

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 CULTURA

VOL. XXV

ABRIL-JUNHO, 1956

N.º 62

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura publica-se sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e tem por fim expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira congrega os estudiosos dos fatos educacionais no país, e refletir o pensamento de seu magistério REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra, cada mês, resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e dos Departamentos Estaduais de Educação;" mantém seção bibliográfica, dedicada aos estudos pedagógicos nacionais e estrangeiros. Tanto quanto possa, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

A Revista não endossa os conceitos emitidos em artigos assinados e matéria transcrita.

REVISTA
BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

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

VOL. XXV

ABRIL-JUNHO, 1956

N.º 62

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
PALÁCIO DA EDUCAÇÃO, 10.º ANDAR
RIO DE JANEIRO — BRASIL



DIRETOR ANÍSIO
SPINOLA TEIXEIRA

CHEFES DE SEÇÃO ELZA
RODRIGUES MARTINS *Documentação*
e Intercâmbio

DAGMAR FURTADO MONTEIRO
Inquéritos e Pesquisas

ELZA NASCIMENTO ALVES
Organização Escolar — Biblioteca Murilo Braga

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ *Orientação*
Educacional e Profissional

LÚCIA MARQUES PINHEIRO
Coordenação dos Cursos

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. XXV

Abril-Junho, 1956

Nº 62

SUMARIO

<i>Idéias e debates:</i>	<i>Págs.</i>
ANÍSIO TEIXEIRA, O processo democrático de educação	3
HELLY LOPES MEIRELLES, Educação, ensino e cultura no Município	17
I. L. KANDEL, O estudo da educação comparada	28
J. ROBERTO MOREIRA, A educação e o conhecimento do homem pelas Ciências Sociais	41
Luiz ALVES DE MATOS, O exercício como procedimento de fixação de automatismos	56
O. FROTA PESSOA, Os objetivos do ensino de ciências na escola primá ria e secundária	75
 <i>Documentação:</i>	
XVIII Conferência Internacional de Instrução Pública	86
I Congresso Brasileiro de Ensino Comercial	101
 <i>Vida educacional:</i>	
Informação do país	108
Informação do estrangeiro	129
 ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: <i>Afrânio Coutinho</i> , Universidade e Pesquisa; <i>Francisco Montojos</i> , O ensino industrial; <i>Marina Amélia Almeida Lemos</i> , A educação especial no desenvolvimento da linguagem da criança surda; <i>N. L. Gama Andréa</i> , Objetividade e subjetividade nas provas intelectuais; <i>Nunes Mendonça</i> , Educação e progresso social; <i>Renato Almeida</i> , O ensino do francês 131	

Atos oficiais:

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei nº 2.712, de 21 de janeiro de 1956 — *Federaliza a Escola Paulista de Medicina, cria a Faculdade de Medicina em Santa Maria, integrada na Universidade do Rio Grande do Sul, e dá outras providências*; Lei nº 2.721, de 30 de janeiro de 1956 — *Federaliza a Faculdade de Direito de Niterói e o Instituto Electrotécnico de Itajubá; subvenciona a Faculdade de Ciências Econômicas de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul e a Faculdade de Direito do Rio Grande do Norte, em Natal; e dá outras providências*; Lei nº 2.724, de 9 de fevereiro de 1956 — *Incorpora a Cadeira de Direito Industrial, nas Faculdades de Direito do País, à de Direito Comercial, e dá outras providências*; Lei nº 2.737, de 18 de fevereiro de 1956 — *Concede a inclusão da Faculdade de Filosofia do Recife, da Universidade do Recife, entre os estabelecimentos subvencionados pelo Governo Federal*; Decreto nº 38.524, de 5 de janeiro de 1956 — *Aprova o Estatuto da Universidade de Minas Gerais*; Decreto nº 38.544, de 12 de janeiro de 1956 — *Aprova o Regimento da Casa de Rui Barbosa*; Decreto nº 38.556, de 12 de janeiro de 1956 — *Institui a Campanha Nacional de Material de Ensino*; Decreto nº 38.661, de 26 de janeiro de 1956 — *Aprova o Regimento do Serviço de Estatística da Educação e Cultura*; Decreto nº 38.725, de 30 de janeiro de 1956 — *Aprova o Regimento do Serviço de Documentação do Ministério da Educação e Cultura*; Decreto nº 38.738, de 30 de janeiro de 1956 — *Aprova o Regimento do Instituto Nacional de Surdos-Mudos*; Decreto nº 38.955, de 27 de março de 1956 — *Dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)*; Portaria nº 54, de 30 de janeiro de 1956 — *Dá nova redação ao art. 38 da Portaria nº 501, de 19 de maio de 1955*; Portaria nº 59, de 30 de janeiro de 1956 — *Expede instruções para concessão de bolsas de estudo*

O PROCESSO DEMOCRÁTICO DE EDUCAÇÃO

ANÍSIO TEIXEIRA
Diretor do I.N.E.P.

Devo esclarecer, de início, que não obedeço literalmente ao tema que me foi proposto. Ao plural "processos da educação democrática nos diversos graus do ensino e na vida extra-escolar" prefiro o singular "processo democrático de educação", como tese geral, que doutrina e orienta todas as atividades escolares "nos diversos graus de ensino e na vida extra-classe".

1. *O postulado democrático*

O ideal, a aspiração da democracia pressupõe um postulado fundamental ou básico, que liga indissolüvelmente educação e democracia.

esse postulado é o de que todos os homens são suficientemente educáveis, para conduzir a vida em sociedade, de forma a cada um e todos dela partilharem como iguais, a despeito das diferenças das respectivas histórias pessoais e das diferenças propriamente individuais.

Tal postulado foi e é, antes de tudo, uma afirmação política. Não foi, de princípio, e não será ainda, talvez, uma afirmação científica... Funda-se na observação comum, esta, confirmada pela ciência, de que o homem é um animal extremamente educável, quiçá o mais educável ou o único verdadeiramente educável, podendo, assim, atingir níveis ainda não atingidos, o que basta para justificar a sua aspiração de organizar a vida de modo a todos poderem dela participar, como indivíduos autônomos e iguais.

A democracia é, pois, todo um programa evolutivo de vida humana, que, apenas há cerca de uns cento e oitenta anos, começou a ser tentado e, de algum modo, desenvolvido; mas está longe de ter completa consagração. Muito pelo contrário, ainda

N. da R.: O presente trabalho foi escrito especialmente para a XII Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação, em que o Professor Anísio Teixeira foi designado para relatar o tema "c" do conclave em apreço e intitulado "Os processos democráticos da educação nos diversos graus de ensino e na vida extra-escolar".

não conseguiu de todo vencer sequer a fase de controvérsia e negação, por que passa toda grande transformação histórica.

Digo isto para tomarmos posição sem ilusões sobre a dificuldade do tema e conscientes do caráter iniludivelmente experimental de todos os esforços até hoje ensaiados para a realização plena da democracia.

O postulado da democracia, acentuo, liga o programa de vida que representa a um programa de educação, sem o qual, uma organização democrática não poderia sequer ser sonhada. Deixada a si mesma, a vida humana não produz democracia, mas, como nos confirma toda a história, regime de afirmação das desigualdades humanas, não somente das desigualdades individuais, reais e intransponíveis, mas, fundadas mais ou menos nelas, de desigualdades artificiais profundas e, do ponto de vista democrático, consideradas iníquas.

A educação nas democracias, a educação intencional e organizada, não é apenas uma das necessidades desse tipo de vida social, mas a condição mesma de sua realização. Ou a educação se faz o processo das modificações necessárias na formação do homem para que se opere a democracia, ou o modo democrático de viver não se poderá efetivar.

Daí ser a educação um dos fundamentos da crença democrática e, ao mesmo tempo, uma das razões de se descrever da democracia, por isto mesmo que não vem a escola sendo o desejado instrumento de sua realização, mas, tantas vezes, um outro meio de se confirmarem e se preservarem as desigualdades sociais. É que não é qualquer educação que produz democracia, mas, somente, insisto, aquela que fôr intencionalmente e lucidamente planejada para produzir esse regime político e social.

2. *Origem histórica da democracia*

Não percamos de vista que a democracia surgiu, na evolução histórica, como uma reivindicação política e reivindicação, sobretudo, de ideais individualistas, em face da opressão da organização social ainda vigente no século dezoito. Tais reivindicações encontraram sua formulação *teórica* no liberalismo econômico, quanto à organização do trabalho ou da produção; no liberalismo político, para a organização do Estado, e no liberalismo ético-estético, nome que a falta de outro daria a uma teoria de *libertarismo* pessoal, em que, à base de certo *rousseauísmo*, se concebeu o indivíduo como algo que, deixado a si mesmo, se desenvolveria, se *exprimiria* em harmonia, bondade e beleza.

As três teorias revelaram-se, devemos reconhecê-lo, úteis às forças sociais emergentes no século dezoito e permitiram ao indivíduo, expressão dessas novas forças sociais, usar os conhecimentos que lhe vinha proporcionando a ciência da época, para ensaiar, empreender e realizar, em condições desimpedidas, como jamais o estiveram, no campo econômico, e, de certo modo, também no campo político e no campo pessoal, a imensa obra da cultura material e espiritual do século dezanove, ou que nesse século se desenvolveu e culminou.

A falha da teoria individualista era, porém, não ser suficientemente individualista. No extremado de sua formulação, esquecia-se de que o indivíduo, só por si, é impotente; de que sua força decorre do seu *poder de realizar*, e que este seu *poder de realizar* decorre do grau de educação e do volume dos seus meios econômicos. O individualismo — na realidade apenas de alguns e não de todos os indivíduos — da teoria individualista permitiu a ascensão dos que tinham os meios econômicos, isto é, posses, terras e bens, e que, deste modo, dispunham também dos meios de se apropriarem dos novos conhecimentos, a fim de aplicá-los, livremente, em seu proveito.

Os esplêndidos triunfos do século dezanove até às catástrofes do século vinte foram o resultado desse período de liber-tarismo econômico, político e estético-moral, em que se restabeleceu para a espécie humana e na vida humana a luta biológica, que Darwin viera a descobrir na vida das espécies, particularmente entre as espécies animais. Foi, de fato, a famosa *struggle-for-life* o estabelecimento da lei da floresta entre os homens.

Nada haveria a admirar que desse os resultados que deu. De mim, espanto-me é de que não tenha sido pior. Afinal, chegamos a poder lembrar, sem forçar a comparação, o grande período dos répteis, antes do aparecimento dos mamíferos na face da Terra, em que os pequenos brontossauros dominavam a cena da vida, com liberdade e violência, ao lado da pacata estupidez dos gigantescos dinossauros.

O fato, porém, é que evoluímos, ou estamos evoluindo, desse individualismo, na realidade apenas para alguns, para o novo individualismo para todos, reconhecendo que a vida social precisa de institucionalizar-se de forma a permitir que não somente alguns, mas todos os indivíduos, encontrem, ao lado de condições favoráveis para desenvolver as qualidades comuns e particulares, condições também favoráveis para aplicar estas qualidades comuns e particulares, isto é, que o que foi dado somente a *alguns* — e no excesso que decorria de serem só eles

os beneficiários, contando com os demais para servi-los — seja a todos estendido, com as limitações inevitáveis da participação geral.

São estas as mudanças em curso, na vida presente, e que produzem os atritos e desajustamentos que todos vemos e que ainda têm muito de explosivo, a despeito do real amadurecimento social que se vem processando para a conquista definitiva da justiça social, mediante a revolução por consentimento.

Corrigido o equívoco das teorias individualistas nascidas no século dezoito e que importava, acima de tudo, na suposição de que o indivíduo possuía um conjunto de qualidades inatas capazes de, por si, levá-lo à ordenada felicidade na vida social e industrial, e não apenas uma extrema educabilidade que tanto pode levá-lo ao desastre como à ordem e à harmonia, vimos chegando aos dias mais graves de hoje, começando a perceber não só a necessidade de planejar muito mais rigorosamente a vida econômica e política da sociedade, como, sobretudo, a necessidade de educar muito melhor o indivíduo, para que lhe seja possível exercer o seu papel de *participante* da vida social complexa e organizada de uma sociedade avançada, e também o de *modifica-dor* de sua rotina e organização, pela independência e liberdade de pensamento e de crítica.

Não faltou aos ensaios democráticos, que se realizaram nas últimas quinze décadas, o propósito de educar o indivíduo. Mas, infelizmente, as experiências ditatoriais se revelaram muito mais conscientes dessa necessidade de educar intencionalmente, do que as democracias individualistas.

Somente agora estamos despertando para a necessidade de completar a obra democrática, com um esforço educativo paralelo ao dos que, sensíveis aos aspectos de organização, vieram intensificar o trabalho das escolas, mas o fizeram, sem o devido acento no papel único, que continua a caber ao indivíduo, de ser a força de revisão e mudança, pelo pensamento livre, da extrema e complicada máquina organizativa da sociedade moderna.

3. *Sociedade democrática*

A sociedade não é um todo único, mas, de fato, e sobretudo a moderna sociedade, uma constelação de "sociedade". Além da estratificação social, que nos dá as classes, há toda sorte de sociedades menores dentro da grande sociedade. A família, os amigos, companheiros de escola, companheiros de trabalho, de clubes, são outras tantas sociedades *dentro da sociedade*. E como tais microsociedades existem até mesmo dentro de cada classe, temos, pelo menos, um múltiplo de todas elas.

A sociedade democrática é a sociedade em que haja o máximo de comum entre todos os grupos e, por isto, todos se entrelacem com idêntico respeito mútuo e idêntico interesse. As relações entre todos os grupos e o sentimento de que todos têm algo a receber e algo a dar emprestam à grande sociedade o sentido democrático e lhe permitem fazer-se o meio do desenvolvimento de cada um e de todos.

"Uma sociedade que consagre a participação em seus benefícios de todos os membros em termos iguais e que assegure o flexível reajustamento de suas instituições pela inter-ação das diferentes formas de "vida associada é, nessa medida, democrática", afirma Dewey (*Dera. & Educ*, ed. 1926, pág. 115).

A escola democrática é, por sua vez, a escola que põe em prática esse ideal democrático e procura torná-lo a atitude fundamental do professor, do aluno e da administração.

À luz desse critério deveremos julgar cada um dos fatores da escola: currículo, métodos, organização, ou sejam, atividades, processos e relações entre os três grupos de trabalho da escola, alunos, professores, administradores.

A escola é uma comunidade com seus membros, seus interesses, seu governo. Se esse governo não for um modelo de governo democrático, está claro que a escola não formará para a democracia. Diretores, professores e alunos devem organizar-se de forma a que todos participem da tarefa de governo, com a divisão de trabalho que se revelar mais recomendável. A participação de todos, o sentimento de interesse comum é essencial ao feliz desempenho da missão educativa da escola.

4. *Educação e processo democrático*

Com estas idéias iniciais, poderemos começar a analisar o tipo de processo educativo necessário à escola democrática. Esclarecidos de que o indivíduo não é o ser mítico dos "direitos naturais", saído puro das mãos de Deus e corrompido pelo pecado ou pela sociedade, mas o animal altamente evoluído, irre-corrivelmente candidato a homem, graças, justamente, à sua educabilidade — estamos a procurar, sem romantismo, ver como devemos educá-lo para fazê-lo homem na plena significação social da palavra, ou seja, *homem, democrático*.

Esta experiência não tem sido e não é ainda fácil, porque a própria escola não surgiu com a democracia, mas com e para a aristocracia, e está (ainda está) muito mais apta a formar aristocratas do que democratas. Além disto, a escola nunca assu-

miu senão uma função parcial na educação, deixando a real formação do homem para outras instituições, sobretudo a família. E como a família era, por excelência, uma instituição inigualitória na organização social anterior à democracia, a família realmente capaz de educar era somente a família de posses, ou seja, a família aristocrática, no sentido amplo em que estou usando as palavras aristocracia e aristocrático.

Com efeito, a educação escolar de nível superior e médio foi, em todo o passado, a educação da classe dominante ou a educação de especialistas, com privilégios semelhantes aos das classes dominantes e, como tal, a educação de indivíduos para formarem a chamada elite social ou de espírito. Não será, pois, aí que iremos encontrar os métodos da formação democrática.

Somente a escola primária, de constituição muito mais recente, buscou a formação do cidadão comum e orientou-se para a educação democrática.

Como, porém, nenhuma instituição pode desprender-se do contexto social geral em que realmente se insere, a própria escola primária sofreu duas deformações: uma social, outra pedagógica.

Socialmente, fêz-se uma escola paternalista, destinada a educar os *governados*, os que iriam obedecer e fazer, em oposição aos que iriam mandar e pensar, falhando logo, deste modo, ao conceito democrático, que a deveria orientar, de escola de formação do povo, isto é, do soberano, numa democracia.

Por outro lado, a escola primária, na falta de outros modelos, copiou a pedagogia das demais escolas, que a precederam, fazendo-se, apesar de todos os bons esforços em contrário, uma escola intelectualista, vale dizer, de preparação de algum modo "especializada", cuja utilidade somente se fazia, assim, efetiva, com a continuação dos estudos nos graus posteriores ao primário.

Por isto mesmo, a própria escola primária nem sempre conseguiu os seus objetivos de escola democrática, embora tudo que tenhamos de real democracia na vida moderna ainda venha dessa primeira instituição de educação para todos, que o movimento democrático, já no século passado, logrou criar nos países desenvolvidos.

Hoje, esta escola está se ampliando até ao nível médio e renovando intensamente a sua pedagogia, para se fazer uma escola de formação humana, em que o indivíduo aprenda a afirmar a sua individualidade numa sociedade de classes abertas, em que a aptidão e o êxito lhe determinem o *status* — mais dependente de condições pessoais, do que propriamente de hierarquia social pré-estabelecida.

Ao contrário das escolas do passado, todas destinadas à educação especial, complementar à educação comum, que, esta, seria ministrada diretamente pela sociedade ou pela classe — a escola democrática ou para todos não se destina a oferecer uma educação complementar e especializada, mas a *própria educação comum* que antes a vida espontaneamente oferecia, pela família, pela classe e pela participação na vida social.

Não é só que essa educação comum, dada a complexidade social, tenha ficado difícil de ser haurida no seio das famílias e das classes, em mudança; mesmo que a família e a classe fossem, hoje, as instituições seguras ou incontrastáveis do passado, mesmo assim, seria necessário que a escola comum e democrática refizesse a educação, proporcionando ao indivíduo um meio apropriado à revisão e integração de suas experiências, no sentido de fazê-lo participante inteligente e ajustado de uma sociedade de todos o para todos, em que o respeito e o interesse pelos outros se estendam além das estratificações sociais e de grupo e se impregnem do espírito de que, antes de membro da família, do grupo ou da classe, o indivíduo é membro de sua comunidade, do seu país e de toda a humanidade.

Tal escola tem assim de se fazer uma escola de vida, em que as matérias sejam as experiências e atividades da própria vida, conduzidas com o propósito de extrair delas todas as conseqüências educativas, por meio da reflexão e da formulação do que, assim, fôr aprendido. Nessa nova comunidade, que a própria escola já é, não se levam em conta as diferenças sociais, mas se atende, na medida do possível, a todas as diferenças individuais ou da história de cada um, para o efeito de reconstruí-las e integrá-las em uma experiência mais larga, em que se destruam os isolamentos artificiais e as prevenções segregadoras, visando o estabelecimento de uma verdadeira fraternidade humana.

Não se pense que tal escola não ensine. Tão arraigadas são as concepções que a *instrução* é algo de especial, que só as escolas produzem, que falar-se em aprender por experiência parece, às vezes, negar os aspectos instrutivos da escola.

A concepção atual não é esta. Há um saber das coisas e um saber sôbre as coisas. A escola tradicional julgava que lhe competia ministrar o segundo — o saber sôbre as coisas, isto é, um saber que permitisse ao aluno, no melhor dos casos, falar sôbre as coisas, revelar-se informado, emitir comentários inteligentes, etc. As raízes deste tipo de educação são, como se pode bem sentir, aristocráticas. Era a educação da elite, destinada a formar uma classe de lazer ou de mando, gentil, autoritária e, se possível, transigente... O saber que levava a fazer não era,

dizia-se, de cultura geral. Seria quando muito de cultura prática e profissional, de que só especializadamente e à parte se cuidava.

Pois esta educação de fazer é a que será dada pela escola democrática, cujo programa consiste nas atividades comuns de crianças e adolescentes, de acô[rdo com as suas diferentes idades. Assim como, antes da escola, a criança aprendeu a andar, a falar, a brincar e a conviver, assim irá aprender, na classe, o comando da sua língua, falando-a, lendo-a e escrevendo-a, e iniciar-se nas novas linguagens do desenho, do número, da ciência e nas combinações mais complexas da vida em grupo, participando do trabalho de aula, do recreio, das múltiplas organizações da vida extraclasse, em que a atividade escolar se distribuirá, para o fim de constituir-se a escola em uma comunidade integrada e completa.

Como a escola visa formar o homem para o modo de vida democrático, toda ela deve procurar, desde o início, mostrar que o indivíduo, em si e por si, é somente necessidades e impotên-cias; que só existe em função dos outros e por causa dos outros; que a sua *ação* é sempre uma *trans-ação* com as coisas e as pessoas e que *saber* é um conjunto de conceitos e operações destinados a atender àquelas necessidades, pela manipulação acertada e adequada das coisas e pela cooperação com os outros no trabalho que, hoje, é sempre de grupo, cada um dependendo de todos e todos dependendo de cada um.

Fazendo compreender ao aluno que o *saber* não é, assim, algo de acumulado e inútil que tem êle de aprender, mas a própria arte de fazer as coisas, resolver os problemas humanos e tornar o indivíduo — aquela expectativa de homem — em um homem verdadeiro, a escola depressa o conquistará para a participação na sua admirável experiência de fazer dele o cidadão de uma democracia, eficiente em sua parcela de trabalho e no grande trabalho coletivo de todos, eficiente no comando de si próprio, dos seus desejos e impulsos, para coordená-los com os desejos e impulsos dos outros, e eficiente, assim, como bom parceiro, no jogo da vida, seja no pequeno grupo íntimo da família e dos amigos, seja no grande grupo regional, nacional, universal.

A idéia fundamental de que toda ação humana é uma ação associada começará a dar-lhe a consciência de que a individualidade não é algo a opor aos outros, mas a realizar-se pelos outros, tendo apenas um sentido que é o da medida de sua responsabilidade para com o grupo e para consigo mesmo. este conceito, pelo qual o indivíduo não se opõe à sociedade e às instituições, mas se realiza por meio delas, que são os instrumentos de sua liberdade, como o saber, o conhecimento e a ciência são,

por outro lado, novos instrumentos desta sua crescente liberdade — fará com que o aluno perceba a necessidade de sua lealdade às instituições e ao saber, que aprenderá a amar como condições do seu crescimento e de sua força.

Desde que toda ação é um ato partilhado, a idéia de participação faz-se a matriz de toda atividade humana e a criança na escola deve poder sentir quanto o seu desenvolvimento é um desenvolvimento em conjunto, não podendo ser ela própria, senão na medida em que se faz útil aos outros e os outros úteis a ela, medindo a sua capacidade pelo grau em que realiza melhor ou pior aquela parcela de atividade que lhe cabe, em virtude de suas aptidões particulares. Assim, mesmo o que é peculiar e próprio de cada um não se realiza senão em razão dos outros, sendo cada um devedor aos outros do que é, e credor dos outros do que os outros sejam. esse existir em sociedade deve ser o quadro geral da escola, que, por isto mesmo, se organiza em comunidade de professores, alunos e pais, desenvolvendo o seu programa de atividade, em decorrência de tal viver associado, que marca toda a experiência escolar, transformada, assim, na experiência democrática por excelência.

Com efeito, sem diferenças econômicas e sem conflitos outros de interesses dentro dela, a escola se faz um pequeno ideal de vida comunitária, com um plano de atividades em que o rigor exato do trabalho, a doce intimidade da família e a alegre animação do clube se casam, para produzir um ambiente capaz de conduzir com êxito a aventura do saber, do progresso social e da igualdade humana, que é a própria aventura da democracia.

Nessa comunidade escolar, indivíduo e grupo trabalharão, distribuindo as suas funções, constituindo as suas associações, desde a da classe até a da sociedade maior de toda a escola, podendo a criança fazer as experiências de membro social em todos os níveis e graus, sendo aqui o companheiro de trabalho, ali o companheiro social, acolá o companheiro de jogo e de gostos, ou ainda o companheiro de política, no govêrno da escola, participando assim de todos os tipos de atividades e aprendendo o jogo da vida democrática nesta comunidade em miniatura que é a escola.

A democracia, assim, não é algo especial que se acrescenta à vida, mas um modo próprio de viver que a escola lhe vai ensinar, fazendo-o um *socius* mais que um puro *indivíduo*, em sua experiência de vida, de sorte a que estudar, aprender, trabalhar, divertir-se, conviver, sejam aspectos diversos de participação, graças aos quais o indivíduo vai conquistar aquela autonomia e liberdade progressivas, que farão dele o cidadão útil e inteligente de uma sociedade realmente democrática.

Tal atmosfera de participação fará com que nenhuma atividade escolar tenha aquele velho espírito de segregação e isolamento, que tanto dificulta depois a verdadeira formação democrática. Na escola tradicional, a segregação, que isola e aliena, manifesta-se de todas as formas, pelo ensino de culturas passadas sem articulação com o presente, pelo ensino abstrato sem ligação com os fatos, pelo ensino oral e livro sem relação com a vida, pelo ensino de letras, sem referência com a existência, enfim por todos aqueles exercícios que rompem a continuidade entre o mundo e a experiência do aluno e a sua aprendizagem.

A experiência do aluno é um todo contínuo que se amplia com os novos interesses e novas aprendizagens, mantida, entretanto, a unidade nos novos desdobramentos a que o levam a instrução e o saber. O ensino de coisas ou noções alheias à experiência do aluno corre sempre o perigo de constituir algo de inútil ou de prejudicial ao seu desenvolvimento. A experiência educativa é sempre uma experiência pessoal, em que o passado se liga ao presente e se projeta no futuro, aumentando o poder de compreensão ou de operação do indivíduo em seu crescimento emocional, intelectual e moral.

A cultura que isola, que "especializa" tende a estimular a formação de castas e cliques e é, em essência, aristocrática ou aristocratizante. A velha escola sempre teve essa tendência. Quando, porém, a sociedade é democrática, toda cultura deve conduzir à maior participação, e neste sentido é que é humana e geral. O saber e o trabalho ensinados como forma de comunicação e de participação do homem em algo de comum, em que todos se associam e por que todos se realizam, não isolam nem segregam, mas aproximam, unem e integram os homens na real fraternidade da vida, que só existe em função de todos e de cada um no concerto social.

Pelo saber e pela razão o indivíduo se faz humano entre humanos, conquistando o poder e a eficácia de pensamento e de ação, que são, por excelência, formas de interação, de socialização, de sua inserção no contexto social, que lhe irá nutrir e dirigir a existência.

5. *Processo democrático de educação*

Tudo que temos dito até aqui são, entretanto, considerações, que podem valer como princípios, mas não indicam concretamente o que deve ser feito para que a educação se faça efetivamente democrática.

Vamos, agora, "entrar na escola. Se tomarmos a sua organização tradicional, veremos que a instituição é uma das mais especializadas de nossa sociedade, radicalmente diferente de

qualquer outra em que também admitimos ocorrerem os processos educativos. Sobretudo, diferente do lar. Uma sala de aula, "matérias" para aprender, horários, notas, regras especiais de disciplinas... A sua "organização" é algo de distinto não só do lar, mas da oficina, do escritório, do quartel, da igreja, de tudo que exista na sociedade.

A filosofia dessa escola é a de que é uma instituição especial para ensinar aos jovens certos conjuntos de conhecimentos, de técnicas e de regras morais, formuladas pela sabedoria humana e de que a criança precisará no futuro. O modo de aprender é artificial, a disciplina da escola é artificial e artificial ainda é o modo de julgar o progresso de cada um. Impossível evitar nessa organização o elemento autocrático. toda ordem é externa e imposta, pois as crianças e jovens estão submetidos a um processo tão estranho aos interesses e necessidades reais da idade que somente completa docilidade por parte do aluno ou dura imposição por parte da escola poderão produzir a "*ordem*" escolar.

Não julgo necessária maior análise para concluir que tal escola não poderá formar democratas. Só mesmo por milagre é que, depois dessa experiência escolar, alguém não sairá ou um perfeito e resignado conformista ou um perfeito e acabado rebelde. Nenhuma das duas disposições é útil para a democracia.

Imaginemos, entretanto, que a organização da escola já seja a que se vem chamando hoje de escola progressiva. Aí o programa dos alunos é de atividades estreitamente correlacionadas com os seus interesses e necessidades, o professor, um guia experimentado e amadurecido nas artes necessárias à vida, o horário, uma distribuição de tempo entre observar, procurar informações, debater, escolher, planejar, distribuir tarefas, realizar e julgar os resultados. Está claro que esta nova escola mais não está do que recuperando as boas condições educativas, que possuem as instituições naturais, digamos assim, de educação: as da família, da oficina, do escritório de trabalho, do clube e da igreja. As atividades já não são impostas ao aluno, mas oferecidas à sua participação; possuem interesse em si mesmas e não são algo que se deva fazer apenas por obrigação; o trabalho será julgado pela sua eficácia e não por meio de regras artificiais de mérito.

Não direi que tal escola se faça somente pela sua nova organização uma escola democrática. Creio, porém, poder afirmar que meio caminho foi andado. As condições da escola são de ordem a permitir o jogo de experiências necessário para a formação democrática.

O lado bom da democracia é o que se resume na afirmação: "eu sou tão bom quanto você". E o lado mau, diz Bertrand

Russeli, é o que diz: "você não é melhor do que eu". Pela primeira, afirmo o meu amor-próprio, meu respeito por mim mesmo. Pela segunda, afirmo minha inveja, minha insegurança e daí a possível tirania contra os melhores.

Se a escola transformada cria as condições necessárias para um trabalho real e eficaz e este trabalho se vai fazer em comum, com divisão de tarefas, participação de todos, sentido de responsabilidade e cooperação; e se a sua organização, isto é, as relações entre alunos, professores e administração, é a de um "team", em que todos se sintam "tão bons quanto os outros" — então, a formação democrática será quase inevitável.

Se a atitude — "Você não é melhor do que eu" — surgir, não haverá como não ser corrigida pelo grupo. As condições de prova se apresentarão na primeira oportunidade e a afir-maçõzinha tirânica depressa passará a ser um estímulo para o "seu tão bom quanto Você" ou para um sadio reconhecimento da superioridade alheia, superioridade que nunca será tão universal que não permita ao menos dotado aceitá-la sem destruição do seu amor-próprio.

Os processos democráticos de educação requerem, assim, antes de tudo, a transformação da escola em uma instituição educativa onde existam condições reais para as experiências formadoras. A escola somente de informação e de disciplina imposta, como a dos quartéis, pode adestrar e ensinar, mas não educa. Nesta escola, a democracia, se houver, será a dos corredores, do recreio, dos intervalos de aula, desordenada, ruidosa e deformadora.

Mas, não basta a transformação da escola. É necessário que professores, diretores e toda a administração escolar aceitem o princípio democrático, que consiste no postulado de que cada um dos participantes da experiência escolar tem mérito pessoal bastante para ter voz no capítulo. Ninguém é tão desprovido que possa ser apenas mandado. Também êle deve saber o que está fazendo e porque está fazendo. Algo ficará mais difícil; nem tudo será tão bem feito — mas a grande experiência de participação, como igual, nas atividades, esforços, dure-zas e alegrias do trabalho escolar, se estará fazendo, e, com ela, a aquisição das disposições fundamentais de cooperação, de responsabilidade, de reconhecimento dos méritos de cada um, de participação integradora na vida comum e de sentimento de sua utilidade no conjunto.

O processo democrático de educação surgirá, naturalmente, nessa nova organização escolar, como algo de intrínseco à própria atividade do aluno: em classe ou fora de classe, sugerindo, analisando, decidindo, estudando ou buscando informações e

conhecimento, planejando, realizando, julgando, corrigindo, refazendo e tornando a planejar — estará êle crescendo, como crescia antes da escola, em capacidade física, intelectual e moral e formando as disposições fundamentais necessárias à vida democrática: iniciativa, cooperação, espírito de equipe, isto é, de reconhecimento do próprio mérito e do mérito dos outros.

* * *

A ligeira análise que acabamos de fazer da educação para a democracia importou em reformular a tese que me foi proposta: "os processos de educação democrática nos diversos graus de ensino e na vida extra-escolar" fizeram-se "o processo de educação democrática".

Havia no plural da primeira formulação e na discriminação dos graus de ensino e da vida extra-escolar, uma sugestão de que os processos de educação democrática seriam algo que se acrescentaria a esses dois campos. Se se tratasse de "informação" democrática, estaria muito bem, mas, educação democrática não é, repetimos, mais uma atividade a acrescentar aos graus de ensino ou à vida extraclasse, mas uma "qualidade", um "modo" de conduzir as atividades do ensino e da vida extraclasse para a formação do indivíduo na sociedade democrática.

6. *Súmula*

A sociedade democrática é uma sociedade de pares, em que os indivíduos, a despeito de diferenças individuais de talento, aptidão, ocupação, dinheiro, raça, religião e mesmo posição social, se encontrem associados, como seres humanos fundamentalmente iguais, independentes mas solidários.

De tal modo, a sociedade democrática não é algo que exista ou tenha existido, nem algo a que tenda o homem por evolução natural; vale dizer que a democracia não é um fato histórico pretérito, que estejamos a procurar repetir, nem uma previsão rigorosamente científica a que possamos chegar com fatal exatidão determinística, mas, antes de tudo, uma afirmação política, uma aspiração, um ideal ou, talvez, uma profecia...

A profecia distingue-se da predição, porque esta, quando científica, importa em certeza ou alta probabilidade, enquanto a profecia é um misto de desejo e de predição, o que a torna condicional ... A predição é *previsão de acontecimentos*. A profecia é *programa de ação*. A profecia democrática é um programa de sociedade igualitária, fundado na afirmação política de que os homens, a despeito de suas diferenças individuais, se *adequada-*

mente educados, adquirirão uma capacidade básica comum de entendimento e ação, susceptível de levá-los a uma vida associada, de que todos partilhem igualmente.

Historicamente, nunca houve essa sociedade... E deixados a si mesmos, os homens desenvolverão as suas diferenças individuais e se distribuirão por classes, senão por castas, cada grupo tendendo a segregar-se e explorar ou deixar-se explorar pelos demais.

A sociedade democrática não pode, por natureza, ser espontânea. Nenhuma organização social o é. .. Foi e é uma opção, e só se realiza, se é que chegará um dia a realizar-se, por um tremendo esforço educativo. Por isto é que se afirma que a relação entre democracia e educação é intrínseca e não extrínseca, como sucede em outras formas de sociedade. A aristocracia, a autocracia, o regime de castas, etc, todos podem existir sem educação intencional para todos. Ao contrário, não só prescindem dela, como precisam que ela não haja e velam por impedi-la. A democracia não pode existir sem educação para todos e cada um, pois importa em transformar, não alguns homens, mas todos os homens para — contra tendências hereditárias, sociais, se não biológicas — rematar, por evolução consciente, a obra de violência que vem sendo, desde o começo dos séculos, a obra das sucessivas civilizações, até hoje. todas as outras formas de sociedade precisam de alguma educação, mas só a democracia precisa de educação *para todos* e na maior *quantidade possível*...

A opção democrática que os povos do mundo vêm fazendo desde o século dezoito tem encontrado em cada país as resistências maiores ou menores do seu passado histórico. Embora a revolução industrial e, sobretudo, a tecnológica concorressem, por um lado, para tornar a democracia possível, sabemos hoje que nenhuma das duas revoluções nos trouxe, de presente, a democracia. Muito pelo contrário, tanto facilitarão elas uma civilização de termitas para os homens — e isto é que vêm, de certo modo, realmente promovendo — como poderão facilitar a civilização democrática, se lograr o homem se convencer da tremenda importância da educação intencional para a construção da democracia.

* * *

Buscando fazer da escola, como instituição voluntária e intencional, essa comunidade — ainda meio utopia e meio profecia — que é a comunidade democrática, teremos criado para as crianças e os adolescentes, vale dizer para os futuros homens, não só o mais eficiente instrumento de educação, como o melhor presságio de uma possível verdadeira sociedade democrática.

EDUCAÇÃO, ENSINO E CULTURA NO MUNICÍPIO

HELY LOPES MEIRELLES

EDUCAÇÃO E ENSINO

A educação e o ensino adquiriram tal importância na vida das nações civilizadas que passaram a figurar nas Constituições, como dever do Estado e direito dos indivíduos.

Entre nós, o problema educacional a todos sobreleva, porque dele decorre a maioria, senão a totalidade, dos males que afligem a vida nacional. Essa verdade, embora cediça, merece repetida a cada momento, para que se grave na consciência de todo brasileiro o dever inescusável de concorrer para a educação e para o ensino na medida de sua capacidade e de seus recursos. A nenhum de nós é dado desertar desse combate patriótico da educação contra o analfabetismo, do progresso contra o atraso, da ciência contra o empirismo, da luz contra a treva!

Já proclamou ANÍSIO TEIXEIRA, com sua imensa autoridade de pedagogo, e o demonstrou com argumentos irrespondíveis, que o problema fundamental brasileiro não é *o econômico, o político, o social*. É, precipuamente, *o educacional*. "Porque este é o problema básico — econômico, político e social. Problema econômico, porque resolve o de igualdade de oportunidade para todos; político, porque habilita o cidadão ao uso das franquias democráticas; e social, porque cria a única hierarquia que não é iníqua: a do mérito e do valor" (1).

Nessa ordem de idéias salientou o Professor LOURENÇO FILHO que no nosso sistema eleitoral "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 regime representativo, porque sem ela não há cidadania. Coerentemente com esse princípio, a educação primária deve ser gratuita e obrigatória" (2).

N. da R.: O autor do presente trabalho é Juiz de Direito de São Carlos, Estado de São Paulo.

(1) ANÍSIO TEIXEIRA, "Estudo sobre o projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 48, Pág. 72.

(2) LOURENÇO FILHO, "A educação nacional e o novo projeto de lei", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 48, pág. 124.

"Muitas vezes não percebemos bem — adverte o Professor JAMES CONANT — até que ponto a educação substrutura o conjunto de nossa economia; e facilmente deixamos também de perceber como esse fato atinge a toda a estrutura social da nação". Se essa advertência do magnífico Reitor da Universidade de Harvard visa à grande nação norte-americana, não menos oportuna é para nós, onde mais acentuada é a incultura e mais danosos os seus efeitos, sob o tríplice aspecto econômico, político e social, como já deixamos assinalado.

Os princípios constitucionais sôbre a educação, cultura e ensino, entre nós, podem ser resumidos no seguinte: a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola, dentro dos princípios de liberdade e inspirada nos ideais de solidariedade humana (art. 166) ; é obrigação do Estado ministrar o ensino dos diferentes ramos, sendo livre a iniciativa particular, nos termos que a lei estabelecer (art. 167) ; o ensino primário é obrigatório, gratuito quando ministrado em escola pública, e só será dado na língua nacional (art. 168, I e II) ; o ensino ulterior ao primário, quando oficial, será gratuito para os que provarem a falta ou insuficiência de recursos (art. 168, II) ; o ensino religioso é facultativo nas escolas públicas e particulares (art. 168, V) ; no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, as cátedras serão providas por concurso (art. 168, VI) ; é garantida a liberdade de cátedra (art. 168, VII) ; as ciências, as letras e as artes são livres (art. 173) ; o amparo à cultura é dever do Estado (art. 174) ; as obras monumentos e documentos de valor histórico e artístico, bem como os monumentos naturais, as paisagens e os locais dotados de particular beleza, ficarão sob a proteção do poder público (art. 175) ; à União compete legislar sôbre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 5.º, XV, *d*) ; a União organizará o sistema federal de ensino, e o dos Territórios (art. 170) ; os Estados-membros e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino (art. 171) ; a União cooperará com auxílio pecuniário para o desenvolvimento do sistema de ensino dos Estados-membros e do Distrito Federal (art. 171, parágrafo único) ; os Estados-membros podem legislar sôbre educação e ensino em caráter supletivo ou complementar da União (art. 6.º).

Dentro desses lineamentos constitucionais é que se desenvolverá a educação, o ensino e a cultura nacionais.

Cabendo à União legislar sôbre as bases e diretrizes da educação nacional (art. 5.º XV, *d*) e aos Estados-membros organizar o seu sistema de ensino (art. 171), ao Município só compete criar as suas escolas públicas e fazê-las funcionar de acôrdo com a orientação federal e a organização escolar estadual.

Embora mantenha sistema e cursos próprios de ensino, a União só os estenderá aos Estados-membros em caráter supletivo e nos estritos limites das deficiências locais (art. 170, parágrafo único). Somente nos Territórios Federais é que a União imporá o seu sistema próprio de ensino e manterá seus cursos, com exclusividade.

Aos Estados-membros e Municípios é que incumbe a missão de ensinar, de abrir e manter escolas de toda espécie. O que a Constituição almeja é, precisamente, a descentralização do ensino e a difusão de cursos de todos os tipos e graus por todo o território nacional. Essa difusão da cultura, tão necessária ao nosso povo, só será possível através do ensino estadual e municipal. Nada impede, entretanto, e é dever mesmo do Governo Federal, suprir as falhas locais, instalando escolas e cursos onde não os houver estaduais ou municipais. A ação supletiva e subsidiária da União pode manifestar-se não só pela manutenção de cursos federais, como, também, através de auxílios pecuniários ao sistema estadual ou à iniciativa local, oficial ou particular.

A competência do Município é ampla para criar e manter escolas. Uma vez que a educação deve ser dada *no lar e na escola*, como dispõe expressamente a Constituição vigente (art. 166), é o Município a entidade estatal que se encontra em melhores condições para ministrá-la, de acôrdo com o mandamento constitucional, por estar mais próximo da família, e manter contato direto com a sociedade local. A escola municipal adapta-se perfeitamente ao ensino primário, por se apresentar como um prolongamento do lar, uma extensão da família, uma atribuição doméstica. A criança, ao deixar a casa para freqüentar a escola da comuna em que vive, não se sentirá deslocada do seu ambiente, nem se constrangerá num meio que lhe é inteiramente familiar. E é isto, precisamente, o desejável em matéria de educação. A escola como prolongamento do lar. A escola receptiva ao invés da escola constrangedora; a escola amiga ao invés da escola hostil; a escola educativa ao invés da escola intimidativa de nossos antepassados. Evoluímos da escola intimidativa para a escola ativa, desta para a escola recreativa. O aprender deve ser um prazer aos invés de um tormento imposto à criança.

A tendência moderna é a da escola local. A França, tão progressista, mantém as *écoles communales* (3) ; a Inglaterra, tão conservadora, atribuiu aos burgos, pelo *Education Act* de 1944, a execução efetiva do ensino local (4) ; os Estados Unidos, tão autonomistas, concedem às próprias cidades a organização do ensino

(3) HENRI MARROU., *Le Mouvement Pédagogique à l'Etranger*, 1938, pág. 49.

(4) JEAN BRUYAS, *L'Enseignement en Angleterre*, 1949, pág. 34.

local, apenas fiscalizado pela Comissão Federal de Educação —. *State Board of Education* (5).

Entre nós, o centralismo do regime anterior afogou as aspirações localistas do ensino, e até hoje perduram os seus maléficos efeitos a inculcar, mesmo nos Municípios mais adiantados, o temor de assumir os ônus da educação pública, tais e tantas as exigências federais. Felizmente já desponta salutar reação dos Municípios, que vão a pouco e pouco partilhando com o Estado-membro verbas e encargos da educação primária, secundária e até superior (6).

Todos os graus e cursos cabem na alçada municipal. Mas o ideal será que o Município cuide preferentemente do ensino primário e profissional, instalando e mantendo escolas de penetração na zona rural, onde se acentuam as deficiências do ensino estadual. O que se observa, entretanto, é a criação de escolas municipais no perímetro urbano, cuja saturação de unidades estaduais e cursos federais (SEA) tornam dispensável o ensino do Município. Não se deve criar escolas para o professor, senão para o aluno. Mas as injunções partidárias, o filhotismo e o empre-guismo eleitoreiro, interferindo danosamente até na educação do povo, levam muitas vezes as administrações locais a instalar escolas exclusivamente para dar lugar a apaniguados políticos. Concentram-se, assim, na sede do Município e seus arredores, unidades escolares de todo tipo, deixando distritos e bairros inteiros sem estabelecimento de ensino de espécie alguma.

O ensino profissional é talvez o de que mais precisa a nossa Pátria. Na transformação de "país essencialmente agrícola", como o consagrou o rifão popular, em nação agro-industrial, como exigem as nossas necessidades, os cursos profissionais são chamados a desempenhar missão relevantíssima na formação de especialistas para as novas e florescentes indústrias nacionais, que, superando a fase do artesanato em que vivemos até bem pouco, ingressam auspiciosamente nos domínios da ciência e da técnica altamente especializada.

"Chegamos exatamente ao ponto crítico — adverte ANÍSIO TEIXEIRA —: 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 pró-

(5) MORT e REUTER, *Public School*, 1951, pág. 87; "Studenski e Mort Centralized versus Decentralized Government" in *Relation to Democracy*, 1949, págs. 37 e segs.

(6) E' auspiciosa a notícia da criação da Universidade de São José do Rio Preto, São Paulo, pela Lei municipal n° 394, de 26-5-1955.

pria sobrevivência do parque industrial que alimenta o nosso mercado interno. O problema da educação tem, assim, hoje, a premência de um grave problema econômico" (7).

Mas é preciso que, ao instituir um curso, uma escola ou um sistema de ensino, o Poder Público pese antes a sua conveniência e oportunidade, em face do ambiente social, das necessidades da região e da situação em que colocará os que neles se habilitarem. Essa questão é de tal importância que a UNESCO, preocupada com os aspectos negativos de certos cursos, promoveu em julho de 1950, em Paris, uma conferência internacional sobre "Os sistemas de ensino e a técnica moderna", na qual se concluiu que "os sistemas de ensino que não prepararem os indivíduos para ganhar sua vida de forma conveniente colocam-nos numa situação trágica, acarretando ao mesmo tempo uma grande perda de economia para o país. No mundo moderno — ainda são conclusões da UNESCO — 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 democráticos de toda índole encontram recrutas como que preparados, particularmente entre os intelectuais frustrados e os trabalhadores não especializados, que se julgam, assim, sempre explorados".

No Estado de São Paulo, a instalação inoportuna das majestosas Escolas Práticas de Agricultura, hoje falidas e transformadas em prisões agrícolas, produziram exatamente o desajuste social previsto pela UNESCO: tiraram os jovens do campo, transformaram-nos em teóricos da agricultura, deram-lhes hábitos ci-tadinos, e poucos, se é que os houve, voltaram ao amanhã da terra. Formaram, assim, agricultores práticos... para a vida urbana.

esse fenômeno pode-se verificar em qualquer curso e grau de ensino, mas urge ser evitado, para que a escola não se converta em fator de desadaptação econômica e social dos indivíduos.

Os convênios escolares entre os governos estadual e municipal constituem, segundo a prática tem demonstrado, a modalidade mais conveniente à descentralização dos encargos do ensino, e ao traspasse da educação primária às comunas. Tais convênios, celebrados inicialmente entre a União e os Estados-membros, para aplicação do "Fundo Nacional do Ensino Primário", instituído pelo Decreto-lei federal n. 4.958, de 14/11/1942, generalizaram-se entre as Administrações estaduais e municipais, para

(7) ANÍSIO TEIXEIRA, "Estudo sobre o projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 48, pág. 86.

a educação de primeiro grau, com aplicação obrigatória de uma percentagem da renda tributária local.

A Constituição Federal de 1946 veio dar novo incremento ao ensino municipal, com o tornar obrigatória a aplicação anual de nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos locais na manutenção e ampliação das atividades escolares (art. 169). Essa percentagem tanto pode ser investida pelo Município na construção e reforma de prédios escolares, fornecimento de material, pagamento de professores e pessoal administrativo do ensino, subvenção a estabelecimentos particulares de educação e a institutos científicos, e no que mais se relacionar com o desenvolvimento da cultura, como pode ser entregue ao Estado-membro para que a utilize em benefícios do ensino local, somada aos recursos estaduais e federais.

Convém salientar que o Município não pode cobrar o *ensino primário*, sob qualquer modalidade de contribuição ou taxa remuneratória desse serviço público, uma vez que a sua gratuidade está assegurada constitucionalmente (art. 168, II), mas pode constituir fundos especiais e criar adicionais de impostos, destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino local.

A *legislação do ensino no Brasil* é federal no que se refere às bases e diretrizes da educação (Const. Federal, art. 5.º, XV, o) e complementar ou supletiva do Estado, na ausência ou lacuna da lei federal a respeito (Const. Federal, art. 6.º).

Ao Estado-membro e ao Distrito Federal compete, entretanto, em caráter privativo e exclusivo, legislar sobre a organização do seu sistema de ensino (Const. Fed., art. 171), respeitando sempre as bases e diretrizes indicadas pela União. Por *sistema de ensino* deve-se entender o conjunto de instituições educacionais do Estado-membro e o seu modo de funcionamento, e não a orientação pedagógica, porque isto é da competência federal.

A *lei de bases e diretrizes da educação nacional* ainda não foi votada, embora permaneça o seu projeto na Câmara dos Deputados desde 1948, quando foi elaborado por uma douta comissão de técnicos nomeada pelo ministro CLEMENTE MARIANI. A descentralização, a flexibilidade e a autonomia do ensino constantes do projeto desagradaram ao líder da maioria de então, deputado GUSTAVO CAPANEMA, que opinou fosse êle refundido pela Câmara, e com isto o Brasil espera resignadamente o seu Código de Ensino.

Justas, portanto, foram as desesperanças do Professor ALMEIDA JÚNIOR, ao vaticinar perante a Câmara Federal, quando convidado a esclarecê-la sobre o assunto, que "Quando as nossas casas legislativas cogitam do ensino, geralmente o fazem para atender a interesses pessoais, à conveniência 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" (8).

Em razão desse descaso dos nossos legisladores federais, pela educação nacional, vigora ainda uma infinidade de leis, portarias e instruções sobre ensino, sem qualquer orientação pedagógica sistemática, o que não só dificulta como prejudica o ensino em seus diversos ramos e graus. A esse propósito se torna oportuna a observação de ANÍSIO TEIXEIRA de que "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" (9).

O ensino nacional está regido por leis orgânicas federais para cada ramo e grau, a saber: *Ensino Primário* (Dec.-lei 8.529, de 2/1/1946; *Ensino Secundário* (Dec.-lei 4.244, de 9/4/1942, alterado pelos Dec.-leis 8.347, de 10/12/1945; 9.054, de 12/3/1946; 9.303, de 27/5/1946; 9.498, de 27/7/1946; e pela Lei 1.359, de 25/4/1951) ; *Ensino Normal* (Dec. lei 8.530, de 2/1/1946) ; *Ensino Superior* (Dec. 19.851, de 11/4/1931, regulamentado pelo Dec. 4.274, de 24/5/1934, que estabelece o regime universitário, alterado pelo Dec. 8.457, de 26/12/1945; *Ensino Comercial* Dec.-lei 6.141, de 28/12/1943, alterado pelo Dec.-lei 8.196, de 20/11/1945) ; *Ensino Agrícola* (Dec.-lei 9.613, de 20/ 8/1946) ; *Ensino Industrial* (Dec.-lei 4.073, de 30/1/1942, alterado pelo Dec.-lei 8.680, de 15/1/1946).

Os *livros didáticos*, assim considerados os que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares, ou os que são usados para leitura dos alunos em aula, ficam sujeitos a prévia autorização do Ministério da Educação para poderem ser adotados nas escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em todo o país (Dec.-lei 1.006, de 30/12/1938). Tais livros podem ser escolhidos pelos *diretores* das escolas pré-primárias e primárias, e pelos *professores* das escolas normais, profissionais e secundárias, desde que constem da relação aprovada pelo Governo Federal. Quanto aos livros didáticos destinados ao ensino superior, independem de qualquer autorização ou controle oficial.

(8) A. ALMEIDA JÚNIOR, "Análise do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 48, pág. 5.

(9) ANÍSIO TEIXEIRA, Estudo sobre o Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 48, pág. 72.

A *fiscalização federal* é exercida sobre o ensino secundário, normal, profissional e superior, estadual, municipal ou particular. O sistema adotado tem merecido críticas dos mais autorizados pedagogos, uma vez que a inspeção oficial não visa orientar pedagogicamente a educação, limitando-se à verificação do cumprimento de exigências burocráticas e formais, que em nada beneficiam ao ensino. Por esses motivos tem-se reclamado radical mudança de critério na fiscalização federal, pela obrigatoriedade de "exames de estado" (exames realizados por bancas oficiais extra-nhas ao estabelecimento), e um controle mais eficaz do ponto de vista pedagógico. A esse respeito o projeto da lei de bases e diretrizes prevê a transferência da inspeção federal para os Estados-membros, os quais ficarão responsáveis perante a União pela fiel execução das normas nacionais.

A fiscalização federal não alcança os cursos pré-primário e primário, mas se estende a todos os demais, quer sejam ministrados por particulares, quer pelo Poder Público, estadual ou municipal.

EDUCAÇÃO E CULTURA

A educação e a cultura do povo, todos os conhecimentos úteis à existência do indivíduo em sociedade, e para esse fim o ensino compreenderá não somente o sistema escolar, como todas as formas de desenvolvimento intelectual, artístico, cívico, moral, religioso e físico do cidadão. Cultura é educação integral, no duplo sentido de aperfeiçoamento humano e de emprêgo de todos os meios para atingi-lo.

A nosso ver é essa a concepção constitucional, uma vez que a Lei Magna vigente inseriu, no capítulo "Da Educação e da Cultura", os lineamentos da aquisição geral dos conhecimentos humanos e facultou ao ensino todos os meios e modos pelos quais a educação pode ser dada aos cidadãos. Daí o prescrever que a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola, pelo Estado ou por particulares; daí o permitir o ensino religioso nas escolas; daí o garantir a liberdade de cátedra; daí o prescrever que as ciências, as letras e as artes são livres; daí o preservar as obras, monumentos e documentos de valor histórico e artístico; daí o colocar sob a proteção do Poder Público toda criação do homem ou da Natureza que interesse à cultura nacional.

Já proclamaram os pedagogos que numa Democracia — como a nossa — a educação deve ter por objetivo colocar o indivíduo em condições de ser útil para si e responsável perante a coletividade a que pertence. O papel da educação é auxiliar o indivíduo a conquistar o domínio de si mesmo e a sua própria personalidade, cultivar interesses elevados, dedicar-se ao trabalho, comprazer-se

nas realizações úteis e dignas, amar a justiça, o direito, a generosidade e ser compreensivo para com seu semelhante. Como membro livre e responsável de uma comunidade democrática, a educação deve habilitá-lo a realizar por si o seu próprio destino, e a cumprir com boa-fé e honestidade seus deveres para com Deus, para com a Pátria e para com a família.

Desde que a educação liberal almeja esses fins, há de preocupar-se com o desenvolvimento espiritual, moral e físico do cidadão, sem o que não o terá integralmente apto a desempenhar o seu papel na sociedade. Cultivar o espírito humano é orientá-lo para a inteireza e a humildade. Inteireza para resistir aos empates da vida; humildade para resignar-se ante os insucessos, próprios da imperfeição humana. A estas virtudes juntar-se-á a da solidariedade, para que possa compreender o seu semelhante e dele se aproximar nas tarefas coletivas, e nas horas de infortúnio (10).

Com essa amplitude, a educação, o ensino, a cultura enfim, extravasou-se dos estreitos limites do lar e da escola para ser encontrada em todas as atividades humanas e aspectos da natureza que dêem novos conhecimentos ao homem, ou lhes aumentem os que já possui.

Na escola o indivíduo recebe, desde a infância, ensino sistematizado, educação orientada, cultura concentrada. Fora da escola adquire conhecimentos gerais esparsos, instrução complementar, ilustração artística, fraquejo social. Ambos esses aspectos da cultura são úteis e necessários ao indivíduo, e por isso é dever do Município, nos limites de seu território, fomentar o seu desenvolvimento dentro do plano de bases e diretrizes da educação nacional, que abrange desde o ensino científico até o ensino recreativo.

força é reconhecer que tão necessário é ao indivíduo saber ler, escrever e contar, como saber conversar, saber viajar, saber portar-se convenientemente em sociedade. Daí o dever do Município de difundir a cultura geral por todos os meios e modos ao seu alcance, procurando sempre elevar o nível científico, literário e artístico de seu povo.

Dentre os meios de difusão da cultura geral merecem referência, pelo alto grau de penetração popular, o rádio e o cinema, embora as formas mais aconselhadas sejam as bibliotecas bem orientadas, o museu, as exposições, as sessões lítero-musicais, os parques infantis e juvenis, os jardins botânicos e zoológicos, os aquários e tudo mais que possa inovar ou renovar conhecimentos úteis ao indivíduo.

(10) "Significado da Educação Liberal", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n° 48, pág. 296.

As sessões cívicas, os desfiles militares, escolares, os certames de toda espécie, as competições e jogos esportivos são meios educativos que não podem ser subestimados ou esquecidos pelas Municipalidades. Mas, infelizmente, o são. E a pouco e pouco a vida das cidades do interior vai-se tornando monótona, enfadonha, desinteressante para o munícipe. Não serão esses, em parte, os fatores responsáveis pelo êxito do interior para as Capitais?

As zonas rurais são as mais desfavorecidas nesse setor. Não lhes chegam, via de regra, nem o ensino, nem a recreação. Em busca de ambos terá o homem do campo que se deslocar até a cidade ou vila mais próxima. Tem-se a impressão de que as administrações locais só levam em consideração as necessidades dos moradores urbanos, esquecendo-se por completo do rurícola, como munícipe. Deles só se lembram no dia da eleição, quando, em troca do voto, dão-lhe transporte, alimento, recreação...

Essa disparidade de situações entre o homem da cidade e o do campo tem chamado a atenção de sociólogos e educadores, sendo de lamentar que só os políticos e os homens públicos a ignorem e não prevejam os seus danosos efeitos.

Ouçamos o vaticínio de ANÍSIO TEIXEIRA: "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 os 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" (11).

Já é tempo, ou com mais exatidão, ainda é tempo de se contornar o mal que se agrava, dedicando-se o Poder Público, especialmente o municipal, às zonas rurais e às vilas distanciadas da sede. Nessas regiões é que se tornam mais sensíveis e úteis o fomento do ensino e a penetração da cultura. A educação e a recreação nas zonas rurais e nas vilas, esquecidas pela falta de comunicação e de recursos, constituem imperativo inadiável para as administrações municipais, a fim de que não se despovoem ainda mais essas localidades e regiões já de si tão despovoadas.

A Cultura, portanto, pede do Poder Público não só o ensino direto nos estabelecimentos escolares de todo ramo e grau, como também o incentivo aos institutos científicos de pesquisa, e a preservação de todos os valores espirituais, artísticos, cívicos e morais criados pelo homem, ou a êle ofertados pela Natureza.

(11) ANÍSIO TEIXEIRA, "A Lei de Diretrizes", in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 48, pág. 280.

esses, sem dúvida, o sentido dos preceitos constitucionais que impõem a aplicação obrigatória e mínima de 20% dos impostos municipais na manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 16) ; que comete ao Poder Público o dever de educar o povo (art. 166) ; e que coloca as obras, monumentos e documentos de valor histórico e artístico, bem como as paisagens e os locais dotados de particular beleza, sob a proteção do Poder Público federal, estadual e municipal.

O resguardo dessas obras, monumentos e recantos naturais, se faz através de medidas administrativas e policiais que visem impedir o seu desaparecimento ou destruição. Pode o Município, em cumprimento do mandamento constitucional (art. 175), desapropriar por interesse social (art. 141, § 16), esses bens, como pode impedir a sua destruição e processar os que contra eles atentarem, uma vez que tais atos estão previstos na lei penal como crimes de dano ao patrimônio artístico, arqueológico ou histórico (Cód. Penal, arts. 165 e 166).

Crime contra a educação e a cultura é também o abandono intelectual de menor em idade escolar, deixando o pai de proporcionar a instrução primária ao filho, estando em condições de fazê-lo, ou permitindo o seu descaminho na senda do vício e da corrupção (Cód. Penal, arts. 246 e 247).

esses aspectos criminais de atentados à educação e à cultura, embora da alçada do Ministério Público, não devem ser ignorados pela administração municipal, nem por ela descuidados no sentido de providenciar junto à autoridade competente a necessária repressão.

Ao Município cabe, pois, provocar, por todas as formas, a educação, o ensino e a cultura dos munícipes, *diretamente* com suas escolas e atividades educativas, e, *indiretamente* fomentando a iniciativa particular através de facilidades e ajudas para instalação dos meios de cultura em seu território e, principalmente, nas zonas rurais.

Por disposição constitucional as instituições de ensino gozam de isenção de impostos de todas as entidades estatais (art. 31, V, *b*), mas, além dessa ajuda valiosa do Poder Público aos educadores, outros auxílios poderão ser liberalizados aos que se dediquem honesta e patrioticamente à missão de ensinar o povo, tão falto de escolas quanto necessitado delas.

O ESTUDO DA EDUCAÇÃO COMPARADA (*)

I. L. KANDEL

Da Universidade de Colúmbia, E.E. U.U.

O estudo da educação comparada abrange muito mais que o estudo dos sistemas de educação, sob os aspectos de organização e administração, *curricula* e métodos de ensino, participação do público, situação dos professores, etc. Tal como o estudo da história da educação, o da educação comparada visa a descobrir as causas subjacentes, a fim de explicar porque os sistemas educacionais dos diversos países diferem uns dos outros, quais os objetivos e propósitos que os movem, quais as suas fontes, quais os princípios gerais de que emanam. No momento atual, é difícil comparar os padrões de aproveitamento nas escolas dos diversos países; até no campo da alfabetização costumam variar de país para país os padrões adotados para mensuração e definição. Depois da Segunda Guerra Mundial registrou-se maior interesse pela questão das equivalências, mas poucos foram os resultados obtidos.

A dificuldade de avaliar e confrontar padrões não impede, contudo, a comparação dos princípios e idéias em que se baseiam os sistemas educacionais. O confronto pode fazer-se entre os efeitos que as teorias políticas, os recursos econômicos disponíveis e os padrões culturais exercem sobre os sistemas educacionais, assim como entre os princípios filosóficos em que se fundam. Cumpre distinguir entre: 1) relatórios descritivos, sobre sistemas educacionais isolados, ou "sistemas escolares estrangeiros" (*Auslands-pädagogik*), cada relatório a cargo de um autor diferente; e 2) educação comparada (*Vergleichende Pädagogik*), em que um só autor estuda os sistemas de vários países, de um único ponto de vista geral, resultando numa verdadeira comparação, coerentemente elaborada. Não tem sentido o termo "educação internacional", quando empregado como sinônimo de "educação comparada", pois apresenta conotação inteiramente diversa e significa (ou devia significar) o desenvolvimento de certas atitudes in-

(*) Transcrito do nº 1 do volume XX, relativo ao mês de novembro de 1955, de *The Educational Forum*, em tradução de Célia Neves Lazzarotto.

telectuais e emocionais, através do ensino ministrado nas escolas, o que só muito indiretamente influi sobre a natureza do sistema de educação.

É não só possível como desejável a cooperação internacional, no campo da educação, tendo em vista o intercâmbio de idéias e o estímulo ao estudo dos mesmos problemas, em vários países dotados de culturas diversas, e o fomento dos mesmos objetivos humanos, na educação. Um dos melhores exemplos dessa cooperação, antes de criar-se a UNESCO, foi a investigação internacional sobre exames, patrocinada pelo Instituto Internacional do Colégio de Professores (*International Institute of Teachers College*) da Universidade de Colúmbia, realizada de 1931 a 1938. Nesse estudo cooperaram vários países europeus e os Estados Unidos. Foram significativos os resultados colhidos em cada país, mas a ameaça de guerra pôs termo ao empreendimento.

Essas investigações internacionais, porém, não são a mesma coisa que o estudo da educação comparada. Tal como os artigos descritivos apresentados em anuários e outras publicações do gênero, costumam elas oferecer material para um estudo comparativo destinado a descobrir as idéias subjacentes e propósitos, podendo, do mesmo modo que a história da educação, contribuir para o enriquecimento e o alargamento de determinado ponto de vista e para a formação de uma base filosófica à educação. Quanto mais não seja, servem para demonstrar que outras influências, além das tradicionais, pedagógicas e psicológicas, desempenham papel relevante na determinação da natureza do sistema educacional.

Dessas afirmativas de caráter geral deduz-se, obviamente, que o sistema educacional de um país não pode ser transplantado para outro, pois o estudo da educação comparada visa a descobrir como o sistema de educação nacional se enraíza na cultura do país. esse princípio encontrou definição modelar nos seguintes versos de Robert Bridges:

Pois cada grupo, ao surgir, foi determinado isoladamente, Por condições de vida que nenhum outro apresentava, Por clima, língua e tradições históricas.

Pode-se ampliar este princípio a fim de indicar certas diferenças que talvez existam no seio da cultura nacional, recomendando-se que as circunstâncias locais sejam levadas em consideração, no planejamento do sistema educacional. A ênfase em *Hei-matkunde*, *étude du milieu*, estudos locais ou regionais, e escola comunal, encontra justificação nas diferenças de ambientes culturais locais, dos quais deve partir o primeiro impulso.

Malograram todas as tentativas feitas no sentido de introduzir, em um país, sistema educacional oriundo de outro, porquanto o sistema que se procurava transplantar nascera de ambiente cultural diverso, a êle se ajustando. Foi o que ocorreu com a tentativa de transplantar a educação britânica para a Índia e outras partes do Império, com a educação norte-americana para as Filipinas e Porto Rico (como se vê do relatório das investigações conduzidas por Paul Monroe e seus colegas, na década 1920-30), e com os sistemas educacionais de países colonizadores, em seus esforços para acelerar a assimilação de suas colônias à mãe-pátria. Só o futuro dirá se as influências das potências ocupantes terão efeito duradouro, nos sistemas de educação da Alemanha e do Japão. A educação tem de adaptar-se ao ambiente cultural do povo a ser educado, tem de nascer de seu ambiente cultural. Assim como o processo da educação infantil deve surgir do ambiente imediato em que a criança vive, assim o sistema educacional nacional se torna um tanto estranho, um tanto artificial, quando não se enraíza na cultura nacional, no mais largo sentido do termo; essa a essência do *Bodenständigkeit*, realçada na teoria educacional da República de Weimar.

Em preleção proferida no início deste século, Sir Michael Sadler fez a seguinte afirmativa: "Ao estudar os sistemas de educação estrangeiros, cumpre não esquecer que as coisas de fora das escolas contam muito mais que as coisas de dentro das escolas, governando e interpretando as coisas de dentro... Um sistema de educação nacional é uma coisa viva, produto de lutas e dificuldades olvidadas e de "batalhas de outrora"... O valor prático do estudo do funcionamento dos sistemas educacionais estrangeiros, quando elaborado no devido espírito e com rigor universitário, é habilitar-nos a melhor estudar e compreender o nosso próprio sistema".

Quanto ao princípio geral de que o sistema de educação nacional reflete o padrão cultural do país, e de que é impossível um sistema universal de educação, Sadler já fora precedido, em termos diferentes, por Wilhelm Dilthey, no ensaio *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*, de 1888. Dilthey ressaltava as forças históricas, culturais e sociais que determinam o caráter do sistema educacional e militam contra a criação de um sistema universal de educação. Emile Durkheim, que estudou a educação do ângulo sociológico, também já frisara, ao proferir sua aula inaugural *Pédagogie et Sociologie*, na Sorbonne, em 1902, as influências determinantes que os padrões culturais do povo exercem na educação.

No que concerne às filosofias da educação, o estudo só se inclui no campo da educação comparada no que apresenta de geral,

na medida em que tem repercussão direta nas práticas adotadas nos sistemas educacionais, sobre elas exercendo influência formadora. Sem dúvida muito do que já se escreveu no campo da teoria pura não afeta a prática da educação. Constituiria exercício interessante comparar tais teorias, mas nosso estudo da educação comparada só se refere aos sistemas educacionais tais como funcionam na prática.

II

Os sistemas educacionais não são susceptíveis de transplantação de um ambiente cultural para outro. Já as idéias e os princípios podem ser modificados e fecundamente adaptados, tendo em vista seu ajustamento a novas condições. A história da educação consiste, toda ela, na história da infertilização de idéias. A educação romana foi reformada por influência de teorias e práticas vigentes na Grécia. A filosofia e a erudição judaicas e árabes exerceram poderosa influência no pensamento cristão medieval. A Renascença, surgindo da Itália, com o renascimento das humanidades, modificou o caráter do ensino secundário, sobretudo nos países da Europa Ocidental, ao passo que a Reforma estimulou a introdução do ensino elementar em países europeus e em algumas colônias americanas. Mais tarde, no primeiro terço do século XIX, o ensino elementar da Prússia serviu de paradigma à promoção do ensino elementar na França e nos Estados Unidos. O mundo muito lucrou com o conceito de jardim de infância (*kindergarten*) de Froebel; a divulgação dos métodos e teorias de Herbart; a obra de Maria Montessori sobre a primeira infância; as filosofias de Dewey, Ferrière e Décroly — todas elas idéias que ultrapassaram as fronteiras dos respectivos países de origem. Finalmente, os Estados Unidos contribuíram para o desenvolvimento de uma ciência da educação, através da elaboração de mensurações e testes objetivos, conquanto as primeiras sugestões sobre a matéria tenham partido da França e da Inglaterra. O ideal norte-americano de oferecer igualdade de oportunidade de educação estimulou esforços no mesmo sentido em outros países, como aspecto inseparável do ideal democrático, embora a solução norteamericana — escola secundária para todos — não seja universalmente aceita. Tais exemplos, escolhidos de uma lista muito mais extensa, não significam que se criou no mundo um sistema educacional uniforme, mas tão-somente que, assim como a ciência exerce uma influência de âmbito mundial, assim também, na educação, as idéias e teorias podem transcender as fronteiras nacionais e afetar o progresso, através do que se aprende com os sistemas educacionais estrangeiros. Todavia, já se observou que, mesmo num campo

objetivo como o da ciência, os métodos empregados na solução dos problemas tendem a ser afetados pelo caráter nacional que condiciona o cientista.

Cada nação tem ou aspira a ter o sistema educacional que satisfaça suas necessidades. O objetivo primacial de cada sistema educacional é reproduzir o tipo. Num dos primeiros Relatórios Especiais sobre Questões Educacionais, publicados no início deste século, Sadler, ao discutir a questão, ressaltou que é possível deduzir o que uma nação deseja e espera da educação, através de perguntas sobre o indivíduo. O alemão perguntaria: "Que sabe êle?"; o francês, "Que diploma ou certificado possui?"; o inglês, "Que espécie de criatura é êle?"; e o norte-americano, "Que sabe êle fazer?". Cada uma dessas perguntas reflete a finalidade do respectivo sistema educacional. E embora alterações básicas se-tenham processado, desde que Sadler expôs a questão, perguntas como essas hoje são pertinentes.

Cumprido, portanto, ao estudar o sistema educacional de uma nação, devotar considerável atenção a sua organização social, política e econômica e a seus antecedentes culturais. Tomemos, como exemplo, o recente desenvolvimento da escola maternal. Podem existir argumentos psicológicos a seu favor — o período infantil é o mais crucial no desenvolvimento do ser humano. Em sua origem, porém, a criação de escolas maternas, pelas Irmãs MacMillan, pode ser atribuída às condições sociais e às transformações ocorridas na vida de família e na situação da mulher. Mais tarde, o reconhecimento do papel da escola maternal decorreu do desejo de dar a todas as crianças começo idêntico de vida, em ambientes sadios e felizes, e de preservar a mão-de-obra nacional, já então ameaçada pela redução no tamanho das famílias. Nos Estados Unidos, o lento desenvolvimento das escolas maternas decorreu de dois fatores — menor número de crianças em cada família e ingresso de maior número de mulheres em empregos assalariados; mas essas escolas nasceram como centro de estudos psicológicos do crescimento infantil. Existia na Alemanha Nazista, e na Rússia Soviética ainda existe, outra razão para que a criança ingresse desde logo na escola — iniciar o processo de condicionamento o mais cedo possível.

O nascimento da escola maternal, bem como o desenvolvimento do ensino elementar público, resulta da industrialização da sociedade. Assim também a extensão da idade escolar decorre em parte do desejo de estender a igualdade de oportunidade de educação e de oferecer mais longa preparação para os complexos problemas da vida hodierna. Em grande parte, também decorre do fato de as nações industrializadas mais desenvolvidas poderem dispensar os trabalhos dos jovens. Por outro lado, nos países de-

economia predominantemente agrícola, prevalece maior percentagem de analfabetos, por exemplo, nos países balcânicos, Itália, Egito, América Latina, China, Índia, bem como na maior extensão das chamadas sociedades subdesenvolvidas.

Pode-se aceitar pacificamente que, à medida que declinam as instituições sociais que outrora exerciam funções educacionais de grande utilidade, transferem-se elas gradualmente para as escolas, como, por exemplo: educação da primeira infância, novas matérias de ensino como economia doméstica e trabalhos manuais, orientação vocacional, educação de adultos, etc.

Na história da educação, a Igreja foi a mais vigorosa força educacional. Durante mais de mil anos as escolas eram ou administradas pela Igreja ou sob sua supervisão. A partir da Reforma, e baseado no princípio de *cujus regio, ejus religio*, o Estado associou-se à Igreja. Cada Estado firmou o direito de determinar os cultos religiosos que seriam tolerados dentro de suas fronteiras, assegurando-se, conseqüentemente, o direito de controlar a educação, conjuntamente com as autoridades eclesiásticas competentes. À medida que as nações formavam uma consciência nacional, a Igreja viu-se, aos poucos, subordinada aos interesses sociais, políticos e econômicos do Estado. O objetivo dominante da educação, até então religioso, passou a ser político e nacional, sendo determinado, em cada país, pela natureza política do Estado, e administrado pelas autoridades seculares. Isso não obstante, o problema da instrução religiosa nas escolas ainda não se acha satisfatoriamente resolvido, em parte alguma. Tornou-se crucial, nos debates sobre o *Education Bill*, na Inglaterra, durante a guerra; criou sério obstáculo à reforma da educação, na França; transformou-se em fonte de dificuldades na reorganização de após-guerra, nos Estados da Alemanha Ocidental; e sofreu debates tremendos, que culminaram em processos judiciais, nos Estados Unidos, durante os últimos quinze anos.

Não é recente a ligação entre a política e a educação, tendo sido reconhecida por Platão e Aristóteles. Quando Platão, em *A República*, passa a discutir o Estado justo, sua obra transforma-se em um dos mais notáveis tratados de educação. Aos guardiães do Estado caberia dedicar atenção especial à educação e à criação "Pois se, mediante uma boa educação, eles (os cidadãos) se tornaram homens razoáveis, sensatos, estarão habilitados para penetrar todas essas questões", fundamentais à estabilidade do Estado. Nas *Leis*, Platão fez do Ministro da Educação da Juventude a mais importante de todas as autoridades estatais. No mesmo espírito, Aristóteles escreveu em sua *Política*: "De todas as coisas que mencionei, aquela que mais contribui para a permanência dos estados é a adaptação da educação à forma de

governo". Na *Ética*, declara: "Afirmamos que o fim da política é o bem supremo e não existe nada que essa ciência se esforce tanto por produzir como um certo caráter nos cidadãos, isto é, torná-los bons e capazes de obrar boas coisas". A idéia foi repetida por Montesquieu em *O Espírito das Leis*, onde se lê que "as leis da educação devem relacionar-se com os princípios de governo".

III

Só no fim do século XVIII, quando o Estado nacional começou a surgir, foram esses princípios adotados como base para a criação do sistemas de educação nacionais. Assim, a Constituição Geral da Prússia estipulou, em 1794, que "as escolas e universidades são instituições estatais encarregadas de instruir a juventude, dando-lhe informações úteis e conhecimento científico. Tais instituições só podem fundar-se com o conhecimento e o consentimento do Estado".

Em 1808 Napoleão baixou um decreto no mesmo sentido: "Nenhuma escola, nenhum estabelecimento de ensino de qualquer natureza, pode ser criado fora da Universidade Imperial e sem autorização de seu diretor". este decreto baseou-se no princípio três anos antes definido por Napoleão: "De todas as questões políticas, a da educação talvez seja a mais importante. Não pode haver Estado político firmemente estabelecido, a menos que exista um corpo docente com princípios definidamente reconhecidos. Se a criança não aprende desde a infância se deve ser republicana ou monarquista, católica ou livre pensadora, o Estado não constituirá uma nação; repousará sobre alicerces incertos e movediços, e ficará constantemente exposto à desordem e a reformas".

Confrontemos esses princípios com o objetivo educacional definido por George Washington em seu Discurso de Despedida (1796) : "Promovei, pois, como objeto de primacial importância instituições para a difusão geral do conhecimento. À medida que a estrutura governamental dá força à opinião pública, é essencial que a opinião pública seja esclarecida". esse lema, repetido por todas as personalidades públicas dos Estados Unidos, desde os dias de Washington até os nossos, pode ser encontrado em *Expressions on Education by Builders of American Democracy* (1941). Os princípios firmados por Washington são permanentes, embora passíveis, algumas vezes, de ser olvidados pelos patriotas improvisados.

Na Inglaterra, a criação de escolas, por parte do Estado, encontrou longa resistência em virtude do temor de que fossem utilizadas para controlar o pensamento. De todos os argumentos

contrários a um sistema educacional estatal, o mais vigoroso foi o de John Stuart Mill, no ensaio *On Liberty* (1859), em que escreve: "Que toda ou grande parte da educação do povo fique em mãos do Estado, verbera mais que ninguém. Tudo quanto já se disse da importância da individualidade de caráter e da diversidade de opiniões e modos de conduta exige, como da mesma indescritível importância, a diversidade de educação. A educação geral do Estado não passa de mera coerção para moldar as pessoas a fim de serem absolutamente iguais umas às outras; e como o molde em que se colocam é o que agrada ao poder predominante no govêrno — seja este monarca, clero, aristocracia ou a maioria da geração presente; na medida de sua eficiência e bom êxito, estabelece-se um despotismo sôbre o pensamento, que por tendência natural conduz ao despotismo sôbre o corpo. Uma educação estabelecida e controlada pelo Estado só deve existir, se é que deve existir, como uma entre muitas experiências simultâneas, postas em prática no intuito de exemplo e estímulo, de modo a elevar as outras a determinado padrão de excelência". Nem a Junta de Educação nem seu sucessor, o Ministério da Educação, prescreve o *currículum*, mas exerce direção, através de seus inspetores e da publicação de sugestões. Embora não se insista sôbre uniformidade, nem se espere uniformidade, e conquanto se conceda liberdade aos professores, espera-se que eles demonstrem responsabilidade correspondente, no uso dessa liberdade.

Pode-se, portanto, tomar como axioma que "Tal Estado, tal escola". Sob um regime (o autoritário ou totalitário) o Estado vem primeiro e a função da escola consiste em moldar o indivíduo a determinado padrão, conveniente ao Estado — "enquadrá-lo na linha justa", como na Rússia Soviética, o equivalente do *Gleichs-chaltung* da Alemanha nazista. Sob o outro regime (democrático ou liberal), a função da escola consiste em desenvolver cada indivíduo ao máximo de sua capacidade, como cidadão inteligente que desempenhará um papel na determinação do caráter do Estado. Muitas das diferenças existentes nos sistemas nacionais de educação podem ser atribuídas a diferenças na natureza política do Estado. Muitos outros aspectos da educação — administração centralizada ou local, e relações entre as duas; tipos de controle e inspeção; prescrição de *currículo*, e métodos, ou liberdade; preparação de professores, padrões e exames; e participação do público — quase sempre encontram explicação nos objetivos políticos do Estado. A ressalva "quase sempre" foi acrescentada porque há democracias com sistemas altamente centralizados, em virtude de condições demográficas.

Nos últimos trinta anos verificaram-se na educação reformas decorrentes de reformas políticas. Na Alemanha houve quatro

tipos diferentes de educação: imperial, republicano, nazista e, agora, talvez democrático. Na Rússia Soviética, após uns quinze anos de experiências de toda sorte, a educação enquadra-se na "linha justa", como todos os demais aspectos da vida e da cultura comunista. O objetivo mais recente ressalta do título da tradução, feita por George S. Counts e Nucia P. Lodge, de um tratado de pedagogia russo: "Quero ser como Stalin". Na Alemanha nazista, todo o intento da educação consistia em coordenar a todos e produzir uniformidade de pensamento, pois a observação que um fanático nazista escreveu ("Desde que Hitler assumiu o poder, nenhum alemão tem vida privada, salvo quando dormindo. Assim que acorda, é um soldado de Hitler") aplica-se igualmente ao cidadão de qualquer dos estados comunistas. Na Itália fascista os princípios orientadores eram: "Nada contra o Estado; tudo pelo Estado; nada fora do Estado", e "O Duce tem sempre razão". No Japão criou-se um Bureau de controle do Pensamento, encarregado de impedir os estudantes, em particular, de "abrigar pensamentos perigosos".

O estado totalitário controla todos os aspectos da educação e da cultura. esse controle, contudo, nem sempre é determinado por fins políticos. O sistema educacional da França, antes de guerra, achava-se submetido a um controle burocrático autoritário, parte por causa do temor de agressão externa, parte como herança napoleônica, parte pelo desejo de manter os padrões da cultura francesa. No período entre as duas guerras, os professores franceses exigiram maior liberdade para adaptar o ensino a circunstâncias locais. Processa-se agora ligeira modificação do controle autoritário, gozando os professores de maior liberdade.

Existe uma outra forma de autoritarismo que não se explica de nenhuma dessas maneiras — política e cultural. Essa forma nasce de um lento e imperceptível entrincheiramento da burocracia, tal como ocorreu na Nova Zelândia e nos Estados Australianos. A centralização e o controle surgiram numa época em que a população, rarefeita, se espalhava por todo o país e em que não havia ainda govêrno local. A única maneira de criar escolas era através do govêrno central. No momento esse sistema está sofrendo modificações. O mesmo não se pode dizer, porém, dos países da América Latina, em que o controle da educação normalmente fica em mãos da autoridade central.

IV

Contrastando com os sistemas totalitários e autoritários, temos a administração da educação, nos estados liberais, demo-

«cráticos, particularmente a Inglaterra e os Estados Unidos, em que a ênfase sempre recaiu na descentralização, com maior participação das populações locais. Nos dois países, a eficiência sofreu entraves, em virtude do temor do controle central. Nos dois países, chegou-se à conclusão de que, no interesse de transformar em realidade o ideal de igualdade de oportunidade de educação, a autoridade controladora — nacional ou estadual — tem de participar mais do que no passado no oferecimento de condições em que todo menino ou menina, independentemente de acidente de domicílio ou circunstâncias de família, tenha amplas oportunidades de educação — sem procurar prescrever nem o conteúdo do programa nem os métodos de ensino. Tais foram as intenções do *Education Act*, de 1944, e das propostas para subvenções federais à educação, nos Estados Unidos. Nos dois países foi definitivamente reconhecido que o progresso da educação depende não de decretos e controles de uma autoridade central, mas de uma opinião pública vigilante. Nos dois países, aceitou-se o princípio de que maiores áreas de administração devem ser criadas, não só para assegurar apoio local à educação, mas também para promover o que Sir Michael Sadler denominava "variedade dentro de uma estrutura nacional". Como o Presidente Wilson uma vez escreveu, tal sistema não só exige inteligência como suscita inteligência. Uma rede educacional de malhas muito apertadas pode funcionar com eficiência, mas milita contra a iniciativa local, por parte de professores e público, constituindo obstáculo ao progresso.

Existe, ainda, outra razão para que se encoraje e mantenha o interesse do público, por seus empreendimentos educacionais. 'Criam-se com isso oportunidades para que o público seja informado, quando da introdução de novas idéias nas escolas. É que sempre existe o perigo de oposição a inovações, partida dos adultos cuja educação foi diferente. Em nossos dias, mais uma justificativa se acrescenta: as despesas com a educação precisam ser enormemente aumentadas; se o público não compreender que tais despesas são necessárias ao bem-estar do indivíduo e ao progresso material, os planos de reforma serão facilmente derrotados. Nunca houve um período na história da educação em que tantas reformas propostas exigem o apoio inteligente do público. Por causa do tradicional sistema duplice de educação — uma para as massas, nas escolas elementares; outra para uma minoria, nas escolas secundárias, vários setores da sociedade, em muitos países europeus, sentem que as oportunidades de educação secundária não são "para gente dessa laia nem para seus filhos". Outros grupos, fortemente influenciados pela tradição de tipo acadêmico, no ensino secundário, tendem para desprezar, como substitutos inferiores, outros tipos de educação, melhor

adaptados as aptidões e necessidades dos alunos. Pode-se, aqui, aprender com os Estados Unidos uma lição já aceita pela Inglaterra — a variedade de métodos e medidas adotados para assegurar o interesse e o apoio do público, na educação.

Até aqui discutimos as relações existentes entre o caráter político do Estado e a educação, o impacto de que resultam significativas diferenças entre os sistemas educacionais de países diversos. Existem, sem dúvida, outros métodos de encarar o problema. Não mencionamos o aspecto social porque é parte intrínseca do padrão político e cultural. Ainda assim, a existência de estratificação social e econômica deve ser levada em consideração, já que um programa destinado a oferecer igualdade de oportunidade de educação, baseado em aptidão, significa não só educação livre, mas também um sistema de subvenções de manutenção. Todavia, a diferenciação de oportunidades de educação depende não só das diferenças de aptidão individuais, mas também do reconhecimento das necessidades econômicas e técnicas do país. A educação representa um investimento social em seres humanos; rende dividendos não só sob a forma de bem-estar individual, mas também sob a de prosperidade e progresso da sociedade.

Outro fator ainda existe, além do político, a contribuir para as diferenças, mesmo nos casos em que teoria e prática políticas sejam semelhantes. Trata-se do conceito de nacionalismo. Já se ressaltou que a educação não pode deixar de enraizar-se na cultura nacional — língua, história, geografia, uso e costumes — em todos os aspectos da vida ou de padrões culturais que contribuem para formar um sentimento comum de devotamento, de concidadania, no grupo político denominado nação. O objetivo primacial de qualquer sistema educacional, desde o primitivo até o hodierno, consiste em reproduzir o tipo, ou em induzir a geração mais jovem a incorporar-se ao grupo social em que **vai** viver.

Esta maneira de encarar o problema, por mais inevitável que seja, criou um problema: o nacionalismo, à medida que se tornou militante e agressivo, resultou na tendência para olhar outras nações como inferiores ou hostis, para ver as diferenças e não os elementos comuns a todos os seres humanos. Sir Ernest Barker já uma vez definiu a nação como "a casa do pensamento que os homens construíram para que suas mentes nela pudessem coabitar". Mesmo do ponto de vista de idéias e cultura, pode-se demonstrar que essa casa não pode desenraizar-se, que os tijolos com que foi construída representam os resultados dos labores coletivos, em todas as épocas da história, de todas as nações, de todas as raças humanas. A arquitetura peculiar da casa do pen-

samento foi determinada pelo caráter ou mentalidade nacional, desenvolvido pela tradição do grupo, à medida que se cristalizam os objetos comuns de devotamento e patriotismo. Salvador Ma-dariaga definiu o caráter ou mentalidade nacional como "o formato, o perfume e a côr" dos atos e modos de pensar de membros da mesma nação, de suas qualidades e defeitos. O caráter nacional é um fenômeno cultural, e não fisiológico ou racial.

Pode-se ainda citar uma outra definição de educação que teve influências ainda mais claras nas práticas educacionais. Discutindo o significado de nação, escreveu Renan: "O que forma a nação não é o fato de falar a mesma língua nem de pertencer ao mesmo grupo étnico, mas ter realizado, coletivamente, grandes feitos no passado e o desejo de realizá-los coletivamente, no futuro". Desventuradamente, no campo que mais se tem utilizado para fins de endoutrinação nacionalista — a história — os feitos realizados no passado sempre aparecem associados a glórias nos campos de batalha e de conquista; e os feitos a serem realizados no futuro consistem em desferrar derrotas, recuperar territórios perdidos ou fazer novas conquistas. Os heróis da criança, na escola, são heróis do campo de batalha. Os heróis que enriqueceram o gênero humano com idéias e ideais são ignorados. A Constituição da UNESCO inicia-se com a declaração: "Uma vez que a guerra começa na mente do homem, é na mente do homem que deve erguer-se a defesa da paz". Seria mais rigoroso dizer que "as guerras são postas na mente da criança quando ainda na escola". No conjunto, a definição de nação que mais corretamente diagnostica o que atormenta o mundo é a de Huxley e Haddon, em *We Europeans*: "A nação já foi cingidamente mas não inadequadamente definida como um grupo de pessoas vinculadas por um erro comum, quanto a sua origem, e uma aversão comum a seus vizinhos".

O estudo da educação comparada trata, assim, de descobrir o impacto desse conceito de nacionalismo sobre a educação. Hoje o interesse por esta questão é maior que nunca. Procura-se no presente descobrir se o nacionalismo e o internacionalismo são compatíveis um com o outro. A educação comparada pode estudar os sistemas educacionais de diferentes países de maneira objetiva. Não é sua função criticar as ideologias políticas mas revelar seus efeitos sobre os sistemas de educação. Pode, no entanto, trazer relevante contribuição, ressaltando os maus efeitos do mau nacionalismo, à luz da história, e seus efeitos sobre a felicidade do gênero humano.

A importância dessa questão foi reconhecida na Constituição da UNESCO, na declaração: "Que a ignorância dos costumes e

da vida dos outros povos tem sido uma causa comum, no curso da história da humanidade, dessa suspeição e desconfiança entre os povos do mundo, através das quais suas divergências muito freqüentemente explodem em guerra". A fim de promover melhor compreensão entre as nações, a UNESCO decidiu, como uma de suas atividades, promover estudo? sôbre o nacionalismo e o internacionalismo, tendo em vista três objetivos:

"1. Ressaltar o caráter distintivo das várias culturas nacionais e ideais nacionais.

2. Ajudar a estimular a simpatia e o respeito das nações pelos ideais e aspirações das outras e apreciação pelos problemas nacionais.

3. Estudar, e recomendar para aplicação, medidas que fomentem mais íntima cooperação entre as nações, embora mantendo o maior respeito por suas culturas e ideais."

Não existe melhor declaração do que esta, sôbre os propósitos do estudo da educação comparada pois, embora reconheça e salvaguarde a existência de cultura e sistemas de educação nacionais, tenta reconciliar os interêsses em choque. esse campo de investigação tem procurado promover a compreensão dos sistemas educacionais, à luz de sua cultura, estrutura política e objetivos nacionais. Pois só através da educação é possível compreender as esperanças, aspirações e problemas de uma nação.

A EDUCAÇÃO E O CONHECIMENTO DO HOMEM PELAS CIÊNCIAS SOCIAIS

J. ROBERTO MOREIRA
Do I.N.E.P.

1. A EDUCAÇÃO E OS IDEAIS CULTURAIS DO HOMEM

A formulação dos problemas educacionais e o encaminhamento das suas soluções sempre estiveram ligados ao conceito do homem, resultante do conhecimento que dele se tinha ou que se supunha ter.

Não cabe aqui um desenvolvimento histórico dos ideais e das realizações educacionais, mas convém lembrar, em linhas muito gerais, algumas fases desse desenvolvimento, a fim de que se possa melhor compreender não só a originalidade da posição contemporânea em face do assunto, mas sobretudo a legitimidade dessa posição.

Antes de mais nada é preciso considerar que o conceito do homem e o conhecimento, que permite esse conceito, não se fazem ao acaso ou ao sabor de intenções e indagações individuais. Se existe um conhecimento totalmente puro e livre de compromissos que não os do próprio conhecimento, esse, com certeza, não se refere ao homem, nunca em condições de ver-se, a si próprio, fora do campo de relações em que se encontra, pois que é esse mesmo campo que o define.

Assim, pois, na cidade-estado, dos antigos gregos, o homem é diferente do que se constituiu nos feudos medievais e sob a influência do cristianismo e dos processos de aculturação e in-culturação das tribos germânicas que dividiram o antigo Império Romano, da mesma forma por que o homem romano é outro que o cidadão moderno das nações ocidentais, etc.

Na velha Esparta, cercada de tribos e outras cidades hostis, às quais devia fazer a guerra e que, por sua vez, também lhe faziam guerra, por uma questão de segurança e sobrevivência, dadas as próprias condições histórico-geográficas da constituição dos estados gregos, em situação constante de invasão e contra-invasão, o conceito do homem era equivalente ao do cidadão guerreiro. Assim, a constituição atribuída a Licurgo, que foi, mais

que outra coisa, uma consolidação ou codificação de hábitos, "mores" e atendimentos a necessidades, deve ser considerada como resultante e não como condição da vida espartana. A simplicidade dos hábitos e a condenação da luxúria, a pobreza da cultura intelectual e a cultura do físico, se resultavam de necessidades reais, concretas, impunham, por isso mesmo, que se visse o homem de um ângulo muito definido que a nós, tão distantes no tempo, pode parecer absurdo e estranho. Dessa posição especial do homem, como cidadão guerreiro a serviço do Estado, um e outro conseqüentes de um conjunto de relações internas e exteriores ao Estado, resultou também um estranho sistema de educação, cujos objetivos, determinados por todas essas circunstâncias, eram formar o homem forte, corajoso, astuto, patriota, obediente e militarmente eficiente, o que, em suma, era formar o cidadão espartano.

Se Atenas, inicialmente, teve condições históricas muito semelhantes às de Esparta, não se pôde fechar em exclusiva atitude de defesa e ataque, ám virtude da sua posição geográfica, da sua índole mercantilista e do contato mais constante com a Ásia Menor. Daí que o cidadão ateniense não pudesse configurar-se como um guerreiro a serviço do Estado, se compreende facilmente. E o chamado milagre do humanismo ateniense se esclarece como conseqüência de fatores históricos e político-sociais que não estiveram presentes em Esparta. E por isso, também, a educação ateniense tinha em vista um homem diferente do espartano: o cidadão culto, capaz do exercício da cidadania política, de participar dos deveres religiosos e da defesa contra os inimigos. O homem, assim, devia ser uma harmonia de força e destreza física, de sabedoria e de fé, ao mesmo tempo que livre de consciência política e de iniciativa econômica. Quando, depois das guerras persas, cresceu a riqueza pública e privada, e, em face da guerra do Peloponeso, a harmonia grega foi quebrada, o individualismo substituiu a cidadania livre e harmônica, formando-se grupos que entraram em conflito. A derrocada ateniense mostrava-se iminente e, então, pela primeira vez na história, se procurou na educação institucional o agente capaz de redirigir e orientar em sentido de recuperação as mudanças que se operavam na civilização helênica.

Platão, no "Protágoras" e na "República", tenta teoricamente esse meio de mudar a vida grega, e nas "Leis" o faz de maneira realista e prática. De forma semelhante procedeu Aristóteles na "Constituição de Atenas", na "Política" e na "Ética a Nicomaco". Poderíamos ainda citar Isócrates ("Orações" e "Contra os Sofistas"), Xenofontes ("Ciropédia" e "Cinegética") e Tucídides ("Discurso Fúnebre a Péricles") como outras tantas

tentativas, mais ou menos explícitas, de dar sentido de meio de transformação e reorganização político-social, à educação.

Mas cada um desses filósofos e políticos apresentava sua própria concepção dos meios e fins educacionais, porque cada um tinha do homem conceito filosófico próprio, que, embora condicionado por condições culturais da época, era de elaboração individual, segundo uma linha própria de desenvolvimento filosófico, nem sempre guiado ou baseado no exame dos fatos sociais, políticos e culturais. Era mais uma visão idealista do homem que realista e prática.

Esta maneira de considerar o homem continuou, depois que o helenismo passou a orientar a vida romana, nos últimos tempos da República e durante o Império, até o século passado. O estoicismo romano que se traduz tão bem nos escritos de Marco Aurélio, não foi senão consequência do idealismo grego de concepção do homem, adaptado aos padrões culturais dos romanos. De forma semelhante, a santidade cristã, da Idade Média, com o seu ascetismo e desprendimento do mundo, foi um idealismo de base religiosa. E em função desses idealismos é que se procurava realizar uma educação, afinal, de ordem prática e muito concreta: a formação do orador entre os romanos, a do clérigo pelas escolas monacais e catedrais, a do cavaleiro pela instituição da Cavalaria e a do artesão pela aprendizagem nas corporações, durante a Idade Média. Se a realidade obrigava, porém, à educação objetiva, concreta e adaptada às circunstâncias econômico-sociais, sua filosofia era de outra ordem e essa educação se interpretava à luz de um conceito idealista do homem.

De forma semelhante, durante os três séculos de preparação da Renascença (1200 a 1400) e durante esta, a concepção do homem instruído e intelectualmente livre, decorrente do humanismo individualista, é também um idealismo que, então, levou a uma educação de cunho literário e intelectualista, capaz de atender às necessidades de um grupo ou classe e, por isso, justificada por uma filosofia parcialista a respeito da natureza humana.

2. A EDUCAÇÃO PARA TODOS E O REALISMO

Só quando, depois das lutas religiosas dos séculos XVI e XVII, se chegou a compreender a necessidade de educação para todos, graças à influência da reforma protestante que tinha em vista o livre exame dos textos religiosos por todos, é que se compreendeu a necessidade de estudar as possibilidades dessa educação e seu condicionamento natural.

Surgem, então, os primeiros realismos e naturalismos na formulação dos problemas e das soluções educacionais.

Até então, os sistemas de educação institucionalizada eram para atender não à formação do homem, mas à de um tipo de homem, idealizado segundo os interesses e necessidades de uma classe ou grupo e filosoficamente justificado. Na Grécia, o humanismo educacional abrangia apenas os cidadãos livres, uma minoria em face da população não helênica e dos escravos. Em Roma foi primeiramente destinada ao patriciado e, depois, ao cidadão romano, ficando de lado a plebe, a quem se procurava satisfazer com pão e circo.

Na Idade Média, só puderam funcionar três sistemas, um para a formação do clero, outro para a dos cavaleiros ou nobres e outro para a dos artesãos, e quem não estivesse dentro de um dos três grupos, não se beneficiaria dos sistemas existentes, como era o caso da grande multidão de servos e trabalhadores rurais.

A instrução humanística, da Renascença, cujo objetivo original teria sido a auto-cultura e o desenvolvimento individual, além de se desvirtuar, estreitando-se e formalizando-se, não era para todos, mas para a nobreza e as classes burguesas mais ricas e influentes.

O protestantismo levantou a bandeira da educação universal, isto é, para todos. Depois disso, cumpria determinar em que consistiria essa educação universal. Dessa necessidade resultaram o realismo e o naturalismo. Provavelmente, o primeiro realista que exerceu influência sobre a escola, foi Wolfgan Rathe (1571-1635, Alemanha), que precedeu Comenius na formulação pedagógica do realismo sensorial e, para pôr em prática essa formulação, estabeleceu uma efêmera escola experimental em Kōthen.

A partir de Francis Bacon, com Rathe e Comenius, a preocupação foi de como realizar a escola para todos. esse "como" teve por base duas ordens de idéias: o respeito à pessoa humana da criança, oriundo do individualismo em progressão, e a admissão de que o conhecimento resulta da experiência sensorial, com base na rejeição, pelas ciências nascentes, da dedução aristoté-lica. Daí, toda a pesquisa educacional girar em torno do problema dos métodos pedagógicos, resumindo-se os estudos às questões didáticas, o que, de início, com Rathe e Comenius, foi realizado de um modo empírico, de um lado, e conceitualista, de outro, porque as ciências não podiam ainda fornecer dados e meios para um tratamento científico da questão.

3. O PSICOLOGISMO EM EDUCAÇÃO

John Locke (1632-1704), com a sua tentativa de aplicar processos indutivos ao estudo da mente humana e com a afirmação de que o processo da aprendizagem era mais importante que o conteúdo, lançava a semente do grande e amplo movimento que, no século XIX e princípios do século XX, ia fazer da Psicologia a ciência básica da educação, isto é, aquela que forneceria à escola os fundamentos e os meios pedagógicos.

Antes, porém, deste grande movimento, convém lembrar que em Rousseau (1712-1778) já estavam contidas em germe as idéias que hoje levam a educação a procurar meios e instrumentos de trabalho fora e além da Psicologia. Se êle pode ser considerado precursor dos estudos psicológicos modernos, pois soube ver por intuição o problema das diferenças individuais e a natureza do processo de crescimento bio-mental, soube ter também concepção democrática da educação, bem como a idéia de que ela pode modificar ou fazer progredir a sociedade no sentido do bem-estar de todos. Quer isto dizer que, apesar de todo o seu individualismo naturista, Rousseau via, para a educação, fins sociais (coletivos ou gerais). Esta segunda parte, porém, das idéias *rousseauiananas* seria posta de lado pelos educadores, mais preocupados com o problema de como transmitir a cultura existente, sobretudo no seu aspecto intelectual ou de conhecimento.

J. B. Basedow (1723-1790) iria formular um postulado educacional que deveria preocupar a todos os educadores até o século XX, isto é, de que as crianças devem ser tratadas como tais, não como adultos. J. H. Pestalozzi (1746-1827) tomaria esse postulado e tentaria, por processos empíricos, mais percebidos por intuição que pesquisados objetivamente, organizar psicologicamente o ensino com base nos instintos, capacidade e poderes naturais da criança em crescimento. Daí a sua definição da educação como "um desenvolvimento natural, simétrico e harmonioso" de todas as "faculdades" da criança.

Herbart (1776-1841), embora rejeitando a psicologia das faculdades, que Pestalozzi e outros adotaram, procura organizar completa psicologia educacional ou teoria psicológica da aprendizagem, com base na percepção e na associação das idéias.

Pouco a pouco, crescendo de um lado a procura de educação institucional e impondo-se aos governos nacionais, como política básica, a educação para todos, o que determinava a necessidade de economia e eficiência dos processos educacionais, e começando de outro lado o desenvolvimento da psicologia como

ciência positiva, seria natural que os educadores fizessem dos problemas educacionais uma questão de métodos (ensinar bem e muito, em pouco tempo), a ser resolvida pelo conhecimento bio-psíquico da criança (ensinar aproveitando as possibilidades oferecidas pela natureza infantil).

A preocupação com "o que" se devia ensinar era substituída pela que dizia respeito ao "como" ensinar. Desenvolveram-se métodos para o ensino da leitura, da escrita e todas as ciências, tudo com base no conhecimento psicológico. Tinha-se por aceito que o objetivo da educação institucionalizada era a transmissão da cultura intelectual, das ciências e das letras, ao que se aliava, ainda de modo instrutivo — comunicação oral e escrita — princípios de moral e civismo. Os currículos escolares consistiam, então, em programas de simples matérias escolares, cuja graduação e modo de ensinar deviam obedecer às possibilidades das crianças e jovens.

Como estes, segundo Gauss, variassem em suas aptidões e capacidades, desenvolveu-se toda uma psicologia diferencial, de base psicométrica, estreitamente associada à questão pedagógica do agrupamento de alunos e da graduação do ensino. A psico-metria e os testes de aptidão passaram a ser, a partir do fim do século passado, preocupação de todos os educadores.

Além disso, a questão de graduação e dosagem do ensino, que, segundo o postulado de Basedow, devia ter em vista a natureza da criança como tal e não como adulto em miniatura, levou ao estudo objetivo do desenvolvimento psíquico, isto é, à psicologia genética, graças ao que, inicialmente, se tentou determinar os estágios ou fases desse desenvolvimento, aí considerados o biofísico, a afetividade (emoções, interesses e tendências ou inclinações) e a inteligência, para, mais tarde, se passar a considerar a própria natureza do processo de crescimento. Já então, se fazia da educação novo conceito; ela não era mais simples processo de transmissão ou comunicação, pois a psicologia genética, amparada na psicologia comparada, começava a lançar luzes sobre todos os problemas de desvio e atrofia do desenvolvimento, quer nos aspectos biofísicos, quer nos afetivos e mentais. Daí, o se pensar em educação em termos de orientação ou direção do desenvolvimento da criança, como preparação para a vida.

4. FORMULAÇÃO DO CONCEITO SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Contribuíram para esta nova conceituação, de outro lado, as necessidades crescentes de reorganização social numa sociedade cujas condições de vida se transformavam rapidamente pela in-

dustrialização, pelo comércio e pela política internacional, gradadas, em grande parte, ao desenvolvimento das ciências físicas e da criação de nova tecnologia. O homem bem pensante, de inteligência instruída já não podia ser mais o ideal ou objetivo da educação. Além da inteligência, outras condições lhe eram exigidas; além da cultura intelectual, outras culturas eram importantes; aprender as matérias escolares era apenas uma parte e um aspecto de toda a aprendizagem. A escola devia ser preparação para a vida e não apenas para um aspecto da vida. Ao mesmo tempo que a psicologia genética tendia para se transformar em psicologia social e a psicologia das matérias escolares em psicologia da aprendizagem como mudança ou adaptação do comportamento, começavam os educadores a sentir, depois de 1918, que outras ciências deviam dar à educação o seu concurso. A psicologia genético-social, a psicologia diferencial e a psicologia da aprendizagem, só por si, já não eram suficientes para garantir o bom êxito das práticas educacionais, pois que se devia levar em conta a vida como era vivida em uma sociedade não estável, não estratificada e não de condições definidas, tal qual se apresentava já logo depois da primeira guerra mundial, ou, mais exatamente, desde o início do século.

Ainda no século XIX, alguns educadores souberam, por intuição, preconizar o novo sentido que se daria forçosamente à educação. F. Froebel (1782-1852) chegou mesmo a uma fórmula que, depois de Dewey, iria ter plena atualidade normativa. A educação não seria preparação para vida, mas participação na vida ambiente, de modo tal que a atividade de cada educando deveria ser orientada não apenas segundo objetivos educacionais abstratos, mas de acordo com fins sociais e morais, realmente atuantes.

Nos Estados Unidos, a revolução educacional provocada por Horace Mann (1796-1859), pela democratização do ensino, a expansão dos ramos de ensino, a organização administrativa da educação e a orientação dos sistemas escolares, determinaria não apenas soluções mais ou menos felizes, mas toda uma série de problemas a merecer estudos e pesquisas que necessariamente não se podiam resolver à luz da psicologia. Henry Barnard (1811-1900), sintetizou a extensão desses problemas numa frase que ficou célebre naquele país: "Schools good enough for the best and cheap enough for the poorest" (escolas suficientemente boas para os melhores e suficientemente baratas para os mais pobres). Nessa frase estão contidos todos os problemas de "diversificação, qualificação, administração e financiamento da educação. Economia, política, planejamento social e outras questões semelhantes são implicadas pela compreensão ampla da

frase. Até hoje, os educadores norte-americanos lutam e estudam e pesquisam para atender a esse complexo de problemas.

John Dewey (1859-1951), ao qual hoje se procura voltar as costas, talvez porque sua influência foi demasiadamente extensa e intensa, pode ser considerado como quem deu uma orientação geral, filosófica e política, à solução desses problemas, além de tratar de vários deles pormenorizadamente.

Para Dewey, a escola pública não seria apenas uma instituição de transmissão da cultura existente, nem tão pouco de adaptação do ser humano, em crescimento, a uma sociedade existente e definida. Mais que isso, ela seria um dos principais, senão o principal meio de melhoria social. Para tanto teria que se transformar em uma pequena sociedade, aberta às influências do meio próximo, da nação e da vida internacional (cf. "Democracy and Education"). Nestas condições "educação é vida, não apenas uma preparação para a vida". E sendo vida social, o objetivo da educação é a eficiência social, sendo seus meios os próprios meios de vida social, pelos quais se utilizariam ou aproveitariam as capacidades e tendências dos seres humanos em crescimento, em vez de as subordinar a programas ou currículos em que certas matérias teriam prevalência.

Kilpatrick e outros procuraram demonstrar que relações implicaria uma escola assim definida, principalmente numa civilização em mudança, cuja orientação num sentido de melhoria progressiva era desejada. O conceito de democracia, no seu sentido amplo, de responsabilidade coletiva e individual, ao mesmo tempo que de realização progressiva na mudança e pela mudança, lhes deu uma filosofia orientadora, ao mesmo tempo que fazia os educadores se voltarem para as ciências sociais, porque era preciso conhecer e compreender a sociedade e o homem social, para se poder saber como fazer a escola-sociedade, a escola atuante e agente da direção ou orientação das mudanças.

5. EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA

Até certo ponto, na Europa, E. Durkheim contraditava a possibilidade desses objetivos, porque caracterizando a educação como fato social, sujeita, portanto, ao determinismo sociológico, não julgava passível da intencionalidade diretora de alguns reformadores; seria uma resultante, mais que uma condicionante das mudanças sociais. Nestas condições, a mudança em educação sucederia ou, quando muito, acompanharia a mudança das formas e estruturas sociais, dificilmente podendo ser fator de mudança. Em que pesem às conseqüências da tese de

Durkheim, o que nos importa, no momento, é ver, com êle, a sociologia reivindicar o estudo científico da educação, isto é, em condições objetivas, como tarefa sua, como trabalho sociológico. Até certo ponto, isto era reforçar a posição dos que se voltavam para as ciências sociais em busca de bases científicas para a organização dos sistemas educacionais, pois que estes deviam ter fundamentação na realidade social e não apenas em intenções teóricas.

Direta ou indiretamente, a sociologia de Durkheim teve influência sobre o pensamento e as pesquisas sociais norte-americanas, onde, quer no domínio político, quer no educacional, como resultante do critério metodológico do não compromisso das pesquisas científicas com a intencionalidade da ação, se passou a distinguir nitidamente, como na Europa e sob a influência do positivismo, entre os problemas de realidade existencial e os de intenção normativa ou construtora. Os primeiros exigiam do cientista a pesquisa e o estudo para a compreensão e a explicação do existente, da realidade objetiva, quer considerada estática, quer dinamicamente. Os segundos diziam respeito à mudança, ao aperfeiçoamento e ao progresso quer social e polido, quer econômico e tecnológico.

O pragmatismo de William James — desenvolvido por Dewey — tendia a enfatizar a segunda ordem de problemas, de modo que, enquanto, na Europa, a tradição ideo-positivista (idéias construídas experimentalmente pela razão positiva) se limitava aos problemas da realidade existente, contentando-se com a sua compreensão e explicação; nos Estados Unidos esse conhecimento tendia a ser tomado como instrumento ou meio para a solução dos problemas de segunda ordem, os chamados problemas práticos. Enquanto, na Europa, estes problemas eram tomados como dependentes de juízos de valor, implicando, por isso, menos ou mais que simples conhecimento científico, para depender, no encaminhamento de sua solução, principalmente de uma filosofia axiológica, os norte-americanos tendiam a pôr os juízos de valor dentro da realidade existente, que as ciências sociais estudam, mediante uma sociologia do comportamento e do pensamento, o que, se, até certo ponto, era negar a possibilidade de autonomia da filosofia axiológica, significava trazer para o próprio campo da investigação científica os problemas de ação ou problemas práticos.

O resultado dessa tendência de consideração única dos problemas de realidade existente e dos problemas normativos ou de construção, foi o livro de Dewey sobre a teoria da pesquisa ("Logic — a theory of inquiry").

E de semelhante tendência resultou igualmente a de considerar todo e qualquer problema de ação social ou de invento tecnológico, de política ou de administração, de higiene ou de educação, como problemas científicos, cujo esclarecimento depende de pesquisa, de observação, de formulação de hipóteses e de verificação. Daí, acreditamos, o sentido progressivo da tecnologia norte-americana e o pouco tradicionalismo de suas instituições educacionais que, pelo menos até agora, se têm mostrado capazes de mudanças, readaptações, ensaios e experiência.

Graças a todos esses fatores é que, desde 1926, de quando data a primeira grande tentativa da "National Society for the Study of Education" de um exame de amplitude universal a respeito das condições de construção dos currículos escolares, se formula explicitamente a necessidade de estudar os problemas educacionais como integrantes da realidade existente e não apenas como questões axiológicas e de intencionalidade normativa. As normas e as técnicas resultariam, como consequência, desse estudo objetivo e científico. E, então, a educação se apresenta — segundo a velha tese de Durkheim — como problema social para cujo conhecimento se deve recorrer à sociologia. Mas esta não esgota o assunto, pois que, sendo apenas uma das ciências sociais — quer seja considerada como síntese, quer como base destas, por lhes fornecer os postulados básicos ou o método, quer simplesmente como irmã — não vê o homem e as relações humanas entre si e com o não-humano, senão sob certos aspectos. Ora, o educador, depois de Dewey, principalmente, passara a ver na educação um conjunto não finito de fatos que diziam respeito ao homem em todas as suas relações. Daí não poder ser a educação apenas um problema sociológico, mas também cultural ou antropológico, econômico e ecológico, psicológico e biológico, político e moral. Todo um conjunto de técnicas científicas teriam que ser postas em ação para esclarecer o que é e o que pode ser a educação. Naturalmente, a ênfase passava a recair sobre as técnicas científicas utilizadas no estudo do homem como ser social e como resultante cultural. De aí que a psicologia e a biologia passassem a ter apenas função ancilar no esclarecimento dos problemas educacionais, que se tornaram sobretudo questões sociológicas, antropológicas, políticas e econômicas.

O "26th Yearbook" da "National Society for the Study of Education", editado em 1927, era já nesse particular bem explícito. Algumas de suas conclusões normativas revelam bem que, já então, a psicologia era destronada de sua posição de ciência básica da educação. "Para determinar a importância relativa dos elementos que servem ao ensino — dizia uma das conclusões —

para selecionar e empregar utilmente esses elementos, o organizador do currículo tem que saber que emprêgo vai dar às necessidades, interesses e ocupações da criança, por um lado, e, por outro, as conclusões tiradas do estudo científico da sociedade"... "Os interesses da criança são da maior importância, mas devem ser postos de lado se a análise social não evidenciar, de algum modo, seu valor ou a possibilidade de serem facilmente dirigidos no sentido de uma atividade útil"... "É necessário salientar a natureza social do indivíduo. O indivíduo se torna indivíduo no melhor sentido do termo somente por meio da sua participação na sociedade"... "Identificar a criança com os objetivos e ocupações que surgem da análise da vida social"... "As técnicas e os elementos importantes de uso freqüente, essencial, emergirão diretamente da análise das necessidades sociais... Além disso, os elementos dinâmicos do currículo... serão mais integralmente reconhecidos por meio dessa mesma análise científica da sociedade"...

"Achamos, pois, que os organizadores dos currículos escolares são obrigados a tomar definitivamente em consideração os méritos e deficiências da civilização norte-americana"...

Como vemos, o convite aos cientistas sociais, por parte dos educadores, era nítido: propunha-se, a esses cientistas, toda uma série de problemas que implicavam reorientação das pesquisas que realizassem, para ter em vista, em todas elas, um dos aspectos da realidade social: a educação. Daí por diante, procuraram os educadores assenhorear-se cada vez mais, não só dos resultados mas também das próprias técnicas de pesquisa que as ciências sociais utilizavam. A sociologia educacional tornou-se amplo campo de estudo e, nas escolas de formação de professores, setor específico do treinamento. Os "surveys" de sistemas educacionais ou de aspectos de sistemas educacionais se tornaram freqüentes. E, dentro da técnica dos "surveys", se criou uma especial para o estudo objetivo dos problemas educacionais, que é a do "normative surveys". Desses "surveys" foi resultando a formulação de problemas específicos que levaram a estudos particulares de estatística social da educação, de economia da educação, de morfologia social da educação, de estruturação e relações de infra e supra-estrutura em educação, etc. A bibliografia de tais estudos é hoje tão extensa quanto a de qualquer ramo das ciências sociais.

6. EDUCAÇÃO E ANTROPOLOGIA

Com o desenvolvimento da antropologia, que, no século XIX, se limitara a ser como que uma história natural do homem, feita — no dizer de Quatrefages — da mesma forma pela qual um

zoologista estudava um animal, e que, agora, conforme James Hunt, tendia a ser cada vez mais a ciência da humanidade, implicando — segundo Broca — o estudo do homem quer nas suas particularidades, quer nas suas relações com o resto da natureza, passaram os educadores a mais e mais a recorrer ao que os antropologistas lhes poderiam oferecer como resultado de suas pesquisas e estudos. Particularmente a antropologia cultural, que se preocupa com o estudo da cultura humana, ou, melhor falando, dos comportamentos transmitidos sob todas as suas formas — indústria, artes, costumes, crenças, organização social, modos de vida, etc. — passou a ter significação extraordinária para os educadores, convictos que se achavam e se acham de que a educação é, em última instância e considerada objetivamente, processo de transmissão da cultura, e que, do ponto de vista normativo, pretende não apenas realizar essa transmissão da melhor maneira possível, mas ainda fazê-la com a intenção de melhorar, de fazer progredir a cultura, no sentido de ideais que resultam da própria cultura. Que os estudos de comunidades e de culturas localizadas em espaços definidos, a que se entregaram os antropologistas culturais, por envolverem — como não podia deixar de ser — o estudo das formas e processos de comunicação e transmissão da cultura, passassem a ser considerados como básicos ou fundamentais para o planejamento educacional, era apenas um passo. E é o que está acontecendo nos dias atuais, nos Estados Unidos.

No seu livro de síntese — *The Study of Man: an Introduction* — Ralph Linton, em 1936, já soubera prever implicitamente o que acontece em nossos dias, nos capítulos em que tratou da difusão e da integração da cultura, pois que o livro foi escrito com a evidente intenção não apenas de difundir o que a antropologia estava fazendo, mas de correlacionar os seus resultados a problemas práticos da vida e da cultura norte-americana.

Foi em face dessa crescente relação entre os estudos de antropologia e o planejamento educacional, bem como da esperança que os educadores passaram a depositar nos antropólogos, que a "American Anthropological Association", a "School of Education" e o "Department of Sociology and Anthropology" da "Stanford University", em 1951, com a cooperação de várias outras universidades e escolas de educação dos Estados Unidos, resolveram organizar um simpósio em que se procurasse definir o que era possível aos educadores esperar da contribuição da antropologia e como poderiam os antropólogos contribuir para o planejamento educacional com pesquisas e estudos fundamentais. desse simpósio resultou um livro-relatório e síntese, publi-

cado no ano passado (1955) — "Education and Anthropology", editado por George D. Spindler — do qual passamos a dar uma breve notícia, com a recomendação de que seja lido pelos educadores e antropólogos brasileiros, a fim de que, sob sua sugestão, se realizem no país as pesquisas fundamentais, necessárias à compreensão dos nossos problemas educacionais e à formulação de uma política educacional ajustada à solução dos referidos problemas.

Quase todos os participantes do simpósio não tiveram dúvida em admitir que a educação é um instrumento pelo qual as culturas se perpetuam, isto é, continuam, de modo que a educação é um processo cultural e, como tal, considerada objetivamente e em si, está no campo de estudos da antropologia. Compreende-se também que importa ao educador adquirir uma concepção clara do sentido da cultura e dos processos, formas e padrões culturais, a fim de compreender sua própria função profissional, quer técnica, quer cientificamente.

O conhecimento do que é inculturação, aculturação e socialização, conforme são estudadas pelo antropólogo, bem como das formas e do dinamismo desses processos na cultura brasileira e nas suas subculturas regionais, pode auxiliar aos nossos educadores a esclarecer melhor as funções da escola, ao mesmo tempo que contribuir para a constituição de um "fundo de experiências" capaz de fertilizar novas idéias e técnicas educacionais.

Além dessas contribuições de ordem geral, a antropologia cultural pode ainda oferecer auxílio para a compreensão de muitos problemas particulares e específicos da educação. Assim, por exemplo, a compreensão da relação entre cultura e personalidade pode trazer luz ao velho problema do conflito entre o herdado e o adquirido e, por isso, contribuir para esclarecer melhor certas questões de orientação e aconselhamento, quer educacionais, quer profissionais.

A função da escola na inovação cultural é outra das áreas para que convergem os interesses dos antropologistas e dos educadores. Se a educação formal tiver que ser objetiva, é conveniente que os professores saibam reconhecer a importância do papel das experiências culturais não escolares, que dão margem à inovação da cultura e contra as quais o processo escolar não pode chocar-se.

Numa cultura heterogênea, como é a norte-americana e como tende a ser a nossa por suas diversificações regionais e pela estruturação e estratificação sociais, a caracterização do cidadão ideal é difícil, de modo que se tornam possíveis a confusão e o conflito no que diz respeito aos objetivos educacionais. É razoável que aí o antropologista possa auxiliar os educadores

a formar uma concepção do homem cultural, ideal, pela identificação dos valores nucleares que os brasileiros procuram preservar e perpetuar nesta nossa idade de transformações e mudanças sociais.

Por outro lado, como já frisamos em "Introdução ao Estudo do Currículo da Escola Primária" (publicação n.º 7 da C.I.L.E.M.E. — 1955) o conteúdo e as experiências dos programas escolares precisam ser selecionados da distribuição total de possibilidades que existem na nossa cultura nacional e nas suas subculturas regionais. Uma seleção inteligente, para esse fim, só pode ser baseada no que o antropólogo descobrir como constituinte da cultura, principalmente se tivermos em vista que a complexidade, a heterogeneidade e a rapidez da mudança na moderna cultura brasileira tornam tal seleção mais difícil ainda.

Nos próprios métodos de ensino e aprendizagem, que são, em última análise, processos de comunicação e transmissão-culturais, os antropologistas podem auxiliar os professores, por exemplo, pela compreensão de como a imitação, a participação-e outros processos informais são atuantes na inculturação em outras culturas. Além disso, podem contribuir para a inteligência das relações entre motivação cultural e incentivos, de uma lado, e valores e aprendizagem escolares, de outro.

Problemas como os de quociente intelectual dos grupos que apresentam culturas diferentes, de aproveitamento escolar, de organização homogênea ou heterogênea de classes, etc, podem ser enormemente esclarecidos pelo estudo e a compreensão da cultura dos agrupamentos humanos, em seus meios de vida, técnicas e costumes.

Não é possível esgotar, em resumo como este, a lista total dos interesses comuns entre educadores e antropólogos. O livro em questão a faz extensa, ao mesmo tempo que, por uma autocrítica dos próprios antropólogos, que para êle contribuíram, nos diz das próprias dificuldades da antropologia em atender às questões que os educadores lhe possam propor, pois que ela não é ciência pronta, mas em desenvolvimento.

Dos capítulos que julgamos mais interessantes e importantes, salientamos os que se referem à análise do processo educativo nas comunidades americanas, à posição da escola no contexto da comunidade, à aprendizagem da compreensão inter-cultural e, finalmente, ao que diz respeito às condições culturais do ensino básico, sintetizadas em sua forma problemática na pergunta "Can primary learning be unlearned?"

Todos os capítulos são, porém, interessantes e todos contribuem para compreensão mais adequada dos problemas educacionais.

Quando se chega ao término da leitura de um livro como esse e se lança um olhar sobre o que foi a educação no passado, desde os tempos antigos aos princípios do nosso século, compreende-se perfeitamente como se condiciona ela pelo conceito que se faz do homem. Quando a vida era menos complexa e a sociedade menos instável, uma filosofia de princípios simples e bem coordenados poderia servir de base às formulações educacionais. Já em nossos dias, dada a situação social, cultural e política das nações e da humanidade em geral, o uniformismo filosófico na conceituação do homem se torna impossível. Não é mais tão fácil dizer para que educar e como educar. Daí esse recurso inevitável às ciências sociais, o que, a nosso ver, em última análise, é tentativa científica de conseguir saber o que é o homem no mundo contemporâneo. Seria a educação em procura dum conceito do homem.

O EXERCÍCIO COMO PROCEDIMENTO DE FIXAÇÃO DE AUTOMATISMOS

Luiz ALVES DE MATOS

Da Universidade do Brasil

I — CARACTERIZAÇÃO DO EXERCÍCIO

1 . A discriminação nítida das diferentes categorias de objetivos ou de produtos da aprendizagem é de fundamental importância para o professor; é que a direção das atividades discentes, que a estes conduzem, exigirá do professor contínua adaptação dos recursos e procedimentos disponíveis à natureza toda especial do objetivo ou produto visado em cada caso. Assim, a formação e fixação de automatismos, tais como hábitos, destrezas e habilidades específicas, exigirão, tanto do professor como dos alunos, o emprêgo de recursos e procedimentos diversos dos que seriam necessários para a aprendizagem ideativa ou para a formação de padrões de conduta de fundo emotivo, como ideais, atitudes e preferências.

2. Quando o objetivo ou produto visado é um automa-tismo constante de um hábito, de uma destreza ou de uma habilidade específica qualquer, o exercício é naturalmente o procedimento didático mais apropriado para atingi-lo.

O esquema essencial do exercício consiste na iniciação correta do automatismo visado e na sua repetição intensiva e regular, dentro de formas, contextos ou situações variáveis e progressivamente mais complexas, até que esse automatismo atinja o grau de segurança, rapidez e perfeição desejáveis.

Em todo exercício há, portanto, duas etapas nitidamente diferenciáveis:

a) a da iniciação correta dos alunos no automatismo; b) a da prática repetitiva desse automatismo, até os alunos o dominarem perfeitamente.

Integram a primeira etapa do exercício as explicações preliminares, as demonstrações feitas ao vivo, as instruções específicas a serem dadas aos alunos e os primeiros ensaios destes com o automatismo em pauta, sob a vigilância orientadora do professor.

Na segunda etapa, salientemos os dois princípios fundamentais :

- (1) o da *constância* do elemento central a ser automatizado, através de repetições sucessivas, intensas e realizadas com intervalos regulares;
- (2) o da variabilidade das formas, contextos ou situações dentro dos quais o elemento automatizando deverá ser aplicado.

Um terceiro princípio fundamental desta segunda etapa, a ser realçado, seria o de que as formas, contextos ou situações variáveis, dentro dos quais o elemento automatizando será praticado, deveriam ser projetados numa escala de *progressiva complexidade*, até assegurar ao automatismo a amplitude de domínio desejável. Evidentemente, tal princípio não se aplica aos automatismos elementares ou irreduzíveis, como escrever uma letra maiúscula ou interpretar um símbolo algébrico simples, mas somente aos automatismos compostos, ou altamente complexos e organizados, como traduzir um trecho latino à primeira vista, interpretar um discurso em língua estrangeira, guiar um carro numa avenida de tráfego intenso, ou resolver uma equação de 2.º grau.

Estes três princípios, o da constância, o da variabilidade e o da progressiva complexidade, são essenciais para compreendermos todo o significado didático da moderna técnica do exercício, como procedimento de fixação dos automatismos.

Da etapa de iniciação correta dos alunos resultará a formação dos nexos associativos fundamentais do automatismo. Dado o caráter meramente incoativo desses nexos, tal formação será, *ipso jacto*, precária quanto à firmeza e durabilidade do automatismo, se em seu reforço e para sua conservação não sobrevir a prática repetitiva que deverá consolidá-lo.

Da etapa de prática repetitiva, através da aplicação conjugada dos princípios da constância, da variabilidade e, quando fôr o caso, da progressiva complexidade, resultará a fixação do automatismo, como aquisição permanente e definitiva, conseguida pelos alunos, sob a orientação do professor.

3. O âmbito de aplicabilidade do exercício tem sido tema de férteis controvérsias entre os especialistas. William C. Ruediger restringe sua aplicação exclusivamente às destrezas; Thomas M. Risk, aos automatismos de natureza puramente mnemônica; Edward L. Thorndike e Roy O. Billet, pelo contrário, a estendem indiscriminadamente não apenas a todas as espécies de automatismo (hábitos, destrezas, habilidades específicas tanto mentais como verbais), mas a todos os produtos de aprendizagem, incluín-

do os conhecimentos reflexivos e todos os possíveis componentes da aprendizagem apreciativa, como ideais, atitudes, apreciações estéticas e valorizações éticas e sociais.

Discordamos, por um lado, de William C. Ruediger e Thomas M. Risk por restringirem em demasia, e cada um a seu modo, a aplicabilidade do exercício; por outro, não podemos concordar com Edward L. Thorndike e Roy O. Billet por darem ao exercício uma excessiva e, a nosso ver, injustificada amplitude de aplicabilidade.

Contra William C. Ruediger e Thomas M. Risk observamos que, com variações acidentais quanto ao emprêgo de ferramentas, instrumentos e aparelhos, presentes na maioria das destrezas e ausentes nas habilidades verbais e mentais, o exercício é o-procedimento didático mais apropriado tanto para a automatização destas como daquelas; em ambas o produto visado é essencialmente da mesma natureza, isto é, a reação automática ou, simplesmente, o automatismo. Os processos para adquirir e fixar esses automatismos, com pequenas diferenças de natureza acidental, serão essencialmente os mesmos, obedecendo ao mesmo paradigma operacional. Lógico será, portanto, concluirmos que o procedimento didático a empregar na orientação desses processos idênticos deverá ser o mesmo, isto é, o exercício. Independente destas considerações, a prática escolar universal aí está para atestar sobejamente a posição por nós assumida. A distinção que alguns autores procuram introduzir entre o "exercício" e a "prática" é artificial e dialética apenas; ambos têm a repetição como fato essencial e denominador comum, e na prática escolar tal distinção se torna irreconhecível.

Contra Edward L. Thorndike e Roy O. Billet, frisamos que do fato de existirem certos e bem poucos elementos comuns a todas as três grandes categorias de produtos de aprendizagem não podemos licitamente concluir que estes sejam todos de natureza idêntica, diferenciando-se apenas quanto ao grau de quantidade ou de intensidade, como pretendem; muito menos, que o seu tratamento didático se deva processar indiscriminadamente, como se fossem uma e a mesma coisa. A admitirmos tal hipótese, teríamos que reverter ao sincretismo inicial do empirismo pedagógico de há muito superado; já Comenius, há 300 anos, discriminava com bastante precisão o processamento didático diversificado a ser dado às destrezas, aos conhecimentos e aos sentimentos e atitudes morais.

4. Muitos autores, à míngua de uma análise mais detida da técnica do exercício, tendem a limitá-lo apenas à segunda etapa indicada, isto é, à da prática repetitiva. A nosso ver, tal restrição não se justifica nem do ponto de vista teórico nem do ponto de vista prático.

Teoricamente, a unidade, a continuidade e o caráter cumulativo do processo de aprendizagem dos automatismos estão a exigir uma correspondente continuidade funcional do procedimento didático que deverá orientá-lo.

Praticamente, se de um lado, para efeitos de análise e de formulação de sugestões orientadoras da ação docente, distinguimos entre a etapa da iniciação e a etapa da prática repetitiva, por outro, é extremamente difícil determinarmos o momento exato em que termina a iniciação e começa a prática repetitiva; na própria etapa de iniciação haverá necessariamente repetições, até que se formem os nexos associativos fundamentais do automatismo.

Portanto, se bem que a distinção por nós estabelecida entre a etapa da iniciação e a da prática repetitiva seja necessária e fecunda, como veremos ao tratarmos da técnica do exercício, contudo tal distinção não justifica a diversificação de procedimentos didáticos, nem a restrição do exercício à segunda etapa apenas. Aliás, esta restrição foi, historicamente, a grande responsável pela deteriorização da técnica do exercício.

5. De fato, nos últimos 40 anos, o exercício na sua forma tradicional tem sido objeto de severas críticas tanto da Psicologia educacional, como da Didática progressista. Essas críticas são bem fundadas sempre que se referem à prática obsoleta de monótonas repetições formais, em cantilena de rotina, sem quaisquer perspectivas vitalizadoras. Mestres havia que se valiam do exercício apenas como recurso para passar o tempo ou para martirizar os alunos, forçando-os ao trabalho monótono e exaustivo de infundáveis repetições. Se acrescentarmos a isto o rigorismo de acres repreensões e castigos pelas distrações e erros cometidos pelos alunos, teremos um quadro bastante fiel da deplorável situação criada nas escolas pelo emprêgo do velho tipo de exercício, restrito à rotina das práticas repetitivas.

6. É evidente que a simples repetição, mecânica e rotineira, de um ato não contribui, de forma apreciável e compensadora, para a sua aprendizagem. A prática repetitiva só se torna valiosa quando:

- a) se fundamenta no interesse e na compreensão reflexiva dos alunos;
- b) obedece aos princípios psicológicos que governam este tipo especial de aprendizagem (automatismo) ;
- c) se desenvolve à base de uma iniciação correta, que estabeleça os nexos associativos fundamentais do automatismo ;

- d) procura intencionalmente atingir determinado grau de perfeição e rapidez do automatismo, dentro de determinados padrões de eficiência e de limites de tempo bem definidos.

A eficácia do exercício dependerá, portanto, mais deste condicionamento psicológico e didático, do que da mera quantidade de repetições mecânicas, que o caracterizava em sua forma tradicional.

7. Mas, uma vez asseguradas estas condições psicológicas e didáticas, é claro que a prática repetitiva é indispensável no processo de fixação de destrezas e habilidades específicas. Já Comenius, em sua "Didactica Magna", observava que: "a instrução não pode chegar a consolidar-se no espírito dos alunos, senão à força de exercícios e repetições, realizados com regularidade e tão freqüentes e bem feitos quanto possível". Modernamente, Frank W. Thomas, entre muitos outros, assevera: "Não há recurso substitutivo para uma prática bem orientada e persistente; esta é a atividade de aprendizagem mais conducente para a aquisição de automatismos desejados". Thomas Risk afirma por seu lado: "As instruções verbais, as demonstrações e várias outras espécies de ilustrações podem ajudar na orientação do processo deste tipo de aprendizagem, mas a prática ativa e a repetição são essenciais para o domínio de qualquer automatismo". Portanto, da crítica corrente, contra a forma arcaica e tradicional do exercício não se deve concluir que êle deva ser abolido da prática docente, mas sim reestruturado em novas bases, mais científicas e objetivas, a fim de desempenhar, com maior eficácia, o papel insubstituível que lhe cabe na fixação dos automatismos.

II — O EXERCÍCIO E A REPETIÇÃO PERANTE A PSICOLOGIA EDUCACIONAL

1. O exercício, como procedimento didático para orientar os alunos na aquisição e fixação de automatismos, é mais antigo do que a própria Pedagogia. Fruto da intuição e do empirismo dos mestres da antigüidade,, seu uso tem sido constante através dos séculos. Nas escolas do império romano eram correntes os adágios: "repetitio est mater studiorum" (a repetição é a mãe dos estudos) e "bis repetita manent" (as coisas duas vezes repetidas se gravam). Através da Idade Média, da Renascença e dos tempos modernos, o exercício continuou sendo o trivial de uso mais generalizado em todas as escolas de nível primário e secundário, nas quais as destrezas e as habilidades específicas,

a serem automatizadas, constituíam a carga principal dos trabalhos escolares. Atualmente, seu emprêgo é universal na prática escolar de todos os países civilizados.

2. Ideado pela intuição empírica e aplicado por mestres não menos empíricos, com uma visão muitas vezes acanhada e escravos da tradição e da rotina, é natural que o exercício, com o advento das modernas ciências pedagógicas, sofresse severas críticas, não só quanto ao seu mal emprêgo, mas, até mesmo quanto à sua validade intrínseca, como 'procedimento didático de pretensa eficácia. Em algumas escolas experimentais do começo do século atual, a controvérsia sôbre sua validade chegou a ponto de suprimi-lo inteiramente do plano escolar, enquanto se processava o seu julgamento no tribunal da Psicologia experimental.

3. As limitações do presente estudo e seus objetivos eminentemente práticos e normativos não comportam análise mi-nudente da marcha desse julgamento sôbre a validade intrínseca do exercício perante a Psicologia educacional. Teremos, pois, que nos restringir aos fatos mais essenciais e significativos.

a) Edward Lee Thorndike, em sua obra "Educational Psychology" (Teachers College, Colúmbia University, Bureau of Publications, N. Y.), baseado em experiências com reagentes animais, enunciou o que êle considerava serem as três principais leis da aprendizagem: a lei da disposição ("readiness"), a lei do exercício, e a lei do efeito. A lei do exercício, também chamada da "frequência", da "repetição", da "prática", ou ainda do "uso e desuso", envolvia a afirmação de que: em igualdade de condições, o exercício ou a repetição fortalece, e a falta de exercício enfraquece a conexão entre a situação e a resposta. Explicando a aprendizagem, dentro de sua concepção conexio-nista, pela fórmula S-R, Thorndike encontrou na sua lei do exercício a chave explicativa da gradual eliminação das resistências sinápticas e do progressivo fortalecimento dos nexos co-rectivos entre os estímulos da situação e as respostas do aprendiz. b) O velho axioma empírico da repetição e seu correspondente didático, o exercício, pareciam receber, assim, plena confirmação da moderna pesquisa psicológica. A lei do exercício formulada por Thorndike teve a mais ampla repercussão tanto nos arraiais da Psicologia experimental como nos meios pedagógicos e didáticos. Nestes principalmente, foi tomada como a última palavra da ciência; seria considerado retrógrado e obscurantista o pedagogo ou didata que ousasse pô-la em dúvida ou negá-la; cumpria apenas aceitá-la, explorar-lhe todas as suas possibilidades e incorporá-la na técnica operacional do ensino. Com esta atitude generalizada de irrestrita aceitação nos meios pedagógicos, exagerou-se a importância da lei do exer-

cício, que de mero *fator condicionante de fixação* passou a ser considerada como a *causa fundamental* da aprendizagem. Extrapolou-se, além disso, o seu alcance, procurando-se por ela explicar, não apenas a aprendizagem de destrezas e habilidades específicas, em que ela obtém sua plena validade, mas também a aprendizagem ideativa e reflexiva e ainda a aprendizagem apre-iativa. Por tudo isso, um forte sopro mecanicista passou a varrer as searas do ensino, tornando-se a lei do exercício, lugar comum e ponto obrigatório em todos os tratados de Metodologia do ensino.

c) Bem diferente, porém, foi a trajetória seguida pela lei do exercício nos arraiais da Psicologia experimental. Desde sua primeira formulação explícita, ela provocou acesas discussões entre os psicólogos da atualidade, uns endossando-a e recebendo-a com aplausos, outros propondo modificações quanto ao seu enunciado e quanto à sua interpretação; outros, por fim, contestando-a frontalmente, à luz de novas pesquisas psicológicas com reagentes animais e humanos.

(1) Além dos seguidores de Thorndik, da corrente conexionista, a lei do exercício encontrou irrestrita aceitação por parte dos psicólogos das correntes behaviorista e funcionalista, como J. R. Angell, C. H. Judd, H. A. Carr, E. S. Robinson, J. M. Baldwin e R. S. Woodworth. este último assim se manifesta sôbre a lei do exercício: "De uma lei da aprendizagem nós estamos hoje perfeitamente seguros. Não há dúvida de que o exercício de uma reação fortalece-a, tornando-a mais precisa e mais fácil de executar, dando-lhe uma decidida vantagem sôbre outras que não tenham sido exercitadas. A lei do exercício é muito ampla no seu escopo, sendo válida para a vida em geral e não apenas para a vida mental. O exercício de um músculo desenvolve o músculo, o exercício de uma glândula desenvolve essa glândula, e, da mesma maneira, o exercício de uma reação mental fortalece o mecanismo empregado na produção dessa reação".

(2) Já B. F. Skinner, expoente do behaviorismo descritivo (acompanhado por W. T. Heron, F. S. Keller e W. K. Estes), admite algo semelhante à lei do exercício para os reflexos elementares. Mas, para as reações mais complexas de caráter operacional, a formação do que êle chama de "reserva reflexa" depende não tanto do número de repetições em si, mas do arranjo dessas repetições, bem como do seu reajustamento periódico e da regularidade de seus intervalos.

(3) Edward C. Tolman, behaviorista eclético, acompanhado por C. H. Honzik, F. M. Geier e C. S. Hall, nega à lei do exercício o poder de causar a aprendizagem pela seleção inicial da

resposta certa; a simples repetição não estabelece qualquer nexo associativo entre o estímulo e a resposta; a aprendizagem propriamente dita antecede à repetição; esta serve apenas para fortalecer e fixar as reações já aprendidas, formando a sua resistência a modificações.

(4) Edwin R. Guthrie atribui ao exercício uma função meramente integradora dos componentes de uma destreza; a seu ver, cada destreza consta de um agregado de hábitos elementares que são aprendidos isoladamente numa única repetição; as sucessivas repetições servem para organizar e integrar esses hábitos elementares num conjunto funcional harmônico.

(5) Clark L. Hull conclui de suas pesquisas experimentais que a mera repetição continuada de uma reação não produz outra coisa senão inibições reativas; contudo, o aperfeiçoamento das destrezas depende de repetições de reforço.

(6) Segundo *Kurt Lewin*, o criador da Psicologia topológica e vetorial, toda a aprendizagem consiste essencialmente em modificações efetuadas na estrutura cognitiva de quem aprende. Ora estas modificações podem ocorrer com a repetição. A situação da aprendizagem pode ser de tal natureza que exija várias e repetidas exposições até se conseguir a desejada modificação na estrutura cognitiva. A repetição de uma atividade pode produzir modificações tanto na estrutura cognitiva como no sistema de forças atuantes na situação. Um resultado freqüente da repetição é a mudança de "valência" de um objetivo em relação a outro; assim: (a) um objetivo inicialmente atraente pode perder a sua atração quando a atividade com êle relacionada é repetida até o ponto de "saciedade"; (b) um objetivo inicialmente de baixa valência pode, pela repetição da atividade correlata, se transformar em um objetivo de alta valência, pelo enriquecimento do seu sentido. Contudo, não existe uma correlação ponto por ponto entre o número de repetições e as modificações internas que constituem a aprendizagem. Mais, ainda, a repetição, levada ao exagero, não contribui para a aprendizagem e pode até acarretar, pela saciedade, a desorganização e a "dediferenciação" ou "primitivização" da estrutura cognitiva, comprometendo irremediavelmente toda a aprendizagem.

(7) Para os psicólogos da corrente da Gestalt, como K. Koffka, W. Köhler, R. M. Ogden e M. Wertheimer, o papel das repetições na aprendizagem consiste apenas em proporcionar a focalização de relações que deverão integrar a contextura da aprendizagem. Kurt Koffka chega a admitir que elas possibilitem a consolidação das configurações implícitas na aprendizagem.

(8) As pesquisas realizadas por K. S. Lashley, J. Peterson e Z. Y. Kuo, bem como os estudos de E. G. Coghill, L. Carmichael

e Ch. Bird sobre a maturação, reduzem ao mínimo a validade da lei do exercício, negando-a praticamente.

(9) A interpretação mais generalizada entre os psicólogos atuais é de que as sucessivas modificações na aprendizagem se processam ao longo das repetições, mas não como resultantes dessas repetições: a mera repetição não é o fator causal nem essencial da aprendizagem, nem ainda do seu progresso ou aperfeiçoamento. As divergências entre esses especialistas surgem quando procuram explicar quais os processos específicos que ocorrem na aprendizagem em relação a essas repetições.

(10) Raymond H. Wheeler, chefe da corrente organicista em Psicologia, ao terminar sua longa crítica contra a lei do exercício, assim se manifesta: "Há evidências de que o progresso no processo da aprendizagem é uma consequência da maturação e do caráter enervador das forças externas atuantes sobre o organismo e não uma consequência da repetição ou do uso. A repetição está para a aprendizagem como o tempo está para o crescimento geral do organismo; a repetição está sempre presente; sem ela não há aprendizagem, do mesmo modo que sem o tempo não pode haver crescimento; mas o tempo só por si não explica o crescimento". O mesmo Raymond H. Wheeler, em co-autoria com Francis Th. Perkins, formula sua *teoria da função estimuladora da repetição* nos seguintes termos: "Qual é a função da repetição? Certamente ela deve desempenhar um papel na aprendizagem. Para dominar um novo problema é necessário confrontá-lo mais de uma vez. A repetição não é um fator condicionante, mas o confrontar repetidas vezes uma situação proporciona o estímulo necessário para a maturação. A repetição do estímulo torna-se, portanto, uma condição da aprendizagem, porque ela induz a maturação, sempre que o molde do estímulo é adequadamente apresentado".

d) Premido pelas numerosas críticas que seu enunciado da lei do exercício provocou da parte das diversas correntes psicológicas, e após ter realizado novas e meticolosas experiências, já agora com reagentes humanos, Edward L. Thorndike, numa louvável demonstração de honestidade científica, veio a lume, com seu novo trabalho intitulado "Human Learning", para retificar modestamente seus enunciados anteriores. Dele extraímos as seguintes citações: "O nosso problema é saber se a mera repetição de uma situação, em si e por si mesma, causa a aprendizagem, e, de um modo particular, se as conexões mais repetidas, simplesmente por serem mais repetidas, tendem a consolidar-se com maior vigor, com prejuízo das repetições menos repetidas. A nossa resposta é: *Não*. Enquanto eu posso ver agora, a repetição de uma situação, em si e por si mesma, não tem força sele-

tiva. Em uma de nossas experiências, 3.000 repetições não causaram aprendizagem; isto ilustra a incapacidade da repetição para causar a aprendizagem". Mas acrescenta: "É difícil obter-se quaisquer medidas do potencial da repetição, isolado dos demais fatores atuantes na aprendizagem. O grande volume de resultados até aqui obtidos demonstra abundantemente que a *repetição mais a adequação* (belonging) causa a aprendizagem, mas que a aprendizagem é lenta".

e) Como vemos, a controvérsia em torno da lei do exercício vem-se arrastando nos arraiais da Psicologia experimental pelos últimos 30 anos e ainda não chegou ao seu termo, mesmo após as retratações de Thorndike. Ainda não dispomos, portanto, da palavra definitiva da Psicologia experimental e temos razões para duvidar de que jamais chegaremos a tê-la sobre esse assunto de tão grande interesse para a prática docente.

Mas, enquanto os cientistas se digladiam a respeito das múltiplas interpretações por eles dadas ao papel que a repetição desempenha na aprendizagem, os educadores não podem ficar de braços cruzados à espera de uma solução. O fluxo constante das novas gerações a transitar pelos bancos escolares exige dos educadores uma ação imediata e ininterrupta com planos definidos de técnica operativa : e as salas de aula podem tornar-se autênticos, se bem que despreziosos, laboratórios, em que questões como essa podem ser submetidas ao teste pragmático da realidade cotidiana. Ora, na realidade cotidiana das salas de aula, o fato concreto e palpável é que, enquanto a aprendizagem ideativa e a aprendizagem apre-ciativa dispensam o exercício e as repetições, a aprendizagem de automatismos exige o exercício e as repetições como *conditio sine qua non* para ser levada ao grau desejável de fixação e consolidação ; sem este processo de fixação obtido pelo exercício e pelas repetições, os automatismos não passariam de meros bosquejos in-coativos, de caráter evanescente e inoperante, sem qualquer valor funcional para a vida do indivíduo e da sociedade.

III — o EXERCÍCIO NA ESCOLA PROGRESSISTA

1. Do setor da escola progressista têm partido duas objeções contra os exercícios de repetição, que merecem ser consideradas.

a) A primeira é de que, devido a sua inerente rotina e formalismo, os exercícios de repetição são monótonos e cansativos e deveriam ser substituídos por atividades mais estimulantes e de caráter mais prático e funcional. A esta objeção assim responde William H. Burton: "Em primeiro lugar, o exercício de repetição não é tão monótono para os alunos como é para o adulto que deve

planejá-lo e dirigi-lo. Muito freqüentemente os escolares se entusiasmam por exercícios de repetição, especialmente quando estes envolvem jogos e competições. Os jogos infantis espontâneos envolvem sempre muita repetição, causando, não obstante, evidente satisfação às crianças. É provável que os professores detestem os exercícios de repetição mais do que os seus jovens alunos e o protesto que formulam contra essa propalada monotonia exprime antes a sua própria reação, do que a dos seus alunos. Uma análise objetiva da situação parece indicar, não que os exercícios de repetição devam ser abolidos, mas que sejam revigorados, tornados mais interessantes, e aplicados, enquanto possível, a situações reais".

6) A segunda objeção da escola progressista contra os exercícios de repetição é a seguinte: é inútil e contraproducente forçar os alunos a fazer exercícios formais sôbre automatismos específicos, dos quais eles não compreendem ainda a necessidade ou utilidade; esta compreensão só poderá surgir de situações reais, nas quais tais automatismos representem a chave para uma solução satisfatória; a prática incidental, decorrente dessas situações, será suficiente para oportunamente levar os alunos à aquisição desses mesmos automatismos sem os inconvenientes do formalismo antecipador e da monotonia da rotina.

Esta segunda objeção coloca toda a questão da validade didática dos exercícios na premissa da sua motivação e põe em foco o problema mais crítico que a moderna técnica do exercício tem que enfrentar. De fato, o emprêgo da motivação, na sua melhor forma possível, é, talvez, o característico mais essencial da moderna técnica do exercício; dela dependerá, em grande parte, sua eficácia na fixação dos automatismos visados. Mas, a solução proposta de substituir o exercício formal pela prática incidental e de considerar esta tão eficaz ou mais do que aquele, tem aberto campo para muitas discussões. Como observa Frank W. Thomas, "a maioria dos educadores não está inclinada a aceitar o princípio de que a prática incidental resolve satisfatoriamente o problema do treinamento nas habilidades e destrezas essenciais; insistem em que os exercícios sistemáticos poderiam ser tornados mais interessantes e aceitáveis, retendo ao mesmo tempo a indiscutível vantagem de fazer a cobertura, de um modo compreensivo, dos automatismos socialmente valiosos, dos quais apenas alguns poderiam ser diretamente abordados pela prática incidental, resultante de qualquer série de projetos".

2. Evidentemente, esta divergência, colocada no terreno dos princípios e das suposições, só poderá ser solucionada pela experimentação objetiva e comparada, que nos dará a decisão dos fatos reais observados. Neste sentido, a experiência realizada

pela Escola Experimental da Universidade de Chicago foi altamente significativa: nessa escola durante oito anos foram abolidos os exercícios sistemáticos de repetição, ficando o treinamento dos automatismos à mercê da prática incidental e espontânea dos alunos, quando solicitada pelos seus interesses emergentes nos projetos em andamento. As verificações realizadas em ocasiões diferentes, por Stone e Freeman, evidenciaram que os alunos dessa escola se encontravam em condições de acentuada inferioridade em relação aos alunos das demais escolas de Chicago, no tocante ao domínio dos automatismos essenciais. Essa verificação determinou a reintrodução dos exercícios sistemáticos de repetição, na aprendizagem dos automatismos, com períodos breves, mas intensivos; os alunos mostraram-se satisfeitos e entusiasmados com esta "inovação" e testes subseqüentes revelaram acentuadas melhorias nesse setor dos automatismos. William H. Burton, comentando sobre a mesma experiência da Escola Experimental da Universidade de Chicago, concluiu: "enquanto sabemos, períodos de exercício sistemático, bem planejados, são necessários".

Por outro lado, Ellsworth Collings, tendo planejado com três escolas rurais do condado de McDonald, no estado de Missouri, uma experiência que durou quatro anos, anuncia ter apurado acentuadas vantagens da prática incidental e espontânea sobre os exercícios sistemáticos de repetição. Experiências dessa natureza deveriam ser multiplicadas e realizadas com rigoroso controle científico, para servirem de base a conclusões mais definitivas. Contudo, como muito bem observa Frank W. Thomas : "O professor não deveria perder de vista o fato de que os princípios essenciais da aprendizagem, pelos quais as habilidades e as destrezas são adquiridas, continuam sendo os mesmos, quer o plano adotado seja o do exercício sistemático, quer seja o da prática incidental e espontânea, motivada pelos projetos; a diferença principal estará na maneira pela qual a atividade discente é estimulada e a prática repetitiva motivada".

3. Em anos mais recentes, a posição adotada pela escola progressista de suprimir os exercícios sistemáticos e confiar o treinamento dos automatismos à prática espontânea, incidental aos projetos, lhe tem causado sérios embaraços. De modo geral, tem-se evidenciado que os alunos formados pelas escolas progressistas são portadores de excelente formação quanto aos hábitos reflexivos necessários para a solução de problemas, quanto à iniciativa e indústria na execução de projetos, e quanto às suas atitudes de convívio e cooperação social; mas se ressentem, flagrantemente, da falta de domínio das destrezas e habilidades específicas fundamentais, a começar pelas da leitura, da escrita e do cálculo. este verdadeiro "calcanhar de Aquiles" da escola

progressista tem sido explorado ao máximo pelos educadores, reacionários e conservadores, que a combatem.

4. Em resposta a estes fatos, a quase totalidade das escolas progressistas dos nossos dias reservam uma parcela do horário escolar para períodos, breves mas intensivos, de exercício de repetição, visando à fixação das habilidades específicas fundamentais. esse programa de treinamento de habilidades e destrezas, mediante exercícios formais de repetição com o título de "skill projects" ou "skill units", se desenvolve paralelamente ao dos demais projetos e unidades de estudo e de trabalho, articulando-se ou não com estes, aplicando-se, de preferência, no desenho, na matemática e nas línguas estrangeiras.

Em conclusão: esta "nova prática", introduzida nas escolas progressistas de hoje, equívale a uma retratação formal sobre a posição por elas anteriormente assumida, e o reconhecimento tardio do papel essencial e insubstituível que o exercício desempenha nos modernos planos de ensino. Como observa M. L. Goet-ting: "o emprêgo do exercício é psicologicamente correto e constitui uma parte essencial dos modernos procedimentos didáticos, desde que seja devidamente planejado e interpretado de forma adequada"; e ainda: "o exercício de repetição ocupa um lugar bem definido até mesmo nos modernos ginásios progressistas, mas êle funciona somente quando os alunos são capazes de apreciar o valor dos automatismos que eles estão procurando adquirir; o exercício pode ser altamente motivado quando os alunos vêem a utilidade desses automatismos em futuras situações de vida".

IV — A MODERNA TÉCNICA DO EXERCÍCIO

A moderna técnica do exercício abrange as seguintes fases essenciais:

1. *A motivação para o exercício*: A aquisição de qualquer automatismo exigirá dos alunos atenção constante, esforço continuado e trabalho persistente. Para isso será necessário assegurar o interesse dos alunos; eles precisarão compreender o valor, a importância e a utilidade prática do automatismo que vão adquirir, sentir pessoalmente a necessidade de adquiri-lo e pôr suas energias físicas e mentais a serviço dessa conquista. Uma vez assegurada essa atitude psicológica favorável, todo o trabalho resultará em satisfação para os próprios alunos.

Convém, porém, alertar os professores contra a ineficácia de introduções motivadoras muito palavrosas e prolongadas. A motivação inicial deve ser rápida e intensa, cedendo logo o lugar às fases subsequentes do processo.

Vencida essa etapa preliminar da motivação, será necessário assegurar as condições indispensáveis para mantê-la em elevado grau de eficiência até a consecução da meta final desejada. Tais condições são:

- a) apresentar aos alunos, em termos bem claros e precisos, as sucessivas metas parciais a serem atingidas; estas metas parciais devem apresentar um grau de dificuldade de fácil superação, mediante esforço razoável dos alunos;
- b) marcar, em termos exequíveis, a cronometragem e os prazos prováveis para a conquista de cada uma dessas metas parciais sucessivas;
- c) manter os alunos constantemente informados do progresso que estão realizando de dia para dia, na aquisição do automatismo; sempre que possível, entregar aos alunos, para seu próprio governo, uma tabela com os graus de progresso a serem sucessivamente atingidos, com os respectivos prazos, calculados à base da média estatística ou de simples estimativa;
- d) prestar assistência individual a cada aluno, auxiliá-lo a superar por si as dificuldades que fôr encontrando, e estimular o seu brio, confiança em si mesmo e senso de responsabilidade no trabalho que está realizando;
- e) habituar os alunos a corrigir seus próprios exercícios em aula e avaliar seus resultados — prática esta já recomendada por Comenius em sua "Didática Magna".

Em conclusão, a lei do interesse, que é fundamental em qualquer tipo de aprendizagem, deve ser explorada ao máximo neste tipo especial de aprendizagem de automatismos, tanto devido à atenção e esforço perseverante que eles exigem como devido ao perigo, sempre presente, de, nas sucessivas repetições, cair na rotina mecânica e improdutiva. Como observa William H. Burton, "é melhor exercitar poucas vezes, mas com um alto grau de interesse, do que exercitar um grande número de vezes, mas com pouco ou nenhum interesse".

2. *Fundamentação Reflexiva do Automatismo Visado:* A automatização de destrezas e habilidades específicas tem por fim dispensar, para o futuro, o concurso da atenção e do esforço consciente na sua execução freqüente e diária; mas, o processo de sua aquisição requer sólida fundamentação reflexiva. Antes de sua iniciação na prática correta do automatismo, os alunos deverão compreender, de maneira inteligente e refletida, todo o mecanismo implícito nesse automatismo e a razão de ser de cada um dos seus movimentos ou fases. O automatismo ficará então

enquadrado num esquema racional que lhe dará sentido, valor e direção. A este propósito, recomenda Frank A. Butler: "O professor deve tomar todo o cuidado em preparar bem esta fundamentação reflexiva; do contrário, o exercício não poderá funcionar e, de fato, não funcionará com a desejada eficácia". Nesta fase da técnica, o professor poderá empregar o procedimento expositivo ou explicativo, mas é essencial que suas explicações sejam reforçadas com:

- a) quadros impressos, diagramas analíticos ou representações gráficas no quadro-negro.
- b) filmes analíticos e ilustrativos que, projetados em câmara lenta, sirvam para demonstrar ao vivo a posição, os movimentos e as demais particularidades que condicionam a execução perfeita do automatismo a ser aprendido.

3. *Observação atenta do modelo ou da demonstração feita pelo professor:* Esta fase preparatória para a iniciação correta no automatismo é indispensável para os alunos poderem efetuar a transposição mental do plano abstrato ou reflexivo para o plano concreto ou real.

Nos automatismos mais complexos a demonstração se processa em duas etapas:

- a) demonstração analítica ou parcelada, em que cada seqüência de operações ou movimentos é demonstrada isoladamente, como que em câmara lenta, e repetidas vezes;
- b) demonstração integral, feita em ritmo normal, com perícia, rapidez e perfeição, representando a meta final a ser atingida pelos alunos.

4. *Instruções específicas para a iniciação correta na prática do automatismo:* A atenção dos alunos deverá ser dirigida para o que eles deverão fazer e como o deverão fazer, e nunca para os possíveis erros que poderão cometer. Devemos combater essa tendência de, no afã de prevenir os alunos contra erros possíveis, trazê-los ao foco de sua consciência; no nervosismo inicial, decorrente das primeiras tentativas, eles cometerão precisamente esses erros que, com a melhor das intenções, procuramos antecipar.

Observa Thomas Risk que: "as primeiras impressões e idéias formadas pelo aluno são muito importantes neste processo. Por isso, o professor deveria planejar cuidadosamente as etapas das explicações e das instruções a serem dadas, bem como da demonstração a fazer." Frank W. Thomas acrescenta: "a observação das práticas escolares correntes nos leva a crer que a negligência dos professores neste particular é responsável por mais esforço

mal orientado e dispersado no terreno da formação de automatismos, do que qualquer outro fator tomado isoladamente". Nos automatismos mais simples e elementares estas quatro fases preliminares podem ser relativamente simplificadas, processando-se em poucos minutos.

5. *Iniciação correta nos elementos básicos e mais simples do automatismo*: Nesta fase inicial da prática o professor deve concentrar sua atenção nos seguintes pontos:

- a) Vigiar cuidadosamente o trabalho de cada aluno, alertando-o logo no início contra os *erros, maneiras ou práticas defeituosas*, à medida que estes se forem evidenciando; nisto consistirá o trabalho principal do professor nesta fase. As repetições gradualmente automatizam o que está certo; mas, com igual ou maior rapidez, automatizam também o que está errado; os vícios, adquiridos inicialmente e não corrigidos em tempo, têm uma persistência a toda prova e são difíceis de erradicar. As particularidades dessa vigilância, a ser exercida pelo professor nesta fase, são bem realçadas por Arthur Gates, quando diz: "O professor deveria estar constantemente em guarda contra os erros que provavelmente surgirão; enquanto possível, deveria descobri-los antes de se tornarem fixos, apontá-los aos alunos e tentar introduzir a reação correta. Quando os erros reaparecem deveriam ser enfrentados com firmeza e a resposta apropriada novamente sugerida. O erro, uma vez eliminado, não deveria ser mencionado outra vez. Em geral, a ênfase deve ser dada à reação correta; mas a resposta incorreta, quando surgir, não deve ser ignorada pelo professor".
- b) Eliminar *as reações difusas*, que sempre se manifestam neste estágio inicial de qualquer automatismo; essas reações difusas são inconscientes, mas redundam num desperdício inútil da carga energética com que o aluno se aplica ao trabalho, induzindo rapidamente a fadiga muscular e mental. O professor deve, pois, orientar os alunos para economizar suas energias, de modo a aplicarem, em cada caso, somente aquela carga de energia estritamente necessária para a execução do trabalho e liberarem todos os demais músculos que não estejam diretamente envolvidos no movimento em apreço.
- c) Esta fase de iniciação correta é necessariamente *uma fase demorada e de pouco rendimento palpável*; interessa muito mais, nesta altura do processo, estabelecer sólidos

damente conexões corretas e básicas do que apresentar progressos apreciáveis, mas de pouca consistência ou de baixa qualidade. Portanto, evite criar atropelos entre seus alunos, impacientando-se com sua lentidão ou mos-trando-se decepcionado com o seu pouco rendimento. Em vez disso, analise cuidadosamente as dificuldades que os alunos estão encontrando, repita com freqüência as instruções específicas de modo a orientá-los melhor e procure auxiliá-los na superação dessas dificuldades.

6. *Repetição atenta e intensiva com intervalos regulares*: Uma vez eliminados os erros e as reações difusas e firmadas as conexões básicas do automatismo, podemos submetê-lo à prática de repetições intensivas, visando aprimorá-lo em qualidade, em perfeição e em rapidez de execução. Essa prática de repetição, para ser eficaz e proveitosa, deve obedecer às seguintes normas:

- a) Mantenha fixo e constante, através da prática, o elemento essencial a ser automatizado, mas varie progressivamente as formas, contextos ou situações que enquadrem esse elemento essencial. Não obrigue os alunos a repetições puramente mecânicas do elemento essencial isolado; dê-lhe sempre um contexto, fundo ou situação que lhe empreste vida, realidade e sentido. Por exemplo: nos exercícios de concordância em línguas não exija pura mecânica gramatical, mas apresente sempre os elementos do automatismo em frases completas de sentido real, tal como ocorre na realidade da linguagem escrita ou falada. O mesmo se deve observar em Matemática, Ciências físicas e naturais, Geografia e Desenho. Só incidentalmente, e em períodos muito breves, é que se poderiam empregar exercícios formais de pura mecânica isolada para ajudar os alunos a vencer certa dificuldade especial. Uma das causas da monotonia e esterilidade dos velhos exercícios da escola tradicional era precisamente essa insistência na pura mecânica isolada em condições artificiais; só depois de automatizada a habilidade específica isolada era que se passava à sua aplicação a casos concretos e variáveis, exigindo do aluno novo re-justamento mental às novas situações ou contextos apresentados. De acordo com a técnica moderna, fundem-se numa mesma unidade funcional a antiga mecânica isolada e sua aplicação a situações concretas ou reais, sempre variadas. Só para fins terapêuticos ou retificadores é que se isolam do seu contexto natural os elementos componentes do automatismo.

- b) A repetição só é proveitosa quando feita intensivamente e com atenção concentrada; as repetições mecânicas e feitas com displicência e distraidamente são estéreis e cansativas. A repetição vale pela sua intensidade e não pela sua duração; é preferível reduzir-se o tempo do exercício a comprometer sua intensidade; para tanto o professor deve lançar mão dos melhores recursos de motivação a seu dispor.
- c) O número de repetições deve ser proporcional ao grau de dificuldade e complexidade que o automatismo em tela apresenta; quanto mais difícil e complexo fôr o automatismo, tanto maior deverá ser o número de repetições para conseguilo; enquanto não se chegou com o aluno ao nível desejado de perfeição e domínio, não se deve cessar as repetições. Uma habilidade específica adquirida pela metade ou em grau remisso é esquecida rapidamente, anulando todo o tempo e esforço físico e mental empenhados na sua conquista. Essa meia aprendizagem (que os didatas americanos designam por "un-der-learning") é puro desperdício de tempo e de energias, sem resultados compensadores. Vários didatas opinam que, a se ensinar automatismos para deixá-los no nível do "*under-learning*", seria preferível não ensiná-los de todo, pois que o resultado prático será o mesmo. esses mesmos autores insistem em que os automatismos sejam levados pelo professor até o nível do "*over-learning*" (aprendizagem excedente) para poderem resistir ao desuso, sem se atrofiar.
- d) A prática espaçada com intervalos regulares é mais rendosa do que a prática contínua ou com intervalos desiguais. Depois de levar em conta a variabilidade considerada eficaz nas diferentes investigações feitas sôbre a duração ideal dos períodos de prática, Arthur Gates concluiu que os limites para cada período de prática podem ser firmados entre 12 a 30 minutos. Assim, quando dispomos de 8 horas para a prática de um automatismo, em vez de distribuí-las em 4 períodos de 2 horas ou em 8 períodos de 1 hora, será mais aconselhável distribuí-las em 16 períodos de meia hora, 24 períodos de 20 minutos ou 32 períodos de 15 minutos, espaçados a intervalos regulares, por vários dias seguidos. Em nível ginásial cada exercício não deveria, normalmente, exceder de 15 a 20 minutos; já em nível colegial (segundo ciclo) e superior, os exercícios podem ter a dura-

ção de 30 minutos ou mais. É um fato universalmente observado que o exercício continuado além destes limites razoáveis passa logo a obedecer à lei do rendimento progressivamente decrescente: o rendimento vai baixando mais e mais, e começam a emergir, em proporção crescente, os erros que já haviam sido eliminados na fase da iniciação correta do automatismo. O exercício prolongado e mantido sob os efeitos desintegradores da fadiga é, pois, prejudicial e contraproducente.

- e) Em aula, os exercícios devem variar quanto à forma, proporcionando aos alunos tipos diversificados de atividade discente; ora os alunos farão o exercício nos seus cadernos individuais, ora o farão no quadro-negro com a participação ativa e crítica de toda a turma. Escritos ou orais, individualizados ou socializados, em plano de colaboração, de jogos, ou de competição, em grupos ou por filas: competirá ao professor escolher em cada caso a forma mais conveniente e eficaz de realizar o exercício. Esta variedade de formas didáticas do exercício elimina a monotonia e o enfado dos alunos, reforça a motivação e garante melhor a fixação da aprendizagem.

7. *Prática de conservação do automatismo já adquirido*: Os automatismos, uma vez adquiridos, se não forem utilizados na prática escolar cotidiana por longo prazo de tempo, desintegram-se e se atrofiam rapidamente. Permanecerá sempre no aluno uma disposição residual para recuperar, com facilidade e em curto prazo, o automatismo perdido; mas, a perfeição, a rapidez, a precisão e a facilidade do automatismo se perdem pelo desuso. Daí à insistência da Didática em só se iniciar a aprendizagem dos automatismos quando há perspectivas e bem fundadas esperanças de serem utilizados na prática cotidiana ou no trabalho profissional. Nem sempre, porém, isto se verifica. Neste caso impõe-se a prática de conservá-los contra a lei do desuso. Os períodos desta prática de conservação podem ser muito mais breves e espaçados com intervalos maiores do que os que foram necessários para a aquisição dos automatismos em apreço. Como observa William H. Burton: "A prática de um automatismo não deveria terminar abruptamente, mas ir gradualmente decrescendo, com breves períodos de exercício a intervalos mais espaçados".

Em conclusão: na fixação dos automatismos o exercício desempenha um papel necessário e insubstituível. Cabe ao professor assegurar as condições psicológicas necessárias para a sua plena eficácia e conduzi-lo inteligentemente, pautando-se pelas normas técnicas sugeridas pela Didática moderna.

OS OBJETIVOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA (*)

O. FROTA PESSOA

É impossível planejar racionalmente um sistema educativo sem fixar, antes, seus objetivos. Dêles dependem os planos de ensino, os métodos e também a preparação dos professores. Muitos defeitos encontrados no ensino das ciências, na América Latina, podem relacionar-se com a adoção, por parte de administradores e professores, de objetivos inadequados.

Os objetivos da educação dependem de uma filosofia. Não pertencem ao domínio das ciências, mas ao da moral. Não podemos demonstrá-lo mas apenas propor. Todavia, uma vez escolhida uma filosofia educacional, dela se seguem, como corolários, os objetivos gerais da educação e destes se podem deduzir os objetivos específicos de cada matéria.

Cumprir distinguir as finalidades gerais da educação, expressas em termos abstratos, dos fins imediatos, que são os únicos capazes de inspirar ao professor sua prática diária (vide 13, 27, 31, 32). Às primeiras chamaremos "aspirações" (*aims* dos autores norteamericanos) e aos segundos simplesmente "objetivos".

Propomo-nos, então, a adotar uma filosofia e definir suas aspirações; deles deduzir os campos de ação educativa e os objetivos do ensino de ciências; discutir os critérios que os campos e os objetivos impõem à seleção da matéria de ensino e seus métodos; considerar o problema dos objetivos na escola secundária e pré-universitária.

1. *A Filosofia Educacional*

A filosofia educacional de maior influência, no mundo de hoje e especialmente nos países americanos, é o experimentalismo, estruturado sobretudo por Dewey (14) e Kilpatrick (17). Seu postulado básico é que a educação é um processo de reconstrução e reorganização da experiência. Só se aprende a fazer, fazendo;

(*) O presente trabalho foi traduzido por Célia Neves Lazzarotto do original em espanhol e enviado especialmente para a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

só se aprende a viver, vivendo. O propósito da educação não é, portanto, preparar para a vida futura (como se a vida da criança não fosse vida) mas também proporcionar o ambiente (escola) e os estímulos (ação didática) capazes de enriquecer a vida durante a infância e a adolescência mesmas. O processo de crescimento através da experiência — inclusive a experiência social — é, ainda, processo indefinido, que não cessa com a escola mas se prolonga pela vida adulta.

Encontram-se nos textos bons sumários da filosofia de Dewey (20, 24 e 30). Ela é, além disso, bem conhecida em Cuba, através dos trabalhos de seus educadores. Admitindo-se que seja adotada pelo menos em seus termos gerais, fixaremos, então, as aspirações da educação e os objetivos do ensino de ciências.

2. *As Aspirações da Educação*

No estudo feito sobre o papel da ciência na educação geral, pela *Progressive Education Association*, dos Estados Unidos, adota-se como aspiração da educação:

"... atender às necessidades do indivíduo nos aspectos básicos da vida, de modo a promover, no mais alto grau, a realização de suas potencialidades pessoais e sua mais efetiva participação numa sociedade democrática" (28).

Estão aqui equilibradas as duas preocupações básicas da pedagogia moderna: o indivíduo e a sociedade. Certos autores insistem às vezes em um ou outro desses aspectos. Por exemplo, Whitehead diz:

"Os estudantes são seres vivos e a finalidade da educação é estimular e orientar o seu autodesenvolvimento" (33).

Por outro lado, Powers diz:

"Uma aspiração da educação que parece consistente com os postulados da filosofia moderna é: enriquecimento da vida, através da participação em uma ordem social democrática".

Que setores da vida individual ou social devem ser objeto de estudo, a fim de que os cursos de ciências contribuam para a realização de tais aspirações?

3. *Os Campos Educativos dos Cursos de Ciências*

A partir de 1920, procurou-se, em várias publicações, determinar em que campos os cursos de ciências das escolas primárias secundárias podem atender às necessidades individuais e sociais dos alunos, contribuindo, assim, para as aspirações da educação (2, 3, 4, 7, 15-A, 19, 28). Tais campos podem resumir-se da seguinte forma:

1. Saúde pessoal e coletiva, e segurança;
2. Educação sexual;
3. Vida doméstica, inclusive economia;
4. Atividades sociais e cívicas da comunidade;
5. Caráter moral;
6. Utilização das horas livres;
7. Conservação dos recursos naturais;
8. Orientação vocacional.

Os campos educativos podem, naturalmente, ser apresentados sob a forma de objetivos amplos ou como necessidades dos jovens. De qualquer modo, servem para circunscrever os setores gerais da vida pessoal e social, nos quais a contribuição dos cursos de ciências deve fazer-se sentir.

4. *Objetivos do Ensino de Ciências*

Ainda é indispensável que sejam claramente especificados os objetivos particulares dos cursos de ciências, que são os únicos capazes de conduzir a uma eficaz ação educativa, nestes diversos campos (13). Como disse Underhill:

"O vazio entre os fins gerais e as minúcias de processo tem de ser preenchido para que o ensino das ciências funcione de fato" (32).

Os objetivos do ensino de ciências pertencem, de modo geral, a três categorias (12) : *a*) uns referem-se à *matéria*, isto é, aos fatos e princípios científicos; *b*) outros referem-se a atitudes científicas, que envolvem não só o intelecto mas também a efetividade e a volição; *c*) outros referem-se a *habilidades*, entre as quais a principal é a de aplicar o método científico na solução dos problemas da vida comum.

Uma classificação um pouco mais minuciosa, e que obteve aceitação, foi a proposta pela *National Society for the Study of Education* (25). Os objetivos são agrupados em oito classes. De cada classe só apresentamos alguns objetivos, como exemplo:

- A. *Objetivos referentes a fatos ou informações funcionais:*
 1. Facilitar aos alunos a aquisição de informações funcionais sobre nosso universo;
 2. ... sobre o corpo humano;
 3. ... sobre as contribuições da ciência para a vida moderna; etc.

- B. *Objetivos referentes a conceitos funcionais:*
 1. Ajudar o aluno a formar o conceito de que o espaço é muito vasto;

2. ... a terra é muito velha;
3. ... todos os seres vivos evoluíram a partir de formas mais simples; etc.

C. Objetivos referentes ao *entendimento funcional dos princípios*:

1. Levar os alunos à compreensão de que as mudanças de estação e as diferenças de clima dependem em grande medida da relação da terra com o sol;
2. ... que a energia pode mudar de forma;
3. ... que os seres que vivem em determinada localidade são interdependentes; etc.

D. Objetivos referentes a *habilidades instrumentais*:

1. Fazer com que os alunos adquiram a habilidade de compreender e apreciar a leitura de assuntos científicos;
2. ... manipular instrumentos científicos simples;
3. ... extrair informações de gráficos e tabelas; etc.

E. Objetivos referentes às *habilidades necessárias para resolver problemas*:

1. Habilitar os alunos a colocarem os problemas em termos relativamente claros e precisos;
2. ... formular hipóteses razoáveis;
3. ... planejar e executar experimentos para comprovar hipóteses; etc.

F. Objetivos referentes a *atitudes*:

1. Favorecer nos alunos o desenvolvimento de atitudes científicas, como a tolerância pelas opiniões alheias;
2. ... a honestidade intelectual;
3. ... a suspensão do juízo até obter informação suficiente; etc.

G. Objetivos referentes a *apreciações*:

1. Dar aos alunos oportunidades para que formem uma apreciação sobre a contribuição dos cientistas para o bem comum;
2. ... sobre o valor do método científico aplicado aos problemas da vida pessoal; etc.

H. Objetivos referentes ao desenvolvimento do *interesse*:

1. Facilitar nos alunos o desenvolvimento de interesse por novos campos da ciência que possam despertar vocações;
2. ... por atividades recreativas de caráter científico; etc.

Uma lista completa de objetivos como estes deve ser elaborada pelo professor, tendo em conta o nível e a comunidade a que pertencem os alunos. É indispensável, porém, que os objetivos derivem de necessidades reais dos alunos, para que não se tornem artificiais ou acadêmicos. Não basta, portanto, recorrer aos autores que apontam as necessidades mais geralmente encontradas entre os jovens (19). É necessário, além disso, um conhecimento direto de nossos alunos e seus problemas. Uma vez reconhecidas as necessidades mais importantes por eles manifestadas, cumpre convertê-las em objetivos específicos, da maneira ilustrada por Tyler (31), com exemplos. As atividades da classe serão, então, organizadas de acordo com os objetivos, para que se atendam as necessidades (9).

O ensino baseado em objetivos derivados das necessidades reveladas pelos alunos — e não em tópicos de matéria — talvez seja a característica mais destacada da didática moderna.

5. *Objetivos e Matéria*

A seleção da matéria para os cursos de ciências deve fazer-se tendo em vista os campos educativos e os objetivos adotados. Um exame dos campos acima citados nos fará atribuir grande preeminência, no programa, a assuntos que nem sequer são mencionados nos cursos tradicionais; e nos levará, muitas vezes, a invadir em cheio domínios que se encontram fora do âmbito tradicional do ensino de ciências. Em particular, a tecnologia e as ciências sociais terão de contribuir marcadamente para o enriquecimento de nosso ensino.

Em uma unidade sobre "A Água", além do estudo de laboratório, podem os alunos, por exemplo:

- a) Recolher dados, em sua comunidade, sobre enfermidades que se transmitem por meio da água, e aprender como evitá-las (campo: saúde);
- b) Visitar as instalações de distribuição de água da comunidade e analisar os fatores que talvez a dificultem (campo: atividades da comunidade);

- c) Verificar como funcionam as instalações hidráulicas domésticas e aprender a usar a água com economia e eficiência, na cozinha e tanques de lavar (campo: vida doméstica).

Trata-se de radical mudança de atitude que consiste em centralizar o curso em torno dos interesses e necessidades dos alunos e nas aplicações dos princípios e métodos científicos à vida que ele vive e terá de viver, como adulto.

Além de atender aos diversos campos de ação educativa, a matéria deve oferecer boas oportunidades para que se desenvolvam os objetivos escolhidos. Na lista dos objetivos acima mencionados insiste-se em que os fatos, conceitos e princípios científicos sejam funcionais. Em outras palavras, devem servir para que os alunos compreendam e controlem seu ambiente físico, biológico e social, devendo corresponder, ainda, às necessidades, interesses e maturidade dos alunos.

Por outro lado, os estudantes só podem adquirir atitudes, habilidades e novos interesses científicos enfrentando problemas, tal como pedem os objetivos das classes D até H. Tais problemas versam necessariamente sobre alguma matéria. Portanto, deve-se escolher de preferência a matéria que ofereça problemas estimulantes. Assim, no estudo do corpo humano, não prestaremos grande atenção à anatomia nem à nomenclatura técnica mas insistiremos na fisiologia, que oferece problemas mais interessantes.

A seleção da matéria é tarefa muito mais delicada que a de extrair, simplesmente, do índice de um tratado, os temas científicos ordenados logicamente.

6. *Objetivos e Métodos*

Se os objetivos orientam a seleção da matéria, com muito mais rigor devem orientar a seleção de métodos e técnicas de ensino. Suponhamos, novamente, que se trata do assunto "água". Na escola tradicional, o objetivo implícito é fazer com que os alunos entendam e retenham a maior quantidade de informação sobre a água. O ideal, para isso, é uma aula expositiva, ilustrada por demonstrações práticas e seguida de exercícios de fixação. Isso é, todavia, absolutamente contraindicado, se nosso objetivo principal consiste, por exemplo, em que os alunos adquiram a habilidade de aplicar o método científico. Teremos, neste caso, de eliminar o método expositivo e organizar o curso na base de problemas e experimentos que façam pensar. Se os alunos estão interessados em saber, por exemplo — por que flutuam os

navios? — eles próprios deverão ter oportunidade de formular hipóteses e comprová-las por meio de experimentos.

7. *Objetivos no Ensino Secundário*

Os objetivos aqui discutidos aplicam-se, de maneira geral, a todos os níveis de ensino que sejam considerados indispensáveis para todos, porque se supõe que conduzem a uma educação geral e básica. Deve a escola secundária ser incluída nesta categoria?

Antigamente a educação secundária era apenas uma ponte para levar à universidade e destinava-se apenas à minoria fadada a formar a elite dirigente. Mas a crescente adoção das práticas democráticas, nas Américas, exige, cada vez mais, que o cidadão comum receba uma educação mais completa do que a que lhe proporciona a escola primária. Isto se aplica sobretudo ao campo da ciência, da qual hoje, mais do que nunca, depende a vida de cada um.

A conseqüência é o que se pode descrever como invasão das escolas secundárias pelo povo. Segundo os dados apresentados ao Seminário Interamericano de Educação Secundária de Santiago do Chile (janeiro de 1955) :

"... a matrícula da escola secundária americana excede de muito o índice de crescimento da população; nos Estados Unidos, aumentou 1.500% no curso do século atual; no Panamá, 506% de 1943 a 1953, enquanto neste mesmo período a população cresceu 23% ; no Brasil, 490% de 1933 a 1950; no Chile, 122,6%, entre 1940 e 1954, período em que a população cresceu apenas 20%; e em Nicarágua, 490 %, entre 1937 e 1954" (8).

Esta rápida popularização determinou grave crise na escola secundária das Américas, porque, enquanto o ensino continuava orientado pelo antigo objetivo de preparar para a universidade, só uma pequena fração de sua matrícula chegava, de fato, a realizar estudos superiores.

Nos Estados Unidos, a democratização da escola secundária foi total. Em 1950, 73% dos jovens entre 14 e 17 anos achavam-se matriculados nas escolas, ao passo que em 1900 só 11% o estavam (6, 15). Uma completa revolução dos objetivos — e, portanto, nos planos de estudos e métodos — fêz-se indispensável. Esta revolução está feita e, como diz Brandwein:

"Os professores aceitam cada vez mais, como aspiração da escola secundária, o desenvolvimento pessoal e social da juventude" (5).

Trava-se, agora, a grande batalha pela aceitação geral dos programas globalizados do ensino secundário norte-americano, como meio de atender mais diretamente às necessidades da adolescência (1, 18).

A América Latina encontra-se em estágio de transição. Em muitos dos nossos países o ensino secundário está longe de ser apenas um caminho para a universidade. Mas a nova situação não foi levada em consideração na prática escolar, a qual continua orientada pelo antigo objetivo. O resultado é que a maioria dos bacharéis perdem vários anos preparando-se para estudos superiores que nunca realizarão, guardando um diploma com que não sabem o que fazer.

O "Plano e Cursos de Estudos para as Escolas Primárias Elementares Urbanas", de Cuba (10) é um exemplo de como os objetivos gerais e específicos, as metas essenciais devem ser claramente apresentadas a fim de constituírem real inspiração para os professores. Já na legislação do ensino secundário (21) e na elaboração dos programas respectivos (11) não se encontra a mesma preocupação com os objetivos.

A educação secundária, em Cuba — diz Morales y del Campo (22) — continua sendo de tipo acadêmico. De fato, por toda a América Latina o ensino secundário se mostrou muito mais resistente à modernização que o primário. As observações feitas por Kandel, em conferência pronunciada em Havana, em 1941, ainda não perderam sua validade:

"Um estudo da educação secundária nos países latino-americanos revela que, apesar das extensas discussões promovidas a respeito, ainda se conserva o molde tradicional. É certo que em todos os países o velho padrão se dividiu em dois ciclos: o primeiro, de educação geral; e o segundo, preparatório para ingressar nas diversas faculdades da universidade. As finalidades fundamentais, porém, não mudaram de maneira apreciável, desde o século passado. Ainda se dá excessiva ênfase à acumulação de conhecimento, e muito pouca à interpretação do conhecimento, tendo em vista sua utilização. O ensino das ciências, de modo geral, ainda é feito do ponto de vista teórico. O programa ainda está longe de oferecer cursos diferenciados, para estudantes de aptidões diversas" (16).

8. *Objetivos na Fase Pré-Universitária*

Resta o problema dos objetivos no curso de bacharelato pré-universitário. É natural que dependam da orientação dada

aos exames de admissão à universidade. Em geral tais exames selecionam candidatos segundo a quantidade de matéria aprendida e não segundo a habilidade para dela tirar proveito. Assim, serão sacrificados os alunos dos professores que porventura adotem na prática a definição de Whitehead:

"Educação é a aquisição da arte de usar o conhecimento" (33).

Nos Estados Unidos, esta dificuldade está sendo resolvida mediante a reforma dos exames universitários. Isto se tornou possível porque os professores estão se convencendo de que a educação secundária moderna é de mais ajuda para os estudantes universitários que a tradicional. É mais útil para eles saber manipular a ciência que conhecer os seus resultados. A formação secundária que é a boa para o cidadão em geral, também se revelou boa para o estudante universitário. E Rogers, professor de um "College", pôde exclamar:

"Então, maravilha das maravilhas, o mesmo se requer para todos: um atendimento da ciência" (29).

As provas para admissão às universidades norte-americanas são organizadas por comissões de especialistas ("College Boards") e distribuídas a muitas universidades. Em lugar de avaliar exclusivamente a informação memorizada, ou ainda aquela aprendida através da experiência, tais provas tendem cada vez mais para medir as aptidões e habilidades científicas, especialmente a capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos na solução de problemas significativos (5).

O de que necessitamos, nas universidades, são estudantes que saibam aplicar o método científico de pensamento. A erudição sobre fatos e princípios é necessária mas está sendo ministrada em excesso, nos cursos preparatórios (29). A própria Universidade começa a reformar seus métodos de ensino, de acordo com as idéias novas:

"Há profunda agitação no ensino superior. Muitos "Colleges" e universidades estão reorganizando seus programas de educação geral, orientando-os para maior funcionalidade" (1).

Deve-se, portanto, modificar os exames de admissão à universidade, de modo a valorizar, nos cursos pré-universitários, o ensino que tende a formar o investigador e não o erudito. Os objetivos em todos os níveis do ensino secundário serão assim os mesmos, com uma única diferença. Nos cursos pré-universitá-

rios, deve-se incluir o estudo dos fatos e princípios mais importantes em si mesmos, embora não correspondam ao requisito de funcionalidade, no sentido de que sejam aplicáveis na vida corrente. A matéria a estudar será diferente, mas a maneira de estudá-la continuará sendo a mesma.

9. *Sumário*

Uma análise clara e uma seleção judiciosa dos objetivos do ensino de ciências faz-se indispensável, tanto por parte dos administradores como dos professores. Tais objetivos dependem das aspirações gerais da educação, as quais, por sua vez, decorrem da filosofia educativa adotada. Nas Américas, a finalidade geralmente aceita, para a educação, é o desenvolvimento natural da juventude, tendo em vista tanto seu aspecto individual como social. Vários campos de ação educativa abrem-se, desta maneira, ao professor de ciências: Saúde, "Vida doméstica, Formação Moral e Cívica, Orientação Vocacional, etc. Os objetivos que devem orientar o ensino das ciências, para atender a estes campos, referem-se à aquisição, por parte dos alunos, de fatos, conceitos e princípios científicos funcionais; de habilitações instrumentais e das necessárias para resolver problemas; de atitudes, apreciações e interesses científicos.

Os educadores de cada país devem selecionar objetivos concretos para os cursos de ciências. Os professores militantes devem adaptar tais objetivos às condições de suas classes e, orientados por eles, organizar seus cursos, escolher os métodos e técnicas. Do fato de não se dar a devida consideração aos objetivos resultam muitas das deficiências do nosso ensino das ciências.

10. *Referências*

1. ALBERTY, H. "Designing programs to meet the common needs of youth". *in* 26, p. 118-140.
2. AMERICAN COUNCIL OF SCIENCE TEACHERS. "Redirecting science teaching in the light of personal-social needs." Washington, 1912.
3. BLANC, S. S. "Review of the general goals in science teaching." *Science Education*, 36, Feb. 1952: 47-52.
4. BURNETT, R. W. "Teaching science in the elementary school." Rinehart & Co., New York, 1953, 2nd printing 1954, 542 p., il.
5. BRANDWEIN, P. F. "The College Board's science test." *Science Teacher*, April 1952, 107-113.
6. BRINK, W. G. "Introduction: the youth-needs motive in secondary education." *in* 26, p. 1-21.
7. CALDWELL & col. "The reorganization of science in secondary schools." U. S. Bureau of Education Bulletin n. 36. 1920.
8. CARDENAS A., Q. "El seminario Interamericano de educación secundaria." *Rev. Interamericana de Educación*, Bogotá, mayo-junio 1955: 164-174.

9. CLARK, N. I. & AITCHINSON, G. M. "Adapting classroom activities to the needs of youth." *in* 26, p. 230-250.
10. CUBA — JUNTA DE SUPERINTENDENTES DE ESCUELAS. "Plan y cursos de estudios para las escuelas primarias elementales urbanas." Imp. P. Fernández y Cia., La Habana, 1945.
11. CUBA — "Programas oficiales del bachillerato." Casa Lorié, La Habana.
12. CURTIS, F. D. "Thirty-first yearbook in retrospect and with a look to the future." *Science Education* 37; February 1953: 36-38.
13. CURTIS, F. D. "Basic principles of science teaching." *Science Teacher*, March 1953: 55-59 and 77.
14. DEWEY, J. "Obras completas" ...
15. GRATH, E. Y. "La educación en los Estados Unidos de América." *Servicio de Información de los Estados Unidos de América, México*, 1953: 74 p. . HEISS, E. D., OBURN E. S., & HOFFMAN, C. W. "Modern Science Teaching." Macmillan Co., New York, 1950, 5th Printing 1955, 462 p., il.
16. KANDEL, I. L. "La educación del adolescente." Edit. Minerva, La Habana, 1942: 18 p.
17. KILPATRICK, W. H. "Education for a changing civilization." Macmillan Co., New York, 1926, 143 p.
18. LATON, A. D. & POWERS, S. R. "New directions in science teaching." McGraw Hill Co., New York, 1949, 164 p.
19. Low, C. M. "Determining the nature of the needs of youth." *in* 26, p. 22-43.
20. LUZURIAGA, L. "Introducción" *in* J. Dewey, "El niño y el programa escolar", p. 7-23. Ed. Losada, Buenos Aires, 1944, 143 p.
21. MONTES, M. F. & CABRERA, J. M. P. "Legislación de la enseñanza secundaria y especial." Ed. Minerva, La Habana, 1943-1944, 3 vol.
22. MORALES y DEL CAMPO, O. "Cuba" *in* Kandel, I. L. "La educación en los países de América latina." 1942: 121-144.
23. NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION. "A program for teaching science," 31st Yearbook, part. I, University of Chicago Press, 1932.
24. NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION. "Philosophies of education." 41st Yearbook, 1942, Univ. Chicago Press.
25. NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION. "Science education in American schools. 46th Yearbook, Univ. Chicago Press, 1947.
26. NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION. "Adapting the secondary-school program to the needs of youth." 52nd Yearbook, Univ. Chicago Press. 1953.
27. POERS, S. R., *in* 23.
28. PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION. "Science in General Education." Appleton-Century Co. New York, 1938, 591 p.
29. ROGERS, E. M. "A letter to high school science teachers from a College science teacher." *National Association Secondary-School Principals Bulletin*. 37: 43-49 (January 1953).
30. TEIXEIRA, A., *in* J. DEWEY. "Vida e educação", Comp. Melhoramentos, São Paulo, 1930.
31. TYLER, R. W. "Translating youth needs into teaching goals." *in* 26: 215-229.
32. UNDERHILL, O. E. "The origins and development of elementary-school science." Scott Foresmann Co., 1941, New York: 347 p.
33. WHITEHEAD, A. N. "The aims of education." *The New American Library*, New York, 1954: 166 p.

Documentação

XVIII CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

No período de 4 a 12 de julho de 1955, reuniu-se em Genebra a XVIII Conferência Internacional de Instrução Pública, que foi convocada simultaneamente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, e teve a participação dos governos de 65 países. "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" tem a oportunidade de publicar a seguir os textos das Recomendações n.ºs 40 e 41 feitas aos Ministérios de Instrução Pública e aprovadas pelo referido conclave, que tratam respectivamente do financiamento da educação e do ensino das artes plásticas nas escolas primárias e secundárias.

RECOMENDAÇÃO N.º 40 *Dispõe* *sobre o financiamento da educação*

A Conferência Internacional de Instrução Pública,

Convocada em Genebra pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, e pelo Bureau Internacional de Educação, e ali reunida em quatro de julho de mil novecentos e cinqüenta e cinco, adota, a onze de julho de mil novecentos e cinqüenta e cinco, a seguinte recomendação:

A Conferência,

Considerando que as recomendações n.ºs 32, 34, 36, 37, 38 e 39,, referentes à escolaridade obrigatória e sua extensão gradativa, ao acesso das mulheres ao magistério, à formação e situação do magistério primário e secundário, adotadas pela Conferência Internacional de Instrução Pública, por ocasião de suas décima-quarta, décima-quinta, décima-sexta e décima-sétima sessões, correm o risco de não produzirem resultado se os administradores não dispuserem de créditos necessários à sua aplicação,

Considerando que em matéria de financiamento de educação nenhuma discriminação pode ser alegada com relação a raça, nacionalidade, sexo, religião ou condição social,

Considerando que os créditos exigidos para educação só tendem a aumentar, em vista do desenvolvimento que atinge o ensino em todos os graus — como conseqüência do aumento da natalidade, da introdução ou da generalização da escolaridade obrigatória, bem como da extensão do ensino aos adultos — e das exigências crescentes do material escolar, da renumeração do magistério e das obrigações sociais da escola,

Considerando que, por inúmeras vezes, a inflação monetária tornou, em grande parte, ilusórios os aumentos consignados nos orçamentos da instrução pública,

Considerando que, sem prejuízo das contribuições que provêm de órgãos públicos ou particulares, o financiamento da instrução pública deve ser principalmente assegurado pelo orçamento dos poderes públicos, nas diversas esferas administrativas, visto que êle representa a fonte mais estável de financiamento,

Considerando que é necessário dedicar-se à educação uma parte dos créditos atualmente destinados aos armamentos, por ser a paz a primeira condição de progresso para a educação porque é ela fonte de riquezas enquanto a guerra é causa de destruição e de despesas improdutivas,

Considerando que os sistemas de educação bem organizados favorecem o progresso econômico, social e humano dos países que se beneficiam desses sistemas, e que a situação dos mesmos testemunha o real interesse que há para que todos os países aumentem os créditos que consignam à educação,

Considerando que o desenvolvimento rápido da cultura nacional e da instrução pública nos países coloniais e subdesenvolvidos é de grande importância,

Considerando que, a despeito de aspirações semelhantes, os países diferenciados na situação econômica, financeira e administrativa devem procurar soluções diversas aos problemas do financiamento da educação,

Submete aos Ministros de Instrução Pública dos diversos países a seguinte recomendação:

DISPOSIÇÕES GERAIS

1. Sem contestar a importância dos demais encargos afetos aos poderes públicos, convém que os orçamentos dêem, em todas as circunstâncias, um lugar de primeiro plano às despesas com a educação.

2. O desenvolvimento incessante da educação exige um aumento global dos créditos que lhe são consignados; a criação de novos serviços ou o desenvolvimento de serviços já existentes não deve importar em redução dos créditos dedicados aos outros serviços essenciais.

3. A prioridade de que a educação pode se prevalecer, no plano financeiro, deve originar, em conseqüência, um grande escrúpulo em todos os seus serviços, com a finalidade de utilização racional dos fundos postos a sua disposição, de modo que a educação se beneficie ao máximo dos sacrifícios da coletividade.

4. Levando-se em conta a importância crescente do fator financeiro no desenvolvimento da educação, torna-se útil que os textos constitucionais ou as leis fundamentais façam menção das responsabilidades financeiras dos poderes públicos, nas diversas esferas administrativas, no que se refira à educação.

5. É de todo interesse a organização de campanhas destinadas a divulgar o rendimento econômico dos créditos consignados à educação, bem como o progresso cultural e moral que resulta da aplicação desses créditos.

ESTUDOS SÔBRE O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

6. Com a finalidade de aperfeiçoar o rendimento dos sistemas de financiamento da educação, quaisquer que sejam os métodos ou processos utilizados, é de grande utilidade que se crie em cada país um órgão de estudos, de que façam parte autoridades competentes em matéria de educação, de finanças, bem como representantes dos beneficiados.

7. Longe de se limitar ao exame dos problemas presentes, os órgãos encarregados do aspecto financeiro da educação deveriam valer-se de dados atuais para também estabelecer previsões para os anos vindouros, levando em conta o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da educação e bem assim a evolução da renda nacional e elevação eventual de impostos.

8. As conclusões dos órgãos encarregados de estudar o aspecto financeiro da educação deveriam ser utilizadas sobretudo nos seguintes casos: a) ao estabelecer-se o orçamento anual da educação nos diversos graus; b) por ocasião de certos planos de despesas que ultrapassem o exercício financeiro anual; c) quando se elabore qualquer ato legislativo concernente ao financiamento da educação; d) quando se prepare qualquer lei ou decreto relativos ao setor educacional e cuja execução implique no emprêgo de verbas.

9. Os trabalhos dos órgãos encarregados de estudar o aspecto financeiro da educação, trabalhos esses em que os dados estatísticos ocuparão o primeiro plano, deverão levar em conta, entre outros fatores, os seguintes: a) fatores de ordem econômica (renda nacional, riqueza do solo, grau de industrialização, produção agrícola, nível de vida, possibilidade de desenvolvimento econômico) ; b) fatores de ordem administrativa (estrutura administrativa na escala nacional, regional ou local,

sistema fiscal, modalidade de financiamento) ; c) fatores de ordem demográfica (crescimento da população,, alteração dos índices das populações urbanas e rurais, crescimento dos efetivos escolares em todos os graus e sobretudo no nível primário nos países que não conseguiram ainda generalizar o ensino obrigatório) ; d) fatores de ordem pedagógica (grau de desenvolvimento da educação no que concerne ao magistério, ao aparelhamento escolar, aos serviços auxiliares e extra-escolares, etc).

10. Entre os trabalhos que podem empreender os órgãos encarregados de estudar a parte financeira da educação, há alguns que apresentam caráter da maior urgência: coordenar a intervenção financeira dos órgãos públicos que se ocupam de educação; simplificar eventualmente o processo administrativo do financiamento e as medidas de controle; estudar comparativamente a organização financeira nacional, em matéria de educação, e a de outros países; verificar os setores ou graus da educação que têm necessidade urgente de novos créditos; avaliar o crescimento provável das necessidades educacionais nos próximos anos em relação ao desenvolvimento da receita no mesmo período.

RESPONSABILIDADES FINANCEIRAS DOS PODERES PÚBLICOS NAS ESFERAS ESFERAS ADMINISTRATIVAS

11. Sem se pronunciar sobre o valor de um determinado sistema de financiamento da educação — sistema que existe, aliás, em função da estrutura administrativa de cada país, a qual, por seu turno, é resultante das circunstâncias geográficas, históricas, políticas, econômicas, sociais,, etc. — é preciso evitar qualquer dupla incidência de verbas, e simplificar, ao máximo, a distribuição de responsabilidades financeiras entre os poderes públicos centrais ou federais, os poderes públicos regionais (Estados, províncias, cantões, etc, nos países de tipo federativo; províncias, departamentos, etc, nos outros países) e os poderes locais (administrações municipais ou administrações que grupam várias comunas ou circunscrições escolares).

12. Nos países de vasta extensão e naqueles em que os grupos étnicos e culturais são perfeitamente diferenciados, é indicado que se confie uma parte importante das responsabilidades financeiras aos poderes públicos constituídos pelos Estados, províncias ou cantões federados, podendo esses poderes desempenhar então um papel semelhante ao dos poderes centrais nos outros países.

13. Estabelecendo-se as responsabilidades que,, no financiamento da educação, cabem aos poderes locais em relação à dos poderes centrais ou federais e dos regionais, convém tomar

em consideração o grau de desenvolvimento e de vigor da vida local, bem como os meios econômicos de que podem dispor os poderes locais para desempenhar os encargos e responsabilidades que se pretende confiar-lhes; a administração central deverá ter o máximo de zelo na divisão eqüitativa dos recursos de que se beneficia a educação em cada uma das circunscrições, de modo a assegurar a todos os resultados do pleno exercício do direito de educação.

14. Nos países em que as responsabilidades financeiras são distribuídas entre os poderes públicos, nas diversas esferas administrativas, é indicado que a participação financeira dos poderes locais, ajudados em proporção variável pelas instâncias administrativas superiores (poderes centrais ou federais e poderes regionais), atinja essencialmente a educação pré-escolar, o ensino obrigatório e os serviços auxiliares, o que não exclui, de nenhum modo, sua participação (sobretudo quando se trate de poderes locais de certa importância) no financiamento de outras categorias de ensino ou de despesas.

15. O auxílio que as instâncias administrativas superiores concedem aos poderes locais deveria ser em função das possibilidades econômicas desses últimos; enquanto esse auxílio pode ser proporcional à participação dos poderes locais, no caso de coletividades prósperas, deveria ela ser muito mais importante no caso de coletividades menos favorecidas.

16. O controle exercido pelas autoridades financeiras, nas várias esferas administrativas, sobre os diversos estabelecimentos escolares ou atividades educativas que elas financiam, deve ser racionalizado e simplificado ao máximo e não constituir um entrave para o funcionamento, a eficácia e o desenvolvimento da obra educativa.

FINANCIAMENTO DOS DIVERSOS RAMOS DO ENSINO

17. Embora os poderes públicos atribuam geralmente pouca importância à educação pré-escolar, convém chamar sua atenção para a necessidade, cada vez maior, de se dedicar a esse setor da educação, sem contudo se esquecerem dos direitos e deveres da família.

18. Nos países em que a generalização do ensino primário obrigatório para os dois sexos não se tornou ainda um fato real, dever-se-ia dar prioridade aos gastos com investimento e funcionamento exigidos por essa generalização, para que ela se estabeleça no prazo mais rápido possível.

19. Urge chamar-se a atenção dos poderes públicos de todos os países, para as repercussões financeiras que advirão do movimento crescente que se manifesta em favor da igualdade

de acesso ao ensino secundário,, sem distinção de raça, de sexo, de religião ou de condição social; tudo parece indicar que, num prazo variável para cada país, os efetivos escolares do segundo grau atingirão as cifras que hoje apresentam o ensino primário.

20. Levando-se em conta o desenvolvimento quantitativo e qualitativo (especialização profissional cada vez mais desenvolvida) e o custo elevado do equipamento, tudo leva a crer que a despesa com o ensino técnico e profissional tenderá sempre a crescer; em vista da estrutura pouco definida desse ensino em certos países, é tempo ainda de se tentar: a) uma coordenação da estrutura do ensino técnico com a dos ensinos primário, secundário e superior; b) racionalização dos esforços realizados nesse domínio pelos poderes públicos centrais ou federais, pelos poderes regionais e locais; c) racionalização dos esforços financeiros realizados nesse domínio pelos ministérios ou serviços administrativos; d) um reforço do auxílio voluntário que se possa esperar da iniciativa particular, a qual, graças ao desenvolvimento do ensino técnico e profissional, deve cada vez menos assumir o encargo dessa aprendizagem.

21. O desenvolvimento do ensino superior (aumento do número de estudantes, dos ramos especializados, necessidades em maquinaria moderna de certos institutos ou faculdades, responsabilidades crescentes no domínio da pesquisa científica, introdução dos métodos que exijam o emprêgo do maior número de assistentes, concessão de bolsas, etc.) tem exigido créditos sempre crescentes; por isso os poderes públicos devem participar mais intensamente de seu financiamento, sem para tanto trazer prejuízo à autonomia que cada vez mais se amplia nas universidades e estabelecimentos de ensino superior de vários países.

22. O crescimento dos efetivos escolares de primeiro grau e a carência de professores primários que dele resulta, bem como as novas exigências de uma preparação profissional mais completa dos professores, impõem a todos os países — e sobretudo àqueles que ainda não conseguiram generalizar a educação obrigatória — novas responsabilidades no domínio do ensino normal; embora o problema deva ser colocado sobretudo no plano da formação do magistério primário, é preciso atentar desde já nos novos encargos que resultarão da preparação profissional do magistério do ensino secundário e técnico-profissional.

23. Os poderes públicos deveriam conceder, diretamente ou por meio de organizações que sirvam a esta causa, o seu apoio financeiro para que instituem e desenvolvam um programa de educação de adultos, seja sob a forma de campanhas de alfabetização ou de educação de base que complete o esforço de generalização do ensino obrigatório, seja através de planos de extensão cultural após o curso primário, cuja importância

crescerá sempre com a diminuição do número das horas de trabalho.

24. O ensino especial (escolas para crianças deficientes, cegos, surdos-mudos, retardados mentais, defeituosos do físico, inadaptados sociais, etc.) exige dos poderes públicos um esforço financeiro particular e uma coordenação entre as administrações e os diversos órgãos públicos e privados que se dediquem a esse ensino.

FINANCIAMENTO DE CERTAS CATEGORIAS DE DESPESAS

25. A necessidade inelutável de assegurar ao magistério condições de vida dignas da missão que lhe é confiada, bem como as necessidades crescentes de professores em todos os graus de ensino, não podem deixar de acentuar a curva ascendente do custo de sua manutenção; mesmo admitindo-se que certa racionalização da estrutura dos diversos ramos do ensino (ensino secundário e ensino técnico e profissional, por exemplo) possa permitir que se realizem economias, não é menos verdadeiro que qualquer diminuição do esforço em favor do recrutamento de professores e de seus vencimentos só faz retardar a solução do problema e o torna mais difícil.

26. O aumento do número de alunos em todos os graus de ensino, as novas exigências pedagógicas, higiênicas e técnicas em matéria de construção e mobiliário, e o encarecimento do material e da mão-de-obra exigem medidas urgentes, fundadas em dados estatísticos cuidadosamente coletados, visando entre outras coisas o seguinte: a) racionalizar os métodos e o emprêgo dos materiais para construção escolar; b) planificar os programas de construção, e quando possível dentro do próprio plano de desenvolvimento econômico e social a longo prazo; c) apelar para fundos especiais e empreender negociações para empréstimos a fim de acelerar a realização desses programas; d) promover o auxílio por parte da iniciativa particular, etc.

27. Os poderes públicos deveriam criar ou desenvolver atividades tais como: auxílio de alimentação e vestuário, concessão de bolsas, viagens e colônias de férias; é igualmente importante que os poderes públicos e as organizações particulares coordenem sua ação nesses diversos domínios, a fim de assegurar uma divisão racional dos recursos disponíveis.

MODALIDADES ESPECIAIS DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

28. A execução de grandes programas de construções escolares, bem como a realização de planos educativos de grande envergadura, tais como campanhas de alfabetização e de edu-

cação de base, podem ser aceleradas se, à margem dos orçamentos ordinários, os poderes públicos constituírem fundos especiais ou elaborarem orçamentos extraordinários destinados ao financiamento desses programas e desses planos.

29. A elaboração de planos de financiamento cujo montante ultrapasse o exercício financeiro anual (planos quinquenais, por exemplo) parece ser o indicado no que concerne aos programas de planificação; a execução escalonada em certo número de anos permite uma racionalização e desenvolvimento coordenado dos esforços que não se poderiam esperar de programas cujo prazo de execução não vá além de doze meses.

30. É útil, quando haja possibilidade, recorrer-se a empréstimos para o financiamento de despesas com investimentos (construções escolares, aparelhamento, etc.) ; esse sistema permite estender encargos financeiros em um grande número de anos e fazer com que deles participem as gerações jovens que foram por eles beneficiados; se as instâncias administrativas superiores devem autorizar o empréstimo e controlar o emprêgo justo dos fundos recolhidos, devem elas também facilitar a negociação desse empréstimo em condições favoráveis.

31. Nos países cujos estabelecimentos de ensino dependam de departamentos ou ministérios que não sejam de educação ou instrução pública (trabalho, serviços públicos, interior, justiça, saúde pública, etc), é de todo interesse que se estabeleça, do ponto de vista financeiro, uma estreita coordenação entre todos os serviços administrativos responsáveis pelo financiamento.

32. Nos países em que certas categorias de despesas (construções escolares, auxílios de alimentação ou de saúde aos escolares) fiquem a cargo de departamentos ou ministérios que não sejam de instrução pública, devem estabelecer-se contatos permanentes e diretos os órgãos interessados.

PROVENIÊNCIA DOS FUNDOS

33. Na grande maioria dos países, os créditos referentes à educação provêm de receitas gerais dos poderes públicos, nas suas diferentes instâncias, sobretudo no que concerne aos poderes centrais ou federais, e aos poderes regionais no caso de países do tipo federativo; mas pode ser útil assinalar-se que certos países têm recursos provenientes de impostos especiais (impostos sôbre propriedade, vendas, fumo, bebidas, etc), principalmente na instância local.

34. No esquema dos esforços dispendidos para estender a gratuidade do ensino, deve-se procurar resolver problemas

como a supressão de jóias, taxas de exames, emolumentos de diplomas, etc.

35. Para o financiamento de certas categorias de despesas, indica-se, sobretudo no plano local, que se recorra a coletas, festas e atividades esportivas, bem como a cooperativas escolares e associações de pais.

A INICIATIVA PARTICULAR E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

36. Em certos países em que o ensino obrigatório não está ainda generalizado, as empresas comerciais, industriais, de mineração ou agrícolas, de certa importância, devem criar, por sua própria conta, o ensino obrigatório; essa obrigação se justifica sobretudo quando essas empresas exerçam suas atividades em zonas isoladas ou afastadas de aglomerações que possuam escolas.

37. Nos países em que as circunstâncias se mostrem favoráveis há interesse em associar à realização de certos programas educativos os beneficiados mais diretos na realização das campanhas organizadas: a imprensa e as grandes casas editoras são, por exemplo, interessadas nas campanhas de alfabetização; as grandes empresas, no desenvolvimento dos programas de ensino técnico e profissional, etc.

38. É de todo interesse que se estudem meios (por exemplo, dar grande publicidade aos donativos) mais apropriados para incentivar a participação da iniciativa privada no financiamento de certas atividades educacionais, sob a forma de legados ou donativos, em natureza ou em espécie, destinados a construções escolares, ao preparo de terrenos, à concessão de bolsas, à instituição de fundos para pesquisas, etc.

39. Nos países em que os poderes públicos julguem necessário que o ensino particular deva beneficiar-se de auxílios, em espécie ou em natureza, destinados a aumentar sua eficácia, devem ter-se em mira as seguintes considerações, não se deixando de levar em conta as múltiplas modalidades que apresentam os diferentes países: a) sem atingir a autonomia característica das instituições privadas, o auxílio dos poderes públicos implica na exigência de normas mínimas no que concerne à construção, aparelhamento e material, bem como aos títulos exigidos dos professores e à remuneração a eles concedida; b) convém coordenar os auxílios concedidos ao ensino particular quer se trate de subvenção, de suplementação, de auxílio de aparelhamento, de material escolar, de concessão de mobiliário escolar, serviços médicos, transportes, etc.

AUXILIO INTERNACIONAL

40. Embora estusiasme muito o grande auxílio prestado pelas instituições internacionais, regionais ou nacionais que visam desenvolver as atividades de educação de determinados países, deve-se insistir junto às diferentes esferas internacionais e nacionais, sôbre a necessidade de intensificar esse auxílio, seja aumentando a quota destinada à educação no Programa de Assistência Técnica das Nações Unidas, seja com a criação eventual de um fundo internacional de educação.

41. O auxílio estrangeiro, internacional ou nacional pode ser concedido sob a forma de empréstimos ou subvenções, quando se trate, por exemplo, de financiar programas de construções escolares, de campanhas de alfabetização ou de educação de base; mas também uma ajuda de ordem técnica (envio de técnicos, destacamento de professores, organização de conferências ou estágios de estudos, atribuição de bolsas de estudos ou de pesquisas, etc.) ou então um auxílio em natureza (equipamento e material escolares, coleções de obras científicas ou de outra natureza, produtos alimentícios destinados às cantinas escolares, etc.) podem ser também preciosos e úteis.

42. Graças às bolsas que as instituições internacionais ou nacionais põem à disposição dos graduados de todos os países, bem como ao auxílio do exterior, de que se beneficiam estabelecimentos de ensino instalados nos países interessados, temos como resultado que o isolamento absoluto em matéria de educação se torna coisa cada vez mais rara; por constituir elemento que deve ser levado em conta no plano financeiro, o desenvolvimento desse espírito de mútuo auxílio internacional só pode contribuir para reforçar os laços culturais entre os diversos povos e as diferentes civilizações.

RECOMENDAÇÃO N.º 41

*Dispõe sôbre o Ensino das Artes Plásticas nas Escolas
Primárias e Secundárias*

A Conferência Internacional de Instrução Pública,
Convocada em Genebra, pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, ali reunida a quatro de julho de mil novecentos e cinqüenta e cinco, adota, a doze de julho de mil novecentos e cinqüenta e cinco, a seguinte recomendação:

A Conferência,

Considerando que o ensino das artes plásticas, por solicitar diversas atividades às crianças, apresenta grande valor

educativo nos planos estético, intelectual e moral, e permite ao educador uma exploração psicológica do aluno, bem como o descobrimento de seus talentos artísticos,

Considerando que os conhecimentos e as técnicas adquiridas através do ensino das artes plásticas podem servir tanto nos estudos como no exercício de uma profissão, na utilização inteligente das horas de lazer e na apreciação da beleza na natureza, na vida, nas atividades de produção e na arte,

Considerando que as artes plásticas constituem fator educativo indispensável ao completo desenvolvimento da personalidade e poderoso meio de conhecimento mais profundo da realidade,

Considerando que a multiplicação das imagens, pela fotografia, livro, publicidade, cinema,, televisão, representa hoje um elemento de progresso tão importante como, outrora, a invenção da imprensa, e por isso urge que a educação visual da criança seja mais desenvolvida para guiar sua inteligência e formar seu gosto, preservando sua sensibilidade do vulgar e do feio,

Considerando que as artes plásticas, como todas as artes, podem contribuir para o entendimento e a compreensão dos homens,

Submete aos Ministérios de Instrução Pública dos diversos países a seguinte recomendação:

1. As artes plásticas, tais como desenho, pintura e modelagem, devem, obrigatoriamente, figurar no plano de estudos da escola primárias, tanto como disciplina autônoma como meio de expressão e auxiliar didático de outras matérias.

2. O ensino das artes plásticas, como disciplina autônoma, deve figurar no programa da escola secundária, em caráter obrigatório para a maioria das séries, e em caráter facultativo somente para algumas delas.

3. Qualquer que seja o caráter — obrigatório ou facultativo — do ensino das artes plásticas, é importante coordenar esse ensino com o de outras disciplinas ou atividades escolares; esse princípio deve ser aplicado mesmo quando as diversas disciplinas são ministradas por um só professor.

4. Com o fim de oferecer aos alunos bem dotados os meios de desenvolver seu talento e estimular o pendor pelos estudos artísticos, é muito útil que um curso complementar, sem programa definido, receba os alunos que provenham de diferentes classes.

5. Convém colocar o ensino das artes plásticas no mesmo plano de outras disciplinas, não só por seu valor propriamente educativo como pela aquisição de técnicas que êle proporciona.

6. Por ocasião da elaboração dos horários, deve atribuir-se ao ensino das artes plásticas, por ser disciplina autônoma, um número de horas suficiente.

7. Pelo fato de o desenho e as artes plásticas exigirem um ensino mais individual do que coletivo, deveria o número de escolares reunidos numa só classe ser tão reduzido que o professor pudesse ocupar-se de cada um deles.

8. Ao estabelecerem-se programas de ensino para as artes plásticas e a escolha dos métodos correspondentes, deve-se ter constantemente em mira que os fins específicos desse ensino são, sobretudo, os seguintes: a) fins educativos (desenvolvimento das faculdades de observação, imaginação, expressão, autocontrole, disciplina de trabalho, espírito de colaboração no trabalho de grupo, etc.) ; b) fins culturais (educação do gosto, compreensão e respeito pelas obras de arte, etc.); c) fins práticos (aquisição das técnicas utilizáveis nos estudos, na vida e na profissão); d) fins de orientação (conhecimento da psicologia da criança através de suas tentativas de expressão) ; e) fins de ampla compreensão humana (universalidade da arte, interesse e respeito pelas manifestações artísticas de todos os povos, grandes e pequenos, formação das novas gerações no espírito de humanidade, de amizade entre os povos e de paz).

9. Os programas de estudos para o ensino das artes plásticas devem conceder grande importância à aquisição sistemática de conhecimentos e técnicas; mas eles deverão dar a esse ensino um tal caráter que as atividades previstas para os alunos correspondam, tanto quanto possível, às solicitações da vida.

10. Os programas de estudo e os métodos de ensino relativos às artes plásticas devem levar em conta as diversas fases do desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente, e seus interesses.

11. Na aplicação dos métodos, na escolha dos assuntos, exercícios e materiais, o professor deve ter a liberdade de adaptar o ensino às circunstâncias locais e às inclinações e necessidades de cada aluno.

12. Um bom método de ensino consiste em encorajar o aluno na pesquisa de sua própria forma de expressão, recorrendo-se ao desenho, à pintura e à modelagem,, bem como a quaisquer outros meios pelos quais a criança possa manifestar seus gostos e seu talento.

13. É muito útil que o ensino das artes plásticas se inspire nas tradições artísticas, tanto nacionais como locais.

14. É necessário que o ensino do curso secundário dê atenção ao estudo das obras de arte e sua história, contribuindo esta última para fazer com que o aluno compreenda a evolução

da arte no quadro do desenvolvimento da civilização em cada época.

15. É de grande utilidade que cada estabelecimento de ensino médio disponha de uma sala especialmente aparelhada para o ensino de desenho e atividades conexas.

16. Há grande interesse, sobretudo na escola primária, em que o material e o mobiliário necessários ao ensino das artes plásticas sejam postos à disposição dos alunos, gratuitamente, pelas autoridades escolares ou por outros órgãos; convém também que se utilize, tanto quando possível, mobiliário da própria localidade.

17. Os manuais escolares e as obras literárias devem ser considerados como poderosos auxiliares no ensino das artes plásticas; quer se trate da capa, do papel, dos caracteres tipográficos, das ilustrações — tudo deve concorrer para despertar ou satisfazer no aluno o sentido e o gosto do belo.

18. Torna-se indispensável que as autoridades competentes ponham à disposição dos professores a documentação necessária ao ensino das artes plásticas (gravuras, massas, filmes animados, filmes fixos e diapositivos em cores, etc.); deve-se reservar espaço, nas bibliotecas escolares, para livros de arte e obras sobre técnicas das artes plásticas que possam ser compreendidas ou praticadas pelos alunos.

19. O prédio da escola, por seu aspecto, por suas linhas, sua côr, suas decorações, deve criar em torno do aluno ambiente de bom-gosto e atmosfera estética; procurar-se-á dar esse cuidado sobretudo no que concerne à construção escolar, pátios de recreação e jardins, decoração interna da escola e mobiliário.

20. Na medida do possível, os alunos devem associar-se aos trabalhos de conservação e de embelezamento da escola, bem como preparar manifestações e festas escolares, o que poderão fazer em grupo ou individualmente.

21. A cultura artística dos alunos será muito favorecida pela sua familiaridade com os recursos de arte da localidade (museus, monumentos, coleções particulares, artesanato, artes populares e folclóricas, etc), com as belezas naturais e bem assim com a sua participação ocasional nas diferentes manifestações artísticas (exposições, projeções de filmes sobre arte, etc).

22. Convém encorajar a organização de pequenas coleções itinerantes, que reúnam obras originais ou reproduções de obras de arte, para colocá-las à disposição das diversas escolas.

23. Convém apelar para as autoridades escolares a fim de que elas estudem os meios de dotar as escolas de aparelhos de televisão, graças aos quais o ensino do desenho e das artes plásticas teria, nas localidades mais desprovidas, excelentes pos-

sibilidades de ação; seria então mais fácil organizar um curso por correspondência para estudantes e adultos que residam em lugares afastados dos centros de cultura artística.

24. A utilização universal do cinema, como a de outras técnicas de inegável valor artístico, seus incomparáveis meios de informação sobre a atualidade e seu poder de sugestão, colocam diante do educador um problema de que pouco se ocuparam até aqui; convém que a atração do cinema sobre as crianças seja utilizada para fins elevados, e poderá sê-lo se providenciarmos, desde a escola, a formação de seu julgamento e os tornarmos mais exigentes com relação a essa arte.

25. Sempre haverá possibilidade de se incentivarem exposições de trabalhos de arte dos alunos da mesma cidade ou do país; atividades desse mesmo tipo e de intercâmbio de trabalhos de alunos deveriam ser organizadas no plano internacional.

26. As autoridades escolares devem interessar-se em orientar os estudos dos alunos bem dotados para as artes plásticas.

27. Em vista do caráter geral do ensino primário e da estreita correlação de suas diferentes disciplinas, convém que as artes plásticas sejam ensinadas pelo próprio professor da classe.

28. No curso secundário, os professores de artes plásticas devem ser escolhidos não somente por sua capacidade artística e técnica, mas também por sua aptidão e experiência pedagógica.

29. Na formação do professor primário deve conceder-se grande importância à formação artística do futuro mestre; as artes plásticas e sua história, bem como a caligrafia, deverão fazer parte do programa de estudos destinados a formar professores.

30. Os professores de artes plásticas na escola secundária devem possuir uma formação equivalente à de seus colegas de outras disciplinas, e devem beneficiar-se do mesmo regulamento, da mesma consideração e vantagens.

31. Na formação pedagógica dos professores do ensino primário e secundário, deve dar-se grande importância ao estudo de psicologia e sobretudo da psicologia da expressão, espontânea na criança.

32. Os prédios, decoração interna e o mobiliário dos estabelecimentos de formação pedagógica devem contribuir para criar em torno do aluno-mestre ambiente de bom-gosto; servirão para ampliar a formação propriamente pedagógica as visitas a monumentos ou exposições e bem assim as coleções escolares de desenhos e trabalhos de arte.

33. Como contribuição aos métodos e reformas relativas ao ensino das artes plásticas, é interessante organizar-se, nos estabelecimentos de formação de professores, museus de trabalhos de arte realizados por alunos desde o jardim de infância até as últimas classes do ensino médio; nesses museus deveriam existir também trabalhos escolares de arte provenientes de outros países.

34. É de utilidade que o ensino das artes plásticas receba sempre sugestões dos inspetores especializados ou de conselheiros artísticos.

35. Convém organizarem-se conferências e cursos ou estágios de aperfeiçoamento, no país ou no estrangeiro, para permitir que os professores de artes plásticas aprimorem seus conhecimentos e entrem em contato com as diversas tendências que se manifestam no domínio do ensino e das artes, e que troquem idéias sobre todas as questões relativas a sua especialidade.

36. É de grande utilidade que se concedam bolsas de viagem e de estágio a professores em exercício, a fim de que estudem nos próprios locais os monumentos do passado, as obras atuais e os métodos pedagógicos de outras nações.

I CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO COMERCIAL

Realizou-se, na última semana do mês de julho do ano passado, em São Paulo, o I Congresso Brasileiro de Ensino Comercial, planejado pelo Ministério da Educação e Cultura, por intermédio da Diretoria do Ensino Comercial e que teve a cooperação dos órgãos nacionais reais diretamente ligados ao ensino comercial, como a CAEC e o SENAC. "REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS" publica a seguir as conclusões do certame em apreço, ao qual compareceram professores, educadores, técnicos e inspetores de ensino provindos de vários Estados do País.

Nos três grupos em que se dividiu o certame, chegou êle às seguintes conclusões:

I GRUPO: FUNÇÕES DO ENSINO COMERCIAL

I Parte

I — As funções de qualquer espécie do ensino são duas:

a) dar ao indivíduo uma formação integral possibilitando-lhe a realização plena de vida; e

b) fornecer-lhe, para essa finalidade, os conhecimentos e técnicas indispensáveis ao provimento da subsistência e às necessidades do grupo.

II — O problema substancial do ensino é, indiscutivelmente, o da manutenção de adequado equilíbrio entre esses dois objetivos ou funções.

III — Fatôres diversos têm, todavia, perturbado esse equilíbrio no País, sobretudo a partir do momento em que se intensificou o processo de nossa industrialização.

IV — Entre esses fatôres, podem ser mencionados:

a) a tradição educativa do País, orientada, quase que totalmente, para as carreiras intelectuais em detrimento das de natureza técnica;

b) o regime de pleno emprêgo, que provoca um deslocamento da mão-de-obra das tarefas manuais, ou primárias, para

as profissões "não manuais" consideradas menos fatigantes ou de maior prestígio social;

c) o ritmo geral do progresso técnico no trabalho, que passou a exigir maior e mais. precisa preparação semi-especializada ou especificada.

II Parte

I — Como tipo de ensino, o profissional tem como finalidades:

a) o preparo do indivíduo para a vida; e b) a formação técnico-profissional que lhe possibilite a aquisição de "status" social, no campo do trabalho escolhido.

II — Conseqüentemente, como ramo de ensino profissional, o ensino comercial terá, sobre a função específica de preparar o indivíduo para qualquer profissão ou ocupação integrada no vasto quadro das atividades do comércio, também a de educá-lo integralmente para a vida.

III — Nesse sentido, o ensino comercial está atendendo em parte às suas funções, no Brasil. Ainda se notam, por exemplo, deficiências na formação qualitativa de profissionais, como a inexistência do funcionamento generalizado dos cursos de formação para aquelas funções do comércio não enquadradas na atividade profissional da Contabilidade. Reconhecer-se-á, todavia, a excelência da Lei Orgânica, em vigor, a que se não pode imputar qualquer causa nesse desatendimento.

IV — Dentro dessa conclusão, recomenda-se:

a) como função primordial da escola a manutenção do justo equilíbrio entre o objetivo profissional dos cursos e a educação moral e cívica do educando;

b) a conveniência duma sólida preparação cultural e técnica do corpo docente, de modo a se poder contar com professores que tanto saibam fazer, como ensinar a fazer;

c) a necessidade de esclarecimento do público sobre as novas oportunidades que vêm surgindo no campo das profissões comerciais, com a expansão e o progresso das empresas;

d) a fixação de regalias profissionais para os diplomados pelos demais cursos técnicos de comércio, que não o de Contabilidade, cuja regulamentação já está feita;

e) a maior objetivação no ensino ministrado, inclusive com o funcionamento do escritório-módulo, como centro da prática através da movimentação de empresas comerciais fictícias;

f) o desenvolvimento das atividades complementares e extracurriculares da escola, por indispensáveis à maior eficiência do processo formativo;

g) a oportunidade da assistência técnica à escola, a professores e inspetores de ensino através da cooperação de entidades como a CAEC, o "Fundo Nacional de Ensino Médio" e o Senac, cujos esforços devem ser coordenados, para maior êxito dos seus empreendimentos;

h) no caso particular das escolas situadas no interior, recorrer às "Missões Pedagógicas" que alcançam os principais centros, de modo a assisti-los, quer no campo da metodologia quer no da didática;

i) onde oportuno, que a escola comercial ou técnica de comércio desenvolva as suas atividades no campo dos cursos de continuação ou dos de aperfeiçoamento, visando a atender à clientela dos cursos práticos ou aprimorar os conhecimentos profissionais dos seus diplomados;

j) quanto ao surgimento de novas escolas, onde se fizerem necessárias, o estabelecimento dum plano de cooperação de que participem as prefeituras municipais, as associações comerciais e as entidades de classe da comunidade;

k) relativamente ao Curso Básico, que se evitem tentativas duma profissionalização precoce, tendo em vista a idade, os interesses e o futuro do educando;

l) para o desenvolvimento duma consciência profissional, a criação e o funcionamento, nas escolas, de grêmios e clubes comerciais, complementados pelas atividades do jornal escolar;

m) de modo especial, que se incentive o funcionamento de cursos para a formação do professorado das disciplinas técnico-comerciais, e de aperfeiçoamento ou especialização para os professores de cultura geral que se candidatem ao magistério em escolas de comércio, sobretudo no 2.º ciclo.

Coordenador, Horacio Pacheco; relator, Manoel M. de Carvalho; secretário, Dorilo Vasconcelos.

II GRUPO: ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLARES —
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

1) *Forma de Manutenção da Escola Comercial*

a) Consideradas suas finalidades sociais, é de conveniência que as escolas sejam mantidas por entidades do tipo de fundações, cooperativas e sociedades civis — embora se reconheça respeitável a iniciativa individual, sempre que ela, no plano educativo, realize suas verdadeiras funções educacionais;

b) Sendo a educação um dever do Estado, cumpre-lhe, de maneira decisiva, cooperar na manutenção de escolas, principalmente nas pequenas cidades e vilas, onde, com a carência de recursos, se torne impossível à iniciativa particular contri-

buir, por si só, para o surgimento e manutenção de instituições educativas.

c) É imprescindível que se estimule a participação de pessoas e entidades privadas não ligadas diretamente ao ensino. no incentivo e melhoramento das atividades educativas, tendo em vista os interesses da comunidade local.

2) *Direção das Escolas, Orientação Educacional e Trabalhos Complementares*

a) Incumbe aos diretores presidir a todos os atos da comunidade escolar nos termos da legislação vigente; para a sua maior eficiência, recomenda-se, no entanto, o funcionamento, nas escolas de comércio, de conselhos consultivos, integrados por professores que se disponham a cooperar no sentido de que a obra educativa se desenvolva com o máximo de aproveitamento;

b) Reomenda-se como necessário um plano para a expan- são da orientação educacional e profissional;

c) Para que o processo educativo alcance a sua plena realização, recomenda-se, em cada escola, adequado desenvolvimento das atividades complementares e extracurriculares.

3) *Equiparação, Reconhecimento e Orientação*

a) Reconhecem-se como satisfatórias as condições mínimas exigidas para o reconhecimento ou equiparação das escolas comerciais; pleiteia-se, entretanto, do Ministério da Educação e Cultura, que, nos pedidos de instalação de outros cursos» pelas escolas equiparadas ou reconhecidas, as exigências se limitem ao que seja peculiar ao novo curso;

b) Recomenda-se que a inspeção oficial funcione como processo de colaboração à melhoria do ensino;

c) Recomenda-se também a todos os órgãos e entidades interessadas na melhoria do ensino comercial, inclusive o Ministério da Educação e Cultura e o Senac, a realização de cursos, congressos e conferências para inspetores, diretores de escolas e professores, com o objetivo de elevar o grau de eficiência do ensino ministrado.

4) *Edifício Escolar*

a) Considere-se indispensável o auxílio do poder público para a melhoria e ampliação do edifício escolar, conforme planejamento adequado, quer técnico quer financeiro;

b) A cessão de prédios escolares municipais e estaduais às escolas comerciais é providência que se impõe à sobrevivên-

cia de inúmeras entidades educativas desprovidas de recursos financeiros suficientes;

c) Recomenda-se às prefeituras que, no planejamento urbanístico, sejam previstas e reservadas áreas adequadas para a edificação, a longo prazo, de escolas, considerando-se o crescimento da população;

d) Recomenda-se também aos poderes públicos o estabelecimento de planos de financiamento exequíveis, a juros razoáveis, para a construção de escolas de comércio;

e) É providência conveniente que o Ministério da Educação e Cultura forneça planos e projetos para a construção de escolas de comércio em perfeita consonância com as condições locais;

f) Na medida de suas possibilidades, as escolas comerciais procurarão instalar e melhorar "salas-ambientes" indispensáveis ao ensino de certas disciplinas como a geografia, as ciências naturais, a mecanografia, a merceologia, caligrafia,, desenho etc.

5) *Material Escolar*

Estima-se que a Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial considere, no seu programa de realizações, o fornecimento de material escolar indispensável ao ensino especializado, com máquinas de escrever, projetores cinematográficos, gravadores, etc, mormente agora em virtude das dificuldades de importação.

Coordenador: Maurício de Magalhães Carvalho; relator: Moacir Maranhão; secretário: Aníbal Teixeira de Sousa.

III GRUPO: ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E PROFISSIONAL,

Considerando os múltiplos problemas que se delineiam no campo da orientação, e os dispositivos legais a ela pertinentes em nosso sistema escolar, propõe-se a seguinte conceituação:

1) *orientação educacional*, que deve ser entendida como assistência ou auxílio prestado ao educando, com a colaboração de seus pais e professores, para o fim de desenvolver-lhe a personalidade no sentido integral, cuidando especialmente dos casos-problemas;

2) *orientação profissional*, assistência ou auxílio oferecido ao adolescente, para escolha racional da profissão mais adequada à sua personalidade, e, ainda, para o seu encaminhamento ao tipo de curso mais conveniente à sua formação profissional;

3) *orientação escolar*, assistência ou auxílio dado aos alunos, quanto às técnicas e método de estudo, com vistas à maior eficiência da aprendizagem;

4) *orientação pedagógica*, auxílio ou assistência prestados aos professores, na seleção de métodos e processos que visem a maior eficiência do ensino e na adoção de atitudes mais adequadas aos objetivos da educação.

Da apreciação dos diversos aspectos mencionados, chegou-se às seguintes conclusões comuns à orientação educacional e à profissional:

1) Reputam-se essenciais, na obra educativa a que a escola se propõe, a orientação educacional e a profissional; sua implantação nos estabelecimentos de ensino comercial, entretanto, envolve recursos técnicos e orçamentários, de regra superiores a suas possibilidades atuais.

2) Propõe-se, para remediar a carência de pessoal especializado, que sejam realizados cursos de formação de orientadores cujos alunos deverão ser escolhidos entre os egressos dos cursos de pedagogia das Faculdades de Filosofia.

3) Recomenda-se, ainda, a colaboração entre o Ministério da Educação e Cultura, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, cuja atividade, no setor da orientação profissional para o comércio, é pioneira neste País, no sentido de um planejamento em que se proporcionem aos cursos comerciais, técnicas e recursos, sem os quais dificilmente serão exequíveis os dispositivos legais pertinentes à matéria.

4) Quanto à orientação educacional, em particular, e na qual cada vez mais se projetam as técnicas modernas das Relações Humanas, são lembrados:

a) recreação; *b)* atividades de grupo (clubes desportivos, filatélicos, literários, filológicos, círculo de estudos) ; *c)* cinema educativo; *d)* conselho de alunos, visando à sua colaboração efetiva na Administração Escolar; *e)* Associação de "Pais de Alunos"; *l)* colaboração do psiquiatra, do psicólogo, do assistente social e do responsável pela formação espiritual, no estudo dos casos-problemas; *g)* excursões e visitas, previamente preparadas; *h)* outras atividades educativas, indicadas pela comunidade escolar.

Com referência à *Orientação Profissional*, recomenda-se:

a) informação profissional aos alunos através de *filmes, cartazes, palestras, visitas e exposições*, em que fiquem ressaltadas as suas diferentes oportunidades no comércio;

b) ao término do Curso Básico, *encaminhamento* para o emprego, ou o *ingresso* em um dos cursos técnicos, conforme o "grau de inteligência", "das aptidões" e "traços de personalidade", revelados através de:

1.º) entrevista com os professores; 2.º) entrevista com os pais; 3.º) entrevista com o aluno;

- 4.º) exame psicotécnico, completo;
- 5.º) exame médico, especializado, e
- 6.º) índice da conjuntura econômica do mercado de trabalho;

e) quando da conclusão do Curso Técnico, adoção do mesmo processo, no que tange à escolha do curso superior mais adequado ao estudante.

À vista dos fundamentos científicos da orientação profissional, cuja validade de indicação já se pode acentuar a partir dos doze anos de idade, recomenda-se o seu emprêgo no sentido de um mais acurado acompanhamento da vida do educando, permitindo-lhe maior êxito escolar e profissional, e possibilitando-lhe reajustes, facilitados graças à articulação existente entre os cursos de grau médio.

Recomenda-se, afinal, um perfeito entrosamento da Orientação, no intento de facilitar-se a tarefa urgente e ingente do preparo e recrutamento de professores devidamente interessados no trabalho educativo da escola, visando à formação integral do educando.

Coordenadores: Maria Junqueira Schmidt, Pierre Weil; relator, Álvaro Pais de Barros Filho; secretário, José Moacir Meneses.

INFORMAÇÃO DO PAÍS

DISTRITO FEDERAL

Em ato realizado no dia 14 de abril do corrente ano, no Gabinete do Ministro da Educação e Cultura, tomou posse no cargo de Diretor do Ensino Secundário o professor Gildásio Amado que, na ocasião, proferiu o seguinte discurso:

"Ao assumir o cargo de Diretor do Ensino Secundário, agradeço a confiança com que me honram, V. Exa., Sr. Ministro Clóvis Salgado, e o Excelentíssimo Sr. Presidente da República, Dr. Juscelino Kubitschek de Oliveira.

Escolhendo para este posto um professor do Colégio Pedro II, distinguiu o Governo o centenário instituto padrão do ensino secundário, simbolizando nesse ato a harmonia que tem reinado entre a atividade educacional do Estado e os esforços que no mesmo sentido e com os mesmos ideais desenvolve o ensino particular.

Bem compreendo as novas responsabilidades que acabam de me ser confiadas, tanto maiores quanto por este cargo passaram algumas das mais destacadas figuras da nossa educação, dentre as quais desejo salientar o saudoso Euclides Roxo e os professores Haroldo Lisboa da Cunha e Roberto Acióli, membros ilustres da Congregação do Colégio Pedro II, desse Colégio de tão gloriosas tradições e que tantos valores tem fornecido à alta administração desta cidade e do

país e que ainda agora se projeta, no grande cenário da vida pública nacional, por uma de suas mais eminentes figuras, o professor Álvaro Lins, cuja presença nesta solenidade tanto nos prestigia e sensibiliza, quer pela alta função com que o govêrno distinguiu os seus notórios predicados de intelectual e homem público, quer pela boa e constante amizade que nos liga.

Não poderia desconhecer a amplitude e a complexidade dos problemas de nosso ensino secundário. O seu extraordinário crescimento em nosso país, que reflete o fenômeno universal da generalização de ensino médio a todas as camadas sociais. esse fenômeno, que decorre de profundas transformações da estrutura social, significa que as classes populares aspiram a um nível mais elevado de vida e de cultura para que possam representar um papel maior nas responsabilidades coletivas.

A rapidez com que se vêm processando essas transformações não permite que a renovação do ensino as acompanhe no mesmo ritmo.

Existe, portanto, um desajuste — e não só no Brasil — entre a atual estrutura do ensino e as novas realidades sociais.

Uma das manifestações mais evidentes desses desajuste é a enorme desproporção que se verifica na afluência para os cursos secundários e os cursos profissionais. A invasão do ensino médio é uma torrente. Os estudantes se distribuem tumul-

tuosamente pelos ramos do ensino, sem que se atendam aos elementares preceitos da pedagogia, e por isso muitos ficam no caminho ou não logram acesso às academias, ficando desajustados e se lançando à aventura de qualquer trabalho de fraco proveito e limitados horizontes como acentua a recente mensagem do Sr. Presidente da República ao Congresso Nacional, num de seus tópicos mais felizes do capítulo referente à educação. Há assim um verdadeiro desperdício das capacidades naturais da juventude, e, portanto, da maior riqueza potencial da nação.

O congestionamento do ensino secundário tem ainda a grave conseqüência de diminuir a escolaridade, porque os colégios, para atender à grande procura de matrículas, são obrigados a fracionar-se em turnos, e, por falta de tempo, a restringir as suas atividades ao aprendizado intelectual, deixando assim de fornecer aos educandos a vida, a vivência escolar, com as suas enormes possibilidades educativas.

A solução que se propõe ou que em certos países já é adotada, para esse problema fundamental da educação contemporânea, criada pela vertiginosa expansão do ensino médio, é a diferenciação deste ensino por desdobramento em vários tipos, ou, ao menos, pela flexibilidade dos currículos.

O Brasil já tem um sistema educacional de grau médio de certo modo diferenciado, com os seus tipos secundário, comercial, e técnico. Avançando, sob certos aspectos educacionais, em relação a outros povos, o Brasil vem valorizando o seu ensino médio-profissional, do que a maior demonstração é a importante Lei da Equivalência.

É certo, porém, que, apesar dos esforços já realizados, visando a esta valorização, a nossa mocidade ainda se encaminha, com predominante e não orientada preferência, para os ginásios secundários.

Urge, por isso, prosseguir no incremento do ensino técnico-profissional, articulá-lo cada vez mais com os outros ramos do ensino, como preconiza o ministro Clóvis Salgado, em seu discurso de posse, procurando-se também incutir a compreensão no valor daquele ensino a fim de que para êle se dirijam os estudantes que se encontram deslocados no curso secundário.

Bem afirma a mensagem presidencial que a medida mais urgente, no setor do ensino secundário, é a reforma de sua Lei Orgânica, cujo projeto, em discussão no Congresso Nacional, tem como principais objetivos corrigir a excessiva centralização e permitir maior flexibilidade curricular, objetivos esses que realmente refletem a tendência moderna do ensino nos países a cujos sistemas educacionais sempre se filiou o Brasil.

No desempenho de minhas novas funções, emprestarei a mais sincera e dedicada colaboração à obra que o ministro Clóvis Salgado deseja realizar, dando especial atenção ao plano de assistência do govêrno ao ensino com os recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio e da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, de acôrdo com os objetivos de maior interesse público para os quais foram instituídos.

Será também preferentemente de assistência a atuação da Diretoria no que diz respeito às demais tarefas de sua competência. Assistência às administrações dos estabele-

cimentos de ensino, aos seus diretores, para a solução dos problemas que lhes dificultam a atuação, no nobre mister a que como educadores se dedicam. Assistência aos professores nos vários aspectos em que se desdobra a sua árdua e patriótica atividade, assistência aos estudantes pela concessão, aos desprovidos de recursos, do maior número possível de bolsas de estudo.

Estou certo de que contarei com a Prestimosa colaboração dos inspetores de ensino, dos funcionários técnicos e em geral de todo o competente e dedicado funcionalismo da Diretoria.

Espero contar com o apoio de todos quantos contribuem para o aperfeiçoamento do ensino, das autoridades de educação, dos diretores de colégios, dos professores.

Manteremos estreita cooperação com o Colégio Pedro II, reconhecido o papel relevante que desempenhou e desempenha no desenvolvimento do ensino secundário com as prerrogativas que lhe asseguram suas gloriosas tradições e a lei, dentre as quais sobreleva a de, por sua Congregação, elaborar os programas mínimos e as instruções metodológicas das diversas disciplinas.

Aos meus colegas e amigos daquela casa, que sempre me honraram com seu apoio e que agora me animam com a sua presença, meus sinceros agradecimentos. Ao ilustre diretor do Internato, professor Vandick Londres da Nóbrega, com quem compartilhei, por vários anos, das responsabilidades da direção daquele estabelecimento, e, sempre com identidade de propósitos e inalterável harmonia, do que muito me honro, quero agradecer muito especialmente a prestigiosa solidariedade que traz a este ato.

E, para concluir, renovo a V Exa., Sr. Ministro Clóvis Salgado, o meu agradecimento, e assumo o compromisso de, seguindo a sábia orientação de V. Exa., dedicar minha experiência e todas as minhas energias a serviço do desenvolvimento no ensino secundário".

— Realizou-se, no dia 14 de maio do corrente ano, a solenidade de abertura das aulas do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, órgão do Ministério da Educação e Cultura, que, durante o ano letivo de 1956 ministrará cinco cursos regulares.

esses cursos, que serão de Filosofia, Sociologia, Economia, Ciência Política e História, já têm seus programas elaborados, incluindo sempre uma parte referente ao Brasil. Os horários de aulas semanais para cada curso abrangem, além de aulas teóricas, um seminário e trabalhos de grupos, de acordo com o critério a ser adotado em cada curso.

O Curso de Sociologia, que será ministrado pelo Prof. Guerreiro Ramos, funcionará em aulas teóricas às quintas e sextas-feiras, com um seminário às quintas-feiras, dividido o seu programa em três partes: a) situação atual do pensamento sociológico; b) conjuntura mundial, à luz da sociologia; c) interpretação sociológica da sociedade brasileira. Esta última parte tratará das tentativas de interpretação do Brasil: a formação da sociedade brasileira, à luz da sociologia da aculturação; o tema do caráter nacional do Brasil, a transplantação da literatura sociológica e para-socio-lógica sobre o Brasil; a colonização do Brasil como empresa comercial; a interpretação do Brasil através da lei da duplicidade, do ponto de vista diacrônico, a relação de classe no

Brasil; o problema da cultura; análise globalista da realidade nacional na atualidade.

O Departamento de Economia será chefiado pelo Prof. Ewaldo Correia Lima. Seu horário assinala aulas às 2.^{as} e 3.^{as} feiras, pela manhã, com um seminário às 2.^{as} feiras. O programa compreenderá três partes: 1) A Economia Ocidental pós-medieval até o começo do século XX; 2) A Economia no século XX; 3) A Economia Brasileira. Esta última divisão comportará cinco novos capítulos: a) Economia Colonial; b) Economia Semi-Colonial;

c) Situação do Brasil atualmente;
d) Análise crítica das interpretações da história da Economia Brasileira e da situação atual; e) Problemas e perspectivas da Economia Brasileira.

Caberá ao Prof. Cândido Antonio Mendes de Almeida chefiar o Departamento de História, que funcionará às 4.^{as} e 6.^{as} feiras em aulas teóricas, pela manhã, com um seminário às 6.^{as} feiras. De três partes consta o programa: 1) Introdução à História como fenômeno e idéia; 2) O processo histórico; 3) História do Brasil, abrangendo as fases colonial e semi-colonial e de transição, incluindo-se nesta última as crises da classe média, de 1922 a 1930, o Estado Novo (o trabalhismo e a presente conjuntura histórica do país).

O Curso de Ciência Política será lecionado pelo Prof. Hélio Jagua-ribe, constando de quatro capítulos: a) A Política como fenômeno e como idéia; b) História do Processo Político e História das Idéias Políticas; c) A Política no século XX; d) Estudo da Política Brasileira, dividido em três partes: 1) Do colonialismo à superação do semicolonialismo; 2) A política de clientela e o Estudo Cartorial; 3) O desenvolvimento e a

reforma, o Estado Funcional e requisitos para o Estado e o Governo funcional brasileiro.

O Curso de Filosofia será dividido em dois setores: Filosofia Geral, a cargo do Prof. Álvaro Vieira Pinto; e Filosofia do Brasil, pelo Prof. Roland Corbisier. A primeira parte será lecionada até julho, enquanto a segunda de agosto a novembro. A Filosofia Geral compreenderá quatro divisões: Filosofias Grega, Medieval, Moderna e Contemporânea, enquanto Filosofia no Brasil abordará três temas: 1) Filosofia e Circunstância; 2) A Circunstância Brasileira; 3) História e Prognóstico.

No segundo semestre deste ano letivo, o I. S. E. B. patrocinará três cursos extraordinários: 1) Cibernética (ciência que trata do controle do homem e dos mecanismos), a cargo do Prof. Ernesto Luís de Oliveira Júnior; 2) Relações Exteriores do Brasil, pelo Prof. Cleanto de Paiva Leite; 3) Filosofia da Ciência, pelo Prof. Plínio Sussekind Rocha. Todos esses três cursos serão dados em oito palestras, de uma hora cada.

MINAS GERAIS

Somente 3% da população em idade escolar das zonas urbanas de Minas Gerais permanecem sem escolas, segundo revelam os dados contidos no último relatório do Serviço de Estatística do Ensino desse Estado. Tendo a matrícula efetiva abrangido, no ano de 1955, 506.220 alunos, quase foi totalmente coberta a população escolar (7 a 14 anos), calculada em 522.084 crianças. Na zona rural, porém, a taxa de escolaridade ainda é baixa, pois o *deficit* é da ordem de 74%, faltando

escolas para 903.119 crianças, das 1.218.198 que constituem o total em idade escolar.

Minas Gerais disputa com São Paulo o primeiro lugar quanto ao número de unidades escolares e de matrículas nos cursos primários. Em 1953, havia no primeiro desses Estados mais escolas, enquanto no segundo a soma das matrículas era mais elevada. Em 1955, a rede escolar do ensino primário geral de Minas Gerais compreendia 13.432 unidades com um corpo docente de 27.681 professores e a matrícula efetiva, incluindo desde o pré-primário até o complementar, de 964.252 alunos. Comparando-se esses dados com os do ano de 1947, vê-se que, no curso de nove anos, foram criadas 4.597 escolas, tendo aumentado de 8.600 o número de professores e da 355.044 o de matrículas.

Apesar dos progressos verificados nas escolas primárias mineiras, continua a ser grave, como aliás em todas as demais unidades do país, o problema da evasão escolar. Sabe-se que a grande maioria dos alunos interrompe seus estudos nas primeiras séries, sendo poucos os que concluem os cursos primários e menos ainda os que têm acesso ao ensino médio. A composição das matrículas nas escolas de área urbana da capital e do interior indica que de 40 a 44% dos alunos freqüentam a primeira série e apenas 13% a última série do curso primário; nas escolas do quadro rural, a primeira série chega a absorver 68% das matrículas e a última apenas 0,11%. A percentagem dos alunos que conclui o curso primário varia de 13% em Belo Horizonte a 7% na área rural do Estado.

PARANÁ

Inaugurando o edifício da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade do Paraná, o Presidente da República, Dr. Juscelino Kubitschek, pronunciou em 26 de abril do corrente ano o seguinte discurso:

"Dirijo-me, no dia de hoje, principalmente aos estudantes que esta Casa de ciência passará a acolher de agora em diante. É com os jovens que vão fazer da ciência econômica o seu instrumento de trabalho, que desejo falar neste ensejo.

Não serei longo nem me estenderei sobre teorias que, a rigor, não conheço, pois, como o sabeis, sou — de formação — um médico que a vida pública elegeu para uma missão, em obediência aos desígnios secretos da Providência. Sou, outrossim, de uma geração que surgiu quando ainda não existia a profissão de economista, de uma geração que aprendia as disciplinas que agora ocupam as vossas horas de estudo, de forma incerta, através de leituras, de comentários ligeiros e principalmente do contato direto e prático com os fenômenos econômicos.

Hoje, tudo mudou, e a profissão de economista é não só das mais procuradas pela mocidade estudiosa, como corresponde a uma premente necessidade do Brasil, País em plena transformação, em fase de procura de si mesmo, sequioso de poder analisar e prever o que se passa nas suas fronteiras. O fenômeno econômico era, até ontem, alguma coisa que suportava os cuidados de simples bom senso, mesmo desamparado de quaisquer conhecimentos especiais; vivia-se uma fase lenta, as coisas se processavam sem atropelo, estávamos longe das convulsões dos dias presentes. este País não ini-

ciara a sua marcha desabalada, as suas investidas para a conquista de um desenvolvimento agro-industrial, que passou a ser uma decorrência e mesmo uma imposição do nosso crescimento populacional.

De uma hora para outra, deixamos de ser um país despreocupado, em que se podia viver rezoavelmente sem muitas lutas, e enfrentamos um fenômeno de aceleração que causa espanto aos observadores estrangeiros acostumados a ver e examinar os exemplos mais extraordinários. Em um quarto de século, tudo se agigantou, o consumo começou a aumentar de volume em escala geométrica, a produção foi obrigada a expandir-se, também, em todos os seus aspectos e domínios.

A industrialização do Brasil perdeu o seu caráter primitivo de simples artesanato e deu um salto para frente, espetacular. Tudo isso criou angústias, dificuldades, lutas, e principalmente um desequilíbrio que seria assustador, se não fosse, o que se está passando, um fenômeno de expansão incoercível.

Nasceu vossa profissão, vossa vocação, vossa especialidade da pressão exercida pela necessidade de análise, de conhecimento do que ocorre em nosso País. Sois forçosamente a consequência de um novo Brasil. O Brasil que os homens de minha idade encontraram era diferente. Nele só ressoavam os problemas cívicos. Só existiam os acontecimentos políticos, quase que exclusivamente, pois apenas alguns solitários procuravam examinar mais profundamente o fato econômico; só encontrava eco, na minha juventude, o que se ligava ao cívico, à ética, às leis jurídicas. Sem desprimor para os cultores do direito, para a advocacia, que é profissão alta, nobre, au-

têntico sacerdócio, a verdade é que então vivíamos a fase do bacharelismo, que se caracterizava nessa ocasião por um excesso de amor às fórmulas, ao acessório. Os doutores, muitos ilustres e dignos, não viviam porém o drama do Brasil e na verdade, apesar disso, o Brasil passava tão mediocrementemente bem, que dispensava maiores solitudes e cuidados.

Vós, meus amigos, correspondeis a uma necessidade do novo Brasil. Por isso é atual e indispensável que vos prepareis bem, que vos armeis de conhecimentos certos, para vir-des ajudar à nossa Pátria a carregar a cruz de sua expansão desmedida e extraordinária.

Tudo o que vos quero dizer deriva de um contato íntimo que tive com a realidade. Hesitaria em vos aconselhar um livro, em vos indicar um caminho no plano da teoria, em vos recomendar uma doutrina, mas estou em condições de vos dar um conselho. esse conselho consiste no seguinte: não sejais desatentos aos estudos, procurai ler, ouvir as lições dos mestres, utilizai o mais possível as experiências alheias, mas procurai também observar, vós mesmos, diretamente a realidade, e tratai de concluir, sempre de acôrdo com a vossa intuição, do fato vivo, do acontecimento, de tudo o que a verdade serviu e ofereceu ao vosso campo de observação.

Conhecei bem e profundamente as teorias, mas não vos limiteis a isso. Ainda vos adiantarei o seguinte: não sejais, nunca puros teóricos, pois essa não é a melhor maneira de atuar profundamente. Procurai aproximar o que vos ensinarem os livros, os tratados e os vossos competentes mestres, dos ensinamentos mais modestos e práticos, da lição das coisas vivas e que muitas vezes transcen-

dem dos conceitos. Não bastará aos economistas conhecer a linguagem apropriada, a maneira de classificar corretamente os fatos — é de essencial importância a interpretação desses mesmos fatos de acordo com o ambiente e as condições peculiares de vida do povo.

Estou certo de que esses são os conselhos também dos que vos transmitem as noções e os ensinamentos da ciência a cujo aprofundamento ides dedicar a vossa existência.

Uma coisa desejo que fique bem gravada na vossa memória, o que eu próprio aprendi viajando — por toda a parte neste imenso País. O Brasil é uma grande nação, é um império. Como grande Nação, como Vasto império é que deve ser considerado e interpretado. Não vos deixeis impressionar com os pessimistas, os profetas da desesperança, os que só se manifestam para desestimar e desarmar as energias; nem segui os que se entregam ao otimismo falaz e boato, os que vêem tudo com cor-de-rosa, os que acham bom e propício. Na verdade, vivemos um momento difícil, num país difícil. Há muitos perigos a conjurar.

Se me perguntardes qual o caminho a seguir, qual o remédio que acho aconselhável, em vós direi apenas que a crise presente será conjurada com energia no trabalho, bom preparo técnico e espírito público. Temos muito a construir e nos devemos desempenhar de nossa tarefa com largueza de visão e probidade.

Amai o Brasil, amai o vosso grande Estado — esta generosa e bela terra do Paraná, cujo desenvolvimento é um motivo de confiança no destino de nosso País. Preparai-vos bem e depressa, pois este País tem necessidade, com a maior ur-

gência, do vosso concurso, do vosso entusiasmo criador e de vossa ciência.

Presidente da República numa hora de trabalho ingente, suportando um verdadeiro martírio todos os dias, cheio de preocupações, encontrei, assim mesmo, no meu tempo escasso, um meio de vir conviver um momento com a vossa juventude. esse tempo é o que de mais importante disponho e não vos quis recusar

Preparai-vos, meus amigos, para a luta áspera que vos espera, pelo reerguimento de nosso País. O que o Brasil vos pode oferecer na hora crítica que atravessamos é apenas a oportunidade de trabalhar pelo bem comum. E isso é um grande favor de Deus".

RIO GRANDE DO SUL

À Assembléia Universitária da Universidade do Rio Grande do Sul, em sessão solene, realizada a 2 de fevereiro do corrente ano, ocasião em que foi ministrada a aula inaugural do corrente ano letivo, o Professor Eliseu Paglioli, Reitor da Universidade, apresentou a seguinte exposição:

"Senhores Professores:

Em obediência ao preceito estatutário, dirijo-me a esta Colenda Assembléia Universitária, a fim de expor, em linhas gerais, as principais ocorrências da vida escolar e administrativa da Universidade do Rio Grande do Sul, no decurso do ano letivo de 1955.

Inobscurecível, sem dúvida, o sentido do relevo e da responsabilidade dessa tomada de contato com a Magna Assembléia, que reúne e

exprime o pensamento, o espírito, a vontade, a alma, enfim, da Universidade.

E, para realce da solenidade, estão presentes, como convidados especiais, os ilustres educadores Professores Abgar Renault, da Universidade de Minas Gerais, e Lafayette Garcia, Diretor do Ensino Comercial, figuras ímpares nos quadros do organismo educacional brasileiro, aos quais rendemos o tributo do respeito admirativo da simpatia e da solidariedade pela ação cultural e universitária que têm desenvolvido.

Nesse entrelaçamento e aproximação, que propicia o intercâmbio universitário, se aprimoram e fortalecem os vínculos da solidariedade e cooperação, que devem presidir à vida e à ação das Universidades.

A projeção social, cultural e científica dos organismos universitários é de tal magnitude, que urge de todos com responsabilidade na orientação e condução dos seus destinos, fixar posição, apontar recursos nesta fase histórica de tão profundas transformações.

Não quer a Universidade do Rio Grande do Sul, por omissão, desídia ou negligência culposa, descumprir sua missão formadora e social.

Sempre que se lhe oferece o ensejo, convoca valores, abre suas cátedras às expressões vigorosas da inteligência brasileira, para que, pela doutrinação oportuna, pela pregação desapassionada e imparcial de idéias e princípios, se iniciem e pesquisem soluções para os problemas contem-íorâneos.

Eis o motivo do convite ao emi-ente educador, catedrático da Faculdade de Filosofia da Universidade Mineira, homem público de larga projeção, pelas elevadas funções que tem exercido como Diretor do De-

partamento Nacional de Educação, Secretário de Educação e Ministro de Educação e Cultura, para, ao ensejo desta Assembléia, ministrar a aula inaugural dos nossos cursos.

No limiar da exposição que o Reitor faz à Assembléia Universitária, quer manifestar ao excelso Professor Abgar Renault e ao ilustre Diretor do Ensino Comercial, Professor Lafayette Garcia, a cordialidade e o reconhecido sentimento de simpatia com que os acolhe em seu seio.

Senhores Professores:

Devo, agora, apresentar-vos um breve e sucinto relato da vida universitária.

I — *Apreciações Gerais*

Numa apreciação panorâmica sobre a Universidade do Rio Grande do Sul, é possível afirmar vem ela realizando, em linha progressiva, com objetividade e pleno rendimento, suas finalidades orgânicas.

Tem-se caracterizado a acentuada evolução de nossa Universidade, quer no sentido material — pelo reaparelhamento técnico de suas Faculdades, Escolas e Institutos pela ampliação das instalações existentes, pela construção de sedes para novos cursos — quer no sentido institucional ou dinâmico, através dos organismos de pesquisa científica, cursos de extensão, de aperfeiçoamento, jornadas e congressos.

Sem dúvida, esse trabalho para o qual todos os setores da Universidade, sem distinção, estão mobilizados com decisão e idealismo, tem contribuído para dar à Universidade do Rio Grande do Sul destacada posição.

Há generalizado anseio, nos meios docentes e discentes, por uma maior flexibilidade na sistemática

do ensino, com a definitiva consagração, em moldes compatíveis com as peculiaridades brasileiras, do princípio da autonomia universitária.

Dentro do campo próprio que lhe reserva a legislação federal e o seu Estatuto, vem a Universidade, com a adoção de novos Regimentos, modificando e atualizando seus cursos no sentido da maior eficiência.

Posso registrar que a fase de consolidação da Universidade, nos moldes propiciados pela Lei n.º 1.254, que instituiu o sistema federal de Ensino Superior, foi realizada plenamente.

Estão, nos pontos básicos e fundamentais, sanadas as deficiências e assentadas as condições materiais e técnicas, isto é, a infra-estrutura do labor universitário.

É certo que as exigências de progresso e de renovação são incessantes e permanentes, sinal de vida e de ação do organismo.

Mas, para supri-las, tem a Universidade contado com a compreensão e o apoio do Poder Público.

O nosso magnífico Centro Médico, em construção, superou, com a transferência das responsabilidades contratuais para a Universidade, mercê da federalização desta, a rotina e os óbices que lhe entravavam a marcha.

Acelerado tem sido o ritmo das obras, para os quais não têm faltado os necessários recursos financeiros.

E, em breve, contará a Universidade e o Rio Grande do Sul com um Hospital de Clínica modelo.

A vida social universitária é outro aspecto que tem merecido a atenção da Reitoria. No edifício Central da Universidade, quase concluído, se criarão condições permissíveis de uma atuação plena dos órgãos que

formam o sistema da vida social: — associações de professores, estudantes, ex-alunos, funcionários, o teatro, etc.

No setor do ensino registra-se a instituição de novos cursos: — de medicina, em Santa Maria; de Administração Pública e Sociologia e Política, a par dos cursos de pós-graduação e extraordinários.

Convênios tem a Universidade realizado com o Estado, para a realização de cursos de aperfeiçoamento para servidores públicos; com a Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial, de que é Presidente o dinâmico Professor Lafayette Garcia, presente a este alto, para a afetivação de cursos de formação pedagógica, de aperfeiçoamento técnico, de professores, Diretores e Secretários das Escolas que formam a rede do ensino comercial no Estado.

Da articulação feita com o Ensino Comercial, através da Faculdade de Ciências Econômicas, resultou a inclusão da Escola Técnica que esta mantém como estabelecimento padrão, cedendo o Fundo Nacional do Ensino Médio, dotação especial para aumento de seu prédio, a fim de nele serem instalados todos os cursos técnicos de comércio e os órgãos de coordenação do Ministério.

Os mesmos entendimentos processam-se com o Ensino Secundário, relativamente à posição que o Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia poderá vir a exercer. Coloca-se a Universidade, de modo ativo e dinâmico, a serviço pleno da causa da educação nacional, situando-se no centro da ação oficial e abrangendo o problema na sua totalidade, fiel aos postulados que lhe dão sentido e contextura.

II — *Institutos e Centros de Pesquisas*

Estão em pleno funcionamento os seguintes organismos dedicados a pesquisas científicas em nossa Universidade :

Centro de Estudos e Pesquisas Físicas.

Instituto de Fisiologia.

Instituto de Ciências Naturais.

Centro de Estudos e Pesquisas Econômicas.

Instituto de Medicina Experimental.

Instituto de Pesquisas Biofísicas.

É de se destacar, quanto às atividades desses centros de pesquisas no ano transato, o intenso labor científico e cultural realizado.

No Instituto de Ciências Naturais, registro o plano em execução da pesquisa sobre os processos evolutivos dos seres sexuados, com experiências pioneiras que visam alterar o curso dos destinos evolutivos de uma raça dentro do seu "habi-tat" natural.

Essas experiências, pela sua importância, dada a aplicabilidade dos seus resultados à espécie humana, polarizaram a atenção e o interes

se do mundo científico. Congregaram, em nosso meio, pesquisadores e cientistas das mais renomadas entidades científicas e universitárias, nacionais e estrangeiras. Entre eles os professores Theodosius Dobzhansky, da Colúmbia University; Charles Birch, da University Sidney, Austrália; Freidenberg, do Instituto de Genética de Copenhagen; Bruno Battaglia, da Universidade de Pádua, e Profs. Pavan e Da Cunha, da Uni-

versidade de S. Paulo. Todos esses trabalhos e estudos têm merecido o apoio moral e material do Conselho Nacional de Pesquisas e da Rockefeller Foundation.

Na seção de Zoologia, processa-se o levantamento faunístico do Estado.

Na seção de Paleontologia, realizam-se estudos sistemáticos e estratigráficos, de interesse para a determinação das camadas petrolíferas no Estado.

No Centro de Estudos e Pesquisas Econômicas, a par do levantamento dos índices da conjuntura econômica do Estado, em trabalhos censográficos sobre os principais produtos da economia rio-grandense, foi feito um amplo inquérito do padrão de vida da classe operária, para a apuração do índice de preços ao consumidor. De grande projeção foi a Jornada de Economia e Finanças realizada com a participação direta daquele Centro e das mais destacadas instituições técnicas e científicas do País.

No Centro de Pesquisas Físicas continuaram os estudos sobre o microscópio de ponta luminosa voadora, tendo sido executados também trabalhos de pesquisas para o Instituto Experimental do Carvão.

III — *Atividades Escolares*

Matrícula — Os limites de matrícula mantiveram-se sem alteração. Embora tenha a Universidade ampliado de modo considerável as instalações de quase totalidade de seus estabelecimentos, não é possível aumentar aqueles limites, pelo menos nas condições atuais, pois que, premida pelas circunstâncias e sob a

pressão da necessidade, já anteriormente, como ocorreu na Faculdade de Medicina e na Escola de Engenharia, se modificaram os limites de matrícula, com base nas ampliações dos respectivos prédios. Também, é de se considerar que qualquer modificação naqueles limites, para não se quebrar a eficiência dos trabalhos escolares, exige outros recursos, em pessoal e material. Não obstante, os números abaixo contam como tem a Universidade correspondido à procura do corpo estudantil.

Assim, para mil duzentas e sessenta vagas em todos os seus cursos, candidataram-se, em 1955, dois mil quatrocentos e cinquenta e dois estudantes. Foram aprovados apenas setecentos e cinquenta e sete, o que representa trinta e um por cento dos inscritos e sessenta por cento das vagas existentes. Todos os aprovados foram aproveitados.

A matrícula geral da Universidade, no ano passado, foi de 3.534 alunos.

Diplomou a Universidade, naquele ano, setecentos e vinte e oito alunos.

Concursos — Prosseguiu, com regularidade, no ano de 1955, o plano de preenchimento, por concurso de títulos e provas, das cadeiras providas interinamente nos vários institutos.

Realizaram-se oito concursos, sendo um na Faculdade de Farmácia de Santa Maria; três na Escola de Agronomia e Veterinária; dois na Faculdade de Ciências Econômicas; um na Faculdade de Direito de Porto Alegre e um na Faculdade de Odontologia de Pelotas.

Merece especial registro a regularização definitiva da Faculdade de

Medicina de Santa Maria, como nova unidade integrante da Universidade.

O referido curso, que vinha funcionando, desde 1954, em caráter precário, foi oficializado mercê da Lei n. 2.712, de 21 de janeiro de 1956.

Representa a nova Faculdade uma conquista dos universitários daquela cidade, e veio abrir novas possibilidades ao corpo estudantil.

TV — Vida Estudantil

Continuou a Universidade, como nos anos anteriores, a manter constante contato com a Federação e os Centros Acadêmicos, visando incentivar e desenvolver as atividades associativas e assistências, bem como fomentar a realização de excursões de estudos e de intercâmbio cultural, tendo dispendido para tal fim a apreciável importância de um milhão, oitocentos e vinte e seis mil, quatrocentos e quarenta e dois cruzeiros e noventa centavos.

Tem procurado a Universidade, em colaboração com seus institutos, transformar as excursões recreativas em estágios de estudos ou bolsas. Assim tem sucedido com as do curso médico, por exemplo, que tão benéficos resultados tem proporcionado. Visando um melhor aproveitamento desses recursos, regulamentou a Reitoria determinados aspectos dessas excursões.

V — Rádio e Imprensa Universitária

O serviço de rádio da Universidade vem funcionando com regularidade. Tem realizado vários programas de difusão cultural com a irradiação de palestras, conferên-

cias, congressos, simpósios, concertos e solenidades acadêmicas.

Aguarda-se ainda autorização ministerial a fim de poder a Universidade instalar, em condições de maior amplitude, a estação de Rádio na Ilha Chico Inglês, já terraplenada pelo D. N. O. S.

A Imprensa Universitária tem atendido satisfatoriamente à Universidade e editou, no ano passado, as revistas das Faculdades, teses, boletins, monografias e outros impressos de interesse da administração.

Trata-se de um serviço industrial, cuja renda cobriu a despesa.

Obras — Especial atenção foi dispensada ao aparelhamento material dos institutos universitários, quer pela ampliação dos prédios e instalações já existentes, quer pela construção de novos edifícios para os institutos que pelo aumento das respectivas matrículas e desenvolvimento dos centros de pesquisas deparavam com angustiantes problemas de espaço.

No fim do exercício passado, neste setor, era o seguinte o estado das diversas obras:

No primeiro quarteirão universitário foi iniciada a construção do novo prédio da Escola de Engenharia, tendo sido concluídas as respectivas fundações. Foram, também, ultimados a cancha de bola ao cesto e vestiário da Faculdade de Ciências Econômicas.

No segundo quarteirão universitário, o prédio da Reitoria teve concluído o seu bloco central, sendo iniciada a estrutura do grande auditório. O Instituto de Tecnologia está com suas obras praticamente concluídas e em fase de cobertura. Foram reiniciados os trabalhos no edi-

fício da Faculdade de Arquitetura, e concluídas as fundações, estando em pleno andamento a estrutura de concreto. As ampliações da Faculdade de Medicina foram concluídas, tendo o respectivo prédio sido parcialmente entregue, nele ficando instaladas as cadeiras de Anatomia Patológica, Microbiologia e o Instituto de Fisiologia.

No Centro Médico já foi concluída a segunda laje do primeiro pavimento da Escola de Enfermagem. A Faculdade de Farmácia está com o seu prédio no último pavimento e a parte de alvenaria encontra-se pronta até o penúltimo andar. No Hospital de Clínicas Médicas foi concluída a estrutura do bloco central e iniciada a dos blocos secundários, achando-se encerrada a concorrência para a alvenaria.

Na Escola de Agronomia e Veterinária está para ser inaugurado o Hospital de Clínicas Veterinárias, estando em fase de pintura a residência para funcionários e o Centro Social.

A Faculdade de Farmácia e de Medicina de Santa Maria está com seu alteroso prédio de 8 andares em fase de acabamento, tendo sido iniciadas as suas obras a pouco mais de dois anos, estando também com o seu moderno equipamento já instalado. Encontra-se em fase final de acabamento a parte de alvenaria e cobertura dos sete pavimentos do edifício da Faculdade de Odontologia de Pelotas, que já possui também quase todo o equipamento a ser instalado.

VI — *Situação financeira*

Em 1955, a Universidade teve o seu orçamento na base de

Cr\$ 217.898.900,10 — sendo que, para êle, contribuiu a União com.....
Cr\$ 203.455.360,00.

Houve redução de verbas, dentro do plano de economia do Govêrno, o que obrigou a Universidade a restringir a sua atividade, notadamente no setor de obras.

Felizmente, graças à ação do então Ministro da Educação e Cultura, o ilustre Professor Abgar Renault, ficou à Universidade assegurado o recebimento oportuno das cotas retidas, as quais foram levadas à conta de restos a pagar.

Como nota expressiva do critério que tem presidido à administração financeira da Universidade, é de se apontar que Cr\$ 78.475.007,10 do montante da despesa total foram aplicados em inversões patrimoniais.

Senhores Professores:

Nessa síntese da vida universitária, o Reitor faz a sua prestação de contas a esta Magna Assembléia. E quer prestar aos seus colegas de ação docente e de administração a homenagem da sua gratidão pelo concurso que têm prestado à Universidade, em ambiente de harmonia e de compreensão afetuosa, base moral da eficiência e da excelência dos resultados conseguidos.

SÃO PAULO

Em reunião realizada a 16 de abril último, o Conselho Estadual do Ensino Superior, após estudar o processo n° 14.175/55, no qual é interessada a Câmara Municipal de Ribeirão Preto, exarou o seguinte parecer, assinado pelo professor A. Almeida Júnior, relator do órgão:

"Dois vereadores de Ribeirão Preto, considerando que escasseiam no Estado os professores secundários, e que o seu Município é o

maior centro estudantil da respectiva zona, requereram ao presidente da Câmara Municipal que oficiasse ao Govêrno do Estado, solicitando a criação, naquela cidade, de uma Faculdade de Filosofia. O officio veio, e é a respeito dele que somos chamados a opinar.

1. Uma nova Faculdade de Filosofia, ainda que de proporções modestas, — contando, por exemplo, cinco cursos e nenhum laboratório e pondo-se de parte o preço do edificio e das instalações — custará cerca de dez milhões de cruzeiros por ano. Diante dessa informação, cabe ao Govêrno avaliar as possibilidades financeiras do Estado, e calcular o efeito de mais essa verba sôbre o seu plano de compressão da despesa pública, tendo em vista a redução do *déficit* orçamentário. Quanto a nós, apenas apreciaremos, de uma parte, as dificuldades práticas com que se defrontaria a criação pretendida, e, de outra, o grau de urgência dessa criação na escala de prioridade dos reclamos educacionais do Estado.

2. Pesa desde logo, contra a iniciativa, a penúria extrema de elementos docentes para os cursos da Faculdade pretendida. Não possuímos no Brasil professores que bastem nem sequer para os institutos atuais, dessa espécie. Temos, hoje, mais de quarenta Faculdades de Filosofia (das quais nove no Estado de São Paulo), e é lamentável que as tenhamos em tão grande número, pois que, na maioria dos casos, o corpo docente de cada uma se formou mediante improvisação. Advogados, médicos, engenheiros, farmacêuticos e dentistas, que cuidavam apenas das respectivas profissões, subitamente se converteram em professores, em grau superior, de ciências e letras. Do-

centes de ginásio ou colégio foram promovidos a esse posto. A êle chegaram, igualmente, sem nenhum estágio ou especialização, jovens bacharéis diplomados na véspera. Como casos aberrantes, tem-se visto o farmacêutico a lecionar psicologia, o jurista a reger a cadeira de matemática, a normalista ensinando literatura, o comerciante alemão a explicar Schiller e Goethe. Mesmo assim, houve necessidade de recorrer às acumulações: lecionam por aí, em Escolas de Filosofia, titulares de duas, três e até quatro cadeiras, às vezes em cidades distintas. O resultado é o que estamos vendo: o nível cada vez mais baixo dos novos institutos desse tipo. Irá o Estado de São Paulo, que, em 1934, deu o bom exemplo, importando professores estrangeiros, formar agora, para Ribeirão Preto, um corpo docente de emergência? Não nos parece acertado. Irá importar mais uma leva de mestres europeus? Que o digam os responsáveis pelo equilíbrio das finanças estaduais.

3. Existe na cidade (afirmam os srs. vereadores de Ribeirão Preto) "uma dezena de cursos que diplomam mais de 2.000 alunos prontos para ingresso às escolas superiores. Não serão 2.000 por ano, visto que em todo o Estado de São Paulo, em 1954 e nos 227 cursos colegiais então existentes, estavam na última série apenas ... 4.756 alunos (C.I.L.E.M.E., Minist. Educ, 1955), não se podendo crer que os dez cursos da florescente cidade da Mogiana contivessem quase tanto os 217 restantes, na Capital e no Interior. E os candidatos de outras origens (normalistas, contadores, seminaristas) constituem, para o caso, pequena minoria.

4. Além disto, deve-se distinguir entre o número dos que se diplomam

e o dos que resolvem candidatar-se às escolas superiores, pois nem todos os egressos da série terminal do Colégio tem o propósito de continuar os estudos. Mais importante ainda é a distinção entre o número dos que se candidatam às escolas superiores, e o dos que estão realmente em condições de fazê-lo. Nesse particular, os exames vestibulares da Universidade de São Paulo, feitos com impecável lisura (embora nem sempre com o devido rigor), mostram resultados eloqüentes: cerca de dois terços dos candidatos são recusados, por insuficiência de preparo. E não é só. Deve-se considerar que, dos candidatos habilitados a cursar escola superior, são poucos, relativamente, os que procuram as Faculdades de Filosofia: há os que preferem a Medicina (e Ribeirão Preto já possui uma excelente escola médica); há os que vão para a Farmácia ou a Odontologia (e esses cursos existem em Ribeirão Preto); há os que querem estudar Ciências Econômicas (desta especialidade funciona uma escola na referida cidade). A Faculdade de Filosofia, que ali se instalasse, correria o risco, portanto, de ficar ainda mais desprovida de alunos que as outras existentes no Estado, e nas quais estão sobrando lugares.

5. Impressiona os dignos edis de Ribeirão Preto o fato de um contingente de jovens da região ser obrigado a deslocar-se para Campinas ou São Paulo, a fim de estudar em escola superior. Em verdade, seria mais cômodo para eles que estivesse ao alcance de cada um a Faculdade a seu agrado. Não vemos, entretanto, como possa o Estado atender de forma equitativa a esse desejo. Do ponto de vista legal e educacional, há um tipo de escola que o poder público (União, Estado, Município) tem o

dever indeclinável de levar ao aluno, onde quer que êle esteja: é a escola primária, que proporciona ao homem comum aquele mínimo de instrução e orientação reclamado pela vida em sociedade. Quanto às outras, é fato que a necessidade da formação de uma equipe de servidores graduados, e, bem assim, a de um mínimo de profissionais liberais indispensáveis à comunidade, obrigará o Estado a instituir certo número de escolas médias e superiores. É o que São Paulo tem feito, e até mesmo com relativo excesso, dada a insuficiência do seu sistema educacional primário. Para elemento de prova desse excesso relativo, basta observar a proporção em que aumentaram os orçamentos estaduais dos diferentes ramos do ensino, nestes últimos vinte anos. Se atribuímos o valor de 100 para as despesas de cada ramo escolar em 1936, esse valor será o seguinte em 1954, por ordem decrescente de aumento: a) no ensino secundário e normal, 6.020; b) no ensino superior, 4.135; c) no ensino profissional, 3.481; d) no ensino primário, 2.534. esse confronto numérico, associado aos fatos da vida escolar diretamente, deixa patente que, no Estado de São Paulo, nestes últimos tempos, o ensino primário foi descurado pela administração e pelas Câmaras Legislativas, que se preocupam em demasia com as escolas de grau mais alto. A conclusão pode causar estranheza, pois o que se tem apregoadado é o propósito de democratizar o ensino, de criar para todos iguais oportunidades, de colocar a escola a serviço do povo. Na verdade, porém, a quantidade e a qualidade das nossas escolas primárias — isto é, dos institutos de ensino mais populares e mais

cia, estão a desmentir esse programa.

6 — Do ponto de vista humano e democrático, o de que Ribeirão Preto está precisando (e, com Ribeirão Preto, todos os demais Municípios do interior paulista), não é de Faculdade de Filosofia. Esta virá mais tarde, quando chegar a sua oportunidade. O necessário e urgente, agora, é ampliar e melhorar a rede do ensino primário, na cidade como na zona rural. Do total da população urbana de Ribeirão Preto, 13% freqüentam o curso primário, — proporção que nos parece insuficiente e que leva desde logo a suspeitar que muitas crianças em idade escolar, na cidade, estão fora da escola. Na zona rural, então, cujas famílias, em geral, são mais prolíficas, a proporção, rnais baixa ainda, é de somente 8%. Um sintoma grave de defeito do aparelho está no fenômeno da evasão escolar. Tanto quanto nos foi possível apurar, de cada 100 alunos matriculados em Ribeirão Preto na primeira série primária, 29 não chegam à segunda série; saem da escola, portanto, sem sequer se haverem alfabetizado. E 62 não atingem a quarta série, mostrando desse modo que mais de metade da população do Município se está contentando com uma fração mesquinha e inadequada daquele pouquíssimo ensino primário, que o sistema escolar lhe oferece. Saliente-se, de outra parte, que, por falta de edifícios, cinco dos quatorze grupos escolares de Ribeirão Preto funcionam tresdobrados, ou seja, proporcionando aos alunos pouco mais que um simulacro de ensino primário. Os resultados desse regime (diga-se de passagem) já estão aparecendo no deficiente preparo dos nossos ginasia-nos e influindo pejorativamente

<assim o pensamos) até mesmo na formação básica dos estudantes universitários.

7 — Ribeirão Preto — um dos mais prósperos municípios paulistas — festeja este ano o seu primeiro centenário. Por que não aproveitar-se o ensejo para realizar-se, ali, aquilo que não pôde ser feito na Capital ao comemorar-se em 1954 o seu quarto centenário? Seria realmente interessante, a nosso ver, que a União, por seu Fundo Nacional de Ensino Primário, o Estado, através da verba especial, e o Município, por igual maneira, reunissem os seus esforços e, a título de experiência, de padrão e de estímulo, instalassem em Ribeirão Preto um sistema escolar primário realmente moderno. A Faculdade de Filosofia, que consideramos necessária remota, viria atender apenas à comodidade de uma centena de moços. O sistema primário, que sugerimos como substitutivo à solicitação dos nobres vereadores, resolveria o problema fundamental da cultura básica e, portanto, da inteligência na vida social civilizada, de milhares de crianças, futuros cidadãos do Município."

— Na solenidade de conclusão do Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Comercial, realizada no dia 24 de março do corrente ano, no Instituto Mackenzie, o Professor Lafaiete Belfort Garcia, Diretor do Ensino Comercial, pronunciou a seguinte oração de paraninfo:

"Meus amigos:

Constitui para mim motivo de grande satisfação a homenagem que me prestastes, especialmente porque no vosso gesto, graças ao qual tornei-me o paraninfo desta solenidade, vejo uma manifestação inequívoca

de aplauso ao trabalho que realiza a Diretoria do Ensino Comercial do Ministério da Educação e Cultura.

Sois os primeiros professores habilitados, em São Paulo, no Curso de Aperfeiçoamento para o Magistério do Ensino Comercial, que vem de ser realizado nesta magnífica usina científica de cultura racional, por iniciativa da nossa Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão — "C.A.E.C." — e pela cooperação de todos vós. Coube à Escola Técnica de Comércio Mackenzie essa primazia em tão relevante trabalho de orientação pedagógica.

O curso que fizestes e outros muitos que enriquecem o capítulo II da Lei Orgânica do Ensino Comercial serão disseminados por todo o país, no desenvolver do programa administrativo traçado para o Ministério da Educação e Cultura, cujo titular, o ilustre Ministro Doutor Clóvis Salgado, pretende oferecer prioridade aos ramos do ensino profissional, convencido que está S. Exa., tanto quanto nós outros, de que a grandeza da economia nacional está na dependência direta da solução dos nossos problemas de produtividade, e de que jamais lograremos êxito em qualquer empreendimento dessa natureza se a êle faltarem os auxiliares executivos especializados, indispensáveis para a execução de um trabalho racional.

E a vós — os professores — está confiada a grande tarefa de orientar o ensino dos conhecimentos que melhor se ajustem às exigências nacionais. O certificado que acabais de receber constitui prova de que estais preparados para a realização deste objetivo.

Já vos disse do intenso júbilo de que me acho possuído em contemplar a vossa turma, que representa um es-

plêndido instrumento de trabalho para o prosseguimento de vossas lides no campo fecundo do magistério comercial. O vosso belo empreendimento se tornará tanto mais meritório se atentarmos para o fato de a formação do professor constituir a peça mestra de qualquer instituição didática. A obra vale pelo obreiro e este, somente qualificado, poderá realizá-la bem. Para trabalhar com arte é indispensável adquirir a ciência. A psicologia do estudante, as normas apuradas através de longos séculos de experiência no convívio com a juventude, ou seja a pedagogia, completada pela metodologia na transmissão de conhecimentos, — tal é o conjunto que forma o conteúdo teórico da ciência de educar. Eis os conhecimentos por vós hauridos no fecundo labor do curso efetuado e que ides, agora, aplicar na prática cotidiana do magistério.

A personalidade do mestre responde pela qualidade do trabalho a êle confiado. O professor é o grande responsável pelo interesse e o gosto do aluno pelo estudo, pela sua participação ativa no processo escolar, condição essencial da verdadeira aprendizagem.

Quem estudou a ciência da educação e se familiarizou com os seus fundamentos filosóficos e as pesquisas experimentais tão comuns em nossos dias, quem leu e meditou as obras dos grandes pedagogos — acaba por constituir um corpo de doutrinas, uma cultura especializada. Resta-vos, agora, uma tarefa de adaptação a cumprir. Na prática cotidiana, ides filtrar paulatinamente os ensinamentos da ciência pedagógica, transformando princípios e leis de natureza abstrata em processos especiais e preceitos de conduta usual. Grande será o vosso trabalho e, maior

ainda, a necessidade de estudo e observação.

Aprendestes, no curso de aperfeiçoamento concluído, que o professor não deve preocupar-se apenas com a disciplina que leciona, como se ela não integrasse o currículo escolar, não fizesse parte da família constituída pelas disciplinas que o compõem. Em palestra aqui realizada, teve o insigne professor Abgar Renault oportunidade, como o fêz em seu artigo "O sentido autotélico do ensino secundário", de salientar os males decorrentes da falta de entrosamento do ensino das disciplinas e de harmonioso entendimento entre os professores por elas responsáveis.

A escola em que os professores de cada série não se reúnem, dificilmente alcançará eficiência no trato da matéria de conteúdo do currículo, mesmo aquela que possua uma equipe de professores altamente categorizados.

Preocupado com o problema, idealizei um sistema de ensino funcional de que participassem todos os professores de uma série, que também se articularia com as demais na prática efetiva dos trabalhos que teriam lugar no Escritório-Modelo, através da movimentação de operações de emprêsas fictícias. Pensei, até mesmo, na articulação de Escritórios-Modê-lo de várias escolas e na integração deles em um Escritório-Central, procedendo da mesma forma com este em relação a outros de centros diferentes, chegando a admitir a possibilidade de ver funcionando um Escritório-Nacional, instalado na Capital da República, com a organização indispensável para funcionar como um grande consórcio, oferecendo estágio aos alunos de melhor classificação, me-

diante a concessão de bolsas de estudo. E na oportunidade da realização, aqui em São Paulo, do I Congresso Brasileiro do Ensino Comercial, resolvi submeter o plano ao exame de especialistas, que tratariam de dar estrutura adequada à matéria. Para isso convoquei os professores Augusto Guzzo, Oliviar Gomes da Cunha e Carlos Alberto Barros Sampaio, encarregando-os da promoção dos trabalhos de seminário e das mesas-redondas que deveriam realizar o nosso objetivo durante o certame de julho do ano findo. Entretanto, da nossa primeira troca de impressões em torno da matéria saímos absolutamente convencidos da possibilidade de realização do plano. Durante o Congresso pude trocar idéias com o professor P. Paulo Zanatta e verifiquei a possibilidade de realizar o primeiro esforço a título experimental no esplêndido Escritório-Modelo da Escola Técnica de Comércio Nossa Senhora da Aparecida, em Bento Gonçalves, no Estado do Rio Grande do Sul, tendo-o encarregado desse trabalho. O Congresso analisou e es-» tudou carinhosamente a matéria, es-quematizando-a de forma que as disciplinas do curso se distribuíssem por três grupos ou seções: de Comunicações, de Contabilidade e de Organização e Produção, a fim de que todas as atividades de uma empresa fossem objeto do trabalho em classe, constituindo matéria de prática satisfatória para cada aluno durante todo o curso.

Acabo de receber o relatório do professor Zanatta, o resultado da aplicação do sistema durante o segundo semestre do ano findo, e tive o prazer de verificar que a sua Escola de Bento Gonçalves alcançara pleno êxito no trabalho

com absoluta assiduidade e interesse sempre crescente por parte dos alunos. Disse-me o professor Zanatta que não pode mais conceber uma escola profissional sem que ela se integre na realização de semelhante objetivo. E que terá prazer de exibir o trabalho desenvolvido, que poderão até mesmo estagiar no seu Escritório-Modelo, no que os Irmãos Maristas, responsáveis pela manutenção da escola, terão o máximo prazer.

O Ministério da Educação e Cultura concentra esperanças em cada um de vós, que vos preparastes para o-orientar a formação de adolescentes aos quais pertencem os dias de amanhã, e, portanto, os destinos da nacionalidade. Prepará-los para o futuro, eis a vossa responsabilidade de educador — profissional de alma nobre, sempre afeita a amar ao próximo como a si mesmo, sempre pronta a lutas e vitórias.

Soldados que sois a serviço da cultura e das forças morais, já que ingressastes na seara dos obreiros da educação nacional, estais conclamados a desenvolver esforços continuados e decisivos, de modo que a escola não se restrinja somente ao papel de simples máquina de ensinar, de centro eficiente de instrução e de adestramento, preocupada exclusivamente com programas e disciplinas.

Mais do que nunca, se quisermos servir a nossa Pátria, devemos lutar para que a escola seja um centro de educação integral, destinada, acima de tudo, à formação do homem e do cidadão.

Verificamos a cada passo a infiltração gradual e poderosa dos tóxicos da desintegração, da descrença e do desrespeito em nosso organismo social; percebemos — do alto de nos-

sa responsabilidade e na salvaguarda, sobretudo, dos que nos irão suceder — que não se pode adiar a tomada de posição dos educadores na luta dedicada e patriótica pela integração absoluta da escola na sua grande missão a cumprir. E vós, que exer-ceis atividades nessa dinâmica São Paulo, que sois parcela viva no trato de vossas searas, no convívio da escola, tendes o dever de lutar pelas tradições gloriosas que pertencem ao patrimônio comum de nossa nacionalidade e estais em condições esplêndidas para prosseguir na vossa sublime missão formadora de brasileiros que virão depois de nós e que terão o encargo de fazer chegar ao século XXI a mensagem pioneira dos povoadores do Brasil no dealbar do século XVI, da nacionalidade definida no século XVII, na luta contra o invasor na Bahia e na Região Nordeste, nas arrancadas homéricas partidas deste planalto de Piratininga, rumo aos vários quadrantes da Pátria, dos gigantes que a mantiveram una e coesa no decorrer do século XIX e dos que a consolidam em nossos dias, sobretudo neste impulso admirável da industrialização, da expansão das cidades tangidas por um incremento advindo «de sua expansão comercial.

Deve a escola assumir o papel de excepcional relevância que lhe cabe na campanha permanente que se faz necessária. Atuando, de um lado, sôbre os seus educandos e irradiando, ainda, sua ação benéfica sôbre a comunidade social a que serve, pode a escola exercer função de significado extraordinário no campo da educação moral e cívica.

Considerando o que foi a caracterização do Brasil como nacionalida-

de, é conveniente que se dedique o maior carinho possível ao trabalho de se apontar aos educandos e ao povo em geral o que foi a missão gloriosa dos que se estabeleceram nas Terras de Santa Cruz fazendo com que sôbre elas se definisse uma das rmais interessantes civilizações da América. O verdadeiro milagre do caldeamento dos grupos étnicos ao longo de tão ampla extensão territorial deve ser apontado aos nossos jovens ao lado da unidade nacional conseguida pelos que nos antecederam. Vultos e fatos da nossa história pátria, episódios heróicos da definição da nacionalidade, o espírito democrático de nossas primeiras vilas com suas câmaras, o senso de liberdade próprio doa homens do Novo Mundo, as arrancadas épicas rumo à linha das Torde-silhas, o alargamento de nossas fronteiras até às faldas dos Andes, a integração no território nacional das vastas áreas sulinas, das da Amazônia e das do Centro-Oeste, o significado de nossos primeiros núcleos urbanos, o esplendor do ciclo da mineração, a colonização em todos os aspectos, os movimentos visando à independência política de nosso país, a expressão do Brasil como país livre, os vultos impressionantes de nossos grandes estadistas, a unidade nacional consolidada no decorrer do Império, o anseio pela República e a magnificência de suas realizações — "tudo isso, ao invés de objeto de simples aulas de uma disciplina isolada, deve ser constante preocupação de nossa escola e de nossos educadores, de sorte que os jovens percebam o que foi a luta do homem, em nossa terra e do que é a sua atividade constante nas várias regiões do país. Em uma terra que muitas vezes se agiganta sôbre as próprias realizações humanas".

Torna-se, também, necessário mostrar aos educandos o sentido e o funcionamento de nosso regime democrático. Para isso não se deverá apontar, friamente, aos jovens esdantes qual seja o mecanismo da República Federativa, da União, dos Estados e dos Municípios, da harmonia e da independência dos poderes, dos dispositivos sôbre a ordem política e econômica ou dos que fixam os princípios concernentes à família, à educação e à cultura. Tendo em vista o nível cultural dos educandos, a escola procurará, sem dúvida, mostrar, ao vivo, o significado da democracia brasileira, o que ela representa como anseio e o que dela se pode esperar, na prática, quanto à evolução do próprio país. Partindo do Município, alcançando o Estado e atingindo, depois, o Governo da União, uma adequada conceituação da democracia fará com que os jovens a compreendam, a entendam e a estimem. Dizendo do funcionamento do sistema representativo, mostrando o quanto de conquista êle sintetiza, — no recesso das aulas e das atividades extracurriculares, — recomenda-se que o educando se informe, gradualmente, sôbre o regime democrático e suas vantagens no domínio do bem-estar coletivo e da felicidade de nossos cidadãos.

É também preciso que, de forma cuidadosa e sistemática, se mostre aos moços o quanto de elevado e alti-loqüente possuímos no campo dos direitos e garantias individuais. A ausência de privilégios, a igualdade de todos perante a lei, a inviolabilidade do domicílio e da correspondência, o direito de reunião, a liberdade de pensamento, de associação e de cultos, a garantia da propriedade, o respeito aos direitos alheios — constituir-se-ão como temas

de vitalização do processo educativo, em que os jovens percebam as grandes aspirações dos que lutaram pelo regime democrático e, sobretudo, que sintam a expressão, palpitante e viva, dos seus deveres para com a Pátria, a Família, a Humanidade e a sua própria consciência, dentro de um país que se ufana de suas tradições cristãs, verdadeira garantia de sua grandeza e continuidade.

Através de campanha esclarecida, contínua e permanente, — escolas, educadores e educandos, ■— associados às agências de transmissão do pensamento, poderão fazer alastrar-se por todo o país os princípios indispensáveis à movimentação de novas forças cívicas, visando a uma prosperidade ainda maior de nosso território. Apontando-se o trabalho como dever social e como direito dos cidadãos, mostrando-se o significado do regime em que a livre iniciativa se deve harmonizar com a valorização do trabalho humano, e acentuando-se os principais deveres do homem no campo da produção, — encontraremos ensejo para a movimentação das idéias no sentido de se deflagrar uma campanha em prol do aumento da produtividade nacional, campanha que se reflita em benefícios de ordem coletiva. Acentuando-se o aspecto nobilitante do trabalho rural, a necessidade, as vantagens e a conveniência da fixação do homem ao campo, o papel dos técnicos e trabalhadores industriais em nossa economia, deixando clara a atuação dos diversos profissionais no setor da produção de utilidades e serviços, — poderemos, de modo lento e seguro, — fazer com que se difundam, em nosso País, conceitos

basilares de que dependerá a felicidade e a prosperidade de nossas gentes.

Eis, meus caros professores, o verdadeiro sentido da vossa responsabilidade; agora, que estais orientados tecnicamente para o exercício do

magistério, vislumbro em cada um de vós um Agente Legionário da Educação Nacional.

Sede dignos de vós mesmos e da nossa Pátria.

Sêde felizes, contribuindo para a felicidade coletiva".



Nota da Redação: O número anterior deste periódico inseriu à pág. 171 nota intitulada *Construções escolares*, incluindo quadro estatístico, que se publica novamente por ter saído com incorreção.

Situação	Escolas Rurais	Grupos Escolares	Escolas Normais
Concedidas	7060	748	104
Concluídas	6309	562	56
Em construção	511	119	42
A construir	240	67	6

INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

ALEMANHA

Segundo o novo regulamento, elaborado de acôrdo com a recomendação da Conferência dos Ministros de Instrução Pública, as professoras e professores primários diplomados, com menos de quarenta e cinco anos de idade, poderão preparar-se durante um ano para ministrarem o ensino especial. Os dois primeiros trimestres são dedicados a cursos teóricos, num instituto de pedagogia, enquanto o terceiro será empregado em trabalhos manuais e ginástica especial.

ÁUSTRIA

O Ministério de Instrução Pública organizou para professores bibliotecários, assistentes sociais, etc, um curso de informação sobre livros infantis e problemas a eles relacionados. Esse curso é ministrado com a colaboração de especialistas de literatura para crianças, professores e editores.

ESPAÑA

Sob a denominação de Secretariado Geral Técnico, criou-se um órgão de estudos, de assistência técnica e planejamento educacional. Entre as incumbências desse Secretariado figuram as seguintes: a) preparação de relatórios técnicos e projetos legislativos; b) inquéritos e estudos estatísticos sobre a realidade social em função dos problemas escolares; c)

centralização de material bibliográfico e documentário graças ao intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras; d) edição de publicações do Ministério; e) relações com instituições nacionais e estrangeiras que se ocupem dos problemas educativos, científicos e culturais.

* * *

— Decreto sobre manuais de ensino prevê que o Ministério de Instrução organizará periodicamente concursos para seleção de manuais. À Comissão Técnica para Seleção de Manuais caberá a tarefa de classificar as obras apresentadas em três categorias: premiadas, aprovadas e recusadas. Os professores poderão escolher livremente entre os manuais classificados das duas primeiras categorias, ficando também estabelecido que nenhuma alteração poderá ser feita no julgamento durante um período de quatro anos.

ESTADOS UNIDOS

De acôrdo com o relatório apresentado pelo delegado desse país à XVIII Conferência Internacional de Instrução Pública, continua a expandir-se o movimento lançado em favor da cultura geral nos meios universitários americanos. São cada vez mais numerosos os planos de estudos que prevêem, sobretudo nas duas primeiras séries, disciplinas de conhecimentos gerais, de humanidades.

des, ciências sociais, ciências naturais e formas de expressão como oratória, arte de escrever, etc.

* ♦ •

— Para lutar contra a carência de professores primários, o Colégio Aurora, no Estado de Illinois, instituiu cursos para diplomados de universidades, que queiram obter certificado de aptidão para o magistério primário. Os candidatos que satisfizerem as exigências mínimas, salvo no que concerne à formação pedagógica, deverão acompanhar cursos semanais de oito horas durante nove meses. esses cursos são organizados para grupos de 25 a 30 participantes; procura-se levar em conta a maturidade e experiência dos candidatos e organizam-se horários de modo a permitir que grande número de mães de crianças em idade escolar possam preparar-se para lecionar nas escolas dos distritos em que habitam.

FRANÇA

Em caráter provisório e por um período que atingirá no máximo quatro anos, foi instituída uma formação

profissional de professores primários, reduzida a um ano, com a finalidade de substituir a formação dos alunos-mestres que atualmente são recrutados entre os que completam o bacharelado. Ao término desse ano de curso, aqueles alunos-mestres receberão tarefas de professor estagiário, e serão submetidos, ainda por um ano, a uma formação complementar, sob a forma de Suplência orientada e estágios.

INGLATERRA

Segundo relatório apresentado pelo Conselho Consultivo Nacional ao Ministério da Educação, sobre formação de professores, será necessário aumentar de 270 a 350 o número de estudantes que deixam anualmente os três colégios que diplomam professores de ensino técnico. O relatório calcula que as autoridades escolares deveriam nomear, até o ano escolar de 1958-1959, 2700 novos professores nos colégios técnicos do país, cifra essa que poderia mesmo ser ultrapassada se as construções escolares programadas prosseguissem no ritmo desejado.

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

UNIVERSIDADE E PESQUISA

O ensino superior brasileiro, pela sua própria estrutura e regime de funcionamento, escapa ao espírito universitário naquilo que mais profundamente o caracteriza: a flexibilidade e a tendência à investigação. O espírito universitário é dinâmico, experimentalista, inconformado, não se detém na contemplação do passado, nem se amolda ao já feito, mesmo sabendo-se que uma de suas características é o respeito à tradição e à continuidade como base de renovação de cultura. Mas a sua essência é antes a projeção sobre o futuro, é a decifração do incognoscível, é a busca incessante de soluções para os mistérios da existência. Por isso, a condição indispensável ao seu funcionamento é a liberdade — de pesquisa, de transmissão, de ensinamento, de divulgação de seus resultados.

Não há universidade verdadeira sem investigação, isto é, sem uma aparelhagem adequada ao exercício pleno e continuado da investigação, ligada ou não ao ensino. Entre nós, porém, onde sempre o ensino supe-"or, com raras exceções, foi de tipo expositivo, no anfiteatro, em aulas-conferências, será difícil ajustar o conceito verdadeiro de universidade com a forte tradição nacional, de tão fundas raízes. Além disso, é a pró-

pria maneira como se faz o ensino entre nós, sem a permanência do professor na escola, por motivos vários entre os quais os notórios de natureza econômica, que não se coaduna com a investigação. Esta requer o tempo integral de presença ambiente, pois é na escola que deve morar a equipe de pesquisadores, todos empenhados conjuntamente nas tarefas do ofício, sem esquecer o debate, a conversa, a troca de pontos de vista, que tornam fecundo o trabalho humano. Assim, não será com aulas puramente faladas, além de corridas, que se demonstra a existência de espírito universitário.

• » »

Mas a investigação ainda encontra outro óbice invencível, na organização universitária brasileira, que é a rigidez dos currículos e problemas. A noção que a domina é a do primado das cátedras, isto é, a da composição de faculdades com um número fixo, imutável, permanente, de cátedras, com titulares ou proprietários vitalícios graças ao famigerado concurso. A cátedra "pertence" ao catedrático pela vida, o qual a conduz, a não ser em raríssimos casos, pela tendência natural do homem para o esclerosamento, o emperamento, o envelhecimento, o atraso em relação à marcha da especialidade. Não há ser humano que resista e que se mantenha vivo e interessado

depois de trinta anos de repetição dos mesmos pontos de um programa. São conhecidos e notórios os numerosos casos de especialidades que se atrasaram quase meio século por culpa de professores "catedráticos" que as entupiram em sua longa vida.

O que deve importar numa estrutura universitária não são as cátedras porém os cursos. E estes no número suficiente para atender às necessidades da ciência ou da cultura. Fazer depender a fundação de um curso numa faculdade da criação por lei de uma cátedra, é arriscar, como tem ocorrido no Brasil, que só haja cursos de certas especialidades quando elas são mais constituírem assunto digno de cursos, muito menos de cátedra. Uma universidade, ou as suas faculdades, deve dispor de um corpo docente numeroso, composto de instrutores, assistentes, adjuntos, catedráticos, pelos quais são distribuídos os cursos dos diversos assuntos que corresponderem à curiosidade ou à necessidade dos educandos. Feito o concurso vocacional para dar entrada na carreira magisterial, o resto é por acesso, mediante créditos adquiridos no exercício do ensino, na investigação, nos trabalhos publicados. Desta sorte, jamais um currículo é rígido, ao contrário, a sua flexibilidade é garantia do dinamismo com que funciona a universidade. Um fato decorre do outro e o estimula. E favorece a possibilidade para o professor de variar seus assuntos, de acôrdo com a pesquisa ou o aprofundamento de um tema, em que esteja empenhado no momento. Pois o curso pode decorrer da pesquisa. — AFRÂNIO COUTINHO — (*Diário de Notícias*, Rio).

O ENSINO INDUSTRIAL I —

Objetivos:

Com o propósito de atender "aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana, aos interesses das emprêsas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão-de-obra; aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura", o ensino industrial objetiva especificamente:

- 1 — "Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais;
- 2 — Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados uma qualificação profissional que lhes aumenta a eficiência e a produtividade;
- 3 — Aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados;
- 4 — Divulgar conhecimentos de atualidades técnicas".

Além desses objetivos de formação de profissionais ou de aperfeiçoamento e especialização de todos os trabalhadores, formados ou não, encarrega-se o ensino industrial, como não podia deixar de fazê-lo, de "formar, aperfeiçoar ou especializar professores de determinadas disciplinas próprias desse ensino e administradores de serviços a esse ensino relativos".

Dados esses objetivos, constantes do Decreto-lei nº 4.073, de 30-1-1942, denominado *Lei Orgânica do Ensino Industrial* por ter con-

ferido a esse ensino um sistema nacional, fixando-lhe a definição e os princípios diretores, traçando-lhe as normas gerais de organização das escolas e dos cursos e as concernentes à vida escolar, bem como dispondo sobre o processo de desenvolvimento do ensino industrial no país, cumpre referir, ainda, que a mencionada lei discriminou quatro tipos de estabelecimentos de ensino: as *escolas industriais*, destinadas a ministrar um ou mais cursos industriais; as *escolas técnicas*, para um ou mais cursos técnicos; as *escolas artesanais*, para um ou mais cursos artesanais, e as *escolas de aprendizagem*, para um ou mais cursos de aprendizagem.

Impõe-se uma rápida caracterização da estrutura oficial de cada um dos cursos citados: os *cursos industriais* são destinados ao ensino de modo completo, de um ofício cujo exercício requeira a mais longa formação profissional, realizando-se, aliás, em quatro anos; os *cursos técnicos*, destinados ao ensino de técnicas próprias ao exercício de funções de caráter específico na indústria, com a duração de três anos; os *cursos artesanais*, destinados ao ensino de um ofício em período de duração reduzida, e os *cursos de aprendizagem*, com o fim de ensinar, metodicamente, aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável, e sob regime de horário reduzido, o seu ofício.

Sumariamente assim carecteriza-do o nosso ensino industrial, sem termos aludido aos *cursos de mestria*, aos *cursos pedagógicos*, aos *cursos avulsos*, também fixados em lei, gostaríamos de tecer algumas considerações acerca do funcionamento da nossa rede de escolas, sob o regime legal vigente, que, definindo-lhes as

bases pedagógicas, veio pôr cobro, com o subsídio de legislação complementar, a uma situação escolar de-sarmônica e lacunosa.

II — *Condições Atuais de Funcionamento da Rede Escolar:*

A despeito da inegável valorização e desenvolvimento a que a *Lei Orgânica* veio alçar o ensino industrial, melhor categorizado agora pela recente Lei do Ensino Médio que o equipara às outras modalidades deste ensino, o funcionamento das nossas escolas ainda não está promovendo todos os positivos resultados que dele se pode e deve alcançar.

Apontaremos aqui algumas das principais razões desses precários resultados, decorrentes, sobretudo, do acelerado e pujante desenvolvimento industrial de nossa pátria.

Precários esses resultados por estarem aquém das crescentes solicitações da mão-de-obra, qualitativa e quantitativamente cada vez maiores, não podemos desconhecer-lhes o caráter, felizmente transitório, já pelo impacto alvissareiro dessas solicitações, já pelo incremento logrado pelo ensino industrial, no âmbito federal, municipal ou particular.

E realmente a rede de escolas federais, senão abastecendo a indústria em número e qualidade, nas suas diferentes necessidades profissionais, vem nutrindo-a, ainda que parcimoniosamente, de operários qualificados e técnicos, significativamente muito procurados por ela.

Indica essa procura, diretamente nas escolas, que os nossos alunos estão recebendo, pelo menos, cerca de 60% da formação requerida pelo trabalho produtivo.

Estes fatos nos obrigam a tomar várias providências, firmar e

intensificar os processos de formação e aperfeiçoamento provadamente válidos, bem como assumir novas posições perante as exigências de crescimento e aprimoramento técnico da indústria.

Isto posto, registraremos, como acima prometemos, algumas das principais razões do desajustamento do ensino às necessidades do mercado de trabalho e que se podem resumir em duas:

a) desarticulação das escolas com os meios produtores (capital e trabalho);

b) não integração dessas escolas na heterogênea distribuição econômica das diferentes regiões do país.

Esta realidade, conhecida pelo ininterrupto funcionamento das 23 escolas da rede federal durante mais de dez anos, pelos diversos levantamentos da mão-de-obra em várias regiões do país e proclamada nas três seções (São Paulo, Belo Horizonte e Salvador) da *I Mesa Redonda Brasileira de Educação Industrial*, realizada em 1854, nos determina, além de medidas urgentes e de pronta execução, a total revisão da Lei Orgânica do Ensino Industrial, a fim de tornar a presente estrutura desse ensino "mais flexível, para atender melhor às diferenças regionais de natureza sócio-econômica, bem como às diferenças individuais de natureza psicológica".

Evidentemente, a integração do ensino industrial no atendimento aos reclamos do mercado de trabalho exigirá um plano de largo alcance que já se vem realizando e mais se intensificará porque, sendo êle conseqüência da nova estruturação cultural imposta pelo desenvolvimento e aplicação constante da técnica, quer nos processos de transformação de

materiais, quer na utilização de máquinas e instrumentos para o bem-estar social, quer no manejo das máquinas produtoras da riqueza, quer, portanto, no trabalho técnico-científico, constitui a mais o processo educativo específico para a integração da juventude na realidade moderna, na civilização industrial, na cultura dos nossos dias que não se aprende nos livros, por ser uma aquisição diária e viva da conjuntura social de hoje.

Injusto seria supor-se que estejamos parados, com a ridícula [satisfação do diagnóstico em si, sem cuidarmos da medicação indispensável.

todas as providências propicia-doras da progressiva eficiência do ensino industrial temos tomado, já equipando as oficinas e laboratórios, em 1955, com a despesa total de Cr\$ 7.864.684,20; já reparando ou construindo prédios das escolas, em 1955, com Cr\$ 4.561.900,00; já aperfeiçoando professores e administradores, num total de 108 professores, 24 diretores, 45 escolas entre federais, municipais e equiparadas, ainda em 1955, e 205 professores, em 1956; já executando o serviço de orientação educacional e profissional, em 17 das escolas federais; já elaborando material didático e de instrução profissional, num total de 32 obras, com a tiragem total de 165.500 exemplares; já concedendo bolsas de estudo a professores, administradores e a alunos bem dotados,

num total de 210, à razão de..... Cr\$ 200,00 ou Cr\$ 300,00 mensais, distribuídas por 20 escolas da nossa rede; já promovendo o levantamento da mão-de-obra em diferentes regiões do país (em 1955: Maranhão, Goiás e Rio Grande do Sul); já difundindo e integrando o ensino industrial, mediante convênios e acôrdos, nas

regiões de pequeno ou incipiente desenvolvimento industrial (artesanatos), tendo-se beneficiado, com o total de Cr\$ 2.400.000,00, São Paulo, Bahia, Piauí, Maranhão, Estado do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco e Mato Grosso; já finalmente, dando assistência direta à indústria por meio de treinamento e aperfeiçoamento a seus operários e pessoal qualificado, com que se beneficiaram 16.543 alunos, 480 instrutores e 2.143 empresas.

Justa, no entanto, a interrogação:

— Por que continuam precários os bons resultados do ensino industrial?

Apesar de todas as providências técnico-pedagógicas que a Diretoria do Ensino Industrial vem tomando, com a Prestimosa e eficiente colaboração de técnicos americanos em exercício na Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), órgão técnico daquela Diretoria, só agora a tradicional dissociação entre a escola e a fábrica, entre a escola e a realidade sócio-econômica das comunidades começa a ser combatida frontalmente, impondo para a sua extinção definitiva a obrigatoriedade de se rever a Lei Orgânica e formular outra lei, ditada, não só pelo interesse e necessidades do variadíssimo e intenso desenvolvimento de nossa indústria, mas também pela diversíssima estrutura econômica de nossas diferentes regiões.

III — *Necessidades de Adaptação às Condições do Crescente Desenvolvimento Industrial e das Peculiaridades Regionais.*

Pois bem, essa revisão da Lei Orgânica já foi feita, estando em

curso na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 501/1955, que reajusta a legislação vigente e dá nova organização escolar e administrativa aos estabelecimentos de ensino industrial.

Tal reorganização terá como objetivo colocar a rede de escolas industriais e técnicas, mantidas pela União, em condições de bem preparar seus alunos para empregos na indústria, nas empresas de transporte, de energia, de construção de estradas, de portos e de outras obras de interesse para produção e circulação de riquezas.

Em conformidade com os estudos realizados, no aludido projeto ficou prevista a realização, para operários, de cursos intensivos e de curta duração, de um curso básico de nível médio de quatro anos, e de um curso técnico de quatro ou mais anos, a ser mantido nos centros industrializados, cursos esses, para cuja realização está habilitado o atual conjunto de escolas federais de ensino industrial. Outro aspecto do assunto que foi considerado é o da necessidade de às mesmas escolas ser dado o de que hoje se ressentem — a capacidade intrínseca de gradual adaptação a situações industriais, em permanente evolução e profundamente variáveis segundo condições locais. Mister se faz que a formação dos operários qualificados e de técnicos se processe mediante íntima e real associação entre a escola e a fábrica, as duas entidades que realizam, conjugadamente, a formação desse tipo de trabalhador, a qual se inicia na primeira e se completa na segunda.

Ao invés de um sistema uniforme e simétrico de escolas, com os mesmos cursos e a mesma organização, quer estejam localizadas nas

idades industriais, quer nas localidades de incipiente atividade fabril, rigidamente administradas por um distante departamento central, o projeto em causa consubstancia organização descentralizada, flexível, ajustável à realidade do mercado de mão-de-obra e do grau de desenvolvimento fabril de cada região. Para consecução desse objetivo é prevista a constituição de um conselho de representantes da comunidade, que terá a função de presidir à vida administrativa de cada escola e a ser em maioria integrado por homens da indústria local, os quais representam a parcela da comunidade mais interessada no êxito das escolas em causa.

Muito grato à gentileza com que me ouviram. Faço-lhes, agora, um apelo para que tragam a sua colaboração ao melhor encaminhamento do ensino industrial, por exemplo, no estudo e crítica do Projeto 501.

Na Diretoria do Ensino Industrial, do Ministério da Educação e Cultura, estaremos à disposição de quantos nos queiram ajudar na melhoria do nosso ensino, a fim de formar a nossa juventude para o trabalho e harmonia social. — FRANCISCO MONTOJOS — (*Boletim da CBAI*, Rio).

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA SURDA

As pessoas surdas podem falar e entender a fala do seu semelhante, se lhes fôr ministrada uma educação especial, que tenha em vista o desenvolvimento das faculdades e dos órgãos indispensáveis a esse fim.

Nessa educação são grandemente desenvolvidos a atenção, a memória, a inteligência, a vontade e

ainda os órgãos necessários para a fala, bem como a capacidade auditiva.

Parece estranho que, tratando-se de indivíduos surdos, indiferentes aos sons, se lhes treine o ouvido. Sabe-se que apenas 4% a 5% dos surdos o são totalmente, mas mesmo a estes não deixa de fazer-se treino auditivo, visto que as sensações táteis do som lhes são transmitidas através do ouvido. É pelo tato que grandemente se fará a sua educação.

Os órgãos utilizados pela fala não são excitados naturalmente desde que a emissão do som deixe de ser espontânea. A linguagem não é instintiva, tem de ser aprendida; e é-o sem esforço, quando o ouvido, o mecanismo da fala da criança e, evidentemente, o ambiente são normais. Para a criança surda, o caso passa-se de maneira bem diferente. Os sons podem ir-se perdendo e a fala jamais se estabelecerá, se não fôr levada a usá-la. Os seus órgãos fonadores terão assim de ser exercitados de maneira diferente dos da criança ouvinte. Para tal, deverá ver e sentir a fala dos outros. Daí a necessidade de uma boa atenção visual e tátil; do desenvolvimento da inteligência para poder relacionar e ordenar as idéias; do uso da memória para a fixação dos movimentos articulatórios, tanto para a compreensão da fala dos outros como para a emissão da sua fala; da posse de uma vontade forte para prosseguir na aprendizagem que, por ser especial, requer muito tempo.

A criança surda, a partir do seu nascimento, vocaliza como qualquer outra. Os sons que emite são instintivos e, muitas vezes, provêm de qualquer manifestação física, não

havendo ainda associação consciente dos sons.

Aproximadamente pela altura em que a criança normal começa a empregar o som vocal como meio de comunicação, a criança surda deixa então gradualmente de vocalizar, substituindo por sinais a transmissão dos seus desejos e necessidades. Isto poderá verificar-se pelos dois

anos. Em regra, a criança não vem a falar, porque os pais não sabem ou não procuram saber que o mal reside somente nos ouvidos e não nos órgãos de fonação, que apenas necessitam de estímulo, para serem utilizados, e ensino, para que o seu uso seja conveniente e adaptado. Há, pois, que começar em casa, bem cedo, o treino, ou seja, o ensino da fala.

A criança surda de nascença não tem, portanto, possibilidade, por si só, de construir a sua linguagem; é necessário dar-lhe auxílio para esse fim, mediante o desenvolvimento físico e mental.

"Na base da linguagem, dia Ewing, está a leitura da fala, estamos hoje convencidos." Na Inglaterra e nos Estados Unidos, os pais de crianças surdas sabem que, antes dos filhos darem entrada em escolas especiais, devem lidar de maneira diferente com eles, começando em casa o treino. Não há que lamentar essa fatalidade, mas preparem-se para ajudar devidamente o seu filho, tornando-o, tanto quanto possível, um ser feliz e útil.

Pelos 15 meses, a criança tem possibilidades de ir distinguindo certas articulações visíveis nos lábios. O primeiro passo para o desenvolvimento da fala da criança surda deve partir dos pais, ajustando a sua ação às necessidades e capacidades mentais e sociais de seu filho. De-

vem criar, em casa, um ambiente de fala para êle, pois o lar familiar é o ambiente mais próprio para uma criança. Ela depressa começa a tomar parte ativa na vida da família, integrando-se nela.

Para a criança surda o ambiente de fala deve ser preparado e mantido de tal maneira que seja levada a entender a fala por leitura da fala e, sobretudo, deve haver um auxílio especial que a habilite a associar com os seus significados as palavras que vê. O seu progresso na fala não é conseguido por impulsos diretos, mas sim pelas oportunidades que lhe derem de ver palavras e de as associar com o significado na vida ordinária. O desenvolvimento da fala espontânea está em relação ao ambiente de fala que a criança tiver.

O pensamento moderno de educação propõe que deve haver um período de preparação livre e ativa antes do começo do ensino formal de qualquer espécie. Este período é também importante com vista ao desenvolvimento espontâneo da fala de criança surda.

A criança deve ser levada a dar conta da sua voz para ganhar atenção na fala; ao mesmo tempo, deve ser conduzida a observar para falar. De tudo isto resultará a sua primeira palavra ou palavras espontâneas. A sua compreensão é, como acontece nas crianças ouvintes, anterior ao uso da fala.

Durante o primeiro ano de vida, a criança surda, tal como as ouvintes, olha fixamente o rosto das pessoas. Contempla os olhos, os óculos, o chapéu de qualquer pessoa que fale para ela. Assim, surgirão ocasiões para lhe dizer, com os braços abertos, de maneira convidativa: — "Vem à mamã"; "Levanta-te".

O grande interesse da criança pelas pessoas que a rodeiam leva-a a olhar para as suas faces. Estes olhares naturais devem ser aproveitados como oportunidades para o conhecimento da fala. Jamais se deve obrigar a criança a olhar.

De princípio, a expressão a usar deve ser pequena, do agrado da criança e de fácil compreensão. Será repetida várias vezes, em ocasiões favoráveis, até ser aprendida.

Desta primeira expressão se passará a outras, nunca deixando de usar as anteriores.

Neste primeiro período há que ter em conta certos princípios:

a) a expressão do rosto e os movimentos dos lábios são mais claros quando a face de quem fala está bem iluminada. É preciso, pois, ter a preocupação de falar sempre de um lugar onde a face receba bastante luz;

b) quando a mãe diz uma palavra ou frase que quer que o seu filho aprenda, há de dizê-la no momento exato em que a criança está a olhar para a sua face;

c) os olhos da mãe devem falar tanto como a boca, isto é, ela deve dirigir a sua vista para o objeto cujo nome mencionou;

d) a fala deve ser distinta e expressa um bocadinho mais devagar do que quando se está a falar com uma criança ouvinte, mas só nesta primeira fase. A coarticulação não deve, porém, ser exagerada;

e) a mãe deve procurar palavras visíveis nos lábios. São mais convenientes aquelas que dizem respeito a coisas de interesse da criança;

f) deve usar sempre a fala natural quando se dirigir à criança, porque só assim a coarticulação é perfeita.

Da fase mais simples se passará a outra mais completa, usando pequenas histórias dramatizadas.

E do maior interesse para a criança fazer a leitura da fala através de ordens que a mãe dê e que envolvam a cooperação da criança. Assim se procura o reconhecimento de palavras e frases da vida rotineira familiar. Situações como as do banho, do comer, do deitar, etc, podem ser aproveitadas. A criança sentir-se-á radiante por conseguir executar perfeitamente uma ordem que se lhe dê.

Há ainda a considerar as mesmas palavras que se empregam em situações variadas. E de grande conveniência aproveitar os motivos que causaram interesse à criança, como, por exemplo, a compra de qualquer peça de vestuário. O seu casaco tem o mesmo nome que o casaco do pai, o do irmão ou o da mãe.

A criança, conforme se vai desenvolvendo, começa a interessar-se por certos objetos e gosta de lhes saber o nome; assim é a altura de lhes dizer. Pode acontecer até que a criança articule para designar qualquer objeto, empregando os movimentos que mais lhe agradam. Quando já vai distinguindo estas expressões, deve começar-se com o treino sistematizado da leitura da fala, destinando a mãe uns bons momentos para as suas lições, que deverão ser feitas brincando com a criança. Esta não só terá que compreender a mãe, mas também os seus familiares, sendo necessária toda a cautela no modo de se expressarem. A criança destina-se a conviver com toda a gente e não só com a mãe. É muito provável que, com este treino, a criança apareça a repetir as palavras. É conveniente animar esta linguagem; contudo não se de-

ve forçá-la, pois ela virá espontaneamente.

A criança que não ouve o nome dos objetos, mas que sabe que determinado movimento dos lábios se refere a este ou àquele, a visão desse movimento pode despertar-lhe o desejo de emitir também, arranjando determinada articulação, com ou sem voz, para cada objeto. Pode até usar a mesma articulação, para objetos diferentes, mas esta deve ser aceita, para que a criança tenha a impressão de que está a ser entendida e para se habituar a emitir voa e a pronunciar sempre. No caso de empregar som, é de maior conveniência e interesse o aplauso, fazendo ver à criança que foi ouvida.

Mas o uso da voz não deve ser forçado. O seu emprêgo deve ser sempre espontâneo, pois nunca se deve coagir a criança a imitar o som da palavra, ela o limitará, se quiser.

Acontece que algumas crianças surdas continuam a vocalizar mesmo depois que o som começa a ser dependente da audição, isto é, pelo ano e oito meses ou dois anos, e outras vão ficando mudas. As primeiras devem ser encaminhadas no sentido de conservarem o uso da sua voz, mas de forma espontânea; as segundas devem ser encorajadas, por meio da leitura da fala, a usá-la também espontaneamente.

O encorajamento para a fala destas crianças poderá conseguir-se usando os processos seguintes:

a) respondendo sempre por uma manifestação agradável à vocalização da criança;

b) se a criança possuir alguma capacidade para ouvir sons, será conveniente responder à sua vocalização em tom forte, repetindo o nome que ela emitiu;

c) jogando com a criança de maneira a levá-la a usar a sua voa por imitação;

d) levando a criança a apreciar o ritmo da fala, dando pancadas num tambor ou nas costas da mão, à medida que se destacam as sílabas da palavra.

É claro que estes processos encorajam a criança sem haver propriamente pretensão de a ensinar a falar. O que é necessário é que a criança seja capaz de dar conta da sua voz e da voz dos outros e de empregar a voz sempre que deseje responder a outra pessoa ou pretenda qualquer coisa.

A criança gosta naturalmente dos animais. Imitar a voz deles é um belíssimo meio de motivação, bem como o dos objetos que soam. Se se encostar um relógio ao ouvido de uma criança surda e se imitarmos o seu tic-tac, ela dir-nos-á que o ouve. Desde que lhe sejam dadas oportunidades de associar a concepção do som com as fontes desse mesmo som, a criança, a pouco e pouco, irá dando conta que é surda. Deste reconhecimento poderá vir a compreensão da necessidade de um ensino especial.

Porque estas crianças não têm possibilidades, como as ouvintes, de corrigir e controlar a sua fala, elas precisam de fazer uso dos sentidos da vista e do tato para aprenderem a emitir corretamente.

Um dos primeiros treinos a fazer, para darmos oportunidade à criança de perceber os sons que emite, deve ser o da percepção e imitação do movimento. Deve aprender a perceber movimentos rápidos e vagarosos e a distinguir os mesmos movimentos. É preciso fazer-lhe ver que há sons rápidos e sons lentos, pela percepção de movimentos, con-

cretizando os sons por meio de um risco ou de uma palmada ou até enchendo de ar um balão. Vendo fazer e fazendo, a criança acaba por entender a diferença entre estas duas espécies de movimento, adquirindo o poder de as realizar e, desta maneira, concebe também a idéia de emitir lenta e rapidamente.

Devemos ainda levar a criança à percepção e imitação de formas diferentes. Pode isto fazer-se quando executa objetos com barro ou plas-ticina ou quando recorta, dando-lha assim a conhecer que a boca toma formas diferentes ao emitir os variados sons. Tudo isto se deve fazer sob forma de jogo e de modo a interessar a criança.

Se há em vista o ensino da fala, não podemos esquecer que para esta ser compreensível é preciso que seja ritmada. Portanto o ritmo da fala tem de ser percebido pela criança para que possa usá-lo e, por conseguinte, venha a ter prazer em falar.

Como a voz é sopro vibrado, podemos dar a conhecer à criança o seu ritmo através do tato.

A criança surda está privada de apreciar o ritmo da fala pelo ouvido, mas não pela manifestação física. Empregando fala ritmada, sentirá prazer em usá-la.

O tambor, brinquedo sempre do agrado da maioria das crianças, é esplêndido para o treino rítmico. Encostando-lhe as suas mãozitas, pode a criança sentir as vibrações. Depois de habituada a estas vibrações, deverá aprender a sentir as de outros instrumentos, como o rádio, o piano, o violino, etc.

Estes exercícios preparatórios para o ritmo da fala hão de levar a criança a um estado de perfeição tal que ela não tenha dificuldade

em sentir as vibrações da fala de quem a ensina, quando coloca as mãos na garganta dessa pessoa. E que a sua voz deve ser exercitada para o ritmo, como os seus olhos são exercitados para a leitura da fala. A aprendizagem do ritmo deve ser a base de uma boa coarticulação futura.

É preciso que a criança seja levada a distinguir entre voz aguda e grave. Isto pode conseguir-se utilizando aparelhos auxiliares de audição ou usando processos táteis, colocando a mão da criança no peito do educador e a mão deste em cima da da criança.

Uma vez que a criança esteja em condições de sentir as vibrações da fala das pessoas que com ela convivem, está apta a receber lições diretas de fala.

Estas lições de fala podem ser individuais e coletivas. As primeiras devem ser dadas num momento em que a criança esteja interessada e lhe possam causar prazer. Podemos escolher um brinquedo que lhe interesse para a lição, e, brincando com êle e com a criança, surgirá a altura de a levar a pronunciar o que pretendemos.

Para estas lições devemos seguir uma processologia variada, pois as crianças diferem umas das outras e o que para uma é bom pode não o ser para as outras.

Temos tirado bons resultados por meio dos seguintes processos:

- a) sentir a criança as vibrações no peito do educador e depois no seu;
- b) sentir as vibrações no maxilar inferior do educador e depois no dela;
- c) sentir as vibrações no nariz do educador, no caso de nasalação, e depois no próprio;

d) sentir nas costas da mão a emissão rápida ou lenta dos sons emitidos pelo educador e, em seguida, sentir ela própria a sua emissão;

e) ver a emissão continuada ou brusca dos sons, movendo-se, ao pronunciá-lo, uma bola leve ou uma pena de passarinho;

f) utilizar as mãos para dar a perceber, por semelhança, a posição da língua e da abóbada palatal;

g) dar a noção da pressão dos lábios, por exemplo, comprimindo com força os dedos polegar e indicador.

É vantajoso que estas lições sejam dadas junto de um quadro preto, para que nele possa desenhar e escrever a palavra a ensinar.

É de toda conveniência manter a criança sempre interessada e não esperar que se encontre fatigada para concluir. Deve ser curta a lição e, sobretudo, agradável. A atitude de quem ensina deverá ser sempre carinhosa. Estas lições podem ser ministradas em qualquer lugar desde que a criança esteja com boa disposição.

As lições coletivas de linguagem são dadas em conjunto, numa sala de aula. É necessário que o assunto interesse de uma maneira geral a todas as crianças, pois a lição é para todas e todas nela deverão tomar parte. Esta será individualizada sempre que uma ou outra criança não consiga repetir o som ensinado, devendo fazer-se, em conjunto, a leitura ritmada da palavra ou frase, com o auxílio das mãos.

A vista e o tato estão sendo constantemente solicitados na educação destas crianças. Por isso é necessário um bom treino, com exercícios adequados. Se a atenção visual não estiver educada, não poderá aperce-

ber-se perfeitamente a forma visual da fala; e pelo tato se aperceberá ainda a forma tátil.

Necessitam as crianças ainda de bons exercícios respiratórios, a fim de poderem empregar devidamente o sôpro fônico.

Sendo a leitura da fala a base da educação da criança surda, ela por si só não basta. Ewing entende que, aliando-a ao treino auditivo, o ensino se torna muito mais proveitoso. É que os auxiliares da audição podem não transmitir a palavra completa, mas usando-os conjuntamente com a leitura da fala, a percepção será mais perfeita. Pelo treino auditivo se dá à criança oportunidade de ouvir os sons, proporcionando-lhe uma compreensão mais rápida da linguagem e uma boa percepção do ritmo da fala.

É sempre mais lenta e difícil a aprendizagem da fala pela criança surda do que pela ouvinte, como é óbvio. Durante os estádios primários, há sempre para todas as crianças dificuldades na fala.

As crianças surdas também devem atravessar estes estádios e sempre mais vagarosamente do que as ouvintes. Será, pois, muito mais rápido o desenvolvimento da fala da criança que recebeu treino em casa desde pequenina, do que daquela que o teve apenas a partir dos cinco anos, embora dado por técnicos especializados. As imperfeições da fala nos estádios primários da linguagem tendem a ser maiores nas crianças surdas do que nas normais de ouvido.

A criança surda necessita sempre de encorajamento enquanto aprende a falar, fazendo-se-lhe ver que está progredindo, aperfeiçoando-se satisfatoriamente. Ela não pode

controlar-se e, portanto, o seu melhor encorajamento será o aplauso ao que fôr dizendo.

Ê da maior conveniência que a criança se desenvolva no meio falante. Saber-se compreendida na sua fala é o maior prazer que a criança surda pode ter, assim como perceber o que os outros dizem. — MARINA AMÉLIA ALMEIDA LEMOS — (*A Criança Surda*, Lisboa).

OBJETIVIDADE E SUBJETIVIDADE NAS PROVAS INTELECTUAIS

Razão destas notas

Há muitos anos afastado das atividades do ensino secundário, fomos chamado a compor a banca de Por-guês, no concurso para admissão ao Colégio Naval no ano corrente.

A experiência não foi grata; e, à medida que corrigíamos as primeiras dezenas de provas, ia crescendo aquela sensação de aniquila-mento do homem que volta à terra natal depois de longa ausência e encontra escombros, desolação e esterilidade onde deixara prosperidade, alegria e progresso.

Mas há sempre um lado aproveitável nas coisas mais negativas. A tarefa propiciou-nos expor a dois cultos e ponderados Professores — o Dr. Mário Penna da Rocha, Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Prefeitura, e o Dr. José França Santos, do Colégio Naval, antigas idéias que até então não me fora dado debater.

Elas tiveram boa acolhida por parte dos meus ilustres companheiros de banca — e ai vão expostas àqueles a quem interessem, acompanhadas de outros comentários também extraídos do relatório que julgamos oportuno elaborar.

Não faltará, talvez, quem nos acuse de ter instilado nesses comentários

o fel do saudosismo ou o veneno virulento do derrotismo. Por isso, queremos antecipar a nossa posição, geomètricamente equidistante do adocicado "ufanismo" com que embalaram os nossos coloridos sonhos de "celeiro do mundo", e do negro complexo de derrota, que abate antes da luta.

Dizemos apenas o que vimos: um simples sintoma, aparentemente inofensivo, atrás do qual se avoluma um gigantesco problema de formação de elites.

Mas não basta falar em elites: é preciso criá-las. E não se cria uma elite artificialmente, como o corpo social de um clube. Deve-se partir de uma base, no caso, é a capacidade cultural dessa juventude que vamos abandonando à própria sorte, sob a cômoda desculpa de que o cinema, a praia e as "boites" furto-ram-nos a autoridade de pais e mentores.

Protestamos veementemente contra esta fuga deliberada à responsabilidade, que representaria, em singela análise, a condenação sumária ao progresso material, técnico e científico, à inelutável evolução social e à própria liberdade mental, que constitui a mais sagrada prerrogativa do ser humano.

O que é preciso é, simplesmente, racionalizar o ensino em linhas objetivas que atendam às condições específicas da nova geração, isto é, atualizar os moldes clássicos da pedagogia, reduzir o volume de matérias a um mínimo básico e sanear o meio do mercantilismo intelectual que vem construindo palácios à sombra da ignorância, na infrene indústria dos diplomas.

Tudo isto — como simples ponto de partida — deverá obedecer, obviamente, àquilo que é fundamental em

qualquer missão que nos imponha-mos: *planejamento*.

Nunca nos faltou capacidade e senso pedagógico e já agora podemos contar, certamente, também com apoio político para realizar um programa capaz de enobrecer o ensino, motivar a atração pela cultura e sedimentar no espírito dos moços uma dose razoável de conhecimentos realmente úteis ao sentido prático da vida moderna.

Até lá, devemos deixar em paz as "elites", na doce quietude dos dicionários.

Introdução

O julgamento de um trabalho intelectual envolvendo aspectos subjetivos é, sabidamente, tarefa das mais difíceis, pela quase impossibilidade de se colocar o julgador em estado de perfeita neutralidade psicológica ante as reações que infalivelmente lhe provocam aspectos particulares do trabalho em julgamento.

A análise tem que ser impessoal, é preciso que o julgador consiga sair "de dentro de si mesmo", isto é, possa neutralizar em suas próprias tendências quanto a esta ou aquela faceta que mais lhe tocam à sensibilidade, encarando a todas elas num mesmo nível horizontal.

Esta, uma circunstância genérica que é uma constante no fato de julgamento, e praticamente irremovível.

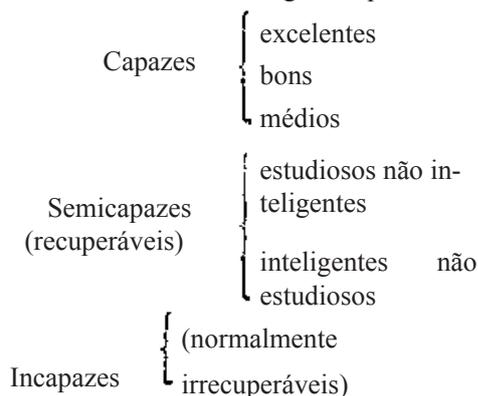
Normalmente, o processo de julgamento consiste em se atribuírem valores aritméticos aos erros concentrados, subtraindo-se da nota máxima tantos pontos quantos os erros cometidos.

Acontece, porém, que muitos trabalhos, embora apresentem erros, revelam qualidades essenciais características de uma inteligência normal, capaz de franco desenvolvimen-

to na apreensão plena da matéria, apenas prejudicada pelo fator sorte, face às questões formuladas, e pelo natural estado emotivo da condição de examinando.

Ora, o propósito de um exame intelectual não é "aprovar" ou "reprovar": é *selecionar*. E selecionar, não propriamente entre os que "estudaram" e os que "não estudaram" mas, numa espécie de triagem, entre os *capazes*, os *semicapazes* suscetíveis de desenvolvimento e os realmente *incapazes*.

Se quiséssemos esquematizar essas gradações de preparo, os diversos grupos se apresentariam, a grosso modo, no seguinte quadro:



De certa forma, os subgrupos de semicapazes se equivalem, com possibilidades mais ou menos positivas de progresso: uns, pela vivacidade e outros pela tenacidade.

Por outro lado, ocorre freqüentemente o inverso, isto é, o estudante revela-se perfeito conhecedor da matéria, mas se apresenta inibido de traduzir esse conhecimento de forma afetiva, ou não oferece qualquer traço de originalidade, quando não se "despersonaliza" na tradução fria e rígida de preceitos doutrinários.

Todos esses defeitos representam fatores tanto mais negativos quanto afetem candidatos a postos de di-

reção e comando, dos quais se deve exigir uma dose normal de qualidades positivas, que lhes facultem traduzir sempre o pensamento em ordens, instruções, exposições ou planos claros, concisos e suscetíveis de provocarem em seus comandados as reações que eles, os condutores da ação, desejam obter.

Estas considerações devem conduzir o examinador, para realizar um julgamento que atenda o mais possível ao seu propósito de *selecionar valores*, a considerar também, nos trabalhos julgados, aspectos que se não difinem por simples expressão aritmética de erros, mas complementam a apuração do mérito real do trabalho, desvendando qualidades intelectuais latentes suscetíveis de desenvolvimento, ou positivando defeitos opostos.

A constatação dessas qualidades muitas vezes melhora o conceito firmado na primeira etapa do julgamento, isto é, quando se apuraram apenas os erros em seus diversos graus; e a dos defeitos produz resultado antagônico, circunstâncias ambas que devem ser devidamente ponderadas.

Eis porque decidimos julgar os trabalhos de Português sob os dois aspectos anteriormente especificados, certo de que assim seriam consideradas devidamente todas as qualidades positivas dos candidatos, fugindo-se o mais possível à influência do personalismo e, no limite da falibilidade humana, *fazendo justiça*.

Crítério de Aferição

Nas provas de exame é tradicional o processo de julgamento parcelado, conferindo-se a cada uma das questões propostas um valor máximo

diverso, segundo a importância relativa que lhes atribui o examinador.

Assim, por exemplo, em Português é comum dar-se à "Composição" o valor de 60 pontos, distribuindo-se o exíguo saldo entre todos os demais itens, os quais abrangem, normalmente, uma grande extensão de conhecimentos específicos.

Data venia, nunca nos pareceu muito equilibrado este princípio. Reconhecemos que na "composição" o aluno, realmente, espelha de forma implícita o seu maior ou menor domínio dos postulados da gramática; e a função da palavra é, em última análise, veicular corretamente a expressão do pensamento.

Mas esta concepção simplista responde apenas por um dos aspectos — embora respeitável — do estudo da língua: aquele que representa a aplicação final, no terreno prático, dos princípios teóricos que conduzem à expressão correta do pensamento.

Aceitá-la como índice integral de cultura equivaleria, em Matemática, a aprovar alunos que se limitassem a apresentar o resultado final correto de uma equação sem a desenvolverem.

Conhecemos gente notável — do "camelot" ao parlamentar — que pode entusiasmar pela fluência e beleza oratória. Assimilaram-nas, contudo, por simples osmose intelectual, por mera intuição subjetiva, sem sedimentação cultural; não resistiriam a uma prova de ciclo elementar — e por isso teriam que ser reprovados.

Em verdade, é preciso compreender que o julgador é como que um médico submetendo um paciente a exame clínico; embora examine órgão por órgão, êle não deixa de encarar a estrutura orgânica como um todo em que as reações também não

são fenômenos isolados, mas *um conjugado de fenômenos*, em que os mais simples poderão ser precisamente os mais danosos.

No exame intelectual também é de exigir-se a mesma unidade de julgamento, não se devendo partir de premissas formuladas sobre este ou aquele ângulo da cultura, mas *examinando* todos eles sob uniforme critério "clínico", sem idéias preconcebidas que possam conduzir a erros de "diagnóstico" por se ter admitido, de antemão, que este ou aquele órgão deverá apresentar-se como o mais afetado.

este exame geral apontará *todas as anomalias do organismo* e, obviamente, a sua mais ou menos compacta concentração em determinado órgão.

Isto significa, em resumo, que chegaremos ao mesmo resultado por caminho diferente e mais lógico, diríamos mesmo mais "técnico".

Eis porque sempre preferimos considerar as provas sob dois aspectos que, por comodismo de expressão, chamaremos de análise "quantitativa" (isto é, o julgamento objetivo, expresso em "quantidade de erros") e "qualitativa" (aferição de qualidades subjetivas, que representam mais *sensibilidade* que cultura ou erudição).

Assim, os trabalhos seriam submetidos a dois julgamentos diferentes, em que o examinador atuaria sucessivamente como um "clínico" e como um "especialista":

1.9 — considerando a prova como uma unidade indivisível e apurando os erros, falhas e impropriedades, da 1ª à última questão, e deduzindo do grau máximo — 5 — tantos pontos quantos os erros cometidos, *inclusive na composição*;

2º — analisando "qualitativa mente" a composição, também cora o grau máximo de 5;

3º — apurando o grau da prova pela soma das duas notas parciais.

O conceito de erro mais ou menos grave atenderá à *extensão e profundidade* em que afetem os conhecimentos doutrinários da matéria.

O erro é tanto mais grave, em profundidade, quanto mais elementar é o princípio a que fere; e tanto mais extenso é o sentido de gravidade, quanto mais se prenda, a regra afetada, ao senso comum da linguagem, representada por uma de suas partes fundamentais.

Se o aluno escrever, por exemplo: "Eu visava este objetivo", ou não souber analisar morfologicamente "talassocracia", ou escrever "ma-gestade", "pagem" e "for" (dos verbos *ir* e *ser*), poderemos, em sã consciência, classificar o primeiro erro como *médio* e os demais como *leves*. Mas, se êle escrever: "hesistir", "poço" (do verbo poder), "preplexo", "invenção", "parece", falarei à minhas tias", é claro que todos esses erros são de gravidade *profunda* e revelam! uma *extensa* ignorância de rudimentos da linguagem, abrangendo vários setores. (1)

Classificação de valores

As provas deverão ser julgadas:

A — Quanto a erros, falhas, omissões e impropriedades (análise "quantitativa" aplicável a toda a prova, inclusive a composição):

leves	0,25
médios	0,50
graves	1,00
Grau máximo neste julgamento:	5

(1) Erros constatados nas provas julgadas.

B — Quanto ao conteúdo da "composição" (análise "qualitativa" das qualidades subjetivas):

- 1) objetividade e fidelidade ao tema 5
- 2) clareza e ideação 3
- 2) originalidade2

Grau máximo neste julgamento: 5

Sendo 5 o grau máximo da "composição", e como os fatores de apuração somam 10 pontos (e não 5) o grau total nesta análise deverá ser dividido por 20, embora as notas parciais dos itens 1, 2 e 3 devam ser atribuídas na escala de 10, para facilitar ao examinador a ponderação do mérito segundo os valores habituais, a que já estão familiarizados.

A apuração dos graus totais de cada prova não exigirá a extração de médias aritméticas nem ponderadas, resultando da simples soma dos graus parciais assinalados nas análises "A" e "B". As possibilidades de engano ficam, assim, mais limitadas.

As provas deverão apresentar 4 cm de margem para lançamento dos valores dos erros assinalados, possibilitando a sua soma no próprio trabalho e facilitando a revisão e conferência dos lançamentos.

Formulação das questões

A premência do tempo impediu-nos, neste concurso, de organizar as questões de forma a que se enquadrassem no sistema de aferição idealizado, forçando-nos a adotar um misto dos processos clássico e pretendido de julgamento.

De certo modo, atendemos em parte a um dos princípios básicos defendidos, de vez que, atribuindo igual valor (5) aos erros apurados no questionário e na "composição", pudemos equilibrar o julgamento entre o domínio teórico das regras gramaticais e a capacidade de aplicação prática dessas mesmas regras.

Contudo, o esquema ideal, que atenderia ao nosso propósito, seria o seguinte:

1ª, 2ª e 3ª questões: unidades de gramática expositiva;

4ª questão: "composição".

A ordem em que são propostas as questões é a ordem natural em que são corrigidas pelos examinadores, e a que conduz o examinando a resolver as questões objetivas, deixando para o fim o tema subjetivo, aquele que requer despreocupação a mais tempo para meditação.

As três primeiras questões constarão de 60 unidades constituídas em 3 grupos de crescente grau de importância, segundo o quadro seguinte:

Questão	Nº de "itens"	Valor dos "itens"	
		unitário	total
1ª 2ª	20	1,0	20
3ª	20	0,5	10
	20	0,25	5
Soma	60	—	35

Examinando o quadro, verificamos:

1º — as três questões correspondem a 35 pontos para 60 *itens* concedendo ao candidato ampla margem de sucesso; os restantes 15 pontos deverão ser obtidos na correção gramatical da "composição";

29 — o valor dos acertos ou erros é o mesmo, tanto para estas questões, quanto para a "composição" (veja-se a "classificação de valores");

3º — na 1ª questão, porque deve compreender conhecimentos mais simples, os erros são classificados como *graves*; os da 2ª questão são médios e os da 3ª são *leves*;

4ª — os valores totais das questões correspondentes a erros "graves" e "leves" equívalem, respectivamente, ao dobro e à metade das questões "médias", como mais um fator de ajuda ao candidato, atendendo à deficiência atual do ensino.

Os temas para "composição" devem ser cuidadosamente traçados em torno de coisas *objetivas e atuais*.

Para os candidatos ao Colégio Naval, selecionamos *Livro, Rádio e Cinema*, atendendo a que o assunto se presta a uma extensa gama de interpretações, que podem ir do humorístico ao filosófico; e, mais, que as três peças do tema são do conhecimento íntimo da juventude, qualquer que seja a sua procedência regional ou social.

Quanto ao aspecto formal, deve ser facultada ao candidato inteira liberdade na apresentação do tema como dissertação, carta, descrição, ou como lhe indicar a sensibilidade ou a inspiração no momento.

Devem ser evitadas frontalmente questões complexas, dúbias ou que possam, por controvertidas, agravar

a tensão nervosa do candidato; e, mais ainda, porque:

1º — há uma natural tendência do candidato, principalmente o que se destina a escolas militares, para dedicar e melhor de seus esforços ao estudo da Matemática, considerada como o "carro-de-fogo" da admissão;

29 — há falta de motivação do interesse pelo estudo de matérias como Português que, verdadeira Arte, não pode ter soluções "equacionadas", ao gosto da época de utilitarismo, ou de "intelectualismo utilitário", que constitui hoje um fenômeno social generalizado;

39 — devemos reconhecer os defeitos de que se resente o plano de ensino federal, a começar pelo acúmulo de matérias do currículo.

Método de Trabalho

1. — As provas foram diariamente divididas em três grupos e cada examinador julgou um grupo, sem comunicar aos demais os graus atribuídos à "composição".

2. — A "composição" era novamente julgada por um dos dois outros examinadores, que lhe conferia o seu grau.

3. — Comparados os graus, se a dessemelhança era pequena, apurava-se imediatamente a média aritmética.

4. — Se a diferença era sensível, submetia-se a "composição" ao terceiro membro que, não tendo participado do julgamento daquele grupo de provas, atuava como revisor e juiz das opiniões divergentes, discutindo os três os fundamentos da divergência e concluindo por um grau definitivo.

5. — As unidades de gramática, por terem graus já fixados, não sofreram duplo julgamento, mas uma cuidadosa revisão dos erros e acertos assinalados, principalmente quanto aos trabalhos dos reprovados.

6. — Deve-se salientar que o endoutrinamento e perfeita identidade de pontos-de-vista pessoais constituíram, no caso, a melhor garantia de um julgamento honesto, ponderado e justo: em 273 provas julgadas, o número de composições que exigiram arbitragem não foi além de 6, pouco mais de 2%.

Sugestões

Se nos fosse dado legislar em matéria de ensino, estabeleceríamos um prêmio oficial e obrigatório, a ser conferido aos primeiros colocados em concursos dessa natureza.

No exame de que participamos, sugerimos que o prêmio, em dinheiro, correspondesse ao valor das peças de enxoval que não são fornecidas pela Marinha.

Não acreditamos possa haver muito mais nobre aplicação, para verbas administrativas, do que esta de incentivar alunos que, pela inteligência ou pelo esforço, conseguem fazer com que ainda possamos esperar do futuro.

Outro aspecto da questão é o que se refere à vista de provas dos inabilitados.

Consideramos ponto pacífico que a simples seleção de uma comissão examinadora deve colocá-la acima de qualquer suspeita quanto a capacidade intelectual e idoneidade moral. Contudo, parece-nos justo esclarecer ao candidato como e por que foi reprovado, e tanto a êle como aos pais ou responsáveis, muitos dos quais pu-

seram no concurso as suas maiores esperanças e recursos, e estarão muito naturalmente sob a influência do excesso de confiança natural de pais que julgam os próprios filhos.

A decisão das bancas deve ser sempre considerada justa, definitiva e irrecorrível. A revisão, porém, pode sempre apontar enganos aritméticos e outros, decorrentes de muitas causas, entre as quais a estafa. Possibilita aos responsáveis, também, ajuizar sobre a capacidade dos professores a quem confiaram seus tutelados e providenciar para que, de futuro, aprimorem seus conhecimentos na matéria em que foram reprovados; ou, ainda, poderão eles constatar que o estudante se revela fraco em "composição", ou em verbos, ou na análise léxica e, assim, precisará ser mais trabalhado neste ou naquele sentido.

Conclusão

Creemos que, tal como agimos, temos atendido a todas as hipóteses previsíveis em assunto tão delicado como seja *seleção de valores* em concurso intelectual, conciliando o duplo interesse: da Marinha, representada pelo Colégio Naval, não podendo dispensar de seus oficiais uma base cultural mínima exigida pela dignidade e missão do oficialato; e dos próprios candidatos, assim cercados da máxima equanimidade na aferição do seu índice de real capacidade.

Lamentamos apenas ter constatado de perto, com profunda consternação, como se envileceu em nossa época o estudo da língua portuguesa.

Não somos puristas, não somos idólatras da gramática, nem ousaríamos esperar desses rapazes inspiração, brilho, estilo, vivacidade ou, mesmo, aquela espécie de cultura intrinseca-

da à força, pelo denôdo de nossos velhos e saudosos Mestres, na precária porosidade intelectual de nossos cérebros.

Sabemos — e o proclamamos de início — como são diametralmente opostas as condições atuais do Ensino e da sociedade, caracterizando um fenômeno que é mais moral que propriamente cultural.

Entretanto, surpreendeu-nos o grau de abastardamento a que atingiu esse estado de coisas, deixando prever que, dentro de breves tempos, será necessário limitar os concursos desse nível às clássicas provas de leitura, cópia e ditado a que se submetem os alfabetizados.

Existe, fora de dúvida, um problema a enfrentar e resolver, conclamando a união de esforços de pais, professores e autoridades — e isto foi patenteado não apenas nas provas de Português, mas em todas as demais.

Vimos nas provas de Geografia e História, por exemplo, coisas como estas, escritas por portadores de diploma da 4.^a série ginásial:

"O primeiro Presidente *civil* da República foi o marechal Deodoro".

"O maior porto *dos E.U.A.* no *Pacífico* é Santos".

"Quem assinou a carta da Independência dos E.U.A. foi Washington Luís".

Parece supérfluo qualquer comentário.

Transcendendo o fato dos limites da nossa função de simples examinador, não pudemos, contudo, furtar-nos ao dever de registrar a verdade do que vimos, sem que nos animasse qualquer sentimento de crítica viru-lenta; ao contrário, como movido pelo sincero desejo de ver uma geração redimida dos erros de planejamento,

concessões à mediocridade e danosa demagogia acumulados em muitos anos de ausência de uma sadia política educacional. — N. L. GAMA ANDRÉA — (*Educação*, Rio).

EDUCAÇÃO E PROGRESSO SOCIAL

Entre os grandes objetivos da educação, tão bem analisados por John Dewey, em "Democracy and Education", estão o desenvolvimento natural, a eficácia social e a cultura ou enriquecimento mental e pessoal.

Tais objetivos, longe de entrarem em conflito uns com os outros, harmonizam-se quando visamos um tipo de sociedade que permita a plena expansão das capacidades naturais do indivíduo para o exercício de atividades que tenham significação social; quando a cultura, acessível a todos, identifica-se à ação, às relações sociais e aos interesses humanos e a de-senvolução da ciência é posta a serviço do homem, da vida e do progresso.

Acreditamos que o caminho para uma solução justa do problema social do homem poderá ser encontrado no nivelamento das oportunidades para o desenvolvimento pessoal e a prosperidade econômica; na utilização eficaz dos recursos econômicos em atividades que a todos beneficiem e numa equilibrada valorização da personalidade humana; na aproximação e conciliação do individualismo e do coletivismo numa vigorosa e ampla síntese democrática.

Oferecendo a todos as mesmas possibilidades de desenvolverem as suas aptidões, de se tornarem capazes de escolher e seguir a própria carreira; alteando o nível mental e moral

do povo, a educação concorrerá para o predomínio de formas mais puras e mais elevadas de subordinação.

Homens independentes, conscientes de si próprios, plenamente desenvolvidos, mentalmente sadios, educados em situação social proporcionada por escolas democráticas, saberão agir inteligentemente, decidir por si mesmos, servir ao próximo e contribuir com entusiasmo para a conquista de um mundo melhor na luta comum contra a pobreza, a fome, a enfermidade, a ignorância, a credulidade, o privilégio, a exploração do homem, o lenocínio, o chauvinismo e a guerra, numa livre e ativa participação social. Tais homens, impelidos pela simpatia humana, encontrarão os caminhos da verdadeira auto-realização.

A aparente oposição entre desenvolvimento natural e eficiência social resulta, certamente, de se considerar o indivíduo, erroneamente, uma realidade substancial e a sociedade uma soma apenas de indivíduos, quando — excetuada a natureza originária — tudo é social e cultural na pessoa humana e a sociedade é mais do que uma soma: síntese da interação dos indivíduos, "complex of psychic relations", como diria Giddings, constitui realidade objetiva, entidade exterior e superior aos indivíduos.

A personalidade — fonte de originalidade e fundamento da liderança — é combinação do "individual" com o "social", como diz Emory Borga-dus. Não pode, assim, ser realizada fora do meio social. "O indivíduo isolado — proclama Dewey — nada é; só mediante a assimilação das instituições organizadas atinge êle a verdadeira personalidade".

"La formación de la personalidad está condicionada por el médio: la experiência individual se forma en

función de la experiência social", salienta Ingenieros. E Gilberto Freyre, com admirável clareza, elucida: "Para se realizar como natureza humana, o animal humano tem de socializar-se, personalizar-se, e tornar-se herdeiro portador e criador de cultura, ou pelo menos participante da obra de criação, ou de conservação de cultura".

O equipamento biológico representa apenas a "base orgânica" da personalidade; constitui um potencial que carece de estímulos sociais e culturais para que se desenvolva, se defina e se realize a autêntica natureza humana.

As atividades inatas não se podem desenvolver independentemente do uso que delas se faz. E somente a vida social proporciona as condições necessárias à utilização das aptidões do indivíduo, os estímulos indispensáveis ao desenvolvimento de suas capacidades naturais, o que nos leva, implicitamente, a reconhecer que o desenvolvimento natural está condicionado ao social e a educação representa um processo de reconstrução, de reorganização.

Entre indivíduo e sociedade há íntima correlação, efetiva interdependência. A natureza original funde-se no homem com as suas aquisições sociais, numa unidade que oferece resistência à decomposição: o ser social.

O principio da eficácia social não se choca, destarte, com a teoria do desenvolvimento natural, no que esta tem de verdadeiro.

Aplica-se também à Pedagogia o que Gilberto Freyre dissera da Sociologia: ■— ela tem de ser "anfíbia" ou "mista" para alcançar a natureza e a sociedade, por isso que o homem é uma realidade natural e social ao

mesmo tempo: não pode ser estudado fora de suas relações com o meio, a sociedade e a cultura.

A função social da escola — instituição regulativa, órgão de educação intencional e sistemática — é evidente. A escola é um meio especialmente preparado para continuar a reforçar o processo socializador dos grupos primários, tendo em vista atender às exigências e necessidades da vida social.

Secundando a ação educativa da comunidade, no socializar as disposições do indivíduo, a escola representa, indubitavelmente, um fator de continuidade social. Todavia — e nisto não há incongruência alguma — deve ser, ao mesmo tempo, um agente de progresso social; deve figurar entre as forças renovadoras da sociedade, deve agir como motor e não como freio no mecanismo da evolução social, como diria Fernando de Azevedo. Isso, entretanto, só será viável numa sociedade progressiva, verdadeiramente democrática — claro que não nos referimos apenas à forma de governo — em que os fatores de conservação atuem no sentido de transmitir unicamente as conquistas e as realizações úteis e benéficas.

A escola é um reflexo do meio social que a delimita. "Reflete, tão-somente, o que já vai pela própria sociedade", como bem o disse Anísio Teixeira. Exemplo recente ilustra a asserção: quando a ação complexa, irresistível e profunda da sociedade permitiu a histórica decisão, de 17 de maio de 1954, da Suprema Corte dos Estados Unidos, tornou-se então possível, às escolas norte-americanas, iniciarem, no seu seio, o processo de eliminação da segregação racial, presente num país que se ufana de sua democracia, que sabemos insuficiente.

Orientada no sentido progressista, a escola é capaz de proporcionar "hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordem", na feliz expressão de Dewey. Para isto é necessário que assimile as transformações profundas que se vão operando nas sociedades atuais e o propósito de estimular a formação de hábitos ativos que possibilitem ao homem influir na direção dos conhecimentos e atuar inteligentemente na ordem social de amanhã. Ninguém, aliás, expressou isso melhor do que Kilpatrick, em "Education for a changing civilization".

Educação é socialização, ou socialização, como diria Georg Simmel. Socialização, porém, não deve ser entendida no sentido de conformidade inconsciente, sujeição absoluta, acomodação passiva, aceitação integral das condições sociais existentes e dos padrões culturais presentes. Deve ser compreendida como dilatação da autoconsciência afetiva — self-regarding sentiment — para uma consciente participação, sem exclusão da atitude de crítica inteligente e responsável e de combate aos males sociais.

Deve-se educar a criança "não para o estado atual de coisas — diz. Dewey — mas para tornar possível uma melhor humanidade futura".

A educação deve ser concebida como utilização da experiência social para a sua reconstrução em níveis cada vez mais elevados. E a escola como fator de renovação, instrumento de evolução e de progresso que poderá concorrer para a redução das distâncias e dos conflitos sociais para a conquista de novas e melhores condições de vida, de mais altos padrões culturais, de reformas que aten-

dam às mais justas justas solicitações humanas.

Tal concepção implica na organização da escola como ambiente capaz de estimular as energias criadoras do indivíduo, o seu espírito inventivo, as suas atividades inovadoras em função do progresso social, depurados — na preparação da comunidade escolar — os erros, as práticas iníquas, os absurdos, as coisas senis e indesejáveis da sociedade atual e omitidas as separações desnecessárias que tornam os indivíduos, as classes, os grupos, as raças e as nações indiferentes ou hostis uns aos outros. Mais ainda: implica na revisão contínua, no constante reajustamento do ambiente escolar; na incessante seleção de estímulos pelo processo de eliminação ou redução de uns, de instituição ou reforçamento de outros, em íntima conexão com as necessidades de aperfeiçoamento e as aspirações de progresso social.

A paz pela escola é, sem dúvida alguma, alvo intrínseco ao objetivo social da educação nos dias presentes.

A identificação dos objetivos social e nacional da educação — observa Dewey — tem sido nocivo ao social. É tempo de reconciliar o espírito nacionalista "com as coisas que unem todos os homens para fins comuns, independentemente de fronteiras políticas nacionais." Por isso a escola deve acentuar "tudo aquilo que vincula os povos para os empreendimentos e os resultados que a todos beneficiem", sem preocupação de credo, de nacionalidade ou de raça.

Acima das pátrias está a humanidade. Em todos os lugares da terra está a vida, a natureza, o trabalho, o amor, a beleza e o desenvolvimento. Em todas as regiões, em todas as latitudes está o homem que luta, ama,

sofre, sonha, trabalha, medita, pesquisa, descobre, experimenta e realiza: o nosso próximo. É tempo de assimilar o sentido do próximo, tão bem traduzido na parábola do Bom Samaritano; de anular todas as barreiras que separam os homens e os impedem de colaborar uns com os outros para aumentar o bem-estar de todos.

Infelizmente, persistimos no lamentável propósito de transmitir às novas gerações desprezíveis preconceitos, falsos pudores, injustificáveis esquivanças, superstições, fanatismos e intolerâncias que tantos sacrifícios desnecessários e tão profundos sofrimentos têm provocado.

Desventuradamente, muito pouco temos feito no sentido de proporcionar à criança situações propícias à aquisição de hábitos de higiene, de independência, de reflexão, de trabalho, de compreensão humana e de cooperação; de novas e melhores atitudes mentais e emocionais, de tendências e práticas favoráveis à saúde, à alegria, a todas as exaltações humanas, para que possa reorganizar a própria vida em níveis mais elevados e a sociedade em bases mais justas e mais humanas.

A educação pode e deve ser colocada a serviço das mais nobres aspirações, das mais belas esperanças humanas como arma para a conquista de um mundo de paz, de justiça e de realizações grandiosas, onde haja melhor distribuição e emprêgo da riqueza, onde todos os homens encontrem as mesmas possibilidades para a livre circulação social, o individualismo se possa avir com a ação comum e os nacionalismos não constituam obstáculos à colaboração recíproca de todos os povos; onde, enfim, todos os seres humanos possam viver uma vida emancipada alçados

ao máximo conforto e felicidade possíveis. — NUNES MENDONÇA — (*Correio de Aracaju*, Aracaju).

O ENSINO DO FRANCÊS

A preocupação muito justa de **não** manter um número exagerado de disciplinas no curso secundário, teria aconselhado que, na Reforma do Ensino aprovada pela Câmara dos Deputados, se incluísse apenas uma língua, viva (francês ou inglês) à escolha do aluno.

Não faltaram vozes autorizadas que condenassem desde logo a inovação e, nas condições presentes, não pode haver dúvida quanto à necessidade para o Brasil de ensinar, no mesmo pé de igualdade, o francês e o inglês. É portanto desaconselhá-vel, por todos os motivos, a preferência por um só desses idiomas. Não seria possível ao legislador optar pelo francês, tendo em conta apenas as origens da nossa cultura e o caráter latino da nossa gente, nem pelo inglês, dada a condição americana do Brasil, a amplitude do idioma inglês, a importância do mundo anglo-saxônico ou as vantagens para os estudos técnicos e as relações mercantis. Qualquer dessas predileções importaria em desfalcado o cabedal dos jovens brasileiros, quer se destinem às profissões liberais, quer às atividades industriais e comerciais, quer às letras ou às artes.

Como muito bem definiu a Organização das Nações Unidas, de forma realista e exata, o francês e o inglês são *idiomas de trabalho*, e, embora haja outros oficializados na sua Carta, são eles os de uso corrente.

No mundo contemporâneo o francês não perdeu os seus direitos de língua universal e diplomática, ape-

nas a exclusividade, mantida por longo tempo, com apogeu no século XVIII. Hoje, ao seu lado, mas também sem exclusividade, se encontra o inglês. Em todas as conferências, bem assim nos órgãos e institutos internacionais, os dois estão no mesmo plano, tendo igualmente os idiomas regionais assumido, por último, papel preponderante. O castelhano, por exemplo, é o idioma mais falado nas conferências inter-americanas, onde por igual são línguas oficiais o português, o inglês e o francês.

Em reunião do Comitê da UNESCO, para assuntos de Educação Fundamental, composto por técnicos lingüísticos de sete países: Bélgica, Estados Unidos, França, Grã-Bretanha, Guatemala, Países-Baixos e Tcheco-eslováquia e reunida em Paris de 30 de junho a 3 de julho de 1947, ficou decidido — depois de pesquisar "em que medida o emprêgo de uma língua comum poderia facilitar a compreensão dos povos", e de verificar ser impraticável "o sistema de uma língua única para o mundo em conjunto" — *recomendar a adoção de duas línguas mundiais auxiliares* ■ — o francês e o inglês".

E, se observamos a distribuição geográfica desses idiomas, verificaremos que ora um ora outro se encontra em primeira ou segunda posição no mundo, cabendo porém ao francês a primazia entre os países da América Latina. Na antiga Liga das Nações — onde o francês e o inglês eram os idiomas oficiais — se empregava muito mais o francês, embora, como dizia Aristides Briand, o francês fosse ali falado em todos os idiomas.

Opção por uma dessas línguas faz crer que, com qualquer delas, o jovem poderá resolver os problemas da sua cultura e da sua vida, quando na realidade assim não acontece.

Nenhuma delas é por si só o instrumento completo para nós brasileiros, ou para qualquer outro povo da América Latina.

A reforma do ensino liceal, em Portugal, adotada em 17 de setembro de 1942, mantém o estudo dos dois idiomas e assim o justifica: "Não seria exequível ministrar no curso geral o ensino de três línguas, além da materna. A língua francesa não pode deixar de ser mantida, porque está consagrada como instrumento de cultura. Temos, porém, de reconhecer que não é hoje menor a importância da língua inglesa, que domina cada vez mais a vida internacional dos povos".

Nos Estados Unidos da América, com idioma universal, o problema de uma língua viva no currículo secundário é aquele em que reina maior confusão e mais intensa divergência, conforme acentua o relatório do "Harvard Committee" — *General Education in a Free Society*. Para esse Comitê, as línguas estrangeiras, no seu país, são estudadas em dois sentidos: instrumento de utilidade e acesso aos estudos humanistas, porque "as línguas, como as suas temáticas, são portas que se abrem para os estudos vizinhos". E enquanto menciona, no primeiro grupo — o alemão e o espanhol, inclui, no segundo, o francês e o latim, que são para muitos estudantes — "a avenida natural de seus futuros estudos humanísticos". Entre nós poderíamos justificar, no mesmo critério, embora sem ser de modo absoluto, o estudo obrigatório dos dois idiomas, cuja conciliação é justa, razoável e perfeita. Aliás, nos Estados Unidos, o francês é amplamente estudado. Não tenho estatísticas recentes, mas, antes da última guerra, nas escolas secundárias oficiais, o francês era a

língua viva mais procurada, com perto de meio milhão de alunos. As relações com a América Latina têm desenvolvido muito, ultimamente, o castelhano e o próprio português. Este já começa a ser estudado em diversos cursos e de modo auspicioso. O estudo de uma língua viva é obrigatório para ingresso em quase todos os "Colleges" estadunidenses, sendo hoje o francês e o castelhano as preferidas ...

O ensino do francês é essencial no Brasil para todas as atividades, porque, em primeiro lugar, não se deve quebrar uma tradição e, já em 1817, observava Martius que a propagação da língua francesa e o ingresso de enorme quantidade de livros seus superavam tudo quanto se pudesse imaginar. Depois, o francês foi por muito tempo o instrumento quase que exclusivo da nossa cultura e, por seu intermédio, estudamos não apenas as obras francesas, senão as de todo o mundo. Da França nos veio a irradiação da inteligência e da sensibilidade universais. Gilberto Freyre, verificando anúncios de livros franceses no século passado, encontrou ao lado de La Fontaine, Madame de Sevigné, Voltaire e Rous-seau, Lições de Física, Tratados de Medicina, Astronomia, Química, Mineralogia, Botânica e assuntos técnicos. E, mais ainda, lemos, em francês, livros de outros países e os clássicos gregos e latinos, traduzidos nesse idioma. E isso para não falar no influxo francês sobre a vida em geral, os costumes e as modas, o teatro, as conferências e as revistas.

Francês é essencialmente a língua literária e a França, como bem observou Keyserling, é a nação literária por excelência. Ora, essa influência da literatura francesa sobre a brasi-

leira tem sido permanente e é irrecusável. Assim, deixar a jovens, com 12 anos, a opção pelo estudo de um idioma — quando a única preocupação que podem ter, nessa idade, é de facilitar o curso — importa em sacrificar elementos para numerosas vocações literárias e, em qualquer caso, embaraçar a compreensão da própria formação cultural brasileira de base essencialmente francesa. A repercussão dos movimentos literários franceses no Brasil é impressionante. Hoje, por exemplo, talvez só mesmo, na França, o caso da menina prodígio Ninon Drouet seja mais debatido e comentado do que no Brasil.

É preciso acentuar ainda o absurdo da escolha da língua viva por ou para um menino ou menina na idade de doze anos mais ou menos. O menor não o pode fazer, por lhe faltar discernimento. Logo a escolha será de seus pais. Que podem, porém, saber das tendências de um menino ou menina nessa idade, a fim de lhe determinar antecipadamente o idioma mais conveniente e uma profissão para a qual dificilmente lhe terão brotado os pendores? Nesse particular o projeto é, pedagogicamente, muito infeliz. Se o menor carece de capacidade, quem por êle escolher jogará com dados aleatórios, mesmo porque o geral das famílias não possui estudos especializados para tais determinações. É necessário evitar que os adolescentes, por falta de meios ou negligência de orientação, venham a perder a confiança em si e falhar aos seus objetivos por deficiência de sistemas educacionais.

A adoção de uma só língua viva no segundo ciclo confirma a intenção do projeto de só dar um idioma ao aluno. E aquêle que fez obriga-

tório no primeiro ciclo continuará no segundo. Ai se vai produzir um outro inconveniente da escolha. Desde o segundo ciclo, os alunos não disporão mais dos mesmos instrumentos de penetração universal. Nos colégios e nas faculdades, não seguirão todos um texto em inglês ou em francês. Eles serão divididos em duas classes e, com isso, geraremos uma confusão funesta e quebraremos a unidade da formação intelectual da juventude. Teremos o grupo francófono e o grupo anglofone.

Não há porque limitar o que não se pode circunscrever. Não estamos ainda em condições, no Brasil, como nos países latino-americanos, de possuir um só idioma estrangeiro, como seria aliás muito estimável. Mas abandonar o francês importaria em sacrificar uma tradição e perder o nosso mais forte instrumento de cultura, dentro das indiscutíveis vocações do nosso povo. Não estudar o inglês seria perder um elemento básico de contato com a poderosa cultura anglo-saxônica e com a grande república irmã do norte do hemisfério a cuja fascinação não podemos escapar.

Nessa circunstância, o razoável é não reformar. Mantenhamos as duas línguas, mas com programas racionais, de acôrdo com os fins a que se destinam no ensino médio, e não como se faz atualmente, em que não chegamos ao método direto para que os alunos as falem correntemente, nem são mais capazes de bem traduzi-las. Nesse ponto, sim, há que reformar e fundamentalmente.

Evito o louvor ao idioma francês, a clareza da sua expressão, a ordem da sua frase, a variedade das suas

formas e não cito o discurso de Riva-rol sobre a sua universalidade. Acentuo apenas a importância para nós brasileiros do seu estudo, ao lado do inglês, como instrumento de cultura e de conhecimento. O erro do projeto está nessa inovação opcional para o ensino das duas línguas estrangeiras básicas, pois tudo desaconselha a

escolha do francês ou do inglês, era detrimento uma de outra.

Seja sob o aspecto cultural, seja sob o utilitário, nada justifica, explica ou autoriza que, na reforma do nosso Ensino Secundário, não se mantenha a obrigatoriedade tradicional do ensino do francês e do inglês. — RENATO ALMEIDA — (*O Jornal*, Rio).

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI N. 2.712 — DE 21 DE JANEIRO
DE 1956

Federaliza a Escola Paulista de Medicina, cria a Faculdade de Medicina em Santa Maria, integrada na Universidade do Rio Grande do Sul, e dá outras providências.

O Vice-Presidente do Senado Federal, no exercício do cargo de Presidente da República:

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

Art. 1º E transformada em estabelecimento federal de ensino superior a Escola Paulista de Medicina, a que se refere o Decreto n. 2.703, de 31 de maio de 1938, integrado no Ministério da Educação e Cultura — Diretoria do Ensino Superior — e criada a Faculdade de Medicina, com sede em Santa Maria, e integrada na Universidade do Rio Grande do Sul.

Art. 2.º Independente de qualquer indenização são incorporados ao Patrimônio Nacional, mediante inventário e escritura pública, todos os direitos e bens móveis ora utilizados pela Escola Paulista de Medicina e de propriedade de sua entidade mantenedora, e mais os seguintes imóveis:

I — Terreno sito à rua Botucatu, na capital do Estado de São Paulo, com 125,00 m (cento e vinte e cinco metros) de frente, e lados para a rua Pedro de Toledo e para a rua

Borges Lagoa, medindo, respectivamente, 57,75 m (cinquenta e sete metros e setenta e cinco centímetros) e 60,70 m (sessenta metros e setenta centímetros), extremidades estas ligadas por uma linha reta; e todas as construções, instalações e benfeitorias nele existentes;

II — Partes dos lotes de terrenos nºs 296, 296-A, 297 e 298, situados à rua Botucatu, na quadra formada por esta e pelas ruas Loefgren, Pedro de Toledo e Napoleão de Barros, lotes integrantes do 22.9 subdistrito da Saúde, da capital do Estado de São Paulo, com a área de 2.660,60 metros quadrados, mais ou menos constituindo um só bloco; e todas as construções, instalações e benfeitorias neles existentes.

Parágrafo único. Para o ensino das clínicas da Escola Paulista de Medicina, a entidade mantenedora do Hospital de São Paulo assegurará, mediante cláusula na escritura referida neste artigo, a utilização de suas enfermarias gerais, instalações e equipamentos, independente de qualquer indenização.

Art. 3.º É assegurado o aproveitamento no serviço público federal dos auxiliares de ensino e mais servidores da Escola Paulista de Medicina na forma da Lei nº 2.403, de 13 de janeiro de 1955, contando-se-lhe o tempo de serviço para os efeitos legais.

Art. 4.º Os professores catedráticos efetivos terão assegurado o seu direito no serviço da cátedra, contan-

do-se-lhes o respectivo tempo de serviço para todos os efeitos legais.

Parágrafo único. Os professores catedráticos não admitidos em caráter efetivo na forma da legislação federal do ensino superior, poderão ser aproveitados em caráter interino.

Art. 5.º Serão expedidos, pelas autoridades competentes, os atos de provimento decorrentes do aproveitamento determinado nos arts. 3.9 e 4.9.

Art. 6.º Para cumprimento do disposto nesta lei, são criados, no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Cultura, 30 cargos de professor catedrático, padrão O (Escola Paulista de Medicina), 18 cargos de professor catedrático padrão O (Faculdade de Medicina em Santa Maria, da Universidade do Rio Grande do Sul) e 6 funções gratificadas, sendo 2 de diretor FG-1, 2 de secretário FG-3 e 2 de chefe de Portaria FG-7 distribuídas igualmente pelos dois estabelecimentos de ensino.

Parágrafo único. As funções gratificadas de Secretário de chefe de Portaria poderão ser exercidas por extranumerários.

Art. 7.º Para atender à despesa decorrente desta lei, é o Poder Executivo autorizado a abrir, pelo Ministério da Educação e Cultura, o crédito especial de Cr\$ 18.312.360,00 (dezoito milhões, trezentos e doze mil, trezentos e sessenta cruzeiros), destinado:

I — à Escola Paulista de Medicina Cr\$ 8.024.000,00 (oito milhões e vinte e quatro mil cruzeiros) para pessoal permanente; Cr\$ 109.200,00 (cento e nove mil e duzentos cruzeiros) para funções gratificadas; Cr\$ 6.492.760,00 (seis milhões, quatrocentos e noventa e dois mil, setecentos e se-senta cruzeiros) para pessoal extra-

numerário; Cr\$ 2.000.000,00 (dois milhões de cruzeiros) para material; e Cr\$ 1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil cruzeiros) para Serviços e Encargos de Terceiros;

II — à Faculdade de Medicina em Santa Maria, da Universidade do Rio Grande do Sul: Cr\$ 907.200,00 (nove centos e sete mil e duzentos cruzeiros) para pessoal permanente; Cr\$ 109.200,00 (cento e nove mil e duzentos cruzeiros) para funções gratificadas; Cr\$ 1.570.000,00 (um milhão quinhentos e setenta mil cruzeiros) para pessoal extranumerário; Cr\$ 2.000.000,00 (dois milhões de cruzeiros) para material; e Cr\$ 600.000,00 (seiscentos mil cruzeiros) para Serviços e Encargos.

Parágrafo único. Para pagamento dos abonos constantes das leis números 1.765, de 18 de dezembro da 1952, 2.412, de 1 de fevereiro de 1955, ao pessoal referido neste artigo, fica o Poder Executivo autorizado a abrir o crédito especial de Cr\$ 4.266.000,00 (quatro milhões, duzentos e sessenta e seis mil cruzeiros) para a Escola Paulista de Medicina; e de Cr\$ 1.312.800,00 (um milhão, trezentos e doze mil e oitocentos cruzeiros) para a Faculdade de Medicina em Santa Maria, da Universidade do Rio Grande do Sul.

Art. 8.9 Na Faculdade de Medicina em Santa Maria, da Universidade do Rio Grande do Sul, se observarão:

I — as disciplinas do curso serão grupadas em dezoito departamentos, cada qual sob a chefia de um professor catedrático, auxiliado por professores adjuntos, assistentes e instrutores, na forma do Regimento;

II — o provimento dos cargos ao Quadro Permanente se processará à

medida de progressão do curso, em caráter interino, ou sob a forma de contrato, até que o seja por concurso de títulos e de provas, o qual deverá realizar-se dentro em 3 (três) anos de nomeação do interino;

III — os atos desses concursos se realizarão perante a outra Faculdade de Medicina, da mesma Universidade, sediada em Porto Alegre, até o provimento efetivo de dois terços das cátedras;

IV — até que a Faculdade disponha de "quorum", na forma do artigo anterior, sua direção será exercida por professor catedrático efetivo designado pelo Reitor;

V ■— o Conselho Universitário, dentro em 60 (sessenta) dias da publicação desta lei, expedirá o regimento da Faculdade ora criada, que vigorará até a Congregação dispor de dois terços de professores catedráticos efetivos.

Art. 9.9 Na Escola Paulista de Medicina, a partir da vigência desta lei, os cargos de professor catedrático, referidos no art. 6.º, serão reduzidos na forma prevista no respectivo regimento, à medida que se forem vagando, por extinção das respectivas cátedras.

I 1.9 Dentro em 120 (cento e vinte) dias contados da publicação desta lei, o Presidente da República baixará, por decreto, o regimento da Escola, no qual, respeitadas as exigências mínimas da legislação federal sobre ensino médico, especificará, obrigatoriamente, as cátedras a serem extintas, dando novas denominações às que permanecerem.

§ 2.º Vetado...

§ 3.º A extinção de cargos e redução de cadeiras de que trata este artigo, deixarão a Escola, obrigatoriamente, um mínimo de 18 cadeiras, assegurado o aproveitamento dos

professores catedráticos efetivos, inclusive com a contagem do respectivo tempo de serviço, para todos os efeitos.

§ 4.9 A expedição dos atos referidos no art. 5.9 e a contagem do prazo mencionado no § 1.º deste artigo dependem da efetivação de todas as medidas constantes do art. 2.9.

Art. 10. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 21 de janeiro de 1956; 135.9 da Independência e 68.9 da República.

NEREU RAMOS *Abgar Renault*
(Publ. no D. O. de 21-1-956).

LEI Nº 2.712 — DE 21 DE JANEIRO DE 1956

Dispositivo vetado pelo Presidente da República e mantido pelo Congresso Nacional do Projeto que se converteu na Lei n.9 2.712, de 21 de janeiro de 1956.

Faço saber que o Congresso Nacional manteve e eu promulgo, nos termos do art. 70, § 39, da Constituição Federal, o seguinte dispositivo da Lei n.9 2.712, de 21 de janeiro de 1956:

Art. 9.º

§ 2.9 Nas alterações a serem feitas pelo regimento da Escola, previstas no parágrafo anterior, serão respeitadas as 2 (duas) cadeiras de clínica médica, no 5.9 e 6.9 anos, assegurados aos seus titulares atuais os direitos e prerrogativas inerentes ao cargo, bem como iguais possibilidades didáticas.

Rio de Janeiro, 21 de fevereiro de 1956; 135.9 da Independência e 68.9 da República.

JUSCELINO KUBITSCHEC
(Publ. no D. O. de 21-2-956).

LEI Nº 2.721 — DE 30 DE JANEIRO
DE 1956

Federaliza a Faculdade de Direito de Niterói e o Instituto Electrotécnico de Itajubá; subvenciona a Faculdade de Ciências Econômicas de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul, e a Faculdade de Direito do Rio Grande do Norte, em Natal; e dá outras providências.

O Vice-Presidente do Senado Federal, no exercício do cargo de Presidente da República:

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

Art. 1º Ficam federalizados, para todos os efeitos legais, os seguintes estabelecimentos de ensino superior:

I — A Faculdade de Direito de Niterói... vetado.

II — O Instituto Electrotécnico de Itajubá, que continuará sediado na mesma cidade, no Estado de Minas Gerais, e conservará seu característico de especialidade no ensino de engenharia electro-mecânica, de que expedirá diploma, na forma do regulamento.

§ 1º Para efetivar-se a federalização da Faculdade de Direito de Niterói serão incorporados ao patrimônio nacional, independente de qualquer indenização, mediante inventário e escritura pública, os bens móveis da Faculdade, bem como os prédios de n.º 54 e 62 da Rua Presidente Pedreira, em Niterói, Estado do Rio de Janeiro, livres e desembaraçados de qualquer ônus.

§ 2º O Instituto Electrotécnico de Itajubá, incorporados todos os seus bens móveis, imóveis e direitos ao patrimônio nacional, independen-

te de quaisquer indenizações, passa a ser órgão integrante da Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura e conservará os bens inalienáveis, só podendo as suas rendas ser aplicadas em ampliação, desenvolvimento de pesquisas ou cursos de aperfeiçoamento ou extensão previamente aprovados pela Congregação.

Art. 2º Vetado...

Art. 3º Fica assegurado o aproveitamento, no serviço público federal, a partir da vigência desta lei, nas condições estabelecidas nos parágrafos deste artigo, do pessoal dos seguintes estabelecimentos:

I — Faculdade de Direito de Niterói:

II — Instituto Electrotécnico de Itajubá,

§ 19 Vetado...

§ 2º Vetado...

§ 3º Os mais servidores da mesma Faculdade como... vetado... extranumerários, conforme a categoria de cada um, serão aproveitados no quadro permanente do Ministério da Educação e Cultura com vencimentos iguais aos de cargos semelhantes da Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil.

§ 49 Vetado...

§ 59 Os professores e funcionários que, ao entrar esta lei em vigor, contarem pelo menos 70 (setenta) anos de idade serão aposentados com os vencimentos proporcionais.

§ 6º Os professores catedráticos do Instituto Electrotécnico de Itajubá serão aproveitados no quadro permanente do Ministério da Educação e Cultura, contando-se o tempo de serviço, para efeito de aposen-

tadoria, disponibilidade e gratificação de magistério.

§ 7º Os mais empregados do mesmo Instituto serão aproveitados como extranumerários, em tabelas criadas, para esse fim, pelo Poder Executivo, contando-se o tempo de serviço para efeitos do art. 192 da Constituição Federal.

§ 8º Serão expedidos pelas autoridades competentes os títulos de provimento decorrentes de aproveitamento do pessoal do Instituto Electrotécnico de Itajubá, conforme determina este artigo.

Art. 49 A Faculdade de Direito de Niterói organizará e submeterá à aprovação do Ministério da Educação e Cultura dentro em 30 (trinta) dias a contar da obrigatoriedade desta lei, o quadro do seu pessoal... vetado.

Art. 59 As taxas escolares devidas pelos estudantes matriculados na Faculdade de Direito de Niterói constarão de tabelas aprovadas pelo Ministério da Educação e Cultura e serão recolhidas aos cofres da União na repartição arrecadadora mais próxima.

Art. 6º Vetado.

Art. 7º São criados no quadro permanente do Ministério da Educação e Cultura:

a) Faculdade de Direito de Niterói: 22 (vinte e dois) cargos de professor catedrático — padrão O;

b) Instituto Electrotécnico de Itajubá: 25 (vinte e cinco) cargos de professor catedrático — padrão O;

e) Funções gratificadas (Faculdade de Direito de Niterói e Instituto Electrotécnico de Itajubá):

I — diretor — FG-3; II — secretário — FG-5; III — chefe de portaria — FG-7.

Parágrafo único. As funções gratificadas de que tratam os itens *vetado* II e III da letra c deste artigo podem ser exercidas por extranumerários.

Art. 89 Para atender às despesas decorrentes do item II do art. 19 desta lei, no exercício de 1955, fica aberto o crédito especial de..... Cr\$ 3.438.200,00 (três milhões, quatrocentos e trinta e oito mil e duzentos cruzeiros), sendo Cr\$ 2.520.000,00 (dois milhões, quinhentos e vinte mil cruzeiros) para pessoal permanente, Cr\$ 32.400,00 (trinta e dois mil e quatrocentos cruzeiros, para funções gratificadas, Cr\$ 475.800,00 (quatrocentos e setenta e cinco mil e oitocentos cruzeiros) para pessoal extranumerário e Cr\$ 410.000,00 (quatrocentos e dez mil cruzeiros) para material.

Art. 9º Para atender às despesas decorrentes da federalização da Faculdade de Direito de Niterói, fica o Poder Executivo autorizado a abrir, pelo Ministério da Educação e Cultura, o crédito especial de Cr\$ 5.677.400,00 (cinco milhões, seiscentos e setenta e sete mil e quatrocentos cruzeiros), assim discriminado:

Pessoal permanente — Cr\$ 5.211.400,00 (cinco milhões, duzentos e onze mil e quatrocentos cruzeiros).

Material — Cr\$ 400.000,00 (quatrocentos mil cruzeiros).

Funções gratificadas — Cr\$ 66.000,00 (sessenta e seis mil cruzeiros).

Art. 10. Até a expedição do regulamento próprio, dentro de 180 (cento e oitenta) dias, pelo Poder Executivo, o Instituto Electrotécnico de Itajubá reger-se-á pelo regulamento de engenharia aprovado pelo De-

creto n. 20.865, de 28 de dezembro de 1931, adotada a tabela a que se refere o Decreto n° 22.784, de 30 de maio de 1933.

Art. 11. Vetado... Art. 12. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 1956; 135° da Independência e 68° da República.

NEREU RAMOS. *Abgar Renault.*
Mário Câmara. (Publ. no D. O. de 30-1-956).

LEI N° 2.724 — DE 9 DE FEVEREIRO
DE 1956

Incorpora a cadeira de Direito Industrial, nas Faculdades de Direito do país, a de Direito Comercial, e dá outras providências.

O Presidente da República:

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

Art. 1° É incorporada a cadeira de Direito Industrial, nas Faculdades de Direito do país, à de Direito Comercial.

Art. 2° E denominada Direito do Trabalho a atual disciplina Legislação do Trabalho.

Art. 3° Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 9 de fevereiro do 1956; 135° da Independência e 68° da República.

JUSCELINO KUBITSCHek *Clóvis Salgado.* (Publ. no D. O. de 21-2-956).

LEI N° 2.737 — DE 18 DE FEVEREIRO
DE 1956

Concede a inclusão da Faculdade de Filosofia do Recife, da Universidade do Recife, entre os estabelecimentos subvencionados pelo Governo Federal.

O Presidente da República:

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

Art. 1° E concedida a inclusão da Faculdade de Filosofia do Recife, da Universidade do Recife, nos termos do art. 17 da Lei n° 1.254, de 4 de dezembro de 1950, com a subvenção anual de Cr\$ 3.000.000,00 (três milhões de cruzeiros), entre os estabelecimentos subvencionados pelo Governo Federal, a que se refere o art. 16 da citada lei.

Art. 2° Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 18 de fevereiro de 1956; 135° da Independência e 68° da República.

JUSCELINO KUBITSCHek. *Clóvis Salgado.* José Maria Alkmim. (Publ. no D. O. de 21-2-956).

DECRETO N° 38.524 — DE 5 DE
JANEIRO DE 1956

Aprova o Estatuto da Universidade de Minas Gerais.

O Vice-Presidente do Senado Federal, no exercício do cargo de Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição, e nos

termos do art. 89 da Lei nº 971, de 16 de dezembro de 1949, combinado com o disposto no Decreto número 37.613, de 19 de julho de 1955, decreta:

Artigo único. Fica aprovado o Estatuto da Universidade de Minas Gerais, que com este baixa, assinado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Rio de Janeiro, em 5 de janeiro de 1956; 135» da Independência e 68º da República.

NEREU RAMOS.
Abar Renault.

ESTATUTO DA UNIVERSIDADE DE MINAS GERAIS

TITULO I

DOS FINS DA UNIVERSIDADE

Art. 1º A Universidade de Minas Gerais, instituída pela Lei nº 956, de 7 de setembro de 1927, do Estado de Minas Gerais, com sede na Capital desse Estado e transformada em Instituição Federal pela lei nº 971, de 16 de dezembro de 1949, tem por finalidade:

- 1) o desenvolvimento da cultura e da pesquisa científica;
- 2) a especialização filosófica, científica, literária, técnica e artística;
- 3) a habilitação para o exercício de profissões liberais e técnico-científicas.

TITULO II

DA CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE

Art. 2º Constituem a Universidade:

- a) a Faculdade de Direito;

b) a Faculdade de Odontologia e Farmácia;

c) a Faculdade de Medicina;

c) a Escola de Engenharia;

e) a Escola de Arquitetura;

f) a Faculdade de Ciência Econômicas;

g) a Faculdade de Filosofia.

Art. 3º A criação ou a incorporação de novos institutos, assim como a fusão dos existentes, é assunto de deliberação do Conselho Universitário, pelo voto de dois terços, pelo menos, da totalidade de seus membros, sujeita à aprovação do governo federal, sempre que a medida implicar novos encargos para o orçamento da União.

§ 1º O requerimento de incorporação será dirigido ao Reitor e encaminhado ao Conselho Universitário para que este, ouvidas as comissões competentes, delibere, preliminarmente, sobre a oportunidade da incorporação.

§ 2º O instituto que pretender incorporar-se na Universidade deverá apresentar seu regimento, bem como os programas das matérias nele ensinadas e o resumo histórico da sua vida escolar, e ainda provar:

a) que tem por fim ministrar ensino que corresponda aos objetivos da Universidade;

b) que seu corpo docente tem predicados morais, competência profissional, erudição e aptidão didática, previamente apurados de acordo com a legislação vigente;

c) que é equiparado a instituto federal congênere ou, na falta deste, que dispõe de elementos que o habilitem a realizar os objetivos a que se destinar;

d) que tem renda própria permanente, capaz de assegurar-lhe regular funcionamento.

§ 3º O instituto, pretendente à incorporação, deverá ainda apresentar o inventário de seus bens, feita a sua avaliação por pessoas idôneas, em que se louvar o Conselho Universitário.

§ 4º Não será incorporado à Universidade instituto de que nela exista congêneres.

Art. 4º A Universidade procurará obter ou aceitar a cooperação de quaisquer instituições independentemente de incorporação e mediante convênios aprovados pelo Conselho Universitário.

Atr. 5º A Universidade constitui-se com personalidade jurídica, a qual não prejudica a de nenhuma das suas unidades competentes.

Art. 6º É assegurada à Universidade autonomia administrativa, didática, econômica e disciplinar, nos termos da Lei n. 971, de 16 de dezembro de 1949.

TITULO III

DA ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE

CAPITULO I Dos órgãos

Administrativos

Art. 7º A Universidade terá por órgãos de sua administração:

- 1) a Assembléia Universitária;
- 2) o Conselho Universitário;
- 3) a Reitoria.

CAPITULO II Da

Assembléia Universitária

Art. 8º A Assembléia Universitária, presidida pelo Reitor, compõe-se do corpo docente de todas as unidades universitárias e dos presiden-

tes do Diretório Central dos Estudantes e do Diretório Acadêmico de cada unidade universitária.

Art. 9º A Assembléia Universitária realizará, no início de cada ano letivo, sessão pública solene destinada a tomar conhecimento das principais ocorrências da vida universitária, assistir à entrega de diplomas e títulos honoríficos e ouvir a aula inaugural, que será pronunciada por professor da Universidade ou personalidade de destaque na vida nacional ou estrangeira.

Parágrafo único. Excepcionalmente, a juízo do Conselho Universitário, poderá o Reitor convocar sessão extraordinária da Assembléia Universitária para tratar de assunto de alta relevância.

CAPITULO III Do

Conselho Universitário

Art. 10. O Conselho Universitário, órgão deliberativo e consultivo da Universidade, é integrado:

- 1) pelos Diretores das unidades universitárias;
- 2) por um professor catedrático, representante de cada unidade universitária, eleito pela Congregação;
- 3) por um representante dos docentes livres, eleito em assembléia geral dos docentes livres de todas as unidades universitárias;
- 4) por um representante dos antigos alunos diplomados pela Universidade de Minas Gerais, eleito pela respectiva Associação;
- 5) pelo presidente do Diretório Central dos Estudantes.

§ 1º O Conselho Universitário será presidido pelo Reitor.

§ 2º Cada membro do Conselho Universitário será eleito por três anos, dentro dos trinta dias anterior-

res à extinção do mandato do que estiver em exercício, ou, no caso de morte, renúncia ou abandono, dentro dos trinta dias subseqüentes à vaga.

§ 3º Os representantes da Congregação de cada unidade universitária e dos docentes livres terão, para substituí-los em seus impedimentos justificados, um suplente, com eles eleito simultaneamente.

§ 4º O Conselho Universitário se reunirá, ordinariamente, cada mês, durante o ano letivo, mediante convocação do Reitor e extraordinariamente, quando convocado pela mesma autoridade, por sua própria iniciativa, ou pela maioria dos seus membros.

§ 5º O Conselho Universitário não poderá funcionar sem a presença da maioria dos seus membros, e suas decisões, salvo os casos expressos em lei, serão tomadas por maioria de votos dos presentes.

§ 6º A convocação do Conselho Universitário será feita pela imprensa e por aviso pessoal, com antecedência de quarenta e oito horas, pelo menos, e, no caso de sessão extraordinária, com menção do assunto que deva ser tratado, salvo se fôr considerado secreto, a juízo do Reitor.

§ 7º Haverá dispensa de prazo para as reuniões de caráter urgente.

§ 8º E obrigatório o comparecimento às sessões do Conselho Universitário, sob pena de perda do mandato ou do cargo de diretor de unidade universitária ou do cargo de Presidente do Diretório Central dos Estudantes, no caso de falta a quatro sessões consecutivas, sem causa justificada.

§ 9º O secretário geral da Universidade servirá como secretário na sessão do Conselho Universitário.

Art. 11. São atribuições do Conselho Universitário:

1) exercer a direção superior da Universidade;

2) aprovar as propostas de orçamento anuais das unidades universitárias, remetidas ao Reitor pelos respectivos Diretores;

3) organizar o orçamento anua] da Universidade;

4) julgar as contas da gestão do Reitor e dos Diretores das unidades universitárias, dentro do prazo de sessenta dias, contados da data da sua apresentação;

5) autorizar a aquisição de bens pela Universidade, a título oneroso ou gratuito;

6) estabelecer taxas, contribuições e emolumentos para custeio de serviços da Universidade, dentro das autorizações legais;

7) autorizar o contrato, por tempo certo, de professores de nomeada, nacionais ou estrangeiros, para a realização de cursos na Universidade;

8) organizar o quadro de funcionários, bem como as tabelas de extranumerários, da Reitoria;

9) determinar as providências destinadas a prevenir ou corrigir atos de indisciplina coletiva, inclusive o fechamento de qualquer curso ou unidade universitária;

10) deliberar, em grau de recurso, sobre a aplicação das penalidades;

11) conhecer de representações e reclamações que lhe sejam feitas e sobre elas deliberar;

12) criar e conceder prêmios destinados a recompensar e estimular as atividades universitárias;

13) deliberar sobre a concessão de dignidades universitárias;

14) autorizar acôrdos entre unidades universitárias e quaisquer outras entidades para a realização da trabalhos de natureza cultural;

15) resolver sôbre os mandatos universitários, para a realização de cursos de aperfeiçoamento ou de especialização, por iniciativa própria ou mediante proposta de qualquer das unidades universitárias;

16) promover, pelos meios convenientes e de acôrdo com a Congregação das unidades universitárias, a extensão universitária;

17) deliberar sôbre assuntos de natureza didática, por iniciativa própria ou mediante proposta de qualquer das unidades universitárias, observadas as condições em que se exercita a autonomia universitária;

18) organizar a lista tríplice para o provimento do cargo de Reitor;

19) eleger e empossar o Vice-Reitor;

20) dar exercício ao Reitor e ao Vice-Reitor;

21) rever e emendar este Estatuto, submetendo as modificações feitas à aprovação do Ministro da Educação e Cultura;

22) elaborar e rever o Regimento da Universidade;

23) aprovar os Regimentos das unidades universitárias, o Estatuto do Diretório Central dos Estudantes, o Código de Ética dos Estudantes, o Estatuto da Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel", o Regimento do Departamento Cultural, o Estatuto da Associação dos Antigos Alunos, bem como as modificações que neles forem feitas pelos órgãos competentes;

24) organizar o Colégio Universitário;

25) instituir as bandeiras, flâ-mulas e distintivos universitários;

26) deliberar sôbre as questões em que forem omissos este Estatuto e os Regimentos.

CAPITULO IV *Da*

Reitoria

Art. 12. A Reitoria, exercida pelo Reitor, abrangerá, além de outros serviços julgados necessários aos trabalhos universitários:

a) Gabinete do Reitor;

b) Secretaria Geral;

c) Contadoria Central;

d) Departamento Cultural;

e) Biblioteca Central.

Parágrafo único. A organização dos serviços previstos neste artigo e a constituição do quadro de seu pessoal obedecerão ao que dispuser o Regimento da Universidade.

Art. 13. O Reitor, órgão executivo supremo da Universidade, será nomeado pelo Presidente da República, que o escolherá numa lista de três nomes, eleitos pelo Conselho Universitário.

§ 1º A lista tríplice será remetida ao Presidente da República, por intermédio do Ministro da Educação e Cultura, pelo menos trinta dias antes de extinto o mandato do Reitor em exercício, ou, no caso de morte ou renúncia, dentro dos trinta dias subseqüentes à vaga.

§ 2º A lista tríplice será organizada por escrutínio secreto, da maneira seguinte:

a) cada membro do Conselho Universitário votará, numa cédula, em três nomes;

b) considerar-se-á, em cada cédula, votado em primeiro turno o nome que estiver em primeiro lugar e, em segundo turno, os demais;

c) constarão da lista os nomes, votados em primeiro turno, que alcançarem um terço do total de votos do Conselho Universitário, desprezadas as frações;

d) se não forem escolhidos três nomes no primeiro turno, serão indicados, até que se componha a lista, os mais votados em ambos os turnos;

e) não se permitem votos por procuração nem cumulativos;

Art. 14. O Reitor deve pertencer ao quadro dos professores catedráticos de qualquer das unidades universitárias.

Parágrafo único. O mandato do Reitor é de três anos, contados da data da sua posse.

Art. 15. Perderá automaticamente o mandato o Diretor de unidade universitária que fôr nomeado Reitor, procedendo-se a nova indicação de Diretor.

Art. 16. Nos casos de vaga, falta e impedimento do Reitor, a Reitoria será exercida pelo Vice-Reitor, eleito pelo Conselho Universitário, dentre seus membros, professores catedráticos, por maioria de votos.

§ 1º O Vice-Reitor será eleito dentro em trinta dias depois de vago o cargo.

§ 2º O mandato do Vice-Reitor é de três anos, contados da data de sua posse, cessando, porém, quando êle deixar de pertencer ao Conselho Universitário.

Art. 17. Nas faltas e impedimentos do Vice-Reitor, a Reitoria será exercida pelo catedrático mais antigo no magistério entre os membros do Conselho Universitário.

Parágrafo único. Em caso de igual antigüidade de magistério, caberá a substituição ao catedrático mais idoso.

Art. 18. São atribuições do Reitor:

1) administrar a Universidade e representá-la em juízo e fora dele;

2) superintender os serviços da Reitoria;

3) inspecionar pessoalmente as unidades universitárias, advertindo por escrito os respectivos Diretores das irregularidades encontradas e levando ao conhecimento do Conselho Universitário as que demandarem providências deste;

4) propor ao Conselho Universitário o orçamento anual da Universidade;

5) apresentar anualmente, até 28 de fevereiro, ao Conselho Universitário, as contas da sua gestão e as dos Diretores das unidades universitárias, relativas ao ano anterior;

6) contratar professores, de acordo com as resoluções do Conselho Universitário, mediante iniciativa deste ou proposta da Congregação da unidade universitária, a que forem servir;

7) dar posse aos diretores e professores das unidades universitárias, em sessão do Conselho Universitário ou da Congregação da unidade universitária, a que se destinarem;

8) designar o secretário geral e os chefes dos serviços da Reitoria; admitir servidores, dar-lhes posse e exercício, lotá-los, conceder-lhes férias ou licenças, aplicar-lhes penalidades e dispensá-los;

9) convocar e presidir o Conselho Universitário e a Assembléia Universitária, tendo naquele somente o voto de qualidade;

10) assinar, com o Diretor da unidade universitária que os expedir, os diplomas conferidos pela Universidade, aos quais será aposto o selo desta;

11) levar ao conhecimento do Conselho Universitário as representações, reclamações ou recursos dos professores, alunos e servidores das unidades universitárias ou terceiros interessados;

12) exercer o poder disciplinar;

13) zelar pela fiel execução deste Estatuto;

14) encaminhar ao Ministério da Educação e Cultura a proposta orçamentária de cada unidade universitária e da Reitoria;

15) presidir as sessões solenes da Congregação ou quaisquer outras reuniões universitárias, a que comparecer;

16) desempenhar as demais atribuições não especificadas neste artigo, mas inerentes ao cargo de Reitor.

Art. 19. O Reitor poderá vetar as resoluções do Conselho Universitário, até três dias depois da sessão em que tiverem sido tomadas. Vetada uma resolução, convocará imediatamente o Conselho Universitário para, em sessão que se realizará dentro de dez dias, tomar conhecimento das razões do veto. A rejeição do veto pela maioria do Conselho Universitário importará aprovação definitiva da resolução.

Art. 20. O Reitor usará, nas solenidades universitárias, vestes tala-res, com o distintivo do seu cargo.

Art. 21. O Reitor será dispensado das funções de professor enquanto exercer a Reitoria.

TITULO IV

DA ADMINISTRAÇÃO DAS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS

CAPITULO I

Dos órgãos Administrativos das Unidades Universitárias

Art. 22. As unidades universitárias serão administradas pela Congregação, pelo Diretor e, facultativamente, pelo Conselho Técnico-Administrativo.

Parágrafo único. Nas unidades universitárias em que fôr criado o Conselho Técnico-Administrativo, sua competência será fixada pelo Regimento.

CAPITULO II *Da*

Congregação

Art. 23. A Congregação, órgão superior da direção didática de cada unidade universitária é constituída:

- 1) pelos professores catedráticos;
- 2) pelos docentes livres no exercício da cátedra;
- 3) por um representante dos docentes livres, eleito anualmente, dentre estes, em reunião presidida pelo Diretor da unidade universitária;

4) facultativamente, segundo o Regimento de cada unidade universitária, pelo presidente do Diretório Acadêmico.

Parágrafo único. Poderão tomar parte na Congregação, sem direito a voto, os professores eméritos.

Art. 24. A Congregação se reunirá sempre que convocada pelo Diretor ou metade de seus membros.

Art. 25. A Congregação funcionará e deliberará com a presença da maioria de seus membros, ressalva-

dos os casos previstos em lei ou neste Estatuto.

Art. 26. Além do voto de professor, tem o Diretor, nos casos de empate, o de qualidade.

Art. 27. São atribuições da Congregação:

1) eleger o diretor e o vice-diretor, bem como as comissões que julgar necessárias aos trabalhos da unidade universitária;

2) eleger os membros do Conselho Técnico-Administrativo;

3) eleger o seu representante no Conselho Universitário e o respectivo suplente;

4) designar, interinamente, por período superior a sessenta dias, os substitutos dos professores catedráticos;

5) indicar os professores que devem ser contratados pela unidade universitária;

6) praticar atos relativos ao provimento das cátedras;

7) deliberar sobre matéria financeira de sua competência;

8) fixar, anualmente, de acordo com a capacidade didática da unidade universitária, o número de alunos que possam ser admitidos à matrícula;

9) aprovar os horários;

10) aprovar os programas de ensino;

11) conhecer das representações de natureza administrativa, didática ou disciplinar, que se lhe fizerem;

12) resolver, em grau de recurso, todas as questões relativas ao ensino, que lhe forem submetidas;

13) elaborar e rever o Regimento da unidade universitária;

14) aprovar o Estatuto do Diretório Acadêmico e as modificações que nele se introduzirem;

15) deliberar sobre a arrecadação das rendas próprias da unidade universitária e suas aplicações, observadas as finalidades a que estejam sujeitas por lei;

16) aprovar a proposta orçamentária da unidade universitária, que será remetida cada ano pela Reitoria ao Ministério da Educação e Cultura;

17) aprovar o orçamento anual relativo à arrecadação e aplicação de suas rendas próprias, nos termos da legislação vigente;

18) tomar conhecimento do relatório anual do Diretor e julgar as contas relativas ao exercício correspondente;

19) assistir à colação de grau dos alunos que terminarem os cursos;

20) decidir sobre a criação das comissões necessárias aos trabalhos da unidade universitária e as respectivas finalidades;

21) autorizar o Diretor a efetuar as despesas extraordinárias não previstas no orçamento anual, quando de reconhecida urgência;

22) propor contrato de professores ou profissionais para a realização de cursos ou execução de pesquisas;

23) decidir sobre a realização de cursos na unidade universitária;

24) fixar, de acordo com os interesses do ensino e ouvidos os professores, o número de estudantes em cada turma;

25) solucionar os casos omissos no Regimento e as dúvidas que porventura surgirem na sua aplicação.

CAPITULO III Da

Diretoria

Art. 28. O diretor, órgão executivo, da direção técnica e administrativa da unidade universitária, será eleito por maioria de votos da Congregação, dentre os seus professores catedráticos.

Parágrafo único. E de três anos, contados da data da posse, o mandato do diretor, que poderá ser reeleito, se obtiver pelo menos dois terços da votação.

Art. 29. São atribuições do diretor :

- 1) dirigir os serviços técnicos e administrativos da unidade universitária;
- 2) manter a ordem em todas as dependências da unidade universitária, propondo à Congregação ou ao Conselho Técnico-Administrativo, ao Reitor ou ao Conselho Universitário as providências que para isso se tornarem necessárias;
- 3) remover funcionários de um para outro serviço, de acordo com as necessidades;
- 4) informar a Congregação de quaisquer assuntos de interesse para a administração e para o ensino da unidade universitária;
- 5) propor à Congregação o orçamento anual da unidade universitária;
- 6) solicitar à Congregação autorização para as despesas extraordinárias ou, nos casos urgentes, fazê-las, dando-lhe disso conhecimento em sua primeira reunião;
- 7) apresentar ao Reitor e à Congregação, até quinze de fevereiro de cada ano, o balanço da receita e das despesas efetuadas no ano anterior, podendo a época desse balanço ser alterada pelas exigências da Contabilidade Geral da República;

8) expedir títulos de docentes livres e admitir auxiliares;

9) designar o secretário da unidade universitária e dispensar os demais servidores;

10) dar posse e exercício aos servidores;

11) conceder férias e licenças regimentais;

12) aplicar as penalidades regimentais;

13) propor à Congregação a criação de cargos e a fixação dos respectivos vencimentos, observados os dispositivos legais;

14) designar, interinamente, por período não superior a sessenta dias, os substitutos dos professores catedráticos ;

15) apresentar, no mês de fevereiro de cada ano, ao Reitor e à Congregação, relatório das atividades da unidade universitária no ano anterior, nele assinalando as providências que julgar necessárias à maior eficiência do ensino;

16) executar e fazer executar as deliberações da Congregação e do Conselho Universitário;

17) fiscalizar a execução do regime didático, especialmente no relativo à observância de horários, programas, atividades de professores, docentes livres, auxiliares de ensino e estudantes;

18) organizar os horários dos cursos e submetê-los à aprovação da Congregação;

19) organizar as comissões examinadoras para as provas de habilitação dos alunos;

20) assinar, com o Reitor, os diplomas conferidos pela unidade universitária;

21) conferir grau;

22) assinar a expedir diplomas e certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização;

23) entender-se com todas as autoridades em matéria de sua competência deferida em lei ou regimento ou quando circunstâncias especiais o exigirem, dando, nesse caso, ciência à Congregação;

24) representar a unidade universitária em atos públicos e nas relações com instituições científicas e com particulares;

25) entender-se com todos os demais órgãos da Universidade, na forma deste Estatuto;

26) convocar a Congregação e presidir-lhe as sessões;

27) fazer parte do Conselho Universitário ;

28) representar a unidade universitária em juízo e fora dele;

29) velar pela fiel execução do regimento da unidade universitária.

Art. 30. Nas faltas ou impedimentos do Diretor, será o cargo exercido pelo Vice-Diretor, que igualmente o exercerá em caso de morte ou renúncia, até que se proceda à eleição prevista no artigo 31.

§ 1º O Vice-Diretor será eleito por três anos pela Congregação, dentre os professores catedráticos em exercício, por maioria de votos, podendo ser reeleito por dois terços.

§ 2º O Vice-Diretor será substituído pelo membro do Conselho Técnico-Administrativo mais antigo ou, na falta deste órgão, pelo catedrático mais antigo em exercício na Congregação.

Art. 31. A eleição do Diretor ou do Vice-Diretor se realizará dentro dos trinta dias anteriores à extinção do mandato do que estiver em exercício ou, no caso de morte ou renúncia, dentro dos trinta dias subsequentes à vaga.

TITULO V

DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

CAPITULO I

Da Orientação Didática

Art. 32. Na organização didática e nos métodos pedagógicos adotados nas unidades universitárias será atendido, a um tempo, o duplo objetivo de ministrar ensino eficiente e de estimular o espírito de investigação.

Art. 33. Para atender os objetivos assinalados no artigo anterior, cumpre às unidades universitárias empenharem-se na seleção, não só técnica, senão também intelectual, cultural e moral do seu corpo docente, e na aquisição de todos os elementos materiais necessários à objetivação do ensino e às exigências da investigação.

Art. 34. O ensino será coletivo, individual ou combinado, de acordo com a sua natureza e os seus objetivos.

Parágrafo único. A planificação dos estudos, a organização dos cursos, os métodos de demonstração prática ou de exposição doutrinária, a participação ativa dos estudantes nos trabalhos escolares e quaisquer outros aspectos do regime didático serão instituídos nos regimentos de cada unidade universitária.

CAPITULO II *Dos Cursos*

Universitários

Art. 35. Os cursos universitários serão das seguintes categorias:

- 1) cursos de graduação;
- 2) cursos de pós-graduação;
- 3) cursos de aperfeiçoamento;
- 4) cursos de especialização;
- 5) cursos livres;

6) cursos de extensão universitária.

Art. 36. Os cursos de graduação, básicos em todas as unidades universitárias, serão organizados de modo que se respeitem as exigências legais para os efeitos de reconhecimento dos diplomas expedidos.

Parágrafo único. O ensino nos cursos de graduação será ministrado em cursos normais, quando regidos pelos professores catedráticos, e equiparados, quando regidos por livres docentes.

Art. 37. Nos cursos normais será executado pelo professor catedrático o programa oficial da disciplina.

Art. 38. Os cursos equiparados serão realizados de acordo com o programa oficial da cadeira e terão os efeitos legais dos cursos normais.

Parágrafo único. As inscrições para os cursos normais e para os equiparados serão abertas, simultaneamente, antes do início das aulas e para cada cadeira, fixando a Congregação o número máximo de alunos para cada docente, de acordo com os recursos didáticos de que dispuser.

Art. 39. Os cursos de pós-graduação, entre os quais o de doutorado, serão definidos e organizados nos regimentos das unidades universitárias, segundo as conveniências de cada uma.

Art. 40. Os cursos de aperfeiçoamento visam ampliar conhecimentos de qualquer disciplina ou de determinados domínios dela.

Art. 41. Os cursos de especialização destinam-se a aprofundar, de forma intensiva, os conhecimentos necessários a finalidades profissionais ou científicas.

Art. 42. Os cursos livres versarão assuntos de interesse geral ou relacionados com disciplinas ensinadas na Universidade, constituindo oportu-

nidade para o aproveitamento na instrução do estudante, segundo programas previamente aprovados, da atividade didática de profissionais especializados em determinados ramos científicos.

Art. 43. Os cursos de aperfeiçoamento, os de especialização ou os livres poderão ser realizados pelos professores catedráticos, pelos docentes livres ou por especialistas de alto valor e reconhecida experiência, cabendo à Congregação autorizá-los, aprovar os respectivos programas e expedir instruções para o seu funcionamento.

Art. 44. Os cursos de extensão universitária visam prolongar a atividade educativa das unidades universitárias, podendo constar de aulas, conferências e demonstrações destinadas à difusão de conhecimentos relacionados com as disciplinas dos cursos regulares ou com as atividades profissionais a que se destinem os alunos.

Parágrafo único. Os cursos de extensão universitária serão autorizados pelo Conselho Universitário, a que compete a aprovação dos programas e normas para o respectivo funcionamento.

Art. 45. A frequência dos alunos, a execução de exercícios e trabalhos práticos e o estágio nos serviços didáticos serão determinados pelos regimentos das unidades universitárias.

Art. 46. Além dos cursos destinados a transmitir conhecimento, as unidades universitárias promoverão a realização de pesquisas, que incentivem e aproveitem aptidões e inclinações, não só do corpo docente e do discente, senão também de pessoas estranhas à Universidade.

§ 1º. Sobre os recursos materiais necessários à execução de pes-

quisas em cada unidade universitária, resolverá a respectiva Congregação.

§ 2º Ressalvado o necessário sigilo, os profissionais estranhos à Universidade deverão submeter a uma comissão de três membros, eleita pela Congregação de cada unidade universitária, o plano e a finalidade das pesquisas que pretendam realizar, a fim de serem autorizadas.

Art. 47. Cada unidade universitária publicará, dentro do primeiro mês do ano letivo, além dos programas das cadeiras, isolados ou reunidos, por ano dos cursos seriados, um prospeto de que constem os preceitos gerais universitários, relativos aos estudantes, e todas as informações que possam orientá-los nos estudos, tais como a lista das autoridades universitárias, do corpo docente e do pessoal administrativo e o horário das aulas, com indicação dos respectivos professores.

Parágrafo único. No comêço de cada ano letivo, a Universidade publicará um anuário, que conterà a descrição da vida universitária no ano anterior e quaisquer outras informações que interessem o corpo docente e o corpo discente de cada unidade universitária.

CAPITULO III *Do*

Regimento Escolar

Art. 48. A admissão inicial nos diferentes cursos universitários, o regime dos cursos e provas para a apuração do aproveitamento, a concessão de diplomas e as demais questões que interessem a vida escolar, não previstas, neste Estatuto, serão reguladas na forma da lei.

TITULO VI

DO CORPO DOCENTE

CAPITULO I *Da*

Organização do Corpo Docente

Art. 49. Constituirá o máximo empenho das unidades universitárias a seleção de corpo docente que ofereça altos predicados morais e segurança de devotamento ao magistério, elevada cultura e capacidade didática.

Art. 50. O corpo docente de cada unidade universitária será formado de:

- 1) professores catedráticos;
- 2) docentes livres;
- 3) assistentes e auxiliares de ensino.

Parágrafo único. Poderão fazer parte do corpo docente das unidades universitárias os professores interinos, os professores contratados e outras categorias de docentes, conforme dispuserem os respectivos regimentos.

CAPITULO II *Dos*

Professores Catedráticos

Art. 51. Os professores catedráticos serão nomeados por decreto do Presidente da República, mediante concurso de títulos e provas realizado na forma da legislação vigente e na dos regimentos das respectivas unidades universitárias.

Art. 52. O concurso para provimento do cargo de professor catedrático será aberto dentro de sessenta dias depois de vaga a cadeira e iniciado no prazo máximo de seis meses após o encerramento da inscrição.

1? Se nenhum candidato se inscrever ou, no caso de realização do concurso, não tendo havido indicação para o provimento efetivo da cátedra, a Congregação abrirá novo concurso dentro do prazo máximo de seis meses.

§ 2? Quando a administração da unidade universitária deixar de providenciar dentro do prazo marcado neste artigo, o Reitor levará o fato ao conhecimento do Conselho Universitário, que determinará as providências necessárias.

Art. 53. Ao concurso para professor catedrático, atendidas as condições regimentais, podem concorrer:

a) os professores catedráticos ou os docentes livres da disciplina em concurso ou de disciplina afim, do mesmo ou de outros estabelecimentos de ensino superior, oficiais ou reconhecidos;

b) os portadores de diploma de doutor, expedido por estabelecimento congênere, em virtude de defesa de tese sobre assunto da disciplina em concurso ou de disciplina afim;

c) os que, de notório saber, a juízo da Congregação, tenham sido diplomados, há mais de cinco anos, por estabelecimento de ensino superior, social ou reconhecido, onde hajam recebido ensino da disciplina em concurso.

§ 1º No ato da inscrição, além de atender todas as exigências regimentais, deverá o candidato apresentar:

a) prova de ser brasileiro nato ou naturalizado;

b) atestado de idoneidade moral;

c) atestado de sanidade física e mental;

d) prova de estar em dia com as obrigações militares;

e) folha corrida, passada pelas autoridades policiais do local ou lo-

cais da residência, nos últimos dez anos.

§ 2º O Diretor da unidade universitária poderá, antes do deferimento da petição, diligenciar, para a comprovação dos documentos apresentados.

Art. 54. O concurso de títulos constará da apreciação dos seguintes elementos comprobatórios do mérito do candidato:

1) diploma e quaisquer outras dignidades universitárias e acadêmicas;

2) trabalhos científicos ou estudos e pareceres, relacionados com a disciplina em concurso, especialmente aqueles que assinalem contribuição original ou revelem conceitos doutrinários pessoais de real valor;

3) atividades didáticas;

4) realizações práticas de natureza técnica ou profissional, particularmente as de interesse coletivo, relacionadas com a disciplina em concurso.

§ 1º O simples desempenho de funções públicas, técnicas ou não, a apresentação de trabalhos cuja autoria não possa ser autenticada, ou que não tenham sido publicados, e a exibição de atestados gratiosos não constituem títulos idôneos.

§ 2º Os títulos que não se relacionem com a disciplina da cadeira em concurso poderão ser apreciados em caráter subsidiário.

Art. 55. O concurso de provas, destinado a verificar a erudição e tirocinio do candidato, bem como seus predicados didáticos, constará de:

1) prova escrita;

2) defesa de tese;

3) prova didática. Parágrafo único. O regimento de

cada unidade universitária disporá sobre a exigência ou não da prova

prática, além das enumeradas acima.

Art. 56. O julgamento do concurso de títulos e provas será feito por uma comissão de cinco membros escolhidos pela Congregação, dois dentre os catedráticos da própria unidade universitária e três dentre professores catedráticos de outros estabelecimentos de ensino superior ou profissionais possuidores de conhecimentos especializados e profundos da disciplina em concurso.

§ 1º Caberá a essa comissão estudar os títulos apresentados pelos candidatos, acompanhar a realização das provas do concurso, classificar em parecer fundamentado os candidatos, por ordem de merecimento, e indicar o que deva ser provido no cargo.

§ 2º O parecer da comissão julgadora será imediatamente submetido à Congregação, que só poderá rejeitá-lo por dois terços da totalidade de seus membros, quando fôr de quatro ou cinco o número de indicações parciais obtidas pelo candidato, e por maioria absoluta, quando fôr apenas de três aquele número.

§ 3º É obrigatória a presença da Congregação às provas didáticas e defesa de tese e ao julgamento final do concurso.

§ 4º Em caso de recusa do parecer será aceito novo concurso, no prazo de sessenta dias.

§ 5º Nos atos relativos ao concurso para provimento do cargo de professor catedrático só terão direito a voto os professores catedráticos em exercício.

§ 6º Se não se realizarem na época designada, por ausência de um ou mais membros da comissão, as provas serão adiadas por dois meses, no máximo.

§ 7º Se a ausência se verificar segunda vez, os faltosos serão substituídos.

Art. 57. Do julgamento do concurso caberá recurso, exclusivamente de nulidade, para o Conselho Universitário.

Parágrafo único. O recurso será interposto perante o Diretor da unidade universitária, em petição fundamentada, no prazo de dez dias a partir da data da aprovação do parecer da comissão examinadora.

Art. 58. Interposto o recurso, que terá efeito suspensivo, o Diretor mandará intimar pessoalmente o recorrido para oferecer, na Secretaria, em dez dias, as razões de defesa.

Art. 59. Decorrido o prazo mencionado no artigo anterior, terá o Diretor quinze dias para, com o parecer da Congregação, remeter o recurso ao Reitor, que o fará processar na forma do Regimento.

Art. 60. O recurso será julgado em sessão extraordinária do Conselho, que, convocada especial e exclusivamente para esse fim, deverá realizar-se dentro em trinta dias, a contar da data em que, devolvido pela Comissão de Recursos, o processo houver dado entrada na Secretaria.

Parágrafo único. O resultado do julgamento será notificado pessoalmente, por ofício, aos interessados e publicado no lugar próprio no órgão oficial.

Art. 61. Da decisão do Conselho Universitário que deixar de tomar conhecimento do recurso ou lhe negar provimento, nenhum outro será interposto.

Art. 62. Da decisão que anular o concurso caberá, no prazo de cinco dias, contados da publicação do julgamento no órgão oficial dos poderes públicos do Estado de Minas Gerais, da União ou no órgão criado pela Uni-

versidade, pedido de reconsideração ao próprio Conselho Universitário que, pelo voto de dois terços, pelo menos, da totalidade de seus membros, poderá concedê-la.

Art. 63. Esgotado o prazo a que se refere o parágrafo único do artigo 57 ou negado provimento ao recurso, será indicado o candidato para nomeação, cabendo aos demais candidatos habilitados no concurso o título de livre docente.

Art. 64. Desdobrada uma cadeira depois de anunciado o respectivo concurso, as inscrições terão efeito legal para qualquer das novas cadeiras, à escolha do candidato.

Art. 65. Aos professores catedráticos é assegurada a vitaliciedade, desde a data de sua posse.

Art. 66. O professor catedrático que aceitar mandato representativo, cargo eletivo ou qualquer função pública temporária no Governo da União que o obrigue a ausentar-se da sede da unidade universitária, será havido por licenciado pelo tempo do mandato ou da função.

Art. 67. Desdobrada uma cadeira, é assegurado ao catedrático o direito à opção.

Art. 68. É vedado o provimento efetivo de professor em mais de uma cadeira do mesmo curso.

Art. 69. O professor catedrático é responsável pela eficiência do ensino da cadeira a seu cargo, cabendo-lhe ainda promover e estimular pesquisas e estudos.

Art. 70. A substituição do professor catedrático nos seus impedimentos ou no caso de provimento interino da cátedra, caberá a docente livre da cadeira, observada a rotatividade anual, na ordem de maior antigüidade.

CAPITULO III *Dos*

Docentes Livres

Art. 71. A docência livre destina-se a ampliar, em curso equiparado aos cursos ordinários, as possibilidades didáticas das unidades universitárias e a concorrer, pelo tirocinio do magistério, para a formação de corpos docentes.

Art. 72. A instituição da docência livre é obrigatória em todas as unidades da Universidade.

Art. 73. O título de docente livre será obtido mediante concurso de títulos e provas, realizado pelo mesmo processo estabelecido para o concurso de professor catedrático.

§ 1º A docência livre poderá ser obtida em mais de uma cadeira.

§ 2º A inscrição para o concurso de docente livre será aberta nas unidades universitárias, anualmente, cabendo à Congregação fixar a época para a realização das respectivas provas.

Art. 74. No concurso para docente livre poderão inscrever-se os portadores de diploma, expedido por institutos de ensino superior, oficiais ou reconhecidos, onde hajam recebido ensino da disciplina em concurso, e registrado na forma da lei.

Art. 75. Constituem atribuições e direitos dos docentes livres:

- 1) realizar cursos livres ou equiparados, de acordo com as disposições regimentais, executando integralmente os programas de ensino aprovados pela Congregação;
- 2) organizar e realizar cursos de aperfeiçoamento e de especialização relativos à disciplina de que forem docentes livres;
- 3) realizar conferências ou cursos de extensão, quando designados pelo Diretor ou pelo Reitor;

4) apresentar ao Diretor o programa dos cursos e informar sobre as suas condições;

5) substituir o professor catedrático nas ausências, faltas e impedimentos e, no caso de vaga, até o efetivo provimento da cadeira;

6) reger o ensino das turmas não lecionadas pelo professor catedrático ;

7) fazer parte das comissões examinadoras de provas parciais e exames finais, nas cadeiras de que forem docentes livres;

8) tomar parte nas reuniões da Congregação, quando em exercício na substituição do professor catedrático ou quando convocado;

9) tomar parte na eleição do representante dos docentes livres na Congregação e no Conselho Universitário.

Parágrafo único. Os direitos constantes deste artigo serão definidos e condicionados nos regimentos das unidades universitárias.

Art. 76. O ensino ministrado pelos docentes livres, nos cursos equiparados, obedecerá às linhas fundamentais dos cursos ordinários e a programas previamente aprovados.

Art. 77. A Congregação, de cinco em cinco anos, fará a revisão do quadro de docentes livres da unidade universitária, a fim de excluir aqueles que não houverem exercido atividades eficientes no ensino, ou não houverem publicado trabalho de valor científico, de observação pessoal ou de pesquisa, que os recomende à permanência nas funções de docente.

§ 1º Para esse efeito, a diretoria da unidade universitária convocará os docentes livres, pessoalmente ou por edital, publicado no órgão oficial local, para a apresentação, no

prazo de trinta dias, dos títulos e documentos que julgarem convenientes.

§ 2º O simples desempenho de funções públicas, técnicas ou não, a apresentação de trabalhos cuja autoria não possa ser autenticada ou que não tenham sido publicados, a exibição de atestados graciosos, não constituem prova do preenchimento dos requisitos necessários a permanência nas funções.

Art. 78. O docente livre perceberá pelos cursos que reger a remuneração prevista no regimento ou fixada pela Congregação da respectiva unidade universitária.

Parágrafo único. Quando no exercício da substituição do professor catedrático, o docente livre perceberá o vencimento do cargo.

Art. 79. Os docentes livres, quando no exercício de funções de ensino, ficam sujeitos aos dispositivos regimentais a eles aplicáveis.

Art. 80. As causas que determinam o afastamento ou destituição dos professores catedráticos justificam idêntica providência em relação aos docentes livres.

CAPITULO IV

Dos Assistentes e demais Auxiliares de Ensino

Art. 81. São considerados assistentes e auxiliares de ensino os que cooperam com o professor catedrático na regência dos cursos normais ou na prática de pesquisas universitárias.

Parágrafo único. O número, categoria, condições de admissão e permanência no cargo, atribuições e subordinação dos auxiliares de ensino serão instituídos nos regimentos das

unidades universitárias, de acôrdo com a natureza e as exigências do ensino nelas ministrado.

Art. 82. Os assistentes e auxiliares de ensino serão admitidos pelos Diretores das unidades universitárias, mediante indicação justificada por professor catedrático.

Art. 83. A admissão dos assistentes e auxiliares de ensino será feita pelo prazo máximo de três anos, podendo, entretanto, haver recondução, a juízo do professor catedrático e por ato do Diretor nas condições estabelecidas nos regimentos das unidades universitárias.

CAPITULO V

Dos Professores Interinos e Contratados

Art. 84. Dar-se-á provimento interino na cátedra, nos termos deste Estatuto, nos casos de vaga, falta ou impedimento do professor catedrático.

Art. 85. Poderão ser contratados, por prazo não superior a três anos, renovável, professores nacionais ou estrangeiros, que se incumbam da regência do ensino de qualquer disciplina, da cooperação com o professor catedrático, a pedido deste, no ensino normal da cadeira; da realização de curso de aperfeiçoamento e de especialização: ou ainda da execução e direção de estudos e pesquisas científicas.

§ 1º O contrato será proposto ao Conselho Universitário pela Congregação de qualquer das unidades universitárias, com a justificação das vantagens que indiquem a providência.

§ 2º As atribuições e vantagens conferidas ao professor contratado serão especificadas no instrumento de contrato.

§ 3º Das cláusulas do contrato para regência de cadeira vaga constará que êle não impedirá a abertura de concurso e se considerará rescindido de pleno direito, com o provimento, por esse meio, da mesma cadeira.

TITULO VII

DO CORPO DOCENTE

CAPITULO I

Da Constituição, Direitos e Deveres do Corpo Discente

Art. 86. Constituem o corpo discente da Universidade os alunos regularmente matriculados nas suas unidades.

Art. 87. Os direitos e deveres do corpo discente da Universidade serão especificados no regimento de cada unidade universitária.

Art. 88. São direitos e deveres fundamentais dos membros do corpo discente:

a) obedecer pontual e diligentemente aos dispositivos regimentais das Unidades universitárias em que estejam matriculados;

b) abster-se de atos que perturbem a ordem, ofendam os bons costumes ou importem desacato às leis, às autoridades universitárias ou aos professores;

c) apelar das decisões de qualquer das unidades universitárias para o órgão de hierarquia superior, encaminhando o respectivo recurso por intermédio da diretoria da unidade universitária em que estejam matriculados;

d) contribuir, no que lhe couber, para o prestígio da Universidade;

e) constituir associações, nos termos deste Estatuto:

f) ter representante no Conselho Universitário, habilitado na forma legal.

Art. 89. O código de ética do estudante prescreverá os compromissos de estrita probidade na execução dos trabalhos e provas escolares, de zelo para com o patrimônio moral e material das unidades universitárias e de subordinação dos interesses individuais aos da coletividade.

CAPITULO II *Do Diretório dos Estudantes*

Art. 90. Em cada unidade universitária haverá um diretório acadêmico, formado de nove membros no máximo, eleito pelos estudantes regularmente matriculados e reconhecido pela Congregação como órgão legítimo de representação, para todos os efeitos, do corpo discente.

§ 1º O Diretório Acadêmico organizará comissões permanentes, constituídas ou não de membros a êle pertencentes, entre as quais figurarão as quatro seguintes:

- a) Comissão de previdência e beneficência;
- b) Comissão científica;
- c) Comissão social;
- d) Comissão esportiva.

§ 2º A organização de cada diretório será determinada no seu Estatuto.

§ 3º Caberá especialmente ao diretório a defesa dos interesses do corpo discente e de cada estudante, em particular, perante os órgãos de direção da unidade universitária.

§ 4º O presidente do diretório acadêmico representará o corpo discente junto à direção do estabelecimento e ao Conselho Técnico Administrativo.

Art. 91. Na elaboração anual dos orçamentos das unidades universitárias se reservará subvenção para o Diretório Acadêmico, na forma da lei.

Parágrafo único. O Diretório apresentará ao Conselho Técnico Administrativo da unidade universitária, ao termo de cada exercício, o respectivo balanço, que comprovará a aplicação da subvenção recebida, bem como a da quota equivalente com que concorreu, sendo vedada a distribuição de nova subvenção antes de aprovada a prestação de contas da anterior.

Art. 92. Destinado a coordenar e centralizar as atividades sociais do corpo discente da Universidade, haverá o Diretório Central dos Estudantes, constituído por três representantes do diretório de cada unidade universitária.

Parágrafo único. As atribuições desse diretório constarão do regimento da Universidade.

Art. 93. Na elaboração anual do orçamento da Reitoria se reservará uma subvenção para o Diretório Central dos Estudantes, na forma da lei.

Art. 94. Ao Diretório Central dos Estudantes caberá:

- 1) defender os interesses gerais da classe, perante as autoridades superiores do ensino e os altos poderes da República;
- 2) promover a aproximação e a máxima solidariedade entre os estudantes das diversas unidades universitárias;
- 3) realizar entendimentos com os diretores das diversas unidades universitárias a fim de promover a realização de solenidades acadêmicas e de reuniões sociais;
- 4) promover, por todas as formas, o aperfeiçoamento da educação cívica, intelectual, social e física de todos os estudantes da Universidade;

5) promover reuniões de caráter científico, nas quais os estudantes se exercitem em discussões de temas doutrinários ou de trabalhos de observação a experiência pessoal;

6) representar, pelo seu presidente, o corpo discente no Conselho Universitário;

7) submeter à aprovação do Reitor a prestação de contas do ano anterior.

CAPITULO III *Da Dispensa*

das Taxas Escolares

Art. 95. Contribuindo para a disseminação da educação e a provisão de igualdade e de oportunidade a todos para o levantamento do nível material, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da cultura nacional, as unidades que compõem a Universidade poderão ser autorizadas pelas respectivas Congregações a conceder matrícula e frequência aos seus cursos, independentemente do pagamento das taxas regimentais, a estudantes cuja situação econômica não lhes permita a êle ocorrer.

§ 19 Observados rigoroso critério de justiça e os meios disponíveis, as Congregações fixarão, anualmente, o número de alunos que poderão ser beneficiados por essa medida, o qual não excederá 10% dos alunos matriculados.

§ 29 Os alunos beneficiados assumirão o compromisso de pagar, quando a sua situação econômica o permitir, as taxas escolares, devidas, que serão escrituradas em favor da Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel".

TITULO VIII

DO PESSOAL ADMINISTRATIVO

Art. 96. O regimento de cada unidade universitária especificará os direitos e deveres, a natureza dos cargos e as funções do pessoal administrativo.

§ 1º O quadro ordinário, ou dos servidores públicos, será constituído de pessoal permanente e de pessoal extranumerário.

§ 2º O quadro extraordinário será constituído do pessoal diretamente admitido pela Universidade.

TITULO IX

DO REGIME DISCIPLINAR

Art. 97. Caberá ao Reitor e aos Diretores de cada unidade universitária a responsabilidade de manter a fiel observância dos preceitos de boa ordem e dignidade na esfera das respectivas jurisdições.

Art. 98. O regimento da Universidade e o de cada uma das suas unidades estabelecerão o regime disciplinar a que ficarão sujeitos o pessoal docente administrativo e discente, subordinando-se este regime às seguintes normas gerais:

a) as penas disciplinares serão:

- 1) advertência;
- 2) repreensão;
- 3) suspensão;
- 4) afastamento temporário;
- 5) exclusão;
- 6) destituição;

b) as penas de advertência e repreensão serão da competência do Reitor e dos Diretores;

c) as penas de suspensão, até oito dias, serão da competência do Reitor e dos Diretores e, até trinta dias, do Conselho Universitário e das Congregações;

d) a pena de afastamento temporário será da competência das Congregações ou do Conselho Universitário, conforme a jurisdição;

e) a pena de destituição será da competência do Conselho Universitário ;

f) a pena de exclusão será aplicada ao corpo discente pelas Congregações das respectivas unidades universitárias.

Art. 99. Das penas disciplinares aplicadas por qualquer autoridade universitária, caberá sempre recurso para a autoridade imediatamente superior. A ultima instância em matéria disciplinar será constituída pelo Conselho Universitário.

Art. 100. Ê facultado a qualquer membro do corpo docente ou discente, pessoalmente ou mediante representante autorizado, escolhido dentre os professores catedráticos da unidade universitária a que pertença, comparecer à sessão da Congregação ou do Conselho Universitário, em que haja de ser julgado disciplinarmente, em grau de recurso.

Art. 101. A qualquer órgão de hierarquia superior será facultado confirmar, anular ou comutar as penalidades impostas aos membros do corpo docente ou discente.

TITULO X

DA VIDA SOCIAL UNIVERSITÁRIA

CAPITULO I Das

Organizações Fundamentais

Art. 102. A vida social universitária terá como organizações fundamentais:

1) as associações destinadas a congregar os membros do corpo docente e do corpo discente das unidades universitárias e seus antigos alunos, que visarão estabelecer entre eles laços mais vivos de solidariedade e convivência, sob os auspícios dos ideais universitários;

2) as instituições de assistência e previdência, destinadas a amparar, sob todos os aspectos, aqueles que se acham vinculados à Universidade.

CAPITULO II

Da Associação dos Professores Universitários

Art. 103. A Sociedade dos Professores Universitários, que terá como presidente o Reitor e na qual serão admitidos os membros do corpo docente de qualquer das unidades, se destina:

1) a promover a defesa dos interesses dos membros do corpo docente da Universidade;

2) a instituir e efetivar medidas de previdência e beneficência, que possam aproveitar a qualquer membro do corpo docente;

3) a efetuar reuniões de caráter científico ou cultural;

4) a proporcionar a seus associados reuniões de caráter social.

Art. 104. A Sociedade dos Professores Universitários reger-se-á por estatuto aprovado pelo Conselho Universitário.

CAPITULO III Das

Associações de Estudantes

Art. 105. O corpo discente de cada unidade universitária e os alunos em geral da Universidade pode-

rão organizar associações destinadas a desenvolver o espírito de classe, a defender os interesses dos estudantes e a tornar educativa e agradável a sua convivência.

Parágrafo único. O estatuto de tais associações, as suas emendas e revisões serão aprovados pela Congregação da unidade universitária a que pertencerem, ou pelo Conselho Universitário, quando congregarem estudantes de várias unidades universitárias.

CAPITULO IV

Da Associação dos Antigos Alunos da Universidade

Art. 106. A Associação dos Antigos Alunos da Universidade será constituída pelos diplomados de qualquer das unidades universitárias e visará proporcionar-lhes o ensejo de se manterem fieis às tradições e aos ideais universitários.

Parágrafo único. O seu estatuto será aprovado pelo Conselho Universitário.

Art. 107. Caberá à Associação dos Antigos Alunos da Universidade o direito de representação no Conselho Universitário.

CAPÍTULO V

Da Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel"

Art. 108. Haverá, na Universidade, a Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel", cuja finalidade será prestar assistência, nas suas várias modalidades, aos membros do corpo discente.

Art. 109. A organização da Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel" será definida no seu estatuto, cuja aprovação compete ao Conselho Universitário.

Art. 110. A Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel" será dirigida por um Conselho Diretor, sob a presidência de um professor da Universidade, eleito pelo Conselho Universitário.

Art. 111. A Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel" prestará aos membros do corpo discente da Universidade assistência médica, jurídica e econômica, nos moldes que serão definidos no seu estatuto.

Art. 112. O patrimônio da Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel", que terá existência própria não se confundindo com o da Universidade e o de suas unidades, será constituído pelos bens móveis e imóveis que possui atualmente e pelos que vier a adquirir ou lhe forem concedidos ou doados.

Art. 113. Constituem rendas da Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel" e serão aplicadas de acôrdo com a deliberação do Conselho Diretor, nas finalidades da instituição e, quando julgado conveniente, no aumento do patrimônio, as arrecadações provenientes:

- a) das dotações, subvenções e auxílios recebidos dos Governos da União, do Estado ou do Município.
- b) das contribuições e auxílios recebidos da Reitoria e das unidades universitárias;
- c) do rendimento auferido do emprêgo ou colocação dos bens patrimoniais, inclusive de títulos e apólices;
- d) de outras origens.

Art. 114. Juntamente com a taxa de matrícula será cobrada de cada aluno, anualmente, a quota fixada pelo Conselho Universitário, destinada à Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel".

Art. 115. Cada unidade universitária, concederá anualmente à Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel" matrículas gratuitas em número correspondente a 10% do total de alunos matriculados.

TÍTULO XI

DOS DIPLOMAS, DOS TÍTULOS E GRAUS UNIVERSITÁRIOS

Art. 116. A Universidade e suas unidades expedirão diplomas e certificados para assinalar a habilitação em cursos de graduação ou avulsos e concederão títulos honoríficos para distinguir personalidades científicas ou profissionais eminentes e ainda para registrar serviços relevantes prestados à organização universitária.

Art. 117. Aos alunos que terminarem qualquer dos cursos de graduação e pós-graduação serão expedidos diplomas, que os habilitem ao exercício da respectiva profissão.

§ 1º Os diplomas serão impressos em pergaminho, segundo modelo uniforme para todas as unidades universitárias, e levarão as assinaturas do Reitor, do Diretor, do Secretário da unidade universitária e do diplomado.

§ 2º Serão expedidos certificados aos candidatos que houverem terminado os cursos de especialização ou aperfeiçoamento.

Art. 118. Receberá o diploma de doutor o graduado que defender tese na qual apresente pesquisas originais ou revele conceitos científicos pessoais de real valor.

Parágrafo único. Aos candidatos habilitados em concurso de títulos e provas para catedrático, ou provas

para docente livre, será conferido, no ato da posse, o grau de doutor, com a expedição do respectivo diploma.

Art. 119. Os certificados destinam-se a provar a habilitação em cursos livres, de aperfeiçoamento, de especialização ou de extensão, de natureza cultural ou profissional, realizados na Universidade ou em qualquer de suas unidades.

Parágrafo único. A expedição do certificado será feita de acordo com instruções aprovadas pela Congregação ou pelo Conselho Universitário e do respectivo texto constará a especificação minuciosa da natureza do curso feito.

Art. 120. Os títulos de professor ou de doutor *honoris causa* constituem as mais altas dignidades conferidas pela Universidade.

§ 1º Os títulos a que se refere este artigo somente poderão ser conferidos a personalidades eminentes, nacionais ou estrangeiras, cujos trabalhos, publicações ou descobertas tenham concorrido de modo apreciável para o progresso da ciência, da literatura ou das artes.

§ 2º A iniciativa da concessão do título caberá a qualquer unidade universitária, devendo a proposta ser feita ao Conselho Universitário pela respectiva Congregação, após parecer favorável de comissão de cinco membros, aprovado por dois terços de votos de todos os seus professores catedráticos em exercício.

§ 3º O título de professor ou doutor *honoris causa* será entregue em sessão solene da Assembléia Universitária, com a presença do homenageado ou do seu representante.

Art. 121. O título de Benemérito da Universidade ou das unidades universitárias será concedido às pessoas que àquela ou a qualquer des-

tas houverem prestado serviço relevante.

§ 1º A concessão do título será feita pelo Conselho Universitário ou pela Congregação mediante proposta fundamentada de qualquer dos seus membros aprovada pela maioria absoluta da totalidade dos respectivos componentes.

§ 2º O título de benemérito será entregue, com a presença do homenageado ou do seu representante, em sessão solene do Conselho Universitário ou da Congregação, que o houver concedido.

Art. 122. Em razão de serviços relevantes, prestados ao magistério no exercício das suas funções, as unidades universitárias concederão ainda o título de Professor Emérito ao professor catedrático aposentado, devendo a concessão do título ser aprovada em votação secreta, por dois terços, no mínimo, dos membros efetivos da Congregação.

Parágrafo único. Os professores eméritos poderão comparecer às sessões ordinárias ou solenes da Congregação, tomando parte nos seus trabalhos, sem direito a voto.

TITULO XII

DA ORDEM ECONÔMICO-FINANCEIRA

CAPITULO I

Dos Patrimônios da Universidade e de suas Unidades

Art. 123. Os patrimônios da Universidade e das suas unidades, constituídos por imóveis, móveis, oficinas, laboratórios, gabinetes, material de estudo, bibliotecas e títulos da dívida pública, estes últimos de caráter ina-

lienável, continuarão a pertencer-lhes e a ser por elas livremente administrados.

§ 1º Quaisquer rendas da Universidade ou de suas unidades, bem como o produto da alienação de bens imóveis pertencentes a quaisquer delas, só poderão ser empregados no plano de desenvolvimento da Universidade e das suas unidades e no incentivo a pesquisa e difusão da cultura científica, artística e literária, mediante resoluções tomadas, respectivamente, pelo Conselho Universitário e pelas Congregações.

§ 29 Independentemente do disposto no parágrafo anterior, serão consignadas no orçamento da União as dotações que, para os mesmos fins, forem destinadas à Universidade e às suas unidades.

CAPITULO II Dos

Recursos Financeiros

Art. 124. Os recursos financeiros da Universidade e das suas unidades serão provenientes de:

a) dotações que, por qualquer título, lhes forem atribuídas nos orçamentos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

b) doações e contribuições concedidas, a título de subvenção, por autarquias ou quaisquer outras pessoas físicas e jurídicas;

c) rendas da aplicação de bens e valores patrimoniais;

d) retribuição de atividades remuneradas das unidades universitárias e de prestação de outros serviços;

e) taxas e emolumentos regimentais;

f) rendas eventuais.

CAPITULO III Do

Regime Financeiro

Art. 125. O exercício financeiro coincidirá com o ano civil.

Art. 126. As unidades da Universidade remeterão anualmente ao Heitor, até 31 outubro, a estimativa de suas despesas no ano seguinte, a fim de ser organizada a proposta orçamentária da despesa para o ano subsequente, a qual será remetida ao Ministério da Educação e Cultura.

Art. 127. As propostas de orçamento de receita e despesa serão submetidas à aprovação do Conselho Universitário.

Art. 128. Dos orçamentos anuais da Universidade constará a aplicação das rendas patrimoniais peculiares a cada uma das suas unidades, respeitadas as aplicações especiais oriundas de obrigações anteriormente assumidas pela Universidade ou qualquer das suas unidades.

Art. 129. A majoração da verba orçamentária da despesa será sempre acompanhada de justificação minuciosa do programa de trabalho a que se destinar.

Art. 130. No decorrer do exercício financeiro poderão ser abertos créditos suplementares ou especiais, quando o exigirem as necessidades dos serviços universitários.

Art. 131. esses créditos serão abertos por períodos de vigência fixados no ato respectivo, mediante proposta da Reitoria e aprovação do Conselho Universitário por dois terços de votos.

Art. 132. O movimento econômico-financeiro anual de cada unidade universitária será anualmente apresentado ao Reitor e compreenderá o balanço patrimonial, o balanço financeiro e os quadros comparativos

da receita e da despesa previstas e realizadas.

Art. 133. O Reitor prestará contas anualmente ao Conselho Universitário, até 28 de fevereiro.

Art. 134. Os saldos do exercício financeiro serão incorporados ao fundo patrimonial da Universidade ou das suas unidades, conforme o caso, ou lançados em fundos especiais, a critério do Conselho Universitário ou das Congregações.

TITULO XIII

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 135. A Universidade se esforçará sempre por manter-se em estreito intercâmbio cultural com as Universidades brasileiras e com as de outros países, e, por igual, com outras instituições de cuja aproximação possa advir-lhe qualquer proveito, mormente de ordem educacional e cultural.

Art. 136. Em casos especiais, a requerimento do interessado e deliberação da Congregação, poderá ser concedida ao professor catedrático dispensa temporária das obrigações do magistério, até um ano, a fim de que se devote a pesquisas em assuntos de sua especialidade, no país ou no estrangeiro, sem prejuízo de seus direitos e vantagens.

Art. 137. A Universidade poderá instituir, anualmente, bolsas de estudo para professores, pesquisadores, técnicos e alunos, quer no país, quer no estrangeiro.

Art. 138. Em caso de empate nas eleições de docentes, considerar-se-á eleito o mais antigo da docência e, entre docentes da mesma antiguidade, o mais idoso.

Art. 139. A Universidade abster-se-á de promover ou autorizar quaisquer manifestações de caráter político.

Art. 140. O cargo de Reitor não poderá ser exercido cumulativamente com o de Diretor de qualquer das unidades universitárias.

Art. 141. Sempre que fôr incorporado na Universidade novo instituto, a sua Congregação elaborará, dentro de cento e vinte dias, o respectivo regimento, submetendo-o à aprovação do Conselho Universitário, e os estudantes regularmente matriculados constituirão o seu diretório, submetendo o respectivo estatuto à aprovação da Congregação.

Art. 142. C Govêrno Federal reconhecerá, como oficialmente válidos, para todos os efeitos legais, os diplomas profissionais, os certificados de estudos, os boletins de exames e análises, os atestados, pareceres, projetos e demais atos regularmente expedidos ou realizados por qualquer das dependências da Universidade.

Art. 143. Ao pessoal permanente e extranumerário da Universidade ficam assegurados todos os direitos e vantagens atuais e os que venham a ter os demais servidores da União.

Art. 144. O Conselho Universitário organizará instituições destinadas a efetuar investigações relativas aos problemas nacionais, promovendo, por meio de exposições permanentes e demonstrações ilustrativas, ampla divulgação dos trabalhos realizados.

Art. 145. A Universidade manterá uma revista semestral, podendo igualmente editar livros de interesse para a cultura e para o ensino.

Art. 146. A criação de novos cursos, por iniciativa das unidades da Universidade só poderá ser efetivada por deliberação do Conselho Universitário.

Art. 147. A Universidade organizará anualmente o calendário escolar.

Art. 148. O ato de matrícula em qualquer curso implica, da parte do matriculado, o compromisso de obedecer às leis do país, a este Estatuto, aos regimentos das unidades universitárias e às decisões das autoridades que deles emanam.

TITULO XIV

DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 149. Os atuais reitor e vice-reitor, diretores e vice-diretores, nomeados ou eleitos na forma da Lei nº 971, de 16 de dezembro de 1949, continuam no exercício dos respectivos mandatos, até findarem-se os prazos estabelecidos nos Estatutos aprovados pelo parágrafo único do art. 8º da lei citada.

Art. 150. Continuam mantidos em exercício os professores, que, anteriormente à Lei nº 971, de 16 de dezembro de 1949, já vinham exercendo dois cargos efetivos de magistério no mesmo curso da mesma unidade universitária.

Art. 151. Dentro no prazo de cento e vinte dias contados da data da publicação deste Estatuto:

- 1) as unidades universitárias submeterão à aprovação do Conselho Universitário os respectivos projetos de Regimento;
- 2) O Conselho Universitário elaborará o regimento da Universidade;
- 3) o Diretório Acadêmico de cada unidade universitária submeterá o seu Estatuto à aprovação da Congregação;
- 4) O Diretório Central dos Estudantes submeterá à aprovação do Conselho Universitário o seu Estatuto-

to e o Código de Ética do Estudante, elaborado de acôrdo com o Reitor.

Art. 152. A Associação dos Antigos Alunos da Universidade terá um quadro de, no mínimo, quinhentos sócios efetivos, e, ao submeter o seu Estatuto à aprovação do Conselho Universitário, comprovará as suas atividades.

Art. 153. O presente Estatuto só poderá ser modificado mediante proposta do Reitor ou de um terço, pelo menos, dos membros do Conselho Universitário, aprovada em sessão para esse fim especialmente convocada por dois terços, no mínimo, da totalidade de seus membros.

Rio de Janeiro, 5 de janeiro de 1956.
— *Abgar Renault*.

(Publ. no *D. O.* de 10-1-956).

DECRETO Nº 38.544 — DE 12 DE
JANEIRO DE 1956

*Aprova o Regimento da Casa de Rui
Barbosa.*

O Vice-Presidente do Senado Federal, no exercício do cargo de Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica aprovado o Regimento da Casa de Rui Barbosa (C. R. B.), que com este baixa, assinado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 29 este decreto entrará em vigor na data da sua publicação.

Art. 39 Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 12 de janeiro de 1956; 135» da Independência e 68ª da República.

NEREU RAMOS.
Abgar Renault.

REGIMENTO DA CASA DE RUI
BARBOSA

CAPITULO I

Da Finalidade

Art. 1º A Casa de Rui Barbosa (C. R. B.), criada pelo Decreto legislativo nº 5.429, de 9 de janeiro de 1928, órgão integrante do Ministério da Educação e Cultura (M. E. C.) diretamente subordinado ao Ministro de Estado, tem por finalidade:

I — cultivar a memória de Rui Barbosa;

II — velar pela biblioteca, arquivo, documentos e objetos que lhe pertenceram;

III — promover a publicação do seu arquivo e de suas obras;

IV — realizar conferências e publicar trabalhos sobre sua vida, suas atividades, seu tempo e assuntos que por ele tenham sido versados.

CAPITULO II *Da*

Organização

Art. 2º A C. R. B. compõe-se dos seguintes órgãos:

I — Seção Técnica (S. T.);

II — Centro de Pesquisa (C. P.);

III — Seção de Administração (S. A.);

IV — Zeladoria (Z.).

Parágrafo único. A S. T. compreenderá o Museu, a Biblioteca e o arquivo histórico da C. R. B.

Art. 39 A C. R. B. terá um Diretor, nomeado, em comissão, pelo Presidente da República.

Art. 49 O Diretor terá um secretário, por ele designado dentre servidores públicos federais.

Art. 59 A S. T., a S. A. e a Z. terão Chefes e o C. P. um Coordenador, designados pelo Diretor da

C. R. B., dentre servidores públicos federais.

Art. 69 Serão gratificadas as funções indicadas nos arts. 4º e 5º.

Art. 7º Os órgãos que integram a C. R. B. funcionarão coordenados, em regime de colaboração, orientados e superintendidos pelo Diretor.

CAPITULO III

Da Competência e Estrutura dos órgãos

Art. 89 À S. T. compete:

I — promover a aquisição, o registro e a classificação dos livros, documentos, móveis, e outros objetos que pertenceram ou se referem a Rui Barbosa;

II — realizar pesquisas, estudos e divulgação sôbre a pessoa, a vida e a obra de Rui Barbosa;

III — preparar, para publicação, monografias e catálogos, gerais ou específicos, documentos e conferências de autoria de Rui Barbosa ou com êle relacionados;

IV — elaborar o plano anual de conferências e publicações da C. R. B.;

V — organizar cursos de divulgação sôbre a biblioteca, o museu e o arquivo da C. R. B.;

VI — organizar o calendário das comemorações cívicas dos atos e fatos marcantes da vida de Rui Barbosa;

VII — prestar informações aos visitantes a respeito da vida e obra de Rui Barbosa;

VIII — extrair, mediante autorização do Diretor, certidões e cópias de documentos.

Art. 9º Ao C. P., instituído pelo Decreto nº 30.643, de 20 de março de 1952, compete realizar estudos e

trabalhos no domínio do direito e da filologia, publicando seus resultados em arquivos e boletins.

Art. 10. O C. P. compreenderá duas Seções: a de Direito e a de Filologia, dirigidas cada qual por uma Comissão de especialistas convidados pelo Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Diretor da C. R. B.

§ 1º Cada Comissão de **que** trata este artigo estabelecerá, anualmente, um plano de trabalho, podendo, para esse fim, solicitar a colaboração de professores universitários do Brasil, providos em cátedras de direito e de filologia ou em cadeiras afins.

§ 2º A Comissão de Direito planejará publicações de bibliografia jurídica, de jurisprudência e de história do direito, organizando catálogos de publicações jurídicas legislativas, parlamentares e de jurisprudência do Brasil; boletins de bibliografia brasileiros e estrangeiros; estudos sistemáticos de bibliografia e hemerografia de jurisprudência federal e das unidades da Federação.

§ 3º A Comissão de Filologia promoverá pesquisas no campo da filologia portuguesa — fonológicas, morfológicas, sintáticas, léxicas, etimológicas, métricas, onomatológicas, dialetológicas, bibliográficas, históricas, literárias, problemas de texto, de fontes, de autoria e de influências — sendo sua finalidade principal a elaboração do *Atlas Lingüístico do Brasil*.

Art. 11. X S. A. compete:

I — elaborar o expediente, a escrituração e os registros, de interesse imediato da C. R. B. relativos à administração de pessoal, material e orçamento, em harmonia com os órgãos da administração geral do M. E. C, cujas normas e métodos de trabalho deverá observar;

II — executar os serviços de protocolo e arquivo de correspondência e de documentos de natureza administrativa;

III — reunir os elementos necessários ao preparo do relatório anual da C. R. B.;

IV — organizar e submeter à aprovação do Diretor a escala de férias dos servidores em exercício na C. R. B., ouvidos os respectivos chefes imediatos.

Art. 12. À Zeladoria compete:

I — diligenciar o bom estado de conservação e limpeza do edifício, dos seus móveis e alaias, bem como dos jardins franqueados ao público, dos viveiros e das reservas de mudas;

II — manter vigilância permanente de todas as dependências da C. R. B.;

III — prestar informações a visitantes e consulentes e guardar-lhes os objetos;

IV — manter o depósito de publicações.

CAPITULO IV

Das Atribuições do Pessoal

Art. 13. Ao Diretor da C. R. B. incumbe:

I — dirigir as atividades da C. R. B., incentivando e coordenando o trabalho dos seus vários órgãos, com o objetivo de conduzi-lo à plena realização de suas finalidades;

II — promover articulação entre a C. R. B. e outras instituições culturais;

III — aprovar os planos de atividade cultural da C. R. B.;

IV — despachar, pessoalmente, com o Ministro de Estado;

V — expedir portarias, instruções e ordens de serviço, reguladoras da ordem interna da C. R. B.;

VI — designar os servidores que devam exercer funções gratificadas e os seus substitutos eventuais;

VII — propor ao Ministro as alterações que julgar necessárias na lotação da C. R. B.

VIII — distribuir, pelos vários órgãos, o pessoal lotado na C. R. B., fixando os respectivos horários de trabalho e escalas de plantão;

IX — antecipar ou prorrogar o período normal de trabalho dos servidores, de acordo com a legislação em vigor;

X — aprovar a escala de férias dos servidores em exercício na C. R. B.;

XI — admitir e dispensar pessoal extranumerário, na forma da legislação em vigor;

XII — expedir boletins de merecimento dos servidores que lhe são diretamente subordinados;

XIII — elogiar servidores em exercício na C. R. B.;

XIV — aplicar penas disciplinares, inclusive a de suspensão até trinta dias, propondo ao Ministro de Estado a aplicação das que excederem sua alçada;

XV — determinar a instauração de processos administrativos;

XVI — autorizar a execução de serviço externo;

XVII — fiscalizar a aplicação de créditos orçamentários a quais quer outros recursos concedidos à C. R. B.;

XVIII — conceder autorização para consultar, fotografar ou copiar objetos da C. R. B.;

XDC — autorizar permutas de-duplicatas de objetos e livros não considerados históricos;

XX — autorizar a exposição e depósito, na C. R. B., de objetos de reconhecida importância histórica,

pertencentes a outras instituições ou a particulares;

XXI — autorizar a aquisição, por compra, doação ou transferência de estabelecimento oficial, de objetos que interessem aos fins da instituição;

XXII — autorizar a expedição de certidões;

XXIII — presidir às reuniões das Comissões do C. P.;

XXIV — apresentar anualmente ao Ministro de Estado o plano de pesquisa e o relatório das atividades da C. R. B.

Art. 11. Aos Chefes da S. T. e da S. A. incumbe:

I — dirigir, distribuir, coordenar e fiscalizar a execução dos trabalhos da respectiva Seção, propondo ao Diretor da C. R. B. as medidas convenientes ao seu desenvolvimento;

II — opinar sobre os assuntos da respectiva Seção, que devam ser resolvidos pelo Diretor ou outras autoridades superiores;

III — representar ao Diretor da C. R. B. sobre faltas cometidas por seus subordinados, propondo as penas disciplinares;

IV — propor ao Diretor da C. R. B. o elogio de servidores em exercício na respectiva Seção;

V — expedir boletins de merecimento dos servidores que lhes são diretamente subordinados.

Art. 15. Ao Coordenador de C. P. incumbe:

I — superintender, pessoalmente, a elaboração dos planos de trabalho do C. P.;

II — colaborar na realização das pesquisas planejadas;

III — acompanhar a execução dos planos de pesquisas das Comissões, providenciando no sentido de

serem colocados à disposição dos pesquisadores os elementos de trabalho necessários;

IV — preparar, para publicação, o resultado das pesquisas do C. P.;

V — representar ao Diretor da C. R. B. sobre faltas cometidas por seus subordinados, propondo as penas disciplinares;

VI — propor ao Diretor da C. R. B. o elogio de servidores em exercício no C. P.;

VII — expedir boletins de merecimento dos servidores que lhe são diretamente subordinados.

Art. 16. Ao Chefe da Z. incumbe:

I — dirigir, distribuir, coordenar e fiscalizar os trabalhos da Z.;

II — representar ao Diretor da C. R. B. sobre faltas cometidas por seus subordinados, propondo as penalidades;

III — propor ao Diretor da C. R. B. o elogio dos servidores subordinados à Z.;

IV — expedir boletins de merecimento dos servidores que lhe são diretamente subordinados;

V — dirigir a limpeza e desinfecção dos livros e documentos;

VI — providenciar a expedição da correspondência e das publicações;

VII — fornecer as publicações da C. R. B., mediante ordem escrita do Diretor;

VIII — propor ao Diretor da C. R. B. a escala de serviço do pessoal subordinado à Z., inclusive plantões nos feriados e domingos;

IX — designar servidores para acompanhar os visitantes.

Parágrafo único. O Chefe da Z. terá residência obrigatória em dependência da C. R. B.

Art. 17. Ao Secretário do Diretor incumbe:

I — atender as pessoas que se dirigirem ao Gabinete do Diretor;

II — representar o Diretor, quando designado;

III — redigir a correspondência do Diretor;

IV — auxiliar o Diretor na elaboração dos seus trabalhos.

Art. 18. Aos servidores em exercício na C. R. B., sem atribuições especificadas neste Regimento, incumbe executar os trabalhos que lhes forem determinados pelo Chefe imediato.

CAPITULO V

Da Lotação

Art. 19. A C. R. B. terá lotação aprovada por ato especial.

CAPITULO VI

Do Horário

Art. 20. O horário normal de trabalho será fixado pelo Diretor, respeitado o número de horas semanais estabelecido para o serviço público.

Art. 21. O Diretor não está sujeito a ponto.

CAPITULO VII Das

Substituições

Art. 22. Serão substituídos, automaticamente, em suas faltas e impedimentos eventuais, até 30 dias:

I — o Diretor, pelo Chefe da S. T.;

II — os Chefes de Seção e o Coordenador do D. P., por servidores designados pelo Diretor.

CAPITULO VIII

Disposições Gerais

Art. 23. Para prestarem informações aos consulentes e visitantes terão exercício na Z., preferentemente, servidores instruídos a respeito das obras e objetos que pertenceram a Rui Barbosa.

Art. 24. Os livros de grande raridade, os incunábulos, os exemplares em papel especial ou numerados, as obras com dedicatória, assinatura, ou anotações de homens notáveis e, de modo geral, todos os documentos de grande valor histórico serão guardados em estantes fechadas e só poderão ser dados à consulta mediante autorização do Diretor e sob assistência direta e ininterrupta de um servidor para tal fim especialmente destacado.

Art. 25. Não poderão ser usados os móveis e as alfaías que pertenceram a Rui Barbosa e que guarnecem a C. R. B.

Art. 26. A Sala de Conferências da C. R. B. só será cedida para solenidades educativas e cívicas.

Art. 27. Os imóveis e objetos da C. R. B., que tenham interesse histórico, só poderão sofrer reparos mediante autorização e assistência da Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Art. 28. Os catálogos e demais publicações da C. R. B. serão postos à venda, recolhendo-se o produto ao Tesouro Nacional.

Art. 29. Os servidores lotados ou em exercício na C. R. B. só poderão fazer publicações, conferências, ou dar entrevistas, sobre assuntos que se relacionem com a organização e as atividades da mesma, mediante prévia autorização escrita do Diretor.

Art. 30. A juízo do Diretor, poderão ser publicados pela C. R. B. trabalhos relacionados com as suas atividades, produzidos por pessoas a ela estranhas.

Art. 31. Os trabalhos da C. R. B. poderão ser publicados, mediante autorização do Diretor, em revistas literárias e científicas, nacionais ou estrangeiras, desde que mencionem a circunstância de terem sido nela produzidos.

Art. 32. As atuais funções gratificadas de Chefe da Turma de Museu e Divulgação, FG-5, e Chefe da Turma de Administração, FG-6, da C. R. B. passam a denominar-se, respectivamente, Chefe da Seção Técnica e Chefe da Seção de Administração.

Art. 33. Os casos omissos, que envolvam matéria regimental, serão resolvidos pelo Ministro de Estado.

Art. 34. este Regimento entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 12 de janeiro de 1956.

Abgar Renault.

(Publ. no D. O. de 18-1-1956).

DECRETO No 38.556 — DE 12 DE
JANEIRO DE 1956

*Institui a Campanha Nacional de
Material de Ensino.*

O Vice-Presidente do Senado Federal, no exercício do cargo de Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica instituída, no Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Cultura, a Campanha Nacional de Material de Ensino (C. N. M. E.).

Art. 2º Compete à Campanha' estudar e promover medidas referentes à produção e à distribuição de material didático, com a finalidade de contribuir para a melhoria de sua qualidade, do seu emprêgo, bem como para a sua progressiva padronização.

Parágrafo único. Entende-se por material didático, para os efeitos deste decreto:

o) peças, coleções e aparelhos para o estudo de ciências naturais, matemática e desenho e material para o estudo de geografia e história;

b) material para o ensino audiovisual de disciplinas dos cursos de grau elementar e médio;

c) dicionários, atlas e outras obras de consultas.

Art. 3' Para a consecução dos objetivos previstos no artigo anterior, a Campanha deverá:

o) promover o levantamento de dados sôbre as necessidades de material, escolas e as condições de mercado;

b) promover e incrementar a. produção de material didático;

c) organizar postos de distribuição de material escolar e de cooperativas escolares e promover-lhes a organização.

§ 1º O material produzido pela Campanha não será distribuído por-preço superior ao do seu custo.

§ 2º O levantamento a que se refere a alínea a será realizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos ou por entidade particular especializada.

Art. 4º A Campanha será orientada por um conselho composto do Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, que o presidirá, e dos Diretores do Instituto Nacional

de Estudos Pedagógicos, do Instituto Nacional do Livro, do Instituto Nacional do Cinema Educativo, do Ensino Secundário, do Ensino Comercial e do Ensino Industrial.

§ 19 Integrarão a Campanha os demais órgãos federais de administração, ensino e cultura, na forma fixada nas instruções para a execução deste decreto, e os órgãos estaduais e municipais que com ela desejarem colaborar.

§ 2º A execução dos trabalhos caberá a um diretor executivo, designado pelo Ministro da Educação e Cultura dentre os funcionários do quadro do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 59 As atividades da Campanha serão custeadas pelos recursos de um Fundo Especial, constituído de:

- a) dotações que forem consignadas a Campanhas Extraordinárias da Educação;
- b) destaques das dotações globais do orçamento da União destinadas a Campanhas Extraordinárias da Educação;
- c) contribuições, donativos e legados.

Parágrafo único. Os recursos do Fundo Especial serão depositados no Banco do Brasil ou na Caixa Econômica Federal, à conta da Campanha Nacional de Material de Ensino.

Art. 69 A aplicação dos recursos da Campanha far-se-á de acordo com planos submetidos à prévia aprovação do Ministro da Educação e Cultura.

Art. 7º A Campanha poderá firmar convênios com entidades públicas ou particulares para a realização de seus objetivos.

Art. 8º Para a conta da Campanha serão transferidos os recursos a ela já atribuídos para a publicação de livros de consulta.

Art. 9º O Ministro da Educação e Cultura baixará as instruções necessárias à execução deste decreto, que entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 12 de janeiro de 1956: 1359 da Independência e 689 da República.

NEREU RAMOS. *Abgar Renault.*
(Publ. no *D. O.* de 12-1-1956).

DECRETO Nº 38.661 — DE 26 DE
JANEIRO DE 1956

Aprova o Regimento do Serviço de Estatística da Educação e Cultura.

O Vice-Presidente do Senado Federal, no exercício do cargo de Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso I, da Constituição decreta:

Art. 19 Fica aprovado o Regimento do Serviço de Estatística da Educação e Cultura (S.E.E.C.) que com este baixa, assinado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 29 este decreto entrará em vigor na data da sua publicação.

Art. 39 Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 26 de janeiro de 1956; 1359 da Independência e 68º da República.

NEREU RAMOS.
Abgar Renault.

*REGIMENTO DO SERVIÇO DE
ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO E
CULTURA.*

CAPITULO I

Da Finalidade

Art. 19 O Serviço de Estatística da Educação e Cultura (S.E.E.C.), criado pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, órgão integrante do Ministério da Educação e Cultura (M.E. C), diretamente subordinado ao Ministro de Estado, sob orientação técnica do Conselho Nacional de Estatística (C.N.E.), um dos órgãos executivos centrais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (I.B.G. E.), tem por finalidade:

I — levantar as estatísticas referentes às atividades educacionais e culturais do país;

II — promover-lhes a divulgação, em publicações próprias ou por intermédio do S.D. e do I.B.G.E.

CAPITULO II *Da*

Organização

Art. 2º O S.E.E.C. compõe-se dos seguintes órgãos:

I — Seção de Ensino Primário (S.E.P.).

II — Seção de Ensino Extra-Primário (S.E.E.).

III — Seção de Estatísticas Culturais (S.E.C.).

IV — Seção de Despesas com a Cultura (S.D.C.).

V — Seção de Apuração Mecânica (S.A.M.).

VI — Seção de Estudos e Análises (S.E.A.).

VII ■ — Seção de Administração (S.A.).

VIII — Portaria (S.).

Art. 3º O S.E.E.C. terá um Diretor, nomeado, em comissão, pelo Presidente da República.

Art. 4º O Diretor terá um Secretário, por êle designado dentre servidores públicos federais.

Art. 5º A S.E.P. a S.E.E., a S.E.C., a S.D.C., a S.A.M., a S.E.A., a S.A. e a S terão Chefes designados pelo Diretor do S.E.E.C. dentre servidores públicos federais.

Art. 6º Serão gratificadas as funções indicadas nos arts. 4º e 5º.

Art. 7º Os órgãos que integram o S.E.E.C, funcionarão perfeitamente coordenados, em regime de colaboração, sob a orientação e supervisão do Diretor.

CAPITULO III

*Da Competência e Estrutura dos
Órgãos*

Art. 89 À S.E.P. compete:

I — cooperar com as repartições regionais, participantes do Convênio de Estatísticas Educacionais e conexas para a execução dos trabalhos de estatísticas do ensino primário em geral;

II — observar e fazer observar as normas estabelecidas naquele Convênio e outras que venham a ser firmadas;

III — criticar as contribuições enviadas pelas repartições regionais, preparar a súmula das informações obtidas e tabelar os resultados da estatística nacional nos quadros definitivos de síntese e de pormenor;

IV — colaborar nos trabalhos que visem o aperfeiçoamento ou a uniformização dos registros escolares relacionados com a estatística a seu cargo.

Art. 99 A S.E.E. compete:

I — proceder à coleta de dados e criticá-los, com o fim de apurar e elaborar as estatísticas referentes a:

a) atividades educacionais a cargo da União, de acôrdo com as normas constantes do Convênio Estatístico de 1931 e termos especiais que venham a ser firmados ou com ulteriores decisões do I.B.G.E.;

b) bibliotecas, museus e demais instituições privativas de estabelecimentos de ensino;

II — manter organizado e atualizado o cadastro das instituições educacionais existentes no país, com exclusão das que ministrem ensino pré-primário e primário;

III ■ — cooperar com os estabelecimentos de ensino na organização, no aperfeiçoamento e na uniformização das estatísticas educacionais com preendidas no âmbito de suas atribuições;

IV — fazer a fusão das estatísticas que elabora com as do ensino primário em geral, segundo plano aprovado pelo Diretor.

Art. 10. À S.E.C. compete proceder à coleta de dados e criticá-los com o fim de apurar e elaborar as estatísticas referentes a:

I — bibliotecas e museus não privativos de educandários;

II — institutos científicos e técnico-científicos;

III — arquivos públicos;

IV — associações culturais (científicas, artísticas, literárias, educativas, cívicas, recreativas desportivas etc.);

V — congressos e conferências públicas e outros certames do mesmo gênero;

VI — sessões cívicas e festividades sociais de caráter público;

VII — exposições e feiras de caráter cultural;

VIII — monumentos históricos e artísticos;

IX — difusão bibliográfica;

X — imprensa em geral;

XI — radiodifusão;

XII — aspectos culturais da indústria fonográfica;

XIII — cinematografia (aspectos culturais da produção e circulação de filmes);

XIV — espetáculos teatrais e cinematográficos, concertos, festivais e outras diversões;

XV — teatros, cinemas e outras casas de diversões;

XVI — belas-artes;

XVII ■ — cultura física;

XVIII — propriedade intelectual (literária, científica e artística);

XIX — invenções;

XX — pesquisas e missões científicas e culturais;

XXI — registro das profissões liberais;

XXII — excursionismo;

XXIII — escotismo.

Art. 11. À S.D.C. compete proceder à coleta de dados e criticá-los com o fim de apurar e elaborar as estatísticas referentes às despesas públicas com o ensino e a cultura.

Parágrafo único. À S.D.C. compete, ainda, realizar pesquisas estatísticas relativas aos demais fatores concernentes ao custeio das atividades culturais no país, respeitadas, porém, as atribuições das outras Seções do S. E. E. C. e das demais repartições centrais do sistema estatístico federal.

Art. 12. À S.A.M. compete promover, em cooperação com as outras Seções do S.E.E.C, os trabalhos de codificação e os de perfuração e apuração mecânica de cadastros e cálculos estatísticos da competência das demais Seções.

Parágrafo único. A chefia da S.A.M. será exercida, obrigatoriamente, por funcionário especializado em apuração mecânica, dos quadros de serviço estatístico federal.

Art. 13. A S.E.A, compete:

I — proceder à análise dos trabalhos estatísticos realizados pelas outras seções;

II — elaborar trabalhos expositivos ou analíticos sobre estatísticas a cargo do S.E.E.C.;

III — preparar trabalhos cartográficos para atender determinações superiores ou solicitações da Secretaria Geral do I.B.G.E, bem como estudar e executar trabalhos destinados a repartições do Ministério e outras da Administração Federal, desde que os assuntos se enquadrem nas atribuições do S.E.E.C. e não haja prejuízo para os seus serviços normais;

IV — elaborar trabalhos para atender consultas que exijam apurações especiais de elementos de que disponha o S.E.E.C. ou que possam ser encontrados em outra fonte;

V — planejar e executar desenhos, pinturas e trabalhos de caligrafia e cartografia, que se relacionem com as atividades do Serviço;

VI — preparar as publicações técnicas do S.E.E.C, destinadas à divulgação estatística, no país e no estrangeiro, ou à documentação privativa na repartição;

VII — preparar a contribuição do S.E.E.C. às publicações próprias do I.B.G.E.;

VIII — organizar e executar trabalhos gráficos destinados a figurar em feiras, exposições e outros certames, nacionais ou internacionais, a que o S.E.E.C. deva comparecer;

IX — organizar ou rever os planos necessários aos trabalhos técnicos do S.E.E.C. de acordo com as instruções especiais do Diretor:

X — realizar inquéritos ou pesquisas especiais que não sejam da competência das outras Seções;

XI — organizar, registrar e conservar a documentação gráfica do S.E.E.C.;

XII — organizar e manter em dia a documentação informativa de natureza doutrinária, técnica ou científica e colecionar cópias dos trabalhos elaborados pelo S.E.E.C, recortes de jornais, publicações e quaisquer informações necessárias aos interesses da repartição.

Art. 14. À S. A. compete:

I — elaborar o expediente, a escrituração e os registros, de interesse imediato do S.E.E.C, relativos à administração de pessoal, material e orçamento, em harmonia com os órgãos de administração geral do M.E.C, cujas normas e métodos de trabalho deverá observar;

II — executar os serviços de protocolo e arquivo de correspondência e de documentos de natureza administrativa;

III — reunir os elementos necessários ao preparo do relatório anual do S.E.E.C;

IV — organizar e submeter à aprovação do Diretor a escala de férias dos servidores em exercício no S.E.E.C, ouvidos os respectivos chefes imediatos.

Art. 15. A P. compete:

I — diligenciar o bom estado de conservação e limpeza das instalações e dependências do S.E.E.C;

II — manter vigilância permanente em todas as dependências do S.E.E.C;

III — prestar Informações às pessoas que se dirigirem ao S.E.E.C;

IV — executar serviços de entrega e distribuição de expediente.

CAPITULO IV

Das Atribuições do Pessoal

Art. 16. Ao diretor do S.E.E.C. incumbe:

I — dirigir as atividades do S.E. E. C, incentivando e coordenando o trabalho dos seus vários órgãos, com o objetivo de conduzi-lo à plena realização de suas finalidades;

II — promover articulação e assegurar estreita colaboração entre o S. E.E.C e as repartições centrais e regionais do sistema estatístico brasileiro;

III — submeter, ao Ministro, até 31 de dezembro de cada ano, o plano de trabalho do S.E.E.C;

IV — despachar, pessoalmente, com o Ministro;

V — dirigir-se, quando necessário, aos chefes ou diretores de repartições públicas;

VI — sugerir ao Ministro mediadas necessárias ao aperfeiçoamento do S.E.E.C.;

VII — aprovar planos de trabalhos, pesquisas e estudos relacionados com assuntos estatísticos;

VIII — expedir portarias, instruções e ordens de serviço, reguladoras da ordem interna do S.E.E.C;

IX — executar e fazer executar as Resoluções do C.N.E.;

X — designar os servidores que devam exercer funções gratificadas e os seus substitutos eventuais;

XI — propor ao Ministro as alterações que julgar necessárias na lotação do S.E.E.C;

XII — distribuir, pelos vários órgãos, o pessoal lotado no S.E.E.C, fixando os respectivos horários de trabalho;

XIII — antecipar ou prorrogar o período normal de trabalho dos servidores, de acordo com a legislação em vigor;

XIV — aprovar a escala de férias dos servidores em exercício no S.E.E.C;

XV — admitir e dispensar pessoal extranumerário, na forma da legislação em vigor;

XVI — expedir boletins de merecimento dos servidores que lhes são diretamente subordinados;

XVII — elogiar servidores em exercício no S.E.E.C;

XVIII — aplicar penas disciplinares, propondo ao Ministro e aplicação das que excederem sua alçada;

XIX — determinar a instauração de processo administrativo;

XX — autorizar a execução de serviço externo e fora da sede;

XXI — fiscalizar a aplicação de créditos orçamentários e quaisquer outros recursos concedidos ao S.E. E.C.;

XXII — autorizar a expedição de certidões;

XXIII — determinar a publicação dos trabalhos elaborados pelo S. E.E.C;

Art. 17. Aos Chefes de Seção incumbe :

I — dirigir, distribuir, coordenar e fiscalizar a execução dos trabalhos das suas respectivas Seções, propondo ao Diretor as medidas convenientes ao seu desenvolvimento;

II — opinar sobre todos os assuntos da Seção, que devam ser resolvidos pelo Diretor ou outras autoridades superiores;

III — representar ao Diretor sobre faltas cometidas por seus subordinados, propondo as penas disciplinares cabíveis;

IV — propor ao Diretor o elogio de servidores em exercício nas respectivas Seções;

V — expedir boletins de merecimento dos servidores que lhes são diretamente subordinados;

VI ■— despachar, pessoalmente, com o Diretor;

VII — apresentar, mensalmente, ao Diretor, um boletim dos trabalhos da Seção e, anualmente, um relatório dos trabalhos planejados, em andamento e realizados.

Art. 18. Aos Chefes das S.E.P., S.E.E.C., S.E.C., S.D.C., S.A.M. e S.E.A., além do enumerado no artigo anterior, incumbe:

I — organizar, anualmente, o plano de trabalho da Seção e submetê-lo à aprovação do Diretor;

II — organizar projetos ou pareceres sobre assuntos da Seção, que tenham de ser encaminhados ao estudo do C.N.E.;

III — contribuir, para as publicações relativas às atividades do S. E. E.C., com monogramas ou memórias que expressem os resultados das pesquisas estatísticas da Seção;

IV — elaborar, segundo a competência atribuída à respectiva Seção, trabalhos especiais destinados aos órgãos técnicos do Ministério, a instituições nacionais ou estrangeiras, públicas ou particulares, e sugerir ao Diretor o expediente necessário à entrega ou remessa daqueles trabalhos;

V — organizar os originais da série especial de tabelas sistemáticas destinadas ao "Anuário Estatístico do Brasil", às sinopses regionais e a quaisquer outras publicações para as quais contribuem o S.E.E.C. e o I.B.G.E.;

VI — propor ao Diretor os servidores que poderão ser designados para executar, fora da repartição, serviços de colheita e outros de interesse da Seção.

Art. 19. Ao Chefe da P. incumbe:

I — dirigir, distribuir, coordenar e fiscalizar os trabalhos:

II — representar ao Diretor do S. E.E.C. sobre faltas cometidas por seus subordinados, propondo as penalidades cabíveis;

III — propor ao Diretor o elogio dos servidores que lhe são subordinados;

IV — expedir boletins de merecimento dos servidores que lhe são subordinados;

V — elaborar e submeter à aprovação do Diretor a escala de férias do pessoal que lhe está subordinado;

VI — propor ao Diretor a escala de serviço de pessoal subordinado à Portaria.

Art. 20. Ao Secretário do Diretor incumbe:

I — atender as pessoas que se dirigirem ao Gabinete do Diretor;

II — representar o Diretor, quando para isso fôr designado;

III — redigir a correspondência do Diretor;

IV — auxiliar o Diretor na elaboração dos seus trabalhos.

Art. 21. Aos servidores com exercício no S.E.E.C., que não tenham atribuições especificadas neste Regimento, incumbe executar os trabalhos que lhes forem determinados pelo-Chefe imediato.

CAPITULO V

Da Lotação

Art. 22. O S.E.E.C. terá lotação aprovada em ato especial.

CAPITULO VI

Do Horário

Art. 23. O horário normal de trabalho será fixado pelo Diretor, respeitado o número de horas semanais estabelecido para o serviço público.

Art. 24. O horário do pessoal designado para serviço externo será estabelecido de acordo com as exigências dos trabalhos, observado o mínimo de horas semanais ou mensais, fixado para o serviço público civil, sendo a frequência apurada por meio de boletins diários de produção.

Art. 25. O Diretor não está sujeito a ponto.

CAPÍTULO VII *Das Substituições*

Art. 26. Serão substituídos, automaticamente, em suas faltas e impedimentos eventuais, até 30 dias:

I — o Diretor, mediante indicação sua e designação do Ministro, por um dos Chefes de Seção;

II — os Chefes de Seção e o Chefe da P., por servidores designados pelo Diretor.

CAPÍTULO VIII *Disposições Gerais*

Art. 27. Mediante instruções de serviço do respectivo Chefe, as Seções poderão desdobrar-se em turmas.

Parágrafo único. Na S. A. haverá um encarregado da frequência e um encarregado do protocolo.

Art. 28. Nenhum servidor poderá, sem autorização escrita do Diretor, publicar trabalho ou conferência, nem dar entrevista sobre assunto que se relacione com a organização e as atividades do S.E.E.C.

Art. 29. Os trabalhos realizados no S.E.E.C. poderão ser publicados em revistas científicas nacionais, ou estrangeiras, desde que haja autorização do Diretor e neles figure, como subtítulo, a expressão "Trabalho do Serviço de Estatística da Educação e Cultura".

Art. 30. A juízo do Diretor, poderão ser incluídos, em publicações do S.E.E.C, trabalhos relevantes de técnicos a ele estranhos desde que versem assuntos relacionados com as suas finalidades.

Art. 31. Os casos omissos, que envolvam matéria regimental, serão resolvidos pelo Ministro.

Art. 32. este Regimento entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 26 de janeiro de 1956. ■— *Abgar Renault*.

(Publ. no *D. O.* de 6-2-1956).

DECRETO N. 38.725 — DE 30 DE JANEIRO DE 1956

Aprova o Regimento do Serviço de Documentação do Ministério da Educação e Cultura.

O Vice-Presidente do Senado Federal, no exercício do cargo de Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso I, da Constituição, decreta:

Art. 1.º Fica aprovado o Regimento do Serviço de Documentação do Ministério da Educação e Cultura (S. D.), que com este baixa, assinado pelo titular da referida pasta.

Art. 2.º este decreto entrará em vigor na data da sua publicação.

Art. 3.º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 1956; 135.9 da Independência e 68.9 da República.

NEREU RAMOS
Abgar Renault.

REGIMENTO DO SERVIÇO DE DOCUMENTAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

CAPITULO I *Da*

Finalidade e Competência

Art. 1.º O Serviço de Documentação do Ministério da Educação e Cultura (S.D.), diretamente subordinado ao Ministro de Estado, tem por finalidade reunir, classificar e catalogar todo elemento que interesse direta e indiretamente às questões educacionais e culturais ligadas a este Ministério, com o objetivo de criar "meios" coligidos e ordenados que facilitem amplo serviço de informações, estudos, pesquisas e divulgação: promover exposições e conferências sôbre temas culturais e artísticos; fazer publicações de interesse cultural, artístico, científico e educacional; estabelecer intercâmbio, no país e no estrangeiro, com entidades oficiais e particulares interessadas nos mesmos problemas e realizar outros trabalhos, além de documentar a história cultural e educacional do país e, de forma particular, as atividades do Ministério.

CAPITULO II *Da*

Organização

Art. 2º O S. D. compõe-se de:
Seção de Administração (S.A.).
Seção de Divulgação (S. D.).
Seção de Foto-Documentação (S. F. D.).

Seção de Pesquisa (S. P.).
Biblioteca (B.).

Art. 3º O S.D. terá um Diretor.

Art. 4.º O Diretor terá um Secretário escolhido dentre os servidores públicos federais.

Art. 5.9 As Seções e a Biblioteca terão Chefes designados pelo Diretor.

Art. 6.9 O Setor de Divulgação do Gabinete do Ministro receberá colaboração do S. D.

CAPITULO III *Da*

Competência dos Órgãos

Art. 7.º Compete à S. A.:

I — executar todos os serviços de dactilografia do S. D.;

II — promover e superintender a distribuição de publicações;

III — promover as medidas necessárias à administração do pessoal, material, orçamento e comunicações;

IV — preparar contratos cuja lavratura fôr da alçada do S.D.;

V — manter sob seu controle e fiscalização o Salão de Exposições do edifício-sede do Ministério;

VI — dirigir a revisão e a impressão dos trabalhos feitos pelo S. D., determinando a tiragem, o formato, a qualidade do papel e outras indicações.

Art. 89 Compete à S. D.:

I — divulgar, por meio da revista "Arquivos", as atividades do Ministério;

II — realizar, em cooperação com o Setor de Divulgação de que trata o art. 6.9, campanhas publicitárias sôbre as atividades do Ministério;

III — levar a efeito reportagens sôbre as atividades desenvolvidas pelos órgãos do Ministério, ou facilitar-lhes a realização, bem como pôr à disposição da imprensa os esclarecimentos necessários sôbre os atos da administração;

IV — organizar exposições, audições, exibições e conferências;

V ■ — orientar as repartições do Ministério que desejarem realizar exposições, audições, exibições e conferências;

VI — determinar os registros fotográficos e cinematográficos dos aspectos e fatos relacionados com as atividades do Ministério, organizando-os para exibição e distribuição:

VII — pôr ao alcance de todos, por meio da radiodifusão, palestras e cursos, quer universitários, quer de natureza popular, tudo o que possa contribuir para o aperfeiçoamento cultural do povo;

VIII ■ — realizar gravações magnéticas de aulas, cursos e conferências de real importância para efeitos de documentação ou transcrição para publicação; gravar temas musicais e coletar fatos folclóricos para documentação e transcrição em discos ou filmes cinematográficos;

IX — promover a reedição atualizada de obras esgotadas, relacionadas com as atividades do Ministério;

X — promover a publicação de revistas e boletins informativos sobre as atividades culturais de todo o país e boletins artísticos referentes às realizações dos museus, galerias de artes e entidades congêneres;

XI — coordenar todos os elementos necessários à publicação de séries culturais e trabalhos avulsos destinados ao setor cultural do S.D.;

XII — coligir os dados necessários à elaboração dos relatórios do S.D.

Art. 9.9 Compete à S.F.D.;

I — organizar arquivo especializado ou bibliofilmoteca que inclua microfilmes de textos, mapas, gráficos, manuscritos, obras raras ou esgotadas, etc;

II — reunir documentação de elementos artísticos históricos, culturais esparsos no território nacional e no exterior, para fins de divulgação;

III — tornar acessíveis aos interessados, mediante condições que se estabelecerão, reproduções destinadas a estudos e pesquisas;

IV — organizar, classificar, catalogar, preservar e manter atualizado o arquivo fotográfico;

V — manter um laboratório fotográfico completo;

VI — produzir microfilmagens, inclusive externas, para coleta de documentação que não possa ser transportada, reportagens e levantamentos fotográficos;

VII — exhibir filmes educativos e ilustrar aulas, cursos e conferências para atender solicitações de instituições culturais e educacionais;

VIII — fornecer microfilmes e outros materiais foto-documentários, inclusive dispositivos, e estabelecer o seu intercâmbio, bem como coordenar e orientar-lhes a produção e manter intercâmbio de bibliografias microfilmadas e de foto-reproduções documentárias;

IX — facilitar a formação técnica de estagiários nos serviços de laboratório para classificar microfilmes e foto-documentação em geral;

X — estudar e propor às autoridades competentes auxílios técnicos para instalação de serviços de microfilmes nas instituições subordinadas ao Ministério.

Art. 10. Compete à S.P.: I — realizar investigações em todos os campos culturais e educacionais para atender e facilitar o trabalho dos órgãos especializados do Ministério, investigar quais as necessidades imediatas que devem ser atendidas a fim de favorecer o progresso educacional no país, estudar e pro-

por soluções para melhoria e atualização dos sistemas de divulgação e vulgarização de conhecimentos;

II — coligir, classificar, guardar e conservar textos de leis, portarias, instruções ministeriais, circulares da Presidência da República, relatórios, clichês, recortes, dados estatísticos, e outros documentos relacionados, direta ou indiretamente, com as atividades do Ministério;

III — coligir, na imprensa diária e periódica, o noticiário referente às atividades do Ministério, bem como notas e comentários relativos à ação federal nos domínios da educação e da cultura, para distribuí-los pelos órgãos competentes;

IV — organizar e sistematizar as informações e dados que se referirem aos tratados, convenções e acordos ligados às atividades educacionais e culturais;

V — classificar e conservar documentos de interesse para a história da educação e da cultura no Brasil;

VI — organizar publicações referentes à legislação do ensino;

VII — selecionar e organizar, quando solicitado, elementos que possam instruir questões em estudo, nos órgãos do Ministério e instituições culturais e educativas;

VIII — organizar a legislação estrangeira destinada ao estudo da legislação comparada sobre problemas educacionais e culturais;

IX — recolher, restaurar e conservar os papéis e documentos históricos, pondo-os em condições de serem consultados e publicados;

X — coligir informes sobre organizações educacionais, culturais, artísticas e científicas nacionais e estrangeiras;

XI — coligir informes e elementos necessários ao estudo e à divulgação da arte popular brasileira;

XII — coligir os dados, relativos à Seção, necessários à elaboração dos relatórios do I.D.

Art. 11. Compete à B.:

I — registrar, classificar, catalogar, guardar, conservar e permutar obras e direitos autorais, nacionais e estrangeiros, de propriedade do S. D.;

II — organizar e manter em dia as coleções de publicações do Ministério;

III — organizar e distribuir bibliografias e preparar, quando solicitada, listas bibliográficas de assuntos especializados de educação e cultura;

IV — manter-se em dia com o movimento editorial, por meio de correspondência com livreiros nacionais e estrangeiros e repartições públicas incumbidas da edição de publicações oficiais;

V — elaborar, em colaboração com as outras Seções, elementos de informação e esclarecimento que possam ser úteis aos serviços do Ministério, mediante a organização de resumos, índices, monografias e estudos;

VI — fazer empréstimo de publicações, para leitura em domicílio, às pessoas que provarem a sua identidade, assinarem termo de responsabilidade e se comprometerem a obedecer às instruções reguladoras dos empréstimos;

VII — organizar e manter em dia os catálogos para uso do público e os catálogos auxiliares necessários aos seus serviços;

VIII — orientar o leitor no uso de seu acervo;

IX — manter franqueado ao público o acesso às estantes de livros e revistas e facilitar-lhes o uso;

X — cobrar indenização de quem danificar material bibliográfico ou

deixar de devolvê-lo, bem como recolher multas por atraso de restituição de obras emprestadas;

XI — impedir que consulte livro ou revista o consulente que se negar ao pagamento de indenização ou multa ou desrespeitar o regulamento dos seus serviços;

XII — manter intercâmbio com bibliotecas nacionais e estrangeiras;

XIII — superintender a preparação do fichário geral e de catálogos cujas edições devam ser revistas, acompanhando o estado e o movimento das bibliotecas;

XIV — permutar duplicatas e publicações do S.D., procedendo a inventários e organizando estatísticas;

XV — elaborar a estatística de seu movimento;

XVI — organizar e manter ma-
poteca;

XVII — manter aparelhagem de gravação, que constituirá o arquivo da palavra, canções, elos e conjuntos instrumentais populares;

XVIII — coligir os dados necessários à elaboração dos relatórios do S.D.

CAPITULO IV *Das*

Atribuições do Pessoal

Art. 12. Ao Diretor incumbe:

I — dirigir os trabalhos do S. D.:

II — despachar com o Ministro;

III — manter o S.D. em permanente contato com os demais órgãos do Ministério, especialmente com o Serviço de Radiodifusão Educativa, o Instituto Nacional do Cinema Educativo, o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura e a Agência Nacional;

IV — manter o S. D. em regime de perfeito entendimento com os Serviços de Documentação e repartições

em geral, de outros Ministérios, entidades autárquicas e parastatais, repartições públicas estaduais, com eles cooperando nos trabalhos relacionados com as atividades do Ministério;

V — dirigir-se, quando necessário, aos chefes ou diretores de repartições públicas;

VI — resolver os assuntos relativos às atividades do S.D., opinar sobre os que dependerem de decisão superior e propor ao Ministério providências necessárias ao andamento dos trabalhos, quando não forem de sua competência;

VII — reunir, periodicamente, os Chefes que lhe são imediatamente subordinados, para assentar providências ou discutir assuntos do interesse do S.D.;

VIII — baixar portarias, instruções e ordens de serviço;

IX — apresentar ao Ministro, até 31 de dezembro de cada ano, o plano anual de trabalho do S. D. e o relatório anual de suas atividades até 15 de janeiro;

X — designar e dispensar seus Chefes de Seção e Secretário;

XI — distribuir e redistribuir os servidores lotados no S.D., de acordo com as necessidades do serviço;

XII — tomar as medidas necessárias ao preenchimento e vacância das funções de extranumerários lotados no S.D., na forma da legislação em vigor;

XIII — expedir os boletins de merecimento dos funcionários que lhe forem diretamente subordinados;

XD7 — determinar a instauração de processo administrativo;

XV ■ — antecipar ou prorrogar o período normal de trabalho, na forma da legislação vigente;

XVI — autorizar ou determinar a execução de trabalho fora da sede;

XVII — organizar, conforme as necessidades do serviço, turmas de trabalho com horário especial;

XVIII — conceder férias ao pessoal que lhe fôr imediatamente subordinado e decidir sobre as escalas de férias;

XIX — promover debates e conferências sobre problemas de interesse artístico e cultural;

XX — convidar figuras de relevo, nacionais e estrangeiras, a realizar conferências e cursos;

XXI ■— designar comissões para opinar sobre o interesse educacional e cultural das exposições destinadas ao Salão de Exposições do edifício-sede do Ministério;

XXII — realizar exposições de autores estrangeiros, providenciando, para isso, a vinda, ao Brasil, de coleções de reconhecido valor.

XXIII — organizar exposições de filmes clássicos, documentários e técnicos;

XXIV — determinar que publicações de cunho científico, literário e artístico devam ser publicadas pelo S.D.

XXV — promover e estimular iniciativas que favoreçam o movimento cultural e educacional;

XXVI — promover e organizar espetáculos de arte e cooperar nas iniciativas que visem o desenvolvimento das artes em geral.

Art. 13. Aos Chefes de Seções e da B. incumbe:

I — dirigir e fiscalizar os trabalhos dos seus respectivos setores;

II — orientar a execução dos serviços e determinar normas e métodos de trabalho aos seus subordinados;

III — despachar com o Diretor;

IV — distribuir tarefas pelos seus subordinados e coordenar os trabalhos;

V — tomar providências necessárias ao andamento dos trabalhos e propor as que ultrapassem sua competência;

VI — reunir, periodicamente, os seus subordinados para troca de suas gestões sobre o aperfeiçoamento dos trabalhos;

VII — aplicar aos seus subordinados as penas de advertência e repressão e propor ao Diretor o elogio e a aplicação das penas que escapem à sua alçada;

VIII ■— organizar e submeter à aprovação do Diretor a escala de férias do pessoal que lhe fôr subordinado, bem como as alterações que vierem a fazer-se necessárias;

IX — apresentar ao Diretor boletim mensal das atividades do setor a seu cargo e relatório anual dos trabalhos realizados, em andamento e planejados;

X — distribuir o pessoal de acordo com a conveniência dos serviços;

XI — expedir boletins de merecimento dos funcionários que lhe forem diretamente subordinados;

XII — velar pela disciplina nos recintos de trabalho.

Art. 14. Ao Secretário incumbe:

I — atender as pessoas que desejarem comunicar-se com o Diretor, encaminhando-as a êle ou dando-lhe conhecimento do assunto que constitui objeto da audiência;

II— representar o Diretor, quando designado;

III — redigir a correspondência do Diretor.

Art. 15. Aos demais servidores sem funções especificadas neste Regimento compete executar os trabalhos de que forem incumbidos por seus superiores.

CAPITULO V *La*

Lotação

Art. 16. O S.D. terá lotação aprovada por decreto.

CAPÍTULO VI *Do*

Horário

Art. 17. O horário normal de trabalho será fixado pelo Diretor, respeitado o número de horas semanais estabelecido para o serviço público.

CAPÍTULO VII *Das*

Substituições

Art. 18. Serão substituídos automaticamente, em seus impedimentos eventuais, até 30 dias:

I — o Diretor, mediante indicação sua e designação do Ministro, por um dos Chefes de Seção ou da B.;

II — os Chefes de Seção e da B., por servidores designados pelo Diretor, mediante indicação do respectivo Chefe.

Parágrafo único. Haverá sempre servidores previamente designados para as substituições de que trata este artigo.

CAPITULO VIII

Disposições Gerais

Art. 19. Cada Seção deverá organizar e manter atualizada uma coleção de leis, regulamentos, circulares, portárias, ordens e instruções de serviço que digam respeito às suas atividades específicas.

Art. 20. Mediante instruções de serviço dos respectivos Chefes, as

Seções poderão desdobrar-se em turmas.

Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 1956 — *Abgar Renault*.

(Publ. no D. O. de 6-2-956).

DECRETO N. 38.738 — DE 30 DE JANEIRO DE 1956

Aprova o Regimento do Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

O Vice-Presidente do Senado Federal, no exercício do cargo de Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso I, da Constituição, decreta:

Art. 1.º Fica aprovado o Regimento do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, do Ministério da Educação e Cultura, que com este baixa, assinado pelo titular da referida pasta.

Art. 2.º este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3.º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 30 de janeiro de 1956; 1359 da Independência e 68.9 da República.

NEREU RAMOS. *Abgar Renault*.

REGIMENTO DO INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS-MUDOS

CAPITULO I *Das*

Finalidades

Art. 1.º O Instituto Nacional de Surdos-Mudos (I.N.S.M.), órgão integrante do Ministério da Educação e Cultura (M.E.C), diretamente subordinado ao Ministro de Estado, tem por finalidade:

a) dar orientação, assistência e educação aos indivíduos surdos de ambos os sexos, em idade pré-escolar,.

escolar e adulta, através dos postulados da pedagogia emendativa;

b) preparar professores e técnicos em educação e reeducação dos deficientes da audição e da palavra, ou de outros deficientes, mediante entendimentos com as instituições interessadas;

c) realizar estudos e pesquisas médicas e pedagógicas relacionados com a profilaxia da surdez, educação e reeducação dos deficientes da audição e da palavra;

d) dar assistência técnica e material às instituições federais, estaduais e municipais ou particulares, que necessitem de auxílio para a execução dos seus programas de educação ou reeducação dos deficientes da audição e da palavra;

e) promover o ensino primário, profissional, industrial, comercial, artístico e rural aos alunos deficientes da audição e da palavra, de acordo com as respectivas leis orgânicas e as indispensáveis adaptações que a surdo-mudez impõe;

f) promover, com autorização do Ministro de Estado, o intercâmbio cultural com os demais países estrangeiros, através de técnicos reconhecidamente idôneos ou de um sistema de bolsas de estudo nacional e internacional que sirva ao aprimoramento das técnicas brasileiras de educação e reeducação dos deficientes da audição e da palavra;

g) manter uma fazenda-escola para incentivar no espírito do aluno o amor à terra e às suas dádivas, despertando-lhe a consciência do seu valor como fatores positivos da sociedade;

h) dar orientação vocacional e fazer seleção e treinamento profissional dos deficientes da audição e da palavra;

i) organizar, com a colaboração de professores, médicos, técnicos e demais servidores, os Anais e a Revista do Instituto, que serão o repositório da experiência de todos relativamente aos problemas de educação e reeducação dos deficientes da audição e da palavra;

j) promover a criação, em todo o país, de sociedades patrocinadoras dos deficientes da audição e da palavra, empregados na indústria, comércio, agricultura, que exerçam profissões liberais, ou se dediquem ao cultivo das letras e das artes;

k) instituir e orientar uma campanha nacional de desenvolvimento das aptidões sociais dos deficitários da audição e da palavra;

l) instituir e orientar uma campanha que leve o público a encarar os deficientes da audição e da palavra como indivíduos merecedores de toda a consideração humana, por serem indivíduos de inteligência normal, que podem levar uma existência digna, trabalhar eficientemente, encontrar em atividade remunerada meios de subsistência, identificar-se com os interesses da sociedade, contribuir para a prosperidade e o bem comum e participar da alegria de viver;

m) organizar periodicamente, para todos os servidores do Instituto, cursos sobre problemas de educação e reeducação dos deficientes da audição e da palavra;

n) elaborar manuais, compêndios ou outras publicações de caráter técnico-científico relativas ao deficiente da audição e da palavra, no que concerne às últimas aquisições da ciência.

Art. 2º Para atender às finalidades de que trata o artigo anterior a direção do I.N.S.M. valer-se-á de recursos próprios ou da cooperação de

pessoas idôneas e tomará, entre outras, as seguintes providências;

a) estimulará nos alunos o gosto e o hábito do trabalho, a noção do dever e senso de responsabilidade, providenciando, de acôrdo com as conveniências e necessidades do Instituto, o ensino de tarefas compatíveis com as suas possibilidades;

b) providenciará o treinamento dos alunos, com a cooperação das seções do I.N.S.M. na execução das atividades da vida diária, a fim de torná-los auto-suficientes;

c) organizará, para cada aluno, com a cooperação das seções do Instituto, um regime escolar que preencha, com estudos, trabalhos ou divertimentos, o tempo não reservado ao repouso regulamentar;

ã) realizará os exames e testes indispensáveis à avaliação da capacidade dos alunos e do objetivo da educação ou reeducação dos deficientes da audição e da palavra;

e) estudará a vocação dos alunos e providenciará o seu adequado treinamento profissional, com assistência pre-vocacional, orientação profissional e recursos de aprendizagem das profissões para as quais seja apurada a sua vocação ou tendência;

f) sugerir a adoção de medidas que visem bem orientar as aptidões técnicas e sociais do pessoal do I.N.S. M. em tudo quanto se relacione com o deficiente da audição e da palavra;

g) coordenará as atividades escolares dos alunos e os esforços de todos os servidores para o efeito de ser atingida, com presteza e economia, a finalidade do I.N.S.M.:

h) determinará as medidas a tomar em relação aos candidatos à matrícula;

i) empenhar-se-á pelo aproveitamento, em repartições públicas fede-

rais, municipais, estaduais, autárquicas, bem como em organizações comerciais, culturais, artísticas e religiosas, dos deficientes da audição e da palavra que, depois de convenientemente educados revelem aptidões sociais e profissionais para exercer, com eficiência, atividade remunerada; j) manterá contato permanente com os deficientes da audição e da palavra, educados, reeducados ou empregados, seus empregadores e companheiros de trabalho, com a finalidade de descobrir, estudar, observar e resolver os seus problemas de desajustamento emocional, social ou econômico.

CAPITULO II

Da Organização

Art. 3º O I. N. S. M. compõe-se de:

Seção de Administração (S. A.);

Seção Escolar (S.E.);

Seção Clínica e de Pesquisas Médico-pedagógicas (S. C. P. M. P.);

Seção de Preparação e Aperfeiçoamento de Pessoal (S. P. A. P.);

Zeladoria (Z.);

Portaria (P.);

Parágrafo único. A Z. e a P. serão subordinadas diretamente à S. A.

Art. 4º O Diretor do I. N. S. M. será nomeado em comissão, pelo Presidente da República, mediante proposta do Ministro de Estado.

Art. 5º O Diretor do I. N. S. M. terá três assessores, especializados em orientação educacional, planejamento e pesquisas educacionais e assistência social, além de um secretário.

Art. 6º São gratificadas as funções de Chefe de Seção, Chefe de Zeladoria, Chefe de Portaria, Chefe de Disciplina e Secretário do Diretor.

Art. 7º Os órgãos que integram o I. N. S. M. funcionarão coordenados, em regime de colaboração, orientados e superintendidos pelo Diretor

CAPITULO III *Da*

Competência dos órgãos

Art. 8º À S. A. compete a execução das medidas relativas à administração geral do I. N. S. M., devendo para tanto:

- a) receber, registrar, distribuir, expedir e arquivar documentos relativos às atividades do Instituto, controlando o respectivo andamento;
- b) atender ao público em seus pedidos de informação;
- c) promover a publicação, no órgão oficial, dos atos e decisões relativos às atividades do Instituto;
- d) passar certidões, quando autorizados pelo Diretor;
- e) manter atualizados os fichários e registros relativos aos servidores em exercício no Instituto;
- f) encaminhar à Divisão do Pessoal (D. P.) do Departamento de Administração (D. A.), devidamente instruídos, os processos referentes a servidores em exercício no Instituto;
- g) efetuar a apuração de frequência dos servidores em exercício no Instituto, fornecendo a D.P. do D. A., em época própria, o boletim de frequência;
- h) preparar o expediente relativo à aquisição de material necessário ao Instituto;
- i) receber, guardar e distribuir o material pelas diversas seções do Instituto, dispondo para este fim de um Almoxarifado, e fiscalizar a sua aplicação;
- j) propor ao Diretor do Instituto a troca, cessão, venda ou baixa de

material considerado imprestável ou em desuso;

k) realizar anualmente o inventário dos bens móveis do Instituto;

l) elaborar a proposta orçamentária do I. N. S. M. de acôrdo com as instruções do Diretor;

m) organizar e manter coleções de publicações nacionais e estrangeiras, sôbre assuntos relacionados com as atividades do I.N.S.M.;

n) franquear, com permissão do Diretor, as salas de leitura e as estantes de livros e revistas às pessoas interessadas;

o) promover empréstimos de publicações, de acôrdo com as instruções do Diretor;

p) manter atualizada a escrituração do movimento financeiro interno e externo do I.N.S.M., referente a material e pessoal.

Parágrafo único. A S. A. deverá funcionar perfeitamente articulada com o Departamento de Administração do Ministério, observando as normas e métodos de trabalho prescritos pelo mesmo.

Art. 9º À S.E. compete:

I — coordenar o ensino ministrado nos diferentes graus, promovendo as condições para a equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade das crianças deficientes da audição e da palavra, mediante cursos:

a) pré-primário, realizado no jardim de infância, visando precipuamente à socialização da criança deficiente da audição e da palavra, através das técnicas educativas aconselhadas pela pedagogia emendativa;

b) primário, visando a alfabetização, a iniciação cultural que conduz ao conhecimento da vida, da família e da Nação, a defesa da saúde e a iniciação do trabalho;

c) profissional, visando o preparo conveniente do aluno e seu encaminhamento aos serviços profissionais compatíveis com as suas aptidões, através do curso comercial e industrial, compreendendo as seguintes modalidades: marcenaria, carpintaria, tornearia e entalhação; fabrico de calçados e de artefatos de couro; tipografia, encadernação e douração; trabalhos de alfaiataria; trabalhos de metal e de electrónica; corte, costura e bordado; confecção de chapéus, flores e ornamentos;

d) Artes Plásticas, visando o desenvolvimento artístico dos alunos de reconhecida aptidão, compreendendo o ensino de pintura, escultura, gravura e arte decorativa.

II — organizar estatísticas dos resultados obtidos nos diversos graus de ensino do I.N.S.M.;

III — seleccionar e distribuir os alunos depois de examinados pela S. C. P. M. P.

§ 1º Respeitadas as finalidades dos diferentes cursos, poderão suas classes servir ao Instituto, também, como campo de demonstração e prática de ensino.

§ 2º Cada curso constituirá um setor e deverá possuir normas especiais de ensino.

§ 3º Cada modalidade de ensino profissional ou industrial e o comercial terão um responsável;

§ 4º Será mantido o registro pormenorizado dos trabalhos executados pelos alunos.

§ 5º A "educação física, recreação e jogos" será ministrada aos alunos de todos os cursos.

Art. 10. Serão designados pelo Diretor assistentes para os diferentes graus de ensino, para auxiliarem o Chefe da S. E., na execução e verificação de trabalhos escolares, sem

outra remuneração que o vencimento ou salário do cargo que ocupam.

Art. 11. A S.C.P.M.P. compete zelar pela saúde dos alunos do I. N. S. M., devendo para tanto:

a) realizar, no início do ano e periodicamente, exames clínicos e otorrinolaringológicos, oftalmológicos, biométricos e buco-dentários nos candidatos à matrícula e alunos do I. N. S. M., seleccionando-os e classificando-os para estudos ou posterior tratamento, quando fôr o caso;

b) prestar assistência médica e dentária sistemática aos alunos, determinando as necessárias providências para o respectivo tratamento;

c) dar conhecimento imediato ao Diretor de todos os casos de moléstia contagiosa, infecto-contagiosa, ou de difícil e demorado tratamento, que não devam ser tratados no I. N. S. M.;

d) manter enfermaria para o recolhimento de enfermos, mediante prescrição médica;

e) manter isolamento para enfermos cuja moléstia, a juízo médico, reclame essa medida;

f) realizar pesquisas otológicas e relativas a medida de acuidade auditiva;

g) fazer o tratamento clínico-cirúrgico das afecções dentárias dos alunos;

h) prever o regime dietético dos alunos e zelar pela sua observância;

i) realizar a profilaxia especial da surdez.

Parágrafo único. A S.C.P.M.P. disporá de um corpo de médicos especializados, que serão distribuídos pelos seguintes setores:

a) clinica: geral, otorrinolaringológica e Oftalmológica, Pediátrica, neurológica e psiquiátrica, biométrica e ortopédica e dentária;

6) cirurgia: geral, otorrinolaringológica e Oftalmológica e dentária. Art. 12. À S.P.A.P. compete:

I — promover a preparação especializada de pessoal docente para deficientes da audição e da palavra ou, mediante entendimento com instituições especializadas ou interessadas, para portadores de outra deficiência;

II — habilitar administradores escolares para estabelecimentos de ensino destinados a deficientes da audição e da palavra;

III — habilitar auxiliares de educação dos deficientes da audição e da palavra;

IV — desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação de deficientes da audição e da palavra, inclusive através de cursos de extensão.

Art. 13. À Z. compete:

I — providenciar a limpeza das dependências e a vigilância diurna e noturna dos edifícios e dos terrenos do I.N.S.M.;

II — conservar a despensa, cozinha, refeitórios, lavanderia, rouparia e dormitórios em ordem e nas condições necessárias ao melhor atendimento das exigências dos trabalhos no I.N.S.M.;

III — velar pela ordem, asseio e economia dos serviços de alimentação a cargo da despensa, cozinha e refeitórios do I.N.S.M.;

TV — providenciar a lavagem de roupa de cama, mesa e de uso pessoal dos alunos;

V — zelar pela ordem, conservação e limpeza dos dormitórios do I. N. S. M.

Art. 14. À P. compete:

I — abrir e fechar os portões e portas do edifício diariamente, em horas previamente fixadas;

II — receber e distribuir correspondência;

III — providenciar a entrega do expediente do I.N.S.M. aos seus destinatários;

IV — zelar pelo relógio de ponto providenciando a mudança dos cartões;

V — fiscalizar a saída de volumes, e especialmente de artefatos confeccionados no I.N.S.M.

CAPITULO IV Dos

Atribuições do Pessoal

Art. 15. Ao Diretor do I.N.S.M. incumbe:

a) dirigir as atividades técnico-administrativas do I.N.S.M. e coordenar, orientar, planejar e promover estudos e pesquisas que visem a atualização e o aperfeiçoamento das técnicas de ensino e de assistência aos deficientes da audição e da palavra;

b) despachar pessoalmente com o Ministro de Estado;

c) designar e dispensar seus assessores e secretário, os chefes de Seção, da Zeladoria, da Portaria, de disciplina e os assistentes mencionados no art. 10;

ei) admitir e dispensar, na forma da legislação vigente, pessoal extranumerário ou pago a conta de outros recursos orçamentários, aplicados pelo I.N.S.M. e destinados a pessoal;

e) distribuir pelas seções o pessoal lotado no I.N.S.M.;

f) antecipar ou prorrogar o período normal de trabalho;

g) organizar turnos de trabalho com horário especial;

h) elogiar e aplicar penas disciplinares, inclusive a de suspensão até trinta dias, aos servidores lota-

dos no I.N.S.M., propondo ao Ministro de Estado aplicação de penalidades que excederem sua alçada;

i) expedir portarias, instruções e ordens de serviço;

j) determinar ou autorizar a execução de serviço externo e fora da sede;

h) organizar e alterar a escala de férias dos servidores que lhe são imediatamente subordinados e aprovar a dos demais servidores;

l) expedir boletins de merecimento dos servidores que lhe são diretamente subordinados;

m) apresentar anualmente, ao Ministro de Estado, relatório das atividades do I.N.S.M.;

n) propor ao Ministro de Estado todas as providências necessárias ao aperfeiçoamento dos serviços;

o) determinar a instauração de processos administrativos;

p) providenciar a publicação dos trabalhos elaborados pelo I.N. S.M.;

q) aprovar os programas organizados anualmente pelos professores, ouvido o Chefe da S. E.;

r) reunir os chefes de seção, professores, mestres ou demais servidores, sempre que julgar necessário aos interesses do ensino;

s) admitir ou recusar, no interesse do ensino, candidatos à matrícula;

t) impor penas aos alunos, inclusive desligamento, e determinar quais as que devem ser aplicadas pelo pessoal de ensino e disciplina;

u) autorizar e fiscalizar a aplicação dos créditos orçamentários e adicionais concedidos ao I.N.S.M.

Art. 16. Aos Chefes da S.E., da S.C.P.M.P., da S.P.A.P. e da S.A. incumbe dirigir os trabalhos respectivos, devendo, para tanto:

a) distribuir o pessoal pelos diversos setores, de acôrdo com a conveniência do serviço;

b) distribuir os trabalhos, orientando a sua execução, e manter coordenação entre os elementos componentes da respectiva seção, determinando as normas e métodos que se fizerem aconselháveis;

c) examinar, quando fôr o caso, os estudos, informações ou pareceres e submetê-los à apreciação do Diretor;

d) velar pela disciplina e manutenção do silêncio nas salas de trabalho ;

e) aplicar penas disciplinares, inclusive a de suspensão até quinze dias, aos seus subordinados e propor ao Diretor a aplicação de penalidade que exceder a sua alçada;

l) expedir boletins de merecimento aos servidores que lhes são subordinados;

g) propor ao Diretor a organização e alteração subsequente da escala de férias dos servidores em exercício na seção;

h) apresentar ao Diretor relatório dos trabalhos realizados, em andamento e planejados.

Art. 17. Aos assessores de Diretor incumbe o estudo de assuntos de natureza técnica que lhe forem indicados pelo Diretor.

Art. 18. Ao Secretário do Diretor incumbe:

a) atender as pessoas que desejarem comunicar-se com o Diretor, encaminhando-as a este ou dando conhecimento do assunto a tratar;

b) representar o Diretor, quando para isso fôr designado; e

c) redigir a correspondência pessoal do Diretor.

Art. 19. Ao Chefe da Zeladoria incumbe:

a) dirigir, coordenar e fiscalizar os trabalhos a cargo da Zeladoria;

6) propor ao Chefe da S. A. as medidas necessárias à boa marcha dos trabalhos da Zeladoria e que excederem dessa competência;

c) impor ao pessoal que lhe fôr subordinado as penas de advertência a repreensão, propondo ao Diretor a aplicação de penalidade que exceder de sua alçada;

D) organizar e submeter à aprovação do Diretor, por intermédio da S. A., a escala de férias do pessoal que lhe fôr subordinado;

e) expedir boletim de merecimento aos servidores que lhe forem diretamente subordinados;

f) apresentar ao Chefe da S. A., anualmente, relatório dos trabalhos realizados.

Art. 20. Ao Chefe da Portaria incumbe:

a) dirigir, coordenar e fiscalizar os trabalhos a cargo da P.;

b) propor ao Chefe da S. A. as medidas necessárias à boa marcha dos trabalhos da P. e que excederem de sua competência;

c) impor ao pessoal que lhe fôr subordinado as penas de advertência e repreensão, propondo ao Chefe da S. A. a aplicação de penalidade que exceder de sua alçada;

d) organizar e submeter à aprovação do Diretor, por intermédio da S. A. a escala de férias do pessoal que lhe fôr subordinado;

e) expedir boletins de merecimento aos servidores que lhe forem diretamente subordinados;

f) apresentar ao Chefe da S. A., anualmente, relatório dos trabalhos realizados.

Art. 21. Ao Chefe de Disciplina incumbe:

a) manter, em colaboração com a S. E., a disciplina escolar;

b) orientar e fiscalizar os trabalhos dos inspetores de alunos;

c) desenvolver o espírito de colaboração entre os alunos, bem como o cultivo dos hábitos de higiene e as boas normas de conduta;

d) organizar excursões e estabelecer meios adequados de distração para os alunos;

e) propor ao Diretor a aplicação de penas disciplinares aos alunos, quando não forem de sua alçada, de acordo com as normas estabelecidas;

f) tomar conhecimento das penalidades impostas aos alunos pelos inspetores e de suas justificativas;

g) apresentar anualmente ao Diretor relatório de suas atividades.

Art. 22. Aos mestres responsáveis pelas diversas modalidades de ensino profissional, industrial incumbe:

a) orientar, coordenar e fiscalizar os trabalhos na modalidade que fôr de sua competência;

b) propor ao Chefe da S. E. as medidas que julgar convenientes;

c) organizar, antes do início do ano letivo, de acordo com o Chefe da S. E., o programa de ensino da modalidade de sua competência;

d) observar as aptidões dos alunos, distribuir os trabalhos de acordo com a capacidade de cada um e zelar pela segurança dos mesmos;

e) anotar os trabalhos executados, individualmente, pelos alunos, bem como a nota de aproveitamento de cada um;

f) confeccionar os orçamentos dos trabalhos a serem executados e registrar em livros próprios a produção e o movimento de entrada e gasto de material;

g) dar saída aos artefatos, com a declaração dos respectivos valores

e nome dos alunos que os tiver fabricado ;

h) ter sob sua guarda e responsabilidade o material necessário ao seu trabalho;

i) zelar pela conservação do maquinário e demais utensílios referentes ao seu trabalho;

j) apresentar mensalmente ao Chefe da S. A. os livros escriturados.

Art. 23. Aos servidores que não tenham atribuições especificadas neste regimento cumpre executar as que lhe forem determinadas pelo chefe imediato.

CAPITULO V

Da Lotação

Art. 24. O I. N. S. M. terá lotação aprovada em ato especial.

CAPITULO VI Do

Horário

Art. 25. O horário normal de trabalho do pessoal será fixado pelo Diretor do I. N. S. M., respeitado o número de horas semanais ou mensais estabelecido para o Serviço Público Civil.

Art. 26. O Diretor do I. N. S. M. organizará, ouvidos os chefes de seção e da Zeladoria, as escalas, de plantão do pessoal.

Art. 27. O Diretor não fica sujeito a ponto, devendo, porém, observar o horário fixado.

CAPITULO VII

Das Substituições

Art. 28. Serão substituídos, automaticamente, em suas faltas e impedimentos eventuais até 30 dias:

I — O Diretor, por um dos chefes de seção designado pelo Ministro de Estado, mediante indicação do Diretor;

II — os chefes de seção, da Portaria e' da Zeladoria, por servidores designados pelo Diretor mediante indicação do respectivo chefe;

III — os mestres de oficina, por servidores de sua indicação, designados pelo Diretor, e

TV — o Chefe de Disciplina, por um inspetor de alunos de sua indicação, designado pelo Diretor.

Parágrafo único. Haverá sempre servidores previamente designados para as substituições de que trata este artigo.

CAPITULO VIII

Disposições Gerais

Art. 29. Será comemorado a 26 de setembro, como festa escolar, o aniversário da fundação do I.N.S.M.

Art. 30. É vedado aos mestres e ao pessoal das oficinas a realização, no I.N.S.M., de qualquer trabalho de natureza particular.

Art. 31. A renda proveniente da venda de artigos encomendados e fabricados no I.N.S.M. será recolhida ao Tesouro Nacional.

Art. 32. O Diretor do I.N.S.M. poderá assinar acordos e convênios desde que, para tal, seja devidamente autorizados pelo Ministro de Estado.

Art. 33. Poderão residir na sede ou prédios situados nos terrenos de I.N.S.M. os servidores que a conveniência do serviço exigir, a critério do Diretor.

Art. 34. O período de férias escolares para os diferentes cursos se-

rá o mesmo dos cursos oficiais e equiparados, devendo os alunos passá-lo fora do estabelecimento, podendo, entretanto, o Diretor, com autorização do Ministro de Estado, modificá-lo, no interesse do ensino.

§ 1º A permanência dos alunos no estabelecimento, durante o período de férias escolares, só será permitida juízo do Diretor, no caso de indigência comprovada dos pais ou responsáveis.

§ 2º O Diretor poderá providenciar o transporte para os alunos cujos pais ou responsáveis estejam comprovadamente impossibilitados de custeá-lo.

Art. 35. Os candidatos à matrícula serão submetidos a exame clínico e aos demais exames e testes necessários à avaliação da sua capacidade e das exigências da educação e reeducação.

Art. 36. A capacidade do deficiente da audição e da palavra será aferida, por medidas aplicadas por técnicos em psicopedagogia, em educação, em orientação profissional, em assistência social e médicos especializados em psiquiatria, em Otorrinolaringologia, em clínica geral.

Art. 37. As matrículas serão concedidas a critério do Diretor e poderão ser solicitadas em qualquer época.

Art. 38. Aos deficientes da audição e da palavra é assegurada prioridade para a matrícula, podendo o Diretor, em condições especiais e a título de experiência, ouvir os órgãos competentes, autorizar a admissão no I. N. S. M. de deficientes de outra ordem, ou de indivíduos fisicamente Íntegros.

Art. 39. Farão parte do programa de educação e reeducação dos deficientes da audição e da palavra todas as medidas que visem a sua re-

cuperação econômica, física, emocional e social.

Parágrafo único. Para o cumprimento do disposto neste artigo o Instituto deverá também promover estudos de eletrônica, utilizando as conquistas de técnica moderna, e fornecer aos deficientes da audição e da palavra, quando possível e com autorização do Ministro de Estado, aparelhos de prótese auditiva, para auxiliá-los na integração à sociedade.

Art. 40. Só terão direito à alimentação do I.N.S.M. os que, por necessidade do serviço, obtiverem autorização do Diretor.

Art. 41. Para os efeitos do presente decreto, que visa a educação, reeducação e assistência dos deficientes da audição e da palavra, são considerados deficientes da audição e da palavra:

a) os indivíduos de audição difícil, como sejam aqueles que necessitam de muita atenção para ouvir e acompanhar a linguagem;

b) os parcialmente surdos, como sejam aqueles que, a despeito de muita atenção, não conseguem ouvir muitas palavras da conversação cotidiana;

c) os totalmente surdos, como sejam aqueles que têm incapacidade de ouvir o som inerente à média da voz humana;

d) os portadores de distúrbios de linguagem, como sejam aqueles que não têm o cultivo da expressão correta, pela linguagem oral, em consequência de surdez.

Art. 42. este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 30 de janeiro-de 1956. — *Abgar Renault*.

(Publ. no *D. O.* de 31-1-1956).

DECRETO N9 38.955 — DE 27 DE
MARÇO DE 1956

*Dispõe sobre a Campanha Nacional de
Educação Rural (C.N.E.R.)*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), instituída em 9 de maio de 1952 pelo então Ministério da Educação e Saúde, com sede no Rio de Janeiro e jurisdição em todo o Território Nacional, subordinada diretamente ao Ministro da Educação e Cultura, tem por finalidade difundir a Educação de Base no meio rural brasileiro.

Art. 2º Destina-se essa Campanha a levar aos indivíduos e às comunidades os conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos, conduzindo as crianças, os adolescentes e os adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma idéia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem, eficazmente, do progresso econômico e social da comunidade a que pertencem.

Art. 3º À CNER compete:

a) investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais da vida do homem brasileiro no campo;

b) preparar técnicos para atender às necessidades da Educação de Base ou Fundamental;

c) promover e estimular a co-operação das instituições e dos serviços educativos existentes no meio rural e das que visam o bem comum;

d) concorrer para a elevação dos níveis econômicos da população rural e como meio da introdução, entre os rurícolas, do emprêgo de técnicas avançadas de organização e de trabalho;

e) contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações rurais;

f) dar, sempre que solicitada, orientação técnica às instituições públicas e privadas que, atuando no meio rural, estejam integradas em seus objetivos e finalidades.

Art. 49 A CNER atuará em todo o Território Nacional diretamente ou através de acôrdos e convênios com órgãos de serviço público, federal ou municipal, e entidades de direito público ou privado.

Art. 5º A ação da CNER se desenvolverá através de Missões Rurais, Centros Sociais, Centros de Treinamento de Líderes Rurais, de Professores e Auxiliares Rurais, Campanhas Educacionais e outras modalidades de Educação de Base, inclusive de bolsas de estudo para especialização em assuntos que interessem suas atividades.

Art. 69 A CNER terá uma administração geral, superintendida por um Coordenador, designado pelo Ministro, e será integrada dos órgãos indispensáveis a assegurar a eficiência de seus encargos

Art. 7º Quando o desenvolvimento da CNER dos Estados e Territórios o exigir, poderão ser criados Escritórios Regionais, com a jurisdição proposta pelo Coordenador e aprovada pelo Ministro da Educação e Cultura.

Art. 8º Para atender a seus encargos, disporá a CNER de tabelas aprovadas, anualmente, pelo Minis-

tro de Estado da Educação e Cultura, observadas as disposições dos artigos 15 a 17 da Lei n° 1.765, de 18 de dezembro de 1952.

§ 1° Na remuneração do Coordenador, Chefe do Setor, Delegados, Assistentes e Secretário do Coordenador e Encarregados de Turma serão observados os valores dos símbolos estabelecidos para os cargos de chefia e funções gratificadas, não podendo, nessa fixação, ultrapassar o valor atribuído ao menor padrão de vencimentos de cargo em comissão.

§ 2° Na hipótese do parágrafo anterior, o servidor federal, estadual, municipal ou autárquico, posto à disposição da CNER, sem prejuízo das vantagens de seu cargo, terá apenas a diferença entre o que perceber pelos cofres públicos e o fixado na tabela de que trata este artigo.

Art. 9° O pessoal técnico da CNER será recrutado entre os portadores de certificados de curso pela mesma realizado ou equivalente; educadores nacionais de notável saber e integrados na Educação de Base; e profissionais especializados em assuntos à mesma peculiares.

Art. 10. As atividades da CNER serão custeadas pelos recursos que lhe forem destinados no orçamento da União ou em virtude de acôrdos ou convênios com entidades públicas ou privadas.

Parágrafo único. A aplicação desses recursos será feita rigorosamente de acôrdo com o Plano apresentado anualmente pelo Coordenador da CNER à aprovação do Ministro da Educação e Cultura, no qual serão discriminados os serviços a serem executados, a modalidade de financiamento e respectivos orçamentos.

Art. 11. O material permanente e equipamentos adquiridos à conta dos referidos recursos constituem bens da União, devendo como tal ser escriturados, e reverterão à CNER quando do término ou suspensão dos serviços, decorrentes de Acôrdos ou Convênios.

Parágrafo único. Na hipótese de haverem sido adquiridos à conta de recursos de entidades públicas ou particulares, com as quais mantiver a CNER Acôrdo ou Convênio, só poderão ser empregados ' nos serviços executados em cooperação com essas entidades, sendo as mesmas devolvidas ao término ou suspensão do serviço.

Art. 12. Não será permitida a aplicação de recursos da CNER em propriedade privada, para obras ou benfeitorias que não possam reverter à CNER ao término ou suspensão do serviço; sendo apenas permitida a execução de pequenas obras de adaptação e benfeitorias, desde que não ultrapassem 2% (dois por cento) do respectivo orçamento.

Art. 13. A CNER manterá contabilidade própria, de acôrdo com as instruções vigentes e as necessidades técnicas de sua finalidade, observado, quando fôr o caso, o art. 918 do Regulamento Geral de Contabilidade Pública.

Art. 14. A CNER promoverá entendimentos com órgãos do Serviço Público e outras entidades que se encarreguem de serviços afins no sentido de obter um melhor entrosamento de suas atividades para atingir os objetivos colimados em melhoria da comunidade brasileira. Art. 15. O Ministro da Educação e Cultura baixará as instruções necessárias à complementação dos dispositivos do presente decreto.

Art. 16 este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 27 de março de 1956; 135'.> da Independência e 68' da República.

JUSCELINO KUBISTCHEK.

Clóvis Salgado.

(Publ. no D. O. de 27-3-956).

PORTARIA Nº 54 — DE 30 DE
JANEIRO DE 1956

Dá nova redação ao art. 38 da Portaria n. 501, de 19 de maio de 1952.

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe confere o art. 94 do Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, resolve:

Art. 1º O art. 38 da Portaria Ministerial n.º 501, de 19 de maio de 1952, passa a ter a seguinte redação :

"Art. 38. Haverá obrigatoriamente, por 3érie, nos cursos diurnos, vinte e quatro aulas semanais no primeiro ciclo e vinte oito no segundo e nos cursos noturnos, vinte aulas no primeiro ciclo e vinte cinco no segundo, respeitados os seguintes limites:

a) em todas as séries do curso ginásial e do curso colegial haverá, no mínimo, três aulas semanais de Português;

b) em todas as séries do curso ginásial e do curso científico haverá, no mínimo, três aulas semanais de Matemática;

c) no curso ginásial, o ensino de Francês será ministrado, no mínimo, em duas aulas semanais, por série, e o de Inglês, no mínimo, em

três aulas semanais, na 2.^a e na 3.^a séries, e em duas na quarta série;

d) na 1.^a e na 2.^a séries do curso ginásial haverá, no máximo, duas aulas semanais de Trabalhos Manuais, e, em todas as séries do curso ginásial, haverá, no máximo, duas aulas semanais de Desenho e de Canto Orfeônico;

e) no curso clássico o ensino de Língua será ministrado, no mínimo, em quatorze aulas semanais na 1.^a série; dez, na 2.^a série, e seis na 3.^a série; e, para o ensino de Filosofia, haverá, pelo menos, três aulas semanais, na 2.^a e na 3.^a séries;

f) no curso científico, o ensino de Física e de Química será ministrado, pelo menos, em seis aulas semanais na 1.^a série; o ensino de Física, de Química e de História Natural será ministrado pelo menos em nove aulas semanais na 2.^a e na 3.^a séries.

§ 1º No número de aulas semanais, por série fixado neste artigo, se incluirão as sessões de educação física e não serão incluídas as aulas de Economia Doméstica e as atividades complementares.

§ 2º A matéria constante dos programas escolares vigentes será lecionada tendo em vista o número de aulas reservadas a cada disciplina.

§ 3º Na execução do programa de Trabalhos Manuais, ter-se-ão em vista as condições das classes atendendo-se a circunstâncias de serem masculinas ou femininas e a do funcionamento diurno ou noturno".

Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 1956. — *Abgar Renault.*

(Publ. no D. O. de 6-2-956).

PORTARIA N.º 59 — DE 30 DE
JANEIRO DE 1956

*Expede Instruções para concessão de
bolsas de estudo.*

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições e tendo em vista o que, nos termos do art. 69 do Decreto n. 37.494, de 14 de junho de 1955, lhe propõe o Conselho de Administração do Fundo Nacional do Ensino Médio, resolve baixar as seguintes

*INSTRUÇÕES PARA CONCESSÃO
DE BOLSAS DE ESTUDO*

CAPITULO I Das

Bolsas de Estudo

Art. 1.º As bolsas de estudo, mantidas com recursos do Fundo Nacional do Ensino Médio, destinam-se a suprir, nos limites das respectivas necessidades, o custeio da educação de adolescentes a que, em atenção à sua maior capacidade demonstrada em provas de seleção, deve ser ou esteja sendo ministrado o ensino médio.

Art. 2.º As bolsas de estudo, tendo em vista as necessidades de cada candidato, poderão atender às despesas relativas a:

a) anuidade e contribuições cobradas, na forma regulamentar, aos alunos pelos estabelecimentos de ensino;

b) material escolar, vestuário e transporte;

c) assistência médica e dentária;

d) internato ou pensão.

Art. 3.º Os recursos destinados a bolsas de estudo, que couberem anual-

mente a cada Município, serão atribuídos à respectiva Comissão de Assistência Educacional para aplicação em benefício de estudantes, cujas famílias residam efetivamente no Município.

CAPITULO II

*Dos Comissões de Assistência Edu-
cacional*

Art. 4.º Serão instituídas tantas Comissões de Assistência Educacional quantos forem os Municípios em que se divide o país.

Parágrafo único. Enquanto não for instituída a Comissão de Assistência Educacional de determinado Município, ficará o mesmo, para efeito destas instruções, subordinado à Comissão de Assistência Educacional do Município mais próximo.

Art. 5.º As Comissões de Assistência Educacional serão constituídas de cinco membros, sendo dois designados pela Diretoria de Ensino Secundário, dois pela Diretoria de Ensino Comercial e um pela Diretoria de Ensino Industrial.

Parágrafo único. Os membros da Comissão de Assistência Educacional serão escolhidos entre pessoas de reconhecida idoneidade que se interessem pelos problemas da educação, de preferência juizes de direito, inspetores federais de ensino médio, diretores de estabelecimentos de ensino, autoridades regionais de ensino primário, orientadores educacionais, assistentes sociais e professores de ensino médio.

Art. 6.º Compete à Comissão de Assistência Educacional:

a) informar-se sobre a situação-econômica e social dos candidatos e

efetuar a sua inscrição de acôrdo com as normas estabelecidas;

b) cooperar na elaboração e aplicação das provas de seleção;

c) decidir sôbre o montante da bolsa a ser concedida a cada candidato, respeitada a classificação obtida nas provas e tendo em vista as suas necessidades e a cota de recursos a que se refere o art. 3.9 destas Instruções;

d) orientar os candidatos na determinação do curso adequado às suas aptidões e apresentar à escolha dos mesmos a relação completa dos estabelecimentos dos vários ramos de ensino médio situados nas condições referidas na letra c do art. 3.9 da Lei n.9 2.342;

e) providenciar para que os bolsistas recebam conveniente assistência educacional, designando, sempre que possível, um educador para assisti-los na solução dos problemas relacionadas com seus estudos, em harmonia e colaboração com a família e a escola;

f) verificar os casos de insatisfatório aproveitamento escolar de bolsistas e tomar as providências recomendáveis;

g) empenhar-se no sentido de ser a cota atribuída ao município acrescida de recursos dos poderes públicos regionais e locais e doações de pessoas físicas ou jurídicas de direito público ou privado;

h) apresentar, anualmente, até 30 de maio, relatório de suas atividades.

Art. 7.9 O exercício das funções de membro das Comissões de Assistência Educacional é considerado como serviço público relevante e não será remunerado.

Art. 8.9 Os membros das Comissões de Assistência Educacional serão

designados pelo prazo de dois anos, podendo ser reconduzidos.

Parágrafo único. A ausência injustificada de qualquer membro a três reuniões sucessivas da Comissão de Assistência Educacional importa em renúncia ao exercício das funções.

CAPITULO III

Da Concessão, Manutenção ou Perda das Bolsas

Art. 9.º As inscrições serão processadas nos meses de outubro e novembro, as provas de seleção serão realizadas nos meses de dezembro e janeiro e a concessão das bolsas se efetuará até o fim do mês de fevereiro.

Art. 10. As inscrições serão requeridas à Comissão de Assistência Educacional em cuja jurisdição estiver compreendido o município em que residir a família do candidato.

Art. 11. Será aprovada pela Comissão de Assistência Educacional a inscrição do candidato considerado economicamente necessitado.

§ 1.º Considera-se economicamente necessitado, para efeito deste artigo, o candidato cuja família tenha comprovadamente renda igual ou inferior ao aluguel da casa de residência mais o produto da metade do salário mínimo local pelo número de membros dependentes.

§ 2.º Equiparam-se ao aluguel de casa as amortizações de pagamento de casa própria, metade do preço de pensão e hotel e outras despesas e-quivalentes às de residência, a juízo da Comissão de Assistência Educacional.

§ 3.º Computam-se como renda os salários, gratificações, vencimentos e

quaisquer outros rendimentos do chefe e membros dependentes da família.

§ 4.º No caso de ser o aluguel da casa ou a amortização mensal do pagamento da casa própria superior ao padrão de vida correspondente às rendas da família, pode a Comissão de Assistência Educacional atribuir àquelas despesas valor consentâneo com as mesmas rendas.

Art. 12. A classificação dos candidatos mais capazes far-se-á através de provas de português e matemática.

Parágrafo único. Sempre que possível, serão realizadas provas para a verificação do nível mental, aptidões e tendência do candidato.

Art. 13. As provas de seleção serão elaboradas por uma Comissão de três membros, cada um dos quais designado pelos Diretores do Ensino Secundário, Ensino Comercial e Ensino Industrial, e aplicadas, diretamente, ou através dos órgãos de inspeção federal de ensino, com a cooperação da Comissão de Assistência Educacional.

Parágrafo único. Sempre que indispensável, poderá a elaboração e a aplicação das provas ser atribuída a escolas elementares, quando se tratar de bolsas de estudo para o primeiro ciclo do curso médio, e a escolas de ensino médio, quando se tratar de bolsas de estudo para o segundo ciclo.

Art. 14. A bolsa será de regra concedida para a série inicial e mantida até a conclusão do curso.

Art. 15. Perderá o direito à bolsa o aluno que, a juízo da Comissão de Assistência Educacional, dela não mais necessitar ou que deixar de satisfazer a uma das seguintes condições;

a) ter obtido na série anterior nota global não inferior a 6;

b) ter tido, no ano anterior, frequência não inferior a 75% das aulas dadas;

c) ter comportamento normal.

Parágrafo único. Poderá a Comissão de Assistência Educacional manter a bolsa de estudo, embora não tenha o candidato preenchido as exigências dos itens *a* e *b* deste artigo quando, a seu juízo, ocorrerem circunstâncias que justifiquem a medida.

Art. 16. A pedido do bolsista e a juízo da Comissão de Assistência Educacional, poderá ser suspenso o pagamento da bolsa, quando houver motivos que justifiquem a interrupção dos estudos.

Art. 17. As vagas que se verificarem por motivo de desistência ou perda de bolsa poderão ser preenchidas por candidatos a séries posteriores à primeira, obedecido sempre o critério de necessidade e capacidade comprovadas na forma do presente regulamento.

CAPITULO IV *Do*

Pagamento das Bolsas

Art. 18. A bolsa de estudo será paga pelo Ministério da Educação e Cultura em cheque nominativo a favor do estabelecimento de ensino, quando se destinar ao pagamento de anuidade escolar, e a favor do aluno, de seu responsável ou de pessoa indicada pela Comissão de Assistência Educacional, quando se destinar ao atendimento de outras despesas.

Parágrafo único. Os cheques destinados a pagamentos aos estabelecimentos de ensino serão entregues,

sempre que possível, por intermédio do próprio bolsista.

CAPITULO V

Das Obrigações dos Estabelecimentos de Ensino

Art. 19. O estabelecimento de "Ensino que receber aluno bolsista, compromete-se a:

a) dar-lhe o mesmo tratamento dispensado aos demais alunos:

b) prestar ao Ministério da Educação e Cultura informações que lhe forem solicitadas, sobre a vida escolar do bolsista.

CAPITULO VI

Dos Convênios para Execução do Plano de Bolsas

Art. 20. Mediante convênio o Ministério da Educação e Cultura poderá atribuir a execução total ou parcial do plano de bolsas de estudo a entidade pública ou privada, que inclua, entre as suas finalidades, a concessão de bolsas de estudo ou a prestação de assistência a alunos de ensino médico.

Art. 21. Os Convênios firmados pelo Ministro da Educação e Cultura, por proposta do Conselho de Administração, deverão prever:

a) a existência de uma comissão supervisora composta de representantes das Diretorias de Ensino do Ministério da Educação e Cultura e da entidade contratante;

b) designação dos membros das Comissões de Assistência Educacional mediante indicação da comissão supervisora, referida no item anterior;

c) prestação de conveniente assistência educacional aos bolsistas, tendo em vista o aproveitamento escolar e o ajustamento social de cada um deles;

d) observância das normas estabelecidas neste regulamento;

e) pagamento, por parte da entidade contratante, de, pelo menos, cinquenta por cento das despesas dos serviços técnicos e administrativos referentes à distribuição das bolsas.

CAPITULO VII

Disposições Gerais

Art. 22. O Conselho de Administração baixará as instruções complementares que se fizerem necessárias para inscrição e classificação econômica dos candidatos.

Art. 23. As provas de seleção serão feitas de acordo com as normas que ferem baixadas pela Comissão a que se refere o art. 13.

(Publ. no *D. O.* de 7-2-956).