente as de ensino superior. Estas contribuem para o progresso econômico e técnico do país, como as escolas de engenharia. Assim, não mais a União teria de preocupar-se em elastecer a rede de escolas federais superiores, dando somente as subvenções para as que demonstrassem eficiência. Todavia, indispensável se torna aumentar as dotações orçamentárias para o ensino primário e o médio.

Faço essa consulta a V. Excia apenas com o objetivo de traçar-me orientação no emitir o parecer sôbre o orçamento do Ministério da Educação no presente exercício.

Agradeço antecipadamente a V. Excia.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Não se trata, parece-me, de consulta, antes de uma proposta, a que dou, sem dúvida, o meu apoio.

Na minha exposição de há pouco disse ser preciso que o Legislativo descobrisse o meio de estabelecer sanções ao não cumprimento do dispositivo constitucional, tão essencial para o desenvolvimento progressivo dos sistemas nacionais de educação. Ao dizê-lo, teve em mira não só os governos estaduais e municipais, como o próprio govêrno federal.

Quanto ao mais, a que V. Excia. fêz amplas referências, vou até além.

As necessidades não são somente as indicadas por V. Excia. São em maior número e ainda mais graves, pois, mesmo numa capital, como São Paulo, muitas das escolas primárias funcionam ainda em dois e três turnos. Isto demonstra que se faz mister construir todo um outro sistema escolar para abrigar, devidamente, as crianças atualmente matriculadas. Assim os 20% da renda tributária dos Estados e dos Municípios e os 10% da do Govêrno Federal estão longe de poder bastar para o cumprimento da obrigação constitucional de educação compulsória de todas as crianças em idade escolar.

Se, entretanto, houvesse um plano de auxílio aos Estados pela União, esse plano poderia crescer de ano para ano. Com efeito, sendo a verba da educação um percentual da renda tributária e está vindo em ascensão constante, cada ano teríamos maiores recursos para atender às deficiências dos Estados e Municípios. Ao invés disto, o orçamento federal se vem consumindo no simples aumento de suas verbas anteriores, sem a devida proporção ou sem atender às peculiaridades do orçamento para a educação, em face dos próprios imperativos constitucionais a respeito.

Seria interessante o estabelecimento de um plano sistemático de auxílio baseado no crescimento constitucional do orçamento da educação. De todos os Ministérios, somente o da Educação pode contar com o privilégio de um orçamento sempre crescente. O plano de bolsas de estudo para o ensino secundário, a continuação dos auxílios para a construção dos prédios escolares, o início de um plano de assistência técnica aos Estados e Municípios, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, seriam alguns dos serviços novos ou ampliação de antigos a serem atendidos com a parcela do aumento proporcional decorrente do aumento das rendas federais.

Assim, aprovaria plenamente, com o maior entusiasmo, as medidas sugeridas por V. Excia., de enquadrar o orçamento do Ministério da Educação na realidade constitucional, reivindicando os dez por cento da renda tributária, que lhe são compulsoriamente atribuídos.

O SR. PRESIDENTE — Dou a palavra ao Sr. Deputado Moura Andrade.

O Sr. *Moura Andrade* — Dr. Anísio Teixeira, V. Excia. afirmou, na sua dissertação, considerar o problema da educação estritamente político, e não técnico. Daí, haver eu concluído, face essa sua convicção, que Vossa Excelência procura identificar o problema da educação com a própria estrutura da Federação democrática brasileira. Esta a razão pela qual propugna a realização mais urgente possível da declaração constitucional que determina cumprir aos Estados e ao Distrito Federal organizar os seus sistemas de ensino.

Exatamente esta, creio eu, a intenção de V. Excia ao caracterizar, como problema político, o da educação. Isto posto, verifico que a descentralização propugnada por V. Excia não seria plenamente alcançada — queira perdoar-me — no ponto em que argumentou sobre a constituição de vários patamares pelos quais a educação devia ir passando.

Eu estaria de acôrdo com V. Excia nos dois primeiros patamares ; no último, entretanto, considero que, em vez de se criar a descentralização, de garantir a autonomia dos Estados no cumprimento dos princípios educacionais, iríamos provocar problema sério, inclusive relativamente à faculdade de se permitir cursos superiores com determinado estágio e pelos quais se alcançaria, apenas, um bacharelado e não um direito ao exercício da profissão.

Neste caso, aboliríamos as grandes perspectivas da universalidade do ensino, dentro de um instituto estadual, ou seja, iríamos criar problema seriíssimo à subsistência das universidades, para as quais — creio — se deve encaminhar nosso esforço.

As escolas particulares, encarregando-se apenas de um estágio do curso superior, viriam desintegrar as próprias universidades que se fossem fundando, impedindo houvesse aquele pensamento que caracteriza e fundamenta a universalidade do ensino superior.

Esta a objeção que desejava fazer a V. Excia.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Não defendi propriamente isso.

Na questão do ensino superior, reconheço o direito de estabelecer o Governo Federal as condições que lhe pareçam melhores para assegurar e garantir o exercício profissional, não em face do capítulo da Constituição relativo à educação, mas em virtude do dispositivo que declara serem as profissões regulamentadas pelo Governo Federal.

No Brasil existem presentemente duzentas e vinte e tantas escolas superiores e cêrca de quatorze universidades — digo cêrca porque de um momento para outro se cria uma nova. Quando sugeri os patamares, tinha em mente que mesmo numa universidade alguma de suas escolas, por exemplo a sua Faculdade de Filosofia, pode não estar em condições de oferecer os cursos além dos de bacharelato. Ficaria, então, a isso limitada até que suas condições melhorassem. Os patamares constituiriam escalas no desenvolvimento das escolas. Não teriam caráter de algo estático ou definitivo. Logo que as devidas condições fossem criadas, também criados seriam os direitos de expandir os cursos até aos novos níveis. O que se busca é poder fazer isto gradualmente e não impor a todas as escolas, novas ou antigas, aparelhadas ou não, com professorado ou sem êle, cursos completos e supostamente idênticos. Não se rompia com a continuidade, ou universalidade, como diz V. Excia., dos cursos superiores, mas assegurava-se, com o seu desdobramento em ciclos, a possibilidade de fazê-lo em mais de uma escola superior, nos primeiros anos na escola próxima ou acessível e, nos últimos anos, nas escolas mais distantes, mas melhor aparelhadas.

*O Sr. Paulo Sarasate* — V. Excia. pensava sobretudo nas escolas de filosofia; nós, nas clássicas escolas de profissões liberais.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Na própria escola profissional, de nível superior, creio haveria vantagem, na adoção do que sugeri, considerando todo o panorama nacional. Se uma escola não se acha organizada integralmente para preparar, por exemplo, até o último estágio do curso médico, por falta de recursos e meios adequados, façam os candidatos ao diploma de médico, nela, somente o curso fundamental médico, que seria, nas sugestões apresentadas na lei de bases e diretrizes, de quatro anos e, depois, dirijam-se a uma escola de medicina de mais alto

quilate para fazer os dois últimos anos do curso profissional, propriamente dito.

Claro que, uma vez tomada essa medida, os Estados, cujas escolas superiores se acharem em condições de proporcionar apenas o curso fundamental, deveriam dotar os seus alunos de bolsas de estudo para a conclusão dos estudos em cidades mais adiantadas, onde as escolas fossem aparelhadas e equipadas para o curso completo. O ensino superior passaria a se desenvolver por dois modos: pela criação de novas escolas, como se vem fazendo, mas limitadas a ministrar, até que se aparelhassem devidamente, os cursos básicos, e pelo sistema de bolsas de estudo, que dariam aos seus estudantes oportunidades para terminar os cursos nas escolas dos centros mais adiantados do país.

*O Sr. Paulo Sarasate* — E se o indivíduo não voltar mais?

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Não importa.

A vários governadores do Norte, com quem tive entendimentos, fiz a sugestão para corajosamente organizarem o serviço de bolsas.

Se o Estado, por exemplo, de Alagoas, que já dispõe de algumas escolas superiores, resolvesse instituir anualmente cinqüenta bolsas para médicos, quarenta para engenheiros e trinta para bacharéis, proporcionando aos estudantes, muito bem selecionados, as condições para estudarem no Rio, São Paulo, Minas, Recife, onde quer que fosse, eles voltariam como todos nós voltamos quando não havia senão duas ou três escolas superiores no país.

Castro Alves estudou em Recife, formou-se em São Paulo e voltou à Bahia; Rui Barbosa, do mesmo modo. Muitos e muitos estudaram e ainda estudam em outros Estados e voltam ao de origem para trabalhar. Aliás, tudo depende do mercado de trabalho que, felizmente, está aumentando prodigiosamente, por toda a parte, enquanto, por outro lado, se está saturando nos grandes centros do Rio de Janeiro e São Paulo. Talvez mais cedo do que pensa, se venha a processar a marcha inversa desses centros para as regiões em desenvolvimento do Brasil, cujo crescimento já começa a se fazer sentir fora daqueles grandes focos do progresso nacional nos últimos setenta anos.

Não sei se respondi a V. Excia completamente.

*O Sr. Moura Andrade* — V. Excia. respondeu-me quase satisfatoriamente. Entretanto, não desejo reiterar a pergunta, porquanto entendo que talvez a tese de V. Excia. pudesse ser aplicada desde que se mantivesse o princípio adstrito às escolas públicas, sem se estender à iniciativa particular, o que iria colidir com o princípio constitucional que declara livre tal iniciativa.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Mas continuaria livre, apenas seriam estabelecidas condições legais para o funcionamento de cursos apenas básicos ou de cursos básicos e profissionais.

*O Sr. Moura Andrade* — Assim, Dr. Anísio Teixeira, quero agradecer sua atenção e, ao fazê-lo, manifesto a grande satisfação que todos tivemos em ouvir tão ilustre autoridade na matéria. V. Excia. possivelmente será interpelado ainda por outros dignos colegas.

Desejo, entretanto, salientar a verdade daquelas palavras pronunciadas por V. Excia. no decorrer de sua exposição: o espírito de liberdade jamais vai para a, anarquia.

V. Excia. sempre foi um espírito livre, um homem independente na apreciação desses assuntos. Daí essa perfeita ordenação, esse grande método que alcançou. Por força da natureza de seu espírito e da vida a eles consagrada, conseguiu V. Excia. atingir a alta posição de que desfruta na consideração de todos os seus concidadãos.

O SR. PRESIDENTE — Dou a palavra ao nobre Deputado Rui Santos.

*O Sr. Rui Santos* — Valendo-me do dispositivo regimental que permite aos elementos estranhos à Comissão participarem de sua reunião, quero fazer um comentário de curioso em torno da parte que ouvi da exposição do Professor Anísio Teixeira. Minha curiosidade decorre principalmente da atração exercida em matéria educacional, talvez sem querer, pelo próprio Professor Anísio Teixeira, que, nessa questão, tem sido uma das autoridades que mais procuro ler e seguir.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Sou apenas mais velho do que pareço.

*O Sr. Rui Santos* — Desejo ainda ponderar que, com satisfação, ouvi V. Excia. focalizar dois pontos em sua exposição. Primeiro, a descentralização. De fato, a centralização excessiva, verificada no sistema educacional brasileiro, constitui o fator principal da situação em que nos encontramos.

O segundo ponto, para que o Professor Anísio Teixeira nos chamou a atenção, é o relativo ao processo de fiscalização. Realmente existe um tipo de educação por carimbo, quer dizer, olha-se apenas se o processo tem o carimbo em ordem, e vão para diante. Se se acha sem carimbo, mister se torna voltar para carimbar. Apenas isso, até hoje, se faz na educação brasileira.

Estimei que S. Excia. houvesse deixado claro o aspecto mais importante da lei de diretrizes e bases, que é o da interpretação do sistema educacional. Em que consiste. Talvez,

assim, logremos o entendimento do sistema consubstanciado na Constituição, e de que a lei cogita.

Acompanhei, embora mais ou menos à distância, os trâmites do anteprojeto da lei de diretrizes e bases. Desde 48, quando chegou a esta Casa, bato-me por êle — lamento não se ache presente o Deputado Coelho de Sousa, mas o Deputado Eurico Sales poderá dizê-lo — a ponto de quase tornar-me *persona non grata* nesta Comissão, porque solicitei a designação de comissão especial para dar parecer a respeito dessa lei, que se encontrava, sem andamento, neste órgão, embora não por sua culpa.

Nessa lei de diretrizes e bases, há dispositivos, indiscutivelmente regimentais, aqui e ali, que precisam ser retirados. A meu ver, também no tocante ao ensino primário e secundário, a lei de diretrizes e bases deve estabelecer o que eu chamaria o mínimo básico a esses cursos, de que dependeriam os sistemas educacionais estaduais para aplicá-los e adaptá-los a cada localidade.

Isso figura, mais ou menos, no projeto de diretrizes e bases. Não ouvi o comentário de V. Excia sôbre esse ponto, porque precisei comparecer ao plenário.

Outro aspecto, também, a meu ver falho, é o concernente ao Conselho de Educação, sendo mais falha ainda a esse respeito a mensagem enviada recentemente a esta Casa pelo Govêrno.

Acho que o Conselho de Educação é um órgão para ser criado, na Lei de Diretrizes e Bases, com muita seriedade. No Conselho — penso — deve repousar a maior responsabilidade do andamento ou da reforma que teremos de aduzir no sistema educacional brasileiro e nos sistemas estaduais. Precisamos, por exemplo, evitar a nomeação dos membros do Conselho para virem, por determinado período, receber aqui apenas o *jéton*. Convém sejam os membros do Conselho homens que devotem suas vinte e quatro horas do dia à educação. Digo vinte e quatro horas, porque o problema educacional precisa de gente que não venha pleitear mais uma sessão para mais um *jéton*, ou menos uma por ser feriado e receber o *jéton*. O bom Conselheiro, mesmo nos sonhos, tem que estar às voltas com a educação nacional. O Conselho de Educação tem de sofrer, segundo me parece, alteração. Não pode ficar como figura na lei e, muito menos, como consta da mensagem que nos veio.

Como o Deputado Leite Neto aludiu ao orçamento, vou também referir-me ao do Ministério da Educação.

Lastimável é que as verbas globais do Fundo do Ensino Primário sejam mais ou menos paradas no orçamento. Ano a ano elas só sofrem elevação, decorrente da própria receita,

quando se eleva a arrecadação do imposto adicional, destinado à educação.

Ninguém se lembra de acrescentar mais um pouco em face das necessidades reais do Brasil, das contingências atuais. Mas, há na proposta de agora ponto que refuto. Não sei mesmo se é legal, se se enquadra no espírito do Fundo do Ensino Primário — o destaque de dez milhões de cruzeiros para a sucursal do Pedro II. Não protesto contra a medida, quando há necessidade de várias sucursais, mas contra o destaque, que a Câmara tem evitado, sempre que um deputado pleiteia para seu Estado isto ou aquilo.

Lamentável abra o projeto do Poder Executivo o precedente, porque, uma vez adotado para o Distrito Federal, ninguém impedirá que eu faça um destaquezinho para a Bahia, o Deputado Moura Andrade deseje um para São Paulo ou o Deputado Peixoto para Minas Gerais e assim por diante.

Dessa forma, morrerá a verba.

Desejava ainda comentar ponto a que V. Excia. fêz referência e não ouvi sua opinião, mas a que aludiram os nobres Deputados Moura Andrade, Leite Neto e Paulo Sarasate.

Estou inteiramente de acôrdo com S. Exas.: por que não se cogita, por exemplo, no que toca à profissão médica, de estabelecer dois tipos de médicos, um mais fraco, para jogar-se no interior, e um mais capaz, para ficar na capital? Precisamos evitar o que se deu com os meus colegas, quando me diplomei. Não estou exagerando, tenho plena certeza. Vou relatar os fatos como se passaram.

Quando me formei, indispensável se tornava colocar à porta do consultório on da residência a especialização. Então, por conta própria, deliberava-se da especialização: partos... sífi-lis... Geralmente se adotava aquela, porque há muita necessidade, o número de clientes é sempre maior tratando-se de "doença" obrigatória, digamos assim. Outros escolhiam sífilis, pois, num país onde todos são sífilíticos, a concorrência é grande; outros juntavam sífilis e parto. Assim, a especialização era a constante do cartaz, a do anúncio.

Convém estabelecer realmente para o médico o básico até quatro anos. Senão, vejamos:

Um indivíduo me procura para tirar-lhe uma pedra do estômago. Tenho de dizer não me achar em condições de fazê-lo e aconselhar-lhe um especialista. E o especialista será o homem que, além do curso que tem o médico, possua a especialização.

Se me procura um sujeito para uma trepanação, para lhe tirar um tumor, ou fazer uma secção, terei de declarar: não posso, procure outro, porque não fui até aí. Esta será a atitude honesta e certa.

Divirjo, portanto, do Deputado Leite Neto e Paulo Sarasate. A meu ver, precisamos nas profissões determinar o que vem depois, como especialização natural. Assim, todas as profissões constituem etapas, realmente andares.

Estas as considerações apressadas e curiosas que desejava fazer, lamentando ter perdido uma parte da sua exposição, Professor Anísio Teixeira, mas satisfeito por verificar que, realmente, o espírito do projeto é defendido por V. Excia. Aliás eu não esperava outra atitude de quem não só participou, quando não oficial, particularmente, da elaboração do projeto que tem um belíssimo relatório a respeito da parte de autoria do Professor Almeida Júnior.

O SR. ANÍSIO TEIXEIRA — Estou de acôrdo com as ponderações de Vossa Excelência, acrescentando que não fala como curioso, mas como uma das autoridades nesse campo. Não me canso de frisar que a educação é o problema em que todos nós temos de opinar, pois cada um possui uma parcela respeitabilíssima de experiência no processo educativo.

Ora, um professor, como o Professor Rui Santos, com sua larga experiência do ensino superior, é dos que mais têm autoridade para opinar a respeito do assunto que estamos debatendo.

Estou de pleno acôrdo com todas as declarações de S. Excia., salvo as suas expressões excessivamente generosas a meu respeito e que, entretanto, agradeço.

O SR. PRESIDENTE — Professor Anísio Teixeira, a Comissão de Educação e Cultura registra, nesta tarde memorável, a eficiente colaboração de V. Excia. no grande trabalho que deve executar de elaborar o projeto de lei de bases e diretrizes para a educação nacional. V. Excia. correspondeu inteiramente à nossa expectativa. Nessa certeza, fizemos o convite para que viesse a esta Casa. Mais uma vez agradeço a sua colaboração e asseguro-lhe a disposição deste órgão técnico de empenhar todo o seu patriotismo na melhor solução do intrincado problema da educação.

## A EDUCAÇÃO NACIONAL E O NOVO PROJETO DE LEI (\*)

LOURENÇO FILHO  
Da Universidade do Brasil

O SR. PRESIDENTE — Está aberta a sessão.

Encontra-se presente o Prof. Lourenço Filho, que, a convite do Presidente efetivo deste órgão técnico da Câmara, Sr. Eurico Sales, pronunciará uma conferência sobre diretrizes e bases da educação nacional.

O nome do Prof. Lourenço Filho, sobejamente conhecido nos meios educacionais do país e do exterior, por si só vale uma apresentação. Seria, pois, supérfluo e impertinente querer falar sobre sua personalidade e sua obra.

A Comissão de Educação e Cultura sente-se sobremodo honrada com o comparecimento do Prof. Lourenço Filho a esta reunião e está pronta para ouvir-lhe a lúcida palavra. Antes, porém, o Sr. Deputado Coelho de Sousa dirigir-lhe-á uma saudação especial.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Sr. Presidente, Srs. Deputados professoras e professorandas do Rio Grande do Sul, eminente Prof. Lourenço Filho.

Nosso ilustre Presidente, Sr. Eurico Sales, o qual circunstâncias inafastáveis impedem — bem podemos imaginar com que pesar — de estar conosco neste momento, sempre bem avisado nas suas decisões, não o foi quando me convidou para saudar o Prof. Lourenço Filho. Com efeito, se, na verdade, me incluo entre os maiores admiradores de suas realizações e do seu espírito, não é menos exato que me enfileiro entre seus amigos. Assim, minhas palavras podem se apresentar como suspeitas de amizade. Entretanto, um nome consagrado como o que S. S. já alcançou, não só no Brasil, como no estrangeiro, pode livrar esta saudação da eiva de suspeição por amizade.

Sr. Presidente, aquela eminente personalidade, aquele alto pensador que é o Sr. Tristão de Ataíde, escreveu:

(\*) Conferência pronunciada em 22 de julho de 1952 na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

"Em nenhum setor da cultura moderna, muito particularmente da nossa cultura brasileira, é tão necessária uma palavra de ordem e de bom senso como no setor pedagógico. Tem-se sentido com êle o que se dá, em certas portas de igreja ou esquinas concorridas, com esses mendigos profissionais, que se julgam donos do seu posto e não admitem que outros esmolem no canto que se reservaram para si. É o que fazem, entre nós alguns pedagogos profissionais pro-pugnadores da escola nova. Informados, de ciência própria alguns e, muitos, por ouvir dizer, de que há um movimento de renovação dos métodos ou da filosofia pedagógica, um pouco por toda parte, assenho-rearam-se do terreno e não admitem que ali nenhum profissional ponha os pés. A escola ativa é deles, a pedagogia nova é deles, só eles têm o direito de falar em escola nova".

Lamentavelmente, como bem acentuou o ilustre publicista, é este o ambiente, via de regra, existente no setor educacional — de sectarismo, de unilateralidade, de fascismo, que prejudica não só o mestre, como, principalmente, o educando.

Longe estão os professores de ostentar o senso de medida e de equilíbrio que aquêle outro espírito — o Padre Leonel Franca, ainda há poucos dias invocado nesta Casa, com tão justas expressões pelo Professor Almeida Júnior, bem firmou, em um de seus trabalhos:

"Nada de estímulos igualmente falsos e perigosos, nem a paralisia da rotina, nem o abalo cósmico das revoluções, mas o passo firme de um progresso sadio.

No grande movimento do progresso pedagógico contemporâneo, não é difícil distinguir estas duas atitudes radicais: para uns — são, quase sempre, os velhos — já não é possível nenhuma inovação salutar. O que se fez até aqui baliza, como colunas de Hércules, o limite máximo de perfeição que nos é dado atingir.

Nem no conhecimento da psicologia infantil, nem na adaptação mais rápida dos métodos de ensino às exigências da evolução da criança, é possível a realização de progressos notáveis. O que é novo representa sempre um perigo. O moderno, cumpre exorcizá-lo como um gênio mau. Para outros — estes são mais numerosos nas fileiras inexperientes da juventude — nada há que aproveitar na herança do pas-

sado. Nossos pais não tinham olhos, nem sabiam observar. O mundo somos nós que o começamos a descobrir. A pedagogia está toda por fazer e a geração de hoje terá a glória de lhe lançar os primeiros fundamentos sôbre as ruínas de tudo aquilo que até agora se chamou com esse nome ou outro equivalente. Distinguimos estas duas atitudes — de rotineiros e revolucionários — chamando uma de velhos e outra de moços. Mas, velhice e juventude designam, aqui, não tanto o número mais ou menos avultado de anos, quanto um feitio de mentalidade. Numa idade madura, muito bem conserva, na inteligência, a plasticidade dos novos, aberta a todas as conquistas de uma ciência em marcha, como não faltam, ainda que mais raras, inteligências à flor dos anos, mas já anquilosadas nas posições definitivas e refratárias a qualquer movimento salutar do progresso".

V. S., eminente Prof. Lourenço Filho, situou-se, precisamente, nesta posição de equidistância. Desde o seu primeiro livro, que ficou, entre nós, como obra clássica — *A Introdução à Escola Nova* — como nas publicações posteriores, como na direção de departamentos educacionais, como na direção de instituições, como na peregrinação da cátedra. V. S. sempre se há caracterizado pela posição de equidistância, de equilíbrio, de sábia associação de todas as tendências.

Por isso, ninguém mais indicado para falar à Comissão de Educação e Cultura, nesta hora em que ela inicia o estudo do projeto de bases e diretrizes, do que V. S.

Tive oportunidade de conhecer sua orientação, não apenas através da leitura de seus livros, mas também pela observação de seu trabalho.

Fala-se, generosamente, no período da administração do Rio Grande do Sul, sob a interventoria Cordeiro de Farias. Tive, até, a agradável surpresa de saber, recentemente, que, na Faculdade de Filosofia, na cadeira de História da Educação no Brasil, dedica-se um capítulo a esta reforma. Entretanto, o que, indiscutivelmente, ali se fez, deve-se a dois homens: de um lado, ao espírito civil do interventor de então, compreensivo e altamente tolerante e respeitador da opinião e da personalidade alheia e, de outro, a V. S. V. S. esteve no Rio Grande, estudou nossa realidade e traçou um plano, do qual fui o fiel executor. Esse plano é um modelo de equilíbrio, de equidistância e, como disse, de sábia associação. Conseqüentemente, ninguém mais autorizado do que V. S. para nos apontar um roteiro no pri-

mórdio deste debate em que se vão chocar tendências opostas, correntes extremadas e colidentes.

A Comissão de Educação lucrará imensamente em ouvir sua palavra e, mais do que isso, lucrará imensamente em tê-lo como seu assistente e como seu guia, ante a decisão relativa aos problemas mais sérios que sobrevierem.

Eminente Prof. Lourenço Filho, a Comissão de Educação e Cultura sente-se profundamente honrada com a sua presença. (*Muito bem; muito bem. Palmas*).

O SR. PRESIDENTE — Tem a palavra o Prof. Lourenço Filho.

O SR- LOURENÇO FILHO — Sr. Presidente, Srs. membros da •Comissão de Educação e Cultura.

Desejo agradecer, muito penhorado, as amáveis palavras que me dirigiu S. Excia. o Sr. Presidente, assim como, muito particularmente, a saudação que me fez o ilustre Deputado Coelho de Sousa, meu prezado amigo.

Já declarou o nobre parlamentar que suas palavras poderiam ser tidas como eivadas de suspeição. Verdadeiramente, -assim me parece. Os educadores nem sempre representam classe desunida... E o eminente Deputado, além de homem de govêrno, é um educador de fibra. Tive ocasião de o verificar, não só pela documentação que nos pudesse chegar, mas obser-vando-o em seu trabalho no Rio Grande do Sul, sobretudo na extrema campanha que desenvolveu pela nacionalização do ensino.

O que fez assim, S. Excia., ao dirigir-me tão generosas palavras, foi, obedecendo ao fenômeno tão conhecido de "projeção", pretender projetar um pouco sôbre mim as virtudes de sua obra tão bem realizada na fecunda administração Cordeiro de Farias. Agradeço, muito desvanecido, as expressões de simpatia com que me acolhem Vossas Excelências.

"Sr. Presidente e Srs. Deputados: Aos educadores aqui chamados para dizer sôbre o problema das diretrizes e bases da educação nacional, não tem esta douta Comissão delimitado o campo das observações que, porventura, possam trazer-lhe. Essa atitude, extremamente liberal, tem vantagens, mas, também, desvantagens, sobretudo para a Comissão. Via de regra, são os educadores apaixonados por sua matéria, o que significa que, aos fatos e aos conhecimentos, misturam sempre as suas próprias opiniões. Por outro lado, não escapam eles, em maior ou menor grau, à deformação profissional; assumem, por isso, muitas vezes, certo ar doutorai, verdadeiramente insuportável. Com estas palavras de contrição, é bem de ver, estamos apresentando antecipadas desculpas à douta Comissão, por qualquer demasia ou insistência em matéria muito dela conhecida. Representam tais palavras, também, uma justificativa destas rápidas

notas cujo intuito é, apenas, o de buscar uma fixação do problema, a fim de bem localizá-lo, para debate.

2. Para o vulgo, a legislação que a Carta de 46 prevê, sob o título de diretrizes e bases da educação nacional, apresenta-se apenas como mais "uma reforma de ensino". Na realidade, o ensino, aí, será parte relevante. Mas o que educadores e administradores escolares dela esperam representa muito mais: uma oportunidade, talvez, para que os assuntos de educação venham a lograr tratamento mais amplo e mais profundo, o tratamento que devem ter os problemas fundamentais de governo. Já o Sr. Clemente Mariani, cujo nome declinamos com grande respeito e admiração, ao encaminhar projeto sobre o assunto, declarou que nele via a perspectiva não de uma reforma, mas de "uma revolução", no sentido que esta palavra também pode ter, de renovação de idéias e de costumes, e, assim, de corajosa atitude no compreender uma nova fase nas coisas da vida nacional. Bem certo é que, nem esse eminente político, nem nós, acreditamos no valor mágico de qualquer lei. Contudo, tais sejam os fundamentos das leis, as circunstâncias de que se revistam a sua elaboração e o movimento de opinião, que acaso possam determinar, muito podem significar as leis, sobretudo quando se trate de leis de educação, quê a todos interessam, ou a todos devem interessar — políticos, educadores, instituições de cultura, organizações econômicas, igrejas, a imprensa, famílias, o povo em geral. Da "educação", quando devidamente considerada, tudo depende, e, com ela, queiramos ou não, tudo se relaciona.

3. Mas, para isso, a nova legislação deverá ser vista como "obra integral da cultura", ou seja, ter o duplo aspecto de obra política, bem definida, e o de empreendimento técnico à altura das necessidades do tempo. O primeiro desses aspectos, o político, é nela dominante ou logicamente precedente. Que se deve querer com a educação? E como a educação deverá articular-se com os demais problemas e atividades da vida do país? Eis a questão fundamental. Devemos saber *querer* alguma coisa, devemos ter em mente propósitos claros e definidos. Por outras palavras: será preciso que se estabeleça uma política de educação bem fundamentada e assentada. Nossos profundos males do ensino vêm daí, porque ao ensino tem faltado essa visão inspiradora. Inverter os termos do problema, ou seja, iniciar a discussão por esquemas abstratos de organização e de administração escolar, ou, ainda, mais miúdamente, pela composição de cursos e currículos, será tarefa, a nosso ver, sem maior sentido. Teremos assim tentado mais uma reforma de ensino,

não procurando fixar as diretrizes e bases da educação nacional, como determina a Carta de 46.

4. Dir-se-á que a questão é complexa e difícil. Sem dúvida. Complexa e difícil em qualquer país, nesta época de um mundo dividido e de um mundo que sofre profundas transformações de ordem política, social e moral. Mais difícil ainda, em país jovem, como o nosso, com tão graves problemas de governo, de organização da produção, de transportes, de saúde, de incorporação à vida política de grande parte da população, necessitada de líderes, de homens esclarecidos e com sensibilidade para o trato dos problemas do bem público. Mas por tudo isso é que a obra educativa se apresenta como urgente e premente.

5. Sente-o a imprensa. Assim o tem notado, por exemplo, em numerosos editoriais, o *Jornal do Comércio*. Igualmente, a *Tribuna da Imprensa*, em comentários e artigos assinados. O *Correio da Manhã*, por seu turno, ainda a 13 do corrente, estampou um editorial, sob o título: "Política e Ministério", no qual, postas de parte as críticas de ordem pessoal, com que não concordamos, aparece um trecho que merece a maior meditação. É o seguinte:

"A nossa crise de governo é menos de homens que de idéias... A que marchamos? Para que rumo caminha o país, em nome de que se pede a colaboração dos cidadãos e se justifica seus sacrifícios? Há, certamente, importantes planos de desenvolvimento econômico, cuja criteriosa execução promoverá o fortalecimento de nossa estrutura econômica e poderá conduzir-nos a vencer nosso subdesenvolvimento. Mas isso são apenas condições materiais que visam tornar possível a existência nacional. O Brasil não se confunde com a sua economia. O Brasil consiste, de um lado, no espaço social em que vivem homens de carne e osso, com suas exigências pessoais e intransferíveis; e consiste, de outro lado, no projeto histórico de viverem esses homens em comunidade".

E, já ao fim do artigo:

... "agrava-se a rebelião das massas, que nem logram alcançar a prometida melhoria de padrão de vida, nem recebem a educação necessária à sua emancipação humana, indispensável à orientação de sua crescente interferência na vida pública".

6. Eis aí o pensamento de significativa parte da imprensa. Mas sente-o também a Igreja Católica. Em declarações do ilustre Bispo D. Helder Câmara, príncipe da Igreja e lustre educador, não faz muito tempo, ao vespertino *O Globo*, como em trechos de uma pastoral coletiva, referente ao plano de valorização da Amazônia, publicados depois, o pensamento católico ficou patente, no mesmo sentido. As classes produtoras, por seu lado, e desde há muito, têm insistido, em idéias de igual teor. Bastará examinar, a propósito, a Carta de Teresópolis e as recomendações da Conferência de Araxá. E dos educadores?... Que dizer deles?... Há vinte anos, um grupo de educadores, entre os quais figuram os que aqui têm sido chamados por esta douta Comissão, assinaram um manifesto, com idéias que ainda hoje podem ser lidas. E a Associação Brasileira de Educação, bem como outras entidades de cultura e ação pedagógica, em numerosas reuniões e congressos, têm clamado e continuam a clamar.

7. Isso, quanto a aspectos da opinião, em manifestações de classes e de círculos organizados da cultura. E o povo, o povo em si mesmo, sem maior discriminação? Dois aspectos ou índices bastarão para dizer da sua atitude. Um, numérico, que não admite dupla interpretação. No ano de 1933, possuíamos 322 estabelecimentos de ensino secundário, com 56.000 alunos. Doze anos depois, isto é, em 1945, o número desses estabelecimentos era quatro vezes maior (1.282) e o de alunos, cinco vezes mais (256.000). Extraordinário progresso, sem dúvida. E foi êle obtido graças aos poderes públicos? Não. Se, em 1933, a percentagem do número de estabelecimentos mantidos por particulares era de 81%, a percentagem continuava, tantos anos depois, exatamente a mesma. Tal situação é única no mundo.

8. Outro aspecto é o do depoimento pessoal, apoiado, porém, em documentação que se encontra no Ministério da Educação. No esforço que esse Ministério realizou para movimentar, por-todo o país, uma campanha de ensino supletivo, ou de educação de adolescentes e adultos analfabetos, nunca houve a menor dificuldade da parte do povo, e de sua parte mais humilde, que acorreu sempre às classes de ensino. Milhares de escolas que funcionaram, e que ainda funcionam, por muitos pontos, mantidas por voluntários, têm atestado a sensibilidade popular para os problemas de educação. Dificuldades houve, sim, e inúmeras, nessa campanha. Não, porém, com o povo ou do povo.

9. Que esperamos, pois? Que maior número de estrangeiros, como os técnicos da Missão Cook e Abbink, ou que os sociólogos como o Professor Linn Smith, ou educadores como o Sr. Robert King Hall nos venham dizer, a nós, que carecemos de organizar e desenvolver a educação popular, a fim de que dei-

xemos de figurar na rubrica dos países subdesenvolvidos ?.. Já isso, porém, diziam, nesta Casa, Rui Barbosa, em 82, e José Augusto, 40 anos depois, para não citar muitos outros, que assim têm clamado.

10. Não, Senhores. Não será preciso esperar por mais. O que se torna necessário é cumprir e fazer cumprir a Constituição, dando vida à política educacional, que ela própria determina. Que "política"?... Por dois planos conexos mas de perspectivas distintas, essa política há de ser examinada. O primeiro é o da definição da doutrina em que se inspira a participação deliberada do governo no processo cultural da nação. Decorrente de uma estrutura lógica, apresenta-se em ideais e aspirações, com caráter que podemos dizer absoluto. Não assim o segundo aspecto. Aí, já não haveremos de contemplar a doutrina, mas as realizações práticas, que traduzam pensamento original, por fatos.

11. O conjunto de ideais e aspirações, que a Constituição apresenta com relação à educação, é relativamente simples. Em primeiro lugar, o regime é representativo: todo poder emana do povo. A representação se faz por sufrágio direto: são eleitores todos os que se alistem, na forma da lei. Não poderão ser eleitores, porém, os analfabetos. Sem a educação primária, portanto, não há o regime, porque, sem ela, não há cidadania. Coerentemente com esse princípio, a educação primária deve ser gratuita e obrigatória. É essa, afinal, a afirmação básica dos sistemas públicos de educação, em qualquer país: a de uma *homogeneização cultural* elementar. Ela corresponde à idéia de que a cada comunidade política deve coincidir uma comunidade cultural, e está tão firmada na Constituição que nem mesmo o aspecto dos recursos próprios lhe escapou: haverá um fundo nacional de ensino primário, cujas rendas devem ser distribuídas de modo a igualar as oportunidades educacionais nesse grau, por toda parte. Por outro lado, a Constituição vai ao ponto de obrigar as empresas comerciais, industriais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, a manter ensino primário gratuito, para os seus servidores e os filhos destes.

12. Na educação primária ou nessa homogeneização básica, com efeito, põe o regime a base mesma de sua existência. É como se dissesse: sem educação primária generalizada, universal, gratuita e obrigatória, não há a nação, pois, sem cidadania, não pode haver vida nacional no sistema representativo que a Constituição estabelece. Mas essa afirmação, logo que baixemos do esquema político abstrato para o das realidades da vida nacional, poderá ser lida, também, ao inverso. Isto é, sem vida

nacional, sem uma nação constituída e operante, não há cidadania. Uma nação, é um truísmo repeti-lo, forma-se com homens que vivam em comunidade de interesses e de propósitos. Forma-se com homens que trabalhem para mantê-la e para defendê-la na sua integridade — agricultores, comerciantes, industriais, soldados, funcionários, trabalhadores de todos os tipos, empenhados em atividades diversas, por necessária divisão do trabalho, mas solidarizados e integrados num só corpo. Mas, para isso, aquela homogeneização básica já não será suficiente. Será necessário, pois, sobre ela *diversificar*.

13. Diversificar corresponde, a um tempo, a duas coisas de maior importância no sentido da vida social e, ainda, no da expressão política: a primeira é a de admitir a plena expansão da personalidade de cada qual, na extraordinária variedade das tendências e capacidades individuais, sem o que não há democracia : e a segunda é de compor a vida nacional, em organismo solidário, num sistema de produção, variável e mutável, segundo as necessidades do seu próprio crescimento. Essa filosofia também está expressa na Constituição, quando afirma que haverá diferentes ramos de ensino, os quais, todos, poderão ser ministrados pelos poderes públicos e por particulares; que a educação é dada na escola e no lar; e que as empresas industriais e comerciais darão aprendizagem a seus trabalhadores menores. E está também reafirmada no título em que trata da ordem econômica, quando diz que "a todos é assegurado trabalho que possibilite existência digna" e quando estabelece que "o trabalho é obrigação social".

14. Quer no sentido político abstrato, quer na sua primeira consequência de tradução prática, a legislação que venha assentar diretrizes e bases da educação, há de considerar, portanto, esse duplo movimento de integração social — o de integração "por similitude" e o de integração por "diferenciação funcional". Mas, se em relação ao primeiro ponto, o da educação primária, nenhuma dúvida surge na doutrina e na prática, já quanto ao segundo, que toca de modo especial à educação da adolescência, a questão se apresenta, por muitos aspectos, controvertida. O legislador constituinte foi muito cauteloso a respeito, deixando à construção legislativa a tarefa de examiná-las e de decidir. Contudo, ainda aí, afirma que o ensino ulterior ao primário será gratuito nas escolas oficiais, "a todos quantos demonstrarem falta ou deficiência de recursos" e que "cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional", de modo a assegurar aos alunos necessitados condições de eficiência escolar. Assim como, consagrando o fundo nacional de ensino primário, quis vedar que se estabelecesse, ao menos nesse

nível, uma *estratificação de ordem geográfica* (brasileiros com escolas e brasileiros sem escolas), assim também procura evitar, com relação à educação ulterior à primária, se estabeleça uma *estratificação de ordem econômica*; ou, pelo menos, deseja que se minore essa estratificação ainda largamente existente. No terreno das aspirações, em campo abstrato, vai mais longe, quando afirma que "a educação é direito de todos." Direito apenas declarado, infelizmente, não direito subjetivo.

15. Há, hoje, países ou partes de países, que levam o direito subjetivo à educação às idades finais da adolescência, oferecendo ensino gratuito e obrigatório até os 16, 17 e 18 anos, exatamente para que não se agrave a estratificação social de sentido econômico, a que fizemos referência. Com isso, imprime-se ao ensino médio caráter de comum ou universal. Devendo ser comum, no entanto, nem por isso deixa de atender à variedade de aptidões ou às diferenças individuais, atendo-se, de outra parte, às exigências da diferenciação para o trabalho. Este ponto levanta problemas dos mais interessantes sob o aspecto pedagógico, como havemos, de ver, oportunamente. Entre eles, um existe, da mais alta importância, no sentido da política geral, e que deve ser aflorado desde logo. É a questão da possível contradição entre a preparação técnico-profissional e mais larga preparação humana, ou de *cultura geral*.

16. Outrora, ou ainda há poucos decênios, tinha-se como pacífica a dualidade de ramos do ensino médio: o de preparação geral para o ensino secundário, reservado a grupos privilegiados, e o de preparação profissional para o trabalho. No primeiro, cuidava-se da cultura geral, das "humanidades", sem interêsse de aplicação a qualquer atividade produtiva. Hoje, essa dualidade tende a extinguir-se.

17. Seja como fôr, a questão põe à luz um terceiro aspecto, ou seja, uma terceira função dos sistemas públicos de educação, a ser seriamente considerada. Sobre homogenizar primeiro, e diferenciar, depois, e ainda dentro desta função diferenciadora, será necessário *integrar os indivíduos* em mais amplos quadros de cultura geral. A técnica, ou as técnicas são métodos de alcançar determinados fins para as ocupações diferenciadas no trabalho. Antes de qualquer ocupação ou profissão, ou serviço, cada um dos homens e todos eles têm uma ocupação capital: a de serem homens, a de serem capazes de compreender o seu meio e o seu tempo, a sua comunidade, a fim de que nela possam sadiamente colaborar.

18. E' uma questão de filosofia política, de filosofia social e, mais particularmente, de filosofia pedagógica, das mais complexas, mas, também, das mais atuais, e que os estudos desta

douta Comissão, certamente, não têm deixado de parte. Porque é a cultura geral que leva os homens a fixar os seus valores sociais e morais e, assim também, a sua própria filosofia de vida; porque é no campo da cultura geral que nos devemos situar, para debater os destinos da nação; e porque é nele, também, que verificamos a importância e a dignidade da pessoa humana. A cultura especializada afasta os homens, a cultura geral os congrega. "Não é que a preparação especializada ou . técnica seja incompatível com a cultura, como bem observa André Siegfried, mas, com a condição de que o indivíduo permaneça superior à técnica e dela se sirva como de um instrumento, em vista de um fim mais elevado. A técnica pode servir à cultura, mas será preciso dizer, corajosamente, que não há relação necessária entre o progresso de uma e o progresso de outra." E' grandemente expressivo que, no país de maior desenvolvimento técnico atual, os Estados Unidos, estejam os educadores diretamente preocupados com esta questão. E dá perfeita medida dessa preocupação o famoso relatório organizado por uma Comissão da Universidade de Harvard, em que se acentua a necessidade da cultura geral, em quaisquer planos educativos, nas escolas médias, no ensino superior e, particularmente, na formação do magistério.

19. Mas a questão da cultura geral, porque relacionada com os valores sociais e morais a comunicar, reafirmar e rever, a cada época, não se esgota no âmbito da escola. A elaboração e aprovação desses valores dependem do contexto social, das formas e modos de vida da comunidade. Que poderão as instituições educativas, — como tais considerados o lar, a escola, a igreja, — se o ambiente humano, enfraquecido em seus controles de natureza moral e, em grande parte, justamente pela aplicação da técnica a certas formas de comunicação e difusão industrializada, caminha para a desagregação?

20. Preparam-se cursos e escolas, faz-se um grande esforço em aprimorar e elevar as capacidades humanas, mas, de outra parte, tudo se concede a essas fôrças, que podem atuar de modo universal e inelutável, penetrando nos lares, para dividir, rebaixar, degradar, corromper. Será preciso referir à má utilização da imprensa, para todas as idades; à produção do cinema e do rádio; ainda e também a certas formas de publicidade comercial baseadas na exploração de tendências as menos salutaras à vida moral?... Que pode o educador, em breves horas de contato, na escola, com crianças e jovens, que podem a lição e o exemplo, que pode a palavra do mestre, do pai, do guia espiritual, do sacerdote e do ministro de culto, quando o mau gosto, a licença, a apologia da trapaça e do "golpe", senão já da violência e do crime, passem a servir-se desses meios de difusão, tão poderosos?

21. Quando assim examinamos o processo educativo, pelo aspecto de cultura geral, ou de formação de valores humanos, somos levados a admitir não que o Estado, em nome da cultura geral, cerceie a liberdade de pensamento, ou que pretenda impor estreitos limites às manifestações da arte, da vida cívica ou da vida religiosa; mas, sim, que vigile pelas formas de degradação da cultura e de invalidação dos valores que formam o próprio substrato do caráter nacional. Punimos aos que vendem alimentos deteriorados; punimos aos que pretendem traficar com entorpecentes. Mas aos que, sob formas as mais sutis e insidiosas, solapam a formação do caráter nacional, ensinam o desrespeito a toda autoridade, pregam a desagregação da família, enaltecem o vício e ridicularizam a virtude, estimulando a violência e o crime — a esses, antes de tudo, pagamos; depois, os aplaudimos, como homens de êxito... (*Muito bem*).

22. Pensamos que, esta douta Comissão já terá muitas vezes refletido no assunto, e fazemos-lhe um apelo no sentido de que, ao estudar a legislação que, diretamente, venha a ter o nome de diretrizes e bases da educação nacional — parte, por assim dizer, construtiva — considere essa outra face da questão, a dos aspectos negativos. A Constituição declara que "as ciências, as letras e as artes são livres". Declara, também, que "o amparo à cultura é dever do Estado". Cultura não só significa desenvolvimento das ciências, letras e artes: cultura é o espírito mesmo da nação. Não temos, portanto, dúvida em dizer que a doutrina política do Estado, em matéria de educação, deverá considerar as três grandes funções já indicadas, a saber: a de homogenizar, como condição básica da cidadania; a de diferenciar, como fundamento de organização social democrática; e, enfim, a de extensão da cultura geral e preservação dos valores sociais e morais, que expressem o sentido de afirmação da vida nacional e de seu equilíbrio.

23. Mas o aspecto político, como dissemos, não se esgota no fixar a doutrina. Carece de atingir as realidades, para condicioná-las e plasmá-las no sentido dos ideais e aspirações que a doutrina assinala. O conjunto de umas e de outras é a vida democrática, em nome da qual fala a Constituição e para a realização da qual prefigura, segundo já se viu, obra educativa, extensa e profunda. Acordam os tratadistas (e bastará ver, por exemplo, o que diz o nosso Pontes de Miranda, na Introdução de seus *Comentários*) que a democracia é um fazer-se e refazer-se; e acrescenta logo também que esse fazer-se e refazer-se, no sentido muito amplo do regime, tem como ponto de fé a capacidade de aperfeiçoamento do homem, pela cultura.

Uma democracia que não tenha em conta o aperfeiçoamento do processo cultural e que não ofereça aos seus cidadãos igualdade de oportunidade para tal aperfeiçoamento, é uma mentira e uma fraude. Mentira social e fraude política. Examinando este problema, com relação à luta de ideologias, diz com razão o Prof. Isaac Kandel, das maiores autoridades em educação comparada: "A democracia tem por muito tempo dormido, esquecida de que o preço da liberdade é a educação incessante, a educação nunca interrompida". No texto, em inglês, vem mesmo estas palavras: "eterna education", para que a frase se torne paralela a outro dito famoso. Um político de rara envergadura, e êle se chamou Franklin Roosevelt, também escreveu: "Todos estamos convencidos de que a democracia não poderá subsistir por muito tempo, a menos que os seus fundamentos sejam constantemente fortalecidos mediante o processo de educação do povo".

24. A filosofia política tem de traduzir-se, portanto, em, obra política, de esclarecida previsão e de firme e tenaz realização, mediante bases técnicas seguras. Não deverá conter-se apenas em nova legislação. Mas será pela construção legislativa que há de começar, e não é por outro motivo que esta douta Comissão nos chama a debate.

25. Que feição e que princípios capitais deverá essa legislação encerrar a fim de que, realmente, seja de "diretrizes e bases da educação nacional"? Se a rápida análise, que fizemos, com relação à doutrina política, tiver cabimento, a legislação deverá, antes de tudo, animar-se no sentido dessa doutrina, isto é, deverá, dentro da estrutura constitucional da nação, tudo prover para que o nosso processo cultural tome a feição democrática que deve ter, e que é a razão mesma da intervenção do Estado nesse processo.

26. Em primeiro lugar, será preciso que a lei torne uma verdade a educação primária universal e obrigatória. Se não o fizer, terá burlado a primeira diretriz — e diretriz de tal importância que excede a dos quadros constitucionais, no tocante à vida interna, para representar-se no sentido das relações exteriores. De fato, ela figura na Declaração dos Direitos do Homem, das Nações Unidas, que o Brasil subscreveu. Figura, também, na Carta da Organização dos Estados Americanos, igualmente subscrita pelo país. Freqüentemente, lemos e ouvimos que "isso, de ensino primário", é uma questão que só diz respeito aos Estados ou, mesmo, aos Municípios. Não pensamos assim. É uma questão nacional basilar — questão política, social e até de ordem técnica. A educação é primária, não só por ser "primeira", na ordem das idades, mas, por ser "primacial". E, se a educação é direito de todos, ao menos

nesse nível elementar deve ser ministrada a tôdas as crianças brasileiras, ou já não estaremos dando vida à Constituição.

27. Em segundo lugar, deverá prover à diferenciação para o trabalho. A própria educação primária, nas formas a que hoje tende, nos países subdesenvolvidos, sob a forma de "educação de base" (dispensada não só a crianças, mas a adolescentes e adultos, mediante formas conjugadas de "serviço social de grupo" e de "organização de comunidades"), pode apresentar também certo interêsse nesse sentido. Mas é no ensino médio, ensino da adolescência e da juventude e ainda nos quadros de ensino superior, que as formas de nítida diferenciação ou diversificação se apresentam. Diretrizes e bases deverão ser assentadas, portanto, com relação a este largo setor, de importância ainda fundamental, no que toca à vida econômica. E' claro que isso não absorve, não deve absorver as preocupações totais da lei. A nação não é apenas a sua estrutura econômica, embora seja, também, uma estrutura econômica.

28. Cremos que, a este respeito, valerá a pena registrar as tendências fixadas na I Reunião do Conselho Interamericano de Cultura, realizada na Cidade do México, em setembro de 1951. Esse Conselho, como esta douta Comissão não desconhece, é órgão criado peia Carta de Bogotá, como parte integrante da Organização dos Estados Americanos. Nêle se representou o Brasil. O próprio Secretário-Executivo dessa importante Reunião, um ilustre brasileiro, o Dr. Alceu Amoroso Lima, assim resumiu essas tendências :

"1) A vida cultural não pode ser considerada apenas como aspecto decorativo da vida nacional e internacional;

2) A cultura é um todo indivisível, devendo ser tratada tanto nos aspectos de difusão popular, peia cultura fundamental, quanto nos de preparação técnica, científica e artística, nos rmais variados e diferentes ramos;

3) A cultura intelectual não pode divorciar-se da vida política e da vida econômica dos povos;

4) A cultura não pode rmais ser considerada como um privilégio de classe;

5) A cultura americana é, ao mesmo tempo, una e vária; tem diferenciações regionais, mas inspira-se nos mesmos princípios de liberdade e de solidariedade humana".

Como se vê, o aspecto da vida econômica na educação é aí bem salientado. Sob a feição técnica, aparecem problemas dos rmais complexos, exigindo uma legislação flexível, que, em si mesma, contenha elementos de reajustamento constante, da das as condições de mudança da vida atual.

29. Por fim, ou, em terceiro lugar, a lei deverá considerar as expressões mais amplas da cultura, seja no papel que as instituições de ensino aí possam representar — as universidades, por exemplo, as quais, diga-se de passagem, tão divorciadas andam dos problemas reais da vida nacional — sejam, as instituições de educação extra-escolar, ou de difusão cultural: bibliotecas, museus ou outras modalidades.

30. E' evidente que, respondendo às funções capitais da educação pelo Estado, a lei de diretrizes e bases há de apresentar-se, por essa modalidade, como uma estrutura relacionada com os grupos de idades ou da clientela educacional, ou seja, com os alunos; parecerá, assim, à primeira vista, um simples código de ensino. Contra essa visão incompleta, ou deformada da lei, é que ousamos pedir a esclarecida atenção desta Comissão. Não deve ser a lei, não pode ser a lei uma simples enumeração, ou um catálogo de cursos. Deverá indicá-los, sem dúvida, especificamente algumas vezes; outras, genericamente; outras, ainda, deixando margem a um constante papel de criação, de remodelação e reajustamento regional — pela ação de órgãos oficiais, ou mesmo entidades não oficiais, que nesse trabalho devam colaborar.

31. Por essa forma, tocamos no segundo e mais delicado ponto que a lei de diretrizes e bases deverá enfrentar: o da "coordenação político-administrativa", em primeiro lugar; o da "coordenação social", em segundo. — Para muitos, este ponto poderá parecer se limite ao de determinação de competências e apresentar-se, assim, como questão de meio critério da centralização ou descentralização administrativa. Dir-se-á *a priori*: até aqui, vai a União e, daí por diante, vão os Estados... Não podemos concordar com esse modo de ver.

32. Antes de tudo, não vemos, no texto constitucional, nenhuma demarcação rígida a esse respeito. Concordamos, em tese, com o brilhante parecer preliminar, apresentado, a esse respeito, na Comissão Mista de Leis Complementares, pelo eminente Sr. Gustavo Capanema. Devidamente interpretada a expressão "sistemas de ensino" da Constituição, quer pelo elemento lógico, quer pelo elemento histórico, leva a concluir que o legislador constituinte deixou à sabedoria do legislador ordinário o limite, onde e como convenha, de bases, que ora restrinjam, ora alarguem a competência da União.

33. Permitimo-nos, ademais, emitir algumas poucas considerações a respeito. Ainda no caso de a questão admitir controvérsia, que é que se deseja? Que haja diretrizes nacionais, e que elas se cumpram no sentido da realização e do progresso

da educação, ou, apenas, que se salvem discutidos princípios para que a educação *não se realize*? Se entrarmos pelas questões de princípios, devemos ir mais longe e não esquecer que o primeiro é o do regime democrático. Pois bem : nas condições atuais de vida social e política, nem sempre a descentralização significa condição para melhor exercício da democracia. E' o que salientam pesquisadores do assunto como Studenski e Mort, por exemplo, no trabalho *Centralized versus Decentralized Government in Relation to Democracy*.

Nos domínios estritos dos serviços educacionais, outros diversos estudiosos têm chegado a conclusões idênticas, entre os quais François Cilié, na obra *Centralização ou Descentralização? — Um Estudo sobre Adaptação Educacional*. A conclusão final desta monografia, dada em breves termos, é a seguinte : "Nem a centralização, por si mesma, nem a descentralização, por princípio; mas, sim, a centralização de certos aspectos específicos da administração educacional e a descentralização de outros, necessários, sempre, para que a adequação dos serviços educacionais se realize".

34. Como quer que seja, a lei deverá dispor sobre os diferentes aspectos de competência, coordenando a obra educativa a realizar-se no *espaço político*; e pensamos que, em certos casos, também no *espaço social*, se admitirmos por essa expressão a audiência, ou mesmo o voto, com poder decisório, de órgãos colegiais, conselhos ou juntas, que deverão manifestar-se em muitos casos, com relação a problemas da educação e da cultura, sobretudo nas suas aplicações de ordem econômica.

35. As dificuldades da organização educacional, realmente operante, nesse âmbito de atividades sociais, decorrem, especialmente, da rigidez das leis, muitas vezes por acentuarem a distância *social* entre os órgãos do Estado e os elementos reais diretamente interessados pelos propósitos educativos, ou por sua forma de execução, ou por providências de ajustamento a casos particulares. O sentido descentralizador dos países anglo-saxões, em matéria educacional, em geral, nasceu da preocupação de evitar-se essa distância social; não, como muitos imaginam, por questão de autonomia política local. Mas a observação do movimento legislativo, nos últimos anos, mesmo nesses países, evidencia, dadas as profundas modificações da vida atual, pelos aspectos político e econômico, uma tendência, também de modo geral, de sentido inverso. E' o que assinala, por exemplo, mesmo em relação aos Estados Unidos, como se vê no último *Anuário Internacional de Educação e de Ensino*, do Bureau International d'Education, referente ao ano de 1951. Medidas de centralização, por certos aspectos, são aí, igualmen-

te, noticiadas, na Holanda, na República Federal da Alemanha, no Egito e na Iugoslávia.

36. Desejamos, no entanto, tornar claro o nosso pensamento, a este respeito, dizendo que não somos, *a priori*, e em tese, nem pela centralização nem pela descentralização administrativa; mas, sim, que cada aspecto deverá ser examinado de um ponto de vista realmente funcional, ou operativo. E, ainda nesse sentido, devemos dizer também que diretrizes e bases, concordantemente, poderiam senão prever, de modo taxativo, ao menos admitir uma coordenação não só no espaço, mas, *no tempo*, a fim de que as idéias de *planificação* e de *racionalização* penetrassem em nossos sistemas educacionais. Nesse sentido, é bem de ver, voltamos sempre à idéia inicial de uma política definida e de propósitos claros em matéria de educação.

37. O que a experiência nos mostra (e perdõe esta douta Comissão que aqui invoquemos a de mais de trinta anos, com breves intervalos, na administração de sistemas de ensino em Estados e no sistema federal) é a carência, senão absoluta ausência de planificações e racionalização nos serviços educacionais, a não ser em breves prazos de uma ou outra administração mais esclarecida. Temos satisfação em citar, por exemplo — está escrito, não é acrescentado agora — a administração do Sr. Coelho de Sousa, no Rio Grande do Sul; a do Sr. Anísio Teixeira, no Distrito Federal; e a da excelente lei de planificação obtida pelo Sr. Abgar Renault, em 1949, em Minas Gerais, em relação à qual, infelizmente, não temos elementos para dizer se está sendo cumprida ou não.

38. A ausência desse espírito de plano, pelos simples aspectos da carência de critérios objetivos na distribuição geográfica das escolas primárias, da construção de prédios para elas e da formação de pessoal docente, é a mais clamorosa, nesse nível de ensino, o qual, por sinal, há mais de um século está descentralizado. Em levantamento que fizemos, não há muitos anos, quando na direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, verificava-se que, para cerca de 60.000 escolas, em funcionamento, não havia senão 5.500 edifícios escolares especialmente construídos para elas, ou menos de 10 %. Os serviços estatísticos de educação, que, desde 1933, para cá, são de molde a inspirar confiança, mostram-nos, por outro lado, que, apesar do ensino primário ser um serviço permanente, e existir, há mais de um século, 48% dos docentes de todo o país em serviço não tiveram nenhuma preparação pedagógica para ela. São mestres improvisados. E essa é a média do país, havendo Estados até com 80% de professores primários,

sem qualquer preparação regular. Eis aí algumas informações realmente ilustrativas do regime administrativo do "Deus dará", que é o mais generalizado no país, em matéria de educação.

39. Não poderá a legislação de diretrizes e bases, respeitando todos os cânones que se quiserem, centralizadores ou descentralizadores, inclinar o espírito das administrações a um mínimo de previsão, dessa previsão elementar da dona de casa, que concorra para a existência dos mais indispensáveis elementos de trabalho — no caso, as instalações materiais e o professor? E não poderá, e não deverá ela, também., prover a esquemas dos mais simples, mas dos mais produtivos, em relação à coordenação dos serviços, e já não dizemos nos diferentes âmbitos, ou esferas de administração: a municipal, a estadual e a federal, mas entre serviços da própria esfera da União?

40. A questão poderá parecer, à primeira vista, que excede ou que deva compreender uma lei de diretrizes e bases. Se desejamos, no entanto, que essa lei venha a representar uma "revolução", no sentido com que empregou essa palavra o Sr. Clemente Mariâni, todos esses aspectos não de ser examinados e atendidos. Tanto quanto, para bem realizar, será preciso ter em mente os ideais e aspirações da Constituição, em propósitos definidos — "educação, direito de todos", "vida democrática", "ensino primário gratuito e obrigatório" etc, — assim também será necessário que estudemos a realidade e que avaliemos a distância em que, infelizmente, nos encontramos em relação a esses belos objetivos. E será preciso, muito corajosamente, estabelecer meios e formas de progressiva organização e desenvolvimento, na consecução de tais ideais. Ou isto, ou só teremos, na verdade, mais uma simples lei de reforma do ensino, como tantas.

41. Nem se diga que, para tal estudo, não existem elementos. Existem. Poucas atividades públicas do país disporão, hoje, de elementos de documentação tão completos como as do ensino. Quanto às expressões quantitativas, existe um Serviço de Estatística modelar que se criou graças aos esforços do Dr. Mário Augusto Teixeira de Freitas. Quanto a expressões da forma e da qualidade, existe a documentação recolhida e sistematizada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, criação do Sr. Gustavo Capanema, quando Ministro da Educação. Com base em indicações de uma e outra dessas fontes, podemos aqui examinar, embora rapidamente, algumas dessas realidades.

42. Vejamos, primeiramente, o ensino primário. Ainda em 1946, ano a que os dados do INEP, na publicação *O Ensino Primário no Brasil*, se referem, existiam, no país, em números redondos, 5.600.000 crianças de 7 a 11 anos. A matrícula das escolas primárias, de ensino fundamental, não se elevava, porém, a mais de 3.295.000. O *déficit* existente na matrícula, para esses grupos de idade, era, assim, de mais de 2.000.000 de crianças, ou cerca de 40%. Há causas de erro nessa avaliação geral, sem dúvida. O primeiro é o de que o cálculo é feito sobre um grupo de cinco idades e a maioria das escolas primárias dão ensino de 3 anos. O segundo é o de, na matrícula considerada, incluírem-se alunos em idade acima de 11 anos, estimados em cerca de 700.000. Nunca, porém, será o *déficit* menor que 85%. O que mais impressiona, porém, é a variação do *déficit* em relação aos Estados. Se êle era menor que 5% em Santa Catarina e 10% no Distrito Federal, oscilava entre 20 e 35% em São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul, para subir a mais de 40% em Sergipe, a mais de 50% na Paraíba e Rio Grande do Norte e a mais de 60% no Piauí, Pernambuco, Ceará, Bahia e Goiás!

43. Quaisquer que sejam, porém, as causas de erro nesses índices, há alguma coisa ainda mais lamentável a considerar: é o tempo muito exíguo de permanência da criança na escola. Os dados estatísticos confrontados pelo Dr. Teixeira de Freitas mostram que esse prazo, em média, para as crianças de todo o Brasil, não excede de 1 ano e 4 meses! Esse, o tempo de permanência na escola, ou de "escolaridade", como se diz no jargão dos técnicos, é dos mais reduzidos entre os de todos os países do mundo. Igual ou abaixo disso, só nas regiões não autônomas da África. Isso explica, a par da insuficiente preparação dos mestres (48% dos professores são leigos), o baixíssimo rendimento do ensino primário em nosso país. De fato, segundo apurou o recenseamento de 1940, do grupo de crianças de 8 anos de idade, nesse ano, apenas 21% sabiam ler; de 9 anos, 29%, de 10 anos, 34%. Entre 7 e 14 anos, 32%... Nesse mesmo ano de 1940, nos grupos de idade de 15 anos e mais, apenas 44% sabiam ler. ...

44. A situação só muito lentamente tem melhorado. Não estão ainda publicados os dados completos do recenseamento de 1950. Contudo, o Serviço de Estatística de Educação e Saúde calcula que, nesse ano, nos mesmos grupos de idade de 7 a 14 anos, a taxa de alfabetismo deve ter subido de 32 para 38% ; e que, nos grupos de 15 anos e mais, tenha atingido, aí sim, 49%. E esse progresso, diz o mesmo estudo, que se acha publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 43, foi em

grande parte obtido graças à Campanha de Educação de Adultos, ou de ensino supletivo.

45. De fato, será auspicioso registrar que, se, em 1946, a matrícula em tôdas as escolas primárias (ensino primário fundamental comum e complementar) só atingia a 3.471.000 alunos, já dois anos depois, ou em 1948, subia a 3.929.000. e, em 1950 (últimos dados apurados), atingia a 4.132.000. Ora, em 1947, precisamente, foi iniciado o movimento de ensino supletivo a que se deu o nome abreviado de Campanha de Educação de Adultos. Nunca, em todo o período dos cinco, seis ou sete anos anteriores, o aumento percentual de matrícula nas escolas de crianças, ano a ano, foi tão sensível.

46. Nem por isso, porém, o *deficit* de matrícula para todo o país melhorou sensivelmente. Porque, se a população de 7 a 11 anos era, em 1945, de 5.600.000 crianças, em 1950 atingia, aproximadamente, 7.000.000. Para ensino primário, perfeitamente regular e perfeitamente distribuído, no país, era esse, ou pouco abaixo desse, o quantitativo de matrícula a esperar. Havendo a matrícula atingido a 4.132.000, no ano de 1949, e sendo de esperar que subisse para 4.400.000, em 1950, ainda assim teríamos, na *idade escolar*, fora das escolas, mais de 2 milhões e meio de crianças, ou 33% delas. Esses, meus Senhores, é o preço que estamos pagando, ao futuro, pela desídia dos governos, em moeda de ignorância popular. E é assim, também, que estamos interpretando o princípio constitucional — "A educação é direito de todos" (*Muito bem*).

47. No território que hoje constitui a República Federal da Alemanha, as escolas, as universidades, os institutos científicos, em 1945, foram reduzidos quase totalmente a escombros. A maior parte dos mestres e administradores escolares estavam mortos, aprisionados, ou dispersos. As autoridades de ensino deixaram de existir. As crianças, em elevada percentagem, mal tinham o que comer e o que vestir. A leitura de relatórios, a esse respeito, faz emocionar aos menos sensíveis. Pois bem. Em maio de 1950, cinco anos apenas depois, para população estimada em 47 milhões de habitantes, menor do que a nossa, nada menos que 6.300.000 crianças cursavam as escolas públicas primárias, onde ensinavam 130.000 professores. Na proporção que antes calculávamos, das crianças em idade escolar, no Brasil, bastava que estivessem matriculadas 5.800.000. Mas, lá, estavam 6.300.000, ou mais meio milhão.

48. Dir-se-á que as tradições culturais do país vencido e que a própria psicologia resultante dessa condição tenham operado esse milagre. Mas a Síria? Pode-se dizer o mesmo

da Síria? Em 1945, o orçamento da educação desse país representava 10% da receita total. Em 1950, uma reforma da Constituição declarou que "o analfabetismo será extinto dentro de dez anos". Pois bem, já nesse ano, o orçamento para a educação passou a representar 17 % do total das despesas do país. Em 1951, atingiu a 20% delas. Aliás, já de 1945 para 1950, o número de alunos matriculados no país havia dobrado. E, no espaço de dois anos apenas, as escolas primárias da Síria passaram a colher 84% de toda a população em idade escolar. São exemplos sobre os quais talvez convirá meditar um pouco.

49. Passemos a examinar, agora, as realidades do ensino secundário, ou, mais largamente, do ensino médio. Quanto ao ensino secundário, em especial, além dos rápidos comentários, que aqui vamos fazer, teremos a honra de deixar em mãos desta douta Comissão um pequeno, mas minucioso estudo estatístico. Esse ramo de ensino, como alguns mais do ensino médio, foram os que maior crescimento relativo apresentaram nos últimos vinte anos, fato social, aliás, verificado em grande número de países. Mas o que há a assinalar, em especial para o Brasil, é que esse crescimento aqui se deu por iniciativa particular, tão-somente. E por que isso está acontecendo? Porque nesses países, como no Brasil, a economia está sendo profundamente alterada pela industrialização e porque também estamos vivendo em regime próximo ao de "pleno emprego."

50. Nessas condições, o processo de mobilidade social se acelera. Mobilidade no "sentido horizontal", como patenteiam as intensas migrações internas, e mobilidade no "sentido vertical". Verifica-se um deslocamento da mão-de-obra de ocupações mais penosas, ou de menor prestígio social, para profissões "não manuais" menos fatigantes, ao menos na aparência, e, de mais prestígio social. Acoroçadas por esse movimento, e é perfeitamente natural, as famílias desejam que seus filhos sigam profissões ou se dediquem a atividades não primárias, mas secundárias ou terciárias. Daí a procura dos cursos de ensino médio e, em particular, o ensino secundário consagrado na tradição, como de grupos privilegiados.

51. O crescimento de mais de cinco vezes a matrícula, em nosso ensino secundário, no período de 1933 a 1946 ( que foi o que pudemos estudar, por haver à mão dados estatísticos mais ou menos completo), é, aparentemente, dos mais auspiciosos. De fato, naquele primeiro ano indicado, tínhamos 15 alunos para cada grupo de 10.000 habitantes. Em 1946, esse índice se elevava a 55. Mas a variação desse índice, segundo as regiões geográficas, era enorme. Se, no Distrito Federal, a cada

10.000 habitantes correspondiam 224 alunos, e, em São Paulo (todo o Estado), 96, já no Estado do Paraná esse índice baixava a 70, no Estado do Rio a 67 e, no Rio Grande do Sul, a 60. Os últimos eram ocupados pela Bahia, o Rio Grande do Norte, com 22 e a Paraíba e o Maranhão, com 14. Minas Gerais, a terra das tradições humanísticas, contentava-se com o índice de 39 alunos — o que bem comprova que, além das tradições, a educação, como processo social, está ligada às variações da vida econômica. Minas, só nos últimos anos, está procurando industrializar-se.

52. O exame do movimento de matrícula e de evasão escolar, ou interrupção do curso, mostra-nos, porém, que a função do ensino secundário não está rnais sendo a de preparatórios para as faculdades, ou ensino superior. De fato, a procura do curso ginásial, estágio necessário para cursos técnicos, de comércio e de indústria, e ainda de magistério, é muito maior que a do colégio. E, ainda dentro do ginásio, por diferentes razões, principalmente econômicas, há grande compressão de matrícula. A queda percentual da primeira para a segunda série ginásial tem sido, em média, de 20%. Da segunda para terceira e da terceira para a quarta, 15%. Dos que concluem o ginásio, pouco mais de 40% matriculam-se no curso colegial. Mas, nas três séries deste curso, ainda se opera uma redução sensivelmente igual a 10%.

53. De tudo resulta que os estudos secundários já não têm a função seletiva que historicamente lhes era atribuído, como essencial ou exclusiva; está representando, agora, e em nosso país, como em outros, uma função "distributiva", de capacidades e aptidões para diferentes atividades e profissões, senão já diretamente para atividades práticas do comércio, da indústria, do serviço público. De certo modo, o ensino secundário, ao menos do ginásio, está ganhando o caráter de ensino "comum" e daí a necessidade de que os estudos secundários venham a apresentar cursos flexíveis, não de uma só estrutura, e como, aliás, já tem sido solicitado por congressos de educadores e como está no projeto da Comissão Especial, enviado ao Poder Legislativo. E é essa, aliás, a prática hoje seguida na maioria dos países.

54. Entre os cursos a prever, necessariamente, deverão existir os que possam levar diretamente aos estudos superiores, ou à Universidade. Com ser distributivo, em sua função, nem por isso deverá o ensino secundário perder a sua função histórica de distribuir, também, para os vários níveis universitários. É possível admitir, em escolas secundárias, diversificações de

curso para atividades práticas, para o comércio e indústria, já diretamente, como se verifica em muitos países.

O estudo do movimento de matrícula, que apresentamos em separado, talvez possa oferecer algum interesse a esta douta Comissão. Em qualquer caso, o que parece certo, é que os estudos secundários deverão apresentar ainda mais íntimo relacionamento com os vários ramos de ensino médio do que agora ostenta, e que deverá funcionar para benefício individual e social, como base de orientação educacional e profissional. Mas, para isso, o contingente de estabelecimentos de ensino oficial deverá ser maior do que é hoje. Não há país nenhum do mundo em que o ensino secundário esteja em 81% dos estabelecimentos, e em 85 % da matrícula, em mãos de particulares.

Ponto da maior importância, em nosso entender, é o de melhor planificação e flexibilização dos demais ramos de ensino médio. Neste particular, os elementos de estudos de previsão econômica são tão necessários, hoje, à organização e administração educacional, como os da própria técnica pedagógica. Já anteriormente aludimos à possibilidade de que a criação de cursos, sua composição e alterações venham a ser feitas mediante estudos de órgãos do Ministério de Educação, em especial órgãos colegiais, em que se representem as entidades interessadas na própria produção das escolas. É, aliás, o que já se disse em vários países, e, em especial, nos Estados Unidos, onde mesmo a composição de cursos de ensino superior não fica na dependência de ato do Legislativo. As experiências do SENAI e do SENAC, em nosso próprio meio, são grandemente ilustrativas a esse respeito.

Em julho de 1950, reuniu a UNESCO, em Paris, pequeno grupo de especialistas para o estudo, precisamente, desta questão, numa "Conferência sobre os sistemas de ensino e a técnica moderna". Aí se congregaram sociólogos, economistas, estatísticos e até educadores, de dois grupos de países, os altamente industrializados e os que, como o Brasil, a Índia e a Turquia, estão em fase de industrialização. O ponto de partida dos estudos, depois do exame da documentação recolhida em dezesseis países (documentação, aliás, de caráter confidencial), foi o seguinte: o equilíbrio entre os dois grandes objetivos de qualquer sistema de ensino, — o de levar os indivíduos a uma vida mais completa e mais digna, e o adestrá-los para fazer face à sua subsistência — apresenta-se comprometido na maioria desses países. Por outras palavras, a formação de caráter geral e a formação profissional não mais se coordenavam de maneira satisfatória, gerando tensões individuais, e, por elas, tensões de grupos, com prejuízo da harmonia da vida coletiva.

Quatro fatores, observava-se, têm ocorrido especialmente para a ruptura desse equilíbrio:

a) em certos países economicamente bem desenvolvidos, existe forte tendência para proporcionar mais instrução a cada vez mais alta percentagem de pessoas; outrora, admitia-se que a maioria da população devesse receber apenas a instrução elementar, mas, hoje, por uma ou outra forma, crescente percentagem está recebendo ensino de nível ulterior ao primário;

b) em numerosos países, condições bem próximas do pleno-emprego estão provocando deslocamentos da mão-de-obra de ocupações mais penosas, ou de menor prestígio social, para profissões "não manuais": estão abandonando, assim, as da agricultura e onde haja renovação técnica de meios mais favoráveis à produção, e isso está trazendo graves prejuízos;

c) o ritmo de processo técnico, hoje muito mais rápido que no passado, exige de parte dos que trabalham na indústria esforço constante de adaptação e de readaptação;

d) os serviços sociais, assegurados hoje pela maioria dos países, em tendência geral de evolução social, impedem que a adaptação a essas modificações técnicas da produção se façam brutalmente, sob a sanção de pressões econômicas, como as da fome, por exemplo.

Ora, cada um desses fatores pode representar evolução econômica e social considerável. Contudo, cada um deles, desde que não haja consciência de todo o processo pelos planos educacionais, poderá apresentar aspectos negativos da maior gravidade.

Os "Sistemas de ensino que não preparem os indivíduos para ganhar sua vida de forma conveniente" — concluiu-se, nessa conferência — "colocam-nos numa situação trágica, acarretando, ao mesmo tempo, uma grande perda de economia para o país". E mais: "No mundo moderno, a questão se reveste de um aspecto cultural e político que não é de pequena importância: Um homem que tenha sido formado (ou deformado) para exercer um emprego que não existe, torna-se quase sempre um fator de tensão, ou de conflito, para si mesmo e para o seu grupo, a sua comunidade e o seu país. Como a história nos mostra, os partidos fascistas e as quinta-colunas de toda índole encontram recrutas como que preparados, particularmente entre os intelectuais frustrados e os trabalhadores não especializados, que se julgam, assim, sempre explorados".

Com relação aos vários cursos do ensino superior, o mesmo se dará, portanto, que com os ramos profissionais do ensino médio. Felizmente, como é do conhecimento desta douta Comissão, já vem funcionando, no Ministério da Educação, em conexão com o programa de Assistência Técnica, uma Convenção de

preparação para os especialistas de ensino superior. O mais simples exame do número de diplomados, ano a ano, em nossas escolas superiores, evidencia a completa divisão em que têm vivido essas escolas, de uma parte, e as necessidades da vida econômica do país, de outra. Observe-se, por exemplo, a exigüidade do número de enfermeiros em relação ao de médicos. Observe-se, aí, o ridículo número de agrônomos, de veterinários, de químicos industriais, ou de outros ramos reclamados pelo desenvolvimento industrial do país. Em tudo, a ausência de previsão e planejamento.

"Muitas vezes" — observa, em recente livro, "A Educação, num mundo dividido", o Prof. James Conant" — "muitas vezes não percebemos bem até que ponto a educação substrutura todo o conjunto de nossa economia; e, facilmente, deixamos também de perceber como esse fato atinge a toda a estrutura social da nação" Se o grande Reitor da Universidade de Harvard diz isso, com relação aos problemas de educação nos Estados Unidos, que podemos dizer nós, no Brasil, dadas as transformações da vida econômica, que têm sido tão aceleradas nestes últimos decênios?

O que parece verdade é que já hoje não podemos considerar os problemas de educação como os considerávamos há vinte ou trinta anos, em pacífico e lento regime econômico de agricultura extensiva. Necessidade há de regular os sistemas do ensino, de modo a permitir-lhes a necessária flexibilidade, eficácia de produção e caráter realmente democrático, de oferecer ao maior número, e com a maior igualdade, oportunidades educacionais, procurando-se evitar a estratificação geográfica da ignorância, e a estratificação da cultura pelas condições econômicas.

Dir-se-á que, posta a questão nas condições em que a procuramos colocar nestas rápidas notas, o problema de legislação das diretrizes e bases da educação nacional deverá tocar, muito de perto, também, à necessidade de uma reestruturação dos órgãos de administração central da educação, em especial, os do Ministério da Educação. Sem dúvida. Acreditamos mesmo que nenhuma utilidade haverá na lei de diretrizes, se, de par com ela, não forem feitos os estudos de outra lei, que venha a dar nova estrutura ao Ministério, segundo esse novo espírito e essas novas práticas. Mas isso será já outra história, que esta douta Comissão encarará devidamente, realizando os devidos contatos com o Executivo.

O intuito destas rápidas notas, Srs. membros da Comissão de Educação e Cultura, foi apenas o de ferir alguns aspectos capitais da questão das diretrizes e bases, a fim de proporcionar um cenário de fundo para o debate a que somos aqui chamados. E podemos, agora, resumir as considerações expendidas, dizendo

o seguinte: O problema das diretrizes e bases implica a visão integral do processo de cultura do país. Implica a interpretação e previsão do desenvolvimento desse processo com reafirmação das bases políticas do regime, em seus ideais e aspirações, e a sugestão e ordenação de formas práticas pelas quais as possamos atingir, partindo das tristes realidades e circunstâncias atuais. Há a exigir, por isso mesmo, a visão total dos problemas do país para melhor contribuição que as instituições educativas possam dar à sua solução.

Foi com esse intuito que trabalhou a Comissão Especial, designada em 1947, pelo Sr. Clemente Mariâni, e a cujos trabalhos tivemos a honra de presidir. O anteprojeto, então redigido, e o projeto ministerial resultante, exprimem uma média de opiniões de homens dedicados às coisas da educação e poderá servir, pensamos nós, como ponto de partida para estudos mais completos e aprimorados, por parte desta Comissão. Sugestões enviadas ao Legislativo também pela Associação Brasileira de Educação e por outras instituições de cultura representam subsídios dignos de exame.

Tudo isso, por certo, estará sendo considerado, bem o sabemos, por esta douta Comissão, à qual agradecemos a oportunidade desse encontro, e a paciência que teve em ouvir a um velho educador (*não apoiados*), em quem, nem as fadigas e decepções de mais de trinta anos de trabalho na educação, e só na educação, não terão arrefecido, nem a paixão da matéria, nem o ar doutorai insuportável (*não apoiados*), a que não pode escapar, por deformação profissional. (*Muito bem. Palmas*).

O SR. PRESIDENTE — Concederei a palavra aos Srs. Deputados que desejarem formular perguntas ao Prof. Lourenço Filho, pois o ilustre educador, gentilmente, se dispôs a prestar esclarecimentos solicitados.

*O Sr. Coelho de Sousa* — O Prof. Lourenço Filho teve oportunidade de evidenciar, mais uma vez, aquelas qualidades de sábia eqüidistância, a que aludi, nas breves palavras com que o saudei, em nome da Comissão, palavras que ficaram, era de esperar, muito aquém dos grandes méritos do nosso homenageado.

Disse V. S., Prof. Lourenço Filho, que não é partidário nem da centralização nem da descentralização, em princípio e de modo absoluto.

Assim, minha primeira pergunta é nesse sentido. Embora pudéssemos tirar alguma inferência já do projeto de bases e diretrizes, desejaria, entretanto, fossem essas deduções mais amplamente expostas e ventiladas por V. S. aqui.

Como poderemos associar o disposto no art. 5º, inciso XV, letra *d*, da Constituição, que diz:

"Art. 5.º Compete à União:

XV — legislar sobre:

*d*) diretrizes e bases da educação nacional", e no art. 171, que preceitua:

"Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino?"

Como poderemos, constitucionalmente, ou talvez, mais ainda, tecnicamente, associar essas duas disposições?

O SR. LOURENÇO FILHO — Quanto ao particular, estamos de inteiro acôrdo com o que está expresso, na tese, não nas conclusões, no parecer apresentado pelo Deputado Gustavo Capanema. S. Excia. mostra, com argumentos de ordem lógica e de ordem histórica, que "sistema de educação" não se acha aí empregado, nem assim poderia ser, no sentido de uma estrutura abstrata, completamente distinta de uma para outro Estado. Sistema é o conjunto das escolas. Com efeito, a Constituição prescreve:

"Art. 171. Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.

Parágrafo único. Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional".

A palavra "sistema", todos sabem, tem o sentido de séries de coisas, de processos, de idéias, relacionadas num conjunto.

A interpretação de "sistema" no sentido de que cada Estado organizará, de modo completo, desde a legislação até as últimas providências de ordem material, seu sistema de ensino, não me parece caber. Essa tem sido a interpretação, e interpretação de grandes mestres, como, por exemplo, o Prof. Sampaio Dória. Ainda este ano, este educador, na lição inaugural que deu na Faculdade de Direito de São Paulo, defendeu tal idéia. Contra ela, porém, se opõe, a nosso ver, o texto claro da Constituição. Não vamos discutir da utilidade ou não utilidade, agora. Este será outro ponto de vista — ponto de vista político, de ação política. Vamos debater o assunto dentro do texto constitucional.

Em primeiro lugar, vejamos que, pelo próprio texto do artigo, haverá *auxílio financeiro*, fornecido pelo Fundo Nacional do Ensino Primário, para o desenvolvimento desse sistema. Verifiquemos bem o sentido das palavras:

"Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional."

A palavra "sistema", evidentemente, está empregada aqui com um só sentido : não pode significar, num lugar, sistema de idéias da legislação, segundo o princípio de absoluta descentralização por parte do Estado, como advoga o Prof. Sampaio Dória, e significar, de outro lado, a parte material, o sistema de escolas, o conjunto de instituições educativas, ou serviços que exigem despesas e que, só esses, no seu conjunto, podem receber auxílio pecuniário.

*O Sr. Coelho de Sousa* — A própria técnica legal o confirma, porque há um parágrafo condicionado ao artigo.

O SR. LOURENÇO FILHO — E' o que nos parece.

Além deste argumento de ordem lógica, de ordem literal, convirá lembrar o de ordem histórica.

Não temos aqui o parecer do eminente Deputado, líder desta Casa, Dr. Gustavo Capanema, que apresenta o histórico do texto inicial e das várias emendas relativas ao assunto. Havia ali, se não me engano, um dispositivo que definia "sistema", declarando que seriam tôdas as instituições escolares ou de educação escolar existentes em cada unidade da Federação. Mas esta, vamos dizer, é a parte de interpretação...

O SR. PRESIDENTE — De hermenêutica.

O SR. LOURENÇO FILHO — ... de hermenêutica, dentro do capítulo. Penso, porém, que o capítulo não pode ser interpretado isoladamente.

*O Sr. Coelho de Sousa* — O texto de lei se interpreta na conjunto.

O SR. LOURENÇO FILHO — Nestas condições, se à União compete fixar diretrizes e bases de educação nacional, alguma coisa haverá que não seja apenas o sistema de ensino de cada Estado. E há alguma coisa — é importante assinalar — a que estes sistemas se devam subordinar. E' como entendemos a matéria. Fique bem claro que não somos nem pela centralização, nem pela descentralização, como princípios abstratos. Há coisas que nos parecem deveriam ser as mais descentralizadas e não já no sentido político-administrativo, mas no sentido técnico. Há coisas que deveriam ser resol-

vidas pelo corpo de professores, pela direção da escola e não, em absoluto, pelo Ministério da Educação.

*O Sr. Nelson Omegna* — Por exemplo?

O SR. LOURENÇO FILHO — Uma porção de indicações de ordem regulamentar hoje constante das próprias leis orgânicas do ensino. Ainda agora, assistimos à expedição de uma portaria, de que resultou grande número de dúvidas, exigindo & formação de uma mesa redonda, a fim de serem elas esclarecidas. Se queremos tenha a educação espírito democrático, devemos, é claro, fixar em lei o profundo sentido desse espírito democrático. Mas é mister levar as administrações dos Estados e mais as administrações dos estabelecimentos escolares à prática de processos democráticos. Não se ensina democracia com palavras apenas, mas impõe-se que formemos atitudes, hábitos, mentalidade adequada à prática da democracia.

Há, assim, uma infinidade de questões, como as que se referem à formulação de questões para exame, sobre rendimento do ensino, sobre a orientação educacional, sobre disciplina. Há uma infinidade de assuntos que julgo não devam ser, de modo algum, da alçada do Ministério da Educação e que tornam a centralização como que opressiva.

Até há poucos anos, para que se transferissem alunos de um colégio de Goiás para outro do mesmo Estado, de Mato Grosso, Alagoas ou Rio Grande do Sul, impunha-se o encaminhamento de um requerimento ao Ministério da Educação. Ora, isso, absolutamente, não tem sentido.

*O Sr. Nelson Omegna* — Ainda hoje, para que um aluno possa realizar exame de segunda época, precisa vir o pai ou interessado ao Rio, a fim de acompanhar o papel.

O SR. LOURENÇO FILHO — Também isso não parece acertado.

Por motivos diversos, o Ministério da Educação, nos seus primeiros tempos, devia proceder, como procedeu, a uma espécie de levantamento, reajustamento ou verificação. Tinha de centralizar muito. Mas essa fase está ultrapassada. Faz-se necessário se torne êle um órgão de inspiração, persuasão, difusão de elementos técnicos, o que, infelizmente, ainda não acontece. Fazemos justiça ao próprio inspirador da lei que regula a organização atual dessa pasta — o Sr. Gustavo Capanema. S. Excia. criou as funções de técnico de educação. Para que existem técnicos de educação? Para que realizem trabalhos de orientação técnica. Mas as condições da vida administrativa e da burocracia não têm permitido que assim se faça. O Ministério da Educação é uma grande máquina de mastigar papéis, uma chancelaria enorme do devido é do indevido. Diri-

gímos, por duas vèzes, o Departamento Nacional de Educação. Frequentemente, tínhamos em mãos processos para despachar, sôbre os quais, após o necessário exame, levantava-se dúvida sôbre a autenticidade de documentos. Digamos, a de exercício por certo número de anos para o registro de professor secundário. Mas, do ponto de visto formal, tudo estava perfeito. Se o pedido fosse indeferido, haveria recurso para o Ministro, o Ministro o enviava ao Consultor Jurídico e este, já diante de processos volumosos, acabaria por dizer que, em face do aspecto formal da lei, dever-se-ia deferir.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Eram tão perfeitos que logo se podia ver que eram falsos... (*Riso*).

O SR. LOURENÇO FILHO — Faz-se necessário, portanto, que se instile no povo a compreensão de que a administração da educação não resulta apenas das leis, dos textos escritos. A educação não é empreendimento tão-sòmente do Govêrno, mas também do povo, que deve estar associado a êle. Atravessamos uma fase de transição. Em relação ao ensino secundário, por exemplo, já está esmorecendo a idéia do valor do simples certificado. Hoje em dia muitas famílias já não pensam que seus filhos devam ter apenas o certificado, mas, dentro da cabeça, algo para fazer valer o certificado. A extensão do ensino secundário foi de tal ordem — cresceu, em menos de quinze anos como vimos, na matrícula, quase seis vèzes — que a idéia do certificado parecia bastar. E por que? Porque o ensino desse grau se tornou popular, mesmo de todos. Bastará considerar que elevada percentagem, mais de metade, dos alunos têm pais que não fizeram o curso secundário. Isso explica muito da chamada decadência ou crise do ensino, a que estamos assistindo.

E já que tocamos neste ponto — perdoem-nos esta variedade de observações — vejo que devia ter aludido a uma das causas da deficiência do ensino secundário, que não tem sido devidamente apontada. Para cada aluno do ensino secundário, estão completando o curso primário, em média, somente três. De cada três, com curso primário completo, escolhe-se um para o ensino secundário. Bastará atentar neste índice para compreender a pequena densidade de cultura em que vivemos. Por outro lado, de cada três alunos que completam o colégio, dois seguem cursos superiores. Tal proporção muito explica da situação qualitativa do ensino universitário. Falta-lhe uma base. Carecemos de uma base de sustentação. A construção cultural pode ser assemelhada à de uma grande pirâmide : deve haver muita educação primária e extensão conveniente da edu-

cação média, a fim de que desses graus possa emergir uma cultura superior de nível satisfatório.

*O Sr. Néelson Omegna* — Isto dá a entender que ainda o curso de colégio é feito, exclusivamente, como vestibular, como antecâmara para o curso de academia.

O SR. LOURENÇO FILHO — Sim. Será preciso esclarecer, no entanto, que o sistema atual, do ponto de vista lógico e do ponto de vista pedagógico, quanto à organização dos cursos (não dos *curricula*, isso será outra questão), é, realmente, magnífico. Com efeito, paralelamente ao curso secundário, a legislação coloca todos os demais cursos de preparação profissional, sejam de preparação industrial, agrícola, comercial, sejam de preparação pedagógica, ou de formação do magistério para o ensino primário.

Os quatro primeiros anos — os de ginásio — não têm nenhum sentido de levar à Universidade. O esforço do particular em promover a fundação dos ginásios que hoje funcionam no país, tem correspondido à necessidade de se elevar a cultura elementar. Quanto a isto, não há dúvida. E o fato propõe vários problemas ao estudo da Comissão. Valeria a pena exigir-se que só entrassem para o curso secundário os possuidores do curso primário completo? É um problema. Outro: — O curso primário deve ser, não de cinco, mas, pelo menos, de seis ou sete anos? Nesta forma, atender-se-ia à imposição do próprio povo, desejoso de mais educação popular, sem maiores gravames econômicos, uma vez que o ensino primário é sempre muito mais barato que o secundário. Ainda outro ponto, e este de ordem pedagógica: O ensino feito nos moldes do ensino primário, para as idades de 11 e 12 anos, é enormemente mais produtivo do que o dos estudos secundários, tal como o temor, em que o menino dessa idade vê suceder na classe, de cinqüenta em cinqüenta minutos, um novo professor, que lhe faz uma conferência, por vezes muito erudita, mas não assimilada. A cada cinqüenta minutos, uma conferência erudita.. .

*O Sr. Néelson Omegna* — E esse desfile de erudição...

O SR. LOURENÇO FILHO — ... que não leva a nenhuma formação. Isto, aliás, faz-nos lembrar a conhecida imagem apresentada pelo saudoso Professor Claparède, num de seus livros. Criticando o ensino secundário de cinqüenta anos passados, na Suíça, diz isto, mais ou menos: — Lembro-me do meu ensino secundário como se fora uma série de disciplinas completamente distintas umas das outras. Olhando para esses tempos, tenho a impressão de que cada professor construía uma coluna, sempre inteiramente separada das demais, levantada

pelos outros mestres. Nada estabelecia ligação entre elas. Alguns professores, mais pacientes, com espírito de profundidade, faziam colunas de poucos palmos de altura, de grande diâmetro; outros faziam-nas delgadas e muito longas e nem chegávamos a ver até onde elas se elevavam. Tudo era tão separado que, dizia êle, somente quando homem feito, fui perceber que Carlos, o Temerário, da história da Suíça, era o mesmo personagem que aparecia na história da França.. .

Por isso, a reforma Langévin — reforma em experiência na França — dispõe que o curso secundário, nas primeiras séries, tenha apenas três professores. Nos Estados Unidos, e na Inglaterra, aliás, é essa a prática corrente. No *Junior High School* ensinam três ou quatro professores, em cada série, a fim de que haja maior espírito de formação, mais unidade e não a construção de colunas inteiramente separadas uma das outras.

*O Sr. Néelson Omegna* — Continuando a pergunta do nobre colega Coelho de Sousa, e com o objetivo de esclarecer o ponto levantado por Sua Excelência: V. S. achou que a descentralização se impõe e deu alguns exemplos. Não pude precisar bem se atribuía essa descentralização a departamentos do próprio Ministério localizados pelos Estados ou se transferiria certa responsabilidade aos Estados, no seu encargo de educação.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Sr. Presidente, peço permissão para formular a pergunta que desejava aflorar, e a resposta do Professor Lourenço Filho pode atender a ambos. A riqueza de cultura e experiência de S. S. o está afastando da indagação. A conclusão que eu ia pedir é a mesma a que, com ligeiras alterações de forma, chegou o ilustre Deputado Néelson Omegna. Pergunto se cabe apenas ao Estado a função de ordenar, técnica e administrativamente, as bases fixadas pela União, inflexivelmente, ou se a União deve apenas decretar um mínimo de bases sôbre as quais os Estados estão habilitados a trabalhar, limitando-se a elas ou ampliando-as, conforme suas aspirações.

O SR. LOURENÇO FILHO — Essa indagação exige resposta um tanto longa.

Em primeiro lugar, a fixação de bases e diretrizes é uma idéia limitativa. A Constituição defere à lei dizer o que cabe à União e o que cabe aos Estados.

*O Sr. Coelho de Sousa* — É a impressão que eu tenho.

O SR. LOURENÇO FILHO — Não podemos dizer haja aí defeito de técnica, mas o texto da Constituição apresenta essa idéia aparentemente defeituosa: que os Estados possam legislar complementarmente a *matéria de diretrizes e bases da educação nacional*. Os Estados poderão, a nosso ver, legislar em educação, não em matéria de *bases e diretrizes* da educação

nacional, pois que a legislação de cada unidade federativa só se aplica a ela própria, não aos sistemas de ensino dos demais e da União...

*O Sr. Coelho de Sousa* — V. Excia. julga, portanto, que o Estado deve, técnica e administrativamente, realizar as bases e diretrizes fixadas pela União e não se afastar delas.

O SR. LOURENÇO FILHO — As diretrizes e bases da educação nacional terão a latitude que o legislador federal lhes imprimir. Se forem elaborados apenas dois ou três artigos, dizendo algo inteiramente vago, — digamos, que a educação deve desenvolver o corpo e o espírito — os Estados, dentro dessa, diretriz, pouco definida, terão toda a liberdade de praticar o que bem entenderem. Podem determinar, para os seus serviços educativos, certo número não só de princípios, como de bases ou quadros de organização. Mas, se a lei federal traçar normas mais definidas. . .

*O Sr. Coelho de Sousa* — Como faz o anteprojeto.

O SR. LOURENÇO FILHO — Como faz o anteprojeto, sim, em grande parte, então cada Estado, respeitando o que fôr fixado, legislará completamente. A lei federal é que dirá até que ponto, e sob que aspectos, haverá centralização ou descentralização.

Cada Estado, não resta dúvida, possui o seu sistema de ensino, isto é, o seu conjunto de instituições educativas. Este é seu sistema, que se deverá reger, antes de tudo, por um corpo de diretrizes e bases de inspiração nacional. Este corpo é idêntico para as grandes terras do Amazonas ou para o glorioso Rio Grande do Sul...

*O Sr. Coelho de Sousa* — O adjetivo está, aí, muito bem empregado.

O SR. LOURENÇO FILHO — ... no interior de Goiás ou aqui no Distrito Federal. Sobre isso, não poderá haver variação. Mas, em tudo quanto a lei federal não determine, clara ou expressamente, o Estado poderá, e em muitos casos deverá estabelecer a sua própria legislação. O legislador desta casa poderá chegar ao ponto de dizer, por exemplo, que o ensino secundário deverá ter tais e tais bases muito rígidas. Poderá dizer também que o ensino primário poderá ser muito flexível. Cada Estado pode fazer, neste caso, como quiser.

Perguntamos ao Sr. Presidente se o horário escolar aqui é...

O SR. PRESIDENTE — *Ad libitum...* (Riso).

O SR. LOURENÇO FILHO — Obrigado a V. Excia.

Fala-se muito na descentralização do ensino nos Estados Unidos.

De fato, do ponto de vista legal, o ensino, nesse país, é descentralizado. Nem mesmo há ali um Ministério da Educação. Mas, na realidade, poderosas forças de unificação existem, influenciando, técnica, social e moralmente. Assim, a *National Education Association*, que congrega mais de 60 % dos educadores de todo o país, tem várias seções, realiza congressos, todos os anos, expõe seus pontos de vista, que são acatados e "implantados nos sistemas locais. Por outro lado, há associações de professores, sejam de escolas particulares, sejam das escolas oficiais (a Associação dos Professores das Faculdades de Medicina, a Associação dos Professores das Faculdades de Educação etc.) que resolvem grande número de questões. A isso subjacente, há o grande trabalho das Universidades. Como se vê, pois, há, nos Estados Unidos, forças de unificação geral, como há também vários Estados com legislação uniforme para as suas escolas. Agora, perguntamos — Teremos essas forças de unificação no Brasil?

*O Sr. Coelho de Sousa* — Não.

O SR. LOURENÇO FILHO — Aí está uma resposta muita clara e muito autorizada.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Era a objeção que ia fazer. Os Estados Unidos atingiram um grau de educação, de espírito coletivo que não possuímos. Assim, aquilo que lá é ação espontânea do entendimento e da cooperação, deve, entre nós, ser disciplinado pela lei.

O SR. LOURENÇO FILHO — Até certo ponto, acreditamos que sim.

*O Sr. Coelho de Sousa* — E, assim mesmo, com lei e tudo ainda nos há de custar. . .

O SR. LOURENÇO FILHO — Estamos aqui, evidentemente, para usar de franqueza. Infelizmente, os nossos Estados não têm, todos, as mesmas condições, quer de ordem econômica, quer de ordem cultural. Numa publicação feita pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, há algum tempo, sob o título *A administração dos Serviços de Educação no Brasil*, documenta-se que certo Estado dispunha apenas de seis pessoas para orientar e administrar a educação em todo o seu território, contando-se nelas um dactilógrafo e um servente. Isso nos dá a medida das condições desse Estado para resolver os problemas educativos. Há Estados que têm um inspetor escolar para 400 unidades escolares. Não é possível a esses inspetores a realização de qualquer trabalho produtivo. Não recebem eles, ademais, meios para locomoção, para que percorram o interior. São conservados na capital, aí permanecem. Prestam serviços na administração central, mas não vão

às escolas, ficando os professores desprovidos de qualquer orientação. A variedade de condições de cultura, econômicas, sociais, e, até, geográficas, não permite se dê uma solução *a priori*. Haverá, naturalmente, certo número de Estados aos quais seria possível confiar a legislação de ensino, de maneira integral. Mas a Constituição não o permite: prescreve que! essa legislação deverá pautar-se em diretrizes e bases da educação nacional, fixadas pela União.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Ainda outro problema, me parece, devemos levar em conta. É que a massa do funcionalismo civil e militar, no Brasil, é enorme e está sujeita a um movimento permanente. Hoje, um cidadão está no Amazonas, amanhã, no Rio Grande do Sul e, depois, em Goiás. Possuindo filhos, estes devem concluir seu curso, para, presumidamente, atingirem o ensino superior. Faz-se mister haver um mínimo obrigatório, capaz de não impedir a migração desses estudantes de um Estado para outro, de uma para outra escola.

O SR. LOURENÇO FILHO — Essa não seria, a nosso ver, objeção tão ponderável. Ela reflete, em grande parte, a idéia de um ensino ou educação formal, dada da mesma forma em todo o país: no ensino secundário, tais disciplinas, tal número de aulas, tal número de exame, etc. Não importa que o menino saiba ou não saiba, que se tenha formado ou não, se tem hábitos de pensamento, atitudes sociais ou morais. Nada disso. Importa que tenha realizado, de modo formal, aquela frequência, aquele exame, aquela prova.

A questão poderia ser resolvida, como nos Estados Unidos, onde há estudos geralmente obrigatórios, o inglês, a história dos Estados Unidos, certa parte da matemática, por exemplo, e certa parte flexível ou variada. Lá também há transferências, mas elas se fazem da seguinte maneira: o jovem se apresenta num estabelecimento, é examinado por um grupo de professores — tem mesmo o que se chama o seu "adviser", o seu conselheiro. Este lhe indicará o curso adequado. E acontece, muitas vezes, que um menino de Kentuchy ou da Geórgia, transferindo-se para um colégio de Massachusetts, pode ter que adaptar-se a estudos que não fez, a fim de que fique em condições de acompanhar o curso. Como se vê, os educadores, não a lei, por seu aspecto formal, é que resolvem. Tudo isso, naturalmente, depende da educação popular, da educação geral e da formação dos professores. Se, aqui, deixássemos o assunto *ad libitum*, para certo número de estabelecimentos, isso poderia não ser conveniente.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Não seria preferível fosse o ensino livre, realizando-se, apenas, exames de estado?

O SR. LOURENÇO FILHO — Eis outra questão, muito séria e controvertida. Crescemos muito rapidamente, sem quadros para coisa alguma, inclusive de magistério. Dissemos há pouco que forneceríamos alguns dados sobre ensino secundário. Temo-los à mão e vamos passá-los ao Sr. Presidente. Por esses dados se verá que, entre os docentes do ensino secundário, há apenas 16% que recebem formação especializada. Não possuímos quadros. Se formos chamar elementos para os exames de estado, eles serão os mesmos professores dos ginásios e colégios existentes. Cairemos, então, no regime de bancas de exame, que já existiu, à falta de estabelecimentos oficiais em número suficiente.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Para esse regime de bancas, temos o mínimo necessário. Imaginemos, porém, um desses Estados a que V. S. se referiu, que dispõem apenas de seis funcionários, neles incluídos o servente e o dactilógrafo, para atender a toda a administração escolar. O rapaz que vai de um Estado do padrão de São Paulo, por exemplo — padrão elevado — saindo do primeiro ou segundo ano, chega a um Estado desse outro padrão e, interrogado por um professor de tais estabelecimentos de baixo padrão, pode ser classificado no último ano, imediatamente.

O SR. LOURENÇO FILHO — Talvez, se isso conviesse e a lei o permitisse. Não cremos, no entanto, que isso fosse possível, como se faz nos Estados Unidos, onde, aliás, o sistema de classificação é o de *créditos*, ou de certo número de aulas-ano em cada disciplina. Aqui não nos parece viável esse sistema que permite classificar...

*O Sr. Coelho de Sousa* — Para baixo.

O SR. LOURENÇO FILHO — ... para baixo, sim, quando o aluno venha de estabelecimento não considerado idôneo pelo que receba o aluno. Mas poderá haver classificação também para cima.

Já que tocamos no assunto, convém citar um caso concreto, aliás, muito interessante.

Um técnico de educação, do Ministério da Educação, professor primário em São Paulo, com curso de aperfeiçoamento pedagógico no mesmo Estado, com curso técnico de educação e alguns trabalhos publicados, quis realizar, na Faculdade Nacional de Filosofia, seu estudo de bacharel em pedagogia e de licenciado. Foi-lhe negada a matrícula, pois que, a essa tempo, não se admitia o diploma de Escola Normal como suficiente para matrícula. Esse candidato deveria fazer o Artigo 91, exames do Ginásio; depois, três anos de colégio; finalmente,

tendo de cursar a faculdade por quatro anos. No mínimo, sete anos de estudos, mau grado o seu nível de conhecimentos.

Pois bem, após examinar a organização do ensino numa Universidade norte-americana, cujo ensino é reconhecido como bom — a Universidade da Pensilvânia, em Filadélfia, obteve uma bolsa de estudo. Lá chegando, submeteu-se a grande número de exames. Sua aspiração consistia, apenas, em retirar o título de bacharel em pedagogia. Mas foi-lhe dito que os trabalhos por êle publicados, os resultados das entrevistas que com êle tiveram, as provas realizadas, lhe permitiriam fazer um curso de "Master", ou de licenciado. E êle assim fêz. Cursou as aulas da Universidade por um ano, com bons resultados, e lhe foi concedido o título de "Master". Está agora fazendo os exames de revalidação, na Faculdade Nacional de Filosofia. Na cadeira que eu rejo, nessa Faculdade, obteve nota excelente. Como se vê, são dois critérios: o da formalidade e o da realidade dos conhecimentos do nível de formação e capacidade.

*O Sr. Nelson Omegna* — A formalidade vence sempre...

*O Sr. Coelho de Sousa* — Poderia citar outro exemplo. Quando foram organizadas as Faculdades de Filosofia, no Rio Grande do Sul, autorizamos as matrículas das complementaristas. Essas moças, professoras públicas do Rio Grande, cujo nível mental o Professor Lourenço Filho bem conhece, alcançaram os primeiros lugares no exame vestibular, algumas, o primeiro lugar, no curso de didática. E o Ministério se recusa a registrar-lhes os diplomas, atualmente. Transita pelo Congresso um projeto, até hoje retido na Divisão do Ensino Superior do Ministério, tentando obrigá-las a repetir todo o curso, inclusive o Artigo 91.

O SR. LOURENÇO FILHO — Quanto ao particular, temos coisas realmente muito curiosas.

Assim, o colendo Conselho Nacional de Educação tem dado decisões como estas: uma pessoa completa seu curso de direito; mas, ao registrar o diploma, verifica-se ter havido irregularidade formal, digamos, no curso de latim, no de geografia ou de história. Em tal hipótese, tem-se declarado que deverá ser repetido o exame da disciplina do curso secundário, sem o que não se registrará o diploma. Ora, o exame dessa disciplina era para verificar se o indivíduo apresentava maturidade suficiente para fazer o curso que fêz e em que foi aprovado.

*O Sr. Coelho de Sousa* — E no qual não há irregularidades.

Sr. Presidente, teria outras perguntas a formular, mas não quero roubar aos meus nobres pares o ensejo de obter, também, os esclarecimentos de que, certamente, carecem. Ademais, estou certo, as questões por mim anotadas serão focalizadas por S. Excias., principalmente pelo Deputado Nestor Jost...

*O Sr. Nestor Jost* — V. Excia, sempre nos dá prazer com suas indagações, porque, com elas, só podemos aprender.

*O Sr. Coelho de Souza* — ... espírito muito orientado neste sentido.

*O Sr. Nestor Jost* — V. Excia, é muito generoso.

Sr. Presidente, quero juntar às minhas as palavras do nobre Deputado Coelho de Sousa, para dizer que a exposição feita pelo ilustre Professor Lourenço Filho justificou os conceitos emitidos, inicialmente, por Sua Excelência. Esperávamos, de fato, que o Professor Lourenço Filho viesse trazer aqui rumos gerais capazes de servirem à nossa orientação futura e a nossa expectativa foi plenamente confirmada.

O SR. LOURENÇO FILHO — Agradeço a V. Excia.

*O Sr. Nestor Jost* — Preso aos dispositivos do projeto enviado à Câmara pelo Governo, gostaria de conhecer a opinião do Professor Lourenço Filho sobre se, relativamente à descentralização e flexibilidade, acha conveniente que, na formação dos currículos, a União legisle, desde logo, determinando quais as cadeiras obrigatórias e quais as facultativas, ou que deixe ao Estado a oportunidade de fixar as cadeiras facultativas.

O SR. LOURENÇO FILHO — A opinião que emitimos na Comissão Especial não foi aceita a esse respeito. Como V. Excia. pode ver, a Comissão deixa ao Estado a legislação. Não sei se já poderemos atribuir, assim, ao Estado, a legislação, inteiramente. Talvez fosse conveniente o estabelecimento de vários esquemas, fixando, pelo menos, um currículo obrigatório, um pouco mais completo do que se apresenta.

*O Sr. Nestor Jost* — Formulei a mesma questão, há poucos dias, ao ilustre Professor Almeida Júnior, que foi o relator, pedindo sua opinião sobre o sistema de tábuas, sobre a hipótese de se organizarem diversas tábuas, com as matérias obrigatórias e facultativas, e deixando-se, então, ao critério de cada estabelecimento a escolha.

O SR. LOURENÇO FILHO — É o que parece mais razoável. De outra forma, chegaríamos aos resultados obtidos por algum tempo, nos Estados Unidos, quanto à flexibilidade dos cursos. Agora, procede-se lá a uma grande revisão, pois que

a preocupação de cultura geral esta sendo muito grande. Dantes havia a possibilidade de escolha de um currículo, praticamente, para cada aluno. O mesmo estudante poderia tomar latim, este ano, e, no ano seguinte, trocá-lo por marcenaria, por exemplo, ou dactilografia. Isto pode ser verificado num livro do ex-Reitor da Universidade de Chicago, o Professor Hutchins, livro interessantíssimo, cujo subtítulo é — "Biografia de um homem ineducado", onde mostra que a flexibilidade pode levar ao perigo de deficiente formação mental do adolescente. Ele revela, por exemplo, que optou por diferentes disciplinas dentro do seu curso, por morar próximo da localidade onde estava a Universidade, sempre em função do horário dos trens. Quando mudava o horário dos trens, ele deixava uma disciplina para ficar com outra.

*O Sr. Nestor Jost* — Estou numa grande dificuldade, neste particular, porque, se deixarmos ao critério do aluno a escolha, criar-se-ão problemas sérios, resultantes da falta de professores. Os estabelecimentos do interior não dispõem de professores e os das capitais se tornariam muito escassos, porque poderia urgir a hipótese de ser necessário um para cada aluno... Então, pensei em utilizar uma fórmula eclética: permitir que a União legislasse, desde logo, dizendo quais as matérias obrigatórias e facultativas, daí decorrendo quatro ou cinco tipos de currículos. Assim, cada estabelecimento ficaria autorizado a escolher o seu.

O SR. LOURENÇO FILHO — É uma forma, a nosso ver, muito satisfatória.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Por muitos anos, talvez por muitas décadas, parece-me, não poderemos esperar que, no Brasil, os estabelecimentos tenham critério bastante para examinar e selecionar os alunos, venham de onde vierem. Há necessidade de um mínimo de base. Depois, os interesses de cada qual os levarão até o ponto que quiserem.

*O Sr. Nestor Jost* — Ainda dentro do critério da centralização, de que se cogita, vejo que o projeto condiciona a formação do corpo docente, nos estabelecimentos oficiais, à admissão de professores formados pela Faculdade de Filosofia, e que, nos estabelecimentos particulares, o provimento se fará pela mesma forma adotada nos estabelecimentos oficiais ou, então, por professores licenciados, temporariamente, pelo próprio poder público local. A inovação, me parece um tanto revolucionária, já que, hoje, o regime de professores tem sido muito criterioso, e, creio, vir dando resultados satisfatórios o registro no Departamento Nacional de Educação.

O SR. LOURENÇO FILHO — Depois da última lei, sim.

*O Sr. Nestor Jost* — Esse critério de registro de professores, o projeto deixa a cargo da autoridade estadual, para os estabelecimentos particulares.

O SR. LOURENÇO FILHO — É uma inovação.

*O Sr. Nestor Jost* — Realmente, hoje, esse registro é muito demorado, mas, parece-me que está dando resultados satisfatórios.

O SR. LOURENÇO FILHO — Também julgamos que o registro entregue aos Estados poderia, pelo menos em alguns casos, não dar resultado de melhor seleção do que atualmente. Hoje em dia, o registro permanente compete sómente aos diplomados pelas faculdades de Filosofia, mas, nas regiões onde não existem professores diplomados em número bastante, admite-se a licença provisória, e logo seguido de exame de habilitação, ou suficiência.

*O Sr. Nestor Jost* — O poder público local pode licenciar por 20 anos, porque no projeto está escrito temporariamente.

O SR. LOURENÇO FILHO — Há uma imprecisão de técnica. *O Sr. Nestor Jost* — A mim me parece que devíamos precisar melhor o tempo.

O SR. LOURENÇO FILHO — De inteiro acôrdo. Talvez fosse mais adequado determinar seis meses.

*O Sr. Nestor Jost* — Um ano, talvez.

O SR. PRESIDENTE — Porque *temporariamente...*

O SR. LOURENÇO FILHO — É por demais elástico.

*O Sr. Nestor Jost* — Ainda a respeito da divisão em três ciclos, devo dizer que há quem advogue até uma divisão mais ampla do ensino. Temos quem defenda a prorrogação por V. S. citada, do ensino primário, por dois anos: que seja feito um ciclo inicial secundário de dois anos, para atender à maioria dos interessados e, assim, facilitar a criação de estabelecimentos de ensino secundário em maior número de Municípios. Parece-me, porém, que, dentro do espírito do projeto, a divisão em três ciclos criará alguma dificuldade de ordem prática, especialmente no que toca a esse colégio universitário previsto. Notamos deficiência enorme no ensino superior e, se os respectivos estabelecimentos ainda forem acrescidos de um curso de colégio universitário, já pelas suas instalações materiais, já por outras circunstâncias decorrentes de sua própria vida, talvez venham a ser criados maiores óbices a esse setor educacional.

O SR. LOURENÇO FILHO — É possível. A idéia que aí está é a tendência para a qual marchou o ensino nos Estados Unidos.

*O Sr. Nestor Jost* — É de um curso de articulação.

O SR. LOURENÇO FILHO — Se o ensino médio passa a ser um curso distributivo, deixa de dar aquela formação geral, aquela cultura geral necessária. Então, nos Estados Unidos, V. Excia. não ignora, a Universidade começa pelo "College", com uma parte geral, ainda não de especialização. É o "Junior College". Em geral, são dois anos, e, em algumas universidades, três. Aí é que, em geral, se opera, realmente, no sentido da carreira que, posteriormente, o aluno vai seguir, sua formação geral, de ordem científica, literária, filosófica. Posteriormente, êle tem o curso profissional — o "Senior College". Todos começam por ser bacharéis e, depois, passam a fazer a outra parte do "College" superior, para se tornarem profissionais. — médicos, advogados, agrônomos, etc. Todos podem terminar, em seguida, com o título de doutor em filosofia. O agrônomo pode chegar a doutor em filosofia, ou obter este título. O veterinário, a moça que estudou serviço social ou economia doméstica, pode ser doutora em filosofia. Naturalmente que para isso se exigem novas disciplinas, novos estudos. Não é tão fácil assim, mas todos podem terminar por esse título, garantida a base geral, ou de cultura geral, pelo "College".

No esquema que adotou, o projeto revela, justamente, esta idéia: em face da dificuldade em melhorar imediatamente a qualidade do ensino secundário, exigir-se-ia mais, então, já na universidade, com melhor fiscalização e preocupação direta pela preparação desses estudantes para os cursos universitários. É uma experiência; no seio da Comissão, muito advogada pelos professores, que tiveram experiência, com os antigos "cursos anexos".

Pergunta V. Excia, se isso não vai acrescentar dificuldades ao ensino superior. No momento, uma grande parte de' tais estabelecimentos está federalizada. Por outro lado, para os que não são oficiais, isto iria apenas acrescentar um curso, naturalmente, pago pelos alunos.

*O Sr. Nestor Jost* — Uma das objeções por mim ouvidas é a de que, aí, se faria uma espécie de curso vestibular, uma simples preparação para o vestibular, o que, evidentemente, será um mal.

O SR. LOURENÇO FILHO — Isso será realmente um grande mal. O que se deverá pretender é formação, não, apenas, formalidade.

*O Sr. Nestor Jost* — Sr. Presidente, estou satisfeito.

*O Sr. Lauro Cruz* — Professor Lourenço Filho, tenho bem vivo na memória o encanto com que, há vinte e sete anos, no Liceu Nacional Rio Branco, assisti, pela primeira vez, uma sua aula e esse encanto se repetiu em aulas subseqüentes. Sempre recebi, com imenso entusiasmo, as notícias relativas aos tra-

balhos por V. S. realizados no campo da educação em nossa pátria. Hoje, com a brilhante conferência que ouvimos, esse encanto de outrora foi, de novo, por nós experimentado. Gostaríamos, apenas, que V. S. dispusesse de mais tempo para, em exposição mais minuciosa, trazer a esta Comissão e ao nosso conhecimento o resultado de sua longa experiência nesses 30 ou mais anos de dedicação excepcional à causa da educação e do ensino. Seja como fôr, congratulamo-nos com este órgão técnico da Câmara pela esplêndida oportunidade que tivemos em vê-lo ao nosso lado.

De acôrdo com a informação de V. S., vimos como aumentou, extraordinariamente, o número de alunos que procuram as escolas de ensino médio. Havia em São Paulo — nosso Estado — apenas três ginásios oficiais, o da Capital, de Campinas e de Ribeirão Preto, e eu me lembro bem, na minha adolescência, das enormes dificuldades com que nós, estudantes, lutávamos para realizar estudos fora dessas cidades, quando não dispunhamos de meios para nos locomovermos até aquêles três centros. Nem mesmo cursos de preparatório, visando àqueles exames parcelados, que realizei no Ginásio do Estado, facilitavam, em muitos lugares do território bandeirante, o estudo de quantos pretendiam ampliar sua cultura e seguir uma carreira superior.

Desejava perguntar a V. S. se essa multiplicação do número de estabelecimentos, quando a lei o permitiu, foi motivada exclusivamente pelo desejo de resolver o problema com que tantos de nós lutávamos. Minha impressão é de que o espírito mercantil dominou muito e talvez tenha contribuído demasiadamente para essa desmoralização do ensino. É esta a opinião, também, de V. S.?

O SR. LOURENÇO FILHO — A pergunta posta nesses têrmos, não permite resposta absoluta, por sim ou não. Sem dúvida, há uma parte de mercantilização nesse setor educacional, como, aliás, em tôdas as corporações, mesmo as mais nobres. Acredito, porém, que a maior percentagem de estabelecimentos não sejam movidos por preocupação mercantil e assim me expresso por uma razão muito simples: a maior parte dos estabelecimentos de ensino secundário particular está entregue a instituições religiosas.

O Sr. Lauro Cruz — Ia formular, precisamente, uma pergunta sobre a contribuição valiosa que as instituições religiosas têm trazido à causa do ensino no Brasil. V. S. abordou fator de ordem moral, que os educadores têm de levar em conta, na solução dos problemas do ensino. Não sei se as nossas faculdades de filosofia, que hoje procuram preparar professores, pelo menos culturalmente idôneos para ministrar o ensino,

completam bem a formação de seu espírito para a alta missão, digamos, para o sacerdócio que eles devem desenvolver.

O SR. LOURENÇO FILHO — As faculdades de filosofia não estão, em seu maior número, atendendo a essa parte, pela condição do próprio currículo. Podemos exemplificar, como professor que sou na Faculdade de Filosofia. O quarto ano universitário, correspondente ao quarto ano chamado — curso de didática ou de integração profissional — recebe alunos que tiveram durante três anos estudos de uma só especialidade: só matemática, física ou só geografia e história, ou só ciências sociais, ou só línguas anglo-germânicas...

*O Sr. Lauro Cruz* — E V. S. está numa escola oficial.

O SR. LOURENÇO FILHO — Pode-se logo verificar, às primeiras aulas, que o estudo especializado é grande e, muitas vezes, profundo, mas que há deficiência de formação geral...

*O Sr. Lauro Cruz* — Perfeitamente.

O SR. LOURENÇO FILHO — Da observação que temos recolhido é lícito concluir pela necessidade de maior esforço no sentido da formação geral dos futuros professores. Irão eles qualificados para trabalhar num estabelecimento, "formar" alunos. Deverão ter, portanto, uma base geral de visão humana, de compreensão humana, de cultura geral, sólida. Penso que uma das reformas a fazer, e das mais sérias, nas faculdades de Filosofia, é, justamente, no sentido de que os cursos não sejam apenas de especialização, mas, também, de cultura geral. (*Muito bem*). A nosso ver, a formação pedagógica não devia estar acumulada no ano final, mas ser dada, gradativamente, à medida que o curso se realize. Aliás, é essa a orientação seguida em muitos países. Ademais, uma série de providências deviam ser levadas em conta, não só nas faculdades de filosofia, mas em todas as escolas superiores, para a formação cultural e moral — não tenhamos medo do termo — formação moral.

*O Sr. Lauro Cruz* — Perfeitamente.

O SR. LOURENÇO FILHO — E, quanto a este particular, teremos satisfação em enviar a V. Excia. um pequeno trabalho que apresentamos ao Conselho Departamental da Faculdade de Filosofia.

*O Sr. Lauro Cruz* — Interessar-me-á vivamente a leitura do trabalho de V. S.

Realmente, Professor Lourenço Filho, esse aspecto da formação dos nossos educadores me preocupa muito. Fiz, dentro da Faculdade de Filosofia, um curso de física. De fato, professores brilhantes, dotados de alta cultura, na maioria estrangeiros, proporcionam tantos conhecimentos no campo da física,

da matemática, mas sua preocupação, parece, consistia apenas em nos instruir dentro da técnica, revelando-nos todas as conquistas no terreno das ciências. Não se cogitava, entretanto, do sentido da profissão de professor, a que os estudantes se iam dedicar. Se na formação do profissional, como se vê, este não recebe tais elementos, como poderá, depois, agir no sentido de preparar a adolescência para cumprir suas sérias responsabilidades, como membros de uma coletividade, da nação?

Outro problema que nos tem preocupado, também, é esse da transitoriedade com que o professor secundário leciona, hoje, determinada cadeira em certa cidade. Após fazer seu curso, entra num concurso de ingresso para o magistério secundário e vai, então, ocupar esta ou aquela cadeira numa cidade muito afastada, mas não com a intenção de ali permanecer durante largo espaço de tempo e de estar sendo constantemente removido, através de concursos de remoção. Tenho, para mim, que isto prejudica sobremaneira a função que ao professor cabe desempenhar. Gostaria de ouvir, a respeito, sua opinião.

O SR. LOURENÇO FILHO — De inteiro acôrdo com V. Ex. Os meios necessários à correção da anomalia consistiriam na observação de uma planificação, na concessão de bolsas de estudos para professores de determinada localidade ou região. E isto, igualmente, tem de ser feito, também, no ensino primário. Cumpre não só multiplicar o número de estabelecimentos de formação de professores primários, mas fornecer bolsas para que indivíduos radicados em certas regiões ali continuem radicados.

Por outro lado, a situação deverá melhorar quando houver maior concorrência, pela existência de maior número de licenciados.

*O Sr. Lauro Cruz* — Não há dúvida.

O SR. LOURENÇO FILHO — Somos um país sem maior densidade de cultura, sem concorrência no campo da cultura, pelas razões que já examinamos, esta tarde.

*O Sr. Lauro Cruz* — Nesse caso, eles teriam a obrigação de voltar a lecionar em sua localidade.

O SR. LOURENÇO FILHO — Sim.

*O Sr. Lauro Cruz* — Se tal obrigação não fôr expressa, as atrações dos grandes centros acabariam matando aquêlê ideal.

O SR. LOURENÇO FILHO — Realmente.

*O Sr. Lauro Cruz* — Falamos, há pouco, na grande contribuição que têm trazido para o ensino os colégios de natureza religiosa. Como essas organizações, em geral, não têm finalida-

des lucrativas, não lhe parece que o Govêrno devia ampará-las de maneira mais ampla, resolvendo as dificuldades de ordem econômica com que esses colégios muitas vezes lutam? Isto contribuiria, largamente, talvez, para a solução deste problema, visando, principalmente, ao aspecto moral.

O SR. LOURENÇO FILHO — V. Ex. se refere a essas e outras corporações, ou fundações, mesmo civis, que se estabelecessem com o propósito de melhor educação e não apenas de formalidade do ensino.

*O Sr. Lauro Cruz* — Perfeitamente.

O SR. LOURENÇO FILHO — Antes da reunião, falávamos, precisamente, no colégio hoje dirigido pelo Rotary Club, em São Paulo. É exemplar o que se está passando nesse colégio, porque não objetiva lucro. Tudo quanto represente excesso de receita é aplicado em aperfeiçoar e ampliar a biblioteca, as instalações e, até certo ponto, na diminuição das contribuições dos alunos.

*O Sr. Lauro Cruz* — Visitei, há dias, a Fundação Getúlio Vargas, em Nova Friburgo. Agradou-me, imensamente, saber que os professores daquele educandário dedicam-se inteiramente ao seu trabalho ali. Não se ocupam em outras atividades. Na atualidade, o professor, talvez dada a má remuneração que percebe nos ginásios — má remuneração possivelmente, não será bem, mas, remuneração insuficiente — é levado a desdobrar-se em muitas outras atividades, transformando-se a carreira do ensino em complemento para a sua manutenção e deixando de ser a principal razão de sua devoção.

O SR. LOURENÇO FILHO — Infelizmente, assim é.

*O Sr. Lauro Cruz* — De maneira que ficamos num impasse, na questão das taxas reduzidas, da remuneração condigna e do lucro dos estabelecimentos. Não sei que contribuição V. S. poderia trazer, no sentido da solução deste problema.

Ainda há poucos dias, a Comissão esteve batalhando com a mensagem que veio do Executivo, visando a atender a alunos pobres, porque os estabelecimentos de ensino talvez não estivessem em condições de reservar para o Ministério aquêle número de vagas imposto pela lei.

O SR. LOURENÇO FILHO — O Ministério da Educação — não sei se V. Excia, está a par deste caso — teve uma comissão que estudou longamente o assunto, e o fêz sob minha presidência, quando ocupava o cargo de Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação. Essa Comissão verificou que seria necessário, no interêsse do ensino, antes de tudo, que houvesse uma suplementação da parte do Estado, em relação aos colégios particulares. Seria ela concedida em condições perfeitamente bem definidas. Far-se-ia, por exemplo, investigação no sentido de apurar a média das despesas dos colégios — com o

professorado, instalações, aluguel, iluminação, tudo. Enfim — e verificar-se-ia qual a percentagem a ser concedida aos professores. Então o colégio pagaria 60, 65, 70%, o que ficasse assentado, como remuneração para os professores. Se, afinal, o valor correspondente à percentagem ainda não bastasse para que o professor pudesse manter padrão condigno de vida — pois que o professor deve ter esse padrão de vida — *O Sr. Lauro Cruz* — Perfeitamente.

O SR. LOURENÇO FILHO — ... então o Estado entraria com a suplementação. É interessante notar que essa suplementação não pode ser fixada nem mesmo segundo o tipo da cidade, zona ou região, pois, no Distrito Federal, por exemplo, temos colégios de anuidades muito diversas, e que, em consequência, pagam salários diversos aos professores. Além da realização de um esquema geral, seria necessário o estudo dos casos *in loco*. Ideal seria, verdadeiramente, irmos mais adiante ainda, e procedêssemos como se procede na Holanda. Neste país, quando se organiza e começa a funcionar um colégio particular, o Estado comparece e o oficializa, pagando a/os professores e à própria administração. Mas as condições nesse país são diferentes das nossas.

*O Sr. Lauro Cruz* — Sem dúvida.

O SR. LOURENÇO FILHO — Talvez se alvitrasse que somente com cooperativas de professores seria permitida a criação de novos colégios. Mas, aí, haveria, também, certos perigos. A idéia central expressa pela Comissão foi, pois, a de suplementação dos vencimentos dos professores, pelo Estado, em condições bem determinadas. O Sindicato, ou organização de classe dos professores, manifestou-se, porém, contra a iniciativa, que não pôde, assim, ter maior seguimento.

*O Sr. Nestor Jost* — A Argentina adotou regime mais ou menos semelhante.

O SR. LOURENÇO FILHO — Era, justamente, o que íamos acrescentar. Na Argentina o sistema adotado é, praticamente, este: os colégios devem pagar aos professores 60%, no mínimo, daquilo que recebem os professores oficiais. Quando a clientela do colégio não pode fazer face a esse *quantum*, o Estado entra com o suplemento necessário.

*O Sr. Lauro Cruz* — Um problema que também nos tem preocupado é o concernente ao custo dos livros didáticos. Tem-se muito em vista, ainda — nos parece — infelizmente, quando se editam livros didáticos, finalidade puramente mercantil. Talvez essa idéia não esteja com o autor, mas com a empresa editora.

O problema deve preocupar muito a Comissão de Educação, porque, sob todos os aspectos, é mister oferecer facilidades ao

estudante — não só no que concerne a taxas escolares, mas, por igual, quanto ao custo dos livros. Há, na Câmara, em curso, projeto que, de algum modo, visa resolver, no ensino superior, o problema: cada catedrático deve escrever um compêndio sobre a matéria que leciona. Se, por um lado, este processo poderia tirar ao aluno aquêlê hábito de consultar várias correntes de opinião — e é salutar ensinar o aluno a estudar buscando elementos em diferentes fontes — por outro, proporcionar-lhe-ia apreciável alívio econômico.

Agradeço ao Professor Lourenço Filho a generosidade com que respondeu às minhas perguntas.

*O Sr. Carlos Valadares* — Professor Lourenço Filho, o art. 32 do projeto fixa três tipos de professor primário e entendo que a legislação estadual não poderia alterar a federal. Não acha V. S. que daí decorre a necessidade de o projeto reconhecer a validade nacional dos certificados e diplomas do ensino normal?

O SR. LOURENÇO FILHO — A questão é delicada. Examinemo-la em toda a sua realidade.

O projeto estabelece o que existe hoje e foi bem acolhido pelos Estados, na lei orgânica do ensino primário, expedida quando ministro o saudoso professor Leitão da Cunha: o curso de regentes, e o curso de professores, para a matrícula no qual se exige o certificado do ginásio.

Desde que todos os Estados sigam essa organização, nada, teóricamente, se poderia argüir contra a prática de uns aproveitarem professores formados em outros.

Aliás, praticamente, isso já se dá. Há Estados que têm acolhido muitos professores de outros, e, entre eles, podem ser citados o Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo. O caso seria regulado em cada Estado, segundo as suas necessidades. É como se estabelece na lei orgânica.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Durante a minha, ou melhor, a nossa administração, foi baixado um decreto dando validade, para efeito de inscrição no concurso para ingresso ao magistério primário, do Rio Grande do Sul, a todos os diplomas expedidos no Brasil.

De início, havia reciprocidade entre o Rio Grande e Santa Catarina. Depois, entre o Rio Grande e o Estado do Rio. Por fim, o Rio Grande baixou um decreto reconhecendo os diplomas de professor primário expedidos pelas escolas normais, oficiais ou equiparadas, de todo o país. Nesse sentido, apresentei projeto, hoje sob a visão pedagógica do Professor Carlos Valadares.

Entendo, Professor Lourenço Filho, existirem duas razões favoráveis a que se dê caráter nacional ao diploma de professor primário. Em primeiro lugar, a medida reforça a dignidade

do título. Afinal, sendo todos os outros diplomas nacionais, por que somente o magistério primário há de ter o seu circunscrito a determinada região?

Em segundo lugar, a providência é de justiça social. Uma jovem prepara-se para exercer o magistério. Realiza todos os seus cursos, de certo modo extensos, principalmente hoje, quando sua estrutura é de sete anos. É diplomada. Amanhã, por circunstância de força maior — mudança de sua família ou do chefe do casal — vê-se na contingência de transferir-se para outra unidade da Federação. Pois bem, se tal ocorrer, essa professora fica com toda a sua preparação inutilizada. São inúmeros os casos de moças, casadas com oficiais, geralmente aviadores, que, vítimas de desastre, são afastados de qualquer atividade e passam a residir em seus Estados, onde sempre podem encontrar maior apoio para sua existência, por parte de parentes, e, no entanto, a esposa não pode contribuir para amenizar a situação, com seu trabalho. Como disse, toda a sua preparação torna-se inútil, porque essas jovens só são professoras em seus Estados.

Como se vê, a restrição, além de constituir uma diminuição para a dignidade do diploma, é uma injustiça social.

O SR. LOURENÇO FILHO — De inteiro acôrdo. — A única objeção que, talvez, possa ser levantada é a da existência de escolas normais particulares. Entre estas, devemos reconhecer, algumas nem sempre são perfeitamente organizadas, e não recebem a necessária fiscalização por parte do Estado.

O Sr. Coelho de Sousa — Aí, V. S. formula uma presunção *juris tanti*. Esses elementos estarão na mesma situação dos diplomados pelos ginásios, nos Estados, fiscalizados por agentes do Correio ou pelo escrivão da Coletoria Federal, por falta de inspetor. O Ginásio da Cidade de Canela, no Rio Grande do Sul, é fiscalizado pela agente do Correio, pessoa analfabeta. Descobre os endereços das cartas com dificuldade. Pois bem, essa funcionária é encarregada de fiscalizar o Ginásio e visa os diplomas por êle expedidos, diplomas que gozam de validade no Brasil inteiro.

O SR. LOURENÇO FILHO — Um argumento a mais pode ser aduzido em favor dessa equiparação ou aceitação geral: o próprio projeto diz que será facultada a matrícula aos alunos que concluírem o curso normal no Instituto de Educação, em colégios universitários ou em faculdades de filosofia, etc. Isto significa, do ponto de vista federal, que se está reconhecendo perfeita igualdade. Mas deverão ficar ressalvadas aos Estados as condições regulamentares, no recrutamento do professorado, por concursos de ingresso.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Sabe V. S. que, no Rio Grande do Sul, desde 1939, o ingresso no magistério é rigorosamente feito através de concurso.

O SR. LOURENÇO FILHO — Respeitada a parte regulamentar dos Estados, cremos deveria haver, no próprio projeto, algo relativamente a esse aspecto. Cremos que a redação do dispositivo na lei orgânica atual satisfaria inteiramente a todos, os aspectos ventilados.

*O Sr. Carlos Valadares* — Outra pergunta. Uma lei, de cujo número não me recordo, permite aos diplomados em cursos comerciais técnicos ingresso em escolas superiores, mediante exame vestibular. Não se poderia estender esse direito aos professores que tivessem o curso ginásial e aquêle outro curso de formação de professor, de três anos, mediante exame vestibular?

O SR. LOURENÇO FILHO — Sob o ponto de vista da justiça estrita, devíamos estender-lhes esse direito, uma vez feitos os exames de adaptação, como se procede com relação aos diplomados pelo curso comercial. Porque, no curso comercial, o estudante não vai apenas fazer o exame vestibular, mas, também, os exames complementares. Seria aceitável admitir-se o mesmo critério. Se o projeto não o incluiu, referindo-se apenas às faculdades de filosofia, assim procedeu, talvez, porque a Comissão desejou prender, quanto possível, à profissão do magistério, o maior número de normalistas.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Sr. Presidente, a rigor, tendo o Professor Lourenço Filho sido convidado para prelecionar perante a Comissão de Educação e Cultura, era natural fosse ouvido e perguntado exclusivamente pelos deputados presentes. Já, porém, que esta reunião se transformou numa espécie de mesa redonda sobre os problemas de educação, consultaria a Vossa Excelência se havia inconveniente em que algumas das professoras do Rio Grande que aqui se encontram e têm grande culto de admiração e amizade para com nosso ilustre visitante a S.S. formulassem indagações.

O SR. PRESIDENTE — A meu ver, não há, absolutamente, inconveniente.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Ofereço esta sugestão, porque conheço o espírito democrático do Professor Lourenço Filho. S.S. estará de acôrdo?

O SR. LOURENÇO FILHO — Inteiramente de acôrdo.

O SR. PRESIDENTE — As Sras. Professoras têm a palavra.

*A Sra. Amyr Saraiva* — Professor Lourenço Filho, por que as professoras normalistas estão impedidas, na Faculdade de Filosofia, de fazer a especialização de filosofia, justamente a que

mais lhes interessa, quando, no entanto, podem cursar as outras cadeiras?

O SR. LOURENÇO FILHO — A pergunta que a professora acaba de fazer coincide com outra já formulada pelo Deputado Carlos Valadares, no sentido de se estender às professoras a possibilidade já oferecida aos diplomados em cursos técnicos comerciais.

*O Sr. Coelho de Sousa* — Um decreto, de novembro de 1945, do Presidente Linhares, permite às professoras complementaristas realizarem exames de habilitação para várias seções da Faculdade de Filosofia — línguas, pedagogia, história e geografia — excluindo-se filosofia, ciências matemáticas e ciências naturais.

O SR. LOURENÇO FILHO — A razão é a seguinte: admitiu essa lei, em princípio, que o curso normal, de três anos, fosse semelhante ao do colégio para os cursos ou seções didáticas que enumera. Excluiu, porém, a matemática porque, no curso normal, não se dá o desenvolvimento necessário à preparação dessa disciplina. Excluiu filosofia, porque os estudos de filosofia reclamam o conhecimento de línguas mortas, porque consideram básicos os estudos mais completos de latim, e até de grego. Nestas condições, se fosse adotada a idéia do ilustre Deputado Carlos Valadares, poder-se-ia admitir que se candidatassem aos cursos de filosofia, ou outros, os professores que fizessem o exame de latim ou de grego, se necessário, ou de matemática, conforme o caso.

O pensamento é este, consoante estivemos, há pouco, discutindo: a formação para a maturidade necessária, num curso superior, não se ganha apenas com determinadas disciplinas, mas com certos hábitos mentais de cultura geral. Existem, sem dúvida, disciplinas que têm um caráter instrumental. Assim, por exemplo, um bom estudo de filosofia exige o contato direto com as fontes, com os textos. Não é possível se compreenda devidamente certas idéias filosóficas, escritas em latim, sem o conhecimento do latim. E como o latim foi, durante séculos e séculos, a língua da filosofia, é essa a razão da exigência.

Terei o maior prazer em prestar quaisquer outros esclarecimentos que me forem solicitados.

*(Pausa.)*

O SR. PRESIDENTE — Professor Lourenço Filho, sei que V. S. está fatigado, depois de três horas de debate. Gostaria de formular uma pergunta, mas receio esteja esgotado o tempo razoável...

O SR. LOURENÇO FILHO — Absolutamente. Atenderemos com a maior satisfação a V. Excia.

O SR. PRESIDENTE — Obrigado.

Depois que ouvi a conferência de V. S., conferência, aliás, que me agradou sumamente e fixou a realidade do panorama educacional brasileiro, desejaria fazer uma pergunta genérica.

Sabe V. S. que a finalidade do curso secundário é a cultura geral, mas que, infelizmente, esse objetivo, no Brasil, sempre foi um tanto deformado. Tornou-se o curso secundário uma espécie de escola preparatória para os cursos superiores. Pois bem, parece-me que, se corrigíssemos essa deformação ou ficássemos no verdadeiro objetivo do curso secundário, nosso clima moral, cívico e político melhoraria extraordinariamente.

O SR. LOURENÇO FILHO — Sem dúvida alguma.

O SR. PRESIDENTE — E agora, quando se acham em estudos as leis de bases e diretrizes, desejava saber qual seria o meio de que poderíamos lançar mão para melhorar este estado de coisas, para resolver este problema, para mim crucial.

O SR. LOURENÇO FILHO — O assunto é, de fato, da maior relevância. Há pouco, tivemos ocasião de ouvir, do ilustre Deputado por São Paulo, Sr. Lauro Cruz, referência à necessidade em que nos encontramos de cuidar da formação moral, da cultura geral do professor secundário. Aí está um dos pontos. Se a formação do nosso professorado secundário é mais no sentido da especialização e não da cultura geral e do preparo pedagógico, devemos tudo fazer, para corrigir essa situação. Será necessário também que o Ministério da Educação, por seus órgãos técnicos, esteja realizando permanente campanha, já pela formação de guias metodológicas, já por livros de orientação...

O SR. PRESIDENTE — Para criar uma mentalidade.

O SR. LOURENÇO FILHO — ... para criar uma mentalidade esclarecida no assunto, e não só no magistério, mas no público. O professor primário ou secundário, os educadores, em geral, hoje, lutam, como já houve oportunidade de dizer, contra tudo.

Um dos mais ilustres deputados com assento nesta Casa, há alguns anos, confiou-nos certas dificuldades que encontrava com relação à educação de um jovem, seu filho. Disse-me que, no decorrer de uma cena mais viva, o rapaz assim se expressou: — "Papai, você é do século passado, do tempo de um tal Rui Barbosa ... Eu sou do tempo do Leônidas..." Agora, certamente, o jovem mencionaria outro nome, porque, parece, Leônidas está fora de forma... (*Riso*).

A lei de diretrizes e bases deve criar uma orientação que contribua para corrigir essa situação. Estamos numa época em que a frase, creio, é de Maritain — se premia o êxito e não o mérito. O homem que leva ao estádio milhares de pessoas é um herói. Os jornais dedicam-lhe páginas e páginas. Entre-

tanto, raramente vemos, na imprensa, um artigo que discuta problema de educação, de formação intelectual e moral de nossa gente.

*G Sr. Lauro Cruz* — É lamentável que a imprensa não colabore.

O SR. LOURENÇO FILHO — Numa época em que os valores sociais e morais não são mais aqueles valores criadores de outros tempos...

O SR. PRESIDENTE — Há uma subversão.

O SR. LOURENÇO FILHO — ... a imprensa realmente deveria esclarecer o povo. As aplicações da ciência tudo modificaram: a vida no lar, o desenvolvimento do transporte, as formas de produção, as de recreação.

Há, por outro lado, uma incorporação, extremamente benéfica, contra a qual nenhum de nós será capaz de se insurgir, das massas à vida política e social, em todas as suas manifestações. Homens "da massa", quer dizer, justamente, homens de deficiente formação, havendo, pois, necessidade de difundir escolas e cursos, e bibliotecas e publicações culturais.

Num país como o nosso, com a média de 50% de adultos analfabetos, havendo Estados com mais de 70%, — cumpre-nos, preliminarmente, fazer alguma coisa, de muito sério e de muito firme, para a educação do povo. Depois que vigilar pela seleção intelectual e moral nas escolas secundárias e de ensino superior. Extensão e melhoria de qualidade é o que pede todo o nosso ensino.

Assim, as observações do Sr. Presidente são as mais oportunas. Mas o remédio está longe de ser fácil. É bastante difícil. O mal é terrível. Precisamos atalhá-lo por mil formas e a formação dos professores é uma delas, através de um currículo onde entre um pouco mais a parte de formação das idéias morais, de cultura geral.

Neste pequeno trabalho sobre o ensino secundário, concluímos, justamente, fazendo uma pequena transcrição do relatório da Universidade de Harvard — onde se lê o seguinte, em perfeito acôrdo com as idéias do Senhor Presidente:

"A partir, pois, do começo da escola secundária, através do colégio e, ainda, na escola superior, o estudante não deve deixar de estar em contato com estas palavras — certo e errado — tanto no sentido matemático, como no sentido moral."

*O Sr. Lauro Cruz* — O Presidente Franklin Roosevelt declarou que educar o homem inteligentemente, sem o educar moralmente, é preparar uma ameaça para a sociedade.

O SR. PRESIDENTE — Muito obrigado ao Professor Lourenço Filho pelos esclarecimentos prestados.

Continua livre a palavra.

*(Pausa.)*

A Comissão de Educação e Cultura agradece profundamente ao Professor Lourenço Filho o prazer espiritual que nos proporcionou com a sua magnífica, magistral — é bem o termo — conferência sôbre bases e diretrizes da educação nacional. *(Muito bem. Palmas.)*

Nada mais havendo a tratar, declaro encerrada a sessão.

## X CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

*Promovida pela Associação Brasileira de Educação, realizou-se de 15 a 29 de novembro de 1950, no Rio de Janeiro, a X Conferência Nacional de Educação, que teve por finalidade obter sugestões para o projeto da "lei de diretrizes e bases da educação nacional", "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem a oportunidade de publicar a seguir os textos do parecer da Subcomissão da Conferência (a Subcomissão da Conferência, constituída pelos professores Abgar Renault, Dulcie Kanitz Viana, Ernesto de Sousa Campos, Gustavo Lessa e Osvaldo Trigueiro, conforme o art. 11 do Regimento, era "destinada a elaborar um anteprojeto de conclusões"), as conclusões da Comissão Geral e o esboço da "lei de diretrizes e bases da educação nacional", acompanhado da respectiva justificação, que foi elaborado, em 1951, pelo Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação, de acôrdo com o plano traçado pela citada Conferência.*

### PARECER DA SUBCOMISSÃO

A X Conferência Nacional de Educação, especialmente convocada para estudar as diretrizes e bases da educação nacional, é de opinião inicialmente que o projeto sôbre o assunto, ora em trânsito na Câmara dos Deputados, no qual colaborou um grupo de notáveis educadores, embora, talvez, muito minucioso, constitui até agora a resultante dos estudos que mais íntimamente se articulam com a realidade nacional e poderá vir a ser o implemento mais seguro, mais sensível, mais plástico e mais lúcido com que iniciasse, em novos alicerces e por outras vias, o encaminhamento da solução do mais severo dos problemas de base do Brasil.

Não obstante a unanimidade do ponto de vista acima exposto, vozes numerosas ergueram-se na citada Conferência com o objetivo de pugnar pela introdução de modificações e acréscimos no projeto, que, sem desfiguramento da sua fisionomia essencial, sem mutilação das linhas mestras do seu travejamento e sem desvio da sua direção ou falseamento do seu sentido,

nele imprimissem mais numerosos vincos distintivos em confronto com o sistema tradicional do ensino em nosso país, lhe comunicassem outras fontes de vitalidade, lhe conferissem mais poder de acompanhar a nossa realidade, lhe concedessem ainda mais flexibilidade e lhe tornassem possíveis, em certos pontos, a experimentação e, se necessário e em consequência dos resultados desta, a emenda, a retificação, a alteração ou o retorno ao ponto de partida, mediante processos mais rápidos, mais simples, mais eficazes.

As vozes mais numerosas clamaram por que se liberte a educação nacional dos padrões rígidos e uniformes, com que se tem pretendido cobrir toda a realidade brasileira, como se esta fosse, por sua vez, uniforme e rígida e pudesse ser contida num arcabouço modelado segundo forma, tamanho e contornos que não são seus. Do exame dos matizes de opinião com que se coloriu o conjunto da Conferência, verificou-se que um grupo se haveria por contente se a descentralização se operasse dos órgãos federais para os órgãos estaduais, e nestes se detivesse outro grupo propende para o municipalismo e anseia por entregar o ensino às administrações locais; outro reivindica, especialmente para o professor primário, certo grau de autonomia didática.

De outra parte, foi unânime e não se diversificou em coloridos a opinião de que se impõe uma atividade crescente da União sob duas formas — auxílio financeiro e assistência técnica-.

Seria clamoroso calar o que já tem feito o Governo Federal, seja quanto ao primeiro, seja quanto à segunda, quer financiando ou auxiliando o financiamento de construção de prédios escolares, quer lançando e sustentando com seus próprios meios a Campanha de Educação de Adultos, quer ajudando a realização de cursos de aperfeiçoamento nos Estados, quer convocando elementos do magistério estadual para cursos nesta cidade.

O Decreto-lei n.º 4.958, de 1942, que criou o Fundo Nacional de Ensino Primário, e o Decreto-lei n.º 59, de 1946, que aumentou os recursos desse Fundo, são marcos imperecíveis da evolução do nosso sistema de ensino primário, bem como do nosso sistema de ensino de grau médio, especialmente o normal e o secundário. Nada mais útil e desejável que criar-se um Fundo Nacional de Educação, que permita seja, por igual, assistido o ensino superior e — por que não dizer? — também, e com justa razão, o sempre esquecido ensino pré-primário. É de assinalar que só em virtude da função formadora de professorado primário que exerce o ensino normal e o ensino secundário, ora associados nessa tarefa relevantíssima, tem sido possível auxiliar aqueles dois ramos do ensino nacional por intermédio do Fundo citado

A União ainda não pôde cumprir o preceito constitucional que lhe determina despenda com a educação 10% da renda tributária. Mas, como ficou evidente no relatório da Subcomissão que examinou o assunto, o aumento de impostos sobre a renda, o destino especial de novos tributos e, afinal, a redução de despesas supérfluas poderão habilitar a administração federal não só a cumprir a exigência constitucional, senão mesmo a ir além. Cumpre acentuar que cabe ainda à União a maior parte da arrecadação dos impostos, pois deles arrecada cêrea de 60%, ao passo que os Estados e os Municípios arrecadam, em conjunto, pouco mais de 40%.

Impõe-se também que o auxílio federal seja entregue diretamente aos Estados, nele fundindo-se os auxílios aos Municípios e as subvenções hoje concedidas diretamente a estabelecimentos de ensino, e que a lei determine sejam os governos municipais ouvidos sempre que os governos estaduais tiverem de organizar seus planos de aplicação de auxílios, não sendo aconselhável, porém, que o Governo Federal se entenda diretamente com os primeiros.

Os critérios para a distribuição entre os Estados dos auxílios federais e a finalidade destes poderão ser assentados em regulamento de cuja elaboração será incumbido o Conselho Nacional de Educação.

No tocante à parte técnica, a administração federal do ensino, se dotada de maiores recursos, poderá levar a todos os pontos do país cooperação e estímulo realmente eficazes, aumentando de muito os benefícios prestados até agora. A combinação do auxílio financeiro e da assistência técnica já provou a sua utilidade. A ida de técnicos federais aos Estados para auxiliarem estes a organizar os seus planos educacionais; a reunião de dados sobre experiências pedagógicas e sua divulgação; a concessão de bolsas não só a professores primários, senão também a professores de grau médio, para observarem *in loco* tais experiências; o contrato de especialistas; a promoção, periodicamente, de seminários estaduais, regionais ou nacionais de professores de vários graus ou ramos; a disseminação de publicações; a realização de inquéritos e pesquisas educacionais, etc, e, em outro plano, a criação de bolsas em estabelecimentos particulares de ensino secundário, iniciativa que viria concorrer vivamente para a democratização desse ensino, e a criação de auxílios ao ensino emendativo — tudo isso contribuiria decisivamente para a elevação do nível de qualidade do sistema de ensino nacional.

Quando todas essas atividades se houverem desenvolvido de forma adequada, irá minguando necessariamente a atividade

normativa da União. Leis e regulamentos minuciosos, que pretendam tudo abranger e prever, oscilam entre Silas e Caribdes: se aplicados, tornam-se demasiadamente coercitivos; se inaplicados, contribuem para a deseducação cívica do povo através da propagação do desrespeito à lei.

É, todavia, evidente que a função normativa da União não pode ser abolida, em parte pelo que dispõe a Constituição, em parte por força dos nossos hábitos tradicionais. É indispensável, conseqüentemente, o estudo de uma fórmula de transigência, a procura de um lúcido meio-termo, pelo qual se confira realmente aos Estados o poder de organizar o seu sistema educacional e a eles se confie, pouco a pouco, o controle do aparelho da educação em seus respectivos territórios. É também evidente que, no âmbito federal, a um órgão especial — que seria o Conselho Nacional de Educação, convenientemente reestruturado — deverá ser entregue a tarefa de estabelecer as normas gerais para a organização dos *curricula* de cada tipo de ensino e a respectiva duração; estimular o ensaio de novos processos de verificação de aproveitamento; fixar as condições para o funcionamento de estabelecimentos de ensino de qualquer tipo e grau, salvo o primário; determinar as condições para a concessão da autonomia a Universidades, etc.

#### CONCLUSÃO

A vastidão e a variedade do nosso território, os aspectos ecológicos que se vão alterando de região para região, de Estado para Estado, e até de localidade para localidade num mesmo Estado, e a conseqüente diversidade de modos de vida, de tipos e hábitos de trabalho, de condições econômicas, de cultura e de sensibilidade social ditam imperiosamente, seja do ponto de vista técnico, seja do ponto de vista administrativo, diversidade de tipos de ensino e, portanto, flexibilidade da lei que reja a educação nacional, bem como descentralização dos poderes normativos e dos poderes de controle.

O projeto da lei de diretrizes e bases da educação nacional orientou-se naquela direção e é, sem dúvida, um estádio de importância na evolução do sistema educacional do Brasil. Afigurou-se, todavia, à X Conferência Nacional de Educação, que seria de alto interesse o aproveitamento da oportunidade do estudo daquele projeto pela Câmara dos Deputados para sugerir as seguintes providências, que são antes projeções do espírito da lei sobre alguns de seus pontos do que modificações ou truncamentos da linha geral do sentido nele tão sabiamente consagrado.

(Éste parecer, de que foi relator o Dr. Abgar Renault, terminava por um esboço de Conclusões, as quais, após discussão e emendas na Comissão Geral, foram refundidas pela forma que adiante se verá, com a aprovação do relator e dos demais membros da Subcomissão.)

### CONCLUSÕES DA COMISSÃO GERAL I

As atividades educacionais diretas da União devem ser eminentemente supletivas, por forma que o poder de controle, iniciativa e experimentação dos Estados, do Distrito Federal, Municípios e entidades particulares seja preservado e estimulado. Mas à União incumbe, de acôrdo com os resultados da verificação, a que procederá periódicamente, das deficiências dos sistemas de educação do país — suprir a incapacidade financeira e técnica dos poderes locais e pessoas privadas, para que seja atendido o princípio da igualdade de oportunidades educacionais, e estimular as iniciativas nos Estados e no Distrito Federal, públicas ou particulares, coadjuvando-as com auxílios financeiros e assistência técnica, pelo financiamento da construção de prédios escolares, pela promoção e custeio de cursos, pela manutenção da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, para oferta de bolsas a professores em cursos de aperfeiçoamento e a estudantes, pobres e capazes, em estabelecimentos de ensino de grau médio e superior, pela assistência técnica a esses estabelecimentos, pelo incentivo a estudos, pesquisas e experiências educacionais, pela criação e manutenção de instituições para efeitos de demonstração, pelo amparo ao ensino emendativo, pelo incremento ao ensino em zonas rurais, pela oferta de oportunidades de ensino aos silvícolas, pela contribuição para que se reduzam os desníveis de remuneração do professorado e para que sejam convenientemente aparelhados os sistemas estaduais de educação.

A lei de diretrizes e bases da educação nacional deverá conter exclusivamente dispositivos que: a) confirmem aos Estados e ao Distrito Federal o poder de organizar os seus sistemas de educação e a eles confiem, pouco a pouco, o controle do aparelho educacional em seus respectivos territórios; b) esclareçam ou completem os objetivos fundamentais da educação definidos no art. 166 da Constituição, a fim de ser entre eles incluído o desenvolvimento da pessoa humana sob o ponto de vista físico, moral e intelectual, bem como a preparação do indivíduo para os seus deveres profissionais e cívicos; c) fixem as condições

em que pode ser ministrado o ensino religioso nas escolas; *d*) reorganizem o Ministério da Educação, salvo no tocante aos serviços de saúde, e o Conselho Nacional de Educação e lhes definam as atribuições; *e*) criem um Fundo Nacional de Educação; *f*) levem a administração federal a sugerir às administrações estaduais a entrega progressiva do controle dos serviços de educação existentes nos municípios a autoridades municipais, quando comprovada a capacidade destas para dirigi-los; *g*) imponham à União o dever de estimular, através das administrações estaduais, a iniciativa particular nos Estados, quer mediante auxílios financeiros, quer mediante assistência técnica.

## II

Entre outras funções, deverá incumbir ao Conselho Nacional de Educação, que para tanto será reestruturado, estabelecer as normas gerais para organização do *currículum* de cada tipo de ensino de grau médio e a duração de cada curso, mediante proposta das administrações estaduais a fim de que se tornem possíveis adaptações e experimentações regionais e locais, resguardadas condições de flexibilidade que permitam à escola a adaptação dos cursos às diferenças individuais de interesse e aptidões dos alunos; fixar as modalidades ou tipos de curso, por iniciativa própria ou mediante proposta das administrações da educação nos Estados; estatuir as condições para o funcionamento inicial e a continuação do funcionamento de institutos de ensino de qualquer tipo e grau; determinar os preceitos reguladores de concessão de autonomia a Universidades; rever periodicamente as deficiências e necessidades da educação nacional, mediante exame dos dados coligidos pelos órgãos da administração pública, e organizar escalas de prioridade para a distribuição de auxílios financeiros; sugerir a criação de Conselhos Estaduais de Educação que com êle se articulem; sugerir e estimular o ensaio de novos processos de aprendizagem e de avaliação do aproveitamento escolar, por forma que o ensino compreenda também aspectos fundamentais da educação artística, social e profissional e utilize amplamente as instituições complementares da escola.

É desejável que, conservando-se a tradição brasileira, sejam excluídos do âmbito dessas atribuições o ensino primário e o ensino normal, relativamente aos quais o Conselho Nacional de Educação se limitaria a definir os objetivos nacionais.

Quanto ao ensino superior em estabelecimentos isolados, caberia ao mesmo órgão fixar a duração de cada curso e aprovar o *currículum* proposto por Faculdades ou Escolas.

Relativamente às modalidades ou tipos de cursos universitários, o seu pronunciamento se verificaria mediante proposta das Universidades.

### III

A lei de diretrizes e bases deve dispor que ao Conselho Nacional de Educação caberá regular a autonomia didática, administrativa e financeira das Universidades, com as seguintes garantias mínimas: a) quanto à autonomia didática, deliberarão as Universidades sobre os processos de apuração do aproveitamento escolar, inclusive notas de aprovação; a modificação dos *curricula*, respeitado o mínimo que o Conselho Nacional de Educação estabelecer e a fixação das disciplinas sobre que devem versar os concursos de habilitação; b) quanto à autonomia administrativa, deliberarão as Universidades sobre a elaboração de seus estatutos e regimentos e a indicação de nomes ao órgão competente para dentre eles ser escolhido o Reitor, e sobre a designação dos diretores ou decanos das Faculdades ou Escolas, bem como dos diretores de institutos e serviços técnicos e administrativos; c) quanto à autonomia financeira, deliberarão as Universidades sobre o orçamento anual e a administração do patrimônio universitário.

A lei de diretrizes e bases estatuirá também, para o efeito de assegurar a autonomia financeira, que as dotações do Governo Federal, estadual ou municipal serão concedidas sob forma de subvenções globais.

### IV

Para os efeitos previstos na I e na II Conclusão, deverá criar-se, com amplos recursos, para os quais concorrerão, desde logo, pelo menos os referidos no art. 169 da Constituição, o Fundo Nacional de Educação, a que se agregará o Fundo Nacional do Ensino Primário, devendo a parte da arrecadação a este correspondente continuar a ter naquele a sua finalidade própria. Do fundo geral será, cada ano, destacada parte importante dos respectivos recursos, a fim de ser criada e mantida fundação destinada a distribuir bolsas de estudo a alunos pobres e capazes. Essa fundação deverá também obter recursos mediante doações de particulares.

(Estas conclusões foram assinadas, no dia de encerramento da Conferência, pelos Srs. Lourenço Filho, Haroldo Lisboa da Cunha, Otávio Martins, Rômulo de Almeida, Rômulo Chaves

Wanderley, Dulcie Kanitz Viana, José Cavalcânti Cajueiro, Anadir Justa Passos da Silva, Amália Hermano Teixeira, Eloá Brodt Ribeiro, Carlindo Hugueneu, Genesco Bretas, Osvaldo Trigueiro, Acrísio Cruz, Helena Antipoff, Abgar Renault, Luís Alves de Matos, Mário Paulo de Brito, Luís de Melo Campos e Gustavo Lessa. Vários relatores e representantes de Estados deixaram de assinar por não se acharem presentes à sessão de encerramento.)

## ESBOÇO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

### A) JUSTIFICAÇÃO

Em 1950, o Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação, desejando que esta colaborasse no estudo de sugestões para a lei de diretrizes e bases da educação nacional, resolveu inicialmente dedicar ao assunto uma das reuniões periódicas a que a A. B. E. tem convocado os educadores do país.

Inaugurou-se assim, a 15 de novembro do mesmo ano, a X Conferência Nacional de Educação, cujos trabalhos culminaram em Conclusões aprovadas por uma Comissão Geral, composta de relatores de temas e de representantes de administrações educacionais dos Estados. Vão as mesmas em anexo.

No corrente ano, o Conselho Diretor designou uma comissão destinada a justificar os pontos de vista básicos adotados na Conferência e a oferecer a sua colaboração ao Poder Legislativo, sob a forma que fosse julgada mais conveniente.

Podem resumir-se em dois pontos essenciais as aspirações dos educadores reunidos na X Conferência Nacional, consubstanciadas nas Conclusões acima referidas: 1) que a lei invista-o Conselho Nacional de Educação de poderes para elaborar as normas reguladoras do ensino confiado à União; 2) que a mesma lei permita uma descentralização progressiva dos poderes federais.

Cumprе assinalar que essas aspirações vêm sendo ardorosamente expressas em todas as reuniões que a A. B. E. tem promovido nos últimos 20 anos, e por elas têm pugnado todas as comissões oriundas das fileiras associativas.

A experiência da elaboração de diretrizes administrativas e técnicas tem oscilado, em nosso país, desde a época imperial, entre dois métodos diametralmente opostos: num, tal elaboração é confiada a assembléias legislativas numerosas e assoberbadas por múltiplas e complexas tarefas; noutro, ela é incumbida a

secretarias do Poder Executivo, em que o processo é, via de regra, privado do contraste de pontos de vista diversos, tendo tôdas as probabilidades de preponderar a opinião dos agentes da administração.

Não sofrem dúvidas as vantagens de um método intermédio, pelo qual ficam na lei apenas as diretrizes básicas, enquanto a elaboração das outras se confia a um Conselho, isto é a um órgão coletivo especialmente dedicado ao assunto, composto de um número reduzido de membros e armado de poderes para ir verificando a aplicação das normas que traça.

No esboço de lei incluso, delineiam-se, de acôrdo com o pensamento da Conferência, as novas funções do Conselho Nacional de Educação (vide art. 12). Quanto à composição do novo órgão, as conclusões da Comissão Geral se mostram omissas. Semelhante lacuna precisava ser preenchida. O esboço (arts. 16 a 21) sugere ser o Conselho constituído por 25 membros, a maioria dos quais representaria o magistério, sobretudo dos graus médio e superior do ensino, visto exercer-se sôbre estes graus o controle federal. Completam a composição quatro pessoas com experiência administrativa em educação e quatro que representam o interêsse social pela mesma como delegados de associações agrícolas, industriais, comerciais e culturais. Ao mesmo tempo, a fim de possibilitar uma colaboração nacional nas deliberações do Conselho, determina-se que os elementos educacionais sejam escolhidos em diversas regiões do país.

À primeira vista, uma tal constituição já habilitaria o Conselho a ajuizar do valor das propostas elaboradas por comissões especiais de técnicos. Julgou-se, entretanto, que uma das vantagens preciosas de um tal órgão reside justamente na facilidade que êle tem de proceder a uma ausculta prolongada do pensamento educacional expresso pelos meios apropriados. Para isto, foram estabelecidos trâmites no art. 14.

Relativamente à descentralização progressiva do ensino, a leitura atenta das Conclusões concisas da Conferência revela três indicações definidas: *a)* de acôrdo com a tradição nacional, o ensino primário e o normal deveriam ficar sob o controle das administrações estaduais, limitando-se o Conselho a definir os seus objetivos nacionais; *b)* as administrações estaduais deveriam ser ouvidas antes da fixação das normas relativas ao ensino médio; *c)* tais normas obedeceriam ao princípio de flexibilidade e possibilitariam experimentações e adaptações regionais, locais e individuais.

Tais indicações foram seguidas, no esboço agora organizado, com as seguintes ressalvas, que parecem atender ao espírito das próprias Conclusões: 1) os objetivos nacionais da educação ficaram definidos no próprio esboço (arts. 4.º e 5.º);

2) as possibilidades de experimentação e de adaptações regionais, locais e individuais se estendem a todo o campo educacional colocado sob a jurisdição federal. Sem dúvida os signatários das Conclusões acharão plenamente justificadas estas ressalvas. Em relação à última cumpre notar que, no seio da Conferência, se manifestou uma ansiosa esperança de que a nova lei não permitisse normas inflexíveis.

De acordo com o dispositivo do art. 32, o Conselho Nacional de Educação deverá, após estudo prévio, determinar a equivalência dos diplomas expedidos pelos estabelecimentos de ensino normal. Tal dispositivo não foi previsto nas Conclusões da Conferência, mas também não é hostil ao espírito das mesmas, porque a determinação da equivalência, tal como foi estabelecida, não implica o poder de influir na organização do ensino.

Era inevitável também a inserção de um dispositivo que armasse o Governo Federal com poderes para promover sanções contra quaisquer autoridades ou particulares que infringissem as exigências constitucionais ou os objetivos fundamentais da educação estabelecidos em lei. O art. 29 serve a este propósito.

Uma possível objeção ao plano de coordenação de poderes prefigurado no esboço, em obediência às decisões da Conferência, seria a seguinte: se a Constituição outorga aos Estados o poder de organizar os seus sistemas de ensino e de legislar, supletiva ou Complementarmente, sobre as diretrizes e bases da educação, a lei respectiva deveria conceder-lhes o mesmo grau de autonomia, em relação ao ensino secundário e superior, que concede em relação ao ensino primário e normal. Sob o ponto de vista rigorosamente lógico, esta deveria ser a conclusão. Mas os pontos de vista rigorosamente lógicos nunca prevaleceram na organização do nosso ensino. Os membros da Comissão Geral da X Conferência Nacional tinham presentes em seu espírito as lições da experiência.

A Constituição de 1891, conforme têm acentuado intérpretes autorizados, deixou implicitamente concedidos aos Estados os poderes normativos sobre os diversos graus de ensino. Apesar disto, sem protestos, durante o longo período da primeira República, a União legislou sobre o ensino secundário e superior em todo o território nacional.

Na Constituição de 1934, os textos resultantes do desejo de satisfazer parcialmente às duas correntes antagônicas sancionaram a diferenciação da autonomia conforme os graus do ensino. O desaparecimento, na Constituição de 1946, do texto que outorgava à União o poder de fixar as condições de reconhecimento dos estabelecimentos de ensino secundário e supe-

rior poderia ser legitimamente considerado como uma vitória da corrente descentralizadora. Mas discussões recentes, no seio do Congresso Nacional e fora dele, sôbre a amplitude do significado da expressão "diretrizes e bases", mostraram que os dispositivos constitucionais de 1946 se prestam, mais do que os seus antecessores, a interpretações contraditórias. Qualquer solução que fôr adotada será passível de ser inquinada de infidelidade à letra constitucional, por uma das correntes interpretativas. O certo é, porém, que, no momento atual, em nenhum dos campos se encontra uma voz autorizada que advogue para a União o direito de regular o ensino primário e normal, como regula o secundário e superior.

Por isto, numa visão realista do problema, a Comissão Geral da Conferência resolveu pugnar: a) pela manutenção das conquistas descentralizadoras já consagradas na experiência nacional; b) por que no campo do ensino sujeito tradicionalmente ao controle federal, este não impossibilite, pela inflexibilidade, o seu progresso.

Quanto ao modo por que deveriam ser corporificadas as aspirações expressas nas Conclusões, uma voz prestigiosa, no decurso da Conferência, se pronunciou em favor de que as mesmas se traduzissem em simples emendas ao anteprojeto submetido ao Congresso Nacional pelo Governo passado. O assunto não foi, porém, sujeito à discussão ou votação. A análise dos dois documentos mostra que as emendas teriam de desfigurar a fisionomia do anteprojeto oficial de maneira a tomá-la irreconhecível. Basta lembrar que, no segundo parágrafo da Conclusão I, o conteúdo da lei de diretrizes e bases é definido de modo que a adaptação a essa definição exigiria serem eliminados do anteprojeto numerosos dispositivos relativos a currículo, condições de freqüência e aprovação de alunos, seleção de professores, etc, etc.

Além disto, tais dispositivos teriam que ser substituídos por outros definindo as funções do Conselho Nacional de Educação, tais como foram delineadas na Conclusão II. No anteprojeto oficial, o Ministro se torna a autoridade definitiva, pois que será apenas "coadjuvado pelo Conselho Nacional de Educação e pelos departamentos e serviços instituídos para esse fim" (art. 5.º). Todas as decisões do Conselho dele dependem "para que produzam efeito legal" (parágrafo único do art. 6.º). A própria autonomia universitária, proclama nos arts. 48 e 49, é anulada pelo dispositivo do art. 39, conjugado ao do § 5.º do art. 50, no qual de novo o Ministro reaparece como a autoridade homologadora definitiva.

Um ponto de vista diametralmente oposto foi adotado pela Conferência quando definiu as prerrogativas do Conselho Na-

cional de Educação e as condições da autonomia didática, administrativa e financeira das Universidades.

Estamos convencidos de que a X Conferência Nacional de Educação traçou um plano harmonioso e prático para satisfazer às aspirações dos meios educacionais do país, mais seriamente preocupados com os problemas de organização. O esboço incluso deve, entretanto, conter várias lacunas, que os lúcidos espíritos dos nossos legisladores sem dúvida preencherão.

B) PROJETO DE LEI I —

*Disposições gerais*

Art. 1.º A fim de tornar a educação acessível a todos, segundo a capacidade de cada indivíduo, os poderes públicos, na medida dos recursos e dentro das atribuições previstas na Constituição Federal e na presente lei, deverão promover:

- a) a disseminação e o aperfeiçoamento dos estabelecimentos de ensino em seus diversos graus e ramos;
- b) a difusão cultural sob as suas diversas formas;
- c) o estímulo à iniciativa privada todas as vezes que esta se inspirar no propósito de bem servir à educação;
- d) a assistência aos alunos carecentes de recursos econômicos e, de modo especial, na idade escolar primária;
- e) a extensão progressiva da gratuidade aos graus de ensino oficial ulterior ao primário;
- f) a concessão do maior número possível de bolsas de estudo a alunos necessitados e capazes, na conformidade de normas para seleção objetiva.

Art. 2.º É dever dos pais ou tutores promoverem, na medida dos seus recursos, a formação de um ambiente familiar propício à educação integral dos menores.

Art. 3.º Os pais ou tutores, a fim de satisfazerem, em relação aos menores, a exigência da obrigatoriedade do ensino primário, poderão optar por uma das seguintes soluções:

- a) matriculá-los em escola pública;
- b) matriculá-los em escola particular;
- c) facilitar-lhes o ensino conveniente no domicílio.

§ 1.º A opção pelo ensino no domicílio ficará sujeita às limitações estatuídas na legislação estadual complementar.

§ 2.º Quando não houver escola pública acessível, a exigência da obrigatoriedade não será imposta se o pai ou o responsável pelo menor não puder cumprir o encargo, optando por uma das outras soluções.

Art. 4.º A educação terá por objetivo:

- a) procurar o desenvolvimento harmonioso da personalidade, sob o ponto de vista físico, moral e intelectual;
- b) favorecer o ajustamento familiar e social do indivíduo e, ao mesmo tempo, torná-lo capaz de contribuir para a melhoria da comunidade em que vive;
- c) habilitá-lo ao desempenho consciente dos deveres cívicos;
- d) prepará-lo espiritualmente, para se opor aos antagonismos entre classes, entre povos e entre raças, e às perseguições por motivos religiosos, filosóficos ou políticos.

Art. 5.º Aos estabelecimentos de ensino, sobretudo aos de grau primário e médio, cumprirá entrar em contato com a comunidade em que se achem situados, estudar suas condições físicas, biológicas e culturais e colaborar, na medida do possível, para o seu progresso.

§ 1.º As escolas da zona rural coadjuvarão as autoridades quanto a medidas de saneamento e de educação agrícola e quanto ao desenvolvimento de ofícios e artes regionais.

§ 2.º Incumbe às escolas, onde fôr necessário, colaborarem na assimilação social dos imigrantes e de seus filhos.

Art. 6.º Os poderes públicos se esforçarão por promover a educação, em classes ou estabelecimentos especiais, das crianças a cujas anomalias de desenvolvimento ou desajustamentos sociais não se puder atender em escolas ou classes comuns.

Art. 7.º Ministrarão o ensino religioso, em estabelecimentos oficiais, pessoas indicadas pelos representantes autorizados das respectivas confissões religiosas.

Parágrafo único. A indicação poderá recair em professores públicos, desde que aceitem o encargo e a aprove a administração do ensino da qual o estabelecimento fôr dependente.

## II — *Deveres da União*

8.º Compete à União:

- a) estimular o desenvolvimento do ensino em todo o território nacional, por meio de auxílio técnico e financeiro aos governos estaduais e do Distrito Federal e, por intermédio destes governos, à iniciativa privada;
- b) organizar e manter o sistema de ensino dos territórios ;
- c) organizar e manter um sistema federal de ensino que supra estritamente as deficiências locais e, ao mesmo tempo, compreenda estabelecimentos modelares sob o ponto de vista da organização didática e administrativa;

Art.

d) realizar, em determinados pontos do território nacional, demonstrações de serviços, de métodos e técnicas educacionais de acordo com os governos das respectivas jurisdições;

e) estabelecer normas flexíveis para a organização do ensino médio e superior no país;

f) criar o Fundo Nacional de Educação, no qual ficará integrado, especificamente, o Fundo Nacional do Ensino Primário ;

g) amparar a pesquisa e todas as atividades culturais de alcance nacional.

Art. 9.º Em cada período de cinco anos será fixada, em lei especial, a quantia que constitua o auxílio federal a ser anualmente concedido aos governos dos Estados e do Distrito Federal, a fim de promoverem o desenvolvimento do ensino em seus respectivos territórios.

§ 1.º A referida lei deverá:

a) estabelecer o critério para a distribuição do auxílio aos governos estaduais e do Distrito Federal;

b) determinar que cada um destes, antes de receber a quota a êle destinada, apresente ao Conselho Nacional de Educação plano de uma distribuição também equitativa em seu próprio território, com discriminação das instituições, associações e serviços, quer oficiais, quer particulares, a serem beneficiados ;

c) exigir a publicação ampla do plano na respectiva unidade, antes de ser o mesmo submetido à aprovação do Conselho Nacional de Educação;

d) fixar os meios de distinguir entre associações, instituições e serviços educacionais ou culturais de qualquer natureza e associações, instituições e serviços assistenciais, de maneira que toda subvenção concedida aos classificados na primeira categoria esteja dentro da quota do auxílio educacional cabível à respectiva unidade da federação.

§ 2.º Da quota do auxílio que couber a cada Estado e ao Distrito Federal será deduzida qualquer quantia gasta pelo Governo Federal na respectiva unidade:

a) com serviços ou instituições federais educacionais aí instaladas e que sirvam preferencialmente à respectiva população;

o) com pessoal cedido ou material doado para objetivos educacionais.

§ 3.º É assegurada aos Estados e ao Distrito Federal a faculdade de levarem a efeito adaptações regionais ou experimentações úteis, a juízo do Conselho Nacional de Educação.

Art. 10. As atribuições da União em matéria de educação e cultura serão exercidas pelo Ministério da Educação e Saúde, ressalvados os estabelecimentos de ensino militar e 03 de ensino agrícola não ministrado em Universidades.

Art. 11. Ao Ministro da Educação e Saúde compete, na esfera da educação:

a) exercer a supervisão geral sobre a administração federal do ensino;

b) informar-se, pelos meios que julgar necessários, das necessidades do ensino no país e propor ao Presidente da República as medidas adequadas, inclusive as que devam ser solicitadas ao Congresso Nacional;

c) estimular os empreendimentos educacionais de maior alcance que estejam sendo realizados em qualquer ponto do "território brasileiro";

d) convocar periodicamente Conferências de que participem os responsáveis pela administração educacional nos Estados, no Distrito Federal e nos territórios e os responsáveis pela orientação federal do ensino, a fim de promover a coordenação dos respectivos esforços.

Art. 12. Ao Conselho Nacional de Educação compete:

I — Estabelecer normas:

a) para a organização e o funcionamento, em qualquer parte do país, dos estabelecimentos de ensino médio mantidos ou reconhecidos pelo Governo Federal, salvo os do ensino normal, e dispor, nas mesmas normas, sobre: modalidades de cursos e de currículos; duração dos cursos; seriação das matérias e tempo dedicado ao seu estudo; duração do ano escolar; períodos de férias; limites do número de alunos no estabelecimento, em classe e em outros trabalhos; limites, em relação a professores e alunos, do número diário de aulas e de outros trabalhos escolares; regime de disciplina e cooperação dos alunos; condições de freqüência; condições de aprovação dos alunos; processos de seleção do professorado e padrões para sua remuneração; condições para a transferência dos professores; requisitos para a direção do estabelecimento; requisitos higiênicos e pedagógicos em relação aos edifícios e áreas anexas, bem como às instalações e ao material de uso;

b) para a organização e funcionamento, em qualquer ponto do país, dos estabelecimentos de ensino superior isolados, mantidos ou reconhecidos pelo Governo Federal, e dispor, nas mesmas normas, sobre: modalidades de cursos e de currículos; duração dos cursos; seriação das matérias e tempo dedicado ao seu estudo; duração do ano escolar; períodos de férias; limites do número de alunos no estabelecimento, em

classe e em outros trabalhos escolares; limites, em relação a professores e alunos, do número diário de aulas e outros trabalhos escolares; regime de disciplina e cooperação dos alunos; condições de freqüência; condições de aprovação dos alunos; processos de seleção do professorado e padrões para sua remuneração; condições para a transferência de professores; constituição dos órgãos dirigentes; requisitos higiênicos e pedagógicos em relação aos edifícios e áreas anexas, bem como às instalações e ao material de uso;

c) para a articulação entre si do ensino primário com o médio e deste com o superior;

d) para a distribuição de bolsas de estudo, custeadas pelos fundos federais, aos alunos dos cursos médio e superior;

e) para a autonomia administrativa, financeira e didática das Universidades, assegurando-lhes a competência de deliberar sobre:

1 — os seus estatutos, *ad referendum* do Conselho Nacional de Educação; os regimentos das unidades que as integram; a indicação de nomes de professores catedráticos, em

tríplice, ao órgão competente, para dentre eles ser escolhido o Reitor; a designação de vice-reitor, de decanos ou diretores de Escolas ou Faculdades, bem como de diretores de institutos e serviços técnicos e administrativos; a admissão de funcionários que não pertençam ao quadro permanente dos funcionários públicos, e contrato de professores, a prazo fixo; a prorrogação, redução, antecipação ou adiamento dos períodos de provas ou exames, por motivo de interesse relevante, sem prejuízo dos períodos de férias fixadas pelo Conselho Nacional de Educação; as penas disciplinares;

2 — a organização de orçamento anual, dentro de suas rendas próprias e do total das subvenções concedidas pelo poder público ou por instituições particulares; a autorização de despesas, mediante créditos especiais ou suplementares, desde que esteja assegurada a receita correspondente; a aceitação de legados e donativos e a administração do patrimônio universitário ;

3 — A fixação das disciplinas de concurso vestibular, para ingresso em cada curso de graduação: o currículo e o número de anos de estudo, para cada curso, respeitado o mínimo que o Conselho Nacional de Educação estabelecer; programas e métodos do ensino e processos de apuração de rendimento escolar, inclusive a respeito da natureza das notas de aprovação ;

f) para o registro de diplomas que habilitem ao exercício das profissões liberais;

g) para a elaboração, pelos governos estaduais e do Distrito Federal, dos planos de aplicação das quotas que lhes competirem anualmente no auxílio federal, mediante uma escala flexível de prioridade;

h) para o seu próprio funcionamento.

II — Resolver sôbre:

a) os planos de aplicação do auxílio federal apresentados pelos governos estaduais e do Distrito Federal, por intermédio do Departamento Nacional de Educação, que opinará sôbre cada um deles;

b) os relatórios estaduais e os relatórios do Departamento Nacional de Educação acêrca da maneira pela qual o auxílio federal esteja sendo aplicado;

c) os pedidos de autorização para funcionamento e de reconhecimento dos estabelecimentos de ensino médio e superior, precedendo parecer do Departamento Nacional de Educação;

d) a cassação do reconhecimento já concedido, quando a infração das normas constar provadamente de relatórios de inspeção enviados pelo Departamento Nacional de Educação, ou fôr apurada em diligências do próprio Conselho, assegurando-se, em qualquer hipótese, plena defesa à direção do estabelecimento ;

e) os estatutos das Universidades, respeitadas as garantias mínimas de autonomia acima especificadas, ou outras, de maior amplitude, estabelecidas pelo Conselho.

III — Encaminhar ao Ministro da Educação e Saúde:

a) a proposta anual das despesas com a educação, elaborada pelo Departamento Nacional de Educação;

b) a proposta, quando conveniente, de reforma da legislação federal relativa à educação, desde que a mesma proposta haja sido aprovada por dois terços, no mínimo, dos membros do Conselho;

c) a proposta, a ser feita dentro de um ano a contar da promulgação desta lei, da criação de um Fundo Nacional de Educação destinado a impulsionar o desenvolvimento do ensino em todo o país, e, dentro do mesmo prazo, o anteprojeto da lei de auxílio federal aos Estados, ambos elaborados, com a audiência do Departamento Nacional de Educação, por uma comissão de educadores e economistas designados, respectivamente, pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Nacional de Economia;

d) sugestões para a melhor eficiência dos serviços federais de educação.

IV — Sugerir aos governos dos Estados medidas que pareçam úteis aos interesses gerais da educação e, dentre elas,

as de criação de Conselhos Estaduais de Educação e as de transferência progressiva, aos governos dos Municípios, da orientação administrativa dos estabelecimentos de ensino estaduais situados em seus territórios, se o solicitarem os órgãos locais competentes e se comprovarem as razões de capacidade por eles alegadas, substituindo, em qualquer caso, o encargo estadual de ajudá-los financeiramente.

V — Determinar:

a) a execução, por meio de comissões compostas de técnicos do Departamento Nacional de Educação, de pessoas estranhas ao seu quadro ou de uns e outros, de inquéritos sobre a situação do ensino, em qualquer dos graus e ramos, a fim de verificar, onde fôr necessário, as condições de sua eficiência, bem como de sua conformidade com a legislação federal;

b) a elaboração, por meio de comissões constituídas na forma da alínea anterior, de sugestões sobre programas e métodos de ensino, para uso dos professores, sobretudo os do ensino pré-primário, primário e médio;

c) a disseminação dessas sugestões, no país, por intermédio do Departamento Nacional de Educação;

d) a concessão de prêmios aos autores de livros didáticos, originais ou adaptados, que melhor satisfizerem aos objetivos delineados nas sugestões previstas na alínea *b*, confiando o julgamento de tais livros às próprias comissões elaboradoras daquelas sugestões ou a outras que forem constituídas para esse fim especial.

Art. 13. As normas referidas no item I do art. 12 e as sugestões de que trata a letra *b* do item V do mesmo artigo deverão ser elaboradas de maneira que permitam:

a) a satisfação dos interesses e aptidões variadas dos alunos, partindo embora de uma base comum;

b) adaptações regionais e locais;

c) a experimentação cautelosa de organizações didáticas que não hajam sido previstas por ocasião da referida elaboração, mas que tenham a sua utilidade demonstrada.

Parágrafo único. O Conselho Nacional de Educação, ao julgar os pedidos de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino médio e superior, deverá atender às condições estabelecidas neste artigo.

Art. 14. A elaboração das normas referidas no item I do art. 12 obedecerá ao seguinte processo:

a) o Conselho Nacional de Educação designará comissões compostas de professores do ensino secundário, do ensino profissional e dos diversos ramos de ensino superior, a fim de redigirem anteprojeto das mesmas normas, assistindo às reu-

niões respectivas o membro ou membros do Conselho, por este designados;

b) o Departamento Nacional de Educação e, quanto ao ensino superior, também as Universidades emitirão pareceres sobre os anteprojetos;

c) o Conselho fará publicar os anteprojetos e os pareceres na imprensa oficial, tanto da União como dos Estados, e solicitará ao Ministro da Educação e Saúde que, decorrido o prazo mínimo de quatro meses, a contar da publicação, convoque, para discutir o assunto, uma Conferência Nacional, a reunir-se na Capital da República, e que será constituída dos responsáveis pela administração educacional nos Estados e no Distrito Federal, em numero de 21, os quais poderão ter assessores, sem direito a voto;

d) no intervalo entre a convocação e a Conferência, o Conselho receberá pareceres de associações educacionais e de outras às quais interessar a solução da matéria, bem como dos corpos dirigentes de estabelecimentos de ensino e de particulares, e dará conhecimento desses pareceres aos membros da Conferência;

e) a Conferência, a que presidirá, sempre que possível, o Ministro da Educação e Saúde, disporá sobre o caráter público, ou não, de suas reuniões e a elas deverão comparecer os membros do Conselho, o Diretor do Departamento Nacional de Educação e seus auxiliares graduados;

f) o Conselho elaborará as normas respectivas e fixará um prazo para entrarem em vigor, contado da data da publicação ;

g) na determinação do prazo previsto na alínea /, o Conselho atenderá à conveniência de não alterar o regime do ano letivo que se tenha iniciado.

Parágrafo único. O Conselho Nacional de Educação só poderá modificar as normas por êle elaboradas decorrido o prazo de sete anos após a sua entrada em vigor.

Art. 15. O Conselho Nacional de Educação opinará, como órgão consultivo do Congresso Nacional, acerca da reforma da presente lei, se decorridos, pelo menos, 10 anos, bem como acerca de projetos que se relacionam com a difusão cultural. Opinará, outrossim, como órgão consultivo do Poder Executivo, sobre os regulamentos que lhe incumba elaborar e projetos de lei (Constituição Federal, art. 67) pertinentes a tais assuntos.

Art. 16. O Conselho Nacional de Educação será composto de 25 membros nomeados pelo Presidente da República dentre pessoas que se tenham distinguido, nos Estados e no Distrito Federal, pelo interesse votado aos problemas da educação e pela integridade moral.

Parágrafo único. A escolha deverá recair em: um professor do ensino primário; dois professores do ensino normal; quatro professores do ensino profissional; quatro professores do ensino secundário; seis professores do ensino superior; quatro pessoas que tenham tido, ou tenham na ocasião, a responsabilidade da direção técnica e administrativa de um sistema de educação; quatro pessoas que representem associações de caráter econômico e cultural.

Art. 17. Os membros do Conselho correspondentes ao ensino primário, ao profissional, ao normal e ao secundário serão indicados pelos Conselhos Estaduais de Educação, ou, na sua falta, pelas administrações estaduais de educação e pela do Distrito Federal, designando cada uma nomes em proporção com o número de membros para cada grau e ramo de ensino mencionados, contanto que, relativamente ao ensino secundário e ao profissional, um elemento pelo menos se dedique ao ensino particular.

Parágrafo único. A escolha pelo Presidente da República, dentre as pessoas indicadas, será feita de maneira que:

- a) os quatro professores do ensino profissional e os quatro professores do ensino secundário provenham de estabelecimento localizados respectivamente numa das seguintes regiões: 1) Nordeste; 2) Leste; 3) Sul; 4) Norte-Centro-Oeste;
- b) um professor, pelo menos, do ensino profissional e um, pelo menos, do ensino secundário provenham de estabelecimento particular reconhecido.

Art. 18. Os seis professores do ensino superior serão indicados pelos Conselhos Universitários e pelas Congregações dos institutos de ensino superior isolados, de maneira que:

- a) cada universidade designe seis dos seus professores;
- b) cada um dos institutos isolados designe um dos seus professores.

Parágrafo único. A escolha dos seis membros correspondentes ao ensino superior será feita de maneira que:

- a) seja representado entre eles um estabelecimento, pelo menos, de cada uma das quatro regiões acima especificadas;
- b) um professor, pelo menos, corresponda a instituto isolado;
- c) um, pelo menos, represente instituição particular reconhecida.

Art. 19. Os quatro membros do Conselho correspondentes a pessoas que tenham tido, ou tenham na ocasião, a responsabilidade da direção técnica e administrativa de um sistema de educação serão escolhidos livremente pelo Presidente da República.

Art. 20. Os quatro membros do Conselho referidos no art. 16, parágrafo único, *in fine*, serão indicados ao Presidente da República pelas associações industriais, comerciais, agrícolas e culturais, de âmbito nacional.

Art. 21. Cada conselheiro será nomeado para um período de cinco anos e poderá ser reconduzido.

§ 1.º A renovação do Conselho será feita pela metade em cada uma das categorias que tenha um número par de membros.

§ 2.º Para efeito da renovação parcial, o Conselho, em sua primeira reunião após ser constituído nos termos desta lei, procederá ao sorteio dos membros cujo período de exercício terá apenas a duração de dois anos e meio.

Art. 22. Os membros do Conselho, durante o prazo de suas funções, só poderão ser destituídos em caso de infração do dever funcional ou de falta grave de conduta, apurado em inquérito, a que presidirá um relator designado pelo próprio Conselho e cujas conclusões deverão ser por este votadas, assegurando-se plena defesa ao acusado.

Art. 23. Para efeito da presente lei, consideram-se incluídos, na zona Nordeste, os Estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas; na zona Leste, o Distrito Federal e os Estados de Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro; na zona Sul, os Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul; na zona Norte-Centro-Oeste, os Estados de Amazonas, Pará, Mato Grosso e Goiás.

Art. 24. Não serão submetidos à decisão do Conselho casos individuais de matrícula, inscrição para exames e transferências de alunos, bem como os casos relativos a registro de diplomas e a provimento de cargos docentes.

§ 1.º Tais casos serão submetidos à decisão dos órgãos indicados pelo Conselho nas normas que elaborar (artigo 12).

§ 2.º Se os referidos órgãos entenderem que os casos contenciosos decorrem de dificuldades na aplicação das normas traçadas pelo Conselho, este deverá responder às consultas feitas quanto ao modo de interpretá-las, bem como poderá, de ofício, tomar as medidas indispensáveis à sua execução.

Art. 25. O Departamento Nacional de Educação será reestruturado de maneira que nele se incluam as Diretorias do Ensino, ora subordinadas diretamente ao Ministro da Educação e Saúde, bem como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, ao qual se atribuirá o grau de autonomia necessário a uma instituição de pesquisas.

Art. 26. Ao Departamento Nacional de Educação, além das atribuições já referidas nos artigos anteriores, compete:

a) estimular, no território nacional, o aperfeiçoamento do ensino, em todos os seus graus e ramos, seja sugerindo melhor organização das administrações estaduais, seja cooperando tecnicamente com estas administrações e com os estabelecimentos por ela dirigidos, ou com os estabelecimentos sujeitos à superintendência ou à fiscalização federais, seja elaborando e distribuindo publicações e usando outros meios de divulgação cultural ;

b) auxiliar as administrações educacionais nos Estados e no Distrito Federal a promoverem cursos de aperfeiçoamento para o professorado;

c) fiscalizar o cumprimento das normas traçadas pelo Conselho Nacional de Educação relativamente ao ensino médio e superior, bem como o cumprimento dos planos de aplicação do auxílio federal aprovados pelo mesmo Conselho;

d) orientar o ensino nos territórios;

e) supervisionar o ensino federal médio e superior, exceto o das Universidades;

f) receber, periodicamente, do Serviço de Estatística da Educação, os dados de que tiver necessidade sobre o ensino em todo o país, em seus diversos graus e ramos;

g) apresentar relatórios anuais ao Ministério da Educação e Saúde sobre as suas próprias atividades e sobre o funcionamento de todo o ensino federal;

h) realizar, em qualquer ponto do território nacional, por determinação do Ministro da Educação e Saúde ou do Conselho Nacional de Educação, ou por sua própria iniciativa, inquéritos sobre a situação do ensino em seus diversos graus e ramos, ou sobre o funcionamento de quaisquer meios de difusão cultural;

i) verificar se os Estados e Municípios estão despendendo na manutenção e desenvolvimento do ensino as percentagens mínimas da renda proveniente de impostos, fixados no art. 169 da Constituição.

Art. 27. O Ministério da Educação e Saúde, pela repartição especializada competente, filiada ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, elaborará anualmente a estatística nacional do ensino e as demais estatísticas culturais, de acordo com o disposto no convênio intergovernamental de 20 de dezembro de 1931.

Art. 28. Os diplomas de curso superior, para que produzam efeitos legais, serão previamente registrados no Ministério da Educação e Saúde.

Art. 29. O Departamento Nacional de Educação levará ao conhecimento do Conselho Nacional de Educação, e

este representará a respeito ao Ministro da Educação e Saúde, para as necessárias providências, suas observações, em qualquer ponto do território nacional, quando:

*a)* estabelecimentos educacionais, mesmo os não sujeitos à superintendência ou fiscalização federais, ou serviços educacionais, estaduais ou municipais, estiverem transgredindo os dispositivos constitucionais ou os objetivos básicos da educação definidos no art. 4.º da presente lei;

*b)* livros e publicações de qualquer natureza destinados à educação ou outros meios de difusão cultural, incidirem na mesma transgressão;

*c)* autoridades estaduais ou municipais não estiverem cumprindo o dispositivo constitucional relativo à aplicação de percentagens da renda proveniente de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1.º Se, no caso das alíneas *a* e *b*, os estabelecimentos de ensino ou os órgãos de difusão cultural estiverem sob a jurisdição federal, o Ministro da Educação e Saúde providenciará para que seja reparada a transgressão e punidos os responsáveis.

§ 2.º No caso das alíneas *a* e *b*, se os estabelecimentos de ensino ou os órgãos de difusão cultural estiverem sob a jurisdição estadual, e no caso da alínea *c*, o Ministro da Educação e Saúde, com a aprovação do Presidente da República, encaminhará o processo ao Procurador Geral da República para as providências judiciárias que forem cabíveis.

### III — *Deveres dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios*

Art. 30. Aos governos dos Estados compete:

*a)* promover o desenvolvimento do ensino em seus respectivos territórios, seja pela criação de estabelecimentos, seja pelo estímulo aos governos municipais e à iniciativa privada para que os criem e mantenham;

*b)* traçar normas flexíveis para a organização do ensino pré-primário, primário e normal, estabelecendo, em relação ao segundo, as condições relativas à sua obrigatoriedade e à exigência de ser ministrado na língua vernácula;

*c)* ampliar progressivamente a gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais e a assistência aos alunos necessitados ;

d) colaborar com a administração federal: 1) fornecendo, em períodos determinados, os dados estatísticos necessários; 2) facilitando os inquéritos sobre a situação do ensino, promovidos pelo Departamento Nacional de Educação; 3) enviando representantes às Conferências Nacionais convocadas pelo Ministro da Educação e Saúde;

e) distribuir bolsas de estudo a alunos necessitados e capazes, quer os recursos necessários provenham de fundos federais, quer de fundos estaduais.

Art. 31. O disposto no art. 30 se aplica ao Govêno do Distrito Federal, salvo no que se refere à ação exercida sobre governos municipais.

Art. 32. As administrações educacionais dos Estados e do Distrito Federal deverão enviar ao Conselho Nacional de Educação, por intermédio do Departamento Nacional de Educação, os informes relativos à organização didática e administrativa dos estabelecimentos de ensino normal existentes em seus respectivos territórios.

§ 1.º Na base dessas informações e de outras que julgar necessário apurar, o Conselho fará uma classificação dos estabelecimentos que forem equivalentes quanto à formação profissional.

§ 2.º Os Estados e o Distrito Federal não poderão negar validade a diplomas expedidos por estabelecimento situado fora do seu território, mas colocado, na classificação feita pelo Conselho, em categoria equivalente ou superior à dos estabelecimentos mantidos ou reconhecidos por eles.

Art. 33. Os planos de aplicação do auxílio federal, elaborados pelas administrações educacionais nos Estados e no Distrito Federal, deverão abranger os estabelecimentos de ensino que no respectivo território, fizerem jus ao benefício, quer sejam mantidos pela administração estadual, quer pela municipal, quer pela iniciativa privada, e qualquer que seja o grau ou ramo de ensino.

Parágrafo único. Ficam excluídas da competência das administrações educacionais nos Estados e no Distrito Federal a proposta e a distribuição de auxílio federal a Universidades, sem prejuízo do disposto no § 2.º do art. 9.º.

Art. 34. Compete aos governos municipais contribuir para o desenvolvimento do ensino nos respectivos territórios, no limite dos recursos de que dispuserem e da autoridade que lhes fôr delegada pela legislação estadual.

IV — *Deveres da iniciativa privada*

Art. 35. Para serem reconhecidos oficialmente, todos os estabelecimentos particulares do ensino deverão submeter-se às normas traçadas pelos órgãos competentes e à fiscalização deles.

Art. 36. Poderão organizar-se livremente cursos e estabelecimentos de ensino ou divulgação cultural que não aspirem ao reconhecimento oficial, se:

a) satisfazerem aos objetivos gerais da educação definidos no art. 4.º da presente lei;

b) se registrarem perante a autoridade competente, **para** verificação da idoneidade dos dirigentes e do corpo docente, bem como das condições higiênicas do ensino;

c) fornecerem periodicamente os dados estatísticos necessários.

§ 1.º Tais cursos ou institutos não poderão conferir diploma de qualquer natureza.

§ 2.º A ausência ou denegação do registro imporá à autoridade educacional fiscalizadora o dever de providenciar para o fechamento do curso ou do estabelecimento em causa.

Art. 37. Os cursos ou estabelecimentos que ministrem ensino em um grau ou ramo para o qual as autoridades competentes ainda não tenham estabelecido normas de funcionamento, só poderão ter os seus diplomas registrados sob as condições que essas autoridades fixarem, por ocasião de expedir as normas respectivas.

## MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO (\*)

JOÃO DE DEUS CARDOSO DE MELO

Senhor Governador,

1 — Venho pagar minha promessa: aqui estão as *Bases do Plano de Municipalização Progressiva das Escolas Primárias do Estado de São Paulo*.

O título é longo e talvez passível de crítica. Mas não encontro no momento outro com que possa melhor epigrafar o trabalho, que ora sujeito ao seu estudo e apreciação.

Não se trata de organizar propriamente a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. Nem, tampouco, de alterar a fisionomia e estrutura das escolas. São medidas estas, que devem vir a seu tempo, depois de assentadas definitivamente as bases de uma reforma preliminar: a do sistema administrativo escolar, que penso deva o Governo empreender sem mais demora.

Rogo a V. Exa. a fineza de me acompanhar numa digressão aos domínios daquela pasta, a fim de inspecionar-lhe os métodos de trabalho e o rendimento deste. Estou certo de que, ao cabo de tudo, há de V. Exa. concordar comigo em que nada se fará de proveitoso ao ensino, sem que, antes, se partilhe, entre Estado e Municípios, a responsabilidade na direção das escolas públicas.

### ASPECTO GERAL,

2 — O panorama geral que a educação oferece no Estado de São Paulo é, de fato, confrangedor.

Vai longe o tempo em que as escolas paulistas eram modelo de organização e eficiência. Cedemos o passo, neste terreno, a outros irmãos, mais felizes, da Federação Brasileira. Não nego que a palma das iniciativas generosas ainda nos pertença. Mas é indiscutível que a qualidade do ensino decaiu de ano para ano, em consequência de vários fatores, entre os quais a defeituosa organização do sistema escolar vigente.

(\*) Memorial apresentado ao Exmo. Sr. Prof. Lucas Nogueira Garcês, Governador do Estado de São Paulo.

Os grupos funcionam em prédios velhos e mal conservados. Os novos, cuja construção se eterniza, arrastando-se, por vêzes, anos a fio, estão longe de suprir as necessidades crescentes da população infantil recenseada. Tal carência obrigou a administração a tresdobrar os seus períodos de funcionamento, reduzindo o tempo consagrado às aulas, suprimindo o recreio e a ginástica, enfraquecendo destarte a ação educativa da escola, degradada hoje ao simples papel de alfabetizar alunos.

O material (carteiras, quadros, gravuras, mapas-murais) é pouco e antiquado, a fiscalização precária, a assistência técnica quase nula; o amparo moral ao professor, inexistente. Tenho mesmo a impressão de que, sob vários aspectos, retrocedemos.

De quem a culpa desse lamentável estado de coisas?

Tenhamos a hombridade de confessar que de todos nós. Dos governos que, por incúria, não atalharam o mal na sua origem, o mal que foi crescendo a olhos vistos, dia após dia, esquecidos da gravidade do problema, como se dele não dependesse a nossa própria sobrevivência de povo livre; relegando as coisas da educação para um plano secundário; negando verbas e recursos, medidas e providências. Do povo, que se foi desinteressando da vida das escolas, julgando a maioria dos pais que obtêm quitação de seus deveres com a matrícula dos filhos no grupo ou no ginásio. E, finalmente, do próprio magistério.

Na justa partilha das responsabilidades, tenho para mim que o menor quinhão deve ser atribuído ao mestre. Pobre, numa sociedade tomada do delírio das riquezas, devotada tão só à conquista dos bens materiais; modesto até às raias da timidez, em permanente conflito com o meio, onde vence a ignorância feliz e audaciosa — vem realizando, em silêncio, sua tarefa, abandonado de todos. Ninguém colabora com êle. Ninguém lhe dá atenção. Olham-no de cima, porque, segundo a concepção dominante, a importância de uma profissão se mede pelo que rende. Sua única paga são os vencimentos que lhe dão. Não recebe uma palavra de estímulo, de entusiasmo, de reconhecimento sequer.

Não admira, pois, que, dentro dessa atmosfera de gelo, indiferença e desprezo, a uma parte do professorado se lhe laja entibiado a fé na grandeza da sua missão.

E o resultado aí está: o desânimo, a apatia, o cruzar de braços aqui, e a queixa, o azedume, a murmuração, a revolta surda acolá.

## NEM TUDO ESTA PERDIDO

3 — Encarando esse quadro de desolação e ruína, de que as linhas acima dão apenas uma idéia muito apagada, ainda assim, Senhor Governador, eu creio firmemente que nem tudo está perdido.

De setembro de 1948 a dezembro de 1949, durante dezesseis meses portanto, tive a honra de ocupar no govêrno anterior, do eminente. Sr. Ademar de Barros, a pasta da Educação. Guardo daquela época recordações inesquecíveis. O funcionalismo da casa é, em geral, competente, assíduo, fiel cumpridor de seus deveres. Do magistério propriamente dito, se há uma parte que se deixou contaminar do mais cruel pessimismo, há, em compensação, uma outra, bem ponderável, que ainda guarda reservas inesgotáveis e surpreendentes do mais puro idealismo.

Não se me afigura difícil reerguer os ânimos abatidos. Graças a Deus, o entusiasmo, que é a mola fundamental da obra educativa, é tão contagiante quanto o desânimo. No dia em que o professorado de São Paulo perceber que o Govêrno volta suas vistas para êle, para as suas realizações, para o problema educacional, em suma, nesse dia terá início a obra, que é urgentíssima, de regeneração do ensino.

## O ERRO CAPITAL

4 — Não vou fazer aqui um arrolamento completo das causas, próximas e remotas, da decadência em que jazemos. São múltiplas, de origem e natureza diversas. Basta que aponte uma delas, a mais importante de todas segundo penso, o vício que marca, em geral, a organização dos serviços públicos no Brasil: a centralização administrativa.

Ora, quem diz centralização diz burocracia; e quem diz burocracia diz ineficiência, desmantelo, irresponsabilidade, desperdício de energias, corrupção, desordem, caos.

Sôbre a vasta e complicada rêde do nosso imenso aparelhamento escolar, que cobre e se estende por toda a superfície do Estado, do litoral às barrancas do Paraná, indo da Capital, às comarcas, aos municípios, aos distritos, aos bairros e povoados, aos sítios e fazendas — aparelhamento que deveria caracterizar-se não só por uma extrema ductibilidade, senão também pela multiplicidade de pequenos centros de direção *locais*, sediados o mais próximo possível das escolas — pesa, dominador, o guante de ferro da centralização.

Para começar, relembro a V. Excia. o que muita gente ignora: não há, no mundo inteiro, nenhuma entidade de direito privado ou de direito público, autarquia, município, estado unitário, federado, confederado, o que quer que seja, que organize, mantenha, custeie, fiscalize, oriente e dirija uma rede escolar de vulto e complexidade da que o Estado possui!

São mais de vinte e duas mil classes primárias isoladas ou reunidas em grupos, urbanas e rurais, jardins de infância, escolas maternas, classes pré-primárias, escolas típicas rurais. São cento e sessenta estabelecimentos do curso secundário e normal, distribuídos em colégios, ginásios e escolas de formação profissional, onde trabalham mais de três mil e duzentos professores. São dezenas de escolas profissionais, de todos os tipos e espécies, internatos e extermatos, para o ensino masculino e para o feminino, escolas agrícolas e industriais, cursos práticos, cursos de continuação, cursos de aperfeiçoamento, indo desde o de corte e costura, modelagem e pintura até o de especialização em electro-técnica e construção de máquinas, com o seu corpo numeroso de docentes, mestres e contra-mestres. São centros de educação física, colônias climáticas, escolas de aplicação ao ar livre. São as campanhas de educação de adultos, que alfabetizam dezenas de milhares de pessoas. São as instituições auxiliares da escola : a caixa escolar, as associações de pais e mestres, a merenda, o copo de leite, a sopa, o serviço dentário, o serviço médico escolar, o de higiene mental, canto, jogos desportivos, rádio, cinema educativo, bibliotecas infantis, recreativas, pedagógicas.

E para prover a tudo isso, para dirigir isso tudo, essa máquina imensa, fantástica, descomunal, disseminada por todos os recantos do Estado; para esse labor em que mais de vinte e cinco mil mestres se empenham em educar novecentos mil indivíduos: a criança, o adolescente, o jovem, o adulto; na classe, na oficina, no laboratório; exigindo a presença do do-cente junto à cartilha, ao quadro-negro, ao microscópio, ao torno, à fresa; para essa faina gigantesca, que pede mil e quinhentos diretores e vice-diretores, e mais secretários, escriturários, assistentes, orientadores educacionais, bibliotecários ; e mais de dois mil e quinhentos serventes e porteiros, além de muitas centenas de atendentes; e ainda o pessoal de trinta delegacias e cento e cinquenta inspetores; e mais o Departamento de Educação, com as suas chefias de serviço, seus técnicos, especialistas, burocratas; e ainda muitas dezenas de funcionários da Sede, com a diretoria geral, a subdiretoria geral; o expediente, que não tem mãos a medir; duas diretorias de informações, a consultoria jurídica, a contabilidade; o arquivo, o serviço de expansão cultural, o de legislação e publicidade e não

sei que mais; para dirigir isso tudo, dizíamos, órgãos centralizadores, localizados na Capital.

Quem ainda não perdeu o juízo, vê essa babel febricitante, e, depois, lhe apura o irrisório dos frutos, só pode concluir que, de fato, a estupidez humana não tem limites...

#### A MANIA DE ESTADUALIZAR TUDO

,5 — Contudo, não há que desesperar.

A crise de ensino é uma crise de crescimento. Aumentamos tanto o aparelhamento escolar, de modo tão rápido e em proporções tão agigantadas, que a desorientação tinha que vir. Trocamos a qualidade pela quantidade. O nível do ensino baixou. Mas o que perdemos em altura, ganhamos em extensão e profundidade, levando os seus benefícios, embora amesquinados, aos mais longínquos pontos e às camadas mais humildes da nossa população. Cedemos a contingências históricas inelutáveis.

Para desaire nosso, aquêlê crescimento, que é um bem, vai-se processando em condições positivamente anormais, o que é um mal. Não soubemos resistir à tendência insensata de "estadualizar tudo".

Veja V. Excia. o que se deu não há muito com os ginásios. Por iniciativa da gente dos nossos municípios, desejosa de dar aos filhos educação mais esmerada, foram surgindo no Interior, aqui e ali, ginásios particulares, que depois se municipalizaram. Era, em geral, baixa a qualidade do ensino ali ministrado. Mas © fato, considerado em si, representava um indício animador; era o povo a se interessar pelas coisas do ensino. A braços com a falta de recursos, apelou um dia para os homens do govêrno. E que foi que eles fizeram? Estadualizaram os ginásios.

Foi um erro. Melhor teria sido que o Estado os subvencionasse, mantendo-lhes o caráter de instituição municipal, mas impondo, em troca do auxílio financeiro, condições, como a nomeação de professores dentre diplomados pelas Faculdades de Filosofia. Seria um modo de ir fixando naquelas cidades grupos de pessoas mais esclarecidas, que, integrando-se na vida local, concorreriam, de certo, para a elevação do seu nível de cultura.

Com a solução dada procedeu-se na minha administração a um concurso para o provimento de mil e cem cadeiras do ensino médio — acontecimento inédito na História da Educação. Pois bem, mal terminara o concurso, nomeados os vencedores, já na semana imediata (porque eram *funcionários do*

*Estado...*), havia muitos, na Secretaria, pleiteando comissionamento na Capital. O ensino secundário contaminara-se da mesma instabilidade, que convulsiona as escolas do primeiro grau.

A mania é oficializar, estadualizar, concentrar tudo em mãos do Estado, como se por ventura pudesse êle, sozinho, assumir a responsabilidade total de um serviço que está muito além e acima de suas fôrças.

Há mister reagir contra essa idéia perigosa que se vai generalizando. Porque a verdade é que, para a obra educativa, não basta nem mesmo a ação conjugada da União, Estados e Municípios. É necessária também a da iniciativa privada, que deve ser estimulada e favorecida. As sociedades religiosas e as leigas, os centros culturais, as associações religiosas e as leigas, os centros culturais, as associações universitárias e científicas, as fôrças armadas, as classes conservadoras, os sindicatos operários, os homens de pensamento e de ação, a imprensa e o rádio, e os partidos políticos, enfim, todas as fôrças vivas da sociedade devem ser conclamadas a virem participar com o Estado nessa imensa faina patriótica.

Esse o caminho acertado.

#### PRIMEIRA CONSEQÜÊNCIA

6 — a primeira conseqüência daquele gigantismo, exclusivista e monopolizante, do qual muitos se ufanam, é que o ensino não tem direção.

Ainda agora, em "Manifesto" recente, publicado na imprensa e subscrito por oito das mais prestigiosas associações (de educadores paulistas, foi dito: "É que, tendo o nosso sistema escolar acompanhado o extraordinário surto de desenvolvimento que os outros setores da vida do Estado vem revelando, neste pós-guerra, atingiu êle tal extensão e complexidade que o quadro do pessoal e a organização dos serviços da Secretaria, estruturados ainda em bases antigas, há muito ultrapassadas, *perderam as possibilidades de direção e controle, racional e objetivo, não só do próprio pessoal, como, especialmente, dos serviços*". (Ver *A Gazeta*, de 12 de novembro de 1951).

Já se dissera no tópico anterior que a Secretaria da Educação marchava "para a insolvabilidade de seus compromissos". É o reconhecimento solene de que o regime faliu. ..

## SEGUNDA CONSEQÜÊNCIA

7 — A segunda conseqüência do sistema centralizador é a burocratização crescente dos serviços educacionais.

O mal se alastrou de tal forma que avassalou mesmo os seus órgãos supremos, anquilosando-os, paralisando-os, inutilizando-os.

Por mais que me custe dizer, é preciso que eu grite (porque é um grito de desespero), bem alto, para que todos me ouçam, govêrno e povo, que o Secretário de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo é, hoje, um mero burocrata. Burocrata de alta representação social e política, se quiserem. Mas burocrata.

No pé em que estão as coisas não lhe sobra tempo para mais nada senão para prover cargo administrativo e de docência. Sua função é nomear e remover professores. Sobretudo, remover. Remover por concurso ou por necessidade do ensino; mas remover sempre, todos os dias, do Ano Bom a São Silvestre, num esforço inútil, melancólico, exaustivo e desesperante. Ninguém o procura para outra coisa. Nem de outra coisa pode cuidar, dentro do regime vigente.

Poderia invocar, se quisesse, o testemunho de antigos titulares da pasta. Não me desmentiriam. Prefiro ouvir a voz de um morto.

Em 1931, um educador do porte de Sud Menucci, então em pleno vigor dos anos e na completa maturidade do seu peregrino talento, ocupou o cargo de Diretor do Ensino, um dos departamentos em que se dividia a antiga Secretaria da Educação e Saúde Pública. Pois bem. Ao deixar o posto, escreveu um pequeno livro: "O que fiz e pretendia fazer", no qual observa que, dentro do regime em vigor, o diretor do ensino não podia trabalhar, "ainda mesmo que o quisesse, porque toda sua atividade é absorvida na promoção dos professores". Esta página saborosa retrata bem a tragi-comédia em que se converte a vida do mortal que, um dia, tenha a veleidade de dirigir o ensino paulista:

"O pistolão, o empenho, a recomendação, a súplica, a lágrima cercam-no de todos os lados, espreitam-lhe todos os movimentos, à hora do banho, das refeições, do barbeiro, do dentista, do clube, devassam-lhe a vida íntima, perscrutam-lhe as afeições, descobrem-lhe os amigos do peito, mesmo os mais afastados e longínquos, os parentes mais amados, numa roda viva de solicitações insistentes, num estado-de-sítio pertinaz e envolvente, implacável como uma praga, para fazer-lhe praticar

atos que êle reputa ou inúteis ou injustos ou absurdos". *O que fiz e pretendia fazer*, Editora Piratininga, 1932).

Se assim era há vinte anos passados, Senhor Governador, que se dirá agora, quando o número de professores primários, que então andava por volta de seis mil, sobe a mais de vinte e dois mil? Quando os ginásios, que eram quatro: São Paulo, Campinas, Ribeirão Preto e Tatuí, são hoje cento e sessenta? Quando as Normais, que se contavam na ponta dos dedos, são agora oitenta e uma? Quando o ensino profissional pelo menos decuplicou ?

#### BUROCRACIA DA EDUCAÇÃO

8 — Realmente, que faz a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação?

Além do trabalho referente à aquisição do material, o que implica no processo das concorrências, contratos, notas de empenho; além do controle das folhas de pagamento dos diaristas e mensalistas, que são um exército; a Secretaria desperdiça o melhor dos seus esforços e energias na movimentação do pessoal docente.

Primeiro, são os comissionamentos. Ninguém lhe sabe o número ao certo. Serão três, cinco, oito mil, como se murmura nos seus corredores? Ignoramos. O fato é que há centenas e centenas de professores afastados do magistério, trabalhando em outros setores da administração estadual, nos centros de puericultura, na assistência social, no serviço de menores, em toda a parte. E como esses comissionamentos se fazem a prazo certo, por três, por seis, por doze meses, cada três, cada seis, cada doze meses há um trocar de ofícios de títulos que acaba nunca.

Depois, são as licenças, que chegam aos montes, aos borbotões. São tantas, em tão grande número, que foi preciso criar-se um "Serviço de Licenças"! Os processos cruzam e recruzam as seções, caminham, giram, vão e voltam: ofícios, guias de exame, laudos, portarias, publicações, anotações, comunicações.

Há dias em que entram mais de trezentos pedidos de licença: mas a média diária é de cem. Mais de vinte mil por ano, portanto; o que representa, mais ou menos, outros tantos afastamentos dos professores de suas classes. A metade dos requerimentos é indeferida, mas o que resta é ainda considerável: onze, doze mil licenças concedidas!

Em anexo V. Excia. encontrará o quadro estatístico das licenças concedidas de janeiro de 1948 a outubro deste ano. E, se analisar esse quadro, verificará que, iniciadas as aulas em

fevereiro, as licenças se elevam bruscamente de duzentas a trezentas para novecentas a mil em março, e assim se conservam durante o ano letivo, até que caem afinal em dezembro, com as férias...

Finalmente, são os concursos, lentos, morosos, difíceis, complicados, cuja marcha é acompanhada invariavelmente de um coro de queixas e reclamações amargas.

Vale a pena descrever, ainda que em largos traços, o processo bizantino de um deles, para que se tenha uma noção a respeito. Vejamos, por exemplo, o concurso de remoção do ensino primário.

Todos os anos, em determinada época, abre-se o concurso por um edital de convocação. Dentro do prazo marcado, os candidatos se inscrevem nas delegacias de ensino, declarando no ato o município para onde pretendem se remover. Juntam ao requerimento "a necessária documentação". Ali se procede a uma classificação provisória. Esta resulta da contagem dos pontos.

"Na formação dos pontos de cada candidato, dizia o art. 311 da Consolidação das Leis do Ensino, em vigor ao tempo em que ocupei aquela Secretaria, entrarão os seguintes elementos : I — tempo de efetivo exercício no magistério, calculado em trimestres nos cinco primeiros anos, e em semestres nos anos seguintes, contando-se quarenta e cinco dias ou mais como trimestres e três meses ou mais como semestre, correspondendo a cada trimestre, até cinco anos, um ponto, e a cada semestre, daí em diante, também um ponto; II — número de comparecimentos do professor no último ano dividido por dez, contando-se como comparecimentos os dias de falta abonada, afastamento, ou licença com todos os vencimentos, não dando, porém, direito a inscrição quociente inferior a dezoito; III — frequência média da classe ou escola no último ano; IV — número de alunos promovidos nos últimos dois anos, não dando direito a inscrição a promoção no último ano, inferior a quinze nas escolas isoladas, primeiros anos de grupo escolar e classes fracas de segundo, terceiro e quarto anos; e inferior a vinte nas classes comuns, médias ou fortes de segundo, terceiro e quarto anos de grupo escolar; V — equivalerá a zero a promoção no ano anterior, se a frequência do professor tiver sido inferior a cento e vinte comparecimentos"...

Leia-se agora o § 2.º do art. 311: "Para a classificação dos candidatos multiplica-se por um o número de alunos promovidos nas classes fortes; por um e três décimos, nas classes comuns, de grupos escolares; por um e cinco décimos, nas classes médias de grupo, nas classes anexadas aos grupos e nas

escolas isoladas; por um e oito décimos nas classes fracas de grupos escolares"...

Uma lei posterior, que não tenho em mãos, simplificou um pouco toda esta chicese, mas, ainda assim, se não estou em erro, para a classificação, apura-se o tempo de efetivo exercício, a frequência da classe, o comparecimento às reuniões pedagógicas, o número de faltas e o número de promoções que cada candidato obteve no último *quinqüênio!*

Não vou discutir o acerto dos critérios adotados na lei. Quero, porém, observar de passagem que os números apurados nem sempre se ajustam à realidade. Não existindo fiscalização efetiva, quem garante a frequência média da classe? E não é raro que se promovam alunos fracos de um ano para outro, "para não prejudicar o professor"...

Depois a papelada é remetida à Comissão de Concurso em São Paulo. Confere-se o trabalho feito, faz-se a classificação geral e definitiva, publica-se o resultado na imprensa do govêrno. Chovem, então, as reclamações. Apuram-se de novo os pontos, retificam-se os erros, comuns em trabalhos dessa natureza e vulto. Já a relação das vagas deverá ter sido publicada, ocupando páginas e páginas do "Diário Oficial".

Em seguida, chamam-se as candidatas para a escolha das cadeiras. E o desfile interminável começa. A professora chega à mesa onde está a Comissão e chovem as perguntas. Quer saber onde há vagas, em que grupo, se é no centro ou no arrabalde, a que distância fica a escola do povoado, se há condução para a fazenda, um mundo de questões a que nem sempre a Comissão pode responder.

Devidamente informada, ou melhor, mal informada, a professora pensa e repensa, consulta a pessoa que a acompanha: marido, pai, irmã, amiga; confabula, avalia os prós e os contras, titubeia, hesita, vacila. É natural que, feita a escolha, não pode se arrepender. E afinal se decide, assinando uma ficha, Deixa então a cadeira que ocupara e que entra na relação das vagas à disposição da outra, a que se lhe segue imediatamente na ordem de classificação.

O processo de remoções ainda mais se complica com a adoção de dois critérios, que "hurlent de se trouver ensemble": o critério técnico do merecimento e o princípio, muito humano, da união de cônjuges.

Quando assumi a Secretaria em setembro de 1948, impressionado com as críticas da imprensa, que acusava o meu antecessor pela morosidade dos concursos (havia classes ainda não providas naquela altura do ano!), fiz timbre em tomar todas as providências para que o próximo, o que devia realizar-se dentro em pouco, já na minha gestão, corresse bem. Providên-

ciei tudo a hora e a tempo, nomeei a Comissão, publiquei os editais, a relação das vagas, acompanhei de perto o concurso.

Naquele ano pediram remoção mais de seis mil professoras. Mais de seis mil requerimentos, portanto. Mais de seis mil contagens de tempo, apurações de frequência, verificações de promoção, classificações, chamadas, escolhas. Mais de seis mil títulos expedidos. É alucinante!

Havendo começado a chamada nos primeiros dias de janeiro, a Comissão, trabalhando das oito horas da manhã até a meia-noite, uma da madrugada, conseguiu, num esforço sobre-humano, dar por concluído o seu trabalho, nos últimos dias de maio, quase ao findar o primeiro período do ano letivo.

CONCURSOS, CONCURSOS, CONCURSOS...

9 — Findo o concurso de remoção do primário, o governo chama para escolherem as cadeiras as alunas diplomadas no ano anterior pelas escolas normais do Estado que tenham obtido média geral de aprovação superior a 90. E, terminada essa operação, começa o concurso de ingresso ao magistério primário.

Enquanto se processam esses concursos, realizam-se outros, numerosos, obedecendo mais ou menos à mesma orientação: concurso de remoção do ensino típico rural, concurso de ingresso ao ensino típico rural, concurso de remoção de diretores de grupo, concurso de ingresso aos cargos de diretor de grupo, concurso de inspetores escolares, concurso de delegado de ensino, concurso de remoção do magistério secundário e normal, concurso de ingresso ao magistério secundário e normal, e concursos análogos no ensino profissional.

Posso, portanto, afirmar, sem receio de que me contestem, com a autoridade que me advém da observação direta e da experiência pessoal, que toda, ou quase toda a atividade da Secretaria da Educação se esgota na movimentação do pessoal docente. É o desvirtuamento completo das finalidades para que foi criada. No corpo discente, nesse não há tempo de pensar.

É possível que isto continue, Senhor Governador?

UM POUCO DE HÍSTÓRIA

10 — A princípio, a remoção foi deixada ao prudente arbítrio da administração. Aos professores era facultado removerem-se com atestado de anuência dos inspetores do distrito (Regulamento de 1893).

Com o correr dos anos, formada a consciência da classe, vieram as reivindicações. Instituiu-se a carreira. Esta foi estruturada em dois sentidos: num sentido vertical, indo o professor a diretor de grupo, inspetor escolar, delegado de ensino ; e no sentido horizontal, caminhando da escola de fazenda para as urbanas até a Capital. Para esse efeito, classificaram-se as escolas em' quatro, estágios, depois a três, segundo o critério das distâncias e facilidades de comunicação.

Criada a carreira, vieram os concursos, visando à limitação do poder discricionário do govêrno. A remoção deixou de ser uma *faculdade* para ser um *direito* do professor.

Por fim obteve-se a igualdade de padrão, ganhando o mestre de primeiro estágio o mesmo que o da Capital, e crescendo-se nos seus vencimentos uma parte variável, proporcional ao tempo de serviço (gratificação de magistério).

Para a maioria do professorado o que interessa é a promoção no sentido horizontal, vale dizer a remoção para os lugares que, por este ou aquele motivo, atendem melhor à comodidade de cada qual.

Daí o número alarmante das remoções por concurso, ao qual se deve acrescentar a remoção feita a critério do govêrno, sob color de interêsse do ensino. Daí a enormidade de comissionamentos. Daí o vulto dos pedidos de licença. Daí a instabilidade do magistério, que afinal vai repercutir, estremecer e abalar, em seus próprios fundamentos, a vasta organização do nosso sistema escolar.

#### MAL-ESTAR DO MAGISTÉRIO

11 — Convém que nos detenhamos aqui, a fim de avaliarmos, em toda a sua extensão, o mal, o grande mal que ameaça arruinar o ensino paulista. Impressionam os números apontados: onze, doze mil licenças; comissionamentos em massa; seis, sete, oito mil remoções' por ano! Quanta perturbação na vida escolar! Quanto prejuízo para os alunos! Como não devem estranhar a freqüente substituição de mestres!

Mas, afinal, que quer dizer, que significa aquêlê número assombroso de licenças, remoções, comissionamentos? Que traduz senão a inquietação do magistério público, um mal-estar generalizado? Porque o abandono, mais ou menos longo, das classes, o peregrinar incessante do professorado, a contradança em que vive, essa mania ambulatória, essa correria maluca do lito-toral para a Noroeste, da Noroeste para a Mogiana, a Araraquã-reense, a Central, a Sorocabana, isso não pode ser imputado à

culpa exclusiva do mestre-escola. Não resulta da sua vontade. Deve ter uma origem, uma causa mais profunda.

Pesquisemo-la.

#### A VIDA DO MESTRE-ESCOLA

12 — Saindo da Escola Normal entre os dezoito e vinte anos de idade, as nossas professoras (porque o grosso do magistério primário é constituído de mestras) ingressam no funcionalismo *estadual* por via de um concurso. Colocam-se em fila e são chamadas à escolha da cadeira, dentre o rebotalho das que sobram do concurso de remoção, cujo mecanismo ficou explicado acima. Nomeadas, vão reger escolas situadas em lugares inóspitos, nos mais longínquos rincões do Estado, em paragens inteiramente desprovidas de conforto. O transporte, a moradia, a higiene, as refeições são os primeiros problemas que devem resolver.

Ora, nascidas, criadas e educadas sob as vistas paternas e o carinho materno, dentro do conforto do lar; habituadas às cidades onde vivem, onde têm as suas amizades, onde cultivam as suas relações; cujo ambiente conhecem e amam; a cujo meio estão vinculadas por profundos laços afetivos — essas criaturas são, de um momento para outro, arrancadas do seu *habitat* natural e transplantadas para outros climas e terras, obrigadas a viverem em comunidades que lhes são indiferentes, quando não hostis. Completamente desambientadas, estranhando a paisagem, o céu, o ar, a água, a comida, os hábitos e costumes, as feições que lhes são estranhas; olhadas de soslaio, com desconfiança ou curiosidade; sem um amparo, um conselho, um amigo — as professoras não se integram facilmente na comunhão para onde as desterraram.

Mal tomam posse do cargo e os pensamentos já estão voltados para a casa distante. Sentem o vazio em torno. Ralam-se de saudades. A angústia começa a se apoderar delas. E porque a lei fala em remoção, logo não pensam em outra coisa. Em pouco isso é idéia fixa, verdadeira obsessão. Que vale a escola? Que importam os alunos? Onde os sonhos generosos que ainda há pouco lhes povoavam a alma?

O que elas querem agora é a remoção quanto antes, de qualquer maneira.

Mas a remoção não é tão fácil assim. As vagas são poucas e muitos os regulamentos que constituem outros tantos obstáculos ao regresso. Então a professora dá umas aulas, falta, volta, pede licença, outras aulas, goza as férias de junho, regressa, nova licença, reassume às pressas para não perder a

cadeira e fica à espera dos famosos concursos, na ilusão de que poderá se aproximar da casa. Vêm depois as decepções, novas licenças, novos concursos, numa sucessão interminável e enervante.

Que obra educativa pode resultar de um professorado assim, de desambientados, de desajustados, de marginais?

#### VÍCIO CONGÊNITO

13 — Aí fica patente o vício congênito do sistema.

O erro está simplesmente nisto: é o Estado que recruta e paga o professor primário, força-o a começar a carreira num município distante e o obriga a vir, em seguida, de cidade em cidade, saltando, ano após ano, até o local que o mestre desejava.

Para acudir àquele mal, ou pelo menos atenuar-lhe os efeitos, não vejo outro remédio, Senhor Governador, senão transformar o professor de funcionário do Estado, que é, em funcionário do município, que devia ser.

Adotada a sugestão, daqui por diante a normalista escolheria o município, onde deseja exercer a profissão, sem ter de separar-se da família, sem ser forçada àquela espécie de desterro, sem ter que arriscar-se mundo afora, sozinha, aos inúmeros perigos até de ordem moral, do semi-abandono em que fica. E começando a carreira na escola da zona rural, viria do bairro, do distrito, ao grupo da sede do seu município.

Não me atemoriza a ingerência da política local nesta matéria.

Quem observa os fatos tais quais se dão, e enxerga as coisas na sua realidade, sabe muito bem que, até certo ponto, é mais ou menos isso que se vai fazendo... Com ou sem concurso, por necessidade do ensino ou sem ela, por baixo ou por cima do pano, à margem da lei, de acordo com a lei e até mesmo contra a lei, usando desse artifício ou daquele ardid: transferindo classes, transformando-as, convertendo-as, anexando-as ao grupo, extinguindo a escola aqui para localizá-la mais adiante — todas as administrações, em maior ou menor escala, com ou sem critério, assim procedem e procederão sempre, cedendo à pressão irresistível da vontade dos municípios, manifestada através do seu prefeito, dos seus vereadores, dos seus políticos, das suas pessoas gradadas, do deputado da zona, das influências locais, em suma.

Por que, pois, manter-se o regime atual, que só tem servido para entorpecer a atividade útil da Secretaria e esterilizar as administrações? Para que tantos embaraços, dificuldades, com-

plicações, se são mesmo os interesses *locais* (aliás muito justos), que afinal prevalecem e acabam impondo suas preferências ao govêrno ?

#### DESCENTRALIZANDO

14 — Se, pois, quisermos elevar o nível do ensino em São Paulo, melhorá-lo, aperfeiçoá-lo, teremos que reestruturar os serviços educacionais em novas bases, cometendo a administração das escolas a outros órgãos.

Todos, aliás, concordam em que é preciso descentralizar.

Mas descentralizar como?

Há três modos de se proceder à operação, a saber:

- a) Redistribuindo as funções entre os diversos órgãos do mesmo sistema administrativo. É a descentralização por serviços, a chamada descentralização interna, pois se processa dentro da organização de cada uma das entidades administrativas (União, Estados, Municípios).
- b) Transferindo as funções dos órgãos de um sistema administrativo para órgãos de outro sistema administrativo. É a descentralização territorial.
- c) Entregando a execução do serviço público a pessoas de direito privado (concessionários), personalizando o serviço (autarquia), ou delegando a sua execução a pessoas de direito público. É a descentralização funcional, institucional ou por colaboração.

Aceitando o primeiro método, teríamos que reforçar a autoridade de certos órgãos ou administrações, afrouxando-lhes o vínculo de subordinação hierárquica. No caso em apreço, *verbi gratia*, passaríamos às delegacias de ensino atribuições que estão afetas atualmente à Secretaria (sede). Era a descentralização adotada, no anteprojeto de reforma elaborada na gestão do prof. Francisco Brasiliense Fusco.

O alvitre, a meu ver, não resolveria, adiaria simplesmente a solução do problema. Dentro em pouco as delegacias regionais estariam na mesma situação angustiosa em que se encontra o Estado. Além disso, cumpre observar que, se a substância dos serviços da Secretaria está em proporcionar educação à infância e à juventude, o que o Estado vem fazendo nas *suas* escolas, através dos *seus* professores, nada teremos de fato descentralizado, se as atuais escolas, e as futuras, continuarem a cargo da *mesma* administração.

A descentralização territorial é inviável. Não se poderia fazer a transferência pura e simples da rede escolar do Estado para os Municípios, porque não estão em condições de arcar com os ônus decorrentes daquela transferência.

A descentralização, que proponho, a que remediará a situação, a que pode e deve ser levada a efeito, é a descentralização por colaboração, distribuindo-se as funções dos serviços educacionais entre o Estado e as autoridades locais, na forma que se indicará mais adiante.

#### EDUCAÇÃO — SERVIÇO MUNICIPAL

15 — A propósito, ocorre-nos lembrar que, em tese, a educação, considerada como serviço público, é, por excelência, um serviço municipal.

Se a educação deve ser dada no lar e na escola, como reza a Constituição vigente (art. 166) ; se a escola, e sobretudo a escola primária, é, por assim dizer, um prolongamento do lar do cidadão ; se a função educativa reclama articulação e sinergia entre a família e a escola; se a sua finalidade consiste na progressiva integração do educando ao meio social ; a execução desse serviço deve, de preferência, ser dada ao município. Nada interessa mais ao chefe de família, nada interessa mais ao munícipe, como munícipe, do que a educação dos filhos. O assunto diz-lhe respeito tão de perto, tão intimamente, como o calçamento de sua rua ou a qualidade da água que lhe dão a beber.

Não desconheço que a União Federal, como nação politicamente organizada, tenha direitos que não podem ser negados nem desconhecidos, por impostergáveis. Mas à Nação o que primordialmente interessa é traçar os rumos da obra educacional, definindo-lhe os objetivos supremos, que, num país fundamentalmente cristão como o nosso, são os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana (art. 165).

E se aos Estados federados foi cometida a atribuição de, observadas as bases e diretrizes da educação nacional, organizarem os seus sistemas educativos, mantendo e desenvolvendo o ensino, isso não quer dizer, de modo algum, que esteiam obrigados a prestar sempre, e diretamente, o serviço, criando e dirigindo, sozinhos, milhares e milhares de classes, com professores seus, inspetores seus, delegados seus, funcionários exclusivamente seus. O que lhes compete é coordenar metódicamente todos os serviços educacionais existentes no seu território, suprimindo as direções especiais do ensino (como é o caso das escolas agrícolas hoje subordinadas à Secretaria da Agricultura) ; articulando serviços estaduais com os municipais; entrosando os

serviços oficiais com os da iniciativa privada, estabelecendo uma perfeita e salutar comunicabilidade entre as diversas partes da sistema escolar, e entre este e as atividades sociais correlatas e circunjacentes.

À União Federal se reservou o direito de estabelecer as bases e diretrizes da educação nacional. Aos Estados, a organização dos sistemas de ensino. Aos Municípios cumpre deixar, sempre que possível, a execução, a prestação do serviço.

#### O EXEMPLO DE FORA

16 — De fato, em matéria de ensino, a colaboração das autoridades locais não só é desejável, como até indispensável.

Demonstra-o a experiência dos povos mais velhos que o nosso. Não é à-toa, por mero acaso ou simples capricho, que atribuem geralmente ao município, ou à entidade administrativa de menor jurisdição territorial, a direção das escolas primárias. É a fôrça das circunstâncias, a necessidade da disseminação do ensino, a lógica, o bom senso, a própria natureza do serviço que levam à descentralização.

Na Itália, a administração das escolas primárias pertencia às prefeituras. Com o advento do fascismo, e a nomeação de Gentile para o Ministério da Educação Nacional (1922), a situação permaneceu mais ou menos a mesma. Duzentas e sessenta e quatro comunas conservaram o privilégio de administrarem as suas escolas, tendo o Estado abandonado à iniciativa privada três mil unidades rurais de baixo rendimento, segundo observa Henri Marrou (*Le Mouvement Pédagogique à l'Étranger*, Hermann & Cie., Paris, 1938, pág. 49). Só mais tarde, quando se caracterizou a tendência totalitária do regime, operou-se uma certa centralização através da "Obra contra o Analfabetismo".

Suponho que hoje, no regime republicano, haja a Itália retomado a linha da sua tradição.

A França é país fortemente centralizado. A lei da República, em assuntos de ensino, dispõe a respeito de tudo: estrutura as escolas, regula o seu funcionamento, estabelece ns currículos, segundo modelos rígidos e inflexíveis. Da direção das escolas primárias (*écoles communales*), todavia, encarregam-se as prefeituras.

Se da França passarmos à Inglaterra, verificaremos que ali as autoridades locais sempre dispuseram da mais ampla autonomia, já na organização das escolas, já na administração delas, quer no que respeita aos programas, quer no que tange aos métodos pedagógicos. Em plena guerra, os ingleses refor-

maram o sistema legal de ensino. O "Education Act" é de 1944. Só então se criou o Ministério da Educação, admitindo-se uma intervenção mais direta do govêrno na vida escolar. O Ministério foi criado — diz o art. 1.º da lei — "para assegurar a *execução efetiva, pelas autoridades locais*, sob o seu controle e direção, *de uma política nacional*, tendo por fim fornecer um serviço de ensino variado e completo em cada circunscrição".

Estudando a reforma de 1944, Jean Bruyas, em seu livro *L'Enseignement en Angleterre* (Édition A. Pedone, Paris, 1949) informa que, hoje como ontem, uma das características do regime escolar britânico é a descentralização administrativa. Todos os estabelecimentos de ensino dependem das autoridades locais ou de organizações privadas.

"O ensino americano", diz Pierre Uri (*Le Mouvement Pédagogique à l'Etranger*, II, Hermann & Cie. Éditeurs, Paris, 1938), "é uma espécie de paradoxo. No país dos *standards*, a multiplicidade dos Estados da União e o entrosamento de instituições públicas e privadas multiplicaram ao infinito os tipos de educação". Não há um sistema federal de educação, mas tantos regimes escolares quantos os Estados da União, isto é, quarenta e oito, além do de Washington, distrito da Colúmbia.

De um modo geral, pode-se dizer que os Estados fiscalizam o ensino, pelas suas Comissões de Educação (State Board of Education), e traçam, em leis fundamentais, os limites e poderes dos estabelecimentos localizados nos vários distritos escolares, em que dividem o seu território. Cada distrito escolar (e há distritos com apenas dois quilômetros quadrados) está sob o controle de uma comissão escolar, eleita pelo povo ou nomeada pelo prefeito. Administram as escolas as comissões locais. Por isso mesmo, pôde John K. Norton (*Organização e Administração da Educação nos Estados Unidos*, American Council on Education, Washington, D. C., 1943) dizer que "a principal característica do sistema educacional americano é a descentralização. Esta tem como resultado fazer com que a responsabilidade da política educacional recaia sôbre as autoridades locais."

As escolas públicas são mantidas com os auxílios da União, as subvenções dos Estados e as somas provenientes de impostos locais sôbre as propriedades, votados pelo povo e coletados pelos seus representantes nas comissões de educação. Alguns Estados contribuem com mais de metade das despesas; outros com menos de cinco por cento. E porque o controle acompanha a subvenção como "a noite segue o dia", os Estados, cuja contribuição financeira é mais volumosa, exercem, como é

natural, um domínio maior nesse setor. Intervêm na morfologia, estruturação, funcionamento das escolas, mas não lhes tocam na parte administrativa propriamente dita.

"Há prenúncios", informam Mort e Reuter (*Public School Finance*, Macgral, Will Book Co. Inc., 1951), quer nos Estados que adotam um modelo central (*centralization pattern*), quer naqueles em que predomina a iniciativa local, de que, no futuro, haverá uma combinação, não uma fusão, entre as duas tendências. "Algumas funções específicas são exercidas e controladas pelo Estado. Outras pelas autoridades locais. Cada Estado é hoje um exemplo de semelhante combinação."

E mais adiante: "Um dos mais importantes problemas dos próximos dias será discriminar as funções que podem ser melhor desempenhadas pelos Estados, das que podem ser efetivadas melhor pelas autoridades locais."

#### A LIÇÃO DOS NOSSOS MAIORES

17 — Os homens que há sessenta anos fundaram o ensino público em São Paulo, Caetano de Campos, Cesário Mota, Artur Guimarães e outros, sabiam que o Estado não pode dispensar a colaboração dos municípios, em obra de tanto vulto. Tinham perfeita visão do problema.

Daí a razão por que, mal lançada a semente generosa na terra paulista, antes que a árvore crescesse demasiado e ganhasse corpo, fronde e ramaria, cogitaram de atrair as administrações locais para a órbita do sistema educativo, procurando entrelaçar órgãos municipais com estaduais, para um trabalho conjunto de harmonia, ajuda e cooperação.

Ler a Reforma do Ensino de 1892 é conhecer o rumo que se buscava imprimir ao sistema escolar de São Paulo. A lei estabelecia uma série de medidas que denotam claramente o verdadeiro espírito que animava os seus autores. O que se pedia era o auxílio dos municípios.

As Câmaras Municipais deviam eleger dois representantes seus ao Conselho Estadual de Educação; auxiliar o Estado na execução das leis de ensino; fazer o recenseamento escolar; atestar a frequência dos mestres; visitar as escolas. O ensino profissional caberia aos municípios, que organizariam escolas, museus e bibliotecas, adotando os métodos e programas que lhes parecessem melhores.

No Regulamento de 30 de dezembro daquele ano, há um dispositivo que não me furto de transcrever na íntegra:

"As Câmaras Municipais" (e aqui está uma das idéias-basílicas dos pró-homens do nosso ensino), "as Câmaras Municipais poderão dispensar as escolas ao Estado, uma vez que os Municípios tenham um sistema regular de ensino primário, representando nesse sentido ao Congresso Legislativo, que, nesse caso, *poderá conceder ao município uma subvenção proporcional às despesas que o Estado faria*, se tivesse as suas escolas então existentes; mantida, em todo o caso, a fiscalização por parte do govêrno".

Quem se der ao trabalho de ler os Relatórios dos responsáveis pela pasta, na primeira década republicana, de 1890 a 1900, perceberá que era essa a preocupação dominante: aliciar a colaboração das entidades locais para a grande obra educacional que o Estado se propusera,

Duas referências apenas para documentar a assertiva.

A primeira, do saudoso Dr. José Pereira de Queirós:

"Lamentamos (escrevia êle) que as nossas Câmaras Municipais, em parte, não possam ainda desempenhar-se bem desse seu utilíssimo papel; *será uma questão adiada, convindo sempre tentar o bom caminho*; é preciso que as Câmaras colaborem e para elas confiadamente apelamos."

A segunda, do Dr. João Batista de Melo Peixoto. No seu Relatório ao govêrno, de 1898, deixou cair de sua pena esta verdade, de que andamos esquecidos:

"É imprescindível atrair à causa do ensino o concurso patriótico das municipalidades, *dos poderes locais, porque, sem o seu auxílio, direto e constante, govêrno algum do mundo jamais conseguiu realizar a obra imensa da educação e instrução das massas populares*".

Isto se escrevia há mais de meio século!

De fato, Senhor Governador, não acredito possa existir educação satisfatória, onde não haja um sistema francamente descentralizado, assentando a administração escolar nos poderes *locais*.

#### OBJEÇÃO IMPROCEDENTE

18 — Antes de prosseguirmos, convém que refute uma objeção que já percebo no ar: se já tentamos outrora interessar os municípios no assunto; se já os conclamamos à assunção do papel que lhes toca e não acudiram ao pregão, é porque o sistema repugna ao feitio da nossa gente. Isso é para outros povos e não para o nosso.

Não posso aceitar o argumento sem um exame mais objetivo dos fatos. Entre aquelas tentativas, que infelizmente malograram, e os dias que correm, vão sessenta anos. Nesse lapso de tempo mudou inteiramente a face do planeta. Em São Paulo, então, operou-se uma transformação assombrosa.

Que era, em 1890, o Estado de São Paulo? Uma província, mal saída da escravidão, escutando ainda estalar o chicote do feitor no eito das fazendas, e sentindo o báfiio das senzalas. Sociedade tipicamente agrária. Procedia-se à ocupação do solo. Havia índios ao sul e oeste. O povoamento incipiente mal chegava a cobrir a metade de sua área geográfica. Estradas de ferro ligando as principais cidades, mas deixando à margem, de um lado do leito, núcleos distantes de população ilhados dentro de extensões desertas. Comunicações difíceis, feitas a cavalo ou de trole, através de caminhos que eram as picadas dos desbravadores. Baixíssimo o nível de cultura. Estreitos os horizontes que se descortinavam ao povo. Segundo a concepção dominante, cujos resquícios eu ainda fui encontrar alhures no início de minha vida pública, a missão da prefeitura era fazer o jardim do largo da matriz, subvencionar a corporação musical, construir o mercado, conservar o cemitério, nomear o secretário da Câmara, e assalariar dois ou três fiscais, que eram os agentes mais ativos da política local. Feito isso, podiam prefeito e vereadores dormir na santa paz do Senhor. . .

Naquela época o povo fugia das escolas como do recrutamento militar. E era tal o seu atraso que, para arranjar alunos que as freqüentassem, chegou-se mesmo a pensar em recorrer-se à fôrça, aos métodos policiais, para obrigar os pais a matricularem seus filhos nos estabelecimentos de ensino.

Dominavam a política municipal os fazendeiros, acostumados ao regime do trabalho servil, com todas as taras e vícios próprios da época, portadores da mentalidade tacanha que a escravidão gera. Não seria aquela gente que havia de escutar os apelos do govêrno, e perderia seu tempo a cuidar da educação dos filhos de seus negros e daqueles imigrantes brancos que chegavam.

Por outro lado, a esperança de muitos na restauração do trono, as lutas políticas que sacudiam a República, a guerra civil, que se alastrava no país, a ruína financeira, o golpe de Estado, a revolta da Armada, Gumercindo e Saldanha, e, logo depois, o desastre medonho de Canudos — tudo isso concorreu para que os apelos do govêrno não tivessem eco.

Hoje, porém, tudo mudou.

Que reclamam agora os homens do Interior? Querem água, esgotos, luz, telefone, fôrça para as suas indústrias e ia-

sendas, centros de saúde, boas estradas, assistência social, hospitais, pontes, tratores, sementes, campos de pouso, estádios. Querem escolas, parques infantis, ginásios, colégios, faculdades superiores, e até universidades. E que significa isto senão uma ânsia de saber, de instruir-se, de preparar melhor as novas gerações para a vida moderna, denotando que, nesse meio século, houve uma transformação completa de mentalidade?

#### A OPORTUNIDADE DO PLANO

19 — Resta examinar a oportunidade da reforma — questão que cumpre seja considerada sob o tríplice aspecto: legal, financeiro, político.

A Constituição Federal, de 16 de setembro de 1946, declara, no art. 5.º, X, V letras *d* e *p*, que compete à União legislar sobre "bases e diretrizes da educação nacional" e sobre "condições de capacidade para o exercício das profissões técnico-científicas e liberais". No capítulo "Da Educação e Cultura", estabelece que cabe à União organizar o sistema federal de ensino, que "terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o país nos estritos limites das deficiências locais" (art. 170, parágrafo único). Aos Estados e ao Distrito Federal foi dada a incumbência de organizarem os seus "sistemas de ensino".

Na exegese dos dispositivos constitucionais surgiram desde logo três correntes: a dos centralizadores exaltados, com o Sr. Gustavo Capanema à frente; a dos descentralizadores, capitaneada pelo Sr. Gustavo Lessa; e a dos moderados, do Sr. Clemente Mariani.

Sustenta a primeira a competência da União para regulamentar o ensino em todos os seus graus, inclusive o primário, sendo a legislação estadual meramente supletiva; que a Lei de Bases e Diretrizes deve disciplinar minuciosamente tudo, fixando os elementos morfológicos e funcionais das es-colas-padrão, a serem copiadas pelos Estados; que o papel destes, na taxinomia constitucional, se reduz à organização simplesmente administrativa das escolas.

Os descentralizadores, por seu turno, restringem a competência federal, no campo normativo, a um mínimo de regras, muito amplas e genéricas, reconhecendo aos Estados a maior autonomia possível na estruturação dos estabelecimentos de ensino.

A tese da ala moderada é a que o poder legislativo, dado à União, vai até o ponto em que seja necessário garantir-se "a unidade básica da organização escolar e do conteúdo ideológico do ensino brasileiro". Daí em diante, a legislatura es-

tadual pode agir livremente, pois ficou assegurada pela Constituição a autonomia dos sistemas locais e a flexibilidade das escolas. Foi este o ponto de vista vencedor no seio da Comissão designada pelo Ministro da Educação para elaborar, o anteprojeto da Lei de Bases e Diretrizes.

Enviado ao Congresso o projeto governamental, foi êle mandado à Comissão Mista de Leis Complementares, que, na sua 18.<sup>a</sup> reunião, aprovou o parecer do deputado Gustavo Capanema, concluindo por que fosse o projeto emendado ou refundido.

O Congresso Nacional ainda não votou a Lei Básica do ensino brasileiro. Enquanto não o fizer, é recomendável que os Estados mantenham uma atitude de expectativa a. prudência.

Seja qual fôr, porém, a orientação do Legislativo Federal, venha a prevalecer esta ou aquela corrente: a centralizadora, a moderada — o plano, que ora se propõe, a modificações posteriores, ou a futuras adaptações, permanecerá de pé, íntegro. A reforma visa apenas à organização do sistema administrativo das escolas, matéria que até mesmo os centralizadores extremados reconhecem que é da competência privada dos Estados.

#### A QUESTÃO FINANCEIRA

20 — Quando se fala em municipalizar as escolas, a objeção que reponta imediata é a de que os municípios não têm recursos para isso.

Realmente, no sistema atual de discriminação de rendas, foram eles muito mal aquinhoados. Destarte, para que se lhes pudesse entregar todo o aparelhamento escolar do Estado, mister seria uma reforma constitucional, de que tanto se fala, mas não acredito se faça tão cedo no Brasil.

Que nos resta, pois? Abandonar a idéia, que é a necessidade mais premente da administração pública paulista? Desistir do plano? Cruzar os braços, assistindo impassíveis à derrocada final do ensino em nossa terra?

De modo algum. Se os municípios não têm recursos próprios e bastantes para aquêle fim, que lhes forneça o Estado. Não é esse o caminho que aconselha o bom senso? Não é dessa maneira que se procede nos Estados Unidos, onde aliás os municípios dispõem de muito mais recursos do que os nossos? Ali, as assembléias estaduais decretam que deve existir uma verba mínima para a educação de cada criança. Pede-se a cada localidade que lance um imposto nominal e uniforme, como contribuição sua para o ensino. A diferença entre a soma obtida pelos impostos locais e o mínimo fixado em lei estadual é coberta com os recursos financeiros do Estado.

Aliás, é a orientação que a simples leitura da nossa Lei Fundamental sugere. Assim como a União, para o desenvolvimento do ensino, coopera com auxílio pecuniário provindo do respectivo Fundo Nacional, por) que não fará o mesmo o Estado em relação aos seus municípios? Que impede que o Estado financie as escolas e faça a prestação do serviço educacional indiretamente, através dos municípios, que, afinal, são verdadeiras autarquias administrativas?

Destarte a grande dificuldade, que é a questão financeira, estará afastada e resolvida.

#### O ASPECTO POLÍTICO

21 — Uma reforma de base, do vulto da que se projeta, deve ser examinada em todos os seus efeitos e conseqüências. Como a receberá a opinião pública? Que pensarão dela os partidos políticos? Qual a reação do magistério público? Como repercutirá nos círculos ligados à educação?

Se não estou enganado, terá boa acolhida.

Convém esclarecer logo, a fim de evitar falsas interpretações e a deturpação do meu pensamento, que não preconizo a municipalização total das escolas estaduais. Seria um erro. Penso que o govêrno deve manter nos municípios, como vem fazendo até agora, suas próprias escolas, que serviriam de guia e estímulo às outras, pelos seus métodos, iniciativas, organização; escolas onde se fizesse ao vivo a demonstração de como se pode converter uma sala de aula aborrecida num centro agradável de atração e interêsse.

O que pleiteio é a redução do aparelhamento escolar do Estado a seus limites razoáveis, isto é, até o ponto onde chegue a sua capacidade de bem administrá-las. O que pretendo não é dismantelar o sistema atual, destroçando o pouco que nos resta. É ir dismantando gradativamente a máquina enferrujada, que aí está, e montando outra em lugar dela. É substituir aos poucos, paulatinamente, prudentemente, como quem experimenta e ensaia, uma organização que se funda em bases falsas e erradas, por uma outra que se erga sôbre alicerces rmais sólidos e mais amplos.

Não se transformará tudo de um dia para outro, como num passe de mágica. Ao contrário. Prevê-se um longo período de transição, talvez de dez, talvez de quinze anos: o tempo necessário para que, enquanto se processa aquela redução, vá-se criando e desenvolvendo paralelamente, ao lado das classes sob a administração direta do Estado, outras muitíssimas, tão eficientes como aquelas, sob o controle imediato das autoridades locais.

À medida que se fôr descentralizando a execução dos serviços educacionais, ver-se-á que as funções de fiscalização e direção cada vez se tornarão mais eficientes, com inegável vantagem para o sistema em geral, e melhor apuro do ensino em particular.

E como ao Estado interessa também, nesta matéria, incrementar e proteger a iniciativa privada, teríamos no futuro:

- a) Escolas mantidas e administradas diretamente pelo govêrno;
- b) Escolas financiadas pelo Estado, mas dirigidas pelo município;
- c) Escolas financiadas e dirigidas pelo município;
- d) Escolas particulares auxiliadas pelo Estado;
- e) Escolas autônomas, financiadas e administradas por organizações particulares.

Estes cinco grupos de estabelecimentos de ensino conju-gar-se-iam num conjunto harmonioso, formando o sistema administrativo escolar de São Paulo, sob a direção suprema do govêrno. E ter-se-ia alcançado o objetivo último: unidade de direção e pluralidade de execução.

#### NOVAS DIRETRIZES

22 — Como se vê, o que proponho não é uma revolução: é uma diretriz.

Por isso mesmo o plano inclui uma série de medidas que visam resguardar todos os interêsses em jogo: do Estado, do município, do magistério público.

Com efeito, não seria justo que, de um momento para outro, transformássemos o professor em empregado municipal, co-lhendo-o de surpresa, fixando-o em localidades que não lhe convém. Nem justo nem possível. Iríamos ferir direitos adquiridos, que cumpre respeitar.

Em relação, pois, ao professorado que integra atualmente o nosso Quadro de Ensino (Q. E.), manter-se-á o *statu-quo*, conce-dendo-se-lhe as possibilidades de acesso e mantendo-se a remoção como direito seu. Com tais providências, que a mais rudimentar cautela aconselha, nada há que recear da parte do magistério público primário.

Não serão os partidos políticos que se oporiam à reforma tão necessária. Primeiro, porque não é lícito duvidar da sua clarividência e patriotismo. É bastante que sejam informados da situação em que se vê, o govêrno, a braços com uma tarefa

muito superior às suas forças, para que compreendam a urgência de uma descentralização no sentido indicado. Segundo, porque, considerada *grosso modo*, a proposta vem ao encontro dos seus desejos. Ninguém ignora os compromissos que todos os partidos, mais ou menos, já assumiram em face da tese muni-cipalista. Desde 1947, nos comícios que precederam às eleições em São Paulo, oradores políticos, falando em nome dos partidos, vêm empenhando a sua palavra, *coram populo*, em prol da autonomia municipal. Foi o tema predileto dos comícios, a nota mais alta, generalizada e comum dos discursos de praça pública. Nesta altura dos debates, qualquer recuo é impossível..

Mesmo porque todos os partidos sentem a temperatura aquecida do Interior, e percebem que, nos últimos tempos, se processa um vigoroso movimento de opinião pública, a exigir inversão maior das rendas orçamentárias em obras de hinter-lândia, um campo mais dilatado à ação das prefeituras, uma interferência mais direta e decisiva do município nos negócios que digam respeito ao seu peculiar interesse.

De outro lado, ninguém duvida que as mencionadas entidades administrativas se mostram hoje perfeitamente aptas (salvo quanto ao aspecto financeiro) a cuidar e resolver os seus próprios problemas.

Não há que falar na incapacidade do povo do Interior. Seu espírito de iniciativa, aptidão realizadora, interesse pela vida pública, conhecimento das coisas da administração patenteiam-se à vista de todos. Discute os problemas brasileiros com discernimento e inteligência. Está informado de tudo: da cotação dos mercados, do custo da produção, da política externa, do preço das suas pontes, edifícios, estradas. Já apreendeu e assimilou tôdas as técnicas da vida contemporânea. Viu e acompanhou a perfuração de poços artesianos, a construção de barragens, a instalação da maquinaria que lhe trouxe água e energia elétrica. Deleitou-se com o trabalho dos tratores que lhe abriram as estradas do engenheiro. Contempla dos seus campos cultivados o vôo dos aviões, que cruzam os céus em todos os sentidos. Conhece o mecanismo e funcionamento das máquinas agrícolas mais complicadas, a vida íntima de uma estação de rádio, o recesso das suas oficinas, o interior das suas fábricas e indústrias. A imprensa, o cinema e o rádio puseram-no a par do que vai pelo mundo. Na evolução do povo brasileiro, o tabaréu ficou muito longe, à distância, e é agora uma figura de museu...

Ocorre ainda dizer que, com a atividade proteiforme do Estado moderno, o govêrno vai-se capacitando que não pode acudir a tudo e a todos a um tempo. Daí a tendência, que se acentua na administração paulista, de entregar às prefeituras

a execução de obras públicas. Aberta a concorrência, quando não há pretendentes ao serviço, ou quando a proposta feita ultrapassa o orçamento da Secretaria da Viação, o governo tem encarregado os municípios de executá-lo, seja uma ponte, o prédio do ginásio, o campo de aviação. E o município tem dado boa conta do recado. Será que não pode dirigir um colégio de primeiras letras?

De minha parte, Senhor Governador, não tenho o menor receio de entregar a essa gente, que tem um senso prático tão vivo e uma intuição tão aguda dos nossos problemas, a administração das escolas de seus filhos, na certeza de que trarão ao governo uma colaboração inteligente e preciosa.

Há mais de cinquenta anos, a participação mais ativa dos municípios na obra educacional era apenas uma questão adiada, no dizer de Pereira de Queirós. Hoje, a idéia está madura, a receptividade do plano inteiramente assegurada pelo ambiente reinante.

Tentemos, pois, de novo, o bom caminho, retomando a velha idéia. É o conselho de Leão XIII: "*Vetera novis augere et perficere.*"

#### CONVÊNIO COM A PREFEITURA DA CAPITAL

23 — Criado o "Fundo Nacional do Ensino Primário", pelo decreto-lei n.º 4.958, de 14 de novembro de 1942, a União Federal celebrou um Convênio com os Estados, por força do qual estes se comprometeram a realizar, sem perda de tempo, um Convênio Estadual de Ensino Primário com as administrações municipais, a fim de ficar assentado o compromisso de que, de então em diante, cada município aplicaria no desenvolvimento do ensino uma percentagem da renda proveniente de seus impostos.

Dando execução à cláusula V do ajuste, o governo do Estado, a 14 de setembro de 1943, concluiu um convênio com os seus municípios, que se obrigaram a destinar à educação primária até quinze por cento da sua arrecadação.

A Constituição vigente, no art. 169, determina que os Estados e os Municípios apliquem, nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Ao assinar aquele convênio com seus municípios, o Estado de São Paulo se obrigou a destinar a importância de Cr\$ 60.000.000,00, dentro de cinco anos, em parcelas iguais de Cr\$ 12.000.000,00, à construção, compra, adaptação e restauração de prédios escolares para o ensino no interior, conforme, aliás,

veio a dispor o decreto-lei n.º 13.787, de 31 de dezembro daquele ano. Obrigou-se mais "a criar o quadro do pessoal docente e administrativo necessário ao bom desempenho dos serviços do ensino primário e das instituições auxiliares que lhe couberem cuidar, bem como a prestar toda a assistência técnica solicitada pelos municípios para a mais perfeita organização do ensino primário. Assumiu ainda a obrigação de aplicar nesse serviço o auxílio federal obtido por força de convênio firmado com a União".

O convênio firmado com a Prefeitura da Capital não foi executado fielmente até o ano de 1948. Quando assumi, nesse ano, a Secretaria da Educação, cuidei logo de entabular negociações com a Prefeitura, dela reclamando o cumprimento das obrigações estipuladas. Meu desejo foi prontamente atendido pelo ilustre Coronel Asdrúbal da Cunha, nomeado para aquele alto posto em janeiro de 1949. Reorganizou-se a Comissão do Convênio Escolar, sob a direção do engenheiro José Amadei. Aceleraram-se as desapropriações, construíram-se galpões de emergência, e as obras de novos prédios escolares foram atacadas com vigor.

Depois, terminado o prazo do ajuste, celebrou-se novo convênio em fins de 1949. Em linhas gerais, foram mantidas as cláusulas do anterior, alterando-se as percentagens nele fixadas, mas estendendo-se o convênio também ao ensino secundário e normal.

Foram excelentes os resultados obtidos. No fim daquele ano havia acomodação para mais 6.000 escolares. Em 1951, vinte e tantos prédios escolares e quase uma centena de galpões acolhiam a sua numerosa clientela.

#### OUTROS CONVÊNIOS

24 — Entretanto, o Convênio firmado em 1943 entre o Estado e os outros municípios não deu, nem podia dar, resultados apreciáveis.

Realmente, nele o governo estadual não assumia nenhum compromisso novo. Construir, conservar, restaurar prédios, onde funcionam escolas do Estado, e pagar o pessoal docente e administrativo, que nomeia, é uma obrigação natural sua.. .

Além disso, cometeu-se o erro de se desprezar a cooperação do município. Da escolha do pessoal docente e administrativo foram excluídas, desde logo e expressamente, as prefeituras.

O que se queria, portanto, era simplesmente impor uma certa tutela às finanças municipais...

## ORIENTAÇÃO DIVERSA

25 — A reforma, que se pretende realizar agora, depende também da assinatura de convênios. Todavia, as coisas serão postas em seus justos lugares.

De fato, se quisermos contar com o interêsse, a colaboração, a ajuda das autoridades locais, de que tanto precisa o Estado, é necessário que se dê a estas a oportunidade de intervirem realmente na administração das escolas do seu território. O plano atual não obedece à orientação do convênio de 43. Sua tendência é descentralizadora, e não centralizadora. O Estado é que irá subvencionar as escolas dirigidas pelo município. A participação deste é requerida, solicitada, requestada, e não esquecida ou repudiada. As prefeituras contratarão o pessoal docente e administrativo, a ser pago com os recursos provenientes do erário estadual. E os resultados serão bem diferentes...

Certo, para evitar possíveis abusos ou o desvirtuamento do plano, estabelecer-se-á a princípio um forte controle do Estado, que irá afrouxando com o tempo, à medida que o povo fôr se exercitando na prática do *self government* — que isto também é obra educativa.

26 — Demonstrada, como ficou, a conveniência de se encar regarem os municípios da administração das escolas públicas, que continuarão sendo custeadas, fiscalizadas e orientadas pelo Estado, posso, agora, apresentar as

*BASES DO PLANO DE MUNICIPALIZAÇÃO PROGRESSIVA E PARCIAL DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO*

- 1 — Far-se-á municipalização das escolas mediante a celebração de convênios entre o Estado e os municípios, pelo prazo mínimo de dez anos, sujeitos aquêles à ratificação posterior da Assembléia Legislativa e das Câmaras Municipais.
- 2 — O Estado ordenará, preliminarmente, o levantamento da situação do ensino e das possibilidades financeiras de cada município: receita municipal, natureza das atividades econômicas, índice do progresso demográfico, número de escolas existentes, públicas e particulares, sua localização, vias de acesso, meios de comunicação, necessidades locais, etc.
- 3 — Com esses dados e outras informações que interessem, ouvidas as autoridades locais, redigir-se-ão as cláusulas

as do convênio, que, como é óbvio, não serão padronizadas, mas variarão de caso para caso. 4 — Todavia, algumas regras uniformes serão incluídas no ajuste, como, por exemplo: admissão de novos professores mediante contrato (salvo quanto à Capital); igualdade de salários; subvenção do Estado proporcional às classes municipalizadas.

5 — Adaptabilidade do plano às condições locais. Será adiantado aqui, retardado ali, paralisado acolá, segundo as suas probabilidades de êxito e a maior ou menor responsabilidade do meio à aceitação da medida.

6 — A reforma começará pelo município da Capital, prosseguindo por etapas, sob a orientação pessoal do Secretário da Educação, do centro para a periferia, dos municípios de maior para os de menor renda, dos mais para os menos populosos. Destarte, da Capital se passaria para Santos, Campinas, Santo André, São Caetano, Sorocaba...

#### *27 — Convênio com o Município da Capital*

Urge se proceda à revisão do Convênio Escolar celebrado com a Prefeitura de São Paulo, em fins de 1949, para o fim de ampliar as suas cláusulas, adaptando-as à orientação preconizada aqui.

Além da obrigação de prosseguir no mesmo ritmo na construção, conservação e adaptação de prédios para o ensino, e de atender às necessidades mais urgentes das instituições auxiliares da escola, a Prefeitura da Capital:

- a) Assumiria imediatamente a direção de, pelo menos, 60% das classes primárias e pré-primárias ora em funcionamento; e, dentro em dois anos, mais 30%, perfazendo 90% do total existente.
- b) Parte do Departamento de Educação Física, a ser estudada, do Serviço Dentário, do Serviço Médico Escolar, correspondente às classes transferidas, passariam também à administração municipal.
- c) Na determinação das classes a serem transmitidas, adotar-se-ia o seguinte critério:
  - 1.º) os grupos instalados nos prédios que a Prefeitura construiu, adaptou, reformou ou mobiliou às suas expensas;

- 2.º) os grupos que funcionem em prédios de propriedade particular, com o número de classes que fôr necessário para completar a percentagem inicial de 60%.
- d) O Município se obrigaria a receber, como seu, o pessoal docente e administrativo correspondente às classes colocadas sob sua direção, integrando-o no Q.E.M. (Quadro do Ensino Municipal) ; e comprometendo-se a prover as classes que se vagassem com os professores que o Estado indicasse, de conformidade com a sua legislação.
- e) Enquanto não se alcançasse aquêlê limite de 90%, as novas classes seriam criadas e financiadas pelo Município, se isoladas, ou anexadas a grupos municipalizados; e pelo Estado, quando em grupos sob sua administração direta.
- f) O Município se obrigará a prover as classes que criar com professores legalmente habilitados, mediante concurso, pagando-lhes vencimentos nunca inferiores aos do Estado.
- g) O Estado, por seu turno, se obrigaria a ceder à Prefeitura o uso de todo o aparelhamento escolar das unidades transferidas: prédios, mobiliário, etc.
- h) O Estado assumiria os ônus decorrentes da aposentadoria do pessoal transferido e daria ao Município, anualmente, um auxílio pecuniário, que deverá ir decrescendo à proporção que aumente a receita local.
- i) Transformar-se-á a Comissão do Convênio Escolar em Conselho Municipal de Educação. Será reestruturada em novas bases, com as suas atribuições ampliadas, dando-se-lhe as características, que deve ter, de órgão técnico-consultivo.

#### 28 — *Convênio com os demais Municípios*

Convênios análogos serão firmados com os demais municípios, obedecidas as normas indicadas nos ns. 1 a 6.

Cumprê, porém, que sejam tomadas desde logo as seguintes providências:

- 1.º) O Estado não criará novas classes.
- 2.º) À medida que se fossem vagando as escolas existentes:
  - a) As de primeiro e de segundo estágio, situadas na zona rural ou suburbana, iriam sendo entregues à administração local, financiadas pelo

Estado, providas por aquela, dentre pessoas legalmente habilitadas, mediante contrato; *b*) As de segundo e de terceiro estágio, situadas na zona urbana, fossem isolados ou não, iriam sendo providas dois terços por professores estaduais e um terço pelo município, sob o regime de contrato. 3.º) Para atender às novas necessidades da população escolar recenseada, consignar-se-á no orçamento do Estado (como hoje se faz) uma verba global destinada à criação de classes primárias. O provimento destas se fará, obedecendo-se ao critério apontado nas letras *a* e *b* do n.º 2, *supra*. 4.º) O Governo de São Paulo financiará as escolas sujeitas às administrações locais, tomando como base de subvenção a que se obriga, o número de classes municipalizadas multiplicado pela quantia necessária ao pagamento dos mestres. 5.º) A subvenção será paga em duodécimos, e depositada mensalmente na agência local da Caixa Econômica do Estado, em nome e conta da Comissão Escolar Municipal.

6.º) O Estado fornecerá o material necessário às escolas, no todo ou em parte, conforme o caso.

7.º) As Prefeituras, por sua vez, se obrigarão a depositar mensalmente, até o dia 5, vinte por cento, pelo menos, da importância dos impostos efetivamente arrecadados no mês anterior, na conta das respectivas Comissões Escolares.

8.º) Essa importância, bem como os auxílios e subvenções do Estado, da União Federal e de terceiros, constituirão o "Fundo Municipal de Educação", sob a guarda e responsabilidade direta do inspetor escolar com exercício no município, e a gestão da Comissão Municipal.

#### MEDIDAS COMPLEMENTARES

29 — Para garantir o êxito do plano, e, ao mesmo tempo, assegurar a melhoria do ensino, são indispensáveis outras medidas complementares. Dentre elas, na ordem de importância, a criação do Conselho Estadual de Educação. É medida urgente, de há muito sugerida, e que vem sendo protelada por motivos que desconheço.

Ainda não tenho opinião definitiva sobre o modo por que deva ser constituído. Conviria organizá-lo com elementos indicados pelas associações de classe, grêmios culturais e científicos, sindicatos profissionais? Isso talvez concorresse para despertar um interesse maior pelos problemas da educação em outros círculos sociais, o que seria vantajoso. Mas correríamos o risco de entregar funções tão delicadas, como as do Conselho, a elementos heterogêneos e nem sempre bem orientados. Compor-se-ia melhor o órgão com técnicos de educação? Tenho receio de fazê-lo, porque, via de regra, o tecnicismo aperta a visão do especialista. Seria mais acertada a nomeação feita livremente pelo governo dentre pessoas de reconhecida experiência em matéria de ensino? Ou conviria adotar um critério misto, formando-se o Conselho em parte com pessoas grandemente exercitadas na administração pública?

Como quer que seja, a criação desse órgão, que dependeria de lei da Assembléia, não pode mais ser adiada. O que se pretende com isso é assegurar, na medida do possível, uma certa continuidade na administração do ensino, sujeita que está hoje a mudanças frequentes e imprevistas.

Além de outras atribuições que lhe fossem dadas como órgão consultivo, o Conselho Estadual de Educação, cujos membros serviriam gratuitamente, deverá ter duas funções de suma importância, a saber: 1.<sup>a</sup>) elaborar a proposta anual, devidamente fundamentada, de distribuição das subvenções do Estado aos municípios, para o custeio das escolas existentes e das novas, a serem criadas; 2.<sup>a</sup>) distribuir às prefeituras prêmios a serem instituídos.

#### INSTITUIÇÃO DE PRÊMIOS

30 — Realmente, para estimular o interesse do povo pelos assuntos da educação, conviria ao governo distribuir anualmente prêmios aos municípios que mais se distinguissem no carinho dispensado às escolas. Os prêmios serão entregues na conformidade do regulamento a ser baixado pelo Conselho, excluída a hipótese de serem adjudicados ao mesmo município em anos consecutivos.

Devem ser instituídos com generosidade e largueza, de sorte que provoquem nas populações locais um sadio espírito de competição. Digamos: um prêmio de cinco, outro de dois milhões de cruzeiros. A metade do prêmio, convertida em apólices da dívida pública, iria tonificar o Fundo de Educação do município vencedor; e a outra metade, entregue à Prefeitura, teria o destino ordenado pela Câmara Municipal, e seria aplicada em obras

de necessidade ou utilidade publica, como a construção de uma ponte, o calçamento de novos quarteirões da cidade, a feitura de campos de esportes.

Imagine V. Exa que conhece bem as aperturas em que vivem os nossos municípios, os resultados que se colheriam de uma providência tão simples. Sem desequilibrar o orçamento do Estado, poderíamos levantar todo o Interior, como um só homem, e inscrevê-lo, de pronto, na Cruzada, tão necessária, da Educação.

#### COMISSÕES MUNICIPAIS

34 — Além do Conselho Estadual, as Comissões Municipais Escolares, compostas do prefeito, ou do vereador por êle indicado, do inspetor do ensino, que acumularia as funções de secretário e tesoureiro, e de outros membros nomeados pelo govêrno dentre as pessoas de prol, residentes no município.

Estas comissões zelariam pela vida das escolas, sugerindo providências para o seu funcionamento regular; auxiliariam no recenseamento; opinariam sôbre a localização das classes; estabeleceriam o regime das férias e das aulas nos estabelecimentos da zona rural, adaptando-os às conveniências da exploração econômica; velariam pela observância das leis do ensino; cooperariam para o maior brilho das festas escolares; esboçariam o plano municipal do ensino e organizariam o orçamento das despesas, sujeitos ambos à aprovação do govêrno; e, sobretudo, fiscalizariam a aplicação do "Fundo Municipal de Educação", constituídos não só dos recursos já indicados, senão também de outras fontes de receita, como taxas adicionais de impostos, que as Câmaras viessem a criar para auxílio das escolas.

#### ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Outro escopo a atingir o mais breve possível é o controle efetivo das atividades escolares.

A fiscalização atual, exercida nos estabelecimentos de primeiro grau, por inspetores de ensino, coadjuvados por diretores de grupo já sobrecarregados de trabalho, é frouxa e muito precária, por deficiência de pessoal. Cento e cinqüenta funcionários, que não dispõem sequer de facilidades de locomoção, estão incumbidos de vigiar o trabalho cotidiano de mais de vinte mil classes espalhadas pelo Estado inteiro.

Com a entrega, que se pretende fazer, de uma parte considerável do sistema escolar do Estado à direção dos municípios,

faz-se mister reforçar imediatamente o aparelho fiscalizador. Que valem, que valerão as ordens expedidas pelo Secretário de Estado ou os conselhos dos técnicos de educação, se não houver, como não há, um corpo numeroso de agentes capazes de darem vida àquelas determinações e alvitre? São os inspetores, através dos delegados regionais, que devem estabelecer a ligação entre os órgãos de direção e os órgãos de execução do ensino.

Há que triplicar, pelo menos, o seu número, aparelhando o pessoal dos meios indispensáveis ao rendimento do serviço, que é de particular importância.

Convém unificar a fiscalização, diluída atualmente entre inspetores do ensino primário, do secundário, do profissional. Um inspetor em cada município ficará incumbido da fiscalização geral, sob a orientação imediata dos delegados e a supervisão do Secretário de Estado.

#### O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

33 — Finalmente, é necessário remodelar o Departamento de Educação, que, com o seu diretor geral, o seu assistente, o seu protocolo, o seu expediente, a sua contabilidade, nada mais é que uma reprodução em miniatura da própria Secretaria. As chefias de serviço ali existentes : a do ensino primário, do ensino secundário e normal, do ensino rural, das instituições auxiliares, etc, devem ser remodeladas e transformadas em centros ativos de estudos, coleta de dados, pesquisas, experiências e ensaios. Em órgãos técnicos e não burocráticos.

As sugestões de tais órgãos, depois de convertidas em ordens do Secretário, seriam transmitidas às delegacias de ensino, para que as executasse.

#### APELO AO GOVERNO

Senhor Governador,

Chegamos ao fim da jornada.

Creio haver demonstrado a minha tese: o Estado não pode, sozinho, dirigir eficientemente uma rede escolar do tamanho da que possui. Tem que entregar aos Municípios, seus aliados naturais nesse trabalho, a direção administrativa de uma grande parte dos estabelecimentos de ensino público. *Dive et impera*. Dividir as funções para melhor governar, imprimindo à obra educacional o zelo de uma vontade poderosa e insuflando em todo o sistema de ensino um forte sopro de vida e energia.

A reforma não pode ser adiada. Cumpre executá-la já. Tome-a V. Excia., que é professor universitário, sob o seu alto patrocínio. Ponha, em defesa dela, todo o poder de que dispõe: o prestígio do seu cargo, o peso da sua cultura, a força da sua inteligência primorosa, e, sobretudo, incontestável autoridade moral que com justiça desfruta nos meios políticos e no seio do povo. Restaure os brasões de nobreza do Ensino Paulista!

Basta isto para imortalizar a obra de um Govêrno.

Aproveito a oportunidade, Senhor Governador, para reiterar a V. Excia, os meus protestos de alta consideração e estima.

## A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE JULHO DE 1952

### I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL,

1 — É publicada a Portaria n. 87, de 17-6-952, do Diretor do Instituto Benjamim Constant, que dispõe sobre provas parciais do "Curso Ginásial.

1 — É publicada a Portaria n. 93, de 25-6-952, do Diretor do Instituto Benjamim Constant, que dispõe sobre o ensino de solfejo.

1 — É publicada a Portaria n. 94, de 25-6-952, do Diretor do Instituto Benjamim Constant, que dispõe sobre o ensino de dactilografia.

1 — É publicada a Portaria n. 95, de 25-6-952, do Diretor do Instituto Benjamim Constant, que dispõe sobre provas parciais dos cursos ele-  
mentar e complementar.

2 — É publicado o Decreto n. 31.058, de 30-6-952, que outorga concessão ao Ministério da Educação e Saúde para instalar um transmissor de radiodifusão em ondas curtas, destinado ao Serviço de Radiodifusão Educativa.

2 — É publicado o Decreto n. 31.059, de 30-6-952, que outorga concessão ao Ministério da Agricultura para instalar um transmissor de radiodifusão em ondas curtas, destinado à transmissão de programas agrícolas exclusivamente de caráter educativo e informativo.

2 — É publicado o Aviso n. 447, de 1-7-952, do Ministro da Guerra, que dispõe sobre matrícula na Escola de Estado Maior.

2 — É publicada a Portaria n. 77, de 24-5-952, do Ministro do Trabalho, que cria, na Divisão de Indústrias Químicas Metalúrgicas, do Instituto Nacional de Tecnologia, um Curso de Cerâmica.

3 — É publicada a Portaria n. 15, de 2-5-952, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que dispõe sobre remuneração por hora de aula ministrada no Curso Normal.

4 — É publicado o Decreto n. 31.069, de 2-7-952, que dispõe sobre a realização da XII Sessão Ordinária da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Geografia.

7 — É publicado o Decreto n. 31.077, de 3-7-952, que aprova o regulamento dos Cursos de Formação, Especialização e Aperfeiçoamento da Casa da Moeda.

9 — É publicada a Portaria n. 536, de 26-5-952, do Ministro da Educação, que aprova as instruções para execução do Decreto n. 30.643, de 20-3-952, que institui o Centro de Pesquisas da Casa de Rui Barbosa.

10 — É publicada a Resolução n. 350, de 12-9-951, da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Geogra-

fia, que institui Reuniões de Consulta entre o Conselho Nacional de Geografia e os órgãos geográficos regionais.

11 — É publicado o Decreto n. 30.508, de 5-2-952, que concede reconhecimento aos cursos técnicos de Pontes e Estradas e Química Industrial da Escola Técnica de Bauru, com sede em Bauru, no Estado de S. Paulo.

11 — E publicado o Aviso n. 473, de 9-7-952, do Ministro da Guerra, que considera equivalente à conclusão da 2.<sup>a</sup> Série do Curso Clássico ou do Curso Científico do ensino secundário a conclusão da 2.<sup>a</sup> Série dos cursos do 2.<sup>o</sup> ciclo de ensino do grau médio, cujos currículos assegurem matrícula em cursos de grau superior.

11 — É publicada a Portaria n. 707, de 4-7-952, do Ministro da Agricultura, que aprova instruções para o funcionamento dos cursos rápidos para lavradores a serem ministrados na V Semana do Fazendeiro, da Universidade Rural.

12. — E publicado o Decreto n. 31.099, de 9-7-952, que concede autorização para funcionamento do curso de bacharelado da Faculdade de Direito de Bauru, com sede em Bauru, no Estado de S. Paulo.

16 — E publicada a Portaria n. 16, de 10-7-952, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que fixa a remuneração a ser paga ao pessoal que prestar ao Curso Normal do referido Instituto colaboração técnica especializada.

22 — E publicada a Portaria n. 209, de 21-7-952, do Ministro da Aeronáutica, que estende aos alunos do curso de Oficiais Especialistas, nos exames finais de cada período, as vantagens concedidas aos alunos das Escolas de Aeronáutica e Preparatória de Cadetes do Ar, referentes à dispensa facultativa de exames de matérias em que os alunos tenham obtido média igual ou superior ao mínimo fixado para aprovação.

23 — É publicado o Decreto n. 31.143, de 18-7-952, que aprova e manda executar o regulamento para a Escola de Marinha Mercante do Rio de Janeiro.

23 — E publicada a Portaria n. 360, de 4-6-952, do Ministro da Viação, que altera o item A, n. 3, do art. 12 das instruções para o funcionamento das Escolas de Radioeletricidade, aprovadas pela Portaria n. 496, de 3-7-942.

24 — E publicado o Decreto n. 31.160, de 21-7-952, que cria funções na Tabela Única de Mensalistas do Ministério da Educação, destinadas a suprir as necessidades de pessoal da Faculdade de Farmácia e Odontologia do Ceará.

26 — É publicada a Portaria n. 70, de 1-7-952, do Diretor Geral do Departamento Nacional do Trabalho, que institui o Curso Intensivo de Legislação do Trabalho.

30 — E publicada a Portaria n. 613, de 10-6-952, do Ministro da Agricultura, que expede instruções para o funcionamento do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica.

H — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO  
DO DISTRITO FEDERAL, DOS  
ESTADOS E TERRITÓRIOS

1 — E publicada a Portaria n. 24, de 25-6-952, do Diretor da Escola Técnica de Comércio de Sergipe, que denomina a biblioteca da referida escola de Biblioteca "Leite-Ne-to".

1 — São publicadas as Resoluções ns. 52.028 e 52.029, de 30-6-952, do Diretor do Serviço de Educação Física do Estado do Espírito Santo, que concedem registro, para funcionarem como Associações Desportivas Escolares, respectivamente, ao Grêmio "Castro Alves" do Ginásio "São Pedro", de Cachoeiro de Itapemirim, e ao Grêmio "Graciano Neves", da Escola Técnica de Comércio da mesma cidade.

1 — São publicados os Atos de 26-6-952, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que concedem subvenção a escolas particulares, noturnas, nos municípios de São Sebastião do Alto e Paraíba do Sul.

1 — E publicada a Lei n. 597, de 18-6-952, do Estado de Goiás, que autoriza a permuta do prédio do Grupo Escolar de Catalão, por lotes situados em Goiânia.

2 — São publicados os Decretos ns. 925, 926 e 927, de 1-7-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que, respectivamente, revoga decreto que transfere escola no município de Mimoso do Sul, transfere escola no município de Domingos Martins e transfere escola no município de Alfredo Chaves.

3 — É publicada a Ordem de Serviço n. 45, de 2-7-952, da Diretora do Departamento da Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre as férias escolares de julho.

3 — São publicados os Decretos ns. 928 a 935, de 2-7-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam e transferem várias escolas singulares no município de Linhares.

3 — E publicado o Decreto n. 4.188, de 19-6-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que cria 7 escolas primárias nos municípios de Niterói, São Fidélis e Itaperuna.

3 — São publicados os Decretos ns. 4.205 e 4.207, de 2-7-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que, respectivamente, criam um grupo escolar no 1.º Distrito de Campos e 9 escolas primárias nos municípios de Natividade do Carangola, Bom Jesus de Itabapoana, Rio Bonito, São João da Barra e Itaperuna.

3 — São publicados os Decretos ns. 117, 118, 119 e 120, de 20-6-952, do Governador do Estado de Goiás, que transferem escolas isoladas nos municípios de Goiânia, Jataí e Natividade.

3 — E publicado o Decreto n. 121, de 24-6-952, do Governador do Estado de Goiás, que revoga decreto que transferiu escola no município de Uruaçu.

4 — É publicada a Lei n. 631, de 3-7-952, do Estado de Espírito Santo, que autoriza a concessão de um auxílio de Cr\$ 500.000,00 (quinhentos mil cruzeiros) as Obras Pavonia-

nas de Assistência, sediadas em Vitória, para a construção de uma Escola de Entalhe, Escultura e Marcenaria, uma de Desenho e outra de Aperfeiçoamento para operários.

4 — E publicado o Decreto n. 4.208, de 3-7-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que aceita a doação de terreno destinado à instalação de uma escola rural no lugar denominado Praia Grande, município de Parati.

5 — É publicada a Lei n. 708, de 4-7-952, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que estende a todos os aposentados ou jubilados os benefícios da Lei n. 156, de 23-10-948.

5 — E publicada a Ordem de Serviço n. 16, de 30-6-952, do Diretor do Departamento de Educação Complementar da Prefeitura do Distrito Federal, que trata da abertura das inscrições para o Curso de Extensão sobre Atividades de Educação Física, Recreação e Jogos do Departamento de Educação Complementar.

5 — E publicado o Decreto n. 3.823, de 4-7-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que transforma em grupo escolar as Escolas Reunidas "Adélio Maciel", no município de Patos de Minas.

5 — E publicado o Decreto n. 938, de 4-7-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transfere escola singular no município de Itapemirim.

5 — São publicados Atos de 30-6-952, do Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, que concedem subvenções a várias escolas particulares sediadas em municípios diversos.

6 — É publicado o Ato n. 1.660, de 5-7-952, do Governador do Estado

de Pernambuco, que designa promotor público para assinar escritura de doação de um terreno destinado à construção de uma escola rural no município de Carpina.

6 — E publicado o Decreto n. 3.824, de 5-7-952s do Governador do Estado de Minas Gerais, que outorga mandato ao Ginásio "Santo Antônio", de Mirai, para ministrar ensino normal de 2.º ciclo.

7 — É publicado o Decreto n. 1.530, de 2-6-952, do Governador do Estado do Ceará, que abre crédito especial para atender às despesas com a instalação do Seminário Pedagógico Rural.

8 — E publicado o Decreto n. 941, de 7-7-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que cria uma escola singular no município de Alegre.

8 — São publicados os Decretos ns. 942, 943 e 944, de 7-7-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transfere escolas singulares nos municípios de Cachoeiro de Itapemirim e Colatina.

9 — São publicados Atos de 30-6-952, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que concedem subvenções a cursos particulares nos municípios de Campos, Nova Iguaçu e Cambuci.

10 — É publicada a Ordem de Serviço n. 51, de 9-7-952, da Diretora do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que esclarece que a expressão — o mais antigo magistério — se refere ao que possuir tempo líquido de serviço em função do magistério.

10 — São publicados os Atos ns, 1.707, 1.708 e 1.709, de 9-7-952, do Go-

vernador do Estado de Pernambuco, que determinam que os grupos escolares dos municípios de Panelas, Sanharó e Jaboatão tomem, respectivamente, os nomes de: "Professora Lourdes Temporal", "Benjamim Ca-raciolo" e "Murilo Braga". 11 — É publicado o Decreto n. 4.213, de 10-7-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que de nomina de "Padre Yabar" o Grupo Escolar recentemente construído no 1.º Distrito de Nova Friburgo.

11 — É publicado o Decreto n. 4.214, de 10-7-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que de nomina de Escola "Joaquim Gomes Crespó" a atual Escola Típica Rural da Praça João Pessoa, no município de São João da Barra.

15 — É publicada a Lei n. 1.362, de 9-7-952, do Estado do Ceará, que altera o orçamento da Escola de Agronomia do Ceará.

16 — São publicadas as Leis ns. 1.366 e 1.370, de 9 e 11-7-952, do Estado do Ceará, que concedem auxílios, respectivamente, ao Círculo Operário de Jardim e ao "Ginásio Sagrado Coração de Jesus", de Guaramiranga.

17 — É publicado o Decreto n. 3.830, de 16-7-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que cria um grupo escolar rural no povoado de Inconfidentes, município de Ouro Fino.

18 — É publicada a Instrução Especial n. 6, de 17-7-952, do Secretário Geral de Administração da Prefeitura do Distrito Federal, que regula a prova de títulos destinada ao provimento em cargo de Professor de Curso de Continuação e Aperfeiçoamento, do Quadro Permanente da

prefeitura do Distrito Federal, na forma da Lei n. 478, de 11-9-950.

18 — É publicada a Lei n. 1.568, de 17-7-952, do Estado do Rio de Janeiro, que considera de utilidade pública a Academia Cultural e Artística de Teresópolis.

18 — É publicado o Decreto n. 4.220, de 17-7-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que transfere a Escola de Cabral, no município Nilópolis, para Mesquita, no município de Nova Iguaçu.

19 — São publicadas Instruções n. 15, de 17-7-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que modificam dispositivos das Instruções n. 7, de 4-2-952, que regulam o ensino primário particular no Distrito Federal.

19 — É publicada a Lei n. 1.409, de 18-7-952, do Estado de Pernambuco, que autoriza a construção de um prédio escolar em Toritama, município de Taquaritinga do Norte.

21 — São publicadas as Instruções n. 14, de 26-6-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que regulam o Curso de Extensão sobre Atividades de Educação Física, Recreação e Jogos do Departamento de Educação Complementar.

22 — São publicados os programas de História e Geografia do curso primário, pelo Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal.

22 — São publicados os Decretos ns. 949 e 950, de 18-7-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam classes em grupos escolares nos municípios de Castelo e Vitória.

22 — São publicados os Decretos ns. 952 e 953, de 21-7-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transferem escolas nos municípios de Mimoso do Sul e Santa Teresa.

23 — É publicada a Lei n. 713, de 21-7-952, da Câmara dos Vereadores, que determina a aquisição das peças históricas ligadas à vida antiga do Rio de Janeiro, do Museu Raul de Moraes.

23 — É publicado o Ato n. 1.814, de 22-7-952, do Governador do Estado de Pernambuco, que designa Deputado Federal para assinar acôrdo no Ministério da Educação para a construção do Grupo Escolar Rural "Vila Cortês" no município de Amaraji.

23 — São publicados os Decretos ns. 954 a 964, de 22-7-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam e transferem várias escolas em diversos municípios do Estado.

24 — São publicados ps Decretos ns. 966 a 976, de 23-7-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam e transferem várias escolas singulares em diversos municípios do Estado.

24 — É publicado o Decreto n. 977, de 23-7-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que regula a concessão de bolsa de estudos do ensino superior de agronomia e médico veterinário.

25 — É publicado o Decreto n. 3.837, de 24-7-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que aprova o Regulamento da Escola de Belas Artes de Juiz de Fora.

25 — É publicada a Lei n. 1.581, de 22-7-952, do Estado do Rio de Ja-

neiro, que considera de utilidade pública a Sociedade Musical 15 de Novembro, sediada em Governador Portela.

25 — É publicada a Lei n. 1.584, de 23-7-952, do Estado do Rio de Janeiro, que dá o nome de "Francisco Borges Sobrinho" à escola rural primária sediada no 1.º distrito de Bom Jesus do Itabapoana.

26 — São publicados os Atos ns. 1.850 e 1.851, de 26-7-952, do Governador do Estado de Pernambuco, que dão os nomes de "Fábio da Silva Barros" e "Vivário Pedrosa" aos grupos escolares rurais nos municípios de Maraial e Escada.

26 — É publicado o Decreto n. 3.831, de 24-7-952, do Governador do Estado de Minas

Gerais, que localiza no município de Serro uma Es-cola de Laticínios.

26 — É publicado o Decreto n. 957, de 22-7-952., do Governador do Estado do Espírito Santo, que cria uma escola singular no município de Iuna.

26 — É publicado o Decreto n. 4.226, de 25-7-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que cria duas escolas primárias nos municípios de Rio das Flores e Mangaratiba.

26 — É publicado o Ato de 25-7-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que designa o Secretário de Educação e Cultura para assinar, no Ministério da Educação, o Termo do Acôrdo para a Campanha do Ensino Rural.

27 — É publicada a Lei n. 880, de 26-7-952, do Estado de Minas Gerais, que dispõe auxílio financeiro para a construção do patrimônio da Fa-

culdade de Medicina de Juiz de Fora.

27 — E publicada a Lei n. 1.592, de 25-7-952, do Estado do Rio de Janeiro, que dá o nome de "Avelino Barcelos" ao grupo escolar de Andorinhas, no município de Magé.

27 — É publicado o Decreto n. 6.312, de 22-7-952, do Governador do Estado do Paraná, que abre crédito destinado à aquisição de um terreno para a construção do Ginásio de Esportes da Liga Esportiva de Ponta Grossa.

29 — E publicada a Resolução n. 21, de 28-7-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que revoga a Resolução n. 10., de 18-3-952, que transferiu para o Centro de Recreação e Cultura os cursos de jardim de infância das Escolas 1-5, Cócio Barcelos e 2-5, Marechal Trompowsky.

29 — São publicados os programas de ensino que deverão ser adotados nos cursos da Campanha de Educação de Adultos, Comissão do Distrito Federal em caráter experimental.

29 — E publicada a Lei n. 1.596, de 27-7-952, do Estado do Rio de Janeiro, que institui, na Secretaria de Educação e Cultura, um curso intensivo de Formação de Regentes de Escolas Primárias Rurais.

29 — E publicada a Lei n. 869, de 25-7-952, do Estado do Paraná, que concede bolsa de estudos.

30 — É publicada a Circular n. 8, de 28-7-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que dispõe sobre dados estatísticos para o Departamento de Geografia e Estatística.

30 — São publicados os Decretos ns. 981 a 988, de 29-7-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que criam e transferem varias escolas singulares em diversos municípios do Estado.

30 — E publicada a Lei n. 609, de 22-7-952, do Governador do Estado de Goiás, que concede ajuda à União Estadual dos Estudantes de Goiás.

31 — É publicada a Ordem de Serviço n. 53, de 29-7-952, da Diretora do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que traça normas para as atividades relativas ao Setor de Bibliotecas e Auditórios.

31 — É publicada a Lei n. 885, de 30-7-952, do Estado de Minas Gerais, que autoriza a permuta de um terreno no distrito da cidade de Fama, destinado à construção de uma escola rural.

31 — É publicado o Decreto n. 4.227, de 29-7-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que cria um grupo escolar em Cajueiros, município de Macaé.

31 — É publicado o Decreto n. 4.228, de 29-7-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que de nomina de "Irene Meireles" o grupo escolar de Cajueiros, município de Macaé.

### III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

Não foi registrada qualquer att-vidade notável.

### IV — NOTICIÁRIO

6 — Anuncia-se que a Comissão de Educação e Cultura da Câmara

dos Deputados convidou os professores Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Isaías Alves para exporem, perante essa Comissão, os seus pontos de vista a respeito do projeto que estabelece as bases e diretrizes da educação nacional, ora em pauta nessa Comissão.

15 — Visita o Rio, em excursão, uma caravana de normalistas de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul.

16 — Por iniciativa do Sr. Ministro da Educação, realiza-se uma mesa redonda de educadores com a finalidade de debater a Portaria n. 501, de 10-6-952, que modificou dispositivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário.

18 — Encerra-se o II Seminário de Ensino do Exército, realizado na Academia Militar de Agulhas Negras, sob os auspícios da Diretoria de Ensino do Exército.

19 — Realiza-se a I Semana de Orientação Pedagógica do Ensino Comercial,- promovida pelo Senac em Minas Gerais.

21 — Instala-se a 1.<sup>a</sup> Convenção Regional de Diretores e Orientadores das Escolas e Cursos do Senac, em Porto Alegre.

22 — Reúne-se, em São Paulo, o VI Congresso de Escritores Infan-

to-juvenis, a que comparecem delegações de vários Estados.

23 — Instala-se no Rio de Janeiro a VIU Assembléia Inter-Americana de Mulheres, presidida pelo Chefe do Governo e que tem como finalidade "trabalhar em favor da concessão, à Mulher da América, dos direitos civis, políticos, econômicos e sociais".

23 — Realiza-se o V Congresso Brasileiro de Estudantes Secundários, em Belo Horizonte.

24 — O Tribunal Regional do Trabalho do Distrito Federal ratifica o reconhecimento do direito dos professores do ensino secundário ao aumento de 30% sobre seus salários.

27 — Instala-se em Belo Horizonte o I Congresso Brasileiro de Proteção à infância.

27 — Encerra-se em São Paulo o VI Congresso Nacional de Enfermagem, patrocinado pela Associação Brasileira de Enfermeiras Diplomadas, e que contou com trezentas congressistas.

28 — Por iniciativa do Senhor Ministro da Educação, realiza-se uma mesa redonda, com a finalidade de debater a questão do salário dos professores e para a qual foram convidados representantes do M.E.S., do M.T.I.C., Diretores, Inspetores, Técnicos de Educação, pais de alunos e Professores.

## A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE AGOSTO DE 1952

### I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL,

4 — E publicada a Portaria n. 684, de 2-7-952, do Ministro da Agricultura, que altera a Portaria n. 266, de 14-4-950, que regula o processo de equiparação e reconhecimento de estabelecimento de ensino agrícola.

5 — E publicado o Decreto n. 31.209, de 29-7-952, que concede reconhecimento aos cursos de farmácia e odontologia da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Natal, com sede na capital do Estado do Rio Grande do Norte.

6 — E publicado o Aviso n. 45, de 1-8-952, do Ministro da Aeronáutica, que dispõe sobre o preenchimento de vagas existentes, em 1953, nos Estabelecimentos de Ensino subordinados à Diretoria do Ensino.

7 — E publicada a Portaria n. 849, de 2-8-952, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do Curso Avulso de Revisão dos programas do concurso de habilitação às Escolas Rurais.

8 — É publicada a Portaria n. 721, de 6-8-952, do Ministro da Educação, que revoga a Portaria n. 104, de 12-2-952, que dispensa temporariamente, para ingresso nos cursos pedagógicos do ensino industrial, determinadas exigências legais.

9 — É publicado o Aviso n. 547, de 6-8-952, do Ministro da Guerra, que dispõe sobre o uso da Bandeira Nacional.

13 — E publicado o Aviso n. 553, de 11-8-952, do Ministro da Guerra, que indica quais os cursos que são equivalentes ao Curso de Aperfeiçoamento ou de Comandante de Pelotão.

13 — E publicada a Portaria n. 550, de 26-5-952, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento ao 2º. ciclo do Colégio Anchieta, com sede em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro.

13 — E publicada a Portaria n. 544, de 26-5-952, do Ministro da Educação, que concede autorização para funcionamento do curso de auxiliar de enfermagem da Escola de Enfermeiras Florence Nightingale, com sede em Anápolis, no Estado de Goiás.

13 — ■ E publicada a Lista Parcial n. 8, dos livros didáticos julgados como de uso autorizado pela Comissão Nacional do Livro Didático.

19 — E publicada a Portaria n. 1.668, de 5-8-952, do Diretor Geral do Departamento dos Correios e Telégrafos, que cria o Curso Avulso de Treinamento para Auxiliar de Operações Postais na Escola de Aperfeiçoamento, e aprova as instruções gerais que regulam seu funcionamento.

19 — E publicada a Portaria n. 1.670, de 5-8-952, do Diretor Geral do Departamento dos Correios e Telégrafos, que cria o Curso Avulso de Treinamento para Auxiliar de Operadores Telegráficos na Escola de Aperfeiçoamento, e aprova as instruções gerais que regulam seu funcionamento.

19 — É publicada a Portaria n. 871, de 14-8-952, do Ministro da Agricultura, que expede instruções reguladoras para as promoções nos Cursos de Agronomia e Veterinária.

19 — É publicada a Portaria n. 375, de 16-8-949, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento ao Colégio Cruzeiro, com sede no Distrito Federal.

20 — E publicada a Portaria n. 245, de 1-8-952, do Ministro da Guerra, que antecipa, no corrente ano, para 15 de outubro, a conclusão de cursos de nível superior, de formação, de qualificação ou especialização, de aperfeiçoamento e de estado-maior.

21 — É publicado o Decreto n. 31.298, de 19-8-952, que altera a lotação de repartições atendidas pelos Quadros Permanente e Suplementar do Ministério da Educação e Saúde para efeito de ser transferido um cargo da carreira de Técnico de Educação, com o respectivo ocupante, da lotação permanente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos para igual lotação do Colégio D. Pedro II.

21 — É publicada a Portaria n. 566, de 3-6-952, do Ministro da Educação, que expede instruções para execução da Lei Municipal n. 699, de 22-5-952, que cria um anexo junto ao Instituto de Educação.

21 — É publicada a Portaria n. 606, de 23-7-952, do Ministro da Edu-

cação, que designa comissão para proceder ao levantamento das contas correspondentes aos recursos movimentados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, inclusive as do Fundo Nacional do Ensino Primário.

21 — E publicada a portaria n. 3, de 29-7-952, do Diretor da Divisão de Educação Física do Departamento Nacional de Educação, que expede o regulamento dos V Jogos Metropolitanos Ginásio-Colegiais, a serem realizados no período de 13 a 23 de setembro do corrente ano.

22 — E publicada a Portaria n. 12, de 10-3-952, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que fixa em<sup>1</sup> oitenta o número de matrículas no Curso Normal, de formação de professores de surdos-mudos, de candidatos estranhos ao Instituto.

2.2 — E publicada a Portaria n. 243, de 14-8-952, do Ministro da Aeronáutica, que aprova as instruções para admissão à Escola de Aeronáutica.

25 — É publicado o Decreto n. 31.134, de 15-7-952, que concede autorização para funcionamento do curso de bacharelado da Faculdade de Direito de Santos, com sede nessa cidade do Estado de São Paulo.

25 — E publicada a Portaria n. 246, de 21-8-952, do Ministro da Aeronáutica, que fixa em vinte e sete professores o efetivo do Corpo Docente da Escola Preparatória de Cadetes do Ar, para o ano de 1953.

26 — E publicada a Portaria n. 761, de 23-8-952, do Ministro da Educação, que designa comissão para apreciar os dispositivos da Portaria Ministerial n. 522, de 23-5-952, que dispõe sobre remuneração condigna aos professores.

26 — É publicada a Portaria n. 726, de 9-8-952, do Ministro da Educação, que altera dispositivos da Portaria n. 501, de 19-5-952., que expede instruções relativas ao Ensino Secundário.

27 — É publicada a Portaria n. 651, de 31-7-952, do Ministro da Educação, que designa membros das comissões para o Centro de Pesquisa da Casa de Rui Barbosa.

27 ■— É publicada a Portaria n. 113, de 21-8-952, do Diretor do Instituto Benjamim Constant, que expede o regulamento dos cursos de professores e inspetores de cegos.

29 — É publicada a Portaria n. 12, de 21-2-952, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos., que expede instruções reguladoras, no corrente ano, das promoções dos alunos da 1.ª à 2.ª série do Curso Normal do Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

29 — É publicada a Portaria n. 68, de 31-7-951, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que expede instruções reguladoras do registro de professores de surdos-mudos em todo o território nacional.

30 — É publicada a Portaria n. 316, de 29-8-952., do Diretor Geral do Departamento Administrativo do Serviço Público, que cria um Curso Extraordinário de Preparação para Esteno-Dactilógrafo e expede instruções para o seu funcionamento.

30 — É publicada a Portaria n. 8, de 27-2-952, do Diretor do Ensino Industrial, que determina o número de matrículas no primeiro ano das escolas industriais.

30 — É publicada a Portaria n. 9, de 27-2-952, do Diretor do Ensino Industrial, que institui nas escolas

de rede federal cursos de preparação para vestibular aos cursos básicos.

30 — É publicada a Portaria n. 5, de 19-2-952, do Diretor do Ensino Industrial, que altera as instruções reguladoras do exame de suficiência a que estão sujeitos os candidatos a registro de professor do Ensino Industrial.

#### II — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, DOS ESTADOS E TERRITÓRIOS

. 1 — São publicados os Decretos ns. 4.229, 4.230, 4531 e 4232., de 31-7-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que dão denominação a 4 escolas nos municípios de Nova Friburgo, Bom Jardim e Petrópolis.

1 — São publicados os Estatutos da Escola Técnica de Comércio "SENAC", de Jataí, em 1 de julho de 1952, no Estado de Goiás.

2 — São publicadas as leis ns. 1.600 e 1.605, de 31-7 e 1-8-952, do Estado do Rio de Janeiro, que, respectivamente, concede isenção de impostos de transmissão ao Instituto N. S. Auxiliadora, sediado na Rua Ibituruna, no Distrito Federal, e considera de utilidade pública a Associação Atlética de Esportes de São Pedro da Aldeia.

3 — São publicados os Decretos ns. 992 e 993, de 2-8-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transferem escolas singulares, nos municípios de Cachoeiro de Itapemirim e Muniz Freire.

5 ■— São publicados os Decretos ns. 2.255, 2.256 e 2.257, de 21, 24 e 29-7-952 do Governador do Estado do Rio Grande do Norte, que desdobram cadeiras no Colégio Estadual.

5 — É publicada a Lei n. 837, de

4-8-952, do Estado de Minas Gerais, que autoriza a doação de um prédio do Estado ao Centro Acadêmico de Ouro Preto.

5 — E publicado o Decreto n. 3.841, de 31-7-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que cria o 2.º Grupo Escolar na cidade de Três Pontas.

6 — É publicado o Programa de Linguagem para uso das Escolas Primárias do Distrito Federal.

6 — É publicado o Decreto n. 2.261, de 5-8-952, do Governador do Estado do Rio Grande do Norte, que desdobra a cadeira de Ciências Físicas e Naturais do Colégio Estadual.

7 — E publicada a Lei n. 614, de 4-8-952, do Estado do Piauí, que abre crédito suplementar para reforçar a dotação orçamentária do Colégio Estadual.

7 — É publicado o Despacho de 16-7-952, do Governador do Estado de Goiás, que providencia a construção de 4 salas no Colégio Estadual de Goiânia.

9 ■— São publicados os Decretos ns. 994, 995, 996, 997 e 998, de 6-8-952, do Governador do Estado de Espírito Santo, que transferem e criam escolas singulares, nos municípios de Itapemirim, Colatina, São Mateus, Castelo e Cariacica.

9 — E publicada a Lei n. 1.617, de 7-8-952, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina de "Antônio Figueira de Almeida" o Grupo escolar a ser construído no município de Nilópolis.

9 — É publicado o Decreto n. 4.236, de 8-8-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que cria um grupo escolar no município de Saquarema.

10 — E publicado o Regulamento Geral da Secretaria de Segurança Pública, do Estado do Rio de Janeiro, aprovado pelo Decreto n. 4.211, de 3-7-952, do Governador do Estado, onde se destaca a parte referente à Escola de Polícia.

12 — E publicada a Ordem de Serviço n. 57,, de 11-8-952, da Diretora do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que expede os programas de História e Geografia para uso das Escolas Primárias do Distrito Federal.

12 — E publicada a Ordem de Serviço n. 58, de 11-8-952, da Diretora do Departamento de Educação Primária da Prefeitura do Distrito Federal, que expede o programa de Linguagem para uso das Escolas Primárias do Distrito Federal.

13 — E publicado o Decreto n. 977, de 23-7-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que regula a concessão de bolsas de estudo para o ensino superior de agronomia e Veterinária.

13 — E publicada a Lei n. 1.628, de 11-8-952, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina de Escola "Nilo Fernandes Pereira" a escola pública de Dores de Macabu, no 11.º distrito do município de Campos.

15 — São publicados Atos de 19-3-952, do Governador do Estado do Ceará, que reúnem em Mucuripe e Otávio Bonfim, município de Fortaleza, várias unidades escolares.

16 — E publicada a Lei n. 620, de 7-8-952, do Estado do Piauí, que eleva as subvenções anuais do Ginásio N. S. das Graças de Parnaíba e concede subvenção à Faculdade de Filosofia do Piauí.

16 — São publicadas Resoluções de 1-8-952, do Governador do Estado do Ceará, que transferem escolas nos municípios de Sobral e Pacatuba.

17 — E publicado o Decreto n. 3.847, de 16-9-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que cria um grupo escolar no distrito de Paulistas, município de Sabinópolis.

17 — E publicado o Decreto n. 125, de 9-8-952, do Governador do Território do Acre, que revoga o Decreto n. 94, de 2-5-951, que criou o Departamento de Educação e Saúde do Território, restabelecendo os antigos Departamentos de Saúde (DS) e de Educação e Cultura (DEC).

20 — E publicado o Decreto n. 11.573, de 18-8-952, do Prefeito do Distrito Federal, que aprova os Estatutos da Universidade do Distrito Federal.

21 — É publicado o Ato de 16-8-952, do Governador do Estado do Ceará, que anexa ao Grupo Escolar "José de Alencar", de Messejana, a escola do Círculo Católico dessa cidade.

21 — E publicado o Decreto n. 1.007, de 19-8-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transfere escolas singulares de Limoeiro e Monte Sinai para a Vila Lenira, no município de Colatina.

22 — São publicados Atos de 14-8-952, do Governador do Estado do Ceará, que transferem escolas nos municípios de Aquiraz e Fortaleza.

22 — E publicada a Lei n. 614, de 5-8-952, do Estado de Goiás, que autoriza ao Governo do Estado a doação de um terreno, no município de Goiânia, ao Ginásio "Professor Ferreira".

23 — São publicadas as Leis ns. 1.397 e 1.398, de 19-8-952, do Estado

do Ceará, que, respectivamente, autoriza a abertura de crédito especial para a concessão de auxílio ao Dispensado N. S. das Dores, em Juazeiro do Norte, e determina a adoção, nas escolas públicas do Estado, do "Código do Bom. Brasileiro", obra organizada por Ezequiel Silva Meneses.

26 — É publicada a Ordem de Serviço n. 61, de 25-8-952, que dispõe sobre a matrícula, no corrente ano, de alunos excedentes nas escolas particulares.

26 — E publicada a Lei n. 623, de 12-8-952, do Estado do Piauí, que reconhece de utilidade pública o Educandário Santa Joana D'Arc, do município de Floriano.

26 — E publicado o Decreto n. 1.482, de 26-12-952, do Governador do Estado do Ceará que abre crédito especial para atender às despesas com a reconstrução e reparos de Vários prédios escolares.

26 — São publicados os Decretos ns. 1.012, de 22-8-952, e 1.015 e 1.016, de 25-8-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transferem escolas singulares nos municípios de Ibirajú, Anchieta e Colatina.

26 — São publicados os Decretos ns. 1.013, de 22-8-952, e 1.014, de 25-8-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que, respectivamente, eleva à categoria de escolas reunidas as escolas singulares da Vila Lenira, no município de Colatina, e denomina "Cel. Virgínio Calmon" as escolas reunidas do mesmo município.

27 — São publicadas as Leis ns. 1.410 e 1.415, de 23-8-952, do Estado do Ceará, que, respectivamente, autoriza a abertura de crédito para auxiliar a construção do prédio do

Patronato "Padre Luís Barbosa Moreira", de Messejana, e concede auxílio ao farmacêutico Pedro Gomes de Matos na publicação do livro de sua autoria intitulado "Capistrano de Abreu — Vida e Obra do Grande Historiador".

28 — É publicada a Lei n. 256, de 1-8-952, do Estado do Piauí, que cancela auxílio e eleva subvenção ao Ginásio Sagrado Coração de Jesus.

28 — E publicada a Lei n. 901, de 27-8-952, do Estado de Minas Gerais, que concede auxílio para a reconstrução do Seminário de Diamantina.

28 — São publicados os Decretos ns. 1.021 e 1.022, de 27-8-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que tornam sem efeito os Decretos de 19-8-952, que transferiam escolas no município de Colatina.

28 — São publicados os Decretos ns. 1.023 e 1.024, de 27-8-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transferem escolas singulares no município de Colatina.

29 — São publicadas as Leis ns. 1.411 e 1.413, de 23-8-952, do Estado do Ceará, que concedem auxílios, respectivamente, à Escola Normal Rural N. S. da Glória de Mombaça e ao Educandário Santa Maria de Itape-ruaba, no município de Sobral.

30 — E publicada a Lei n. 903, de 29-8-952, do Estado de Minas Gerais, que concede a doação do imóvel onde funciona o Grupo Escolar "Artur Bernardes", em Tupaciguara, à Congregação dos "Filhos de N. S. do Monte Calvário".

### III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

22 — E publicada a Lei n. 59, de 22-8-952, da Prefeitura Municipal de Aracaju, que concede auxílio à Co-

missão de Estudantes das Faculdades de Sergipe e dá outras providências.

### P7 — NOTICIÁRIO

2 — Encerra-se, no Rio de Janeiro, o XV Congresso Nacional de Estudantes, com a eleição da nova diretoria da União Nacional de Estudantes.

3 — Com o discurso de encerramento, do Prof. Antônio Carlos Cardoso, Vice-Reitor da Universidade de São Paulo, encerram-se, no Rio de Janeiro, as atividades do Simpósio sobre Novas Técnicas de Pesquisa em Física.

12 — Por ocasião da passagem do Dia do Estudante, a U.N.E lança uma Proclamação a todos os universitários, concitando-os a lutar pelo soerguimento moral do País.

14 — No Gabinete do Ministro da Educação, tomou posse do cargo de reitor da Universidade do Rio Grande do Sul o Prof. Elizeu Paglioli.

19 — Noticia-se a assinatura de acôrdo entre o Brasil e os Estados Unidos pelo qual este país criará uma usina piloto, no Senai, para a formação de técnicos da indústria têxtil.

21 — E dada à publicação uma informação do poder executivo do Estado de São Paulo a um projeto de lei, encaminhado pelo legislativo, na qual aquêlo poder decide favoravelmente à criação de classes especializadas para cegos nos cursos primário e secundário dos colégios de videntes.

21 — Noticia-se que a Sra. Helena Antipoff está organizando o Instituto Superior de Educação Rural com a finalidade de preparar professoras para os cursos normais e de aperfeiçoamento rural, em Minas Gerais.

## A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MÊS DE SETEMBRO DE 1952

### I — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL.

1 — E' publicada a Resolução n. 518, de 10-7-952, da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Estatística, que dispõe sobre a criação de cursos de estatística.

1 — E' publicada a Resolução n. 530, de 10-7-952 da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Estatística, que estabelece um regime de transição e experiência para o levantamento da estatística do ensino primário na conformidade do plano assentado na Resolução n. 486.

1 — E' publicada a Resolução n. 545, de 11-7-952, da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Estatística, que equipara os livros de Registro Escolar, destinados às Escolas custeadas pelos Municípios, ao material de coleta das Agências Municipais de Estatística.

1 — E' publicada a Portaria n. 914, de 26-8-952, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para o funcionamento do Curso Avulso de Aradores e Tratoristas.

1 — E' publicada a Portaria n. 915, de 26-8-952, do Ministro da Agricultura, que aprova as instruções para funcionamento do Curso Avulso Prático de Avicultura Doméstica.

2 — E' publicado o Decreto n. 81.364, de 1-9-952, que aprova o re-

gulamento da Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica.

3 — E' publicado o Decreto n. 31.100, de 9-7-952, que concede reconhecimento ao curso de veterinária da Escola Superior de Veterinária da Universidade Rural de Pernambuco, com sede em Recife.

4 — E' publicada a Portaria n. 566, de 3-6-952, do Ministro da Educação, que permite a matrícula, na primeira série do Ginásio do Instituto de Educação, da Prefeitura do Distrito Federal, das candidatas a que se refere o art. 2.º da Lei municipal n. 699, de 2-5-952.

5 — E' publicado o Decreto n. 31.393, de 5-9-952, que constitui, no Exército, com a atual Escola de Paraquedistas e a sua tropa, o Núcleo da Divisão Aéreo-Terrestre.

5 — E' publicada a Portaria n. 613, de 24-7-952, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento ao Ginásio Santo Agostinho, com sede no Distrito Federal.

5 — E' publicada a Portaria n. 614, de 24-7-952, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento ao Ginásio Santa Úrsula, com sede no Distrito Federal.

5 — E' publicada a Portaria n. 615, de 24-7-952, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento ao Ginásio de Assembléia, com sede

em Assembléia, no Estado de Alagoas,

5 — E' publicada a Portaria n. 616, de 24-7-952, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento ao Ginásio Judite Paiva, com sede em Rio Largo, no Estado de Alagoas.

5 — E' publicada a Portaria n. 617, de 24-7-952, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento ao Ginásio N. S. de Lourdes, com sede em Lavras, no Estado de Minas Gerais.

5 — E' publicada a Portaria n. 618, de 24-7-952, do Ministro da Educação, que concede reconhecimento ao Ginásio «Jesus, Maria, José», com sede em Franca, no Estado de São Paulo.

5 — E' publicada a Portaria n. 619, de 24-7-952, do Ministro da Educação, que muda a denominação do Ginásio Municipal de Rolândia, com sede em Rolândia, no Estado do Paraná, para Ginásio Estadual de Rolândia.

5 — E' publicada a Portaria n. 247, de 21-8-952, do Ministro da Aeronáutica, que aprova as instruções para admissão à Escola Preparatória de Cadetes do Ar.

6 — E' publicada a Resolução n. 414, de 15-4-952, do Diretório Central do Conselho Nacional de Geografia, que autoriza medidas tendentes a simplificar a *Revista Brasileira de Geografia* e o *Boletim Geográfico*.

8 — E' publicada a Resolução n. 421, de 21-8-952, do Diretório Central do Conselho Nacional de Geografia, que estende aos estudantes de Geografia e História e Ciências correlatas os favores da Resolução n. 284, de 19-9-947.

9 — E' publicada a Portaria n. 16-A, de 10-7-952, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que fixa a remuneração a ser paga ao pessoal que prestar, ao Curso Normal do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, colaboração técnica especializada.

9 — E' publicada a Portaria n. 17, de 10-7-952, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que dispõe sobre o currículo do Curso Normal do Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

9 — E' publicada a Portaria n. 19, de 16-7-952, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que dá ao Curso Normal de Formação de Professores para Surdos-Mudos, do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, o nome de Curso Normal de Formação de Professores para a recuperação dos deficientes da audição e da palavra.

10 — E' publicado o Decreto n. 31.418, de 10-9-952, que cria Centros de Instrução Militar no Ministério da Aeronáutica.

10 — E' publicada a Portaria n. 737, de 21-8-952, do Ministro da Educação, que muda a denominação do Ginásio do Instituto Pedagógico «Rui Barbosa», com sede em Aracaju, no Estado de Sergipe, para Ginásio Estadual do Instituto de Educação «Rui Barbosa».

10 — E' publicada a Portaria n. 543, de 19-5-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para o Ginásio Alberto Torres, com sede em Cruz das Almas, no Estado da Bahia, funcionar como colégio, condicionalmente, e muda-lhe a denominação para Colégio Alberto Torres.

10 — E' publicada a Portaria n. 544, de 19-5-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio S. Vicente de Paulo, com sede em Caldas, no Estado de Minas Gerais.

10 — E' publicada a Portaria n. 545, de 20-5-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio S. Miguel Arcanjo, com sede na capital de São Paulo.

10 — E' publicada a Portaria n. 546, de 23-5-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para o Ginásio Coração de Jesus, com sede no Distrito Federal, funcionar como Colégio, condicionalmente, e muda-lhe a denominação para Colégio Coração de Jesus.

10 — E' publicada a Portaria n. 549, de 30-5-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio do Liceu N. S. da Lapa, com sede na capital de S. Paulo.

10 — E' publicada a Portaria n. 17, de 6-8-952, do Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que dispõe sobre o currículo do Curso Normal.

11 — E' publicada a Portaria n. 275, de 5-9-952, do Ministro da Aeronáutica, que dispõe sobre a matrícula de sargentos na Escola de Especialistas de Aeronáutica.

12 — São publicadas Instruções para o funcionamento de cursos rápidos para lavradores em colaboração com a V Semana do Fazendeiro da Universidade Rural.

12 — E' publicada a Portaria n. 274, de 21-3-952, do Diretor do En-

sinio Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio do Instituto Pira-tini, com sede em Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul.

12 — E' publicada a Portaria n. 275, de 21-3-952, do Diretor do Ensino Secundário, que autoriza a mudança do Colégio S. José, com sede em Salvador, no Estado da Bahia, para o prédio da rua da Imperatriz n. 170, e declara que o estabelecimento passará a funcionar em regime de internato.

12 — E' publicada a Portaria n. 280, de 21-3-952, do Diretor do Ensino Secundário, que muda a denominação do Ginásio da Escola Normal Carlos Gomes, de Campinas, no Estado de São Paulo, para Ginásio do Instituto de Educação Carlos Gomes.

12 — E' publicada a Portaria n. 282, de 21-3-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Martin Luther, com sede em Estrela, no Estado do Rio Grande do Sul.

12 — E' publicada a Portaria n. 284, de 21-3-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Municipal Bom Jardim, com sede em Bom Jardim, no Estado de Minas Gerais.

12 — E' publicada a Portaria n. 288, de 21-3-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para o Ginásio Carlinda Ribeiro, com sede na capital do Estado de São Paulo, funcionar como Colégio, condicionalmente, e muda-lhe a denominação para Colégio Carlinda Ribeiro.

12 — E' publicada a Portaria n. 301, de 31-3-952, do Diretor do Ensino Secundário, que muda a denominação do Colégio Estadual de Batatais para Colégio Estadual Silvio de Almeida.

12 — E' publicada a Portaria n. 389, de 31-3-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio José Brandão, com sede em Caeté, no Estado de Minas Gerais.

12 — E' publicada a Portaria n. 417, de 4-4-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Sinodal Júlio de Castilhos, com sede em Marcelino Ramos, no Estado do Rio Grande do Sul.

12 — É publicada a Portaria n. 422, de 12-4-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Cristo Redentor, com sede em Antônio Carlos, no Estado de Minas Gerais.

12 — É publicada a Portaria n. 437, de 16-4-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Hebreu Brasileiro Bialik, com sede no Distrito Federal.

12 — E' publicada a Portaria n. 442, de 19-4-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Natal, com sede em Natal, no Estado do Rio Grande do Norte.

12 — E' publicada a Portaria n. 470, de 28-4-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Barra Mansa, com sede em Barra Mansa, no Estado do Rio de Janeiro.

12 — E' publicada a Portaria n. 471, de 28-4-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Mariano Procópio, com sede em Juiz de Fora, no Estado de Minas Gerais.

12 — E' publicada a Portaria n. 492, de 30-4-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio S. Jerônimo, com sede em S. Jerônimo, no Estado do Rio Grande do Sul.

12 — E' publicada a Portaria n. 944, de 30-4-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio dos Comerciários, com sede no Distrito Federal.

12 — E' publicada a Portaria n. 495, de 30-4-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Barão de Pati de Alferes, com sede em Vassouras, no Estado do Rio de Janeiro.

12 — E' publicada a Portaria n. 510, de 30-4-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Padre Augusto

Horta, com sede em Paraopeba, no Estado de Minas Gerais.

12 — E' publicada a Portaria n. 528, de 13-5-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Santa Marcelina, com sede em Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais.

12 — E' publicada a Portaria n. 529, de 13-5-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para o Ginásio Gentil Bittencourt, com sede em Belém, no Estado do Pará, funcionar como Colégio, condicionalmente, e muda-lhe a denominação para Colégio Gentil Bittencourt.

12 — E' publicada a Portaria n. 574, de 14-6-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Cristo-Rei, com sede em Marcelino Ramos, no Estado do Rio Grande do Sul.

12 — E' publicada a Portaria n. 575, de 14-6-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para o Ginásio Rui Barbosa, com sede na capital do Estado de São Paulo, funcionar como Colégio, condicionalmente, e muda-lhe a denominação para Colégio Rui Barbosa.

12 — E' publicada a Portaria n. 576, de 14-6-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para o Ginásio Amapaense, com sede em Macapá, no Território do Amapá, funcionar como Colégio, condicionalmente, e muda-lhe a denominação para Colégio Amapaense.

12 — E' publicada a Portaria n. 577, de 16-6-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Santa Luzia, com sede em Santa Luzia, no Estado de Minas Gerais.

12 — E' publicada a Portaria n. 578, de 16-6-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para o Ginásio S. Caetano, com sede em S. Caetano do Sul, no Estado de São Paulo, funcionar como Colégio, condicionalmente, e muda-lhe a denominação para Colégio S. Caetano.

12 — E' publicada a Portaria n. 589, de 16-6-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Cardeal Arcoverde, com sede em Pesqueira, no Estado de Pernambuco.

12 — E' publicada a Portaria n. 603, de 15-7-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento, a título precário, durante o ano de 1952.

12 — E' publicada a Portaria n. 604, de 16-7-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para o Ginásio Rui Barbosa, com sede em Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, funcionar como Colégio, condicionalmente, e muda-lhe a denominação para Colégio Rui Barbosa.

12 — E' publicada a Portaria n. 608, de 16-7-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para o Ginásio N. S. da

Conceição, com sede em Passo Fundo, no Estado do Rio Grande do Sul, funcionar como Colégio, condicionalmente, e muda-lhe a denominação para Colégio N. S. da Conceição.

12 — E' publicada a Portaria n. 654, de 17-7-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Santa Catarina, com sede em S. Francisco do Sul, no Estado de Santa Catarina.

12 — E' publicada a Portaria n. 664, de 25-7-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede ao Ginásio Dom Serafim, com sede em Corinto, no Estado de Minas Gerais, autorização para funcionamento, a título precário, durante o ano de 1952.

12 — E' publicada a Portaria n. 665, de 25-7-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede ao Ginásio Leonel Franca, com sede em Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais, autorização para funcionamento, a título precário, durante o ano de 1952.

12 — E' publicada a Portaria n. 698, de 31-7-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do primeiro ciclo do Ginásio de Vitória, com sede na capital do Estado do Espírito Santo.

12 — E' publicada a Portaria n. 699, de 31-7-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Verbo Divino, com sede em Ponta Grossa, no Estado do Paraná.

12 — E' publicada a Portaria n. 721, de 5-8-952, do Diretor do Ensino

Secundário, que concede autorização para o Ginásio Estadual de Barretos, com sede em Barretos, no Estado de São Paulo, funcionar como Colégio, condicionalmente, e muda-lhe a denominação para Colégio Estadual de Barretos.

12 — E' publicada a Portaria n. 727, de 13-8-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede ao Ginásio Diocesano de Santana, com sede em Santana, no Estado da Bahia, autorização para funcionar, a título precário durante o ano de 1952.

12 — E' publicada a Portaria n. 730, de 13-8-952, do Diretor do Ensino Secundário, que prorroga o funcionamento condicional do Ginásio Cordeiro, com sede em Cordeiro, no Estado do Rio de Janeiro, até dezembro de 1952.

12 — E' publicada a Portaria n. 736, de 20-8-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Senador Salgado Filho, com sede em Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul.

12 — E' publicada a Portaria n. 743, de 21-8-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede ao Ginásio S. José, sediado em Conceição do Rio Verde, no Estado de Minas Gerais, autorização para funcionamento, a título precário, durante o ano de 1952.

12 — E' publicada a Portaria n. 746, de 21-8-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento, a título precário, até 28 de fevereiro de 1953, ao Ginásio Madre Clélia, sediado em Adamantina, no Estado de São Paulo.

12 — E' publicada a Portaria n. 748, de 22-8-952, do Diretor do Ensino Secundário, que muda a denominação do Colégio Coração de Maria, sediado na Capital do Estado de São Paulo, para Colégio Claretiano.

12 — E' publicada a Portaria n. 749, de 22-8-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Coelho Neto, com sede no Distrito Federal.

12 — E' publicada a Portaria n. 750, de 27-8-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede autorização para funcionamento condicional do Ginásio Dr. Felício Laurito, com sede em Ribeirão Pires, no Estado de São Paulo.

12 — E' publicada a Portaria n. 751, de 18-8-952, do Diretor do Ensino Secundário, que concede ao Ginásio São Paulo Apóstolo, sediado na capital do Estado de São Paulo, autorização para funcionamento, a título precário, durante o ano de 1952.

16 — E' publicada a Portaria n. 255, de 10-9-952, do Ministro da Guerra, que autoriza o desdobramento do «Curso para Oficiais Superiores das Armas e para Oficiais dos Serviços» em dois outros, assim denominados: «Curso para Oficiais Superiores das Armas» e «Curso Técnico para Oficiais Subalternos de Intendência».

17 — E' publicada a Portaria n. 293, de 15-9-952, do Ministro da Guerra, que fixa em 1.600 alunos o efetivo do Colégio Militar para 1953.

18 — E' publicado o Decreto n. 31.443, de 11-9-952, que concede reconhecimento aos cursos de enge-

nheiros civis, eletricitas e industriais da Escola Politécnica da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

18 — E' publicada a Portaria n. 30, de 5-9-952, do Chefe do Serviço de Censura de Diversões Públicas, que dispõe sobre censura nos teatros.

18 — E' publicada a Portaria n. 31, de 15-9-952, do Chefe do Serviço de Censura de Diversões Públicas, que dispõe sobre exibição de filmes.

22 — E' publicada a Portaria n. 285, de 17-9-952, do Ministro da Aeronáutica, que fixa o número de vagas para o primeiro ano do Curso Fundamental do Instituto Tecnológico de Aeronáutica, em 1953, a serem preenchidas por civis.

26 — E' publicada a Portaria n. 331, de 24-9-952, do Diretor-Geral do Departamento Administrativo do Serviço Público, que cria um Curso Extraordinário de Revisão de Estatística, com a finalidade de preparar candidatos ao concurso da carreira de Estatística, e dispõe sobre o seu funcionamento.

26 — E' publicada a Portaria n. 19, de 18-9-952, do Diretor do Serviço Nacional de Teatro, que cria a Comissão do Teatro Infantil do Serviço Nacional do Teatro.

30 — E' publicado o Decreto n. 31.488, de 19-9-952, que aprova o Regulamento do Curso de Oficiais Especialistas.

30 — E' publicada a Resolução n. 428, de 4-9-952, do Diretório Central do Conselho Nacional de Geografia, que concede vantagens a servidores contemplados com bolsas de estudo no estrangeiro.

30 — E' publicada a Portaria n. 321, de 29-9-952, do Ministro da

Guerra, que dispõe sobre aprovações na Academia Militar das Agulhas Negras.

## II — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, DOS ESTADOS E TERRITÓRIOS.

2 — São publicadas as Leis ns. 639 e 640, de 28-9-952, do Estado do Piauí, que, respectivamente, considera de utilidade pública o «Círculo Operário de Picos», reconhece a utilidade pública do Dispensário "Virgem Poderosa", do município de Piriporé.

2 — São publicados os Decretos ns. 1.026 e 1.027, de 1-9-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que retificam, respectivamente, o nome da escola singular de Alto São José Pequeno, distrito de Itapira, município de Colatina, para Jequitibá, distrito de Panças, no mesmo município, e os nomes das 1ª e 2ª escolas singulares de Monte Líbano, no município de Cachoeira do Itapemirim, para Fazenda Monte Líbano e Pedreira Monte Líbano.

3 — E' publicada a Resolução n. 22, de 29-8-952, do Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que reinstala a Escola 13-9, Jardelina Rodrigues da Silva, à rua José Bonifácio, 845, no Distrito Federal.

4 — E' publicado o programa de Matemática para uso das Escolas Primárias do Distrito Federal.

4 — E' publicado o Decreto n. 1.488, de 27-12-951, do Governador do Estado do Ceará, que abre crédito especial como auxílio concedido ao Patronato São Vicente de Paula, da cidade de Sobral.

4 — E' publicado o Decreto n. 3.960, de 3-9-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que transforma em grupo escolar as escolas reunidas Catulo Cearense, da cidade de Virgem da Lapa, com a mesma denominação.

4 — E' publicado o Ofício Circular n. 1.182, de 9-8-952, do Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, que trata da concessão de bolsas de estudos às professoras rurais do interior do Estado.

5 — São publicados os Decretos ns. 4.249 e 4.250, de 4-9-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que, respectivamente, extingue as escolas primárias de Curatos, município de Macaé, e cria duas escolas primárias nos municípios de Barra Mansa e Santa Maria Madalena.

6 — E' publicado o programa de História.

6 — E' publicada a Resolução de 1-9-952, do Governador do Estado do Ceará, que transfere a escola do Açude João Lopes, de Fortaleza, para o Grupo Escolar José de Barcelos, município de Camocim.

6 — E' publicada a Portaria n. 675, de 2-9-952, do Diretor do Departamento de Educação Pré-Primária o Primária, do Estado do Rio de Janeiro, que autoriza o funcionamento da Escola de Charitas, em Niterói.

6 — São publicados os Decretos ns. 1.415, 1.416 e 1.417, de 3-9-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que criam escolas rurais nos municípios de Corumbá, Três Lagoas e Cuiabá, e transfere escola rural mista, no município de Po-coné.

7 — E' publicado o Decreto n. 3.968, de 6-9-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que transforma em grupo escolar as Escolas Reunidas «N. S. de Lourdes», da cidade de Iturama.

9 — E' publicada a Lei n. 1.659, de 4-9-952, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina de Alzira Vargas do Amaral Peixoto o Grupo Escolar de Pinheiral, município de Piraí.

10 — E' publicado o Decreto n. 3.970, de 8-9-952, do Governador do Estado de Minas Gerais, que aprova o regulamento dos conservatórios Estaduais de Música.

11 — E' publicada a Ordem de Serviço n. 67, de 10-9-952, do Diretor do Departamento de Educação Primária, que dispõe sobre exames na primeira quinzena de outubro.

11 — E' publicado o Ato n. 2.225, de 10-9-952, do Governador do Estado de Pernambuco, que abre crédito especial para auxiliar a construção do Abrigo de Menores Abandonados «Dom Bosco», de Caruaru.

11 — São publicadas as Leis ns. 892, 895, 903 e 907, de 6-9-952, do Estado do Paraná, que, respectivamente, autoriza a abertura de crédito para concessão de auxílio ao Instituto Histórico, Geográfico e Etnológico Paranaense; autoriza a abertura de crédito para a concessão de auxílio ao Ginásio Imaculada Conceição, de Jacarêzinho; concede auxílio ao Educandário N. S. de Belém, de Guarapuava, e denomina de Ginásio Estadual «Dr. Caetano Munhoz da Rocha» o antigo Ginásio Estadual de Rio Negro.

12 — E' publicada a Resolução de 30-8-952, do Governador do Estado

do Ceará, que transfere a escola de Oiticica, do município de Fortaleza, para a cidade de Sobral.

13 — São publicados os Decretos ns. 1.421 e 1.422, de 11-9-952, do Governador do Estado do Mato Grosso, que, respectivamente, desdobra no corrente ano letivo a escola rural mista, de Formiga, município de Poconé, e dispõe sobre o desdobramento de classe do 1º ano, do Grupo Escolar «Cel. João Alves de Lara», de Aparecida do Tabuaçu.

14 — E' publicado o Ato n. 2.250, de 13-9-952, do Governador do Estado de Pernambuco, que abre crédito especial para concessão de auxílio à Sociedade de Cultura Artística «22 de Novembro» da cidade de Paudalho.

16 — E' publicada a Lei n. 726, de 12-9-52, da Câmara dos Vereadores do Distrito Federal, que dispõe sobre nomeação para o magistério secundário e técnico da Prefeitura do Distrito Federal.

16 — E' publicada a Lei n. 1.440, de 9-9-952, do Estado do Ceará, que autoriza a abertura de crédito para auxiliar a Organização das Voluntárias, de Fortaleza.

16 — E' publicada a Lei n. 917, de 15-9-952, do Estado de Minas Gerais, que dispõe sobre a aquisição de imóvel para o Curso Regional de Treinamento para professores rurais.

16 — E' publicada a Lei n. 1.675, de 15-9-952, do Estado do Rio de Janeiro, que reconhece de utilidade pública o «Esporte Clube de Ita-curussá», no município de Manga-ratiba.

16 — E' publicada a Lei n. 911, de 13-9-952, do Estado do Paraná,

que autoriza a abertura de crédito especial para concessão de auxílio à Escola Superior de Química do Paraná.

17 — São publicadas as Leis ns. 653 e 655, de 5-9-952, do Estado do Piauí, que consideram, respectivamente, de utilidade pública o Centro Operário «São José», da cidade Barras, e o Centro Operário «São José», de Esperantina.

17 — São publicadas as Leis ns. 1.445, 1.450 e 1.453, de 9 e 10-9-952, do Estado do Ceará, que autorizam a abertura de crédito para auxiliar, respectivamente, ao Museu Histórico do Estado, à construção de um prédio escolar no município de Independência e à Escola Normal Rural de São Benedito.

17 — E' publicado o Decreto n. 1.042, de 17-9-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que cria uma escola singular no distrito de Garrafão, município de Santa Leopoldina.

17 — E' publicada a Lei n. 921, de 16-9-952, do Estado do Paraná, que cria, na cidade de Ponta Grossa, uma Faculdade de Farmácia e Odontologia.

18 — E' publicado o Decreto n. 1.423, de 15-9-952, do Governador do Estado do Mato Grosso, que dá a denominação de «Amabeni Xavier» à escola rural mista, de «Pocos», município de Nioaque.

19 — E' publicada a Lei n. 1.464, de 15-9-952, do Estado do Ceará, que autoriza a abertura de crédito especial para a construção do Grupo Escolar de Frade e ampliação do Grupo Escolar de Jardim.

19 — E' publicado o Decreto n. 1.425, de 15-9-952, do Governador do

Estado de Mato Grosso, que cria uma escola rural mista, em Vereda, município de Miranda.

19 — E' publicado o Decreto n. 1.426, de 16-9-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que dispõe sobre a transferência da escola rural mista, de Córrego União, no município de Poxoréu.

20 — São publicadas as Leis ns. 1.687 e 1.688, de 18-9-952, do Estado do Rio de Janeiro, que, respectivamente, denominam de «Escola Expedicionário José Amaro» à escola pública de Mineiros, no município de Campos, e de «Grupo Escolar Alberto Lamego» o «Grupo Escolar Martins Laje», no mesmo município.

20 — São publicados os Decretos ns. 1.427 e 1.428, de 16-9-952, do Governador do Estado de Mato Grosso, que, respectivamente, criam escolas rurais mistas, nos municípios de Bela Vista e Aquidauana.

23 — E' publicada a Portaria n. 5.340, de 22-9-952, do Secretário Geral de Administração da Prefeitura do Distrito Federal, que cria, no Departamento do Pessoal, um Curso de Administração de Pessoal, e baixa instruções especiais reguladoras de seu funcionamento.

23 — E' publicado o Ato n. 2.337, de 22-9-952, do Governador do Estado de Pernambuco, que abre crédito suplementar para o prosseguimento da construção da Colônia da Macaxeira, pertencente à Penitenciária Agrícola de Itamaracá.

23 — E' publicada a Lei n. 923, de 19-9-952, do Estado do Espírito Santo, que autoriza a conceder subvenção ao Educandário do Imaculado Coração de Maria, no município de Palmas.

24 — É publicado o Ato n. 2.347, de 23-9-952, do Governador do Estado de Pernambuco, que autoriza a um funcionário ausentar-se do País para representar o Brasil na «Conférence Internationale des Besoins Economiques et Sociaux des Etudiants», a realizar-se em Paris.

25 — São publicadas as Leis ns. 644 e 645, de 23-9-952, do Estado do Rio Grande do Norte, que dão, respectivamente, nomes às Escolas Rurais de Barrinha e de Sto. Antônio, ambas no município de Mossoró.

25 — São publicados os Decretos ns. 1.046» 1.047 e 1.048, de 24-9-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transferem, respectivamente, escolas singulares no município de Colatina, e cria escola singular no município de Santa Leopoldina, distrito de Garrafão.

25 — E' publicada a Lei n. 1.690, de 23-9-952, do Estado do Rio de Janeiro, que denomina de Grupo Escolar Américo Pimenta e Grupo Escolar Silva Pontes.

26 — São publicados os Decretos ns. 760 e 761, de 24-9-952, do Governador do Estado do Maranhão, que, respectivamente, considera de utilidade pública a Sociedade Beneficente São Vicente de Paula, de Barreirinhas, e reconhece a validade dos diplomas expedidos pela Escola Normal de Caxias.

27 — São publicadas as Leis ns. 647, 648 e 650, de 25-9-952, do Estado do Rio Grande do Norte, que, respectivamente, denomina de Governador Dix-Sept Rosado o Grupo Escolar Rural do Bairro do Jardim, cidade de Mossoró; denomina de Dr. José Borges a Escola Rural de

Alagoinhas, no mesmo município, e reconhece de utilidade pública a Casa «Euclides da Cunha», sediada em Natal.

27 — E' publicado o Decreto n. 4.268, de 26-9-952, do Governador do Estado do Rio de Janeiro, que desapropria, por ser considerado de utilidade pública, o imóvel onde irá funcionar uma escola rural.

30 — E' publicada a Portaria n. 5.409, de 29-9-952, do Secretário Geral de Administração da Prefeitura do Distrito Federal, que cria, no Departamento do Pessoal, um Curso de Administração do Material, e baixa instruções especiais reguladoras do seu funcionamento.

30 — São publicadas as Leis ns. 654, 655 e 656, de 29-9-952, do Estado do Rio Grande do Norte, que dão nomes, respectivamente, à Escola Rural de Vertentes, à Escola Rural de Baraúna e à Escola Rural de Jucuri, todas no município de Mossoró.

30 — E' publicado o Decreto n. 1.053, de 29-9-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que retifica o nome da escola singular de Barra Grande, para Banca Grande, no município de Domingos Martins.

30 — E' publicado o Decreto n. 1.054, de 29-9-952, do Governador do Estado do Espírito Santo, que transfere a escola singular de Cabeceira3 do Azul, para Pratinha de Fumaça, no município de Guaçuí.

### III — ATOS DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL

Não foi registrada qualquer atividade notável.

## IV — NOTICIÁRIO

3 — Para que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos promova a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino, o Ministro da Fazenda autorizou o Banco do Brasil a depositar em conta especial, no nome daquele Instituto, a quantia de Cr\$ 1.500.000,00.

4 — E' publicada uma entrevista do prof. Celso Kelly, diretor do Departamento de Difusão Cultural da Secretaria de Educação do Distrito Federal, em que se encarece a utilidade da proposta daquele Departamento para a criação de três museus didáticos, consagrados às ciências e às técnicas e destinados a auxiliar o nosso sistema de instituições culturais, de finalidades populares.

7 — Realiza-se a solenidade da comemoração do 25º aniversário da Universidade de Minas Gerais, no salão nobre da Faculdade de Direito,

em que discursou como orador oficial o Prof. Abgar Renault.

9 — Encontram-se no Rio cem bolsistas estrangeiros que, em virtude de acôrdo entre a ONU e o Itamarati, realizam estágio de nove meses nos cursos de formação profissional do SENAI.

10 — Funda-se, em Belo Horizonte, o Centro de Estudos Pedagógicos Francisco de Gama Lima Filho, com o objetivo de incentivar e facilitar entre seus membros o estudo das ciências relacionadas com o magistério.

12 — Publicam-se as conclusões do I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, promovido pela Associação Brasileira de Ajuda ao Menor e realizado em Belo Horizonte.

13 — Com a presença do Sr. Ministro da Educação, tiveram início, na Escola de Educação Física do Exército, os Jogos Metropolitanos Ginásio-Colegiais.

## INFORMAÇÃO DO PAÍS

### ALAGOAS

O "Diário de Notícias", matutino carioca, publicou a seguinte nota sobre o centenário de nascimento do educador alagoano Manuel Diegues Júnior:

Transcorreu no dia 29 o centenário de nascimento do ilustre educador alagoano, dr. Manuel Baltasar Pereira Diegues Júnior, nascido em Maceió aos 29 de outubro de 1852 e ali falecido a 29 de agosto de 1922. Em sua cidade natal fez os estudos primários e secundários, após o qua se transferiu para o Recife, onde iniciou o curso jurídico na Faculdade de Direito, bacharelando-se em 1877.

Ao mesmo tempo que estudava, dedicava-se ao ensino. Foi professor de História e Geografia do Colégio 2 de Dezembro, do qual chegou a vice-diretor. Fundou a Escola Filotécnica, fundida posteriormente ao Colégio Delfino, dando criação ao Colégio de Isabel. Numerosas gerações de pernambucanos tiveram então oportunidade de ouvir as lições do ilustre educador.

Transferindo sua residência para Maceió, ingressou na política, foi eleito deputado provincial e mais tarde deputado à Assembléa Constituinte do Estado, em 1891, e fez parte da comissão que elaborou a primeira Constituição Republicana de Alagoas. Dirigiu também "O Orbe" e o "Diário das Alagoas". Não descurou, po-

rem, de suas atividades educacionais. Fundou e dirigiu o Colégio Bom Jesus e foi professor de Geografia do Liceu Alagoano, por longos anos. Em 1885 ocupou o cargo de diretor da Instrução Pública, tendo empreendido então a reforma do ensino.

Outras iniciativas de sua gestão foram a criação do Pedagogum Alagoano, do Instituto dos Professores e da "Revista do Ensino", a primeira que no gênero circulou em Alagoas. Exerceu ainda por duas vezes a diretoria da Instrução, nos governos Ga-bino Besouro e Clodoaldo da Fonseca. Foi ainda diretor do Grupo Escolar "Diegues Júnior", por êle fundado e instalado em ótimo edifício na administração Batista Acióli.

Para uso de seus alunos escreveu um "Compêndio de Geografia e Cosmografia", e "Lições de Língua Nacional". Publicou ainda "Notícia Histórica de Alagoas" e "A descoberta do Brasil", em que reuniu seus estudos sobre a verdadeira data da descoberta, reivindicando a restauração do 22 de abril, movimento, alias, por êle iniciado em 1899, às vésperas da comemoração do IV centenário.

Foi presidente do instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano, de 1902 à data de seu falecimento. Pertenceu à Academia Alagoana de Letras e a várias outras instituições científicas do país, entre elas o Instituto Histórico e Geográfico Brasi-

leiro. Sociedade Brasileira de Geografia e diversos Institutos Históricos. Em 1919 representou seu Estado no VI Congresso Brasileiro de Geografia, reunido em Belo Horizonte, tendo então defendido os direitos de Alagoas na questão de limites com Pernambuco.

Em homenagem ao centenário de nascimento do dr. Manuel Baltasar Pereira Diegues Júnior foram realizadas em Maceió várias solenidades, promovidas pelo govêrno do Estado, por intermédio do Departamento de Educação e pelo Instituto Histórico de Alagoas. Além disso foi publicada uma plaquete contendo estudos sôbre vários aspectos da personalidade daquele ilustre alagoano, cuja viúva, a veneranda d. Luísa Diegues, reside nesta capital na companhia de seu filho, o escritor o professor Manuel Diegues Júnior.

#### BAHIA

O n. 2 do "Boletim Informativo" da Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia publicou a seguinte informação sôbre o programa de pesquisas sociais em desenvolvimento no Estado da Bahia:

Em 1949, ante a inexistência de estudos completos sôbre a organização social das variadas regiões de que se compõe o Estado da Bahia, o então Secretário de Educação e Saúde, Prof. Anísio Teixeira, sugeriu ao Governador Otávio Mangabeira a iniciativa de que resultou o Programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia — Columbia University.

Tinha-se em vista a descrição e interpretação dos modos de vida,

da economia, das crenças, das concepções da existência, das técnicas de trabalho, dos recursos materiais, enfim de toda a organização social em cada uma das áreas típicas do vasto território baiano, de modo a servirem de base ao planejamento científico da educação, da organização sanitária e da administração em geral.

O plano fundamental da pesquisa foi organizado pelo Prof. Charles Wagley, Ph. D., da Columbia University, de N. York, E. U. A., com a colaboração de Eduardo Galvão, M. A., antropologista do Museu Nacional, do Rio de Janeiro. A Secretaria da Educação e Saúde do Estado da Bahia e o Departamento de Antropologia da Columbia University firmaram a 15 de junho de 1949 um convênio para a execução do projeto.

A direção geral do Programa foi entregue ao prof. C. Wagley, sendo designado o Prof. Tales de Azevedo, da Faculdade de Filosofia da Univ. da Bahia, para executar o convênio por parte do Estado. Mais tarde foi convidado a participar dos trabalhos de orientação da pesquisa o Prof. L. A. Costa Pinto, da Faculdade de Filosofia da Univ. do Brasil, Rio de Janeiro. O convênio entrou em vigor sob a responsabilidade da Secretaria da Educação e Saúde, porém, ao instalar-se em janeiro de 1951, a Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia recebeu o encargo de cumpri-lo, levando a termo, com seus recursos, os trabalhos de pesquisa já iniciados.

Muito antes dos trabalhos de campo, começou na Bahia a coleta dos dados demográficos, econômicos e sociais para a divisão do Estado em zonas fisiográficas e humanas características, em cada uma das quais se pudessem escolher os locais para as pesquisas. A partir desses dados e de viagens de prospecção, o território baiano foi dividido em seis zonas, tais sejam: 1) o *Recôncavo*; 2) o *Sertão do Nordeste*; 3) as *Matas do Sul* (compreendendo a zona do cacau); 4) o *Planalto Central*;  
5) o vale do Rio de *São Francisco*;  
6) o *Planalto Ocidental*, situado a oeste do São Francisco.

E' claro que esta divisão, meramente esquemática, não esquece a existência de sub-áreas igualmente diferenciadas, nem a possibilidade de uma divisão em maior número de regiões.

Por motivos práticos e teóricos, escolheram-se inicialmente três dessas zonas para estudo.

As zonas escolhidas foram o *Recôncavo* açucareiro e aristocrático, em que se desenvolveu, durante os períodos iniciais da colonização, grande parte da vida baiana; o *Nordeste* semi-árido das caatingas, das lutas de Canudos, das correrias de Lampião, e o *Planalto Central*, lendário pelas suas riquezas em ouro e pedras preciosas.

Nessas áreas selecionaram-se, à base dos dados atrás referidos e de viagens realizadas pelos dirigentes e participantes do Programa, as comunidades em que se iriam levar a efeito os estudos: pequenas povoa-

ções de cerca de 1,500 habitantes, representativas do modo de vida, da economia e da estrutura e organização social da região. Tais comunidades foram preferidas porque refletem a adaptação tradicional do homem a cada meio e porque o seu passado foi condicionado pela história social característica da zona, persistindo no seu modo de vida atual muito do que foi a generalidade para a maior parte da área.

Além de uma comunidade "tradicional", escolheu-se em cada zona uma comunidade "progressista", isto é, surgida recentemente ou modificada por novos modos de adaptação ao meio, sob a influência dos modernos meios de comunicação e transporte e de atitudes diferentes ante a existência.

Pela comparação de uma comunidade "tradicional", estudada demoradamente e em toda a profundidade possível, com uma comunidade "progressista", estudada em suas características mais salientes, assim como por uma análise da dinâmica de recentes desenvolvimentos em cada uma, tinha-se em vista uma compreensão das tendências de mudança social e cultural na zona.

Seguindo esse plano de ataque, as equipes partiram para o campo em meado de julho de 1950.

Para o *Planalto Central* foi o antropologista Marvin Harris, M. A., da Columbia University, com Eduardo Galvão, M. A., do Museu Nacional do Rio de Janeiro; o último regressou após cerca de um mês de atividade, período em que o Museu Nacional o colocou à disposição do Pro-

grama. Vieram depois a integrar a equipe Nilo Garcia, aluno da Faculdade de Filosofia do Instituto Lafayette, do Rio de Janeiro, e as alunas da Faculdade de Filosofia da Univ. da Bahia, Josildeth da S. Gomes e M. Raimunda G. de Macedo. Para o *Recôncavo* foi o antropologista Harry Hutchinson, M. A., da Columbia Univ., tendo a cooperação, durante breve período, de Juraci Sá Barreto, estudante da Univ. da Bahia e durante a maior parte do seu trabalho, de Carmelita T. Junqueira Aires, diplomada pela Faculdade de Filosofia do Instituto Santa Úrsula, do Rio de Janeiro. No Nordeste o trabalho coube a Benjamim Zimmermann, M. A., da Columbia University, auxiliado por Lincoln Allison Pope, aluno da Faculdade de Direito da Univ. do Brasil, Rio de Janeiro, e de Nilda G. de Macedo, licenciada pela Faculdade de Filosofia da Univ. da Bahia.

O trabalho de campo começou imediatamente, estendendo-se até fim de maio de 1951. Durante esses dez meses e meio os pesquisadores viveram em suas zonas de estudo, vindo à Capital para seminários em que se discutiram os dados coletados e os problemas de método surgidos durante as atividades das equipes. Nesses seminários, além dos dirigentes e pesquisadores, participaram os Profs. Anísio S. Teixeira, Nestor Duarte, Alfred Mettraux, do Depto. de Ciências Sociais da UNESCO, Paris, e os Drs. Jaime Abreu, Superintendente do Ensino Médio, e Bichat Rodrigues, Diretor do Serviço de Saúde do Interior.

Durante os meses de julho e agosto de 1950, o Prof. Edward Stain-

brook, do Institute of Human Relations, da Universidade de Yale, realizava, em cooperação com o Programa, pesquisas sobre as relações entre as culturas rurais baianas e as doenças mentais de pacientes do Hospital Juliano Moreira, da cidade do Salvador. O Prof. Stainbrook e o antropologista Harry Hutchinson realizaram também uma viagem de observação a Bom. Jesus da Lapa, onde, em agosto de 1950, por ocasião da famosa romaria anual, colheram dados da mesma natureza.

De julho a dezembro de 1950 o Prof. C. Wagley permaneceu na Bahia orientando pessoalmente os trabalhos e visitando as regiões compreendidas no Programa; em janeiro seguinte regressou aos E. Unidos para reassumir a sua cadeira na Universidade de Columbia, e em maio de 1951 chegou de novo à Bahia, onde esteve dois meses, fazendo visita\* àquelas regiões e dirigindo um seminário sobre os trabalhos finais das equipes do *Recôncavo*, do *Nordeste*, e do *Planalto Central*, ao mesmo tempo que, com os outros membros do *staff* diretor, traçava roteiro para as atividades na *zona do cacau*.

O Prof. L. A. Costa Pinto, durante os primeiros meses de 1951, percorreu demoradamente o *Recôncavo*, por terra e por mar, colhendo material para um estudo sociológico de toda essa área.

Sob o patrocínio do Programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia — Columbia University, o historiador Rollie E. Poppino, de Stanford University, da Califórnia, residiu em Feira de Santana durante os meses de janeiro a setembro de 1951, como

bolsista da Doherty Foundation e da Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia, fazendo pesquisas para uma história econômica e social do município no período compreendido entre os fins do século XVII e o ano de 1950.

Em junho de 1951 uma outra equipe partia para a *Zona do Cacau*: o antropologista Anthony Leeds, M. A., da Columbia University, com sua esposa, Jo Alice Leeds, auxiliados por Adelmo Machado Júnior, pelo Agrôn. Hildebrando Nascimento e pela Bel. Josildeth da S. Gomes. Anthony Leeds veio à Bahia como bolsista do Ministério das Relações Exteriores do Brasil e recebeu bolsas complementares da Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia e da Comissão do Comércio de Cacau da Bahia.

A equipe contém, além dos nomes indicados, outros auxiliares de investigação.

Paralelamente com os trabalhos de campo fazem-se, na Capital do Estado, investigações históricas, bibliográficas e econômicas, redação de relatórios de dados estatísticos, preparação de cartas e mapas, etc. Deste grupo têm participado a Profa. Indira Marques Porto, a Lic. Teresi-nha Pires de Sousa, Sônia Maria d'OHveira Santos, Otávio Mansur de Carvalho Maria D. Azevedo e o cartógrafo Mário Martins de Oliveira. O serviço de fotografia é do conhecido fotógrafo etnógrafo Pierre Verger.

Os trabalhos do Programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia — Columbia University visam os seguintes propósitos e finalidades:

1. Adquirir um conhecimento da sociedade e da cultura rurais em zonas ecológico-culturais típicas do Estado da Bahia.

2. Determinar o efeito de diferentes cenários ecológicos sobre os padrões de cultura luso-brasileiros basicamente idênticos, que se desenvolveram nessa área do Brasil durante os últimos quatrocentos anos;

3. Determinar as mudanças na sociedade e na cultura, que ocorreram em cada zona dentro dos últimos anos sob o impacto de novas formas de economia, de novas técnicas, de novas idéias e de facilidades de transportes mais modernos;

4. Compreender a dinâmica dessas mudanças em cada zona e as diferenças e semelhanças do processo de uma zona para outra.

5. Indicar quais os aspectos da sociedade e da cultura atuais, assim como das tendências de mudança, que devem ser considerados, tendo-se em vista planejar eficientemente programas de educação, saneamento e administração em geral nas áreas rurais do Estado.

O trabalho na *zona do cacau* deverá ainda contribuir com a descrição do processo de emergência de uma economia e organização social novas, produto em grande parte do esforço de adaptação a um meio e a um tipo de exploração da terra inteiramente diversos dos demais e sem uma tradição própria.

Além desses objetivos específicos, os encarregados da pesquisa estão convencidos de que os seus esforços comuns poderão contribuir para um conhecimento mais sólido e científico da estrutura social e do funcionamento da sociedade brasileira, como para uma melhor compreensão da estrutura e da dinâmica das relações humanas.

Por força de um convênio firmado, em fevereiro de 1951, entre a Fundação e a UNESCO (Organização de Educação, Ciência e Cultura das Nações Unidas, Paris), o Programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia — Columbia University estendeu as suas investigações ao terreno das relações raciais. Essa pesquisa foi custeada pela UNESCO, tendo o Prof. Alfred Métraux, do Departamento de Ciências Sociais dessa organização internacional, visitado a Bahia em outubro de 1950 e novembro de 1951 para entendimentos sobre o assunto. Em dezembro de 1951 foram entregues os originais das monografias resultantes do trabalho realizado nas comunidades do interior do Estado pelos antropologistas Harry Hutchinson, Marvin Harris e Benjamin Zimmermann, dum estudo de conjunto pelo Prof. Charles Wagley, e dum inquérito sobre ascensão social das pessoas de cor pelo Prof. Tales de Azevedo. Esses trabalhos alcançam o total de cerca de 450 páginas e deverão ser editados pela UNESCO em francês e inglês, e pela Fundação, em português.

Os trabalhos em curso deram lugar às seguintes publicações: *Em 1950:*

1. WAGLEY, Charles. AZEVEDO, Tales de, COSTA PINTO, L. A.,

*Uma pesquisa sobre a vida social no Estado da Bahia* (contribuição ao Colloquium de Estudos Luso-Brasileiro, Biblioteca do Congresso, Washington), Publicações do Museu do Estado, n.º 11, Bahia.

2. COSTA PINTO, L. A., "Pesquisas sobre a Bahia", *Digesto Econômico*, São Paulo, setembro; *A Tarde*, Bahia, 27-28 de outubro.

3. WAGLEY, Charles, e AZEVEDO, Tales de, "Notas sobre métodos de campo no estudo de comunidade", *Revista do Museu Paulista* (aguarda publicação).

4. AZEVEDO, Tales de, "Estudos de comunidades na Bahia", *A Tarde*, Bahia, 9 de dezembro; *A Gazeta*, S. Paulo, 26 de dezembro; *Arte e Literatura*, Petrópolis, dezembro.

*Em 1951:*

5. AZEVEDO, Tales de, "Um questionário sobre esteriótipos raciais". *Sociologia*, vol. XIII, n. 1, São Paulo, março.

6. LEEDS, Anthony, "Um programa de pesquisas na zona cacauzeira", *Diário da Tarde*, Ilhéus, 19 de dezembro.

7. WAGLEY, Charles, HARRIS, Marvin, HUTCHINSON, Harry, ZIMMERMANN, Benjamin, *Race Relations in Rural Brazil* (no prelo, edições da UNESCO, Paris).

8. AZEVEDO, Tales de, *Ascensão social das pessoas de cor numa cidade brasileira* (no prelo, edições da UNESCO, Paris). *Em 1952:*

9. GOMES, Josildeth da Silva, "Povoamento da Chapada Diamantina", Contribuição ao 2.º Congresso de História da Bahia, junho.

Numa das suas vindas à Bahia, o Prof. Alfred Métraux teve ocasião de visitar, em companhia de pesquisadores do Programa, os remanescentes dos indígenas *cariri* de Mirandela, no Nordeste do Estado. Sobre o material lingüístico recolhido na ocasião, o eminente antropologista escreveu o artigo "Une nouvelle lan-gue tapuya de la région de Bahia, Brésil", que publicou no *Journal de la Société des Americanistes*, n. s., t. XL, 1951.

As monografias em que se apresentarão os estudos levados a efeito pelo Programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia — Columbia University deverão constar de 2 volumes sobre relações raciais apresenta dos à UNESCO, 3 estudos de comunidades (*Recôncavo, Nordeste e Planalto Central*), 1 estudo da região do cacau, 1 estudo da história social e economia de Feira de Santana, 1 estudo sociológico do Recôncavo em conjunto. Em suma, 8 volumes com a média de 300 páginas cada um, os quais deverão ser publicados pela Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia.

Este grande empreendimento, tornado possível graças ao espírito que presidiu a administração Otávio Mangabeira, é o resultado da cooperação técnica e financeira de importantes organizações administrativas, universitárias e científicas do Brasil, dos E. Unidos e, podemos dizê-lo em referência à UNESCO, de todo o mundo.

O Estado da Bahia e o Conselho de Pesquisas Sociais da Columbia University contribuíram com os fun-

dos principais para o custeio do Programa. O Social Science Research Council, a Doherty Foundation, o Vi-king Fund, a Braniff Airways Inc., a Comissão de Cacau da Bahia e o Ministério das Relações Exteriores do Brasil concederam bolsas a alguns dos pesquisadores para despesas de viagem e estada no Brasil, bem como para aquisição e utilização de instrumental científico (máquinas fotográficas, fotômetros, gravador de som); a UNESCO custeou as investigações sobre relações raciais, enquanto o Museu Nacional e o Instituto de Economia da Fundação Mauá, do Rio de Janeiro, licenciaram técnicos dos seus quadros para que pudessem participar, durante alguns meses, dos trabalhos de campo, sem prejuízo dos seu» proventos.

Cientistas sociais norte-americanos participaram de seminários levado» a efeito na Universidade de Columbia, em 1949 e 50, para debate dos planos do Programa, do mesmo modo que educacionistas, sanitaristas, juristas e outros técnicos baianos, já mencionados, deram sua valiosa contribuição em seminários realizados na Bahia. Os pesquisadores têm recebido inestimável colaboração de especialistas em história, economia e problemas sociais da Bahia, entre os quais os Profs. Frederico Edelweiss, J. Wanderley de Pinho e Carlos Ott, da Universidade da Bahia; também deram ajuda apreciável Arnulfo Gottschall, de Rio de Contas, e o Prof. Vilobaldo Freitas, do Departamento de Educação.

As autoridades eclesiásticas, judiciárias, administrativas, educacionais,

policiais, os Agentes Estatísticos e a Delegacia Regional do IBGE, a Estação Experimental do Cacau (Uruçuca), o Serviço Especial de Saúde Pública, em Ilhéus, os Revdos. Religiosos Franciscanos, outras organizações e particularmente as populações rurais têm dado o melhor da sua compreensão e ajuda às equipes e à administração do projeto, facilitando de modo extraordinário a execução do plano.

Através dos seus trabalhos de campo, suas indagações documentárias e bibliográficas, seus seminários e discussões de método, o Programa tem contribuído para o treinamento de estudantes de ciências sociais da Universidade da Bahia, que integram as suas equipes.

A Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia continuará patrocinando e custeando o Programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia — Columbia University, para o estudo de outros problemas sociais baianos.

#### CEARA

O folheto "Campanha de Educação Rural", editado pelo Governo do Estado, divulga o seguinte tópico sobre a situação da instrução pública estadual de nível primário:

Quando se examina, ainda que superficialmente, a estatística da situação do Ensino Primário no Ceará a impressão que se experimenta é de desolação e angústia, embora o quadro se reproduza pelo Brasil em fora como um imenso problema nacional.

Vejamos o que nos dizem os números em sua fria, mas expressiva eloquência.

Presentemente o Estado dispõe de 2.365 professoras das quais menos da metade se constitui de normalistas diplomadas.

Há nos cursos primários estaduais uma matrícula de 76.280 alunos, o que vale dizer 35, em média, para cada professora, que seria uma proporção excelente se o número de matrículas correspondesse ao número de crianças em idade, escolar.

No entanto, a própria Secretaria de Educação estima em 570.596 a população escolar do Estado entre os 7 e 14 anos, ficando assim evidenciado que faltam escolas para 494.316 crianças.

Quando examinamos o caso individual de cada município, a coisa muda para pior.

O município de Nova Russas tem uma professora para cada 1.1321 crianças, seguido de perto pelo de Boa Viagem, com 1.126, vindo logo depois Viçosa do Ceará, Mauriti, Ipu e outros.

Entre os municípios de melhores índices de escolaridade temos Fortaleza, com 91 alunos para cada (professora, Maranguape, com 115, Crato, com 147, e Redenção com 170.

O número de unidade por quilômetro quadrado é também alarmante. Basta que se diga que em Frade esta proporção é de uma escola para cada 517 quilômetros, em Campos Sales, 484, em Saboeiro, 423.

Considere-se ainda, para completar este quadro doloroso, que as escolas estão situadas em prédios impróprios, sem instalações convenientes, sem o material mínimo indispensável e que ministram um ensino incompatível com as exigências e peculiaridades do meio cearense.

Vamos encontrar situação equivalente com relação aos problemas de saúde, de produção, de transporte, de vias de comunicação, etc.

Os problemas são, como se vê, imensos. E sua solução não pode ser protelada.

Em busca da solução de todos estes casos é que o Governo está procurando tomar contato direto com as populações do interior, dando a todos o exato conhecimento da realidade para que disto possa resultar um esforço comum para o seu acertado encaminhamento.

#### DISTRITO FEDERAL

O Instituto Nacional de SurdosMudos, que completou em 26 de setembro 95 anos, foi fundado pelo francês E. Huet, surdo-mudo, que chegou a esta capital em 1855.

O sr. E. Huet trouxe uma carta de apresentação do ministro da Instrução Pública da França, endereçada ao embaixador francês no Brasil, sr. Droyon de Lhys, que, por sua vez, apresentou seu patrocínio às autoridades brasileiras. O recém-chegado contou de pronto com a boa vontade e compreensão do imperador Pedro II., estabelecendo-se os primeiros entendimentos para a instalação de um Instituto de Surdos-Mudos.

Pedro II encarregou o marquês de Abrantes de organizar uma comissão de cidadãos idôneos, a fim de promover a fundação do referido Instituto. Em consequência dos trabalhos dessa comissão, foi votada, pela Assembléia Provincial do Rio de Janeiro, a lei n.º 939, de 26 de setembro de 1857, através da qual ficou criado o Instituto, sendo-lhe con-

signada a quantia anual de cinco contos de réis, além da pensão do quinhentos mil réis para cada um dos, dez alunos que o governo poderia mandar admitir no Instituto. Em virtude de outra deliberação, foi arrendado um prédio na ladeira do Livramento, pela importância de dois contos e quatrocentos mil réis anuais, paga pelos Conventos do Carmo e de São Bento.

Os trabalhos do estabelecimento de ensino foram obtendo êxito, até que E. Huet, por motivos de ordem particular, em dezembro de 1861, afastou-se da direção do educandário, depois de ceder todos os seus direitos ao governo brasileiro, em troca de pagamento da quantia de 2:744\$680.

Depois de passarem pela direção-da casa, em caráter interino, três educadores, empossou-se, a 1.º de agosto de 1862, o novo diretor, dr. Manuel de Magalhães Couto, professor contratado pelo marquês de Olinda e habilitado no Instituto de Paris.

Em 19 de dezembro de 1868, foi promulgado o decreto n.º 4.046, dando regulamento provisório ao Instituto, sendo adotadas as seguintes matérias, distribuídas em cinco anos de curso: leitura, escrita, doutrina cristã, aritmética, geografia, geometria elementar e desenho linear, elementos de história, português, francês e contabilidade.

Anos mais tarde, assumiu a direção do estabelecimento o dr. Tobias Leite, que levou a efeito diversas reformas e melhoramentos, organizando um novo regulamento, através do qual foram introduzidos o ensino literário e profissional. Dai por diante o Instituto de Surdos-

-Mudos foi sempre ampliando e aperfeiçoando os seus serviços, de modo a constituir, hoje, um estabelecimento categorizado, no gênero.

O Instituto funciona atualmente à Rua das Laranjeiras, em amplo edifício. Além dos cursos que já existiam anteriormente, como o primário e o profissional, compreendendo este os setores de corte, costura e bordado, sapataria, oficina de encadernação, douração e de marcenaria — foram criados pela atual diretoria e se acham em funcionamento os cursos pré-primário e normal, o último destinado à formação de professoras na didática especial de surdos-mudos e cuja primeira turma deverá concluir seus estudos no fim do ano vindouro.

— O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos recebeu do Ministro da Educação e Saúde a incumbência de realizar um concurso entre alunos dos cursos clássico e científico, a fim de escolher o representante do Brasil ao Congresso Internacional de Estudantes Secundários, que será instalado nos Estados Unidos e é promovido pelo "Herald Tribune". As normas reguladoras do citado concurso foram as seguintes:

*Requisitos exigidos dos candidatos:*

1. Brasileiro nato.
2. Idade mínima — 16 anos e máxima — 19 anos.
3. Falar e escrever o inglês correntemente, de modo a poder participar dos debates, conferências e entrevistas do Congresso.
4. Boa aparência e personalidade desembaraçada, uma vez que vai representar a mocidade brasileira e os representantes de outros

países julgarão os brasileiros pelo seu representante.

5. Ter autorização escrita dos pais ou responsáveis para aceitar o convite e participar do Congresso, caso seja vencedor do concurso (firmas reconhecidas por tabelião).
6. Ser aluno do segundo ciclo do curso secundário.
7. Interêsse por problemas internacionais — A ser verificado no concurso de seleção por um trabalho escrito.

*Crítérios para a escolha do vencedor*

1. Concurso inicial em cada estabelecimento de ensino. Banca examinadora — Organizada pelo diretor.

A — conhecimento do inglês oral e escrito; B — personalidade e aparência; C — melhor trabalho, de cêrea de 1 500 palavras (mais, não) sobre a ONU, em inglês, compreendendo os três seguintes pontos: I — Como surgiu a ONU?

II — Discutir as formas pelas quais a ONU promove a paz entre as nações e trabalha por um mundo melhor para todos os povos.

III — Discorrer sobre as atividades de um dos seguintes organismos da ONU:

- a) Conselho de Segurança
- b) Conselho Econômico e Social
- c) Corte de Justiça Internacional
- d) Organização de Agricultura e Alimentação

- e) Organização Internacional de Saúde
- f) Organização Internacional de Educação, Ciência e Cultura
- g) Fundo Internacional de Emergência para amparo à Infância
- h) Organização Internacional de Aviação Civil.
2. Concurso interescolar (no Rio de Janeiro):
- A — Escolha dos seis (6) melhores trabalhos dentre os enviados pelos estabelecimentos de ensino dos estados. B — Banca de três membros:
- I — Representante do Ministério da Educação
- II — Representante da Embaixada Norte-Americana
- III — Representante escolhido pelos dois primeiros.
3. Concurso final dentre os seis (6) escolhidos:
- A — Critérios:
- I — Entrevista pessoal com os três juizes
- II — Auto-biografia escrita em inglês na ocasião
- B — Banca — a mesma do Concurso interescolar (2).
- outubro poderão ser desclassificados.
- B — Até 4 de novembro — Serão escolhidos os seis (6) candidatos vencedores.
- C — Dia 6 de novembro — Os vencedores serão avisados por telegrama e receberão ordem de embarcar imediatamente para o Rio de Janeiro.
- Nota* — Os nomes dos seis (6) candidatos vencedores serão imediatamente comunicados a todos os colégios.
- D — Dia 16 de novembro — Concurso entre os seis (6) candidatos no Rio de Janeiro, para a escolha do vencedor final.
- E — Dia 17 de novembro — Proclamação do vencedor. Telegrama e carta aérea ao Herald Tribune comunicando o resultado final.
- P — O vencedor providenciará os documentos para a viagem, aguardando em sua residência a ordem de embarque.

*Duração e atividades do Congresso*

1. Três (3) meses — Janeiro a março de 1953.
2. Visitas a escolas e instituições.
3. Participação de assembléias, mesas redondas, etc.

*Viagem e hospedagem*

1. Os seis (6) primeiros classificados ganharão um prêmio de viagem ao Rio de Janeiro por conta do M. E. S., compreendendo:
  - a) Viagem ida e volta
  - b) Estada
  - c) Apresentação, visitas e entrevistas.

*Data da abertura e encerramento do concurso*

- A — Até 20 de outubro — Cada colégio deverá enviar o trabalho vencedor, por via aérea. Os trabalhos que tiverem data do correio posterior a 20 de

2. O candidato (1) finalmente classificado será contemplado (por conta do Herald Tribune de New York) com:

- a) Viagem ida e volta aos Estados Unidos
- b) Estada nos Estados Unidos por três (3) meses
- c) Viagens, visitas, etc. nos Estados Unidos.

*Obrigações dos candidatos vencedores*

1. Obedecer às instruções dos dirigentes do concurso e do Congresso e não pleitear concessões ou alterações do respectivo programa planejado para todos.
2. Não ocupar-se, enquanto no Rio de Janeiro ou nos Estados Unidos, de assunto ou atividades estranhas ao Congresso.
3. Embarcar e regressar, exatamente na data marcada, abstando-se irrevogavelmente de pleitear prorrogação de estada, ou novas atividades ao terminar o Congresso.
4. Assumir a responsabilidade total de quaisquer gastos ou atividades e atitudes pessoais que não sejam expressa e objetivamente da responsabilidade dos organizadores do Congresso e do concurso.
5. Portar-se como representante da mocidade brasileira e cidadão brasileiro interessado em problemas internacionais.

Foi proclamado vencedor do concurso o estudante Sérgio de Queirós Duarte, do Liceu Nilo Peçanha, localizado em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro.

MINAS GERAIS

Foi realizado, na cidade de Belo Horizonte, de 20 a 27 de setembro próximo passado, o II Seminário sobre a infância excepcional, representando um passo à frente no campo da "educação especial". Os trabalhos distribuíram-se por quatro grandes comissões, a saber: a) oligofrenias e distúrbios neuróticos; b) deficiências motoras e defeitos físicos; c, distúrbios da palavra; d) desajustamentos emocionais e sociais.

O primeiro seminário, realizado em dezembro de 1951, no Rio de Janeiro, já havia traçado normas para a formação do pessoal para lidar com aqueles quatro grupos de crianças excepcionais; por isto, o segundo só tratou da organização de estabelecimentos de educação, estudo e tratamento dessas mesmas crianças. Foram intensos os trabalhos dos seminaristas, que, durante os 8 dias do Congresso, tiveram horário que ia das 8 às 18 e muitas vezes até às 22 horas.

Analisando alguns aspectos do conclave, temos a notar o caráter prático de que ele se revestiu. As sessões de estudos, por exemplo, eram realizadas sempre após uma visita, na própria instituição visitada.

Assim, foram percorridas e analisadas, entre outras, as seguintes obras: o Instituto Pestalozzi, a Fazenda do Rosário, a Fazenda da Baleia, a Escola-Oficina "Alfredo Pinto", o Instituto "São Rafael", a Escola Caio Martins, o Instituto de Neuro-Psiquiatria Infantil, o Lar de Menores D. Orioni e outro. Como resultados imediatos, constataram-se os seguintes: a) — congregou grande número de educadores, mé-

dicos e psicólogos de todos os pontos do país e possibilitou, assim, a troca de experiências e conhecimentos; b — pôs a Nação em dia com o que se vem realizando, entre nós, no campo da educação especializada; c) — ofereceu aos seminaristas oportunidade de entrar em contato com as obras de assistência das mais adiantadas, como são, sem dúvida, as do Rio Minas Gerais; d) — finalmente, temos, ainda, a assinalar a criação, pelas quatro sociedades Pestalozzi, existentes no Brasil e que participaram do Seminário da Federação Brasileira das Associações de Assistência à Infância Excepcional, de uma organização que congregará e orientará as instituições que se dedicam à educação de anormais e deficitários, proporcionando-lhes oportunidade de maior rendimento, preparação de pessoal e também, auxílio financeiro, quando for o caso.

As conclusões e conseqüentes recomendações do II Seminário sobre a Infância Excepcional, aprovadas no plenário, indicavam: 1.º) — que a assistência se deve dar a cada um dos tipos estudados; 2.º) — como devem ser organizadas as instituições destinadas ao tratamento, educação e estudo de excepcionais; 3.º) — qualidades a serem exigidas das pessoas que vão lidar com os excepcionais.

#### PARANÁ

O governador Munhoz da Rocha visitou, acompanhado dos secretários, o prédio que está sendo aparelhado para funcionamento da Escola Superior de Química do Paraná. Afirmam que a sua inauguração será no próximo ano, durante os festejos do centenário da emancipação política do Estado,

#### RIO GRANDE DO SUL

Realizou-se em Porto Alegre, na primeira quinzena de novembro, a IV Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Na sessão final, foi realizado um simpósio sobre ensino, pesquisa e instituições científicas, cujos trabalhos foram presididos pelo professor Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e presidente da Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação e Saúde.

O prof. Anísio Teixeira assinalou a enorme importância que tem para o ensino o fato de o professor não ser apenas um repetidor de assuntos conhecidos, mas "um indivíduo que vive sua matéria por ter contribuído de maneira original para seu desenvolvimento". Disse que o professor nem precisa dar aulas teóricas, desde que permaneça em seu laboratório orientando o trabalho dos discípulos, contribuindo pessoalmente para o progresso da ciência que ensina, inspirando os alunos pelo exemplo e transmitindo-lhes a chama sagrada da pesquisa. Estará assim realizando o melhor ensino que se pode desejar numa universidade.

O prof. E. Braun-Menendez, principal colaborador de Bernardo Houssay, prêmio Nobel de Fisiologia, repetiu as seguintes palavras desse cientista argentino: "Uma Universidade sem pesquisa não é uma Universidade, ao passo que uma instituição científica em que se realiza pesquisa original pode ser uma Universidade". Salientou em seguida o prof. E. Braun-Menendez, que trabalha com o prof. Bernardo Houssay

NO Instituto de Medicina e Biologia Experimental de Buenos Aires (instituição de pesquisa de caráter particular, uma das muitas existentes na Argentina), que o desenvolvimento da pesquisa na Universidade ou instituições científicas depende apenas da capacidade de realização dos professores e assistentes. Condenando o concurso de provas, afirmou que se deve escolher um professor que seja capaz de investigar e transmitir aos seus discípulos, nas cadeiras básicas, essa, mesma capacidade. O prof. Wilson T. Beraldo lembrou o fato de que o prof. Cannon, antigo professor de Fisiologia da Universidade de Harvard, que é o responsável pela formação de talvez dois terços dos fisiólogos americanos da atualidade, seria provavelmente reprovado num concurso de provas por ser gago. Por último, assinalou o prof. Anísio Teixeira que a atividade de pesquisa pelos professores e assistentes universitários não é apenas importante, mas indispensável, pois sem ela é impossível haver ensino universitário autêntico.

#### SÃO PAULO

Segundo dados apurados, na Reitoria da Universidade de São Paulo, pela Divisão de Difusão Cultural, diplomaram-se nos diversos institutos superiores da Universidade de São Paulo, desde a instalação de cada instituto, até 1951, 19.778 alunos, assim divididos:

Faculdade de Direito: ano da fundação, 1827; formados até 1950, 10.288; formados em 1951, 280; total de formados até 1951, 10.568.

Politécnica: ano da fundação 1894; formados até 1950, 2.096; formados

em 1951, 140; total de formados até 1951, 2.236.

Escola Superior de Agricultura "Luís de Queirós" ■— Piracicaba; ano da fundação, 1901; formados até 1950, 1.339; formados em 1951, 40; total de formados até 1951, 1.379.

Medicina: ano da fundação, 1913; formados até 1950, 1.931; formados em 1950: 81; total de formados até 1951, 2.012.

Filosofia, Ciências e Letras: ano da fundação, 1934; formados até 1950, 1.713; formados em 1951, 131; total de formados até 1951, 1.844.

Farmácia e Odontologia: ano da fundação, 1934; formados até 1950, 858; formados em 1951, 84; total de formados até 1951, 942..

Medicina e Veterinária: ano da fundação, 1935; formados até 1950, 126; formados em 1951, 12; total de formados até 1951, 138.

Higiene e Saúde Pública: ano da fundação, 1945; formados até 1950 366; formados em 1951, 95; total de formados até 1951, 461.

Ciências Econômicas e Administrativas; ano da fundação, 1946; formados até 1950, 21; formados em 1951, 18; total de formados até 1951, 39.

Arquitetura e Urbanismo: ano da fundação, 1948; formados até 1950, 0; formados em 1951, 0; total de formados até 1951, 0.

Escola de Enfermagem (anexa à Faculdade de Medicina): ano da fundação, 1942; formados até 1950, 123; formados em 1951, 36; total de formados até 1951, 159.

Ou sejam: formados até 1950, 18.861; formados em 1951, 917; total de formados até 1951, 19.778.

## INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

### ALEMANHA

Um Instituto para a observação da infância foi criado anexo à Academia pedagógica de Paderborn, pelo Ministério da Educação e pelo Ministério de Negócios Sociais do país federado "Reino do Norte-Westfália". Entre as tarefas do Instituto figura a formação psicológica de professores, chefes de grupos de juventude, dirigentes de jardins de infância, etc, assim como a organização de inquéritos no domínio da psicologia infantil. O Instituto publica igualmente uma revista intitulada "Kindesbeobachtung als Auf-gabe", sob a direção do Dr. Theo-phil Thun.

### ÁUSTRIA

Por ocasião do Congresso pedagógico internacional que se realizou em Viena de 3 a 7 de junho do corrente ano, foi organizada uma exposição pedagógica para ilustrar o desenvolvimento da educação na Áustria depois da primeira guerra mundial até nossos dias.

### ESPANHA

A imprensa pedagógica organizou uma campanha a favor da revisão do artigo 20 da lei sobre educação primária que prevê que as escolas primárias mistas de um só mestre devem ser confiadas a professoras. Considerando que o número destas

escolas, situadas em grande parte na zona rural, ultrapassa a cifra de 11.000, julga-se que a modificação do artigo citado abriria aos candidatos ao magistério do sexo masculino oportunidades de trabalho que não tiveram até hoje.

### FRANÇA

Foram inaugurados em vinte e cinco de setembro, na Sorbonne, pelo sr. André Marie, Ministro da Educação Nacional, três "Dias Internacionais de Informação sobre Proteção à Saúde dos Estudantes".

No primeiro dia de debates, de que participaram cerca de 50 delegados, médicos e estudantes, de dezessete países, o tema geral foi "A Tuberculose no Meio Estudantil". O relator geral foi o dr. J. de Sousa, professor de Clínica da Universidade de São Paulo, Brasil.

Os problemas relativos à saúde do estudante interessam a todos os países do mundo e evidenciou-se que era das mais oportunas a troca de pontos de vista em plano internacional. Foi o que declarou o sr. André Marie, ao abrir os trabalhos: "Em nossa época, em que o recrutamento das classes dirigentes faz-se ininterruptamente, segundo regras mais justas do que o caso do nascimento ou da fortuna, podem-se facilmente justificar os sacrifícios que faz a nação em benefício do» estudantes".

Enumerou, em seguida, as realizações feitas nesse domínio, na França, desde 1925: centros de diagnose sistemática, Hospital Universitário de Paris, Sanatório, regime especial de segurança social para os estudantes. Lembrou ainda o Ministro o plano quinquenal, que acaba de apresentar ao govêrno, provendo a criação de cidades e restaurantes universitários tão importantes como os que já existem.

#### GUATEMALA

Por decreto de 26 de novembro de 1951, o govêrno da Guatemala criou uma comissão especial encarregada de estudar os problemas que apresenta a educação das crianças abandonadas ou insuficientemente assistidas. A comissão será composta de representantes de organizações oficiais ou privadas diretamente interessadas na questão. Pensa-se que a comissão será a mesma que elaborou um estudo sôbre a organização de escolas especiais, sua classificação, sua estrutura administrativa e seu funcionamento.

#### MÉXICO

Em sua campanha em favor da Educação, o govêrno mexicano elaborou um plano objetivando a criação de 28 centros para a formação de 4.500 professores rurais, número que pode ser eventualmente elevado para 9.000. Para que os analfabetos recentemente instruídos conservem interêsse pela leitura ou pela escrita, o Ministério da Educação fêz publicar meio milhão de obras sôbre assuntos de interêsse prático, como a produção de açúcar, a adubação da terra e a erosão do solo. Estes livros vêm se juntar aos que são distribuídos pelas bibliotecas das missões culturais.

#### SUÍÇA

O Instituto de Pedagogia e de Psicologia Aplicada, criado em 1951 na Universidade de Fribourg, desde o início de suas atividades tem tido uma grande afluência de estudantes. Ele compreende três seções. pedagogia geral, pedagogia especial (Instituto de pedagogia curativa) e psicologia aplicada.

## ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

### A LEI DE DIRETRIZES

A A. B. E. apresentou ao Congresso Nacional o esboço de uma Lei de Diretrizes e baseado nas conclusões da X Conferência Nacional de Educação, a título de sugestões para a elaboração definitiva da Lei de que já existe projeto oficial na Câmara.

Reconhecendo que tanto o esboço da A. B. E. quanto o projeto oficial representam esforços muito significativos à busca de um equilíbrio entre as diferentes correntes de opinião do país a respeito do controle da educação, desejo, mais do que comentar um ou outro projeto, tecer algumas observações sobre a atmosfera de ceticismo senão da letargia, que, hoje, se estende sobre este capítulo fundamental das atividades nacionais.

Estamos atravessando um período, que se diria de cansaço do espírito brasileiro, na sua luta sem fim por um sistema de educação, com o mínimo de garantia e de eficácia indispensável ao desenvolvimento do país.

Concorrem para isto, primeiro, a descrença em efeitos resultantes de lei, depois a dúvida sobre a própria possibilidade de se obter uma lei do porte da Lei de Bases e Diretrizes da Educação e, por fim, a convicção de que o Brasil, de qualquer

modo, sem leis, sem novos esforços em educação, segue o seu destino e acha o seu caminho.

Ora, é exatamente isto o que desejo pôr em dúvida. Não é verdade que estejamos achando o nosso caminho, sem o procurar. Estamos nos deixando levar, ninguém sabe para onde. Porque não se trata do problema material, que, bem ou mal, tem seus quadros e suas sanções e pode ser resolvido com essa ação intermitente e extraordinária que caracteriza, hoje, a ação brasileira. Trata-se do problema da formação do homem, dos seus hábitos e da sua vontade, da sua qualidade e do seu vigor.

Este problema não se resolve com "projetos específicos", como nos pedem hoje as comissões técnicas e racionalizadoras.

Este problema se resolve com a criação de "uma "atmosfera", de um "clima", de um "estado de espírito", capazes de gerar a determinação de propósitos e de esforços indispensáveis à renovação humana.

Por que tudo isto se tornou impossível e até impensável?

Por que chega a ser ridículo dizer-se que a luta em que estamos empenhados exige uma mudança de vontade, uma disposição de espírito nova, um reconhecimento da situação de dificuldades e de crise capaz de fazer deflagrar o esforço de

vontade indispensável para vencer « superar a crise? Será que estamos, no fundo, convencidos da ine-vitabilidade de nossa desagregação? Será que julgamos não ser possível *3i* cooperação e o esforço no regime democrático?

Prefiro uma explicação mais simples. Estamos, inegavelmente, em um período de progresso material e de igualização de oportunidades econômicas. As nações já civilizadas detêm as condições humanas para esse progresso. Tudo se resume, em última análise, em crises financeiras, pois nem chegam a ser realmente crises econômicas. O homem está formado, tem sólidos padrões de esforço e de vontade, agitando-se inquieto, em face de dificuldades oriundas dos programas de defesa em curso e de peculiaridades do nosso regime mundial de moedas. *Es-te*, numa supersimplificação, o problema dos países já civilizados, dos países que fizeram a sua integração social e educaram toda a sua população.

O que cria, no Brasil, aquela atmosfera de cinismo e desalento, de que falamos, no campo das grandes tarefas normais de formação do país, sobretudo no campo da educação, é a convicção de que, como nos demais países civilizados, o nosso problema é também puramente financeiro e econômico. Daí a relativa maturidade com que tratamos os aspectos materiais do nosso progresso, e o êxito, embora moderado, de certos projetos industriais. Quando muito, sentimos algumas dificuldades técnicas que suprimos com a cooperação estrangeira, felizmente disponível, para esse tipo de empreendimentos.

Nenhum desses projetos resolverá, porém, o problema da formação do brasileiro, seja lá qual fôr o estágio em que se encontre, ou melhor, seja lá qual fôr o local em que esteja. Porque o brasileiro muda segundo o processo de seu meio, mas, muda de trajes, de tipo de lazer, de comportamento exterior, conservando a mesma atitude de descuido, de pouco esforço e pouca eficiência, de imprevisão, de irresponsabilidade, de falta de perspectiva e de desorientação, que decorre de não se sentir o autor do progresso, mas o felizardo que o desfruta. O progresso "acontece" para o brasileiro, e não sendo êle quem o faz, o inteligente é aproveitar-te do mesmo e explorá-lo até que acabe ou leve à breca.

Essa "mentalidade" mineradora a respeito da própria civilização e do próprio progresso é o resultado de carusas históricas diversas, mas só poderia ser corrigida por educação e muita educação. Ora, é exatamente isto que não fazemos. Assim como se "acha" o progresso, assim também, julgamos, se "acharão" os homens. "Quem é bom já nasce feito". Tudo é uma questão de chance e de sorte.

Somos uma civilização de garimpeiros, desde o incorporador de prédios em Copacabana, o industrial feliz de S. Paulo, o comerciante ven-turoso na especulação, o agricultor miraculoso do Paraná, o funcionário jeitoso de letra O, até o imigrante de sorte que conseguiu um lugar na favela e uma série de biscates rendosos.

Fora desse grupo, vegeta, sólido, resignado, triste e digno, o grande bloco mudo dos desamparados do

interior. Mas, até lá, pelo rádio, pelo cinema e pelo jornal, vai chegando o ruído da grande feira nacional. E, num movimento lento mas constante, esse grande bloco começa a se mover para qualquer coisa como uma invasão pacífica e vigorosa da grande área da especulação e do êxito. Essa ocupação do Brasil civilizado pelo não civilizado poderá produzir, está produzindo, toda uma série de complicações.

Esses dois Brasis — o feliz e o desgraçado — podiam coexistir e, mais, podia o primeiro explorar o segundo, enquanto estivessem separados pelo silêncio do analfabetismo e da distância social e material. Mas o rádio e o automóvel vêm sistematicamente acabando com esses dois abismos.

Aproximados os dois grupos, o atrito será inevitável, com a destruição de padrões, por um lado, e, por outro, o congestionamento das cidades e dos locais felizes. Ser: i uma "corrida para o ouro" e o país se verá, então, transformado em um imenso acampamento onde, como lei suprema, imperará o "salve-se quem puder".

Não será que já estamos vendo os sinais de tudo isto? A emancipação do interior vai-se dar pelo esclarecimento oral que lhe leva esse jornal dos analfabetos que é o rádio. O automóvel fará o transporte. E um vago senso da iniquidade da sorte, por um lado, e da viabilidade de uma mudança dessa mesma sorte, por outro lado, fará o resto. O resultado será a diminuição da produção de subsistência e o aumento do seu consumo. Duas forças que se somarão para as aflições e a angústia dos venturosos

centros de concentração da população.

Poderá esse problema ser resolvido num simples projeto, ou empreendimentos materiais? Parece-me de todo impossível. O problema de educação popular para o esclarecimento e a formação do homem comum, de educação média para o produtor qualificativo e as ocupações de serviço e direção, de educação superior para as elites profissionais, técnicas e científicas se impõe como medida para dar estabilidade e direção às grandes mudanças que estão em marcha.

Temos de disciplinar o justo anseio das populações do interior despertadas para o progresso, provo-cando-lhes a vontade de construir esse progresso em substituição ao desejo de fugir para a sua miragem. Temos de preparar as populações das cidades para produzirem mais e consumirem menos, a fim de que os recursos se distribuam mais "equitativamente entre os grupos a serem incorporados à civilização e os pequenos grupos felizes, que, anteriormente, monopolizavam os benefícios da prosperidade brasileira. E temos de preparar as equipes de homens de cultura de nível superior para planejar, dirigir e executar o progresso nacional.

Nada disto se pode fazer sem um grande plano de educação. Ao lado dos problemas chamados de base do Brasil, nenhum é mais de base e de fundamento do que este. A sua solução tem de constituir o clima dentro do qual se moverá o progresso brasileiro.

A lei de bases e diretrizes, ora no Congresso, ou o projeto da ABE podem constituir o grande motivo pa-

ra início desse "grande debate", que é o debate da civilização brasileira. Temos que educar para poder organizar o progresso nacional. Educar, hoje, não é problema remoto e mediato de outras épocas, mas a questão urgente por excelência, depois que a sua solução passou a ser a condição essencial de ordem de estabilidade e de paz do Brasil.

A Constituição de 46 abre oportunidade para esse grande debate. Esqueçamos, um pouco, as nossas divisões e separações em pequenas questões de filosofia de administração, façamos um ato de fé no brasileiro, examinemos, com olhos de observação, o panorama educacional brasileiro, discutamos à luz dessa observação o que mais nos convenha, e demos ao país uma lei ampla e corajosa, mais de poderes e faculdades do que de dificuldades e restrições, para que todas as forças, privadas, locais, estaduais e federais, se possam lançar à grande tarefa comum de educar o brasileiro para a nova era, que já se iniciou, e que será a da vertebralização deste país ou a da sua crescente desagregação, conforme sigamos essa orientação ou a do criminoso *laissez faire* em que nos estamos deixando arrastar. — ANÍSIO TEIXEIRA (*Formação*, Rio).

#### A CIÊNCIA E A MENTALIDADE QUE LHE CUMPRE FORMAR NA ESCOLA PRIMÁRIA

O currículo do curso primário vem sofrendo contínuas e profundas modificações, reveladoras das influências decisivas em cada estágio da evolução social. Assim, o velho currículo do "LER ESCREVER E CONTAR" veio, através dos tempos,

gradativamente, se enriquecendo pela introdução dos estudos sociais, das chamadas ciências físicas e naturais, dos meios rítmicos, gráfico<sup>3</sup> e plásticos de expressão artística, etc.

A ciência, na escola primária, é, pois, assunto relativamente novo. O mundo moderno, caracterizado pela aplicação, em larga escala, dos resultados de pesquisas científicas, impôs o seu estudo, até mesmo nos Jardins de Infância. E bem verdade que o ensino das ciências tem sido interpretado, na maioria das vezes, como meio de adquirir conhecimentos funcionais, que possibilitam o homem a intervir, na natureza e no ambiente em que vive, para um efeito positivo. Ou mais precisamente: a preocupação se tem voltado, quase que exclusivamente, para o conteúdo dos programas, com abandono do método.

A causa» de tal distorção é fácil de ser encontrada. Reside, certamente, no fato de que os resultados da ciência, aplicados aos vários setores do trabalho humano — agricultura, medicina, engenharia e no mágico desenvolvimento dos meios de transportes e de comunicação — são tão visíveis que dispensam qualquer explicação. Impressionam pela tangibilidade! Já o mesmo não acontece, relativamente ao efeito da ciência sobre o espírito humano. Mas aqueles benefícios materiais, por mais maravilhosos que possam ser, não passam de subprodutos da ciência.

A genuína contribuição desta está na poderosa influência que o seu método exerce sobre o pensamento, conferindo-lhe rigor, imparcialidade, segurança e flexibilidade. Eis por-

que achamos que o seu ensino deve penetrar nas escolas, de qualquer tipo ou grau, pela larga entrada principal, e não pela porta de serviço, como mera auxiliar das outras disciplinas do programa.

A ciência, igualmente filha da realidade (objetividade dos fatos) e da imaginação (formulação de hipóteses), oferece contribuição própria ao desenvolvimento infantil e exige para si o mesmo conceito de *disciplina fundamental* atribuído à linguagem e à matemática.

E porque a escola primária tem menosprezado o ensino das ciências, ou, mais fielmente, porque tem fraudado seus reais objetivos, é que a valorização dos seus conhecimentos e dos seus processos de ação ainda não atingiu a massa popular, apesar da riqueza de meios de divulgação, da civilização atual.

O método científico não constitui monopólio dos homens de ciências. O processo mental que entra em jogo, na descoberta de um princípio ou de uma lei, é exatamente o mesmo que o homem inteligente emprega para resolver seus problemas de vida. Diz Huxley, com muita propriedade: "O cientista emprega, com objetividade e exatidão, os mesmos métodos de que nós nos servimos des preocupadamente, todos os dias".

Até as crianças, em idade pré-escolar, manifestam vivo interesse em investigar, em descobrir, em manipular ou experimentar — técnicas peculiares à ciência.

Os diferentes conceitos de ciência que vamos citar confirmam a nossa tese: a ciência vale muito mais pela influência de seu método sobre a mentalidade, do que pro-

priamente pelos resultados, isto é, pela ciência já feita e aplicada.

"Ciência é o senso comum organizado", Huxley.

"Ciência é o conhecimento tão organizado que serve de instrumento à aquisição de novos conhecimentos", Cox.

"Ciência é o processo de fazer coisas novas com o emprêgo de fôr-

ças naturais e coisas materiais já conhecidas", Venâncio Filho.

"Ciência é o processo de resolver problemas", Curtis.

#### OBJETIVOS FUNDAMENTAIS DO ENSINO. DAS CIÊNCIAS

- 1) Cultivar atitudes e processos de ação científicos;
- 2.) adquirir conceitos cada vez mais amplos;
- 3) habilitar o indivíduo a compreender e a resolver seus problemas de vida, utilizando-se de conhecimentos e métodos científicos;
- 4) desenvolver atitudes sociais desejáveis.

Esses objetivos se apresentam, na prática, tão intimamente entrelaçados que, da interpretação do primeiro, ressalta a compreensão dos demais. Todos decorrem das próprias características da ciência — universalidade, causalidade, objetividade, revisibilidade, aplicabilidade — atuando fortemente, não apenas no conteúdo ideativo do pensamento, mas, principalmente, na maneira de pensar, eliminando superstições, credices e temores infundados que tanto prejudicam a vida humana, máxime nos países de grandes massas incultas.

Desse modo, vai a ciência levando o indivíduo a explicações de ordem

mais geral, visando à integração dos fatos e coisas, em unidades cada vez maiores, do mesmo modo que a filosofia procura integrar, em Unidades de pensamento, cada vez mais amplas, os valores e conceitos de vida.

O ensino das ciências, orientado para esses objetivos fundamentais, utilizando-se do "método de projetos", das experiências concretas, da observação dirigida, do processo científico, através da formulação o ensaio das hipóteses até à solução comprovada do problema em equação, é, a nosso ver, a única força capaz de realizar a transformação da escola tradicional em escola progressiva. Sem a adoção do método científico, continuaremos enchendo as cabeças das nossas crianças, sem nenhum benefício para a formação de uma mentalidade aberta às novas transformações.

E, para encerrar, uma opinião de BERTRAND RUSSEL:

"A ciência é uma força comparativamente nova e por demais expio siva dentro das atividades humanas e não se pode pretender que já tenha realizado a centésima parte do seu trabalho, no sentido de transformar a sociedade. Tem ainda de combater as tradições e as crenças que datam, na sua essência, dos começos da Agricultura. A medida que enfraquecem tais tradições e crenças, aumenta a influência que a ciência exerce sobre os pensamentos e sentimentos do homem. Não tenho, de nenhum modo, certeza de que o mundo produzido pela ciência será melhor do que o mundo em que vivemos, porque, afinal de contas, os cientistas, por amor ao sistema, po-

derão determinar a repressão de muitas coisas que são boas, na sociedade atual, mas que não são fáceis de organizar. Todavia, seja para o bem ou para o mal, o mundo científico por certo virá e qualquer resistência que lhe oponhamos não o deterá nem o melhorará, quando êle sobrevier".

Pensadores e educadores reconhecem, unânimemente, o advento da era científica. Por conseguinte, é preciso estar-se preparado para recebê-la e compreendê-la. E, a escola, ministrando um estudo inteligente e vivo das ciências, concorrerá, poderosamente, para a formação de um tipo de pensamento e atitudes realmente desejáveis. — JURACI SILVEIRA — (*Educação*, Rio).

#### UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NO HAITI

O resultado verdadeiramente notável das experiências educacionais contemporâneas é o fato de terem sido ultrapassados os limites estreitos da aula e do seminário-laboratório, situando-se a educação no próprio terreno da comunidade. A educação, em boa hora, já deixou de ser tarefa exclusiva dos pedagogos, os formados nos institutos especiais e universidades, para converter-se em atribuição, embora ainda também dos pedagogos, principalmente dos conhecedores do meio em que vive uma comunidade e dos seus problemas, habilitados ao mesmo tempo a saber que meios de vida convém estimular, como se pode iniciar ou intensificar uma melhor correlação entre a comunidade e o meio ambiente, que atitudes, enfim, são as mais adequadas para o melhor comportamento humano.

A formação de condições para que o homem desenvolva, em forma de atitudes, sua capacidade de enfrentar problemas é o que caracteriza a educação.

Uma das últimas experiências de maior difusão internacional é a que se denomina "projeto-piloto de Haiti", levado a cabo pela Unesco e pelo governo da república haitiana.

Sua história começa em 1948, com a missão encabeçada pelo antropólogo Dr. Alfredo Métraux que devia fazer, como compete, previamente, a toda ação educacional, uma investigação destinada a determinar o quadro da vida econômica e social da zona destinada à experiência: o Vale do Marbial. O propósito da experiência era demonstrar "que a educação fundamental pode contribuir para a elevação do nível de vida de uma zona rural empobrecida, superpovoada e isolada" e "que uma equipe de especialistas pode romper o círculo vicioso que aprisiona tantas regiões insuficientemente desenvolvidas, em que a coletividade, que já se depara ante grandes dificuldades para assegurar seu próprio sustento, não pode arcar com as despesas conseqüentes da educação fundamental, quando é precisamente a educação, no sentido mais amplo da palavra, a única possibilidade de elevar o nível de vida local".

A determinação do quadro de vida era, pois, diligência prévia que se impunha — aliás, é de frisar-se que tal se impõe ante qualquer processo educacional.

O Vale do Marbial está situado no sul de Haiti, a quinze quilômetros do pequeno Porto de Jaimel, na costa banhada pelo Mar Caribe.

A erosão é a nota predominante na região, salvo nas vertentes do Rio Gosseline, que rega o vale. Na verdade, o território do Haiti, visto de avião, geralmente parece um corpo em chagas. O problema da erosão é também um problema humano: mau uso do solo, incapacidade para saber aproveitá-lo. A região, outrora fértil, atravessou uma provação a que se atribui a responsabilidade pela decadência atual. Demais, juntam-se às adversidades causadas à população local pela configuração montanhosa de seu território as contingências desalentadoras de longas estações de chuvas abundantes — de abril a junho e de setembro a novembro — no caso de Marbial ainda se tem a considerar sua falta de proteção contra vendavais até o Mar Caribe, que permitiu, em agosto de 1915 e em outubro de 1935, que se lançassem sobre o vale dois ciclones devastadores, que contribuíram, em grande parte, para a miséria atual dos habitantes, destruindo suas casas, arrasando seus campos e arrebatando seus animais.

Em qualquer parte do mundo as populações atrasadas demoram mais a recuperar-se que as desenvolvidas, e as que tem fome tardam mais em comer que as que dessa necessidade não padeçam. As últimas estatísticas das Nações Unidas comprovam esta assertiva de modo bem dramático, afirmando que "com relação ao período de pré-guerra, a maioria dos povos que padeciam fome sofre-a hoje em grau mais agudo". (\*)

A população do Vale de Marbial compõe-se de cerca de 30.000 habi-

(\*) "Labores de la FAO, 1950-51"

"tantes, em sua maioria de origem africana. Os chefes de distrito estimaram-na, há pouco tempo, em 28.002. Talvez já haja 30.000 ou mais habitantes. Alguns chefes de distrito, porém, como o de Gosseline, arbitraram que as crianças que ainda não caminhavam não eram dignas de figurar no censo. Orgulho de bí-pedes? Não; é que no Haiti, de cada cinco crianças menores de um ano morre uma pelo menos. Para que apressar-se em contá-las? Melhor é esperar para ver se caminham e vivem.

Do ponto de vista agrícola, o solo haitiano está considerado "em perigo de morte". Esta foi uma das conclusões da missão Metraux. "E' a vida que nos vai deixando", dizem alguns nativos quando as chuvas torrenciais varrem a débil capa da humus de suas mesquinhas parcelas de terra. A população, fundamentalmente campesina, não tem problema maior que o da terra, e o de sua impotência contra a adversidade.

A deflorestação, intensificada desde o começo de século, reduziu as terras de cultura. Outrora, as colinas hoje desnudadas estavam cobertas de árvores frutíferas e de cafêzais. As crises econômicas, e o aumento das populações rurais sem acesso às indústrias fizeram dos nativos os devoradores de suas selvas protetoras; o acaju e o campeche, de alto valor comercial, foram suas melhores presas. Privado de sua proteção, o solo haitiano perdeu sua fecundidade e prejudicou a louçania de seus vegetais. A erosão agora é a marca de fogo sobre o que foi o solo verde. Periodicamente, arroios e rios engolem reservas de húmus, deixando a terra mais desguarnecida.

O baixo nível higiênico em que vivem as famílias do vale permita que uma enfermidade possa ser uma catástrofe, sobretudo se é epidêmica e coincide com o período das se-meaduras. A grande maioria dos camponeses não tem com que pagar um médico e quase não há médicos na terra. As afecções dentárias, os parasitos intestinais, as chagas nos pés descalços, as úlceras, a sífilis e o impaludismo invalidam trabalhadores que passam a constituir pesadas cargas para suas famílias.

A população encontra-se dispersa em choças que não formam aldeias propriamente. Cada família com seus parentes constitui a *comunidade*. A mulher, nas suas constantes idas e voltas do mercado, é permanentemente uma viajante. País eminentemente rural, o Haiti não tem propriamente agricultura no sentido moderno, é a própria terra que dá o que pode: café, mandioca, bananas, mangas, milho, batata. O rancho é a norma adotada, com a agravante de drásticas divisões hereditárias entre filhos legítimos e naturais. Os litígios pela propriedade da terra são freqüentes e consomem economicamente os litigantes. Também os funerais, cujo preço é elevado, sacrificam a economia privada, pois ninguém foge a tais despesas por temor à zombaria dos vizinhos e à vingança do defunto, que não pode ser maltratado. E a usura aproveita-se dessas circunstâncias.

No Vale do Marbial há, pois, condições ótimas para uma experiência educacional em zonas de baixo nível, tal como queria a Unesco.

Às zonas atrasadas, até bem pouco tempo, e ainda hoje, ia-se e vai-se com o alfabeto e as tabuadas, na

esperança vã de conseguir-se dar instrução a quem só tem por preocupação poder viver. São duas preocupações, duas atitudes, dois objetivos distintos a considerar. Quando a preocupação é a miséria, para que se apressar com as contas de somar e multiplicar? A soma e a multiplicação, no primeiro interesse prático, devem apresentar resultados atentadores. Pode interessar somar ou multiplicar a miséria? *Toda a aprendizagem tem sua eficiência no nível do interesse que desperta. O que não interessa se despreza. Essa é a regra de ouro da educação contemporânea.*

No Vale do Marbial a educação não começou pelo processo clássico, iniciou-se pela preocupação com os níveis de vida dos habitantes, com o conhecimento de suas necessidades, seus interesses e suas aspirações, seus meios e suas possibilidades.

Os três problemas principais do Haiti são: as enfermidades tropicais, a erosão do solo e o analfabetismo. Contra qual deles conviria começar a agir? Se possível, evidentemente, pelos três, mas tendo que optar, conviria fazê-lo em favor de um dos primeiros ou por ambos. Na verdade, para alfabetizar, o importante não é começar por alfabetizar, mas sim começar por tornar necessário o uso do alfabeto. Uma máquina de calcular é indispensável nas firmas evoluídas, mas é supérflua numa casa de família e inútil a quem seja suficiente contar com os dedos apertados.

A educação é antes de tudo um problema de fatos: trata de que o indivíduo mude suas atitudes. O estudo do meio, do ambiente, e de

suas relações com os que nele vivem é indispensável preliminarmente. Daí o valor das experiências-pilotos, como a de Haiti, que servem de prova e de guia como primeiro passo a dar na educação contemporânea. No Vale do Marbial, esse primeiro passo foi difícil: dificultaram-no pobreza de recursos, desalento e enfermidades. Desde logo, os primeiros avanços, as primeiras esperanças, expressaram-se na colaboração dos camponeses e na mudança de algumas condições de vida, ao surgirem: estrada real, drenagem de pântanos, água potável, um mercado, higienização, saneamento, novas culturas, escolas, ofícios, etc.

A princípio, muitos dos camponeses do vale supuseram presenciar uma ampla obra de caridade organizada por algum poderoso filantropo: "Monsieur Unesco"; ou que se insistia no ensino agrícola visando à preparação de material humano para servir a alguma companhia interessada na produção de cereais. "Monsieur Unesco," realmente, não era Santa Claus, não tinha nada para repartir, senão folhetos e palavras, bons conselhos ou, em suma, vacinas. O que se Unhai de produzir e fazer devia competir aos próprios habitantes do vale. Que trazia então "Monsieur Unesco?" O que deve levar de início todo verdadeiro educador: a colocação do problema complexo da "mudança de atitude", pela aplicação da segura tese de que promover previamente o estado de consciência favorável à mudança de atitudes é o essencial, não só para a educação como também para o homem, para o bom êxito do processo e do resultado, enfim. A história humana, desde sua mais re-

mota origem biológica, é a história das mudanças de atitudes do homem, de sua inicial adaptação ao meio até sua etapa máxima de superação do próprio meio por seu próprio esforço.

Mau procedimento educacional ó o de ensinar aos homens e aos povos a esperarem todos pelas dádivas e pelos mecenas. Os homens, como os povos, estruturam-se em suas necessidades de uma vida melhor por uma interação melhor, em que dão sem ônus para receber sem ônus. Os povos mendicantes pertencem aos períodos mais negros da História.

O ilustre general Lázaro Cardenas, ex-presidente da república mexicana, líder de sua revolução, que subscreveu os famosos decretos da nacionalização do petróleo e de distribuição de terras aos camponeses, levou sua generosidade a muitos: se algo faltava fazer em uma comunidade êle custeava. Sempre era um ato de filantropia, ainda que tivesse uma intenção social. O beneficiário afinal não fazia mais esforço que o de pedir ou proclamar sua necessidade. Aliás, esse procedimento motivou um fato pitoresco: certo dia o general reuniu, em sua formosa Quinta de Eréndira, hoje sede do Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina, em Patzcuaro, os principais chefes de grupos indígenas da comarca para presentear-lhes mudas de árvores iguais às que havia em sua propriedade, para que todos tivessem boa sombra e boas frutas como tinha êle. E quando, depois de breve discurso em que 'explicava as vantagens que os chefes poderiam obter em suas próprias comunidades, ins-

tou-os a que levassem os galhos, um índio tarasco perguntou-lhe, interpretando o pensamento dos demais: "Sim, meu general, mas quem faz os buracos?"

Era o mesmo que perguntar: "Quem planta as árvores? Quem faz possível, além da terra, do sol e da chuva, que os tarascos tenham sombra e fruto?" Seria indolência, seria falta de interêsse ao que se lhes estava presenteando? Não creio. Era uma consequência lógica do sistema educacional que havia sido posto em prática até então: dar, em lugar de estimular. E já que se dava a árvore., por que não se ofereciam também os buracos onde plantá-la?

A sede do Centro da Unesco no Vale do Marbial, de uma choça modesta que era de início, converteu-se em um edifício espaçoso, bem cuidado, onde se instalaram os especialistas a cujo encargo estava a execução do projeto. Um centro coletivo foi construído pelos camponeses que o freqüentavam habitualmente para aconselharem-se e fazerem vida social. Foram organizadas as classes com o fito de apresentá-las como modelo e não como obrigação. Os próprios alunos prepararam seus campos desportivos, o que modificou notavelmente suas atitudes. As crianças, como os adultos e adolescentes, devem intervir na preparação de seus próprios jogos e diversões. Os povos a que se oferecem distrações em cuja preparação eles não concorreram educam-se como fantoches. Instalou-se também, em Marbial, uma cantina onde se ensinou a comer de outra maneira os alimentos da zona, e até outros que por lá não se costumava

comer, como a toranja. Pela ascensão do nível médio de vida, os centros de alfabetização multiplicaram-se: de quatro passou-se a ter setenta e oito no Distrito de Jacmel. Para ensinar o modo de conservar-se o solo e evitar-se a erosão foram feitas culturas em tabuleiros e plantado sisal, que mantém o solo e, ao mesmo tempo, proporciona acesso aos camponeses. Fizeram-se também sementeiras. Ensinou-se também a tecer o sisal e o algodão, a trabalhar os chifres e o couro. Instalou-se uma pequena clínica, à qual se têm visto concorrerem, em longa fila dupla, homens e mulheres do vale, muito limpos e já sem sinal algum da terrível sífilis, que atacava oitenta e cinco por cento da população.

Por que se escolheu para a experiência uma zona desafortunada como a de Marbial? Principalmente porque a humanidade tem o dever de começar por baixo, por zonas mais carentes, na nova concepção educacional, ao invés de começar por zonas e classes privilegiadas, como até agora se fazia, e porque é preciso demonstrar que, em qualquer contingência da vida, a educação pode e deve cumprir sua grande missão.

As paupérrimas condições de vida do Vale do Marbial determinaram a necessidade de que junto à Unesco colaborassem a FAO (Food Agriculture Organization — organização para a alimentação e agricultura) e a OMS (Organização Mundial de Saúde), ambas pertencentes às Nações Unidas. Nenhuma atividade educacional pode, por si só, possibilitar todas as realizações da vida humana. O cuidado com a saúde

e a alimentação, que requer ação de base educacional, necessita do meio adequado para essa ação. Atualmente as três entidades con-graçadas continuam a experiência, cujos resultados podem ainda não ser ótimos, em face de se precisar de uma intervenção mais profunda, como, por exemplo, o estabelecimento de um novo *status* econômico e social derivado de uma reforma de condições da vida agrária, estabelecimento de novas indústrias, fontes de energia, exploração do solo e da pesca marinha, etc.

Disseram-me no Haiti: "A experiência de Marbial fracassou, continua-se vivendo em atraso e miséria; apenas com processos educacionais não se faz nada". Disse o que repito agora: Se se consegue uma mudança de atitude entre a população, como parece ocorrer, não se está fracassando. De uma mudança de atitudes podem, por con-seqüência, surgir outras transformações.

Toda melhoria econômica, social, política, etc, vale para o homem na medida em que é acompanhada por uma melhoria de comportamento. Em relação ao seu mundo, o homem é tal como atua e vive. As condições do meio engendram a sua formação; o homem não nasce: faz-se; mas seu comportamento não deve ser passivo diante de suas condições ambientes, pois estas dependem, em seu estabelecimento, essencialmente do homem. Que outras coisas senão mudanças de atitude ante a vida são o pensamento do homem, suas doutrinas, crenças, e até revoluções?

Benvindas sejam todas as reformas econômicas, sociais e políticas que

cooperem com a educação num escopo de melhorar o homem e seu meio; mas a educação, para atuar, não deverá esperar que essas reformas se concretizem. Ela nunca esperou, foi para o homem sua primeira e principal ferramenta, sua melhor lei de vida, seu abrigo e seu alimento, deu-lhe tudo, viverá e morrerá com êle e para êle, sustendo-o até seu último dia. — Luís REISSIG —(*La Nación*, Buenos Aires)

#### OS MUSEUS E A EDUCAÇÃO

Não devemos dizer o museu e a educação, mas o museu *é* um meio de educação.

Para bem compreender essa asserção torna-se indispensável saber a concepção atual de museus.

Até bem pouco tempo eram considerados simples repositórios de obras-primas e peças raras — espécie de "casa forte" da humanidade. Agrupavam os objetos mas não os arrumavam, sob o ponto de vista museográfico.

Hoje dois princípios regem a apresentação desses mesmos objetos: — *seleção e valorização*.

Assim enunciado parece tão lógico, tão normal; no entanto aqui se encerra um mundo de conhecimentos, de estudos, de esforços diários.

A nova ciência museográfica, com sua vastíssima técnica, já em prática há 20 anos em vários países do mundo, tornou o museu de estático que era, em dinâmico.

Pouco importa a categoria a que pertença a coleção do museu, isto é, científica, histórica ou artística, a apresentação das peças terá de

observar aos mesmos princípios variando tão somente o processo de exposição.

Na *Seleção*, o primeiro trabalho do conservador ou técnico de museu consiste em escolher bem as peças que merecem ser apresentadas.

A exposição integral do patrimônio do museu não é mais adotada. Hoje faz-se um rodízio das coleções, de forma a estimular o interesse por algo de novo ou esquecido.

Exemplos:

No campo da arte:

Suponhamos que um museu possua grande número de vasos gregos. Escolhe-se apenas uma série completa, ficando os exemplares semelhantes no depósito para estudo dos especializados. Outro exemplo: os desenhos para uma composição como no caso de Vítor Meireles que era um grande estudioso. Poderão ser expostos alguns, reservando-se os demais para fins puramente informativos.

Num museu de ciência:

Espécies de borboletas ou material mineralógico. Agrupam-se aquêles que sob o ponto de vista didático representem interesse seriado. São expostos em vitrines adequadas, de forma atraente e não aglomerados. Em gavetas do próprio mostruário, isto é, bem à mão, ficará o material que complete a série, para estudo de detalhes.

Num museu histórico:

Em torno de um personagem célebre, escolhe-se de preferência o material que o situe no ambiente em que viveu, assinalam-se as datas principais, cuja atuação foi digna de nota. Assim, evitam-se pormenores

enfadonhos e por vezes ridículos, como vemos em certos museus.

O segundo ponto não menos importante é a

#### *Valorização*

Os franceses possuem uma frase que define bem o sentido do que desejamos explicar: "La mise en valeur" do objeto exposto. Quer dizer — não basta colocá-lo à apreciação do visitante, é preciso valorizá-lo, equilibrá-lo com o que o cerca, de forma a agradar a vista, instruindo.

Nesse particular é que a técnica museográfica tem se desenvolvido de maneira verdadeiramente revolucionária. Os museus da América são dignos de nota nesse particular e os da Europa, com a retirada das obras de arte e ciência devido à guerra, aproveitaram a oportunidade para remodelar galerias e mostruários. Aqui entra uma série de fatores que estimaria descrever com pormenores, mas que o tempo exíguo desta palestra não permite. Refiro-me à coloração das paredes; os processos de iluminação direta ou indireta, natural ou artificial, a influência psicológica da mesma; disposição de vitrines e suportes; confecção de etiquetas elucidativas; colocação dos quadros com noções de valor, equilíbrio e proporção etc. etc.

A *seleção* no princípio mencionada teve por fim justamente favorecer a melhor apresentação da obra de arte ou de ciência, de forma a torná-la mais visível, mais eloqüente.

Os objetos têm o que dizer mas precisamos emprestar nossa voz, nos-eo conhecimento, nossa interpretação.

Em suma, a finalidade do museu atual é atrair o visitante de qualquer idade pois há material para tanto, evitando o cansaço e o enfado.

É o que poderíamos dizer: educar brincando. ->

A educação não é apenas ativa mas "atrativa".

Até aqui expusemos, em linhas gerais, bastante sucintas, o trabalho que se processa nos bastidores dos museus. Ora, compreende-se facilmente que o técnico para chegar a esses fins e a uma perfeita classificação tem que ir ao âmago das peças a seu cuidado: estudar a origem, a precedência, as influências, a época, a escola a que se deverá filiar o autor. Assim sendo, há especialistas em todos os ramos museográficos que poderão atender a qualquer solicitação pedagógica.

É muito adotado, principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, o costume de levar grupos de escolares, para visitar os museus, acompanhados de suas professoras. Entre nós, porém, quando isso se dá, é comum entregarem as crianças ao técnico do museu para dar explicações enquanto as professoras ficam de parte ou abandonam as crianças à curiosidade própria. Esse processo é errado. Parece-me que o caminho a seguir é entrarem em contato prévio o educador e o conservador, a fim de organizarem um, projeto de visita que deverá ser executado por ambos; primeiro uma fase de preparação na escola e depois o conservador, no museu, orientará a emoção infantil em contato com o objeto. Um relatório sucinto, posteriormente elaborado, despertará o senso crítico e a memória.

Apraz-me sempre repetir a frase de Venâncio Filho: "Não é apenas educativo o que dá conhecimentos, mas o que instiga a hábitos e inspira sentimentos. Por isso que é fator geral, deve antes de tudo ser agradável e artístico".

Os museus estão aos poucos tomando papel proeminente na cultura social com uma reserva de fôrças ainda não de todo aproveitada entre nós.

Têm 3 funções primordiais:

- a) aquisição e preservação de objetos;
- b) progresso de conhecimentos por meio do estudo dos objetos;
- c) difusão de conhecimentos para enriquecimento cultural dos povos.

**Ora**, por aí se depreende que o campo de ação é vastíssimo. Qualquer coleção de um museu presta-se a ser aproveitada para os fins a que se deseja. Para tanto basta fixar uma preferência e acompanhá-la de diagramas, gráficos, cartazes, etiquetas, mais ou menos longas.

Passando do geral ao particular e como especialista em belas artes é meu dever exemplificar a atividade do museu neste setor. A escolha é difícil porque se multiplicam os exemplos. As exposições têm sido as mais variadas e sempre interessantes. Há as coletivas e individuais, comemorativas, por escolas, por assuntos.

Há 10 anos realizam-se no Museu Nacional de Belas Artes exposições em todos esses ramos de arte.

Enunciá-las seria demasiado. Daremos apenas alguns exemplos.

Comemorativas de artistas falecidos: como Vitor Meireles, Pedro

Américo, Zeferino da Costa, Castagneto, Visconti, etc.

Além dos originais existentes no Museu é solicitada a colaboração de outros museus e particulares. Os colecionadores merecem uma menção especial, pois nunca deixaram de atender ao apelo do Museu com absoluta confiança e boa vontade, inclusive de S. Paulo.

Na própria galeria do Museu onde se encontram os principais quadros de Pedro Américo e Vitor Meireles, inclusive suas célebres batalhas, respectivamente de Avaí e Guararapes, enormes composições de valor incontestável, expusemos os estudos (desenhos, manchas, aquarelas) desses mesmos quadros, além de outras obras inéditas de propriedade de particulares.

De Zeferino da Costa, decorador da Candelária, foram, vistas pela primeira vez as "esquisses" preparatórias para tão grande empreendimento.

A obra de Visconti, em suas várias fases, ocupou nove salas do Museu. Pela importância da apresentação ficou patente o valor desse artista, cujos trabalhos não tinham sido vistos até então em seu conjunto.

Nas exposições não nos limitamos a expor os quadros, mas é elaborado um catálogo explicativo, cronológico, fazendo notar as influências sofridas por outras escolas mundiais de pintura. Pela Diretoria do Museu são convidados críticos de arte, professores, que realizam palestras no recinto da exposição.

Há também as visitas guiadas, que são muito apreciadas, isto é, um conservador dirige um grupo de pessoas e dá explicações sobre a evolução

da obra do artista ou de uma exposição coletiva, em frente aos quadros. O Museu Moderno de Paris é um dos que melhor apresentam a obra do artista sob o ponto de vista didático. Na sala que lhe é dedicada, existe, no centro, uma vitrine arrumada com muito gosto, tendo objetos que pertenceram ao artista: cartas, autógrafos, pequenas peças individuais, fotografias, etc.

Há, também, logo à entrada das salas de exposição, gráficos explicativos das escolas procedentes do Impressionismo e os vários "ismos" subseqüentes: cubismo, divisionismo, dadaísmo, surrealismo.

*Exposição por assunto:*

Aqui a diversidade é enorme: "Paisagens brasileiras", os artistas são naturalmente influenciados pela beleza de nossa natureza e raro é aquele que não possua sua manchi-nha com recanto pitoresco. A "Criança na Arte", isto é, obra de artistas nacionais ou estrangeiros especializados na interpretação infantil. De "Auto-retrato", muito interessante O estudo psicológico do material apresentado.

Vi num Museu de Baltimore várias exposições por assuntos: natureza morta, retratos, paisagens etc, mis-turando-se épocas e artistas de várias tendências e escolas: Egito, China, Brueghel, Chardin, Van Gogh, Picasso. Essas aproximações bruscas chocam a vista mas são ótimo campo para meditação e estudo da evolução das tendências artísticas do homem. Há, às vezes, um ciclo que se volta sobre si mesmo, a origem.

Em artes menores a escolha é Vastíssima: leques antigos, miniaturas, porcelana brasonada, xícaras artís-

ticas etc. — todas levadas a efeito no Museu Nacional de Belas Artes.

As exposições das escolas italiana, flamenga, impressionista, moderna de Paris, passeiam regularmente pelos Estados Unidos e Europa.

—

Hoje em dia as exposições ambulantes são tão educativas que os museus, além de suas galerias permanentes, reservam local especial para as temporárias.

Infelizmente o nosso Museu ainda não está aparelhado para tanto porque a Escola Nacional de Belas Artes ocupa grande parte do edifício. Pomos obrigados a sacrificar nossas galerias de exposição permanente, para realizar algumas delas, com prejuízo dos quadros, que sofreram bastante com essas remoções contínuas. Em boa hora o Sr. Ministro da Educação baixou uma portaria proibindo a repetição do fato. Limitamo-nos a exposições menores ou em vitrines para que os quadros das coleções permaneçam em seus lugares próprios.

É evidente que somente nos grandes centros é possível colher material vasto e variado, porém na falta de originais qualquer! Instituição cultural poderá encetar uma educação estética em benefício da coletividade, por meio de reproduções, estampas, gráficos, fotografias.

Nesse particular o Museu de Arte de São Paulo deu um exemplo; que merece ser citado. Grandes cartazes emoldurados e montados em suportes mostram a evolução da arte desde as primeiras decorações do homem primitivo, nas cavernas, até os dias de hoje. Ótimas fotografias reproduzem a arquitetura, a escultura e a pintura através dos séculos.

É claro que a pessoa encarregada de organizar trabalho desse teor deverá estudar a História da Arte.

Infelizmente entre nós as reproduções são caras e escassas; contudo sempre é possível reunir algum material, bastando, para tanto, tenacidade e meios próprios para isso.

E; meu desejo não me limitar ao assunto belas artes, pois sou de opinião que no nosso meio deve vir depois da organização de pequenos museus regionais. Qual a região que não possui fauna e flora próprias, alguma arqueologia ou um pequeno acontecimento histórico que deu nome ao local? Não esquecer da riqueza das obras de arte sacra abundante em todo o país, de norte a sul. Que belíssimos museus religiosos e de arte popular poderiam ser feitos! a exemplo de alguns já existentes como o da Penitência aqui no Rio e outros na Bahia e Recife.

Elaborem-se gráficos da topografia da região adornando-os com material recolhido "in loco". Não existem no Museu Ipiranga recipientes contendo água de nossos principais rios?

Nos Estados Unidos a criação de um museu desse aspecto se processa com a contribuição de toda a comunidade. É o que se poderá chamar "O Museu da Cidade".

As crianças das escolas poderão prestar uma colaboração muito eficiente. Nada mais pedagógico e de perfeita educação cívica que a participação da criança num projeto desse gênero.

Naturalmente vem logo ao pensamento: "Por que não organizar o museu escolar?"

Parece-me que será sempre incipiente se se limitar ao ambiente escolar. Deve haver o museu escolar e o museu regional para adultos, adolescentes e também para as crianças. O apoio oficial é indispensável para obtenção de edifício, facilidades de aquisição, transporte, verbas etc. Terá influência no meio com tendência a se desenvolver pelo simples motivo da elasticidade da colaboração de todos. Tomará o aspecto do que predominar nas coleções ou será geral.

Por exemplo: Petrópolis possui logicamente o Museu Imperial, pois foi a cidade de predileção de Pedro II. Ao mesmo tempo tornou-se possível recolher os objetos da história da cidade com suas características marcantes oriundas da emigração de colonos alemães. Ouro Preto com seu Museu da Inconfidência recorda para o povo mineiro e da Brasil o surto da Independência na História Pátria.

Aqui foram citados dois grandes museus, mas podemos descer na escala, citando o Museu do Ouro, em Sabará, e chegar a fatos tipicamente regionais populares, folclóricos. Será um benefício para a nação a descoberta de muita história local.

Uma vez recolhido o material doado ou adquirido, processa-se segundo o critério enunciado no princípio, isto é, de *seleção* e *valorização*.

O edifício, o ambiente, o cuidado da apresentação têm uma importância capital. Toda jóia sem seu es-crínio próprio perde valor e assim são as peças dos museus.

Passaria muito dos minutos estipulados para esta palestra se fosse citar a diversidade de museus passí-

veis de organização. Por ex., os tecnológicos (a Humanidade gosta de saber como são feitos e funcionam os objetos de uso), de medicina, da música, do teatro, de economia doméstica, do esporte.

O campo é vastíssimo, porém o principal é tirar partido daquilo que estiver à mão. ■

Repito — os objetos têm a sua mensagem, têm o que dizer e foi esta voz em surdina que procurei aqui evocar. Há um meio tão simples em fazer com que todos a ouçam: é a educação ativa por meio do museu. — REGINA M. REAL — (*Educação*, Rio).

#### SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO LIBERAL

A educação liberal tem sido concebida de diferentes maneiras, e no entanto há desacordo a respeito do que constitui um homem educado segundo os princípios de uma formação cultural liberal. Não obstante, concorda-se comumente em que o indivíduo analfabeto e inarticulado, falto de informação e ignorante dos meios com que possa adquirir o saber, insensível aos mais altos valores humanos, limitado em sua orientação e perspectiva, não é uma pessoa educada de acordo com os princípios liberais. Quer dizer que o indivíduo é educado de acordo com semelhantes princípios, na medida em que domina a linguagem falada, a linguagem das artes, e o simbolismo da ciência; e na medida, também, em que possui informações a respeito do seu ambiente físico, social e espiritual, e das relações humanas; na medida em que é sensível a todos os valores que dão significação à

vida; na medida em que é capaz de entender o presente à luz do passado, e de decidir e agir como uma pessoa responsável.

Este conceito esquemático a respeito do que é uma pessoa educada de acordo com os princípios liberais, é tão compreensivo que implica a posse de habilidades e aptidões específicas nos distintos ramos do saber, e da capacidade para relacioná-las dentro de um sentido de integração.

1) *Aptidões e habilidades*. — Algumas das habilidades e aptidões mais importantes que a educação liberal cultiva no indivíduo e que por sua vez são essenciais para o prosseguimento dos estudos liberais, são as seguintes:

- a) falar corretamente o idioma próprio; ler trabalhos importantes, com compreensão, e escrever com clareza;
- b) conhecer pelo menos um idioma estrangeiro;
- c) entender, organizar e interpretar os fatos correntes do mundo físico e social;
- d) entender e apreciar com critério e imaginação as grandes obras de arte, éticas e religiosas;
- e) utilizar com propriedade e sentido de perfeição os principais instrumentos e técnicas das artes e das ciências;
- f) conviver e cooperar com os seus semelhantes em um espírito de simpatia, justiça e compreensão.

2.) *Ramos do saber*. — Alguns dos ramos mais importantes do saber, com os quais deve familiarizar-se todo indivíduo que aspire possuir uma educação liberal e que, portanto,

constituem o conteúdo essencial de semelhante educação, são os seguintes:

a) o mundo da natureza: os fatos, métodos e progressos das ciências físicas e biológicas: desenvolvimento histórico e importância tecnológica; filosofia da ciência;

b) a sociedade humana e as instituições sociais, políticas e econômicas: desenvolvimento histórico, princípios em que se fundam e sua relação com a vida humana;

c) a civilização americana e seus antecedentes europeus: origem, histórica, relação com a cultura européia, caráter distinto e tendências atuais;

d) outras culturas: primitivas e avançadas, orientais e ocidentais e sua importância;

e) as artes: os progressos artísticos humanos em seu cenário histórico e os meios e formas da expressão artística no passado e no presente;

f) o homem: como ser biológico, psicológico, moral e espiritual; como membro de uma família e de uma coletividade, nacional e internacional;

g) o esforço do homem através das artes com o fim de entender (o recurso da literatura, da filosofia e da religião) o significado da vida, e com o fim de se constituir em um ser humano útil e responsável.

3) *Capacidade de integração.* — Não basta possuir uma distinta quantidade de fatos no que se refere aos distintos ramos do conhecimento humano, nem ser sensível a distintas categorias de valores. Possuir

uma educação liberal significa entender a relação que existe entre tais fatos e valores.

De vez que as obras humanas são produzidas em uma época determinada, somente podem ser entendidas em sua perspectiva histórica. A dimensão histórica é essencial e indispensável. As realizações e conquistas do passado só têm significação para nós na medida em que se relacionam com o presente, e o presente, por sua vez, só possui significação, para nós, na medida em que se relaciona com o passado e com o futuro. O descuido no estudo da história condena o indivíduo a uma visão estreita, despoja-o de tudo que pudera aprender dos esforços humanos no passado, impossibilitando-o, mais, de formar planos para o futuro. No entanto, a história não é suficiente para preencher semelhante função. A preocupação exclusiva do processo histórico tende a promover a crença de que o homem é meramente o resultado de tal processo cronológico, e o que pode fazer é conformar-se a ele. Semelhante crença no determinismo histórico absoluto inibe a imaginação, o poder criador, a liberdade e a responsabilidade. Uma das principais funções da educação liberal é auxiliar o ser humano a indagar-se até que ponto faz a sua história, e até que ponto é o produto dela, descobrindo as forças que o capacitam para transcendê-la e dirigi-la, e deste modo julgá-la. Semelhantes forças estão especialmente incorporadas nas artes e na literatura, na filosofia e na religião. O poder de tais disciplinas eleva a consciência humana à apreciação crítica direta de valores que se en-

construam acima do fluxo do processo histórico-cronológico, valores que fazem do ser humano uma criatura capaz de um critério responsável. Uma obra-prima de arte ou de literatura, uma grande intuição filosófica ou a crença religiosa se não circunscrevem a uma data, nem passam da moda, se bem que sejam produtos de uma época determinada. Sob o seu influxo pode o homem penetrar a essência fundamental da educação liberal, isto é, a capacidade de julgar com sabedoria, e de se converter em um ser livre e responsável.

Os estudos liberais devem, portanto, ser organizados de tal maneira que as relações entre os mesmos possam vir a ser percebidas claramente, e de modo que a sua unidade se torne verdadeiramente efetiva. Não deve perder-se de vista que tais estudos constituem finalmente um único estudo: o estudo, pelo homem, do homem, no mundo em que vive. Um acúmulo heterogêneo de matérias, sem ordem nem coerência, produz desatenção ao invés de compreensão. A educação para ser liberal tem que ser integral e acumulativa. Deve cultivar no estudante o sentido de perfeição real que se consegue quando se percebe claramente a relação que existe entre o próprio eu e a realidade íntegra. Somente assim assumirá êle a responsabilidade de suas convicções como homem consciente e educado.

#### OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO LIBERAL

Os objetivos da educação liberal são auxiliar o ser humano a adqui-

rir certas qualidades específicas que se manifestam em atividades e hábitos característicos, fi possível estimular e inspirar o estudante no que se refere a cultivar por si mesmo semelhantes qualidades. A prova final de qualquer forma de educação é a classe de ser humano que produz. "O que fez", afirmou Emerson, "exprime muito mais de ti, do que o que dizes".

Em uma democracia a educação liberal deve ser útil para o indivíduo como indivíduo e como membro livre e responsável da coletividade a que pertence. No primeiro caso cabe à educação auxiliar o indivíduo a conquistar o domínio de si mesmo e a sua própria personalidade, cultivar interesses mais amplos, adquirir entusiasmo pelo trabalho árduo, amar a boa conversação e a boa leitura, comprazer-se nas aventuras da curiosidade intelectual, e ser justo, generoso e compreensivo em todas as suas ações. Na qualidade de membro responsável de uma sociedade democrática espera-se do homem que realize por si mesmo o seu próprio destino, e cumpra, com boa-fé, as suas obrigações para com a família, a sociedade e o estado. Para tal, deve o indivíduo aprender/ a reconhecer o valor dos seus semelhantes e a tratá-los em um espírito de igualdade, coparticipando e cooperando na realização de obras coletivas, e sacrificando-se pelo bem estar comum. Estas virtudes e hábitos de vida, que constituem a essência do caráter moral, são os requisitos indispensáveis para o auto-governo político, e o cimento da vida democrática. A educação do cidadão livre, pois, é, em primeiro e

•último termo, a educação que prepara para a liberdade pessoal e a responsabilidade social.

Se a educação liberal há de produzir semelhantes resultados, deve preocupar-se no desenvolvimento de um homem íntegro: mente e corpo, caráter e espírito. Não se deve descuidar o corpo, pois um corpo sadio é uma das condições necessárias para o desenvolvimento livre e harmonioso do caráter, da mente e do espírito. Se é certo que o caráter, concebido como um conjunto de hábitos e de atitudes morais, se desenvolve essencialmente nos primeiros anos de vida no lar, na igreja e na coletividade, é certo também que •continua a ser modelado mediante a disciplina e experiência de uma educação formal.

Se o homem há de ser responsável como indivíduo e como cidadão, tem que ser capaz de pensar, julgar, escolher e agir por si mesmo. Para julgar com independência e para conceber sábios propósitos, é indispensável refletir com espírito crítico e com conhecimento da verdade existente. Onde se vê a importância do ensinamento dos processos objetivos e imparciais do método científico e do cultivo da expressão clara e eficiente, tanto oral como escrita, no sentido de definir bem as nossas próprias idéias e contribuir, da melhor maneira possível, para a vida social cuja base é a compreensão mútua. Apenas quando o homem chega à convicção de que a auto-expressão, concebida desta maneira, •é não somente útil mas intrinsecamente boa, como fonte de verdadeiro prazer intelectual e profunda satisfação, descobre que o poder de ■comunicar o que sabe e a capacida-

de de criar e fruir da beleza em todas as suas manifestações são os meios por intermédio dos quais adquire consciência do fato de que é livre, não do ponto de vista exclusivo da vida política e moral, mas ainda espiritual, como nenhum outro ser vivo. Esta outra consciência da liberdade espiritual que emana diretamente das realizações do homem no campo do pensamento e da arte, é o mais poderoso suporte da convicção democrática de que a única forma de vida digna de ser vivida é a vida de liberdade.

Cultivar o espírito humano é, pelo menos em parte, educá-lo na humildade. Mesmo possuindo a maior competência, não consegue o homem adaptar-se por completo à vida. Nem sempre poderá êle entender o seu próximo, como nem sempre será capaz de compreender outras nações e outras culturas; e acontece assim, porque os seus pensamentos e ações, do mesmo modo que os dos seus semelhantes, foram turvados pelo preconceito e pela injustiça. Onde se vê que o ser humano ignora muito do que necessita saber, e sente durante toda a sua vida a necessidade de encarar problemas persistentes. Com referência a este assunto é importante que o indivíduo reconheça as suas próprias limitações, prepare-se para fazer face às inevitáveis deficiências e fracassos humanos, e para aprender a lição de humildade que ensina a religião. Semelhante atitude, além de dar ao homem novas energias, fortalece o espírito de companheirismo, tão necessário para o bom exercício dos nossos direitos de cidadão e para a cooperação espontânea e decidida em todo

esforço comum que exija devoção e sacrifício.

O melhor meio com que conta o indivíduo para o cultivo do seu caráter, mente e espírito, é o estudo do mais valioso que produziu a espécie humana: o precioso legado cultural que vem sendo acumulado através das gerações sucessivas. Semelhante legado é o acervo com o qual o homem abriu os caminhos da liberdade, pelos quais ainda lutamos, mesmo que seja apenas para preservá-los. Este legado nos favorece um rico tesouro de conhecimentos verificados e de opiniões comprovadas a respeito do homem e do seu ambiente físico e social; dá-nos a perspectiva histórica que nos capacita para entender, à luz do passado, a ordem social e política presente, e encontrar o ponto de partida para um futuro melhor. É, ainda, o testemunho inesgotável do esforço persistente do homem no sentido de acomodar o curso da história às suas próprias finalidades — a expressão da fé, de aspirações e ideais humanos através da arte, da literatura, da moral, da filosofia e da religião. São estas as coisas que o homem tem que conhecer em primeiro lugar, a fim de perceber e resolver os seus próprios problemas. Sabendo o que outros homens pensaram, sentiram e creram, inicia-se êle no caminho do descobrimento da verdade, do bem, da justiça.. O contato com os grandes espíritos prende o pensamento original e estimula o homem a encarar os seus próprios problemas e a resolvê-los por si mesmo. Deste modo avança êle, não somente no que diz respeito ao domínio do conhecimento, mas ainda no poder de va-

ler-se de si em um mundo em confusão.

Os fins últimos da educação liberal são ideais a que o homem deve aspirar, se bem que jamais possa realizá-los por completo. Não seriam ideais pelos quais valesse a pena lutar se estivessem inteiramente dentro do alcance humano, e perderiam a sua força dinâmica se não se pudesse progredir no sentido de sua realização. A medida que começa a perceber, o estudante, semelhantes ideais, tais como são — inatingíveis mas passíveis de aproximação — dar-se-á conta de que a busca de cada um deles é um esforço de toda a vida, e que a educação formal não pode fazer mais do que colocá-lo no caminho que o há de levar a transformar-se em um homem liberalmente educado. Para produzir frutos tal educação deve ser, desde o início, um processo contínuo no qual uma etapa educacional leve à outra. Por outro lado, as instituições educacionais cumprirão o seu desiderato na medida em que conseguirem inculcar no estudante a firme convicção de que a educação liberal é um processo de auto-educação que pode e deve continuar através de toda a vida. Somente dos estudantes que adquirem semelhante convicção cabe dizer que formaram um conceito adequado dos propósitos de semelhante educação.

#### REFORMAS NECESSÁRIAS

*Maneiras de proceder que devem ser modificadas* — O bom senso aconselha muito mais do que a redefinição do conceito da educação liberal. Impõe também a estruturação de um programa por

intermédio do qual se levam ao domínio da realização prática as reformas que a aplicação desse conceito redefinido e os efeitos da presente guerra tornam indispensáveis.

As instituições de ensino superior norte-americanas ver-se-ão obrigadas a modificar inúmeras de suas maneiras de proceder, a fim de satisfazer às necessidades educacionais dos milhares de jovens que voltarem dos campos de batalha ou das fábricas, e a corrigir certas práticas nocivas que, em prejuízo da educação liberal, foram introduzidas recentemente.

A adaptação do ensino às necessidades dos jovens que, após a experiência militar, reingressarem nos colégios ou universidades, envolve três problemas, a saber: de que maneira facilitar a incorporação de semelhantes jovens na vida acadêmica; de que maneira auxiliá-los a realizar a transição dos estudos liberais para a especialização vocacional, para o trabalho, a vida de família, as responsabilidades cívicas; quais os métodos de ensino que devem ser seguidos. Quanto à primeira questão, é indubitável que as maneiras de proceder adotadas, no que se refere ao ingresso nas instituições de ensino superior, terão que ser substituídas por outras que levem mais em conta a atitude e maturidade mentais, bem como o nível acadêmico dos candidatos.

A segunda questão prevê a necessidade de um melhor serviço de orientação no qual se aproveite de tudo o que é bom no que se refere ao que se há conseguido nas últimas décadas.

Com referência ao problema dos métodos de ensino é lógico supor que a juventude que regressar aos centros universitários não tolerará mais certas práticas educacionais como as seguintes: 1) o abuso do método de conferências que faz do estudante um mero ouvinte, e lhe favorece muito poucas oportunidades para contribuir com os frutos da sua própria reflexão e experiência que, em inúmeros casos, poderá ser mais rica do que a dos professores mesmos; 2) o exame tradicional, que exige apenas a reprodução da informação que o professor transmitiu e que foi resumida nos cadernos de notas, e que não leva em justo apreço o critério próprio do estudante no que diz respeito aos conhecimentos ministrados; 3) o uso contraproducente dos compêndios, com exclusão da leitura das fontes principais de informação, que deve ocupar um lugar importante no colégio e na universidade; 4) a obrigação de seguir certos cursos a pretexto do seu chamado "valor disciplinar", e não do seu valor real, sob o ponto de vista da educação liberal, ou sob o ponto de vista da preparação para uma dada carreira; 5) a determinação do programa por intermédio da aplicação mecânica dos "regulamentos e disposições" sem que se tomem em consideração as necessidades do indivíduo; e, 6) a exagerada importância que inúmeras instituições concedem à investigação como função do professorado, em prejuízo de suas responsabilidades docentes, ou a certos tipos de investigação que antes empobrecem o ensino.

A atitude crítica dos estudantes universitários de após-guerra, deve

ser satisfeita não somente mediante a eliminação das práticas educacionais citadas, mas ainda com a adoção de outras que vêm sendo desenvolvidas nas últimas década;. Duas de semelhantes práticas merecem menção especial: a instrução individualizada e os exames finais e de aproveitamento. Somente na medida em que os educadores forem capazes de superar os métodos de educação em massa, poderão se colocar à altura das oportunidades e problemas da reconstrução e reorganização que os estudantes vão necessitar após o término da guerra. Os professores terão de usar, mais amplamente, das técnicas já conhecidas que concedem especial atenção à auto-educação sob uma direção competente. Do mesmo modo, deverão esforçar-se no sentido de encontrar novos e melhores métodos de instrução.

Os exames finais e de aproveitamento são igualmente importantes. O sistema de créditos escolares e os mecanismos acessórios de contagem para avaliar os estudos superiores, já deixaram de ser úteis. Se no passado foram necessários, atualmente sobrecarregam o organismo educacional e entorpecem o seu progresso. Já estão fora de modo como as lâmpadas de azeite, e devem ser substituídos pelas práticas mais eficientes dos exames finais.

O que se requer, em suma, é uma equação perfeita e completa entre o que perseguem aqueles que regressam das fileiras do exército ou <ia marinha, como aspiração vital de saber e experiência, e o que a tradição educacional e sabedoria do educador podem proporcionar em matéria de conteúdo, e incentivo para a

obtenção de tal objetivo. Tudo o que na enorme tradição da educação liberal provou ser de algum valor para a vida humana deve ser posto à disposição da juventude qua estuda; todos os artifícios que constituem um obstáculo para a aquisição de uma educação sólida devem ser eliminados. Além disso, deve proporcionar-se a cada estudante todo o auxílio possível e em condições de capacitá-lo para tirar o maior proveito dos seus estudos.

*Revisão de valores* —■ A educação liberal como esforço criador de homens livres requer uma renovação constante. Todas as instituições, inclusive as educacionais, tendem a perder de vista os seus fins últimos, mecanizar-se e entregar-se à inércia de uma rigidez estática. Para contrabalançar esta tendência, torna-se necessária a valorização periódica dos propósitos que se perseguem, e dos meios que são usados para a sua realização. A crise presente, e os problemas a que farão face as universidades americanas logo que terminar a guerra, impor-lhes-ão a necessidade iniludível de se renovarem. Semelhante renovação, que em inúmeros respeitos já se há efetuado, não deverá circunscrever-se a maneiras de proceder no que se refere à admissão, ensino e formatura, mas deverá estender-se ao conteúdo mesmo e aos valores conseqüentes da educação liberal. A nossa educação superior foi sacrificada pela multiplicidade de cursos isolados e desconexos, pela criação de barreiras departamentais plenas de artifício, pelo cultivo de um tipo de especialização que é contrário à integração cultural, e por

pesquisas superficiais que sacrificam indevidamente a profundidade de compreensão à amplitude e domínio de certas técnicas. A reação sadia contra a disciplina, como finalidade em si, criou um certo desdém pelo estudo rigoroso e pela auto-disciplina. A preocupação justificável pelo presente e futuro imediatos provocou um certo descuido do nosso legado histórico. A objetividade científica tem sido confundida com a fuga à responsabilidade de formular julgamentos e de nos definirmos em face de questões de importância vital. Em consequência de tudo isto, a educação liberal perdeu o seu verdadeiro rumo, e necessita, portanto, de reorientar-se.

Dando à mostra semelhantes deficiências se não pretende em absoluto fazer uma acusação de conjunto contra a educação liberal norte-americana. A vitalidade de nossa sociedade democrática é, em grande parte, produto da educação liberal das últimas décadas, e testemunho do seu valor fundamental. Não obstante, certas reformas são verdadeiramente urgentes, não somente no sentido de fazer face aos problemas imediatos do pós-guerra, mas ainda para assegurar o desenvolvimento vigoroso da cultura liberal nos anos que estão por vir. Todo período de transição, como este em que vivemos, é sempre cheio de perigos e de oportunidades. Há o perigo de que as realizações e conquistas do passado, de valor duradouro, sejam postas à margem no momento da reorganização social; contudo, tem-se também um ensejo único para iniciar reformas sadias. Cabe às instituições de cultura superior fazer tudo o que lhes estiver ao alcance

no sentido de afastar tal perigo e tirar o maior proveito de oportunidades que talvez não voltem a se repetir durante inúmeras décadas.

#### O PROBLEMA DO PESSOAL DOCENTE

A realização de qualquer programa educacional depende, em última análise, dos professores que devem pô-lo em prática. Os professores fazem ou desfazem os melhores sistemas que possam ser concebidos. São eles que aplicam os princípios do ensino; se carecem de interesse e visão, se não são capazes de apreciar as idéias que constantemente devem inspirar as suas atividades, constituem o primeiro obstáculo para a realização dos propósitos que são perseguidos. O problema do pessoal docente é, portanto, de importância capital.

Semelhante problema envolve dois aspectos. O primeiro se relaciona com a aquisição de um número suficiente de professores competentes, não somente para os trabalhos da vida propriamente docente, mais ainda para os serviços de orientação e supervisão individuais.

O segundo aspecto refere-se à formação profissional e acadêmica do professorado universitário. Os professores dos centros de estudos liberais, cuja cultura acadêmica reduz-se à matéria que ensinam, como se, ao invés de colaboradores de uma empresa educativa, na qual a sua cadeira respectiva é apenas um elemento de uma unidade integral de estudos, fossem unicamente especialistas em um ramo da investigação científica, podem anular as possibi-

lidades de um programa intrinsecamente bom.

Com referência a semelhante aspecto do problema, convém realçar o mérito dos professores jovens. Estes, em geral, são mais capazes de cooperar com entusiasmo e desintereße na obra comum de proporcionar as melhores oportunidades educativas para a mocidade, visto que a eles não preocupa tanto o prestígio social, ou de uma faculdade ou instituição de ensino. A situação criada pelo conflito presente forçará inúmeras instituições a se desfazerem dos serviços de uma quantidade apreciável de elementos prometedores, que se verão privados da oportunidade de se prepararem para uma carreira em que seriam tão necessários em um futuro bem próximo. Ainda que as posições docentes tenham de ser reduzidas, se não deve perder de vista a necessidade e importância de continuar o esforço de investigação em todos os ramos do saber, não somente pelo valor da investigação em si mesma, mas ainda em prol do enriquecimento de ensino. Onde se vê a conveniência de prover todo o possível para semelhante obra criadora, ainda que no momento não existam tantas oportunidades para a docência. A seleção rigorosa dos

que estão realmente qualificados para prosseguir na obra educacional dos colégios no período do após-guerra, é, portanto, uma das mais sérias responsabilidades dos centros de educação superior americanos.

*Conclusão* — As instituições americanas de educação liberal dão-se conta de que nos anos por vir se lhe oferecerão oportunidades únicas para prestarem serviços de positivo valor, tanto para a juventude que contribuiu com o melhor de si para o esforço bélico, como para os nossos países. Cabe-lhes a responsabilidade de tornar acessíveis os benefícios da cultura liberal, cuja importância para o indivíduo e para a sociedade, bem como as bases gerais de um programa tendente à sua realização, foram esboçados nas páginas anteriores.

Semelhante programa leva em conta não somente as necessidades do bom cidadão, mas ainda as do homem como simples indivíduo.

Os colégios e universidades reconhecem que não podem permanecer à margem das grandes transformações que estão por vir, e se mostram cômicos de que, para participar na futura reconstrução do mundo, terão de reconstruir-se a si mesmos. — (*Boletim da CBAI*, Rio).

## ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

### LEI N.º 1.703, DE 15 DE OUTUBRO DE 1952

*Modifica a alínea a do art. 32 da Lei Orgânica do Ensino Secundário.*

O Presidente da República:

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

Art. 1.º A alínea a do art. 32 do Decreto-lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário) passa a ter a seguinte redação:

"Art. 32.....

a) ter 11 anos completos ou por completar até o dia 31 do mês de julho que se seguir à realização dos exames de admissão".

Rio de Janeiro, 15 de outubro de 1952, 131.º da Independência e 64.º da República.

GETULIO VARGAS.

E. Simões Filho.

(Publ. no D. O. de 18-10-52)

### PORTARIA N.º 726 DE 9 DE AGOSTO DE 1952

*Altera dispositivos da Portaria número 501, de 19 de maio de 1952.*

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, usando das atribuições

que lhe confere o art. 94 da Lei Orgânica do Ensino Secundário, resolve:

Art. 1.º Ficam alterados, pela forma abaixo indicada, os seguintes dispositivos da Portaria n.º 501, de 19 de maio do corrente ano:

1) O § 1.º do art. 3.º:

"A prova escrita de português terá caráter eliminatório, exigindo-se do candidato a nota quatro, pelo menos, e constará de:

a) ditado de cerca de 15 linhas, de trecho de autor brasileiro contemporâneo, sorteado no momento, ao qual no julgamento deverão ser atribuídos, no máximo, 3 pontos;

b) redação sobre o motivo de uma estampa sorteada no momento, em que se apreciarão, além de outros elementos, a grafia e a pontuação, devendo-se atribuir no julgamento dessa redação até 4 pontos;

c) seis questões de gramática, referentes ao ditado, formuladas de modo objetivo e simples, abrangendo o programa da disciplina, às quais, no julgamento, serão atribuídos até 3 pontos".

2) O parágrafo único do art. 46:

"Não será permitida a aproximação ou arredondamento de notas".

3) O art. 55:

"Poderá ser feita revisão de provas escritas, quando houver erro manifesto, visando à maior objetividade na verificação do rendimento

escolar e no julgamento das provas”.

4) A alínea b do § 1.º do referido art. 55:

“a pedido do responsável pelo aluno, em requerimento devidamente fundamentado dirigido à inspetoria federal do estabelecimento”.

5) Os §§ 2.º e 4.º do art. 147, respectivamente:

“A verificação das novas instalações será feita por Inspetor Federal, na forma do § 7.º do art. 125 e do § 2.º do art. 143 desta Portaria”.

“A aprovação das novas instalações é atribuição do Diretor do Ensino Secundário, cabendo ao Diretor da Divisão de Educação Física apreciar as que se relacionem com sua repartição”.

6) O art. 161:

“Os estabelecimentos de ensino secundário, no caso de infração de dispositivos legais e regulamentares ou de inobservância de determinações das autoridades competentes, serão pelas mesmas notificados, ficando, afora as penas de advertência e repreensão da alçada, conforme a competência, da D. E. Sec. ou da D.E.F., sujeitos, de acôrdo com a natureza e a gravidade da falta cometida, às seguintes penalidades:

1) Suspensão do funcionamento por tempo determinado, quando o estabelecimento deixar de satisfazer as condições dos arts. 127 e 137 da presente portaria, considerando-as, contudo, dentro do prazo fixado.

2) Suspensão do funcionamento por prazo indeterminado, em caso de reincidência, ou quando a infração fôr de natureza tal que comprometa a garantia de regularidade dos atos escolares.

3) Cassação das prerrogativas em cujo gozo se encontrar o estabelecimento quando fôr insanável a deficiência apresentada.

4) Intervenção do M. E. S. no estabelecimento, por breve prazo em caráter excepcional e quando o interessado público assim e exigir, desde que a falta cometida envolver a idoneidade do estabelecimento ou de seu diretor, revelando êste incapacidade para direção”.

Art. 2.º Esta portaria entrará em vigor na data da sua publicação.

Rio de Janeiro, 9 de agosto de 1952. — *Simões Filho*.

(Publ. no D. O. de 26-8-1952)

## PORTARIA MINISTERIAL N.º 887,

DE 13 DE OUTUBRO DE 1952

O Ministro de Estado da Educação e Saúde, usando das atribuições que lhe confere o art. 323 da Consolidação das Leis do Trabalho e atendendo ao que determina o art. 4.º do Decreto n.º 30.342, de 24 de dezembro de 1951, a fim de fixar critério para remuneração condigna aos professores dos estabelecimentos particulares de ensino, resolve:

Art. 1.º Cada estabelecimento particular de ensino, para determinar a remuneração que deverá atribuir a seus professores, e que será firmada em contrato, tomará por base de seus cálculos o vulto da própria renda, o custo normal da vida na localidade em que tiver sede, as qualificações pedagógicas dos referidos seus professores, além das necessidades do constante aperfeiçoamento cultural e técnico dos mesmos.

Art. 2.º Para se atingirem as indispensáveis exigências dessa remuneração, nas classes constituídas de 20 alunos, ou menos, o salário mínimo condigno de cada aula para os professores de curso do 2.º grau (nível médio) importará em cento e vinte avos da soma das duas parcelas: *salário mínimo mensal vigente na localidade e contribuição anual de um aluno da classe para cujo professor se calcula a remuneração*

$$\left( \text{Fórmula } \frac{SM + C}{120} \right)$$

§ 1.º Nas classes de curso primário e pré-primário, constituídas de 20 alunos, ou menos, o salário mínimo de cada aula importará em cento e quarenta e cinco avos da soma do salário mínimo mensal vigente na localidade com a contribuição anual de um aluno da classe para cujo professor se calcula a remuneração

$$\left( \text{Fórmula } \frac{SM + C}{145} \right)$$

§ 2.º Nas classes de 21 a 35 alunos a remuneração mínima de uma aula será acrescida de 10% (dez por cento).

§ 3.º Nas classes de mais de 35 alunos a remuneração mínima será acrescida de 20% (vinte por cento).

§ 4.º A partir do ano letivo de 1953, para cobertura da elevação da despesa decorrente da aplicação do Decreto n.º 30.342, de 24 de dezembro de 1951, permitir-se-á, sem que seja computada na contribuição anual a que se refere este artigo, a cobrança de uma cota que não ultrapasse 30% (trinta por cento) do salário mínimo vigente na localidade.

Art. 3.º Considerar-se-á contribuição de um aluno a importância

total por êle devida ao estabelecimento a título de ensino, segundo os respectivos prospectos vigentes em cada ano letivo, sejam quais forem as suas denominações ou fracionamentos.

§ 1.º Não se incluirão entre as importâncias devidas a título de ensino as destinadas ao pagamento de pensão em internato ou semi-internato, ou de serviços especiais, como tratamento médico e dentário. Tais importâncias serão especificadas em separado nos prospectos dos estabelecimentos.

§ 2.º Tomar-se-á para base do cálculo de que trata este artigo a contribuição do aluno externo. No caso de não haver externato no estabelecimento, ou de serem gratuitos todos os alunos, a contribuição a título de ensino será fixada pelo Ministério da Educação e Saúde.

§ 3.º Nos resultados das operações de cálculo indicadas nesta Portaria Ministerial, as frações de cinco centavos ou mais serão aproximadas para a ordem imediatamente superior e desprezadas as inferiores a essa importância.

Art. 4.º É vedada a cobrança de jôia de matrícula ou de sua renovação.

Art. 5.º É obrigatório o pagamento do repouso semanal remunerado, na forma da lei que o regula.

Art. 6.º Para efeito do cálculo do salário mensal dos professores, cada mês será constituído de quatro semanas e meia.

Art. 7.º A duração de cada aula diurna nos estabelecimentos de ensino de grau médio será de 50 minutos; e da noturna, 40 minutos. Nos estabelecimentos parti-

culares de ensino primário, e em qualquer outro caso em que o ensino não deva ser feito em lições com intervalos repetidos, computar-se-á como uma aula, e o período igual a 30 minutos computar-se-á como meia aula.

Art. 8.º Será observado, com relação ao salário dos professores, o princípio da irredutibilidade da remuneração.

Art. 9.º Nos períodos de exames ou de férias terão os professores dos estabelecimentos particulares de ensino o direito à remuneração mensal ordinária dos períodos de aulas, qualquer que tenha sido o tempo de exercício no decurso do ano.

Art. 10. Descontar-se-á, na remuneração do professor, a importância correspondente ao número de aulas a que tiver faltado.

§ 1.º Não serão descontados, no decurso de nove dias, as faltas verificadas por motivo de gala ou de luto em consequência de falecimento do cônjuge, de pai ou mãe ou de filho.

§ 2.º Durante os 15 primeiros dias do afastamento do serviço, por motivo de enfermidade, cabe ao estabelecimento pagar ao professor enfermo dois terços do salário a que o mesmo faria jus nesse período.

§ 3.º Para ter direito ao pagamento a que se refere o parágrafo anterior o professor deverá comprovar a enfermidade determinante de seu afastamento, o que só poderá fazer por atestado passado por médico de instituição de previdência social a que esteja filiado, por médico indicado pelo próprio estabelecimento, por médico do sindicato a que pertença o empregado ou empregador, ou, finalmente, em falta desses,

por médico a serviço de repartição federal, estadual, ou municipal Incumbida de assunto de saúde e higiene.

Art. 11. No mesmo estabelecimento de ensino não poderá o professor dar, por dia, mais de quatro aulas consecutivas, nem mais de seis intercaladas.

Parágrafo único. Após o decurso de três aulas consecutivas, será facultado ao professor o período de 90 minutos, pelo menos, para descanso ou refeição.

Art. 12. Nos períodos de férias regulamentares, não se exigirá dos professores outros serviços senão o de fiscalização o de correção e julgamento de provas e o de participação em bancas de exames orais. Art. 13. Em período de exames os professores não poderão ser obrigados a mais de oito horas de trabalho diário, salvo mediante pagamento complementar de cada hora excedente pelo preço correspondente ao de uma aula.

Art. 14. Os professores terão sempre direito ao livre gozo dos domingos e feriados.

Art. 15. Depois de cinco anos de efetivo exercício no mesmo estabelecimento o professor terá direito a licença não remunerada para tratar de interesses particulares até dois anos, prorrogáveis a juízo do diretor. Art. 16. Os horários de ensino e de exames e suas modificações eventuais se processarão sempre de comum acordo entre diretores e professores.

Parágrafo único. Quando o estabelecimento tiver necessidade de aumentar o número de aulas além das marcadas no horário, remunerará o professor, findo cada mês,

com importância complementar, correspondente ao número de aulas excedentes.

Art. 17. A remuneração mensal dos professores deverá ser paga até o quinto dia útil de cada mês subsequente ao vencido, cumprindo ao responsável pela inspetoria federal no estabelecimento verificar a regularidade da observância desta determinação.

Parágrafo único. O não cumprimento de qualquer dispositivo referente à remuneração condigna do professor ou ao seu pagamento pontual, importará na suspensão temporária ou definitiva do estabelecimento, procedida na forma regulamentar, além da aplicação de sanções previstas na legislação trabalhista, para o que as respectivas autoridades deverão ser devidamente cientificadas das irregularidades ocorridas.

Art. 18. Os estabelecimentos particulares de ensino, para o efeito de fiscalização dos dispositivos aqui contidos, são obrigados a manter afixados na Secretaria, em lugar visível, o quadro do seu corpo docente, do qual conste o nome de cada professor, o número de seu registro e o de sua carteira profissional e o horário respectivo.

Parágrafo único. Cada estabelecimento deverá possuir escriturado em dia, livro próprio de que constem os dados referentes aos professores quanto à sua identidade, registro, carteira profissional, data de admissão, condição de trabalho e quaisquer outras anotações que por lei devam ser feitas, bem como a data de sua saída, quando deixarem o estabelecimento.

Art. 19. Aos professores e aos sindicatos que os representem é fa-

cultado dirigir reclamação escrita ao Ministério da Educação e Saúde quanto à violação dos preceitos estabelecidos nesta portaria para as necessárias providências.

Art. 20. Esta portaria entrará em vigor no dia 15 do corrente.

Art. 21. Revogam-se as disposições em contrário. — *E. Simões Filho*.

(Publ. no *D. O.* de 14-10-952)

### PORTARIA N.º 113, DE 21 DE AGOSTO DE 1952

O Diretor do Instituto Benjamim Constant, usando da atribuição que lhe confere o item. IX do art. 13 do Regimento aprovado pelo Decreto n. 14.165, de 3 de dezembro de 1943, e tendo em vista o disposto no artigo 4.º da Portaria Ministerial n. 709, de 28 de junho de 1951, resolve baixar o seguinte regulamento dos cursos de professores e inspetores de cegos:

#### CAPITULO I *Da*

##### *admissão ao curso*

Art. 1.º Poderão inscrever-se no curso de professor de cegos os portadores de diploma de Curso Normal, e certificado de curso ginasial ou equivalente.

Parágrafo único. Os professores de escolas de cegos, oficiais ou não, com mais de dois anos de magistério, poderão ser inscritos, mesmo que não possuam os requisitos aludidos no presente artigo, uma vez indicados pelos respectivos, diretores, na razão de dois por escola.

Art. 2.º Poderão inscrever-se no curso de inspetor de cegos os servi-

dores pertencentes ao quadro de Inspectores dos Ministérios da Educação e Saúde e da Justiça, bem como os inspetores de escolas de cegos oficiais ou não, por indicação dos respectivos diretores, na razão de dois por escola.

Art. 3.º A matrícula será fixada, para o corrente ano, em, 20 professores e 10 inspetores de alunos.

Parágrafo único. O Coordenador dos Cursos determinará uma prova de seleção, se os candidatos excederem o número previsto no presente artigo.

Art. 4.º A inscrição far-se-á mediante petição, devidamente selada, dirigida ao Diretor do Instituto Benjamim Constant, acompanhada: a) de documentos que comprovem as exigências estipuladas no art. 1.º;

b) de atestado de sanidade e capacidade física e mental fornecido por uma junta médica designada pelo Serviço Social de Saúde Pública do Estado. Esta prova será posteriormente comprovada pelo Serviço de Biometria do Ministério da Educação e Saúde.

c) de duas fotografias, no tamanho 3x4.

Parágrafo único. Após despachada a petição inicial, receberá o requerente um cartão de matrícula, com uma das duas fotografias apresentadas. Este cartão deverá ser exibido, sempre que solicitado por qualquer autoridade do I. B. C.

## CAPÍTULO II

### *Da finalidade dos cursos*

Art. 5.1º De caráter essencialmente prático, os cursos visam a

dar, principalmente a professores do ensino comum e inspetores de ensino, em todo o Brasil, o mínimo de conhecimentos e de técnicas de trabalho para habilitá-los a educar cegos e a serem veículos das idéias relativas à recuperação dos cegos brasileiros, através da educação especializada.

## CAPÍTULO III *Da*

### *organização dos cursos*

Art. 6.º Os cursos serão intensivos e divididos em dois períodos: a) o primeiro, de quatro semanas, com 15 aulas em cada semana;

b) o segundo, de seis semanas, com 20 aulas em cada semana;

Art. 7.º O programa do primeiro período constará de:

1. História da educação dos cegos no mundo — 2 aulas.
2. História da educação dos cegos no Brasil — 1 aula.
3. Psicologia educacional — 10 aulas.
4. Situação atual da recuperação dos cegos pela educação — 2 aulas.
5. Recreação infantil — 6 aulas.
6. História de cegos ilustres — 1 aula.
7. Psicologia do cego — 15 aulas.
8. Leitura pelo Método Braille — 10 aulas.
9. Dactilografia Braille — 2 aulas.
10. Escrita a punção na tablete — 2 aulas.
11. Escrita a punção pelo método Regina Pirajá — 3 aulas.
12. Abreviatura de línguas estrangeiras — 5 aulas.

13. Conhecimento dos diferentes aparelhos de escrita existentes — 2 aulas.

Parágrafo único. O candidato escolherá uma das seguintes línguas em cuja abreviatura Braille se queira especializar: Francês, Inglês ou Espanhol. Poderá também, se preferir, trocar o aprendizado dessas abreviaturas pelo da musicografia Braille.

Art. 8.º O programa do segundo período constará:

1. Ensino da leitura pelo tato — 20 aulas.
2. Ensino da escrita a punção — 10 aulas.
3. Ensino da dactilografia Braille — 5 aulas.
4. Ensino da matemática — 5 aulas.
5. Ensino de ciências — 3 aulas.
6. Ensino de geografia — 2 aulas.
7. Ensino da assinatura pela escrita comum — 10 aulas.
8. Adestramento dos sentidos — 10 aulas.
9. Ensino da palpação — 5 aulas.
10. Aquisição de imagens — 5 aulas.
11. Atividades manuais — 20 aulas.
12. Gestos e atitudes — 5 aulas.
13. Locomoção sem guia — 3 aulas.
14. Atividade à mesa da refeição — 5 aulas.
15. Ensino da técnica de instrumentos musicais — 10 aulas.

Art. 9.º Este período será ministrado praticamente, proporcionando o professor o trabalho direto dos estudantes com grupos de alunos do internato, sempre presentes às aulas e recrutados pelo coordenador.

Art. 10. Os períodos ficam distribuídos de acôrdo com o quadro anexo.

#### PRIMEIRO PERÍODO

##### *Segundas-feiras*

Primeira semana: Psicologia educacional; Situação atual da recuperação dos cegos pela educação.

Segunda semana: Psicologia do cego; Psicologia educacional; Recreação infantil; História de cegos ilustres.

Terceira semana: Recreação infantil; Psicologia do cego; Leitura pelo método Braille.

Quarta semana: Psicologia do cego; Leitura pelo método Braille; Abreviatura de línguas estrangeiras.

##### *Terças-feiras*

Primeira semana: Psicologia educacional; Situação atual da recuperação dos cegos pela educação; Psicologia do cego.

Segunda semana: Psicologia educacional; Recreação infantil; Psicologia do cego.

Terceira semana: Recreação infantil; Psicologia do cego; Leitura pelo método Braille.

Quarta semana: Leitura pelo método Braille; Escrita a punção na tablete; Abreviatura de línguas estrangeiras.

*Quartas-feiras* Primeira

semana: História da educação dos cegos no mundo; Psicologia educacional; Psicologia do cego. Segunda semana: Psicologia educacional; Psicologia do cego; Leitura pelo método Braille.

Terceira semana: História da educação dos cegos no Brasil; Psicologia do cego; Leitura pelo método Braille.

Quarta semana: Leitura pelo método Braille; Escrita a punção na tablete; Abreviatura de línguas estrangeiras.

*Quintas-feiras* Primeira semana:

História da educação dos cegos no mundo;

Psicologia educacional; Psicologia do cego. Segunda semana: Psicologia educacional; Psicologia do cego; Leitura pelo método Braille.

Terceira semana: Psicologia do cego; Leitura pelo método Braille; Escrita a punção pelo método Regina Pirajá.

Quarta semana: Dactilografia Braille; Abreviatura de línguas estrangeiras;

Conhecimento dos diferentes aparelhos de escrita existentes.

*Sextas-feiras*

Primeira semana: Psicologia educacional; Recreação infantil;

Psicologia do cego. Segunda semana: Psicologia educacional; Recreação infantil; Psicologia do cego. Terceira semana: Psicologia do cego; Leitura a punção pelo método Regina Pirajá.

Quarta semana: Dactilografia Braille; Abreviatura de línguas estrangeiras.

Conhecimento dos diferentes aparelhos de escrita existentes.

## SEGUNDO PERÍODO

*Segundas-feiras*

Primeira semana: Ensino da leitura pelo tato; Ensino da escrita a punção; Ensino da dactilografia Braille. Ensino da matemática.

Segunda semana: Ensino da leitura pelo tato; Ensino da escrita a punção; Ensino das ciências; Atividades manuais.

Terceira semana: Ensino da leitura pelo tato; Ensino da assinatura pela escrita comum; Adestramento dos sentidos; Atividades manuais.

Quarta semana: Ensino da leitura pelo tato; Ensino da assinatura pela escrita comum; Adestramento dos sentidos; Atividades manuais.

Quinta semana: Ensino de geografia; Ensino da palpação; Atividades manuais.

Sexta semana:

Aquisição de imagens;  
Atividades manuais;  
Gestos e atitudes;  
Locomoção sem guia.

*Terças-feiras*

Primeira semana: Ensino da matemática; Ensino da leitura pelo tato; Ensino da escrita a punção; Ensino da dactilografia Braille.

Segunda semana: Ensino da leitura pelo tato; Ensino da escrita a punção; Ensino de ciências; Atividades manuais.

Terceira semana: Ensino da leitura pelo tato; Ensino da assinatura pela escrita comum;

Adestramento dos sentidos; Ensino da técnica de instrumentos musicais.

Quarta semana: Ensino da leitura pelo tato; Ensino da assinatura pela escrita comum;

Adestramento dos sentidos;  
Atividades manuais.

Quinta semana: Ensino da geografia; Ensino da palpação; Atividades manuais; Ensino da técnica de instrumentos musicais.

Sexta semana:

Aquisição de imagens;  
Atividades manuais;  
Gestos e atitudes;  
Locomoção sem guia.

*Quartas-feiras* Primeira semana:

Ensino da leitura pelo tato; Ensino da escrita a punção; Ensino da dactilografia Braille; Ensino da matemática.

Segunda semana:

Ensino da leitura pelo tato;  
Ensino da escrita a punção;  
Ensino de ciências;  
Ensino da assinatura pela escrita comum.

Terceira semana:

Ensino da leitura pelo tato;  
Ensino da assinatura pela escrita comum ;

Adestramento dos sentidos; Ensino da técnica de instrumentos musicais.

Quarta semana: Ensino da leitura pelo tato; Adestramento dos sentidos; Atividades manuais; Ensino da técnica de instrumentos musicais.

Quinta semana: Ensino da palpação; Aquisição de imagens; Atividades manuais; Ensino da técnica de instrumentos musicais.

Sexta semana: Atividades manuais;  
Gestos e atitudes; Locomoção sem guia;  
Atividades à mesa de refeição.

*Quintas-feiras* Primeira semana: Ensino da leitura pelo tato; Ensino da escrita a punção; Ensino da dactilografia Braille; Ensino da matemática.

Segunda semana: Ensino da leitura pelo tato; Ensino da escrita a punção; Ensino da assinatura pela escrita comum; Atividades manuais. Terceira semana: Ensino da leitura pelo tato; Ensino da assinatura pela escrita comum;

Adestramento dos sentidos;  
Ensino da técnica de instrumentos musicais.

Quarta semana:

Ensino da leitura pelo tato;  
Adestramento dos sentidos;  
Atividades manuais;  
Ensino da técnica de instrumentos musicais.

Quinta semana:

Ensino da palpação;  
Aquisição de imagens;  
Atividades manuais;  
Atividades à mesa de refeição.

Sexta semana:

Atividades manuais;  
Gestos e atitudes;  
Locomoção sem guia;  
Atividade à mesa de refeição.

*Sextas-feiras* Primeira semana:

Ensino da leitura pelo tato; Ensino da escrita a punção; Ensino da dactilografia Braille; Ensino da matemática.

Segunda semana: Ensino da leitura pelo tato. Ensino da escrita a punção; Ensino da assinatura pela escrita comum;

Atividades manuais.

Terceira semana: Ensino da leitura pelo tato; Ensino da assinatura pela escrita comum;

Adestramento dos sentidos; Ensino da técnica de instrumentos musicais.

Quarta semana: Ensino da leitura pelo tato; Adestramento dos sentidos; Atividades manuais; Ensino da técnica e instrumentos musicais.

Quinta semana: Ensino

da palpação;

Aquisição de imagens; Atividades manuais; Atividades à mesa de refeição.

Sexta semana: Atividades manuais; Gestos e atitudes; Locomoção sem guia; Atividades à mesa de refeição.

#### CAPITULO IV

##### *Disposições gerais*

Art. 11. O curso será o mesmo para professores e inspetores, ficando estes dispensados de:

a) no primeiro período:

Escrita a punção pelo método de Regina Pirajá;

Abreviatura de línguas estrangeiras;

b) no segundo período:

Ensino da leitura pelo tato;

Ensino da escrita a punção; Ensino da dactilografia Braille; Ensino da matemática; . Ensino de ciências;

Ensino de geografia;

Ensino da técnica de instrumentos musicais.

Parágrafo único. Os inspetores receberão uma pequena turma de alunos do internato do I. B. C. para com ela praticarem durante 15 horas semanais, no mínimo, acompanhando suas atividades normais no Instituto.

Art. 12. Ao fim do primeiro período os estudantes serão submetidos a uma prova de aproveitamento, só podendo cursar o segundo período os que obtiverem médias iguais ou superiores a 50 por disciplina e 60 de conjunto.

Art. 13. Ao fim do segundo período os estudantes serão submetidos a provas finais, ficando a aprovação condicionada às médias iguais ou superiores a 50 por disciplina e 60 de conjunto.

Art. 14. A frequência) é obrigatória para todos os estudantes. Não poderá ser submetido a provas o aluno que tiver menos de 80% de frequência e convivência mínima, com os alunos, de seis horas diárias, excetuadas as que forem dedicadas às aulas.

Art. 15. Os alunos aprovados receberão o respectivo certificado, expedido pelo I. B. C.

Art. 16. Ao coordenador compete :

a) entender-se com o Diretor do I. B. C. sobre todos os assuntos de interesse dos cursos;

b) fiscalizar a fiel execução do regime didático, especialmente quanto à observância de horários, programas, realização de provas e demais atividades de professores e alunos;

c) propor ao Diretor do I. B. C. as instruções que se fizerem necessárias ao funcionamento eficiente dos cursos;

d) assinar certificados, juntamente com, o Diretor do I. B. C

e) rubricar as cadernetas de frequência e assinar as folhas de pagamento;

f) apresentar relatórios ao fim de cada período de trabalho.

Art. 17. Os cursos terão, além do Coordenador, um Assistente de ensino e um secretário, os quais trabalharão sob a orientação do primeiro.

Art. 18. Ao Coordenador caberá a gratificação mensal de Cr\$ 600,00 e ao Assistente de Ensino e ao Se-

cretário, a gratificação de Cr\$ \_\_\_\_\_ . 400,00 para cada um, enquanto perdurarem os cursos.

Art. 19. Os professores perceberão Cr\$ 150,00 por aula teórica e Cr\$ 100,00 por aula prática efetivamente dadas.

Art. 20. Os estudantes serão alojados no I. B. C. e os cursos contarão com a cooperação do INEP.

Art. 21. Os casos omissos serão resolvidos pelo Coordenador.

Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1952.  
— *Ofélia Guimarães*, Diretora.

(Publ. no *D. O.* de 27-8-952)

#### PORTARIA N.º 17, DE 10 DE JULHO DE 1952

O Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, usando da atribuição que lhe confere o item XX do art. 13 do Regimento aprovado pelo Decreto n.º 26.974, de 28 de julho de 1949,

Resolve, tendo em vista o interesse do ensino, que o currículo do Curso Normal previsto pelo parágrafo único do art. 7º do Regimento do I.N.S. M., aprovado pelo Decreto n.º 26.974, já citado, e regulamentado pela Portaria nº 26, de 15 de julho de 1951, publicado no *Diário Oficial* de 18 de maio de 1951, passe a ser constituído das seguintes disciplinas, distribuídas por três séries:

##### *Primeira série*

1. Português.
2. Noções de física.
3. Biologia educacional.
4. Pesquisa em educação e sua metodologia.
5. Psicologia educacional.
6. Histologia.

7. Sociologia educacional.
8. Ensino emendativo: a educação dos deficientes da audição e da palavra falada.
9. Princípios elementares de educação.
10. Filosofia da educação.
11. o) Desenho;  
6) Arte aplicada.
12. Educação física, recreação e jogos.

*Segunda série*

1. Elementos de fonética.
2. Biologia educacional.
3. Métodos e técnicas de pesquisa aplicada à educação dos deficientes da audição • da palavra falada.
4. Sociologia aplicada à educação dos deficientes da audição e da palavra falada.
5. Psicologia da criança.
6. Noções de estatística educacional.
7. Higiene aplicada à educação dos deficientes da audição da palavra falada.
8. Educação pré-primária. 9. Metodologia do ensino primário.
10. Anatomia (geral e especializada).
11. Didática especial (ensino aos deficientes da audição e da palavra falada).

12. a) Desenho;  
b) Arte aplicada.
13. Educação física, recreação e jogos.

*Terceira série*

1. Psicologia da linguagem.
2. Métodos e técnicas de pesquisa aplicada à educação dos deficientes da audição e da palavra falada.
3. Sociologia e noções de direito aplicados aos deficientes da audição e da palavra falada.
4. Fisiologia (geral e especial).
5. Patologia da audição e fonação.
6. Educação sanitária.
7. Didática especial (ensino aos deficientes da audição e da palavra falada). 8. Noções de administração. 9. Educação pré-primária da criança deficiente da audição • da palavra falada.
10. Metodologia do ensino primário.
11. Educação física, recreação e jogos.

Rio de Janeiro, 10 de julho de 1952. — Ana Rimoli de Faria Dória, Diretora.

(Publ. no *D. O.* de 9-9-952)