

REVISTA BRASILEIRA  
DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

---

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS

*Rua Voluntários da Pátria, 107— Botafogo*

*Rio de Janeiro — Brasil*

*DIRETOR*

ANÍSIO SPINOLA TEIXEIRA

*Documentação e Informação Pedagógica*

PÉRICLES MADUREIRA DE PINHO

*Documentação e Intercâmbio*

ELZA RODRIGUES MARTINS

*Inquérito e Pesquisas*

JOAQUIM MOREIRA DE SOUSA

*Organização Escolar*

ELZA NASCIMENTO ALVES

*Orientação Educacional e Profissional*

ZENAIDE CARDOSO SCHULTZ

*Coordenação dos Cursos*

LÚCIA MARQUES PINHEIRO

*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*

ROBERTO GOMES LEOBONS

*Secretaria*

ANTÔNIO LUÍS BARONTO

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

# REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Vol. XXX

Julho-Setembro

Nº

71

## SUMARIO

### *Idéias e debates:*

AMITAI ETZIONL, O trabalho, como método educativo nas escolas de Israel	3
ELISA DIAS VELOSO, Problemas de ajustamento à escola	15
LOURENÇO FILHO, Variações sobre um velho tema	30
PRIMO NUNES DE ANDRADE, A educação na era do desenvolvimento	46

### *Documentação:*

Seminário Interamericano sobre Planejamento de Educação	69
II Congresso Nacional de Educação de Adultos	81
O Ensino Primário em Pernambuco	96
Nota	106

### *Vida educacional:*

Informação do país	107
Informação do estrangeiro	120

ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS: A. Casais Monteiro, O problema do ensino; F. Altenfelder Silva, A educação em duas comunidades do São Francisco; Iva Waisberg Bonow, Formação do magistério primário no Distrito Federal; J. Querino Ribeiro, Educação e economia; Luis Alves de Matos, A formação do moderno professor do ensino secundário; Onofre A. Penteadó Júnior, O Manifesto e a educação	123
--	-----

ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL: Lei B9 3.384, de 28 de abril de 1958 — *Dispõe sobre a profissão de técnicos em contabilidade*; Decreto n° 43.804, de 23 de maio de 1958 — *Aprova novo Estatuto da Universidade da Bahia*; Decreto n° 43.926, de 26 de junho de 1958 — *Dispõe sobre a Escola Nacional de Saúde Pública e dá outras providências*; Decreto n° 43.928, de 26 de junho de 1958 — *Institui a Campanha Nacional de Teatro*; Portaria n° 149, de 30 de abril de 1958 — *Dispõe sobre a Enciclopédia Brasileira*; Portaria n° 362, de 4 de junho de 1958 — *Dispõe sobre as Associações de Merenda Escolar*; Portaria n° 354, de 25 de abril de 1958 (Diretoria do Ensino Secundário — *Baixa instruções para a organização de serviços da Inspeção Secional de São Paulo*); Portaria n° 70, de 28 de maio de 1958 — (Instituto Benjamim Constant) — *Baixa instruções sobre o Curso de Professores especializados em Didática de Cegos*; Portaria n° 62, de 25 de junho de 1958 — (Campanha Nacional de Merenda Escolar) — *Baixa instruções para o registro e inscrição das Associações de Merenda Escolar*; Resolução n° 3/58 — (Conselho Universitário da Univ. do Brasil) — *Altera o Regimento da Faculdade Nacional de Medicina*; Resolução n° 4/58 — (Conselho Universitário da Univ. do Brasil) — *Altera o Regimento da Escola Nacional de Química*.....169

## DO TRABALHO, CONSIDERADO COMO MÉTODO EDUCATIVO NAS ESCOLAS DE ISRAEL\*

AMITAÍ ETZIONI

Existe uma estreita relação entre o modo como são aplicados os métodos educativos e os valores, isto é, a estrutura da sociedade em que se situa este tipo de educação. Os antigos métodos são abandonados ou transformados e novas técnicas são introduzidas de acordo com a evolução da sociedade. Pode existir, em alguns casos, um desnível entre as transformações sociais e as preocupações metodológicas. Determinados processos educacionais permanecem anacrônicos mas, no conjunto, os objetivos e os métodos de educação tendem a concordar ao máximo com a sociedade. A falta de adequação é fonte de tensão entre o sistema educacional e a sociedade. Este artigo propõe-se a tratar da transformação social e de suas repercussões em relação ao método educacional.<sup>1</sup>

Em Israel, o trabalho era e ainda é considerado como um importante método *educativo*<sup>2</sup> para a quase totalidade das pessoas em idade escolar, de ambos os sexos. O trabalho distingue-se do jogo, que é uma outra técnica de educação, pelas seguintes características: enquanto o jogo não implica nenhuma responsabilidade e é improdutivo, o trabalho é sinônimo de responsabilidade tanto no seu decorrer como no seu resultado, sendo, além do mais, uma atividade fecunda. O jogo é intermitente; o trabalho não o é.<sup>3</sup> O jogo está no centro da atividade infantil; e esta característica atenua-se progressivamente, até tornar-se o jogo uma atividade marginal na vida do adulto. Por outro

\* Trabalho transcrito de *Enfance*, n° 5 (Paris), em tradução do Assistente de Educação Evandro de Oliveira Bastos.

(1) Consultar BURTON R. CLARK, *Adult Education in Transition*, University of Califórnia Press, 1956.

(2) Empregamos aqui o termo "educação" para designar a educação moral e simbólica, com exclusão da aprendizagem e da aquisição de técnicas, e em oposição a elas.

(3) Sobre o trabalho e o jogo, ver R. BBNEDICT: "Continuities and Discontinuities in Cultural Conditionning", in Logan Wilson and William L. Kolb (eds) *Sociological analysis*, Harcourt, Brace et C° New York, 1949. Ver também ADRIANO TILGHER, *Work — What is has meant to Men through the Ages*, Harcourt, Brace e C°, New York, 1930, págs. 191-198.

lado, o trabalho adquire uma significação cada vez maior até transformar-se em centro da atividade humana.<sup>4</sup>

Cada sistema pedagógico utiliza o trabalho como técnica de aprendizagem para desenvolver a habilidade. Nas sociedades modernas, a aprendizagem é altamente especializada e se concentra nas escolas técnicas e profissionais. Além disso, em Israel o trabalho tinha e tem ainda um campo de aplicação bem mais vasto.<sup>5</sup> Ele foi e ainda é utilizado não somente a título de aprendizagem, mas também como meio de transferência de valores e de formação da personalidade ("caráter"), isto é, como um método pedagógico e não unicamente como uma aprendizagem. A fim de levar mais adiante esse debate, trataremos em seguida do lugar do trabalho no processo educativo da Comunidade judia da Palestina; abordaremos depois as alterações ocorridas em virtude da criação do Estado de Israel e o que se seguiu a isto.

Um princípio central da ideologia sionista, que desempenhou papel importante no restabelecimento da comunidade judaica na Palestina, é a idéia de "normalização", o que quer dizer, fundamentalmente, que a vida dos judeus, que se tornara anormal durante o longo período da Diáspora, devia ser normalizada. Na Diáspora, os judeus representavam minoria étnica numa sociedade de gentios. Na Palestina, pelo contrário, eles teriam sua própria sociedade. Em outras palavras: todas as funções seriam assumidas por judeus. Na Diáspora, os judeus exerciam todas as profissões de classe média, existindo poucos operários entre eles e ainda menos agricultores. Em conseqüência, a normalização equívale a uma mobilidade profissional do setor terciário da economia aos setores secundário e primário. Esta mobilidade dá-se em sentido contrário da corrente geral da mobilidade profissional nas sociedades modernas que, nestas, vai dos setores primário e secundário para o setor terciário. Ora, os judeus imigraram para a Palestina, vindo dessas sociedades ditas modernas. Tiveram, pois, que vencer suas opiniões que valorizavam as profissões terciárias (médicos, por exemplo) e desvalorizavam os outros empregos (agricultores, por exemplo). A ideologia sionista e, particularmente, a idéia de normalização desempenharam papel importante nesse processo. Idealizar o trabalho manual e, em particular, o trabalho agrícola,

(4) Para formar ponto de vista diferente, consultar DAVID RIESMAN, REUEL, DENNEY, *The Lonely Crowd*, e Doubleday Anchor Books, New York, 1955, especialmente as págs. 315-345.

(5) Isto é válido também para outros países e épocas diversas, por exemplo, a Rússia atual ou os Estados Unidos nos primeiros tempos. Abordamos aqui apenas o caso de Israel.

torna-se, por essa razão, um dos principais objetivos da comunidade judaica na Palestina. Na medida em que os pioneiros desejavam ver seus filhos seguir suas trilhas, as escolas<sup>6</sup> e os movimentos de juventude,<sup>7</sup> do mesmo modo acentuavam aquelas idéias e talvez com mais ênfase. Finalmente esses ideais se refletiram nos métodos educacionais empregados.

A jardinagem, batizada com alguma ênfase "trabalho da terra", fazia parte do programa de estudos da maioria das escolas. Atribuía-se mais importância a ela nas pequenas cidades que nas aldeias, e nas grandes cidades mais que nas pequenas. Enquanto algumas escolas possuíam oficinas, e outras, raras, não possuíam senão oficinas, estas últimas eram consideradas por muitos educadores como de importância secundária.

O trabalho — no jardim ou na oficina — não tinha como objetivo definido o desenvolvimento das aptidões ou a aprendizagem. As crianças de quase todas as idades escolares e dos dois sexos realizavam as mesmas tarefas, adaptadas às suas possibilidades físicas. É assim que as crianças menores utilizavam pequenas ferramentas, os mais crescidos ferramentas maiores, etc. .. Mas todos se integravam nas mesmas perspectivas. Na maioria dos casos, não se operava nenhuma seleção entre as crianças em função de seu futuro eventual. O que não significa que os professores e educadores não estivessem conscientes da validade dos métodos de seleção e de aprendizagem diferencial, de acordo com as suposições e prognósticos sobre as profissões futuras. Fundamentalmente, porém, a ideologia afirmava que o trabalho, e mais especificamente, o trabalho agrícola era bom em si. Cada um devia "trabalhar com suas mãos" e "trabalhar a terra", independentemente da profissão que fosse exercer mais tarde. As escolas das classes pobre e média, tanto quanto as dos bairros mais ricos, trabalhavam, seguindo planos semelhantes, para inculcar essa idéia. Na maioria dos casos, um pequeno jardim era cultivado sob a direção de um professor e cada classe nele trabalhava uma hora ou mais por semana. O programa oficial para as escolas<sup>8</sup> não especializadas, que foi redigido em 1923, previa duas horas de horticultura por semana para as 4.<sup>a</sup>, 5.<sup>a</sup>, 6.<sup>a</sup> e 7.<sup>a</sup> classes e uma hora

(6) NARDI, NOAH, *Education in Palestine*, Zionist Organisation of America, Washington, D. C, 1945, pág. 89.

(7) Ver J. BEN DAVID: "Report of the Research Project on Youth Movements in Israel", *Transactions of the second World Congress of Sociology*.

(8) As escolas de que falamos, sem outra especificação, compreendem tanto as escolas primárias como as secundárias; as escolas primárias em Israel compõem-se de sete classes (idades: 6 a 14 anos) e as secundárias quatro (idades: 14 a 18 anos), o termo "high school" é sinônimo de escola secundária.



para a 9.<sup>a</sup>.<sup>9</sup> Se uma escola previa um plano mais ambicioso, destinava a cada classe um terreno particular no jardim da escola e as classes rivalizavam na cultura de seu lote. Os alunos eram encorajados a permanecer depois das aulas e a dedicar um pouco de seu tempo livre em proveito da horticultura. Algumas classes reuniam-se regularmente no sábado à tarde, início do fim de semana israelita, e trabalhavam na horta. Outras escolas fundaram um clube de pequenos agricultores.<sup>10</sup> Algumas seções de escoteiros e de outros movimentos de juventude possuíam seu próprio jardim. Inúmeras escolas secundárias incitavam seus alunos a passar suas férias de verão nas aldeias onde trabalhavam como operários agrícolas, na maioria dos casos gratuitamente, sendo esse trabalho considerado tanto um serviço nacional como uma ocasião para se beneficiar de uma experiência importante e enriquecedora. Nos *kibbutzim* (colônias comunitárias), onde essa ideologia é particularmente desenvolvida, espera-se mesmo dos ministros que eles dediquem um ano, sobre cinco, ao trabalho manual e, de preferência, ao trabalho agrícola. As escolas primárias cujos alunos diplomados se destinam às escolas secundárias, técnicas, comerciais ou teóricas, consideravam todavia que um pouco de trabalho agrícola constituía boa "formação" para esses alunos. A jardinagem era considerada como um meio de transferência de valores tal como o espírito pioneiro (*pioneering*), o amor pela terra, pela natureza, como um método para inculcar a religião do trabalho.<sup>11</sup> Paradoxalmente, as escolas das pequenas e grandes cidades eram quase sempre mais preocupadas com a jardinagem e "aula de agricultura" que as escolas rurais. Ainda hoje continua assim, como o demonstra uma pesquisa feita em 1955. Determinadas escolas de Tel-Aviv enviavam seus alunos a grandes distâncias, onde estavam suas hortas, porque não estavam em condições de ter uma na pequena e dispendiosa área da escola situada no centro da cidade. Uma escola de Jerusalém, bem famosa, que não possuía terreno próprio, cultivava legumes em velhas latas, barris enferrujados, etc. Com freqüência, escolas que possuíam

(9) NARDIJ NOAH, *Zionism and Education in Palestine*, Teacher College, Colúmbia University, New York, 1934, pág. 33.

(10) *Palestine*, Department of Education, Annual Report, Government Printing, 1942/1943, pág. 5, e 1943/1944, pág. 6.

(11) Considera-se o trabalho físico como a base do trabalho educativo na escola. Há vários setores: cozinha, economia doméstica, cultura de legumes e de flores, criação de aves e animais domésticos, criação de abelhas, marcenaria, encadernação, consertos, costura, tecelagem. A intenção não é fazer das crianças operários especializados, mas sobretudo desenvolver suas habilidades manuais, levá-las a *amar o trabalho*, compreender sua importância e seu valor. NARDI, *ibid.*, págs. 40-41; ver também págs. 74-75.



bem montadas oficinas, consideravam todavia que pelo menos uma parte do emprego do tempo devia ser dedicada ao "trabalho da terra", que pelo menos certas turmas deviam "trabalhar a terra", isto é, fazer horticultura. A grande pressão exercida nas cidades para a manutenção de aulas de agricultura, pressão que ultrapassava a exercida nas aldeias, pode ser explicada de inúmeras maneiras: em primeiro lugar, trata-se dessa necessidade funcional, de que falamos acima, necessária para determinar o movimento das cidades para o campo. Em segundo lugar, nas aldeias, os alunos encontravam concretamente sua educação ideológica e sua "aprendizagem pré-vocacional" (*pre-vocational training*) em agricultura, ajudando seus pais na granja. Enfim, e não é esse o menor argumento, os professores, diretores de escolas e os pais citadinos experimentavam, eles próprios, um forte sentimento de culpa por não estarem no campo, participando dos esforços dos pioneiros. Uma educação de pioneiros reforçada por seus filhos e seus alunos representava válvula de segurança para esse sentimento.

A fundação do Estado de Israel trouxe consigo uma alteração profunda na escala de valores tanto quanto nas necessidades sociais e na estrutura social do país. Como isto já foi abordado, só mencionaremos aqui os pontos que estão em mais estreita relação com o nosso assunto, concentrando nossa atenção sobre as repercussões provocadas por essas alterações sobre a atualização do trabalho como técnica educacional. Uma das transformações essenciais foi a importância considerável concedida aos valores dos pioneiros (*pioneering values*). Ainda que o trabalho agrícola e manual seja sempre considerado, pelas autoridades e determinados grupos, como a profissão mais importante, a necessidade de jovens nas forças armadas, na administração, nas ciências, no ensino, etc, é tão urgente que essas vocações fazem grande concorrência à agricultura. No mais, os valores profissionais cercados de certo prestígio acompanham as necessidades funcionais da sociedade. Antigamente, as necessidades estavam concentradas sobretudo em volta do trabalho, no sentido estrito do termo, isto é, em volta do trabalho manual; no momento, elas são muito mais difusas e englobam a maioria das profissões citadas acima. Não somente existem menos jovens dispostos a fazer de sua profissão um "serviço nacional" (pelo trabalho nos estabelecimentos dos pioneiros agrícolas), como também essa minoria se inclina a fazê-lo, encon-

(12) S. N. EISENSTADT, *The absorption of Immigrants*, Routledge and Kegan Paul Ltd., London 1954. Ver também AMITAI ATZIONI, "Agrarianism in Israel's Party System", *The Canadian Journal of Economics and Political Science*, vol. 23, nº 3.

trando outros meios novos, indo desde a profissão de piloto de avião a jacto a técnico em questões econômicas para os órgãos governamentais. Tudo isso, evidentemente, se reflete de inúmeras maneiras no sistema escolar, no currículo e nas técnicas educacionais.

O restante de nossa atenção se concentrará sobre uma parte dessas transformações: as resultantes do emprego do trabalho como métodos educacionais. Só recentemente as classes dedicadas à jardinagem e à oficina foram suprimidas do programa das escolas primárias por ordem do Ministro da Educação e Cultura. Em determinadas escolas, elas foram totalmente suprimidas, em outras continuaram, mas fora dos programas. Utilizando o tempo precedentemente empregado no trabalho, é ensinada uma nova matéria, dita "a consciência israelita", comparável, de modo aproximado, aos cursos de civismo ministrados em outros países. Essa nova matéria não tem como objetivo transmitir conhecimentos sobre o funcionamento das instituições israelitas, tanto quanto favorecer a identificação com certos valores e com a própria nação, ainda jovem. A transformação é significativa: os valores de pioneiros atribuídos ao trabalho manual e agrícola não podem mais constituir o único ponto essencial de identificação. Devem-se estabelecer metas novas e suplementares. A lealdade para com o Estado, a fraternidade para com muitos milhares de recentes imigrantes, são apenas alguns exemplos. Os meios de criar e reforçar a identificação mudam, por conseguinte: da jardinagem, eles passam à discussão de grupo, tendo por base a noção de civismo.

De modo algum deve-se pensar que o trabalho, como meio de educação, desapareceu. Em determinadas escolas secundárias, continua sendo ainda parte integrante dos programas, como nos tempos antigos. Em outras escolas, êle participa das atividades extraclasse. A tendência principal parece ser a de manter a técnica, alterando consideravelmente suas aplicações e razão de ser. Antes, o trabalho agrícola era preponderante e o trabalho de oficina (sobretudo a marcenaria), secundário. Atualmente, a tendência é a seguinte: a) intensificar a aprendizagem profissional, diminuir a jardinagem; b) mais objetivos práticos, menos objetivos ideológicos; c) importância maior da "educação seletiva" (*selective education*).<sup>13</sup> Abordaremos cada um desses pontos, sucessivamente.

(13) Por "educação seletiva", ou educação especializada, entendemos: diferentes espécies de educação dadas a diferentes grupos de crianças, da mesma idade escolar. O critério de seleção pode ser o sexo, as atitudes, a situação econômica dos pais, etc... Ver Lawrence G. Thomas: *The Occupational Structure and Education*, Prentice, Hall, Inc., 1956, págs. 231-251.

A principal lei isrealita sobre educação assim define os objetivos da educação oficial: "Basear a educação primária sobre os valores da cultura judaica e as realizações da ciência, sobre o amor à pátria e a lealdade para com o Estado e o povo de Israel, sobre a aprendizagem do trabalho agrícola e manual, sobre a instituição dos pioneiros e sobre o esforço a realizar para a instauração de uma sociedade justa".<sup>14</sup> Insiste-se ainda sobre a importância do trabalho na educação primária, se bem que a cultura judaica, a ciência e a lealdade para com o Estado a precedam na lista dos objetivos. Em 1955, 60% (500) das escolas primárias cultivavam hortas ou mantinham aulas de agricultura. Mas o novo programa oficial, estabelecido nos últimos dois anos (1956, 1957), preocupa-se mais em introduzir uma aprendizagem nas escolas primárias do que em manter aulas de jardinagem.<sup>15</sup> O objetivo das aulas de pré-aprendizagem e a maneira como deveriam ser ministradas repousam sobre dois fundamentos recentemente aparecidos: a primeira norma é considerar tais aulas como uma espécie de aprendizagem prática; os alunos estudam o funcionamento dos instrumentos e ferramentas familiares de modo a poderem ajudar seus pais e tornarem-se, em consequência disso, adultos mais hábeis. Ensinam-se-lhes a substituir um prego ou uma torneira, a consertar uma cadeira, etc. As moças aprendem a costurar, cozinhar, e assim por diante. A segunda norma faz das classes de pré-aprendizagem elemento de aprendizagem profissional, de um ou mais ofícios, tais como a marcenaria, a metalurgia ou a mecânica. É ensinada às crianças a natureza do material, o manejo dos instrumentos simples e algumas vezes até mesmo a leitura de plantas e cálculos. A idéia dominante aqui é a seguinte: já que a maioria dos alunos será operária, que serão poucos os que prosseguirão seus estudos nas escolas secundárias e menos ainda os que farão estudos superiores, esta aprendizagem fará operários semi-experientes em lugar de operários totalmente inexperientes. O primeiro ponto de vista, ainda que muitos educadores possam não ter consciência disso, é um ponto de vista da classe média. As meninas aprendem a ser boas donas de casa e os meninos exercerão profissões liberais ou serão homens de negócios, que não trabalham manualmente; necessitam, pois, de certas habilidades artesanais que lhes servirão de *hobbies* ou que lhes permitirão ajudar suas mulheres a manter em boas condições as diversas instalações da casa sem ter que recorrer, com frequência, aos serviços de um profissional. O segundo

(14) *Government Year Book* 5716/1955. The Government Printer, 1955, pág. 127.

(15) *Ibid*, pág. 130.

ponto de vista considera os alunos como futuros operários e organiza certa hierarquia de estrutura, da qual falaremos em seguida. O importante aqui consiste nisto: enquanto a forma da técnica e seus fundamentos se transformam, o trabalho como meio de educação continua desempenhando importante papel. Mesmo que algumas pessoas insistam em fazer com que êle continue desempenhando seu antigo papel de transmissão de valor, o trabalho torna-se, cada vez mais, método de aprendizagem destinado a desenvolver determinadas habilidades: quer se trate de habilidades de ordem geral, consideradas como úteis para todo o mundo, quer se trate destas classes de pré-aprendizagem desenvolvendo habilidades específicas que são determinadas por intermédio de hipóteses a respeito da futura profissão dos alunos. As classes de agricultura são, neste momento, tachadas de "não realistas", dado que uma pequena proporção de alunos das escolas primárias e uma proporção ainda menor de estudantes da escola secundária se destinam à agricultura. Isto reflete a nova atitude em face da agricultura, que se torna, cada vez mais, uma profissão entre muitas outras, uma das maneiras de ganhar a vida e, cada vez menos, o símbolo dos pioneiros e o trabalho através do qual se realizam os valores mais sagrados. Em pesquisa feita por *Hadassa* em 1955, 960 moças e 848 rapazes de 14 anos foram interrogados sobre as profissões de suas preferências. Entre as moças, a agricultura obteve o 20.º lugar, ou seja, o último da lista (o primeiro era professora nas escolas maternais; o segundo, funcionária). Entre os rapazes, a agricultura vem em 10.º lugar (em primeiro, mecânico; em segundo, eletricista). Não existe nenhum estudo semelhante para o período escolar anterior, mas é pouco provável que o lugar atribuído à agricultura tivesse sido muito mais elevado. Em resumo: o trabalho manual dentro das classes está em vias de se tornar menos um método de educação, no sentido de formação do caráter e de doutrinação, e cada vez mais um método de aprendizagem, um desenvolvimento de habilidades particulares.

A mudança de significação e de aplicação dessa técnica suscita um problema que, na maioria dos casos, os educadores preferem não enfrentar: o da educação seletiva. O trabalho agrícola, na sua acepção primitiva, não era aprendizagem profissional e, por esse motivo, podia incluir todos os alunos.<sup>16</sup> Assim como os esportes são bons para todos e não apenas para os profissionais do futebol, assim como a geometria é ensinada

(16) DAVID B. HAWK "Specialization in American Higher Education and the "General Education Movement". — *The Journal of Educational Sociology*, outubro, 1955, págs. 75-83.

às futuras mulheres do interior tanto quanto aos futuros engenheiros — porque "desenvolve o espírito" — de igual modo o trabalho da terra — acreditou-se — forma a personalidade e reforça a lealdade para com os valores pioneiros. Por essa razão todo mundo devia participar dele. Quando esse objetivo foi mudado e a ênfase foi colocada no preparo das crianças para o seu futuro e para a sua contribuição à economia do país, tornou-se evidente que nem todas as crianças terão a mesma profissão. Alguns virão a ser agricultores, outros operários de usinas, outros ainda, empregados, etc... Ensinar a futuros operários como cultivar legumes torna-se, para a nova perspectiva, uma perda de tempo, de energia e de dinheiro. Eles deverão desenvolver atividades que, realmente, lhes servirão nas suas futuras profissões. Naturalmente que é impossível prever a profissão exata que uma criança exercerá e assegurar para cada um a aprendizagem de acordo com seus gostos particulares. Mas as crianças podem ser divididas em grandes grupos: as que se destinam à agricultura, à usina como operários não especializados ou semi-especializados, às escolas secundárias técnicas e comerciais e às profissões universitárias.<sup>17</sup> Para cada grupo pode ser aplicado um programa de aprendizagem mais ou menos adequado. A horticultura, a pré-aprendizagem ou a ausência total de aprendizagem (ou seja, a utilização de todo o tempo disponível para estudos teóricos) parecem ser as principais possibilidades.

Toda aprendizagem seletiva pressupõe que as ocupações futuras possam ser mais ou menos previstas. Esta previsão repousa sobre três fundamentos: 1) teste de aptidões e das capacidades das crianças; 2) tomada de consciência do contexto sociológico dessas crianças; 3) apreciação das necessidades futuras da economia. Os que criticam a educação seletiva observam que os testes de aptidões, além de serem de pouca valia, estão sujeitos a caução, e que é difícil determinar as aspirações "profissionais" de uma criança de 12 anos. As aptidões, bem o sabemos agora, constituem apenas um dos fatores que determinam a futura profissão de uma criança. Quase sempre uma criança de classe social inferior ou de família há pouco tempo imigrada, que tenha aptidões relativamente elevadas para o trabalho teórico, não possui as motivações,<sup>18</sup> as aspirações ou os meios<sup>19</sup> para prosseguir seus estudos. Embora Israel possua

(17) N. S. Timascheff "Higher Education for What?" — *The Journal of Educational Sociology*, outubro, 1955, págs. 75-83.

(18) J. E. FLOUD, A. H. HALSEY e F. M. MARTIN, *Social Class and Educational Opportunity*, Heinemann, London, 1956, págs. 31-61.



hoje um sistema minucioso de bolsas e outros meios para amparar as crianças bem dotadas, sobretudo entre os novos imigrantes, muitas crianças não podem ainda ser amparadas ou suficientemente ajudadas, deixando a escola na sétima ou oitava classe (12-14 anos), algumas vezes mais cedo, para ganhar dinheiro ou ajudar seus pais a ganhar a vida. Ainda que a escolaridade seja obrigatória até os 14 anos, a lei nem sempre é observada. Há, portanto, margem para não negligenciar os fatores da hierarquia social e não contar apenas com as aptidões quando se trate da aprendizagem seletiva. Se se levam em consideração as diferenças do contexto sociológico, a educação seletiva significa, *grosso modo*, dar às crianças de todas as classes sociais a educação adequada à condição social de seus pais:<sup>20</sup> aprendizagem agrícola aos filhos de agricultores e operários agrícolas; aprendizagem profissional aos filhos de operários; aprendizagem teórica e comercial para os rapazes e moças da classe média. As crianças dotadas de talentos excepcionais e muito "motivadas", provenientes de todas as camadas sociais, podem romper caminho, graças ao sistema de bolsas, mas mesmo assim a grande maioria delas recebe a educação e a aprendizagem que mais se aproximam da situação de seus pais, de suas aspirações e seus meios. Este fato é reforçado pela condição ecológica das escolas primárias. Os pais são obrigados a enviar seus filhos à escola mais próxima. Como os bairros residenciais são cada vez mais homogêneos do ponto de vista da condição social de seus habitantes, as escolas também se tornam por sua vez. Assim, a educação seletiva implica, praticamente, num crescimento da pré-aprendizagem nas escolas de imigrantes recentes e das classes inferiores, isto é, das escolas correspondentes a essas zonas residenciais. Os adversários da educação seletiva consideram esse sistema "reacionário", porque tende a manter o *statu quo*, a estrutura da classe atual, incitando a maioria dos filhos de agricultores a continuar agricultores e os filhos da classe média a exercer as profissões da classe média. As possibilidades de mudança oferecidas pelas bolsas oficiais são muito fracas, dizem os críticos da educação seletiva, e não deveríamos condenar as crianças a um determinado tipo de atividades, isto é, a uma determinada classe social. Assim, a pré-aprendizagem e a jardinagem deveriam ser dadas a todas as crianças: "se é bom, é bom para todos e não apenas para os filhos de imigrantes recentes", diz o Bureau da Associação dos Professores de Trabalhos

(19) Sobre as formas de mobilidade, ver S. M. LIPSET e REINHARD BENDIX, *Social Mobility in Industrial Society*, sobretudo o cap. I.

(20) W. L. WARNER, R. J. HAVIGHURST and M. B. LOEB, *Who shall be educated!* Harper e Brothers, New York, 1944.

Manuais, numa entrevista à imprensa.<sup>21</sup> Os que seguirem estes caminhos terão proveito imediato; quanto aos outros — e aqui os velhos valores em decadência encontram aplicação — que não se destinam ao trabalho manual, mas que o fazem durante sua escolaridade, tiram dessa atividade um benefício que os ajudará a desenvolver o caráter.

Não é nosso propósito julgar quem tem razão ou não nesta controvérsia. Vamos concluir nossa tarefa apresentando o problema. Não é inútil, entretanto, acrescentar que, a despeito da ideologia igualitária e do valor universal do trabalho manual, tudo caminha e cada vez mais no sentido de uma educação seletiva. Enquanto que determinadas escolas de tendência exclusivista dos bairros de classes médias de Tel Aviv ou de Haifa conservam hortas bem cuidadas e oficinas, um número cada vez maior de classes de pré-aprendizagem e de aprendizagem são abertas nos bairros e nas cidades de classes sociais inferiores e de imigrantes. A maioria dos alunos da escola gráfica israelita de Jerusalém descende de novos imigrantes. A proporção dos filhos de recentes imigrantes em muitos pensionatos agrícolas parece aumentar, ainda que nenhuma estatística possa ser obtida. Parece que podemos afirmar a mesma coisa no que concerne à formação dos professores das escolas maternas e determinados cursos de professores não especializados.

Depois da criação do Estado, o trabalho como método educacional encontrou ainda uma outra aplicação. Enquanto que antes êle era um meio para criar e estimular a identificação com determinados valores, como os valores dos pioneiros, êle serve agora como meio para reforçar a identificação com o Estado e seus objetivos.<sup>22</sup> É assim que milhares de alunos, sobretudo das escolas secundárias, colaboraram no esforço despendido para reflorestar as colinas desnudadas de Israel, para ajudar os novos imigrantes a fertilizar a terra durante o inverno, para construir uma estrada no deserto próximo ao mar Morto, para conservar uma granja experimental em meio à zona mais árida do sul do Négev, etc... A influência educacional dessas "operações", como são chamadas em Israel, foi quase sempre imensa e acreditamos que os estudantes aproveitaram mais com a jornada de um tal trabalho do que com as numerosas horas de cursos e de discussões em aula. Entretanto, elas estão em decadência nestes últimos tempos. Estas "operações" parecem apresentar certos inconvenientes educativos de difícil solução. O principal problema

(21) HAARBZ, 1º de outubro de 1956 (em hebreu).

(22) Para um estudo sobre orientação social da juventude, ver S. N. EISENSTADT: *From Generation to Generation*, The Free Press, Glencoe, III., 1956, sobretudo págs. 242 e 246.



é o seguinte: os organizadores destas "operações" insistiram muito sobre o sentido *simbólico* dessas atividades e muito menos sobre seu valor econômico. A experiência do trabalho no deserto foi considerada como importante para o Estado; presta-se menos atenção a este fato e, por essa razão, enviar estudantes a esse local, transportá-los e alimentá-los era quase sempre mais dispendioso que a realização da mesma tarefa por um trabalho remunerado. As árvores que foram plantadas pelos jovens foram quase que todas replantadas por jardineiros profissionais. As despesas ocasionadas por estas operações foram consideradas como justificadas e foram postas no âmbito dos orçamentos educacionais. Mas ficou demonstrado que a natureza irrealista do trabalho era prejudicial à sua função educativa. As crianças vieram a sentir que seu trabalho era inútil, sem sentido, que era um falso "ritual" e não uma contribuição real<sup>23</sup>.

Desse modo, uma sociedade em evolução transforma seus métodos educacionais, ajustando-os às novas necessidades sociais, conservando alguns dos velhos elementos, introduzindo novos, alterando o sentido, a aplicação e o fundamento dos outros.

(23) O problema é tratado, sob ângulo pouco diferente, por AMI-TAIETZIONI, "The Organizational Structure of "Closed" Educational Institutions in Israel" in *Harvard Educational Review*, Primavera de 1957.

# PROBLEMAS DE AJUSTAMENTO À ESCOLA

ELISA DIAS VELOSO

Do D. N. Cr.

Os problemas de ajustamento à escola têm múltiplas e extensas raízes na personalidade da criança e no meio em que ela vive, e ao mesmo tempo repercutem, numa e noutro, trazendo conseqüências dignas de reflexão.

O rendimento na escola é a primeira prova de eficiência social que a família espera da criança. Daí a tensão criada, muitas vezes, entre pais e filhos, em torno desse problema, tornando-o mais difícil de ser superado.

O Prof. Almeida Júnior, analisando a questão da repetência<sup>1</sup>, assinala os efeitos mais amplos da falta de rendimento que, além de atingirem a criança e a família, afetam a capacidade da escola e a economia do Estado.

Não pretendemos trazer contribuição original ao assunto, já estudado na America do Sul por autores como Mira y Lopez<sup>7</sup>, Telma Reça<sup>8</sup> e outros.

Julgamos oportuno revê-lo sobretudo com a finalidade de examinar de perto a situação de crianças e jovens que, dispendo aparentemente de condições favoráveis para obtenção de um bom rendimento escolar, ficam impedidas de consegui-lo, como é o caso de "Célia", que apresentamos mais adiante.

## *Casos de desajuste à escola, nos serviços de orientação psicológica*

Vistos através dos serviços de orientação psicológica, os problemas de ajustamento à escola apresentam alguns aspectos específicos, tais como o da maior freqüência no sexo masculino, refletindo a "maior preocupação da família com o filho varão", conduzindo-o à procura de ajuda em serviços técnicos para solução do problema, conforme diz a Prof. Ruth Schaefer Simões, diante de uma amostra do ISOP<sup>9</sup>.

Nos estudos que temos feito sobre o assunto, baseados na clientela do Centro de Orientação Juvenil, do Departamento Nacional da Criança, preferimos eliminar, desde logo, os casos que apresentam retardo evidente no desenvolvimento mental

(nos quais pesa obviamente esse fator no desajuste à escola comum), bem como os de crianças internadas.

Através da pesquisa que apresentamos, em 1954, à Mesa Redonda sobre Clínicas de Orientação, no Congresso Pan-Americano de Pediatria, realizado em S. Paulo, chegamos às seguintes conclusões<sup>10</sup>:

1. Num estudo de 500 casos atendidos em clínica de orientação, verifica-se que mais de 50% deles apresentam problemas de ajustamento escolar, que aparecem com maior freqüência que qualquer outro.

2. Numa amostra de 100 dessas crianças que apresentara desajustamento escolar, crianças de inteligência pelo menos normal, vivendo em ambiente familiar, estudando em regime de externato, observa-se que:

a) o desajustamento escolar se manifesta por uma série de sintomas que implicam diversos aspectos da vida escolar da criança, encontrando-se quase sempre, em cada caso, mais de um desses sintomas;

b) dentre as dificuldades da criança em relação à vida escolar, as que se manifestam sob a forma de falta de aproveitamento parecem trazer maior preocupação do que as reveladas sob a forma de inadaptação ou problema de comportamento na escola;

c) dessas 100 crianças estudadas, a quase totalidade apresenta, simultaneamente com o desajustamento escolar, outros problemas, destacando-se os de personalidade, que se revelam por dificuldades de relação com o meio;

d) problemas de natureza emocional estarão provavelmente influenciando no desajuste à escola;

e) dentre os fatores que agravam as dificuldades apresentadas por esse grupo de crianças, aparece com maior freqüência a atitude contra-indicada dos pais;

f) pelo exposto, essas crianças necessitam de tratamento psicoterápico, acompanhado de orientação à família, em trabalho de "equipe", como vem procurando fazer o Centro de Orientação Juvenil;

g) a influência da escola, embora não tenha sido computada estatisticamente, no estudo em questão, é indiscutível no ajustamento escolar da criança: daí a necessidade da atuação da clínica junto aos educadores.

### *Fatores diversos*

O fato de que quase todas as crianças desse grupo apresentam, simultaneamente com o desajustamento à escola, pro-

blemas outros, nada mais faz que confirmar a hipótese, familiar a todos os que estudam problemas de desajustamento psicológico, de que eles refletem situações complexas e múltiplas, embora com predominância de um ou outro fator, em cada caso.

Tentaremos exemplificar, através de casos atendidos em serviço particular e no C.O.J., algumas das situações mais típicas de inadaptação escolar.

### *Problemas de saúde*

Considerando em primeiro lugar as situações mais objetivas, vejamos, por exemplo, o caso da criança afetada por uma doença física que venha a prejudicar seu desenvolvimento e seu ajustamento à vida escolar.

Resumindo os resultados da "Conferência sobre educação e saúde mental" da UNESCO<sup>11</sup>, Wall conclui: "... uma criança doente, que não se pode locomover sem auxílio, está arriscada a ficar privada de um estímulo essencial. Mais tarde, à medida **que** toma consciência daquilo que a distingue das outras, e quando o sentimento de segurança, normalmente criado pelos progressos feitos no plano físico, lhe faz maior falta, a evolução de sua personalidade se pode tornar atípica. Pode chegar confusamente a considerar sua deficiência como castigo e a alimentar sentimentos de culpabilidade; ou pode mostrar-se ora agressiva, ora medrosa, e vagamente ansiosa em relação ao seu meio". Insiste o Autor na atitude construtiva que exige a educação dessas crianças, a fim de compensar e substituir experiências e estímulos que teriam normalmente, não fora a doença. É preciso levar em conta, ainda, os efeitos da falta de experiência escolar, nas doenças prolongadas, como se vê no caso que se segue:

"José", \* de 13 anos, foi submetido a exames de nível mental, solicitados por um psiquiatra. Freqüentava ainda o 3º ano primário e sentia-se desajustado na classe. Desenvolvera-se normalmente até os 8 anos, quando foi acometido de poliomielite, ficando então hospitalizado durante 4 anos. Apresentava um desenvolvimento físico mal proporcionado. Teve uma boa atitude de cooperação durante os exames. Apresentou um rendimento correspondente ao nível de 10 anos de idade mental, com melhores resultados nas provas de tipo verbal. Mostrou boa capacidade de crítica objetiva, e dificuldades acentuadas quanto à generalização e a abstração, e memória deficiente para números e figuras.

O retardamento que se notou, em relação à sua idade cronológica, poderia ser, talvez, influenciado por sua limitação de experiência, privado, como esteve, não só de escolaridade, como de recreação e contatos normais

\* Foram alterados todos os elementos que pudessem conduzir à identificação dos casos apresentados.

com o ambiente. Sua linguagem é bem desenvolvida, bem como seu comportamento social.

Seu sentimento de inadaptação à escola, numa classe de 3ª série, junto a crianças, na maioria, de idades mais baixas, é perfeitamente compreensível.

### *Inteligência "dura"*

Ainda que afastada a hipótese de um retardamento mental legítimo, que necessita de assistência pedagógica especializada, vamos encontrar, inadaptados na escola comum, aqueles que, bem próximos da zona normal de inteligência, constituem os casos limítrofes, ou de inteligência "dura."

O estudo<sup>11</sup> já citado, da UNESCO, caracteriza-os como portadores de deficiências de natureza verbal e de raciocínio, tendo um ritmo de aprendizagem mais lento e sofrendo repercussão de frustrações na esfera emocional. Acrescenta ainda o referido trabalho que são raros os países europeus que dispõem de recursos especiais para a educação das crianças limítrofes. No entanto, não só elas têm poucas possibilidades de seguir normalmente o regime escolar comum, como constituem percentagem considerável da população infantil, uma vez que se colocam em zona vizinha da normalidade e, portanto, de maior freqüência que a dos retardamentos propriamente ditos. Tal é o caso de:

"João" — de 13 anos e 7 meses, filho mais velho de uma família de nível econômico equilibrado, de instrução e cultura elementar (pai cabeleireiro), que ambicionava para o filho profissão de nível superior. João fez o curso primário sem reprovação, mas só conseguiu entrar no ginásio na terceira tentativa de exame de admissão. Frequentava, quando veio ao C. O. J., o 2º ano ginásial, depois de uma reprovação em matemática na 1ª série. Apresentava crises de nervosismo, insônia e angústia por ocasião das provas. Conseguia boas notas em trabalhos manuais e canto.

Os exames médicos nada revelaram de anormal. Os exames psicológicos (B. Terman, Matr. Progr. de Raven, desenho livre, PMK e Rorschach) indicam uma inteligência dura, personalidade que não apresenta traços propriamente patológicos, mas que se apresenta insegura, coartada, com sentimento de culpa, conseqüente angústia, e depressão.

João teve oportunidade de expressar suas dificuldades durante uma série de entrevistas, nas quais mostrou grande interesse em estudar num curso em que aprendesse dactilografia e "outras matérias mais fáceis".

Mencionado o curso comercial, mostrou grande satisfação, transformando em entusiasmo sua apatia de momentos antes. A mãe foi levada a compreender, não sem alguma resistência, a necessidade de atender ao desejo do filho, e concordou em mandá-lo para um acampamento de férias, onde o menino se adaptou facilmente e obteve grande proveito.

Ajustando-se com sucesso ao seu novo curso, João e sua família têm encaminhado, posteriormente, vários clientes ao C.O.J.

Convém notar que, em casos como este, não só o nível mental deverá ser considerado. Outras circunstâncias, tais como

a experiência social, o nível familiar, o tipo de relação da criança com os pais contribuem seguramente para o maior ou menor êxito na escola.

### *Problemas de personalidade*

Além disso, ao ser obtido, num exame psicológico, um Q.I. que indica uma inteligência dura, fica sempre de pé a hipótese de ter sido a prova afetada por condições emocionais que prejudiquem o rendimento.

Essa é a tese muito discutida por Fromm e Hartman<sup>6</sup> ao estudarem a conceituação dinâmica da inteligência e a maneira de encarar os resultados dos testes que pretendem a sua avaliação. Procuram as autoras demonstrar que a inteligência não pode ser considerada como um atributo isolado, e sim como parte integrante da personalidade total. Chamam a atenção para os casos em que a inteligência se mostra aparentemente alterada, em função de problemas de personalidade, dando uma suposta impressão de retardo, ou, pelo contrário, de um falso brilho, sobretudo na parte verbal. Interpretam ainda certos casos de fracasso inesperado nos exames, como decorrentes da identificação da pessoa do examinador com uma figura paterna temida, que não admite competição. Citam ainda as experiências de Spitz e Escalona, que, como as relatadas por Bowlby<sup>4</sup>, comprovam os prejuízos para o desenvolvimento da criança, provenientes da falta de carinho materno estável, durante o primeiro ano de vida.

Neste terreno, a experiência do C.O.J. confirma os argumentos citados, através dos exames psicológicos de crianças internadas em instituições de proteção social, privadas não só de uma vida afetiva normal em família como, na maioria das vezes, de experiências: a proporção daquelas que apresentam retardamento é acentuada, devendo-se, ainda, levar em conta o nível social de que provêm.

É hoje ponto pacífico entre os psicólogos: "Dificuldades de aprendizagem não são mais consideradas exclusivamente como resultado de inteligência baixa. Procuram-se as razões dessas dificuldades em conflitos íntimos da criança ou em suas relações ambientais com pais, companheiros e outras pessoas".<sup>2</sup>

No estudo já mencionado, sobre uma amostra de 100 casos do C.O.J., foram encontrados 72 que apresentam problemas de personalidade manifestados através de relações inadequadas com o meio, tais como negativismo, ciúme, egoísmo, agressividade ou submissão exageradas. E, como fatores considerados de influência sensível no problema dessas crianças, verificamos, em 56% dos casos, atitudes inadequadas dos pais.



Um caso típico da amostra em questão é o que passamos a apresentar, em síntese:

"Lauro" — de 11 anos, o mais velho de 3 filhos, foi encaminhado ao C.O.J. por um serviço congênere, por apresentar um comportamento exageradamente agressivo e falta de rendimento escolar.

A família é de situação econômica equilibrada, nível de instrução e cultura médio, sendo ambos os pais funcionários públicos. O pai, de 45 anos, e a mãe, de 30, são ambos reconhecidamente neuróticos, tendo êle feito tratamento interrompido ao fim de algum tempo por viagem do médico. A mãe, considerada "nervosa", desejava também tratar-se: tinha medo de sair só, chorava quando os filhos quebravam um brinquedo. Por se achar doente e trabalhar fora, preferiu que o marido acompanhasse o filho ao C.O.J.

O pai acusava o filho de "anormal", castigava-o, embora colaborasse com interesse em suas atividades recreativas. Ainda que revelando atitudes às vezes estranhas, acompanhou com regularidade e boa participação o trabalho realizado com a criança no C.O.J. Nas entrevistas, usava expressões e conceitos psicológicos mal assimilados.

Residiam em zona de subúrbio distante, em casa própria, com terreno que facilitava as atividades recreativas de Lauro.

Eventualmente, a família tinha empregada. Com freqüência, o irmão menor, de 1 ano, ficava a cargo de Lauro e da irmã, de 8 anos, enquanto os pais trabalhavam.

Os antecedentes do menino foram fornecidos pelo pai e por isso encardados sob certa reserva. Mencionavam gestação e parto normais, desenvolvimento psicológico também normal, doenças de infância e mais angina de garganta e gripe intestinal. Diziam ainda que Lauro teve dificuldades de alimentação e de sono durante o primeiro mês de vida.

Lauro freqüentava escola pública, tendo vencido sem dificuldade as primeiras séries. Em seguida a uma transferência de escola, houvera um engano na lista de promoção, só corrigido quando do início das aulas, no ano seguinte: Lauro constara como reprovado, quando, de fato, havia sido promovido.

Ao matricular-se no C.O.J., Lauro freqüentava uma classe de 5ª série primária, onde estava classificado no último lugar. A professora era considerada pelo pai como "atrasada em pedagogia". Os processos e atitudes descritos por Lauro permitiam a confirmação desse conceito.

Como características pessoais da criança, assinalamos um menino franzino, de aparência sadia, simpático e de bom contato social. Dizia gostar da vida que tinha, embora lhe coubesse uma carga pesada na contribuição para os trabalhos domésticos: fazia uma caminhada de 3 quilômetros, antes de ir para a escola, a fim de comprar leite e pão para a família. Freqüentava aulas das 7 às 10 e 30.

Ajudava a cuidar do irmão, de quem parecia gostar.

No exame médico a que foi submetido, nada se encontrou digno de nota.

O exame psiquiátrico não confirmou as observações do pai quanto a Lauro: nada se verificou de anormal, considerando-se o ambiente como o principal fator de suas dificuldades.

Os exames psicológicos revelam uma criança de inteligência normal (Q.I. — 104) apresentando depressão, para a qual devia concorrer o tipo de vida que levava. Afetividade coarctada, percebendo-se que Lauro sofria as conseqüências de uma situação familiar anormal. Apresentava, no entanto, grande desejo de afirmação, possibilidade de reagir e esperança na ajuda que pudesse conduzi-lo à recuperação. (As provas utilizadas foram: 3. Terman, Rorschach, PMK e TAT.)



O tratamento consistiu em 17 entrevistas com a criança e 14, com o pai. O menino veio sozinho 3 vezes e, em mais três de suas entrevistas, o pai veio acompanhado da mãe.

Lauro mostrou-se à vontade, durante o tratamento. Mencionava frequentemente suas diversões, suas obrigações domésticas, seus planos de futuro. A escola, porém, era sua preocupação dominante. O erro, já mencionado, na lista de promoção, traumatizara-o bastante. Queixava-se dos gritos da professora, que o deixavam nervoso. Percebia-se que, apesar das acusações, o pai era seu amigo. Com o apoio e compreensão que recebia durante as entrevistas, Lauro foi obtendo progressos sucessivos na escola, chegando a alcançar o 1º lugar na classe. Após uma curta viagem de férias, submeteu-se a dois exames de admissão: num ginásio, e numa escola técnica, conseguindo aprovação em ambos. Devido ao limite de vagas, não obteve matrícula na escola técnica, decidindo então pelo ginásio.

As dificuldades que o caso apresentou foram devidas, sobretudo, à personalidade do pai. Não obstante, este conseguiu modificar sua atitude para com o filho, e ver as qualidades positivas do menino.

Foi tentado, por vários processos, um contato com a escola primária que Lauro freqüentava, mas a professora não se mostrou acessível.

Uma carta do pai, cerca de 2 anos após o encerramento do caso, informou que Lauro prossegue em seu curso ginasial sem dificuldades.

Pelo exposto, verifica-se que Lauro, dotado de inteligência normal e de uma experiência escolar anterior positiva, entrou em dificuldades de rendimento e comportamento compreensíveis pela situação de família (pais neuróticos, com atitudes inadequadas para com o filho) e pelas condições escolares (suposto fracasso e atitudes também inadequadas da professora). O trabalho do C.O.J. consistiu em estimular as forças positivas existentes, tanto na criança como no pai, o que foi conseguido com resultados satisfatórios, embora não tenha sido possível atingir a professora.

Vale a pena citar mais outro caso, de nossa experiência recente, para a qual a assistência necessária ainda não foi iniciada, e que apresenta um contraste flagrante entre o rendimento escolar e o nível mental verificado através dos exames psicológicos:

"Célia" — de 12 anos, foi encaminhada ao exame pela professora particular que lhe dera aulas de português e matemática no ano anterior. A entrevista inicial, com a mãe, dera a impressão nítida de um caso de retardo mental, incluindo referência a um relativo sucesso durante o curso primário, seguido de acentuadas dificuldades no admissão e no 1º ano ginasial, que a criança freqüenta; e ainda de uma suspeita da professora da classe de 3ª série primária, que indagara da mãe se a menina não seria um caso para escola especializada.

Célia é a primogênita de família abastada, de 4 filhos, dos quais o segundo é aluno brilhante. A mãe insiste em que a menina tem o temperamento semelhante ao seu, pois que também ela tivera, em criança, dificuldade em aprender, com a diferença de que por dificuldades financeiras não dispusera dos recursos que Célia tem à sua disposição.

Apresenta-se ao exame uma criança tímida, emotiva, com lágrimas nos olhos. Depois de ter estabelecido uma boa relação com a examinadora, Célia revela-se uma inteligência superior, com um Q.I. de cerca de 130, com

aptidões artísticas evidentes. As provas de personalidade (Rorschach, Maps, Köch) evidenciam claramente inibição, insegurança, afetividade reprimida, tipo de vivência coartado; parece ver na mãe uma figura essencialmente punitiva, aceitando a criança o castigo com sentimento de culpa, embora com possibilidades de reação levemente esboçadas.

A entrevista com a professora que sugerira o exame confirma esses dados: observara ser a menina inteligente, mas percebera que sua atitude se modificava em presença da mãe, quando se mostra francamente apavorada. A professora assistira a freqüentes comparações entre o rendimento de Célia nos estudos, e o do irmão.

Mais reveladora ainda foi a entrevista em que os resultados dos exames foram transmitidos aos pais. A mãe ficou, não somente surpresa, mas evidentemente decepcionada, quando a par do nível intelectual da criança. O pai declarou ter percebido há muito que esta necessita especialmente de estímulo e disse francamente que Célia é tratada pela mãe com excessiva rispidez.

Como medida de recuperação, foram sugeridos para a menina tratamento psicoterápico e atividades artísticas livres, além de orientação sistemática da mãe.

A fim de não despertar nesta uma atitude de defesa e conseguir sua aquiescência para as medidas indicadas, nada foi dito sobre um ponto que nos pareceu básico, nas dificuldades de Célia: é difícil para a mãe suportar que essa criança, reprodução fiel de sua própria figura, tenha aquilo de que se viu privada na infância, talvez com grande sofrimento.

Deixando a cargo da família as decisões a tomar a respeito das sugestões apresentadas, procuramos, desde logo, dar a Célia os resultados de seus exames, à altura de sua compreensão, comunicando-lhe os aspectos positivos que pudemos verificar, como forma de estímulo.

Consideramos essencial à criança uma ajuda sistemática, a fim de que encontre o apoio que a mãe não lhe pode dar, no momento.

A insistência com que acentuou, na primeira entrevista, os recursos de que dispõe a filha e que ela não pudera ter, foi evidenciada, com demasiada ênfase para ser casual, por quatro ou cinco vezes, na primeira entrevista. Ao receber a comunicação de que a menina é muito inteligente, declarou não compreender então a causa de suas dificuldades, acentuando mais de uma vez: "ela tem tudo", numa expressão quase que de revolta.

Acreditamos que quaisquer conselhos diretos, para modificação da atitude de rispidez mencionada pelo pai e pela professora, por parte da mãe, seriam totalmente inúteis. Só um trabalho lento poderá conduzi-la, senão ao conhecimento das razões profundas de sua agressividade para com a criança, pelo menos a uma relação mais positiva com a filha.

### *O papel da escola*

Casos como o de "Lauro", em que a escola não se porta à altura de sua função, figuram com bastante freqüência, quando

se procura estudar o problema das crianças que têm dificuldades nos estudos. Citando a opinião autorizada da Prof.<sup>a</sup> Helena Antipoff, pode-se dizer que "...a escola de nossos dias, apesar de todas as recriminações dos pedagogos e dos sociólogos, continua estritamente acadêmica. Agência de um ensino predominantemente verbalista... não interessa à escola o desenvolvimento integral do estudante e de sua personalidade, em conjunto harmônico, sob todos os aspectos".<sup>3</sup>

De modo geral, a escola firma seu conceito no meio social por essas preocupações acadêmicas e verbalistas, satisfazendo à ambição de pais inseguros que procuram afirmação intelectual, mas criando tensão entre eles e os filhos que não conseguem corresponder às suas aspirações nesse sentido.

Felizmente, existem ainda escolas que se permitem cumprir o seu dever essencial, dando ao aluno a atenção que merece e colaborando no seu ajustamento.

Encontramos exemplos dos dois tipos no caso que se segue:

"Luísa" — de 9 anos, de família de alto nível intelectual, freqüentava o 2º ano de uma escola rígida e exigente onde estudavam todos os irmãos e primos, por tradição. Os mais velhos, já crescidos, guardavam dessa escola uma impressão de pavor e opressão que nem mesmo se permitiriam expressar, quando crianças, embora reconhecessem ter recebido ali seguros conhecimentos intelectuais.

Luísa, desde o jardim da infância, mostrava pavor da diretora, que veio a reger a classe de 2ª série, quando Luísa a freqüentava. A criança apresentava rendimento nulo, não conseguia preparar as lições e nada aprendia em aula. Suspeitando retardamento, a família encaminhou-a para exames psicológicos com a ressalva de que sempre se mostrava mais viva que os irmãos, antes da idade escolar.

Ao submeter-se aos testes, Luísa revelou imediatamente um claro sentimento de incapacidade, diante de qualquer tarefa. Mais expressiva foi sua reação, quando nas provas enfrentava qualquer estímulo que associava à experiência escolar: "números, nunca acerto", "frases, a professora manda fazer, eu não sei, minha mãe ajuda, mas não acerto". (B. Terman.) Em seguida a essa última, Luísa foi incapaz de acertar qualquer outra questão. Os resultados que indicavam um atraso de um ano em relação à idade cronológica, evidentemente não merecem crédito.

A família, tomando conhecimento desses fatos, decidiu pela mudança de escola, solicitando indicações nesse sentido. Encaminhamos Luísa para um colégio com número reduzido de crianças e ambiente compreensivo. Com surpresa, Luísa foi logo classificada na 3ª série primária. De início, mostrava resistência no momento de sair de casa para as aulas, mas voltava sempre satisfeita. Adaptou-se perfeitamente em pouco tempo, conforme pudemos apurar por informações da criança, da família e da escola.

Durante a série de entrevistas semanais proporcionadas a Luísa nos 6 meses seguintes, foi possível observar uma radical mudança de atitude e o reaparecimento de sua confiança em si, uma vez que, a par do apoio de um trabalho especializado, estava recebendo uma assistência pedagógica adequada.

Consideramos de grande valor o trabalho da clínica junto à escola, tal como conseguiu fazer, a Dra. Telma Reça, em Buenos Aires<sup>8</sup>, estendendo a ação terapêutica aos três ângulos do problema: criança, família e professora.

Nossa experiência é, ainda nesse sentido, um esforço em fase inicial.

Dentre as condições que têm constituído um obstáculo ao êxito do trabalho da clínica junto à escola, deveremos mencionar as que se referem ao local (distâncias que exigem horas de viagem entre a escola e o serviço); ao pessoal reduzido de que dispõe o Centro de Orientação Juvenil; e a resistência da escola em colaborar.

Preferimos citar em primeiro lugar a experiência positiva que tivemos, por exemplo, no caso de:

"Maria" — adolescente de 15 anos, aluna da 4ª série ginásial, encaminhada ao C.O.J. pelo professor de matemática, que observara na menina atitudes estranhas, que se assemelhavam a ausência, durante as aulas.

Solicitada a colaboração da escola, através da orientadora educacional, o professor veio pessoalmente ao serviço, realizando uma proveitosa entrevista com a assistente social encarregada do caso, contribuindo para a ajuda prestada à jovem.

Em outros casos, um dos técnicos do serviço vai pessoalmente à escola, para entrevista com a professora. Entre esses, podemos mencionar aqueles em que essa entrevista é produtiva, concorrendo para melhor compreensão da criança por parte da escola, no sentido de superar essas dificuldades. Convém assinalar que essa visita é sempre autorizada pela família e comunicada previamente à criança.

Lamentamos citar ainda casos em que se verificam atitudes totalmente inadequadas por parte da professora, ou da escola, em geral.

Há situações em que a entrevista se torna quase impossível ou seriamente prejudicada, por ser o técnico recebido em local contra-indicado para a discussão de um assunto confidencial: através de um *guichet*, em sala de passagem ou em corredor, à hora de entrada e saída dos alunos. Além disso, temos encontrado atitudes da parte dos educadores que evidenciam resistência absoluta quanto a essa ajuda que se pretende prestar ao aluno: uma série de acusações, fundamentadas ou não, contra a criança, impede que se estabeleça qualquer medida positiva como resultado da entrevista. Outros há que, procurando fugir talvez ao real objetivo da visita, falam de assuntos pessoais, estranhos ao interesse em questão, ou assumem uma posição de defesa, como

que manifestando sentimento de culpa pelas dificuldades da criança.

À vista dos obstáculos já mencionados para um contato direto, entre a escola e a clínica, procuramos introduzir no Centro de Orientação Juvenil o sistema que observamos na Clínica de Orientação do Maudsley Hospital, de Londres: a remessa, à escola, através da família, por ocasião da inscrição do cliente no C.O.J., de um pedido de informações a serem enviadas por escrito.

Embora não tenha o mesmo valor que o contato direto entre a clínica e a escola, essa comunicação por escrito tem como uma de suas finalidades provocar esse entendimento, incluindo um convite expresso do C.O.J., nesse sentido. E além de solicitar informações importantes para o trabalho de recuperação, procura chamar a atenção dos educadores para o fato de que a criança em questão está necessitando de uma ajuda especial.

Apresentamos em anexo (A) um exemplar desse formulário, onde foram, naturalmente, suprimidos e alterados os dados que poderiam identificar a escola e o aluno. Como se pode ver, nesse exemplar preenchido, nada consta na folha em branco, onde, com inteira liberdade, a escola poderia manifestar suas observações decorrentes do contato diário com a criança.

Depois de uma experiência com esse sistema, em 150 casos, e já suspeitando de sérias falhas em seus resultados, promovemos um estudo do material recebido, o qual ficou a cargo da então estagiária do C.O.J., Prof. Neuza Vianna Rodrigues da Motta.

A primeira apuração a que foi submetido o material indicou, desde logo, o insucesso: 52,6% dos pedidos de informação enviados ficaram sem qualquer resposta. Afastados os casos em que houvera entendimentos diretos com a escola e os de crianças que não freqüentem escolas, o C.O.J. recebeu respostas apenas de 20% dos pedidos enviados, que abrangem 31 formulários.

Estes foram divididos em 3 grupos:

a) Lacônicos — em que apenas fora preenchida a parte de perguntas, e, ainda assim, por monossílabos ("sim", "não") em número de 8.

Exemplo desse tipo é o anexo A.

Algumas dessas respostas vinham, mesmo, sem assinatura, isto é, ninguém na escola assumira a responsabilidade das declarações enviadas.

b) Satisfatórios — que, num critério benevolente, traziam respostas mais claras às perguntas formuladas, embora nada fosse dito na parte reservada à exposição livre da escola sobre a criança (folha em branco); ou que, embora lacônico, quanto



às respostas a perguntas, dissesse algo sobre a criança na folha em branco anexa ao questionário.

Encontramos 15 formulários desse tipo.

c) Completos — contendo informações suficientes e claras em todo o formulário, inclusive na folha em branco.

Encontramos 8 formulários desse tipo.

No estudo desse material, queremos ressaltar a resposta enviada por um inspetor de alunos de um colégio oficial que não só respondeu com precisão às perguntas, mas transmitiu ao serviço informações as mais minuciosas sobre o rendimento, atitudes e comportamento do aluno em questão.

Diante desses resultados, estudados pela equipe, em reunião, foram levantadas várias sugestões, partindo da hipótese de que o pedido de informações à escola, tal como está redigido, não preenche a sua finalidade, isto é, não constitui motivação suficiente para que a maioria das escolas sinta a necessidade de cooperar na recuperação do aluno. Seria necessário modificar, de forma a deixar clara a finalidade dessa providência, mostrando que se trata de uma ajuda ao aluno, e não de uma fiscalização da escola. Dois outros pontos deveriam ser acentuados: a importância da manifestação livre da escola, independente de quaisquer perguntas formuladas, através do preenchimento da folha em branco; e a necessidade de serem essas informações remetidas diretamente ao C.O.J., a qual, embora mencionada textualmente, não parecia ter sido compreendida, pois um certo número de respostas vinham em mãos do cliente ou do responsável, provocando reações prejudiciais ao tratamento do caso.

O novo formulário (Anexo B), a ser adotado daqui em diante, é o resultado da contribuição de toda a equipe e procura corrigir os pontos fracos observados no primeiro. Foram aproveitadas ainda sugestões de alunos do Curso de Orientadores Educacionais da Universidade Católica, aos quais, após discussão do assunto, foi solicitada essa colaboração, por serem elementos ligados às escolas.

A experiência futura do C.O.J. poderá dizer se essa nova forma será eficaz, na colaboração com a escola. Esta, é claro, necessita de inúmeras outras medidas mais amplas e consistentes a fim de tornar-se, para a criança, um ambiente de estímulo ao desenvolvimento integral.

### *Conclusões*

A análise da questão, através dos aspectos aqui considerados, parece indicar que a inadaptação à escola não constitui propriamente um problema em si, mas é consequência e reflexo de

outras dificuldades, de ordem pessoal e ambiental, que devem ser consideradas em primeiro lugar, no trabalho de recuperação, através da assistência à criança e ao seu ambiente, tanto na família como na escola, em seguida à investigação das condições peculiares de cada caso ou de cada grupo.

## BIBLIOGRAFIA CITADA

1. ALMEIDA JÚNIOR., A. — "Repetência ou promoção automática?" — in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* — Jan.-março, 1957, Rio.
2. ANDERSON, D. & HIGHAN, E. — "The use of the Rorschach Technique in child guidance clinics" — in Klopfer B. — *Developments in the Rorschach technique* — World Book Co. N. Y., 1956.
3. ANTIPOFF, HELENA — "Os retardados mentais e seus tipos" — in *Revista do SENAC*, nº 4, nov. 1953, Rio.
4. BOWLBY, J. — *Maternal care and mental Health* — World Health Organization, Genebra, 1951.
5. Centro de Orientação Juvenil — "Estudo da obra X" — in *Jornal de Pediatria*, vol. XX, fase. 4, 1955, Rio.
6. FROMM, E. & HARTMAN, E. D. — *Intelligence, a dynamic approach*, Doubleday & Garden City, 1955, N. Y.
7. MIRA Y LOPEZ, E — *El niño que no aprende*, Kapeluz, Buenos Aires, 1957.
8. RECA, TELMA — *La inadaptación escolar*, Ed. Ateneo, Buenos Aires.
9. SIMÕES, R. S. — "Estudo de um grupo de adolescentes apresentando o problema de reprovação escolar", in — *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, março-setembro, 1957. Rio.
10. VELOSO, E. D. — "Casos de desajustamento escolar numa clínica de orientação", in *Boletim da LBA*.
11. WALL, W. D. — *Education et santé mentale*, UNESCO, Paris, 1952.

## ANEXO A

Rio de Janeiro, de . . . . . de 1957.

Sr. Diretor

Achando-se inscrito no Centro de Orientação Juvenil o aluno "Guilherme", matriculado na Escola X, ora sob sua competente direção, vimos solicitar-lhe a gentileza de enviar-nos as informações mencionadas nas folhas em anexo, sobre a vida escolar da criança.

Dada a grande importância dessas informações para o trabalho realizado no Centro de Orientação Juvenil e o seu caráter confidencial, pedimos-lhe sejam elas enviadas *diretamente* para o nosso endereço, à Av. Rui Barbosa, 716, 3º andar — Botafogo, D. F.

Encarecemos, no preenchimento dessas folhas, a colaboração do professor responsável pela classe, se fôr o caso.

Se a Escola julgar possível estabelecer um contato direto com o nosso serviço, no interesse da criança em questão, teremos o máximo prazer em



marcar uma hora com a pessoa encarregada de procurar-nos, o que deverá ser feito pelo telefone 25-3960, entre 12 e 16 horas.

Qualquer dificuldade na remessa da folha de informações poderá ser comunicada pelo mesmo telefone, a fim de que possamos colaborar no sentido de facilitá-la, uma vez que temos todo interesse em obter esses dados o mais breve possível.

Agradecemos, desde já, a valiosa colaboração que nos puder dispensar.

Atenciosamente,

*Assistente Social*

Nome do aluno: "GUILHERME"

Escola: X

Série escolar: ADMISSÃO

Professor responsável pela classe: F.N.

1. Desde quando o aluno frequenta essa escola? 1-3-1957.
2. Quantos alunos tem sua classe? 40.
3. Enquadra-se no grupo dos bons alunos, dos médios ou dos fracos? MÉDIOS.
4. Já foi reprovado? ASSUNTO IGNORADO.
5. Já repetiu alguma série? .....
6. Como se comporta em relação à professora? BEM.
7. Faz regularmente os deveres de casa? SIM.
8. Como se comporta em relação aos colegas? BEM.
9. Como participa do recreio? BEM.
10. Falta freqüentemente? NÃO.  
Por que motivo? .....
11. A escola tem tido contatos regulares com a família da criança?  
Pessoalmente: POUCOS.  
Através boletins e provas mensais: REGULARMENTE.

Outras informações que possam ser úteis:

Assinatura F.N.

## ANEXO B

CENTRO DE ORIENTAÇÃO JUVENIL  
D.P.S. — D.N.Cr.

Av. Rui Barbosa, 716 — 3º and. — Tel. 25-3960.

Sr. Diretor

Acha-se inscrito no Centro de Orientação Juvenil o aluno .....  
..... da Escola .....  
sob sua competente direção.

O Centro de Orientação Juvenil — clínica de orientação do D.N.Cr. para menores que apresentam problemas de ajustamento — considera as informações sobre a vida escolar como valiosas e imprescindíveis na ajuda

que se pretende prestar ao cliente para melhor adaptação a suas condições de vida e para o seu melhor rendimento na própria escola.

Solicitamos, pois, a gentileza do preenchimento das ditas folhas em anexo, às quais poderão acrescentar outras mais, se necessário, para registro de todas as declarações que possam interessar ao nosso objetivo comum, Que é o melhor ajustamento do aluno.

Encarecemos, no preenchimento dessas folhas, a colaboração do professor responsável pela classe, do orientador ou de qualquer outro elemento da escola que tenha contato mais freqüente com o aluno em questão.

Se a escola julgar possível planejar uma entrevista com o nosso serviço, teremos o máximo interesse em marcar uma hora com essa finalidade, pelo telefone 25-3960.

Devido ao valor e ao caráter confidencial das informações da escola, pedimos sejam elas enviadas diretamente ao C.O.J. a fim de evitar que sejam trazidas em mãos pelo cliente ou responsável; qualquer dificuldade na remessa das folhas de informações poderá ser comunicada pelo telefone acima indicado.

Agradecemos, desde já, a colaboração que nos puder dispensar.

Atenciosamente,

As questões abaixo constituem apenas um roteiro. Solicitamos a gentileza de completá-las e de expor na folha seguinte o que julgar de interesse.

Nome do aluno

Escola

série escolar

Desde quando freqüenta essa escola?

Enquadra-se no grupo dos bons alunos, dos médios ou dos fracos?

Já foi reprovado?

Repetiu alguma série?

Faz regularmente os deveres de casa?

Falta freqüentemente?

For que motivos?

Observações sobre o comportamento do aluno em relação aos professores e aos colegas.

Observações sobre o comportamento nas aulas e durante os recreios.

A escola tem tido contatos regulares com a família do aluno?

Observações sobre as características pessoais do aluno, suas qualidades positivas, suas dificuldades específicas, sua participação nas atividades escolares e extra-escolares e quaisquer outras que possam contribuir para ajudá-lo:

\* \* \*

## VARIAÇÕES SOBRE UM VELHO TEMA\*

LOURENÇO FILHO

Muito me honra o convite que me faz a Comissão Organizadora deste Congresso para que debata convosco problemas gerais da educação de adultos. Pouco ou nada terei de novo a dizer-vos, a vós, que por uma semana, com elevação de espírito, a esses problemas examinais em seus fundamentos e realizações práticas. Não obstante, devo agradecer-vos esta oportunidade de volver a velhas cogitações de meu espírito e às preocupações dos últimos anos em que exerci funções de administração escolar. Como não desconheceis, foi nesse tempo organizada uma campanha de ensino supletivo que ainda perdura, e à qual, de caso pensado, se deu o título de Campanha de Educação de Adultos. Depois, penso que será útil conferir convosco idéias e impressões, num debate franco e cordial, sobre erros e acertos, projetos e aspirações, desse já alongado trabalho do Ministério da Educação, de serviços estaduais e entidades privadas, que à matéria se têm devotado.

Tenho por tudo isso a impressão de que não inicio convosco uma conversa, mas a de que a estou reatando. A cada passo terei mesmo que conter-me para que não dirija ao auditório expressões como estas: "Como já vos afirmei" ou "Como dantes já vos dizia"... Desculpai-me se assim fôr levado a fazer, uma que outra vez, pois na idade provectora, o espírito se compraz em voltar ao passado, numa tentativa de explicar e explicar-se. Ademais, não posso deixar de reconhecer, entre os presentes, fisionomias familiares de companheiros daquela jornada que, na luta de educar adultos, a esta altura podem ser considerados como os da "velha guarda".

### EDUCAÇÃO E MUDANÇA SOCIAL

Eu disse "educar adultos". Há, nesse objeto, mais que o que verbalmente aparece expresso. Quando educamos adultos,

\* Conferência lida na sessão de 15-7-958 do II Congresso Nacional de Educação de Adultos.

fazemos mais que isso. Um dos lemas da campanha do Ministério, e que talvez aqui tenhais recordado, era este: "É ainda por amor às crianças que devemos educar os adultos". Essa forma de dizer talvez fosse nova nas palavras; mas a idéia, essa, era antiquíssima. Há mais de vinte séculos, Platão dissera o mesmo, ao afirmar que "a educação dos jovens pressupõe a educação da cidade", isto é, a de todo o povo.

Na forma de processo social, a educação se dá como comunicação de idéias, técnicas, conhecimentos e aspirações, de parte das gerações maduras às menos amadurecidas. Em conseqüência, não se educam as crianças senão nos modos e na medida em que os mais velhos tenham sido educados. A conclusão representa uma dessas verdades simples e sólidas que podemos tomar como ponto de partida para mais acuradas reflexões.

A primeira delas pode ser comparativa: a do confronto entre condições das sociedades simples e calmas do passado e as das sociedades de hoje. Outrora, a vida coletiva só muito lentamente mudava, e, em conseqüência, poderia a educação contentar-se em reproduzir o tipo social pré-existente. Bastavam os costumes e as tradições, as velhas formas e fórmulas de conviver, cogitar e produzir. Isso justificava, antes de tudo, uma pedagogia autoritária, no lar, na escola, nos centros de trabalho; e justificava também que a educação de centros formais, como as escolas, apenas se destinasse a grupos privilegiados, segundo a estrutura social vigente.

Bem sabemos que hoje não é assim. A primeira revolução industrial, a dos fins do século XVIII, começou por mudar a vida social nos mais velhos países da Europa; a segunda, consistente em aplicar a grande tecnologia não só aos meios de produção, como aos transportes e à circulação das idéias, estendeu a mudança a todo o mundo, levando todos os povos a uma precipitada transformação.

Aqui, como em toda parte, agora vivemos sem calma nem tranqüilidade, e a tal ponto que as velhas gerações estão perplexas no que devam fazer para educar os filhos. Vivemos numa época de transição, e transição, em grego, se dizia *crise*. Atravessamos, portanto, uma época crítica, em que velhos hábitos e técnicas têm de alterar-se, ou de ceder o passo a outros e diferentes padrões de conduta. Não se faz necessário descrever essa rápida mudança por todos os seus aspectos, nem isso seria aqui possível. Valerá a pena, porém, destacar três deles, dos mais diretamente relacionados com problemas centrais explícitos ou implícitos do programa deste Congresso.

O primeiro é o da transformação dos métodos, formas e objetivos do trabalho. A produção é hoje muito mais diversi-

ficada que dantes, e amanhã o será ainda mais que hoje. O trabalho atual reclama uma preparação diversa daquela contida nos velhos costumes, e, inevitavelmente também, preparação que facilite a velhos e moços uma readaptação a essas novas maneiras de produzir. Lançai a vista pelo movimento escolar do mundo e vereis como os sistemas de educação se têm expandido e se expandem; e como a escolaridade obrigatória tende a alongar-se, alcançando já agora, não em um, mas em muitos países, a idade de 15, 16 e até 18 anos, tocando a idade adulta.

Notai depois que esse movimento é mais acentuado, sempre, nos países em que a produção mais se transforma. A difusão da educação pública acompanha por toda a parte a industrialização. Mostram assim os fatos que, em face das necessidades, o Estado é chamado a ter maior ingerência na formação das novas gerações precisamente porque a educação familiar, ou a dos simples costumes, já não se mostra suficiente. De início, sentiu-se a necessidade de estender aquela educação formal, dantes ministrada só às classes privilegiadas, a todo o povo: a leitura, a escrita, os rudimentos do cálculo; depois, alguma coisa se deveria acrescentar quanto às ciências e às artes; recentemente, também a preparação para o trabalho nas variadas formas e ramos do ensino médio.

Vejamos agora o segundo aspecto. Nessas novas circunstâncias, a antiga estrutura social devia romper-se, simplesmente porque a tal movimento outro se seguia: o da *mobilidade social* no sentido vertical, ou a de uma rápida passagem de indivíduos e grupos de uns degraus da escala econômico-social para outras. Mudança social significa especialmente isso: uma ruptura dos quadros de estratificação das classes, por variação súbita da intensidade do processo de mobilidade, ascendente e descendente.

Em nosso país, estamos assistindo a uma violenta mudança desse gênero. Ainda em recente estudo, o eminente Professor Robert Havighurst, do Centro de Pesquisas Educacionais, arrola alguns dados comparativos que merecem a maior atenção. Êle aí compara as profissões da presente população brasileira, indicando as que se mantiveram estáveis, as que se moveram para cima, ou para baixo, nos últimos tempos; e documenta (embora algumas amostras de que lançou mão não sejam de todo perfeitas, como êle próprio observa) que menos de metade de nossa gente, nas idades de 30 e mais anos, mantém-se estável na sua classe. A mobilidade *ascendente* é agora, no Brasil, consideravelmente maior que a que se observa nos Estados Unidos. Lá é de 33%; aqui, de 40%. Como seria de esperar, nossa mobilidade *descendente* é menor; aqui, 12%; naquele país, 17%.

Ora, esse aspecto da dinâmica social traz como conseqüência um terceiro. É o da variação precipitada dos quadros políticos, daqueles que detêm o controle social, com a participação forçada nos negócios públicos, e na vida cívica em geral, de um número cada vez maior de pessoas, estejam ou não devidamente preparadas para isso. Maior número a decidir nas questões de interesse comum significará sempre, *em tese*, maior justiça social, e, portanto, maior progresso moral. Mas isso, em tese. Na prática, e sobretudo nos momentos de crise (quer dizer de transição rápida) assim não o será, dado que as decisões, em muitos campos de interesses comuns, podem exigir soluções técnicas, muito delicadas, em que o número por si só não garante a excelência da decisão.

O processo de decidir em grandes grupos não preparados é sempre influenciado por fatores emocionais, perturbadores do pensamento calmo e refletido. Nem por outra razão, já há quase quarenta anos, Ortega y Gasset, num livro que ainda hoje se pode ler com proveito, fala-nos de uma "rebelião das massas", tomando essa expressão em sentido algo pejorativo, sobretudo quando por esses mesmos caracteres emocionais define o que chamou o "homem da massa". Numa imagem simples êle o retrata, dizendo que esse homem é o que, em face da escassez de pão, invade as padarias para destruir-lhes as máquinas. Não há muito, e repetidamente, diante de dificuldades de transporte, vimos aqui, na Capital da República, o ataque popular aos veículos com a sua conseqüente destruição. ..

#### DUAS FILOSOFIAS SOCIAIS

Não nos detenhamos, porém, nos casos particulares. Tudo quanto vos lembrei terá servido apenas para evidenciar que o problema da educação de adultos não é, como pensam alguns, uma invenção de pedagogos desocupados. Na verdade, ela se apresenta como uma grave e séria questão de nossa época, pelo que pede em recursos, e pelo que reclama quanto à reinterpretação dos quadros e valores da cultura.

De forma esquemática, essa reinterpretação tem conduzido a duas filosofias sociais antagônicas. Uma delas é a do pensamento totalitário; e a outra, a do revigoramento do pensamento democrático. Nos regimes fascista, nazista e assemelhados, procura-se atingir a jovens e adultos por processos maciços de propaganda. O seu ponto de partida teórico é o de que, nos momentos de crise, deve caber a decisão a um grupo minoritário que se julgue mais capacitado para debelar essa crise, cabendo-lhe o direito de impor idéias, pela persuasão quando possível, ou



pela força se necessário. São conhecidas as conseqüências desse modo de ver em relação à educação para que tenhamos de repisá-las, pois que, mesmo nela, os processos de força acabam por dominar.

O outro pensamento parte da idéia de que se faz necessário, e de que será sempre possível, estender a todos, inclusive aos adultos, oportunidade que os levem a meditar e a entender a mudança social, e suscitar-lhes o desenvolvimento mental e social, com a readaptação de velhas idéias aos novos problemas da vida social. É evidente que a filosofia educacional aqui será inteiramente diversa, no que diga respeito a cada indivíduo. No primeiro caso, são os homens considerados como instrumentos para os fins do grupo, ou do Estado. No segundo, já não será assim. Cada homem é considerado como um fim em si mesmo, razão por que será necessário respeitar-lhe a personalidade.

Os conceitos de estrutura social, mudança social e processo educacional são assim inseparáveis um dos outros. E o fato mais característico do pensamento pedagógico de nossa época é, precisamente, o de que a educação, em face da mudança social vigente, obriga a uma nova atitude em relação à educação e reeducação do contingente adulto das populações.

Notai que houve cuidado em lembrar-vos que a apresentação do assunto é aqui feita de maneira apenas esquemática. Foi indicada uma tese e a sua antítese, maneira de pensar que nem sempre retrata a realidade. Entre uma e outra, há gamas ou nuances, cujo estudo nos desviaria do tema principal. Note-se apenas que o próprio nome *democracia* tem muitas conotações, razão por que freqüentemente a êle adere um adjetivo: *democracia liberal, social, econômica*, ou o que mais seja. Entre umas e outras dessas concepções há sempre maior ou menor porção destes ingredientes substanciais: supremacia do indivíduo e livre concorrência; e supremacia do grupo, admitindo-se coloridos diversos que podem partir de um socialismo de estado mitigado, até às formas extremas do regime totalitário.

Não obstante, o que a observação histórica nos mostra é que, nos países de maior tradição democrática, a pré-excelência da idéia de livre formação individual, ou de uma formação tão livre como possível, tem prevalecido. Nesses países, antes que em outros, desenvolveram-se as realizações da educação popular, primeiramente em escolas para a infância; depois, em instituições para a juventude; e enfim, a de mais amplas e generalizadas oportunidades para a educação de adultos. Não será difícil concluir, portanto, que a educação de adultos é um recurso, ou uma técnica de vida social, que se gerou e tem progredido nos países de verdadeira vida democrática.



Mas, ainda aqui será preciso distinguir. Países há, de instituições políticas classificadas como democráticas (voto, expressão representativa de governo, temporariedade dos indivíduos no poder), com satisfatória preparação do povo para que exerça seus direitos e obrigações, e, assim, para que exista um estilo de vida realmente democrática. E países há em que uma forma chamada "democrática" é instituída, isto é, produzida por um grupo guiado por elevados ideais, sem que, no entanto, um sistema orgânico, ou autêntico, tenha sido alcançado.

Queiramos, ou não, voltamos ao ponto de partida, como numa petição de princípio: para que exista democracia é preciso um povo educado; e para que se eduque o povo, será necessário que vigorem instituições democráticas, as quais, para legítima expressão, têm de apoiar-se numa população devidamente preparada para isso.

Como solver o dilema?...

Não será êle solvido por meras considerações teóricas ou aspirações de natureza romântica. A educação do povo ou se exerce, como se exercia nos grupos estáveis e de lenta mudança no passado, pela transmissão de idéias e sentimentos das gerações mais velhas às mais novas; ou será preciso que órgãos detentores do controle social, como o Estado, a Igreja, os do trabalho, assumam um papel de maior compreensão em face dos graves problemas atuais e futuros. Entre todas, as instituições do Estado têm tido ascendência nesse processo.

E, então, caímos em outro dilema. A difusão da educação pública custa dinheiro; mas o dinheiro do Estado não é senão o dinheiro arrecadado ao povo. Logo, a ação educativa do Estado estará sempre na dependência da capacidade produtiva do próprio povo, ou dos recursos e da capacidade que êle tenha para criar a riqueza. Não há fugir daí.

#### ECONOMIA E EDUCAÇÃO

Como regra geral, os países de maior nível de educação são os que mais produzem *per capita*. A educação é um processo longo e extenso, dá-se no tempo e no espaço, exige continuidade e organização, responde às exigências de série e sistema. Bons sistemas de educação pública subentendem capacidade de produzir, ou a de criar a riqueza de maneira estável e contínua.

No período de 1952 a 1954, segundo o relatório estatístico das Nações Unidas, os Estados Unidos da América do Norte tiveram uma renda média, anual, por habitante, de 1870 dólares; nós, no Brasil, nos contentávamos com a de 230 dólares, ou seja, a de apenas *um oitavo* daquelas. No mesmo período, a Austrália

produziu 950 dólares por habitante, e a Inglaterra, 850. Isso não explicará tudo, mas explicará muita coisa. De fato, os Estados Unidos mantinham naquela mesma época 31% da população entre 18 e 21 anos nas suas universidades; nós, 1,5%. Na escola secundária, levavam os norte-americanos 81% de sua população entre 14 e 17 anos; nós, 12%. Na escola primária, a quota americana era de 98%; a nossa era de 62%. Faça-se o mesmo cotejo entre os vários Estados do Brasil, e ter-se-á resultado similar.

Sim, isso pode explicar alguma coisa. E tanto o explica que, ao encarar o problema da educação do mundo, como também o de outras expressões de normalidade na vida social, são os especialistas levados a dividir as nações, ou os povos, em dois grandes grupos: os "desenvolvidos" e os "subdesenvolvidos". Os índices econômicos, nuns e noutros, apresentam alta correlação com os índices educacionais, e, em consequência, com os da própria estrutura social, ou os da distribuição da população pelas várias classes econômico-sociais.

A análise das razões fundamentais da distinção entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos é complexa. Há a considerar fatores demográficos, de posição geográfica e proximidade de mercados consumidores, de transporte, de natalidade diferencial. No entanto, um índice entre todos assume feição dominante: é o da distribuição da mão-de-obra, ou da capacidade dos homens em produzir bens de consumo, em poupá-los e reaplicá-los em empreendimentos produtivos.

Numa análise que, a esse propósito, fazem os economistas, encontramos base para a consideração de importantes problemas relacionados com os da educação. É a distinção das atividades em tipos *primário*, *secundário* e de *serviços intermediários*. Primárias são as atividades agrícolas, de mineração e indústria extrativa; secundárias, as de manufatura e produção industrial, em geral; atividades terciárias, ou intermediárias, são as do comércio, transporte e administração, nestas incluídos os serviços públicos.

Quando as atividades primárias se exercem por processos rudimentares, absorvem uma quota muito elevada da população, a qual ou só produz para si, numa rudimentar agricultura de subsistência, ou produz insignificante excedente. Atentai para estes dados: enquanto nos Estados Unidos há apenas 14% de pessoas no campo, para produzir os alimentos delas e os da restante população, aqui no Brasil (embora tenhamos melhorado nos últimos vinte anos), há, ainda, 66%. Isto quer dizer que, no primeiro caso, *um homem do campo produz para a alimentação de seis homens da cidade*, ao passo que, no Brasil, ainda se faz

necessário *mais de um homem do campo para alimentar a cada homem da cidade.*

O problema assim mais se aclara. Começamos a compreender que o trabalho por si só não basta, mas que o tipo e as técnicas de produção têm a maior importância na produção da riqueza, e, portanto, na estrutura da vida social; e, portanto, no exercício da vida democrática; e, portanto, na possibilidade de ampliar-se a educação.

E quem produz, ou quem detém, a cada momento, a capacidade de produzir? Por condição biológica e até mesmo por definição legal, os maiores de dezoito anos, ou os adultos. Entre os 14 e essa idade, admite-se o trabalho do menor, como aprendiz. Logo, uma ação direta, para efeitos menos demorados no sentido da elevação da capacidade de produzir, nos países subdesenvolvidos, terá de considerar, e com a maior seriedade, a essas duas faixas de idade: a dos adolescentes e a dos adultos, a fim de proporcionar-lhes elementos de maior capacidade de trabalho.

#### A EDUCAÇÃO DE BASE: CRIANÇAS E ADULTOS

Isso não significa que, nos países subdesenvolvidos (e o Brasil neles, infelizmente, está incluído), não se deva dar toda a atenção à educação das crianças. Esse aspecto da questão é inteiramente pacífico. O problema (e aqui desculpai que vos diga, "como tantas vezes tenho repetido") não está em que se trate disto *ou* daquilo. Não. O problema está em tratar disto *e também* daquilo, ou seja, da educação das crianças e da educação de adolescentes e adultos, conjuntamente. daquelas porque, não estando na idade produtiva, maior tempo delas poderá ser consumido em sua preparação, ou na exercitação e desenvolvimento de suas capacidades; e, destes, porque, ainda para dar educação àquelas, precisamos de riqueza, e a riqueza só se obtém com homens capazes, que hajam recebido ao menos educação fundamental, ou "educação de base", que os torne capazes de se ajudarem a si mesmos, bem produzindo, ou produzindo mais que o de que precisem para a sua subsistência, logrando assim condições de progresso individual e social.

Os dois aspectos tanto se solidarizam que criou a UNESCO, como não desconheceis, uma expressão comum, *educação de base*, para significar nos países subdesenvolvidos esse esforço conjunto; ou seja, tanto dirigido ao ensino da infância, como o que alcance àqueles adolescentes e adultos que não hajam recebido educação nas idades próprias. Afinal de contas, educação de base significa *isto e aquilo.*

Que essa necessidade de educar adultos tem sido premente nestes dez anos da campanha brasileira, e que ainda continuará a sê-lo, por dilatado tempo, diz a própria manutenção de seus serviços, apesar de todos os tropeços, e a visão menos esclarecida de muitos. Uma sociedade, mesmo em países subdesenvolvidos, paga pelo que recebe. Pode pagar mais do que receba, por prazo limitado; não, porém, por prazo superior a um decênio. Seria irrisório dizer a vós, pois estais com a tarefa nas mãos, que os serviços do ensino supletivo, por todo esse tempo, e por todos os recantos do país, terão decorrido com a mais perfeita normalidade e eficiência. Sabemos que não. Sabemos que, apesar de todos os cuidados do Ministério da Educação, dos serviços regionais e do empenho sincero de autoridades locais e de entidades como as da Igreja, nem tudo se terá passado de maneira perfeitamente concordante com os planos, propósitos e métodos desejáveis. *Mas também assim se passa, infelizmente, com o ensino dado às crianças.* Na grande média, os cursos supletivos não têm sido melhores nem piores que as escolas primárias comuns. Ainda assim, têm eles sido úteis como instrumentos de educação de base, contribuindo para ajustar e reajustar adolescentes e adultos que, de outra forma, ficariam ainda mais à margem da vida social organizada.

Ainda há poucos dias, a uma ilustre comissão deste Congresso, que me deu a honra de visitar, tive ocasião de mostrar como exemplo, entre muitos outros, um relatório firmado pelo esclarecido professor Altenfelder Silva, da Escola de Sociologia e Política, de S. Paulo, e que se incumbiu da análise da situação educacional em comunidades do Vale do São Francisco. Depois de evidenciar as várias razões da ineficiência do ensino público estadual, em determinada localidade, êle não hesita em afirmar: "A única escola com funcionamento regular era uma *escola supletiva*". E as razões disso também vêm lá apontadas. É que, apesar de todas as dificuldades, que não desconhecemos, o ensino supletivo apresentava-se como de feição *mais funcional* aos habitantes da região que o ensino destinado às crianças.

Documentos similares, que atestam também maior interesse dos pais e parentes pela educação escolar das crianças, quando inscritos em cursos supletivos, justifica aquele lema da Campanha: "Ainda por amor às crianças, é que devemos educar os adultos".

Mas, ainda por outro aspecto, a questão pode e deve ser focalizada. É o da migração de consideráveis grupos de população que deixam regiões de ensino primário menos difundido, em particular as do Nordeste, em demanda de regiões de trabalho de nível mais alto, como as de estado do Sul. Em três trabalhos oferecidos a este Congresso, pelo menos, sei que a questão está



documentada: na minuciosa e ilustrativa análise apresentada pela Comissão Municipal de Educação de Adultos da grande cidade de Santos, Estado de São Paulo, e que foi preparada pelo Prof. Agnaldo Dutra; na comunicação sobre o movimento geral de todo esse Estado, redigida pelo educador e escritor José Camarinha; e numa bem elaborada tese do Prof. Antônio de Veiga Freitas, do Departamento de Educação de Adultos do Distrito Federal. Em São Paulo, o contingente de alunos de ensino supletivo é constituído por jovens e adultos procedentes das regiões nordeste e leste, numa taxa que orça por 70%. No Distrito Federal, por taxa ainda mais elevada e com a maior parte dos alunos entre 18 e 30 anos. Aí está uma demonstração do papel útil da campanha no suprir deficiências de preparação para o trabalho, pois são as exigências do trabalho que conduzem esses homens à escola.

Em vários Estados, em atenção ao plano da campanha, tem-se experimentado com excelentes resultados alguma coisa mais direta, com os chamados "centros de iniciação profissional". De informações, que já há algum tempo pude compulsar, pareceram-me de especial relevo as realizações do Estado de Pernambuco, resultantes sobretudo dos esforços de uma educadora, cujo nome declino com especial admiração, a Sra. Maria Elisa Viegas. Realizações similares se têm feito em outros Estados.

Mesmo que a fase inicial da campanha só haja valido para fazer regredir a taxa geral de analfabetismo, como o depõem os serviços estatísticos (reconhecendo a influência da campanha na diminuição da taxa de 57%, em 1940, para 50%, em 1950); ainda assim, valeria a pena o esforço despendido. Valeria, porque a aquisição embora rudimentar da leitura e da escrita põe ao alcance de cada indivíduo um instrumento útil à adaptação social e ao seu desenvolvimento geral. Não é que, por si só, o domínio da leitura realize milagre. Mas esse domínio, quando o ambiente social o esteja solicitando, força à aquisição de mais e melhor esforço de aperfeiçoamento através da leitura. Ora, essa é, precisamente, a situação de várias regiões do país, no atual momento, em que complexas formas de trabalho industrial reclamam a leitura e a escrita, e, com ela, mais variadas informações sobre as atividades profissionais e sociais em geral.

Isso o reconhecem os economistas modernos. Assim, Gunnar Myrdal, em seu recente livro *Solidariedade ou desintegração*, não hesita em escrever o seguinte: "Algo de importância capital para a integração espiritual da nação e do mundo ocorre ao homem do campo, quando ele se habilita a ler os nomes das ruas ao visitar a cidade, e comece a soletrar o jornal local; e, em especial, quando esse processo vá adiante, e o camponês tenha fácil acesso a material de leitura adaptado à sua compreensão.

Toda educação mais avançada — na vida cívica, em matéria de higiene, de métodos racionais de produzir etc. — *torna-se impossível sem essa condição fundamental de alfabetização*. Iniciar um programa de desenvolvimento num país qualquer, *sem que os habitantes aprendam a ler, significará, no meu entender, tentativa frustrada*".

A comprovação dessa verdade pode ser evidenciada até pela produção editorial do país, nestes últimos tempos. Até há bem pouco tempo, entre nós, como nos demais países da mesma formação, o livro era um instrumento de prazer, destinado a poucos, ou a uma clientela requintada. Hoje, o livro e o folheto estão-se tornando instrumentos de trabalho, como se pode ver pelo florescimento de coleções de pequenas brochuras sobre técnicas profissionais, inclusive as das zonas rurais. Pode ser apontada, como exemplo, a coleção ou "ABC do Agricultor". E, nesse sentido, a iniciativa recente do Departamento Nacional de Educação, superiormente dirigido pelo professor Heli Mene-gale, abrindo um grande concurso para a produção de pequenos textos, os mais variados, e destinados a recém-alfabetizados, merece os maiores aplausos.

#### ALFABETIZAÇÃO E NÍVEL MENTAL DAS POPULAÇÕES

Mas há, em relação ao efeito da leitura e da escrita, outro aspecto fundamental que as modernas pesquisas da psicologia têm revelado em vários países, embora nunca tivesse sido considerada para todo o conjunto de um grande país subdesenvolvido. É ele o da influência da leitura e da escrita no *desenvolvimento mental*, em geral, quer das crianças, quer de adolescentes e adultos. Pois bem, a esse propósito, posso trazer-vos uma revelação.

Está em fase final uma importante investigação desse gênero, realizada aqui mesmo, no Brasil. Trata-se de trabalho iniciado há cerca de quatro anos sobre a inteligência nacional, levada a cabo por esforços conjuntos do SENAC, do SENAI, do INEP e do IBECC, tendo recebido também colaboração de outras entidades. Abrangeu ela a todos os Estados, pelo moderno processo de amostragem; a grandes e pequenas cidades e zonas rurais; a ambos os sexos; às idades entre 6 e 60 anos; às diferentes profissões, tanto as dos pais como as dos examinandos, quando adolescentes e adultos; e compreendeu, enfim, segundo as proporções reveladas pelo recenseamento de 1950, metade de alfabetizados e metade de analfabetos.

Para esse efeito, o instrumento de avaliação empregado não poderia ser um teste verbal, ou prova que exigisse leitura e



escrita; empregou-se, por isso, um teste à base de desenhos, com indicações também pictóricas, uma das quais deveria ser indicada como solução com um simples sinal de lápis. Para os especialistas em psicologia, que os há também neste auditório, bastará dizer que o material empregado constou de testes similares aos das "matrizes progressivas". Foram esses testes organizados pelo Dr. Pierre Weill, que até há pouco tempo chefiou os trabalhos de psicologia aplicada do SENAC, e por êle e outros aferidos muito cuidadosamente. Dessa forma, isto é, excluindo-se a leitura e a escrita, ou empregando-se um teste *não verbal*, pôde-se avaliar o nível mental atingido tanto por alfabetizados quanto por analfabetos.

Quais os resultados?... Serão eles publicados extensamente dentro em pouco. Desde já, no entanto, posso adiantar-vos que as duas curvas de desenvolvimento obtidas através das idades, de 6 a 60 anos, revelaram resultados que demonstram uma enorme diferença *não só quanto ao nível alcançado, com evidente superioridade para os alfabetizados*, como ainda, o que é muito significativo para a tese da utilidade do ensino a adolescentes e adultos analfabetos, uma notável *diferença de fisionomia entre as duas curvas*.

Em termos gerais, os resultados assim se apresentam:

1) As médias, ou normas de idade mental, obtidas com os *alfabetizados*, situaram-se sempre em valores *mais altos* que o dos analfabetos, nas mesmas idades cronológicas;

2) Nos *alfabetizados*, a curva de desenvolvimento desenha-se em três fases claramente distintas: uma elevação constante, de ano para ano, dos 6 aos 16 anos, com forte acréscimo dos 6 aos 11 anos, e acréscimo relativamente menor até os 16 anos; uma quase estabilização entre os 16 e os 28 anos; e uma lenta diminuição depois dessa idade, com declínio progressivo até os 60;

3) A curva dos resultados obtidos *com os analfabetos* apresenta, porém, não só uma *posição inferior*, como esta outra fisionomia: elevação sensível de valores dos 6 aos 10 anos; mas, praticamente, os valores aí estacionam até os 25, quando já começa a regressão até a idade final pesquisada.

Para os que conheçam pesquisas desse gênero tais resultados nada têm de surpreendente. Mas a sua importância para nós, brasileiros, não por isso deixa de ser menor. Da investigação retira-se esta conclusão clara e simples: deixar que permaneçam no analfabetismo, como ainda se viu no recenseamento de 1950, metade de toda a nossa população, significa que perdemos também metade do bem mais precioso com que um país qualquer

pode contar para a sua organização e progresso, que é *o desenvolvimento mental, ou a capacidade de inteligência de sua gente*.

Esses dados, ao serem publicados, com a abundante documentação em que se apoiam, obrigarão a pensar os que, sem maior informação sobre o assunto, afirmam que de pouco ou nada vale alfabetizar adolescentes e adultos. Ainda que, em relação a casos individuais, assim possa ser afirmado, o mesmo não se poderá dizer em relação a grandes grupos. O ideal, para normalidade do desenvolvimento mental, será que a aquisição da leitura e da escrita se faça na infância; mas, quando isso não tenha sido possível, por motivos individuais e sociais, tal aquisição corresponde a um bem, e bem precioso, ainda na adolescência e na idade adulta.

Mas a educação de jovens e homens feitos não se deverá limitar a esse aspecto rudimentar, poder-se-á objetar. É claro que não. E isso tanto se pode dizer para os que tenham frequentado escolas primárias na infância, como para os demais. Bem minguada seria a nossa vida social se ela tivesse de se desenvolver, entre adultos, com o que os indivíduos tivessem aprendido no curso primário; e, sobretudo, em escolas da espécie que possuímos, em sua maioria. Numa época de transição ou mudança, como a que vivemos, esse argumento ainda assume maior e mais dramática significação.

#### ASPECTOS MAIS AMPLOS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Se bem recordais, comecei esta palestra dizendo que, há dez anos, ou pouco mais, o Ministério da Educação lançou uma campanha de ensino supletivo, a que se deu, "de caso pensado", o título de Campanha de Educação de Adultos.

Por que "de caso pensado"?... A expressão supõe certa malícia, ou segunda intenção. "De caso pensado", porque o que se desejava alcançar era o importante e essencial, através do urgente e imediato. A educação de adultos não se resume em suprir deficiências, mas também em alargar e aprofundar as oportunidades educacionais naqueles que já não frequentem escolas. Contudo, onde quer que graves deficiências existam, deverá haver prioridade em saná-las, mesmo por um imperativo constitucional em matéria de educação.

Uma grande dificuldade em tratar problemas políticos e sociais, diz Paul Valéry, é o de confundir-se a noção de ordem de importância dos problemas com a noção de ordem de sua própria urgência, ou sucessão orgânica. Se o ilustre Sr. Ministro Clemente Mariani tivesse pretendido, em 1947, criar todo um sistema de educação de adultos no sentido mais extenso do termo, muito possivelmente a iniciativa se teria encerrado com

a sua administração. Assentado, porém, que a Campanha devesse compreender um programa a *breve-térmo*, e outro a *longo termo*, que encontrasse as suas raízes no primeiro, concorreu decisivamente para fazer vingar o conceito da *educação de adultos*, que não se reduz à recuperação de grupos analfabetos. E concorreu também para acentuar a consciência da gravidade do analfabetismo como problema social, assunto agora posto a uma nova luz, nos "projetos-pilotos" mandados executar em vários pontos do país pelo eminente Ministro Professor Clóvis Salgado.

Sim, educação de adultos, no sentido mais amplo, envolve a eficiência profissional; a compreensão da vida econômica; a participação na vida cívica com perfeito senso de responsabilidade; a disposição de melhor cooperar para o progresso da comunidade; e, com isso, e através de tudo isso, o desenvolvimento geral, para melhor expressão de personalidades livres e conscientes. Esse é, na verdade, o grande ideal para a formação de todos, numa sociedade democrática.

Para isso, a ação do Estado pode concorrer, já não agora tão-só por ação de instituições escolares, mas mediante serviços de difusão cultural, como bibliotecas e museus, exposições e concertos; e mediante recursos mais complexos, ligados até à reorganização de comunidades. Não poderá, porém, a ação estatal abranger a todos, ou a todos regulamentar, mesmo porque muitos deles decorrem do direito democrático de associação para fins lícitos e do direito de livre expressão do pensamento. Observe-se que, neste particular, não de agora, mas desde muito, esplêndidas realizações do gênero têm entre nós existido, e existem. Muitos grupos e associações realizam *educação de adultos*, muitas vezes até sem que o saibam, como Monsieur Jourdain exercitava a prosa. ..

Associações culturais e religiosas; sindicatos, quando bem orientados; clubes dos mais diversos, sejam desportivos, literários e dramáticos, que ensinem a recreação; centros de orientação profissional; cooperativas; obras de serviço social: muitas das grandes realizações do SESI, do SENAI, do SENAC e do SESC; cursos por correspondência, quando idôneos; e até mesmo clínicas de recuperação a doentes de longo estágio em hospitais, e serviços educativos destinados a presidiários — todos desempenham, ou podem desempenhar, funções de educação de adultos.

A enumeração desses elementos, ou tipos de entidades, não significa que se deva pensar em enquadrá-los em quaisquer planos de controle oficial, ou burocrático. Seria tentar reduzir uma esplêndida floração de liberdade em oposição ao próprio sentido de uma sã filosofia na matéria.

No que se poderá pensar, isso sim, e com excelentes resultados, como se tem feito em outros países, é criar núcleos de entendimento entre eles, com o sentido de maior difusão de suas atividades, auxílio técnico de especialistas, e coordenação de programas comuns. O que colateralmente pode e deve fazer o Estado é incentivar, estimular e esclarecer, como aliás em muitos domínios já o tem feito, e continua a fazer.

#### SUGESTÃO FINAL

Considerando essa situação e o conjunto de problemas da mudança social, dantes referidos, ousou lembrar (se é que a idéia aqui não tenha surgido) a criação, por iniciativa deste Congresso, de uma "Associação Brasileira de Educação de Adultos". Seria uma instituição livre, embora pudesse e devesse manter com o Ministério da Educação as melhores relações de entendimento e cooperação.

Em primeiro lugar, tal associação seria como a prolongação deste Congresso, ou a vibração permanente de seus ideais, na pregação e aprofundamento dos estudos técnicos da matéria. Seria depois a difusão deles por todo o país. Lembremo-nos que uma reunião de estudos, como este Congresso, importa em grandes despesas, deslocamento de pessoas, cessação de outras atividades, e que, por isso mesmo, não pode ser repetida a prazo curto. Entre o primeiro, realizado em 1949, e este, segundo, medearam nove anos. Pois uma das funções da Associação poderia ser também a de reuniões regionais e nacionais, mais amiudadas.

A vantagem essencial seria, porém, a de manter unidos homens e mulheres, educadores de ofício ou não, para permanente exame das necessidades da educação de adultos, aperfeiçoamento de seus métodos e desenvolvimento de suas múltiplas feições, com a comunicação delas a muitas entidades, que já fazem algo de importante, mas mais e melhor poderiam fazer, se uma consciência pública mais esclarecida existisse a esse respeito.

A Associação, é evidente, deveria ser como que a federação de núcleos regionais, e até mesmo locais (quando de grandes cidades). Será preciso pensar em pessoas e grupos de pessoas, espalhados por todo este imenso país, os quais, desejando fazer, nem sempre encontram eco para o seu esforço. Sentem-se desencorajados, porque se sentem sós. A "Associação" lhes estaria dizendo, a cada instante: "Não, não estais sós!"

Não importa que a agremiação comece com modéstia e que, a princípio, a poucos reúna. Mas, ou muito me engano, ou

ela se tornará dentro em breve uma prestigiosa entidade, que poderá, além de desenvolver um programa positivo, obstar a muitas formas de deseducação e de dissolução da juventude. Será preciso dizer as coisas, como as coisas são. Por falta de educação de adultos, há publicações obscenas para adolescentes; há revistas que desenvolvem verdadeiros cursos de introdução à técnica do crime perfeito com constantes sugestões para a sua prática; há, sob a capa de música popular, sugestões, para a calaçaria e o vício, ridicularização do trabalho profissional honesto, e até, a dos próprios sentimentos familiares.

Ainda há pouco, num belo estudo que publicou, sobre situação similar em seu país, o educador americano Harold Benjamin escreveu: "As escolas procuram ensinar crianças e jovens a basear suas decisões em cuidadoso exame dos fatos; mas forças externas à escola ensinam-lhes a agir sob a base de lemas de propaganda, sem lógica nem verdade. As escolas visam ensinar o respeito pela personalidade; mas aquelas forças, de seu lado, ensinam-lhes o golpe, a maneira de obter dinheiro fácil, e insistem em que o dinheiro dá todo o êxito e poder. As escolas ensinam a cortesia fundada na sensibilidade natural do bom gosto; mas os jornais orgulhosamente lhes mostram a face contorcida de uma pobre mãe, no instante de ser informada por um repórter, acompanhado de um fotógrafo, que seu filho acabava de ser esmagado por um caminhão..."

Eis aí, num país de organização escolar desenvolvida, e muito maior controle social que o que temos, um grito de revolta justificado. Que devemos dizer nós, educadores brasileiros ?...

Pois os educadores de adultos, se acaso reunirem numa associação, para trabalho comum, entidades como as dantes referidas, poderão, por si e por meio delas, mobilizar a opinião pública, criando assim uma censura de decência e bom-senso contra tais descabros.

"Deixem que os educadores eduquem, pelo amor de Deus!" poderá ser o seu clamor nacional.

Os educadores de adultos acreditam, por definição, no valor associativo, na força do exemplo, no poder da organização voluntária para a melhoria do homem.

Por que não tentar, como criação deste Congresso, a "Associação Brasileira de Educação de Adultos" ?...

Aí fica, meus Srs., esta sugestão final, com os meus agradecimentos, muito sinceros, pela oportunidade que aqui me foi concedida, e por vossa atenção, tão generosa.



# A EDUCAÇÃO NA ERA DO DESENVOLVIMENTO

PRIMO NUNES DE ANDRADE

Professor da Escola Naval

Na criação da nova cultura brasileira, que surge agora para dar expressão consciente às tendências históricas de formação da nacionalidade, dentro do quadro mais amplo de renascimento e de renovação universal na marcha das civilizações humanas, torna-se de alta relevância o papel influente da educação como função construtiva e propulsora do processo de desenvolvimento em curso na comunidade brasileira.

Evidentemente não deve ser exagerado o papel da educação, como se a mesma fosse capaz de, por si só, promover a criação de uma nova cultura. De fato, são as forças espirituais dinamizadoras do processo evolutivo da História que estão inspirando a consciência coletiva no sentido de dar uma nova forma estrutural à comunidade, de acordo com os imperativos econômicos e sociais da atual contingência histórica, ajustando-lhe ao mesmo tempo um sistema de novos valores espirituais, de princípios ideológicos, de normas de convivência social e de regras de equilíbrio de forças econômicas, que, no campo social, são partes constituintes da cultura que surge agora na era do desenvolvimento.

Uma nova ideologia está sendo formulada pela consciência coletiva e vai fazendo a conquista do espaço no domínio cultural da sociedade, onde antes imperava a antiga ideologia de fundo colonialista. A cultura decadente ainda se inspira nesta última, constituindo uma das suas melhores bases de apoio o sistema educacional atualmente em vigor na comunidade.

Torna-se, pois, evidente que decorre da própria natureza dinâmica do processo evolutivo da História, o impacto com que inevitável e necessariamente uma nova cultura atinge o sistema educacional que consolidava a cultura destinada a ser deslocada pela primeira. É o que está acontecendo atualmente na comunidade brasileira: as suas figuras mais representativas, legítimos expoentes da nova cultura que surge, estão-se dando conta da completa inadequação do atual sistema educacional e clamando

para que o mesmo sofra uma transformação de base, a fim de atender aos imperativos da atual fase de desenvolvimento.

Considerado pois objetivamente, sob o ponto de vista histórico, um sistema educacional deve ser encarado como meio de transmissão por gerações sucessivas, de consolidação e de aperfeiçoamento de uma cultura, e não como fonte de criação e de surgimento da mesma. No caso específico da comunidade brasileira, a reforma do seu sistema educacional impõe-se como uma decorrência da atual fase de desenvolvimento que a mesma atravessa.

Torna-se assim óbvio que as novas diretrizes, que estão sendo exigidas para a educação na comunidade, devem ser estabelecidas em termos correlatos às imposições do desenvolvimento, tanto no campo espiritual, como no material, e devem abranger, em consequência, todas as implicações de ordem moral, cultural, social e econômica decorrentes do mesmo.

De fato, as funções sociais da educação, considerada esta em todos os seus variados aspectos, morais, intelectuais e práticos, exercem-se de maneira difusa e espontânea nos vários estágios de formação dos indivíduos componentes de uma sociedade, cabendo aos sistemas educacionais, através dos quais se exercem conscientemente as mesmas funções, tarefas mais especializadas, orientadas por determinados princípios, visando a determinados objetivos e utilizando os meios apropriados.

Se procurarmos equacioná-la em termos objetivos, em relação aos seus princípios orientadores, constataremos que a educação deve ser considerada como uma função a ser desempenhada no organismo social, em que as contribuições individuais das pessoas empenhadas nas tarefas correspondentes devem constituir-se em um processo de caráter social, através do qual a consciência coletiva possa concretizar as aspirações e tendências que orientam a evolução da comunidade.

A educação moral realiza-se através da família, dos círculos restritos de convivência social, das comunidades religiosas, das escolas, dos sistemas públicos de difusão de conceitos e costumes, tais como o rádio, o cinema, a televisão e a imprensa, e também impõe-se através das sanções disciplinadoras das leis consagradas do direito público.

Até os Tempos Modernos, a educação intelectual e a educação prática sempre foram ministradas em compartimentos sociais estanques e de âmbito limitado: a escola e a oficina. Da primeira surgiam os escolásticos e os eruditos, especializados na aquisição de conhecimentos racionais; na segunda faziam-se os artesãos, possuidores dos conhecimentos empíricos transmitidos

de geração a geração dentro do âmbito das famílias, das classes e das corporações.

A invenção da imprensa, como era natural, teve uma influência considerável no aperfeiçoamento do processo social da educação; a possibilidade de se dar uma divulgação mais ampla aos processos escritos de transmissão da cultura, até então privilégio dos escolásticos, haveria de dar um impulso considerável à educação intelectual. A aprendizagem da leitura e da escrita ampliou-se, permitindo que muitas funções sociais da educação, exercidas antes de maneira difusa e espontânea, pudessem encontrar uma forma mais expedita e eficiente de realização.

Nestas condições, nos Tempos Modernos, a partir da época do Humanismo, em que a civilização cristã começou a perceber os tesouros insuspeitados da sabedoria acumulada pela civilização greco-romana, começou a se fazer sentir a necessidade de aparelhar-se a sociedade com um sistema educacional capaz de suplementar, em benefício da cultura social, a educação difusa e espontânea que transmitia, de geração a geração, a linguagem, os hábitos e os costumes, e a educação de âmbito limitado, quase esotérico, que transmitia os conhecimentos intelectuais e os segredos do artesanato industrial.

Com o objetivo de melhor situar o problema da educação no panorama histórico-cultural brasileiro, faremos uma análise da maneira como se têm desenvolvido os sistemas educacionais a partir dos Tempos Modernos.

Atravessamos indiscutivelmente uma etapa, na marcha das civilizações, em que o individualismo egoísta, sobre o qual se têm baseado os conceitos aristocráticos de hierarquia social, vem cedendo terreno a uma aspiração generalizada de cooperação e integração comunitária, fundamento natural do conceito democrático de convivência social.

Ao mesmo tempo que as consciências individuais reclamam por mais liberdade no domínio espiritual, a moderna vida social tem tornado mais estreitos os laços de solidariedade humana, impelindo as primeiras a se subordinarem aos anseios coletivos de justiça e de fraternidade. A liberdade espiritual e a justiça social constituem, nestas condições, os ideais capazes de orientar com autenticidade a marcha das civilizações, sobre os mesmos devendo calçar-se, conseqüentemente, os princípios orientadores dos modernos sistemas educacionais, que devem ser ajustados às novas culturas, próprias da atual época de evolução da Humanidade.

Essa evolução de ordem moral e social, cujo processo natural é lento e contínuo, vem, não obstante, se ajustando a outra, de ordem intelectual e prática, que se tem caracterizado justamente

por mutações rápidas em um processo de aceleração vertiginoso. Tal processo acelerado nada mais é que a chamada Revolução Tecnológica, da qual uma das implicações é a Revolução Industrial, e que é principalmente caracterizada pela racionalização dos métodos de trabalho, pela planificação da produção, assim como pela expansão e pela diversificação das atividades humanas no organismo social.

Profundas são as modificações de estrutura econômico-social que a Revolução Tecnológica tem introduzido nas comunidades em processo de desenvolvimento, a partir do século XIX. Muitas destas modificações podem ser objetivamente analisadas, já no século passado, em países como os Estados Unidos, em que a evolução se processou de maneira natural, espontânea e harmônica, nos países europeus que acompanharam a Revolução Industrial, como também no Japão; nos últimos a evolução tem-se processado menos suavemente, devido à inércia natural apresentada por estruturas sociais estratificadas através dos tempos e consolidadas por preconceitos e tradições seculares.

No século presente a nossa geração tem presenciado a irrupção, às vezes violenta e tumultuosa, das mesmas forças evolutivas, em países que haviam ficado à margem da Revolução Tecnológica e que têm procurado recuperar o atraso em reação às chamadas Grandes Potências, como passaram a ser denominados os países que haviam tido oportunidade de tirar partido, em primeiro lugar, das vantagens e facilidades proporcionadas pela nova etapa na marcha da civilização; assim pode ser considerado o surto de desenvolvimento já verificado na União Soviética, como também os que hoje se estão processando na Índia, na China e em grande número de países classificados na categoria de subdesenvolvidos, entre os quais se inclui o Brasil.

As mutações estruturais mais importantes que sobrevieram como decorrência do aumento de produtividade do trabalho humano, propiciado pela Revolução Tecnológica, e que haveriam de influir consideravelmente na evolução dos sistemas educacionais, assim podem ser relacionadas: o deslocamento de grande parte das populações dos campos para as cidades, conseqüência do aumento do rendimento individual do trabalhador rural e do do crescimento da demanda de mão-de-obra nas concentrações industriais urbanas; a redução das penas e dos sacrifícios impostos em geral ao trabalhador, cuja tarefa se tornou progressivamente menos rude e árdua e cuja jornada de trabalho pôde ser reduzida na mesma proporção; o aumento conseqüente das horas de lazer, que se tornaram disponíveis para recreação e cultura das faculdades intelectuais e estéticas; e, finalmente, a possibilidade, por motivos idênticos, do aumento do período

de escolaridade, isto é, da primeira fase da vida individual na sociedade, em que os elementos jovens têm oportunidade de preparar-se para as tarefas que devem desempenhar no organismo social.

Todas essas modificações de estrutura, que têm exigido sempre mais qualificação na mão-de-obra, mais especialização na técnica e mais racionalização na produção, juntamente com os fatos e acontecimentos sociais, que têm implicado na valorização dos atributos morais dos indivíduos em função da sua participação na vida coletiva, assim como a conseqüente renovação das normas éticas de convivência social, vêm repercutindo na evolução dos princípios orientadores da educação, tendo dado lugar a que possam ser diferenciadas duas orientações educacionais distintas: a clássica e a moderna.

A orientação clássica fazia predominar, ainda como reminiscência das culturas medievais, a idéia da particularização da cultura individual, escolástica e erudita, acessível somente a uma parcela privilegiada da sociedade; tal cultura individual, na sua forma mais elevada, era concebida para dar satisfação aos ideais especulativos e de contemplação, encontrando um fim em si mesmo, na aquisição do conhecimento intelectual completo e perfeito. Através da escola sob a orientação clássica, preparavam-se intelectuais, muitas vezes brilhantes e geniais, porém distanciados do seu meio social.

Pela orientação clássica, a formação profissional constituía uma atividade inteiramente à parte da educação intelectual, funcionando em compartimentos estanques dentro de cada grupo social correspondente a cada profissão; ao passo que a educação intelectual visava às formulações abstratas do conhecimento, a educação profissional, ministrada no âmbito das famílias ou das oficinas, era eminentemente objetiva e de aprendizagem prática.

A orientação moderna faz predominar a idéia da formação da cultura individual, tendo em vista a sua participação no complexo cultural da sociedade; é a orientação que consagra o ensino disseminado e universal, acessível a todos, diversificado e ajustado às aptidões de cada um, visando à consolidação e ao aperfeiçoamento da cultura social no seu conjunto, na qual haverá lugar também para as grandes mentalidades, integradas que sejam na vida intelectual da comunidade.

Pela orientação moderna, a concepção democrática da educação está acompanhada por uma nova conceituação do conhecimento, que passa a ser considerado, não só sob o ponto de vista racional, das criações abstratas, como também sob o ponto de vista prático, das realizações concretas; é a ciência que



envereda pelo método experimental, como também é a indústria que envereda pelo caminho da técnica, daí decorrendo o caráter necessariamente tecnológico que tendem a assumir os modernos sistemas educacionais, que passam fundamentalmente a se destinar à formação profissional, da qual a educação intelectual, mesmo nos domínios mais abstratos, passa a ser uma simples especialização.

Por outro lado, a própria aspiração generalizada de cooperação e integração comunitária a que nos referimos acima e que é um indicativo seguro de que estamos transpondo uma etapa mais avançada na marcha da nossa civilização, vem influenciando no sentido de que a orientação moderna vise também a complementar no sentido cívico e social a educação moral realizada através da família e da religião.

Eis por que, como consequência da complexidade da vida cultural moderna e da tendência de integração comunitária da sociedade, a escola, como instituição, passa a ter um papel cada vez mais importante no organismo social, comparável ao da própria família. Se a necessidade da escola se faz sentir, de um lado, pela procura generalizada da aquisição de conhecimentos indispensáveis à formação intelectual e prática dos indivíduos formadores da sociedade, por outro lado, essa mesma escola tende a adquirir a prerrogativa da realização de determinadas funções de educação correlatas à convivência social, que já não podem mais ser exercidas apenas no âmbito limitado da família. São duas tendências que se encontram, mas que procedem de dois sentidos diferentes; a primeira conduz a escola a constituir-se em uma reprodução em escala menor da sociedade, destinada a transmitir de geração a geração o seu patrimônio científico, técnico e artístico; a segunda conduz a escola a transformar-se em um círculo familiar em escala maior, para o revigoramento dos laços de fraternidade, de solidariedade humana e de civismo. Como exemplos da realização objetiva da primeira tendência, temos já, no nosso meio, alguns casos isolados de institutos modelares de ensino profissional, quer no nível médio, quer no superior, em que se tem feito a experiência vitoriosa do entrosamento e da harmonização do ensino científico, da pesquisa tecnológica e da atividade industrial ou hospitalar. Como exemplos da realização objetiva da segunda tendência, temos as escolas pré-primárias instituídas nos moldes de jardins de infância, cujo sucesso tem, aliás, demonstrado a sua autenticidade e o seu valor.

Inegavelmente, mesmo nos países mais adiantados, os sistemas educacionais têm apresentado uma inércia considerável diante das forças propulsoras da evolução social; as influências

renovadoras, que se têm desenvolvido como decorrência da ampliação cada vez maior do conceito democrático de convivência social, a custo têm conseguido impor-se aos sistemas educacionais.

Nos países europeus, não obstante, pode observar-se uma evolução lenta da orientação clássica para a orientação moderna, em um processo de acomodação que se tem caracterizado inicialmente pelo dualismo, isto é, pela coexistência paralela das duas orientações, a educação intelectual e a educação prática sendo ministradas segundo sistemas distintos, o acadêmico e o profissional; posteriormente tem havido a tendência de integração recíproca de ambos estes sistemas.

Nos Estados Unidos, país novo e cuja evolução não estava sujeita às mesmas influências retardadoras das forças coercitivas dos preconceitos de uma cultura previamente elaborada, pôde instituir-se, pelo contrário, um sistema educacional mais autêntico e ajustado às conveniências do desenvolvimento da comunidade.

No Brasil, o ambiente cultural reinante desde os primeiros tempos da sua constituição em país autônomo tem sido desfavorável à orientação e estruturação de um sistema educacional dentro de normas e padrões em concordância com os interesses reais da comunidade e no sentido da efetiva realização do seu destino como nação independente e consciente de uma missão histórica definida no concerto das nações.

A vida cultural, profundamente marcada pelos traços de transplantação e de alienação, característicos do semicolonialismo e do subdesenvolvimento de povos de estruturas econômicas complementares das nações imperialistas em hegemonia, subordinou-se aos imperativos impostos pela organização estrutural da sociedade, cujas classes dominantes eram justamente aquelas que se beneficiavam do sistema latifundiário-mercantil de produção e comércio, que se entrosava com os mercados externos de natureza imperialista. As relações de troca com o exterior faziam-se através dos portos do litoral, para onde se canalizava o resultado financeiro da produção da comunidade. A organização administrativa do País condensou-se naturalmente no litoral, para cujos centros populosos afluíam todos os elementos que, desfrutando de uma situação de relativa abundância na sociedade, vinham dispostos a disputar os empregos na burocracia em contínua expansão, candidatar-se às funções públicas, seguir as carreiras militares ou habilitar-se para o exercício das profissões denominadas liberais.

Se, por um lado, a cultura litorânea, que se formou, consagraria na vida política, administrativa e social do País a supremacia da classe latifundiária e dos seus grupos associados da

burguesia mercantil, por outro lado orientaria o sistema educacional no sentido da justificação dos dogmas de uma ideologia de fundo colonialista, assim como no da perpetuação dos privilégios das classes dominantes, por meio da seleção dos elementos destinados a desempenhar encargos administrativos ou militares, funções políticas ou profissões liberais no organismo estrutural da comunidade.

Eis por que a cultura litorânea, que tem presidido a vida social, política e econômica da comunidade brasileira e que só começou a manifestar sintomas de decadência a partir do segundo quartel do século em curso, havia naturalmente de consagrar um sistema educacional de acordo com a orientação clássica, apenas com modificações indispensáveis para atender necessidades mais prementes na formação de profissionais de nível superior. Com efeito, seria através de tal sistema que se formariam as elites intelectuais, oriundas em geral das classes dominantes, com uma ilustração geralmente superficial, mas capaz de justificar-lhes o direito ao exercício de cargos, muitas vezes decorativos, na vida pública e administrativa do País. Sob o ponto de vista prático, o sistema educacional instituído pela cultura litorânea apresentava, não obstante, alguns resultados positivos na formação de profissionais de nível superior para as carreiras denominadas liberais.

Nesse sistema educacional, que tem evoluído até nossos dias, entre altos e baixos, avanços e recuos, a escola primária tem tido quase sempre o caráter de estágio preparatório para a escola secundária; esta, por sua vez, destina-se, acima de tudo, a servir de crivo de seleção entre os iletrados e os letrados, entre os que devem conformar-se com as ocupações consideradas menos nobres e com o trabalho braçal e os que aspiram a uma situação privilegiada na sociedade, que pode ser um cargo público rendoso, de pouco ônus e eficiência, ou a obtenção subsequente de um diploma de nível superior, propiciador de maiores direitos e privilégios.

Em tal sistema, a escola primária, teoricamente gratuita, mas freqüentemente inacessível às classes menos favorecidas, em virtude das exigências de difícil satisfação ou da escassez de disponibilidade de vagas, não tem o caráter que está sendo reclamado pela nova cultura da era do desenvolvimento. O que a nova cultura exige é uma escola em que, a par do ensino da leitura, da escrita e das operações elementares da aritmética e da geometria, dos conhecimentos gerais sobre os fatos naturais e sociais, se dê uma formação de caráter prático e ativo, de acordo com as condições de trabalho em cada localidade, assim como se inculquem hábitos sociais sadios e virtudes cívicas,

adequados a uma comunidade democraticamente organizada. Assim orientada, poderá a escola pública primária, tornada de fato universal e acessível a todas as classes sociais, dar preparo básico comum e oportunidades iguais a todos os cidadãos, que poderão, em estágio ulterior da escola de ensino médio, procurar desenvolver suas aptidões em cursos de natureza especializada.

É de notar-se que, enquanto, no século passado, os Estados Unidos surgiam como nação já liberta da tutela ideológica do colonialismo de além-mar, adquirindo portanto logo consciência da sua capacidade de autodeterminação e estruturando a sociedade dentro de princípios fundamentalmente democráticos, permanecia ainda o Brasil tolhido na sua evolução pelos vínculos de uma cultura alienada, imposta pelo imperialismo dominante das Grandes Potências e aceita, de bom grado, pelas classes dominantes, usufrutuárias da situação decorrente do semicolonialismo a que se submetia o País.

Torna-se assim perfeitamente compreensível a razão por que a comunidade norte-americana, nação nova e liberta até certo ponto do tradicionalismo retrógrado, capaz portanto de estruturar-se livremente segundo normas de autonomia e autenticidade, havia de ajustar à sua cultura um sistema educacional instituído segundo a orientação moderna, adotando o princípio democrático da escola comum e universal, destinada à preparação indiscriminada dos cidadãos para o trabalho em todos os níveis e ramos da atividade. O desenvolvimento econômico dessa grande nação pôde então realizar-se harmônicamente em todos os setores, pois o sistema educacional vigente estava plenamente capacitado a servir como mola propulsora de tal desenvolvimento. É de lamentar, contudo, que a comunidade norte-americana não se tenha libertado dos preconceitos discriminatórios de raça, que deixaram traços tão marcantes na sua cultura e que, ainda hoje, constituem uma nódoa para a civilização ocidental. Sob este ângulo do ponto de vista social, a cultura brasileira litorânea, formada sob o signo da integração racial, apresenta, sem dúvida, aspectos bem mais edificantes, apesar das suas características negativas de ausência de autonomia e autenticidade.

Mutações substanciais que se apresentaram no processo histórico-social da comunidade brasileira, a partir do segundo quartel do século em curso, dando lugar ao surgimento de uma nova cultura, ajustada a um estágio econômico-social mais elevado na sua evolução, caracterizar-se-ia entretanto por contradições e conflitos ideológicos, próprios de uma fase crítica de crescimento.

Aspirações incontidas do povo brasileiro por uma modificação da estrutura econômico-social da comunidade traduzir-se-iam por revoluções e alterações violentas das instituições legais. Entretanto, se, por um lado, reformas sociais e econômicas eram realizadas, muitas sob regime ditatorial, mas correspondendo, de fato, a aspirações impostergáveis da coletividade, por outro lado, seria o sistema educacional brasileiro transformado em reduto das forças retrógradas, que procurariam, por meio do mesmo, prolongar a vida, agora artificial, da cultura litorânea.

E assim é que vimos o Estado interferir autêntica e legitimamente no domínio econômico, dotando a comunidade de um aparelhamento estatal capaz de abrir caminho para o desenvolvimento nacional, ao mesmo tempo que intervinha desastrosamente no domínio espiritual, pretendendo legislar em profundidade sobre o sistema educacional vigente.

A interferência do Estado no âmbito educacional, além de exorbitar do que seria legítimo e razoável, demonstrou-se nefasta, inepta e contraproducente; mais do que nunca, o sistema educacional passou a traduzir as aspirações por uma seleção perpetuadora dos privilégios das classes dominantes, apegando-se, por influência de um tradicionalismo estreito e retrógrado, a padrões pedagógicos já superados nas próprias culturas alienígenas em que procurou inspirar-se.

O sistema educacional de que dispúnhamos no primeiro quartel do século atual, instituído nos moldes clássicos e talhado, até certo ponto, segundo os padrões dualistas vigentes na França, se não era o mais conveniente para o Brasil, pelo fato de estar jungido a uma cultura alienada e a serviço dos interesses das classes dominantes, vinha, não obstante, demonstrando sintomas de aperfeiçoamento, decorrentes da ação de algumas mentalidades pioneiras, que já tinham percebido a necessidade de dar à educação os meios adequados e de orientá-la pelos princípios que lhe permitiriam realizar o objetivo precípua da sua função social. Cumpria, pois, em um estágio mais avançado, subordiná-lo ao princípio democrático da escola comum e universal, ampliá-lo de maneira a poder de fato abranger, pelo menos no ciclo primário, todas as classes sociais, e estruturá-lo convenientemente em todos os ciclos, para que pudesse servir de instrumento eficaz de preparo do cidadão para o exercício das funções profissionais exigidas pelo organismo social da comunidade. Nessa estruturação, a finalidade de uma justa e conveniente intervenção do Estado seria a de estimular as forças que, na sociedade, se articulam natural e espontaneamente no exercício da função social da educação, de supri-las dos meios materiais adequados e de orientá-las por normas gerais que permitissem que o



sistema educacional brasileiro pudesse, com liberdade e autenticidade, procurar adaptar-se aos imperativos do desenvolvimento da comunidade.

Entretanto, em vez disso, o que vimos foi a educação ser erigida em um sistema monolítico e centralizado, constituído desde a base como se a sua finalidade precípua fosse a formação de "intelectuais", de cultura pretensamente enciclopédica e "humanista", mas de fato ornamental e formalista, conseqüência de se apresentar tal sistema, em geral, destituído de conteúdo objetivo e prático.

A intervenção do Estado fêz-se logo sentir nas escolas de ensino secundário do tipo acadêmico, estabelecimentos particulares na sua grande maioria, ficando as mesmas sujeitas ao regime de equiparação e reconhecimento, de subordinação aos programas e regulamentos oficiais, de aprovação dos livros didáticos e de fiscalização burocrática; quanto à verificação da qualidade do ensino, anteriormente feita por meio de exames de Estado, passou entretanto a ser feita nas próprias escolas, dando lugar ao desvirtuamento do sistema; a educação passou a ser ministrada dentro de um emaranhado de formalismos, que visam não à sua eficiência, mas apenas à sua legalização; a conseqüência foi, como não poderia deixar de ser, a mercantilização do ensino, como hoje pode ser observada.

No ciclo secundário manifestou-se assim, logo, de uma maneira evidente e gritante, a inautenticidade, a falta de objetividade e as deficiências do novo sistema. Ao pedantismo de currículos extensos e impraticáveis, juntou-se o desprestígio e o relegamento a um plano subalterno e inexpressivo, do professor, figura central e essencial do processo educativo.

A figura do mestre, que, em época anterior, já havia logrado assumir características bem pronunciadas de prestígio social, adquirida mediante a emulação, que se fazia naturalmente através do sistema de aferição da eficiência do ensino por meio dos exames de Estado, foi abruptamente reduzida às proporções mínimas, pois, por força da legislação, o professor passou a ser uma simples peça funcional do estabelecimento de ensino, a cujos interesses imediatistas de lucro financeiro teria de subordinar-se. A eficiência do ensino tornou-se um objetivo secundário, pois a verificação dos resultados correspondentes passou a ser feita pelo próprio professor encarregado de ministrá-lo, sob a pressão dos interesses do proprietário do estabelecimento e do justo desejo dos alunos de vencerem uma etapa obrigatória e penosa de um currículo pedante, disparatado e incongruente. E deve ser reconhecido que, se mais nefastos não têm sido os

resultados da rigidez disciplinadora das normas do nosso sistema educacional no nível secundário, que têm tentado enclausurar o ensino nas peias de programas e regulamentos oficiais e até de métodos pedagógicos impraticáveis honestamente, induzindo conseqüentemente à simulação, ao conformismo e à fraude, muito o devemos à ação dedicada de milhares de professores, que, fazendo da profissão um sacerdócio, lutam heroicamente contra o incrível emaranhado de formalismos legais, assim como contra as pressões aplicadas de cima e de baixo, para poderem desempenhar com algum rendimento a sua magna tarefa de educação intelectual.

Não obstante a sua evidente inautenticidade, todo esse sistema falsificado de ensino passou a ser aceito e reconhecido oficialmente como certo, não lhe faltando, para coonestá-lo, a complacente "fiscalização" de órgãos burocráticos ineficientes e inoperantes, como tantos outros que têm proliferado no organismo administrativo do País.

O ginásio e o colégio transformaram-se em campo de empreendimento e especulação para a iniciativa privada, campo aliás fértil na remuneração do capital empregado, que encontra abundantes garantias nos privilégios que a lei confere aos estabelecimentos de ensino reconhecidos oficialmente. E este reconhecimento passou a ser obtido pela fácil satisfação de exigências e requisitos legais, que não se referem ao conteúdo e ao mérito, mas apenas ao formalismo e às aparências; a equiparação oficial nivelou assim, para todos os efeitos legais, os estabelecimentos de ensino secundário que foram surgindo. A concorrência e a emulação no plano educacional, que seriam, sem dúvida, muito úteis para o aperfeiçoamento geral do sistema, não tiveram conseqüentemente a oportunidade de manifestar-se; e se a concorrência econômica, de efeitos danosos, não se tem manifestado, tal se deve ao fato de ter estado sempre presente, no processo social, a procura crescente das escolas, conseqüência natural do crescimento e da urbanização da população brasileira e razão pela qual as mesmas escolas se têm multiplicado rapidamente.

Paralelamente à indústria dos estabelecimentos de ensino equiparados, proliferou a indústria dos livros didáticos aprovados oficialmente; os bons e os maus livros passaram a ser julgados pelo mesmo padrão uniformizador da "concordância com os programas oficiais", garantidora da sua aprovação. Aliás, nada poderia ser imaginado como mais desencorajador para os autores do que esta suposta vantagem de uniformização do livro didático; com efeito, verifica-se aí uma inversão no processo lógico de elaboração da obra didática autêntica, pelo

fato de ficarem aqueles que têm conhecimentos e capacidade para dissertarem sobre assuntos da sua especialidade, obrigados a se subordinarem aos roteiros dos programas oficiais, que são, de fato, listas de pontos dispostos sem a necessária sistematização, quando a realização desta cabe legitimamente a cada autor, com as peculiaridades e originalidades próprias. E é nesse processo natural e espontâneo de elaboração das obras didáticas que poderá verificar-se a seleção necessária para que os melhores livros se destaquem e sejam consagrados pelo mérito intrínseco e não pela chancela oficial.

É de notar-se que nem só o crescimento da população brasileira e a sua acelerada urbanização explicam a sofreguidão com que são procuradas as escolas do ciclo secundário, pois a verdade é que deveriam influir em sentido contrário a notória ineficiência e a quase inutilidade de um ensino que, sob o ponto de vista dos verdadeiros objetivos de um sistema educacional autêntico, deveria consistir precipuamente na preparação dos indivíduos para o exercício das profissões exigidas pelo funcionamento harmônico do organismo social.

Entretanto o fato é que a situação de prosperidade de todo esse sistema reside justamente no privilégio atribuído a essas escolas, desde que preencham certas formalidades legais, de conferirem "certificados" reconhecidos pelo Estado, certificados estes que dão a seus portadores direito de se candidatarem às escolas superiores, além de outras facilidades para o acesso aos cargos burocráticos mais bem remunerados. E em toda essa pantomima oficializada em que se transformou o ensino secundário no Brasil, o que justamente apresenta o caráter mais burlesco, apesar de já se ter transformado em lugar comum aceito pacífica e mansamente por todos, é o fato de que o "certificado" conseguido à custa de sacrifícios pecuniários no decurso de períodos de tempo legalmente irredutíveis, não representa um atestado de conhecimento, mas apenas um "passaporte" indispensável para o acesso às escolas superiores do ciclo universitário. O certificado é apenas uma prova de que o aluno, durante sete longos anos, se acomodou às "lições decoradas", aos "pontos para as provas", quando não à "cola", que encontra naturalmente a sua melhor justificativa no caráter de farsa, do processo de que o mesmo aluno é obrigado a participar. O certificado é, acima de tudo, um atestado de que o aluno pertence a uma família relativamente abastada, que pôde fazer face, às vezes com sacrifício, às despesas da sua manutenção na qualidade de estudante, durante aquele período. E quando o dito aluno se vê na contingência de enfrentar um exame vestibular para uma escola superior, tem de ingressar

preliminarmente em um outro tipo de escola, autônomo e estranho ao sistema educacional monolítico e oficializado; nesta escola é então ministrado o ensino "para valer", dos conhecimentos exigidos nos concursos às Universidades e aos cargos burocráticos de carreira. Este é o quadro desalentador que nos apresenta o sistema educacional brasileiro nos dias que correm, agravado especialmente pela interferência desastrosa do Poder Público no funcionamento das escolas do ciclo secundário. Algumas reações benéficas já se têm manifestado, entretanto, como a da equiparação, aos cursos ginásial ou colegial, de algumas escolas profissionais de nível médio, de currículos mais objetivos e conseqüentes. Isto constitui, sem dúvida, um prenúncio de uma reforma mais ampla, que venha a transformar a escola do ciclo secundário em uma escola de formação cultural, especializada segundo as aptidões de cada um e visando ao encaminhamento subsequente dos alunos para as diversas tarefas e funções do organismo social; nesta escola, a rigidez monolítica dos currículos pedantes cederá terreno à conveniente diversificação das disciplinas, cujo estudo optativo ficará dependendo da aptidão do aluno e da finalidade que pretende o mesmo alcançar no seu preparo intelectual e prático.

Urge que as escolas secundárias se desenvolvam com ampla liberdade para poderem atender à procura espontânea de conhecimentos objetivos, que capacitem os alunos a desempenhar as funções especializadas exigidas por uma sociedade em plena fase de industrialização e desenvolvimento. A concorrência natural e a emulação farão com que os estabelecimentos particulares de ensino procurem elevar os seus padrões e melhorar a técnica de ensino.

O Estado poderá transformar as suas escolas em estabelecimentos padrões e organizar os quadros de professores destinados à realização dos exames aferidores do aproveitamento em todos os estabelecimentos, quer particulares, quer oficiais, nas condições em que os mesmos exames se tornarem necessários. Função similar poderá ser exercida pelas Universidades, oficiais ou particulares, que terão interesse em selecionar os candidatos que aspiram a se submeter aos seus cursos especializados.

Evidentemente tal sistema não excluirá a formação puramente científica, ou a formação puramente humanista, e por conseguinte até a formação enciclopédica, sempre que o exigirem as aptidões vocacionais dos alunos, que encontrarão subsequente-mente nos currículos especializados das escolas superiores o campo próprio ao enriquecimento da cultura individual em qualquer setor. Naturalmente, a diversificação do ensino de nível médio, necessária para atender às aptidões de cada aluno, não

implicará na exclusão completa, em cada currículo, de certos conhecimentos básicos, ou de natureza cultural considerada indispensável, que não estejam diretamente envolvidos em cada uma das várias categorias de conhecimentos.

É importante aliás que se atente em que a escola de nível médio deverá ser a escola do adolescente, que já terá adquirido na escola primária a técnica elementar da leitura e da escrita, os rudimentos da aritmética e da geometria intuitivas, os conhecimentos gerais sobre o mundo físico e biológico, além de informações sobre geografia e história. O ideal seria que a escola primária, destinada à criança e tendo já a sua finalidade própria, qual seja a da ministração dos conhecimentos indispensáveis à vida em comum, fosse mais longa do que a atual, talvez com seis anos de duração, de maneira que o aluno, já adolescente, pudesse ingressar, com os conhecimentos preliminares acima mencionados, na escola de nível médio; nesta ele teria a oportunidade de aprender, no nível conveniente e com finalidade objetiva, a linguagem, a matemática, as ciências físicas, as ciências naturais, as ciências sociais, as técnicas profissionais (do próprio ensino, do comércio, da indústria ou da agricultura), conforme as aptidões vocacionais de cada um e segundo normas pedagógicas tendentes a desenvolver o raciocínio, o espírito de observação e de análise, a capacidade de interpretação, o senso prático e a técnica experimental.

Neste ponto também a metodologia de ensino preconizada pelas diretrizes e programas oficiais tem-se demonstrado tanto mais ineficiente quanto mais pedante e afetadamente "moderna" tem procurado apresentar-se. Assim é que o ensino da língua pátria se tornaria mais eficiente e adequado ao desenvolvimento do raciocínio, pela conveniente apresentação da gramática com a sua sistematização lógica, com a prática contínua da análise sintática, assim como da leitura, da redação e da composição literária. E que dizer do ensino das línguas vivas, que se pretende ministrar por um "método direto" impraticável, devido ao excessivo e inevitável intervalamento de tempo entre as aulas e a desproporção exagerada entre o número de alunos e o de professores? Pretensamente destinado a tornar os alunos capazes de falar o inglês e o francês, tal método, na realidade, falha inteiramente neste objetivo, depois de anos a fio de várias séries do ciclo secundário, no fim dos quais os alunos, não tendo feito uma aprendizagem sistemática, não são capazes nem ao menos de fazer traduções medíocres de textos escritos nas referidas línguas. Quanto ao latim, que bem poderia servir de disciplina para o raciocínio, porém que é mal recebido pela maioria dos alunos, aliás, já com bastante discernimento para



compreenderem a falta de finalidade e de objetividade do seu ensino, tornado obrigatório para todos, é em geral impingido de maneira desordenada através dos vários anos do ciclo, sendo os alunos levados a decorar trechos inteiros de autores clássicos com as respectivas traduções, "generosamente" fornecidas pelos professores a fim de coonestar a aprovação nos exames. Quanto ao ensino da matemática, que se presta, mais do que qualquer outro, ao desenvolvimento do raciocínio, o que se tem visto, de um modo geral, é a desordem introduzida pela descontinuidade da sua sistematização, que, aliás, subverte o encadeamento lógico entre a aritmética, a álgebra e a geometria, agravada também pela descontinuidade decorrente da variação dos professores de ano a ano do ciclo; acrescenta-se a isto o suplício dos alunos desorientados diante da obrigação de aprenderem um assunto por natureza abstrato e apresentado assim de maneira caótica, quando mais fácil seria a sua aprendizagem se obedecesse a uma sistematização lógica. Cumpre ainda aqui notar que o ensino da geometria teórica, inigualável como técnica de raciocínio, é o que mais deficiente se apresenta, pelo fato de estar no ciclo secundário colocado no fim de cada série do curso colegial, daí decorrendo usualmente o seu completo abandono e a sua cômoda substituição pelas fórmulas decoradas, para maior tranqüilidade dos professores e satisfação dos alunos. No ensino das ciências físico-naturais, também não se têm demonstrado mais eficazes os nossos estabelecimentos de ensino secundário, especialmente devido à falta de aparelhamento adequado de laboratório; mesmo sob o ponto de vista teórico, ressentem-se a programação do currículo geral do ensino científico de um conveniente entrosamento entre a matemática e a física. O ensino da geografia e da história, feito no nível elevado e com a profundidade que os programas oficiais deixam entrever, deveria evidentemente ser deslocado para as últimas séries do curso, em época em que os alunos já tivessem mais maturidade e capacidade para tirar proveito dos ensinamentos correlatos, em vez de serem submetidos ao martírio da decoração, recurso de que são levados naturalmente a lançar mão, sob a complacência dos professores, que, aliás, não vêem honestamente outra saída para a rígida observância dos programas.

Todo o ciclo secundário oficial, com o seu caráter pretensamente humanista e enciclopédico, está impregnado desta curiosa inversão do conceito de dificuldade e de complexidade das disciplinas ministradas nos seus cursos. A consequência desta inversão, do pedantismo e da extensão desmesurada dos programas é a formação na mentalidade dos alunos de um complexo de frustração diante do edifício monolítico, incongruente e esma-

gador do currículo oficial; é a consagração dos métodos ilícitos, como a "cola", que passa a ser aceita naturalmente e sem repugnância pelos alunos de formação moral mais elevada, pois são levados a ver na mesma uma razoável e justa maneira, a seu alcance, de corrigirem os erros e incongruências da representação convencional, rígida e formalista de que são obrigados a participar.

Na programação de currículos para o curso secundário, que visem a corresponder autenticamente à necessidade social de preparação da juventude para o desempenho das funções do organismo da comunidade, cumpre pois que seja dada atenção também à conveniente gradação das disciplinas, de maneira que o raciocínio, o espírito de observação e de análise, assim como a capacidade de interpretação tenham oportunidade de desenvolver-se *pari-passu* com a aquisição gradual de conhecimentos, na justa medida em que a mentalidade em formação dos alunos possa comportá-lo.

Assim é que o estudo sistemático das línguas, tanto a nacional, como as estrangeiras, assim como o da matemática, ministradas de maneira objetiva e conseqüente, deveria constituir a base de iniciação do ensino de nível médio, não só pela simplicidade das noções correlatas, como pelo fato de se prestarem tais disciplinas ao desenvolvimento do raciocínio dos alunos; em etapa subsequente, seriam ministrados os cursos mais avançados de linguagem e de matemática, as ciências físicas e naturais, as ciências sociais e as técnicas profissionais (pedagógicas, comerciais, industriais ou agrícolas), já visando à especialização necessária ao preparo dos alunos para os trabalhos e ocupações da vida social, ou, eventualmente, para o prosseguimento dos estudos no ciclo universitário.

Nunca é demais ressaltar que o ensino no ciclo secundário deve ser bem caracterizado pela sua finalidade, que é a do preparo profissional, mesmo para os alunos que sigam um currículo especial, do tipo acadêmico, visando ao prosseguimento dos seus estudos em escolas do ciclo universitário para a especialização em nível superior. É importante que aqueles que não consigam, por qualquer motivo, alcançar o estágio mais elevado, não se sintam frustrados, como atualmente, diante da inutilidade dos esforços realizados, durante anos seguidos, na aquisição de conhecimentos que não constituem instrumentos efetivos de trabalho e atividade profissional.

Aliás, a intensa fase de industrialização, nota dominante do atual processo de desenvolvimento econômico-social da comunidade brasileira, vem acarretando, não só o aparecimento de um

grande número de profissões na esfera industrial, mas também o surgimento de inúmeras atividades diversificadas em outros setores da vida social; por outro lado, o êxodo dos campos para as cidades, fator de desenvolvimento da própria industrialização, precisa ser acompanhado normalmente pela especialização técnica do trabalho agrícola e conseqüente melhoria da sua produtividade; todas essas causas contribuem para que se torne cada vez maior a demanda de profissionais de nível médio, que venham a integrar-se, como fatores humanos do desenvolvimento, no organismo social e econômico da comunidade.

A criação, na época áurea da cultura litorânea, de escolas de nível superior processou-se no Brasil, sem dúvida, impulsionada por duas tendências que se harmonizavam na realização de objetivos concordantes: de um lado, a necessidade, para a conveniente estruturação do arcabouço político, administrativo e social do País, do preparo de pessoas habilitadas nas profissões denominadas liberais, notadamente na advocacia, na medicina e na engenharia civil; de outro lado, o interesse que tinham as classes dominantes de justificar a sua supremacia em todos os setores, com a formação de elites, que, pelo processo de seleção inerente ao ensino secundário, haviam de sair inevitavelmente dos seus quadros. Nestas condições, ao aluno egresso do curso secundário, possuidor do certificado que atestaria a relativa abastança da sua família, era facultado, mediante exames vestibulares, o ingresso nas escolas gratuitas de nível superior, custeadas pela União ou pelos estados. Não seria de se esperar que pudesse ser outro o caminho seguido no Brasil, onde não havia ainda uma consciência nacional forjada na luta pelo desenvolvimento, como era o caso dos Estados Unidos, onde as escolas de nível superior surgiam com mais autenticidade, estipendiadas pelas doações dos próprios membros das comunidades regionais, interessadas na consolidação da cultura e na formação de elites políticas, profissionais e administrativas. Entretanto, é inegável o imenso benefício que aquelas escolas superiores trouxeram ao nosso País, muitas delas tendo-se tornado verdadeiros núcleos de estudo e de aperfeiçoamento da cultura em vários ramos da Ciência Aplicada.

Nas últimas décadas, a crescente demanda de profissionais de nível superior tem forçado, não só a criação de novas escolas oficiais, como a fundação de grande número de escolas particulares. Ainda no setor do ensino superior, a intromissão do Estado tem-se feito em moldes semelhantes aos adotados nos estabelecimentos do ensino secundário, tendentes à uniformização dos currículos, como característica de uma orientação visando a consolidar uma pretensa unidade cultural da comunidade e tam-

bém como fórmula adequada para a equiparação e oficialização do ensino das escolas particulares. Como no primeiro caso, tal intromissão tem-se demonstrado ineficiente e inibidora do aperfeiçoamento e da diversificação do ensino, assim como do seu conveniente ajustamento às necessidades prementes de uma vida social e econômica em vertiginosa expansão na comunidade, ditada que é por um ritmo acelerado de desenvolvimento.

A instituição de currículos rígidos para o ensino profissional superior, em uma época de crescente renovação e aperfeiçoamento tecnológico em todos os ramos da Ciência Aplicada, como na Engenharia, na Medicina, no Direito, na Economia, na Agronomia, etc, já foi definida, com muita propriedade, como a submissão das Faculdades de ensino superior a verdadeiras camisas de força, inibidoras do processo dinâmico de ajustagem dos programas de ensino às solicitações decorrentes das necessidades impostas pela evolução social em todos os setores da vida comunitária.

Muitos são os aspectos a considerar na necessidade premente e inadiável de formular-se uma nova orientação para a educação no ciclo universitário no Brasil.

Em primeiro lugar, a justa conceituação da Universidade, que não deve ser considerada e reconhecida apenas como mero agrupamento de Faculdades heterogêneas, sem o espírito de integração universitária, sem a consciência da importância e da significação que pode e deve representar para a comunidade. No complexo da vida social, a Universidade deve ser uma força positiva e atuante no domínio espiritual; deve ser um verdadeiro cérebro social, um centro de irradiação do pensamento e da cultura científica e tecnológica, capaz de influir beneficentemente na vida, na ação e no desenvolvimento de toda a comunidade.

Na Universidade devem estar reproduzidas em escala menor as atividades sociais que estão mais intimamente relacionadas ao ensino profissional de nível superior; os hospitais de clínicas, os centros de pesquisas científicas, físicas ou naturais, os institutos de tecnologia, os institutos de estudos sociais e econômicos são as peças indispensáveis, que, funcionando em íntimo entrosamento com as Faculdades de ensino profissional das Universidades, constituirão elementos complementares valiosíssimos para uma autêntica formação educacional, assim como para estímulo do desenvolvimento das aptidões vocacionais dos alunos.

No complexo universitário, as Faculdades deverão perder o caráter de unidades isoladas em compartimentos estanques, cumprindo, ao contrário, que procurem estreitar os contatos mútuos através principalmente de escolas e institutos em que

sejam ministrados cursos relativos a disciplinas fundamentais comuns aos currículos respectivos; à vantagem evidente do reforçamento do espírito de integração universitária, se juntariam os proveitos de ordem prática, tais como economia de aparelhos e equipamentos específicos de cada ramo da Ciência, que seriam instalados nas correspondentes unidades integrantes da Universidade.

Naturalmente, a construção de Cidades Universitárias, longe do burburinho e da agitação dos centros populosos, em ambiente de tranqüilidade propício à meditação e ao estudo, será uma medida de caráter prático que muito poderá contribuir para a colimação de todos os objetivos acima mencionados.

A Universidade não deve, além do mais, ser um corpo estranho inserido no ambiente social; por isto, em cada região, a mesma deve estar articulada com a vida comunitária, de maneira que possa refletir as suas necessidades peculiares de ordem cultural, social e econômica. Assim poderão as Universidades tornar-se, de fato, centros vivos de pensamento, através dos quais venham a encontrar expressão, no plano alto da vida cultural, as aspirações, as tendências e os planejamentos de realização prática das populações regionais; adquirindo, nestas condições, consciência da sua responsabilidade em tão magna tarefa, poderão transformar-se as Universidades em forças propulsoras do desenvolvimento nacional.

A Universidade, uma vez constituída e reconhecida, dispondo do mínimo de elementos humanos e materiais necessários para o seu funcionamento, deverá, mesmo quando custeada pelo Poder Público Federal ou Estadual, como é o caso geral, gozar de plena autonomia, com órgãos deliberativos eleitos pelo seu próprio corpo docente e nos quais caberá lugar para a representação do corpo discente. Constituirá assim uma pequena comunidade, que saberá, com consciência da sua capacidade de autodeterminação, estabelecer o seu próprio regime de seleção de professores, os seus próprios currículos, as suas normas disciplinadoras para o corpo docente e discente, os seus programas de aperfeiçoamento. A Universidade poderá assim reger-se por um sistema em que a liberdade estará aliada à responsabilidade e cuja eficiência, mesmo com as inevitáveis imperfeições de todas as organizações humanas, será incomparavelmente mais elevada do que a do sistema atual de submissão ao aparelho burocrático centralizador do Estado.

No ciclo universitário, mais do que em qualquer outro, não será pela "legalização" e pela "oficialização" que o ensino se tornará mais eficiente, mas justamente pela sua libertação



da rotina e das peias asfíxiadoras da burocracia; o próprio magistério não se tornará mais digno e eficiente pelo fato de usufruir regalias e privilégios garantidos pela lei, mas pelo fato de adquirir plena consciência do seu dever e de gozar de um clima de liberdade e responsabilidade para poder cumpri-lo honestamente.

O Estado deverá naturalmente estabelecer as condições mínimas para o reconhecimento do "status" de Universidade; esta, uma vez constituída, saberá manter e aperfeiçoar o padrão, pois o espírito humano tem a tendência natural de procurar a senda do aperfeiçoamento e da evolução, quando não está sujeito às limitações e restrições inibidoras das exigências legais, dos preconceitos sociais e dos interesses de grupos e classes. As Universidades serão assim os templos em que se manterá acesa a chama sagrada do saber, em que se aperfeiçoarão continuamente os padrões de ensino, em que se fomentará a emulação nos quadros do magistério, em que se organizarão os centros de altos estudos e pesquisas, tudo sob o influxo da iniciativa criadora, estimulada pela liberdade associada à responsabilidade. Aos padrões universitários procurarão espontaneamente ajustar-se as Faculdades ainda não integradas em Universidades, daí decorrendo uma salutar tendência à emulação e ao aperfeiçoamento, em vez do atual sistema de equiparação e de nivelamento por força da satisfação de requisitos legais, que se referem mais a formalidades do que a qualidades.

Ao Estado, com a faculdade constitucional de regulamentação das profissões, poderão ser atribuídas funções de fiscalização indireta sobre a qualidade do ensino ministrado nas escolas ainda não integradas em Universidades, pela realização de exames para qualificação profissional, atribuição esta que poderá ser delegada a corpos de examinadores recrutados nas próprias Universidades.

Dentro do regime de liberdade conferido às Universidades para elaboração dos currículos, estes poderão tornar-se mais flexíveis, visando à diversificação do ensino para atender com mais autenticidade à múltipla variedade de profissões exigidas pela complexa vida social moderna. O escalonamento dos cursos em dois estágios, o fundamental e o profissional, aliás já experimentado com êxito, viria facilitar a realização desse objetivo.

O princípio da diversificação dos currículos e do escalonamento dos cursos tornaria mais fácil a conveniente ajustagem de um grande número de Faculdades de ensino superior existentes no País, à real e autêntica posição a que estão em condições de fazer jus; algumas de tais Faculdades, levando em

conta as suas reais possibilidades, deverão limitar-se ao ensino da parte fundamental e das disciplinas do curso profissional para as quais estejam realmente aparelhadas. Os alunos preparados pelas mesmas poderiam completar o curso em outras mais bem aparelhadas ou nas próprias Universidades, mediante o regime de bolsas de estudo.

Talvez nenhum país esteja agora como o Brasil, em condições de transformar a sua vida universitária em um respiradouro autêntico para a sua vida cultural, através do qual possa ser convenientemente analisada e interpretada a sua realidade social e econômica, com a conseqüente formulação dos princípios orientadores, das soluções e dos planejamentos nacionais, que conduzirão a comunidade a realizar com plena consciência o seu destino histórico. As Universidades, mantidas pelos recursos da própria Nação e gozando de plena liberdade no domínio espiritual, já isentas portanto de influências estranhas que venham a desvirtuar a sua elevada missão, transformar-se-ão em centros vivos do pensamento e das aspirações da comunidade, aptas a influírem beneficentemente na coletividade, inspirando os órgãos legislativos e executivos, fornecendo-lhes a sua contribuição científica e cultural, a fim de que os mesmos possam desempenhar com mais consciência e autenticidade a sua missão.

Temos, no decorrer deste estudo, analisado o sistema educacional vigente no Brasil e apresentado as sugestões impostas pela interpretação da realidade brasileira, tal como esta se apresenta nos umbrais da era do desenvolvimento, nova etapa da nossa História política, social e econômica. A nova cultura que se está formando nesta fase histórica de transição já é uma realidade viva e palpitante, que vem empolgando rapidamente as consciências individuais em todos os setores da vida da comunidade.

A educação, no seu conceito mais amplo, abrange não só o sistema educacional de caráter intelectual e prático, que deve adaptar-se à nova cultura, mas também o próprio processo natural e espontâneo de propagação desta, incluindo principalmente a mudança progressiva da mentalidade do cidadão em face dos problemas sociais, políticos e econômicos, pois os tabus e os preconceitos da cultura decadente vão sendo aniquilados e destruídos sob o impacto vitorioso da nova cultura.

intimamente ligado a tal processo espontâneo e natural de propagação da nova cultura, estará o aperfeiçoamento do regime democrático no Brasil, que se fará, de um lado, pela ampliação das suas bases, com o reconhecimento dos direitos políticos a todas as camadas da população, a fim de que estas se possam fazer representar autenticamente nos corpos legis-

lativos, e, de outro lado, pela criação de condições propícias ao florescimento da liberdade espiritual no plano alto da vida cultural, a fim de que possam formar-se autênticas elites, identificadas com as aspirações e os interesses da coletividade.

Nesta época em que pode ser observado no mundo um movimento de caráter universal, que se traduz principalmente pelo desenvolvimento da consciência nacional naqueles povos que têm vivido à margem da Revolução Tecnológica e que, apesar de constituírem a maior parte da Humanidade, pouco se têm beneficiado com as perspectivas de progresso material que a mesma Revolução tem aberto a outros povos, privilegiados e menos numerosos; nesta época em que, a par do crescimento dos anseios de paz e de fraternidade entre os povos, o fortalecimento daquela consciência visa a libertar os povos secularmente espoliados do frutos do seu labor pelo imperialismo econômico absorvente e insaciável, que tem avassalado nações e continentes; nesta época em que, como decorrência destes fatores, está surgindo o nacionalismo dos povos subdesenvolvidos, fenômeno histórico-social que se apresenta hoje com características definidas que o distinguem de outros similares do passado; nesta época em que o conceito de democracia atinge a plenitude da sua significação, representando uma expressão do direito das grandes massas de se manifestarem com liberdade para influírem nos seus próprios destinos e livrando-as de se deixarem escravizar pelo imperialismo ideológico, outro sistema tentacular que disputa ao imperialismo econômico as suas vítimas para submetê-las a um intolerável regime de escravização espiritual; nesta época em que o desenvolvimento em todos os planos, espiritual, cultural, social e econômico, é a trilha a ser seguida por todos os povos em estágio de subdesenvolvimento, como o Brasil; nesta época em que a reforma das estruturas econômico-sociais e a formação de novas culturas marcam um sentido de renovação e de renascimento na marcha das civilizações; nesta época, dizemos, a educação é, por todos esses motivos, a função social por excelência, através da qual os espíritos de escol podem e devem, identificando-se com os anseios coletivos, conduzir a marcha ascensional dos povos nesta etapa gloriosa da Humanidade, em que o heroísmo a ser cantado pelas modernas epopéias será o do sacrifício pelo bem comum, será o do trabalho construtivo em prol da elevação do padrão de vida das massas ignaras e subnutridas, será, enfim, o do pensamento vivo e criador, que luta contra o erro e o preconceito, visando à concretização dos ideais universais de paz e de fraternidade, de liberdade e de justiça.

## SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE PLANEJAMENTO INTEGRAL DA EDUCAÇÃO

*De 17 a 27 de junho p. passados, realizou-se em Washington, sob os auspícios da ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS e da UNESCO, o Seminário Interamericano de Planejamento Integral da Educação, ao qual compareceram representações de educadores de todos os países da América e observadores de entidades internacionais e nacionais de educação.*

*A delegação brasileira foi presidida pelo Prof. Heli Mene-gale, Diretor do Departamento Nacional da Educação, e integrada pelos Professores Jaime Abreu, Coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, e Carlos Correia Mascaro, Professor de Administração Escolar na Universidade de São Paulo.*

*O Prof. Jaime Abreu foi o relator do tema: "Centros de Pesquisa no Planejamento Educacional", tendo, para tanto, elaborado documento de trabalho, homologado oficialmente pelo Seminário e traduzido em língua espanhola.*

*À base desse documento se formularam as recomendações, relatadas pela Prof.<sup>a</sup> Irmã Salas (Chile) e Jaime Abreu, unanimemente aprovadas no Grupo de Trabalho, na Comissão n.º 1 e no plenário do Seminário.*

*São esses dois documentos que reproduzimos a seguir.*

### CENTROS DE PESQUISAS NO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL\*

#### *Considerações Gerais*

1. — Entendido o Planejamento como a previsão racional de todas as finalidades, implicações, participações, recursos, técnicas e conseqüências de um empreendimento e a programação das atividades, em fases definidas, que levem aos resultados desejados ou, conforme a síntese precisa de Moltke, "a progra-

\* Trabalho relatado pelo Prof. Jaime Abreu, referente ao Tema I — subtema 3.

mação dos meios disponíveis para atingir-se determinado fim", deve-se convir que o planejamento educacional é, necessariamente, senão obviamente, um conseqüente lógico de imperativos filosóficos, políticos, sociais, econômicos, culturais, dos tempos modernos.

2. — Filosoficamente, o "approach" científico à arte da educação necessariamente conduz ao uso do planejamento racional nas suas grandes agências e serviços.

Sem que da conduta humana tenham sido eliminadas as fontes tradicionais de evidência, não se pode todavia negar a penetração, cada vez mais ampla, do método científico de pensamento e ação, caracterizado pela presença do espírito crítico e experimental, que prevê, experimenta, analisa e avalia.

3. — Politicamente, a democracia é um processo nitidamente evolucionário, no qual o sistema educativo não visa manter uma cultura existente como um corpo estático.

Assim, é da essência mesma do regime democrático planejar, experimentar, avaliar.

4. — Social e economicamente, o impacto das revoluções industrial e tecnológica determina, imperativamente, a necessidade de política racionalmente planejada na condução dos assuntos da educação. Seja no campo da utilização racional de "tarefas ligadas com o aproveitamento rápido de descobertas consideradas úteis", seja "na própria esfera da organização das relações humanas", várias condições e fatores concorrem simultaneamente para tornar o planejamento, em escala regional ou nacional, "um recurso de sobrevivência, do progresso econômico de preservação de prestígio na área política internacional."

Toda a previsão possível de formular é no sentido do incremento do planejamento nas sociedades modernas, com ênfase crescente na utilização de pesquisa no campo das ciências aplicadas que tratam do comportamento humano, para o estudo das possibilidades de "mudança social provocada", desde que não mais podemos viver como nas fases em que imperaram o costume e a tradição, mas no período em que "a análise e a coordenação conscientes dos processos sociais se fazem necessárias, já que "o princípio do "laissez faire", que em outro tempo mantinha o equilíbrio da marcha social, nesta grande evolução veio a desfechar em caos", tornando indispensável a ação planejada na sociedade industrial atual, sem, todavia, como assinala Manhein, "violentar as forças espontâneas da sociedade."



5. — Admitidos esses postulados, neles está implícita a idéia da existência das instituições de Pesquisa Educacional, a funcionarem como os olhos e o cérebro do planejamento, para dar-lhe racionalidade objetiva, instrumentação fundamental. Assim como os conceitos de democracia e educação são indissociáveis, na idéia de planejamento está indissociavelmente contida a idéia de pesquisa científica, objetiva.

Sem a utilização da pesquisa baseada no método científico de busca dos fatos, com o emprego da análise como procedimento fundamental na compreensão dos fenômenos complexos, sem a utilização de hipóteses, sem a liberação da conduta emocional e de arbitrário subjetivismo pessoal, sem o uso de medidas objetivas no tratamento de dados, qualquer tentativa de planejamento justificará as maiores reservas quanto à sua validade científica e inspiração democrática, explicando os temores do respeitável classicismo liberal e as restrições metodológicas dos homens de ciência.

#### ESTADO ATUAL DO PROBLEMA

6. — Sendo, em princípio, a necessidade de planejar uma constante, a bem dizer, unânime no estado moderno, incorporando assim processo vigente na iniciativa privada principalmente depois da 1.<sup>a</sup> revolução industrial, falemos nós, seja da Rússia, como dos Estados Unidos, da Inglaterra ou do moderno Israel, e sendo o planejamento educacional parte essencial na ação da moderna sociedade industrial, era de prever que larga base de pesquisa educacional fundamentasse a criação dos modernos serviços de educação.

7. — Tal não ocorre todavia e quem tal nos afirma, com segura autoridade, é o relatório da Comissão C, ao Primeiro Seminário Internacional de Pesquisa Educacional, reunido em Atlantic City, U.S.A., em fevereiro de 1956: "Parece justo afirmar que, em escala mundial, a pesquisa até agora desempenha papel insignificante na criação e desenvolvimento dos sistemas educacionais. Mesmo nos países em que os sistemas vigentes são reconhecidamente inadequados, a pesquisa raras vezes foi chamada a colaborar na reforma. Porquê? Primeiro, por falta de reconhecimento da necessidade de pesquisas educacionais. Segundo, por falta de aceitação dos resultados das pesquisas educacionais. Terceiro, por falta de recursos para custear os projetos de pesquisas educacionais."

8. — Acreditamos que estes três motivos estarão, com intensidade variável, presentes em todos os países da América Latina, onde, ademais, há, de modo geral, um autêntico "educational lag" entre o mundo da pesquisa e o mundo da ação escolar.

Generalizando, poder-se-ia dizer que os incipientes institutos de pesquisa educacional existentes (seja qual fôr o conceito de pesquisa adotado) têm, talvez mau grado seu, certa característica ornamental ou alegórica, uma linha platônica de contemplar e conhecer esteticamente, ao invés de uma linha atuante de operar e intervir, para modificar.

9. — Não se nos afigure singularmente desprimorosa a nós outros esta constatação se, em termos, cotejada com a de outros países, como nos mesmos Estados Unidos, indisputavelmente o país de maior penetração de pesquisa na ação educacional, onde, todavia, o America Council on Education, em 1938, assim se externara, sobre a pesquisa educacional:

"tão desarticulada e inconseqüente em muitas de suas atitudes, que pareceu indicada uma análise crítica de sua estrutura teórica." Ou remontando-nos à análise de Erich Hylla, informando sobre a pesquisa educacional na Alemanha:

"prevalecem fortemente o tipo de pesquisa filosófica e histórica", "a ciência da educação começando por um sistema de conhecimentos quase exclusivamente filosóficos, no qual quase todas as decisões em questões educacionais eram tomadas em função de raciocínios dedutivos, a partir de quaisquer fins últimos ou subordinados da educação, que fossem aceitos pela sociedade".

10. — Evidentemente, toda essa debilidade própria da incipiência da pesquisa científica aplicada à educação gera, não raramente, distorções conceituais, onde simples identificação, definição, asserção e ajuntamento de fatos, num rudimentar primarismo de "aimless assembling of facts", sem critério racional de escolha dos próprios fatos, "face a um problema para cuja solução forma-se uma hipótese a ser verificada pelo estudo desses fatos", chega a ser classificada como pesquisa educacional científica, donde está, outrossim, muitas vezes ausente um mínimo de enquadramento metodológico.

11. — Se aprofundarmos o exame do tema, "pesquisa científica aplicada à educação", veremos que na sua mesma estrutura teórica há a presença de vários pontos de vista filosóficos

fundamentais, que lhe emprestam ângulos da interpretação diferentes.

Da posição, por exemplo, da corrente idealista da filosofia alemã, com seus mundos da "natureza" e "do espírito", com formas de compreensão e disciplinas diversas, nascem os seus dois grandes tipos de pesquisa educacional:

- a) pesquisas estritamente experimentais ou científicas;
- b) pesquisas filosóficas.

12. — Analisando a posição americana, que aceita como científica a pesquisa educacional desde que utiliza métodos científicos, entende ela todavia ciência como "englobando todos os campos do conhecimento sistematizado", correspondendo ao "Wissenschaft" alemão e não à sua mais estrita dicotomia, dividindo-a em "NaturWissenschaften" (ciências da natureza) e "GeistesWissenschaften" (ciências do espírito).

13. — Já a posição inglesa na conceituação de pesquisa científica em educação é intermediária entre a germânica e a americana: "No sentido mais alto, a pesquisa é apenas uma forma de reflexão crítica sobre a experiência, incluindo a busca (e respectiva interpretação) do que é novel na experiência. A pesquisa educacional é mais considerada como aplicação desse ângulo crítico ao estudo profissional da educação".

14. — Toda essa ligeiríssima e imperfeita súpula sobre as principais características da estrutura teórica da pesquisa científica aplicada à educação e de sua situação em relação ao planejamento dos sistemas educacionais modernos, visa a demonstrar, ou esboçar:

- a) a imprescindibilidade de seu funcionamento nos sistemas educacionais modernos, necessariamente planejados;
- b) as desafiantes dificuldades de sua correta execução, mercê da ausência de uma tradição consolidada e das mesmas variações existentes em sua estrutura teórica.

#### RECOMENDAÇÕES

15. — Como conseqüência da imperiosidade do planejamento educacional na sociedade moderna e de que êle se baseia na pesquisa educacional, se recomenda, como sugeriu o Seminário de Pesquisa Internacional do Atlantic City:

### A) *Preparação da pesquisa educacional*

Com o fim de alcançar esse objetivo, sugere-se o estímulo às pesquisas educacionais:

1. — nas Universidades;
2. — nos órgãos administrativos públicos, da educação;
3. — nas entidades públicas-autárquicas que cuidam do problema educacional;
4. — em associações de classe, voluntárias;
5. — em entidades privadas, funcionando no campo educacional.

Para que esse estímulo se concretize, será preciso selecionar, preparar, treinar em serviço os pesquisadores e desenvolver-lhes a atitude própria à pesquisa:

Esse treinamento deve iniciar-se na vigência dos cursos de preparação profissional (professores, licenciados, técnicos, etc), continuar no exercício de estágios probatórios e prosseguir, como um processo contínuo, deste ou daquele modo, no exercício profissional, no qual deve ser uma constante a atitude de pesquisa.

Sempre que o pesquisador ganhar estágio de formação que justifique o seu aperfeiçoamento em centros estrangeiros, deve levar-se em conta, na sua seleção:

1. — ser especialista no ramo;
2. — ter experiência no campo da educação e da pesquisa;
3. — ter conhecimento de educação comparada;
4. — capacidade de adaptação a mudanças culturais e domínio da língua viva do país a visitar;
6. — seleção feita por organismos nacionais ou regionais.

#### TREINAMENTO DOS PESQUISADORES EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS

Esses pesquisadores provavelmente não podem ser numerosos, por isso que deverão constituir o grupo mais altamente qualificado e experimentado nos vários ramos e campos da educação.

Devem ser pessoas dotadas de cultura geral, compreensão da educação e dos problemas educativos, permanecendo sempre em íntimo contato com a teoria e a prática da educação.

Devem ter desenvolvido o espírito da investigação, o exame crítico e a atitude de objetividade.

Especialistas deste tipo formam-se em nível universitário e aperfeiçoam-se em cursos do pós-graduação, a eles podendo ser confiadas pesquisas do tipo a que os americanos chamam "basical research".

#### PREPARO DOS PESQUISADORES EDUCACIONAIS NAO ESPECIALIZADOS

Quanto ao preparo desses "não especialistas", indicados para as fundamentais tarefas da "research in action", que os experimentalistas julgam, legitimamente, uma conduta essencial ao processo educativo, é essencial ministrar-lhes orientação para desenvolverem a atitude objetiva e crítica da pesquisa face aos seus problemas quotidianos, despertando neles a sensibilidade e o cuidado para o que sucede nas escolas, a capacidade de leitura e apreensão das observações dos estudos de pesquisa, etc.

Seriam eles os grandes consumidores e utilizadores das observações da pesquisa, utilizando-as para aumentar, cotejar, autocriticar, enriquecer sua eficiência no trabalho quotidiano; sua formação seria alcançável nos próprios cursos regulares de formação profissional, com o deslocamento da ênfase nos cursos existentes, com, "possivelmente, um pouco de prática, pesquisa leve e simples, a fim de despertar o interesse pela pesquisa e dar a professores e outros profissionais da educação uma idéia do que a pesquisa tem feito e pode fazer."

#### B) *Escolha de problemas a pesquisar:*

*Na escolha de problemas devem ser considerados os seguintes fatos:*

1. — sua relevância direta e prática dentro do sistema educacional estudado;
2. — que se prestem a pesquisas imediatas, seja através da amostragem, como do estudo de casos;
3. — que sejam limitados nos objetivos e na extensão, em relação aos recursos humanos e materiais existentes;
4. — que sejam imperiosos por suas conseqüências de imediato ou longo alcance.



### C) *Comunicações*

Considerando a necessidade de permitir a acumulação de esforços, evitando duplicação e dispensividade de esforços, recomenda-se :

1. — Compilação e publicação de listas das fontes primárias de informações sobre pesquisas educacionais, seja sob a forma de livros, como a "Enciclopédia das Pesquisas Educacionais", ou de revistas, como a da "Educational Research";
2. — Publicação de resenhas dos estudos mais importantes feitos no campo da pesquisa educacional;
3. — Aperfeiçoamento da terminologia técnica;
4. — Desenvolvimento, nos Centros de Pesquisas Educacionais, existentes nos países, da coleta, coordenação, documentação e disseminação de informações correspondentes e pesquisas educacionais;
5. — Reuniões e visitas a Centros de Pesquisas Educacionais;
6. — Maior reconhecimento, por parte dos pesquisadores, de sua responsabilidade profissional na melhor utilização dos resultados da pesquisa, o que é fundamental para obter apoio público às mesmas e eliminar o "educational lag" existente.

### D) *Eficácia da Pesquisa*

Duas providências básicas sugerem-se, de acordo com as recomendações aprovadas na Conferência de Atlantic City, para o êxito da pesquisa educacional:

1. — necessidade de se realizar o levantamento e a análise das pesquisas educacionais realizadas e o estudo dos métodos, conceitos, técnicas e terminologia básica da pesquisa educacional, sem o que será inviável o trabalho em cooperação;
2. — elevação do nível da pesquisa educacional e revisão de sua estrutura teórica, para aumento de sua eficácia, seja na seleção dos problemas, no rigor metodológico e na apresentação das observações e conclusões que não devem levar nunca à desorientação dos que as consomem.

E) *Institutos de Pesquisa para o Planejamento Educacional*

Em que pese à plasticidade e à flexibilidade de organização que devem ter instituições desse tipo, de acordo com variadíssimas especificações locais, recomenda-se, sempre que possível e indicado, considerando que o planejamento educacional não se pode esgotar na estrita dimensão pedagógica, que esses institutos reúnam, a serviço dos objetivos educacionais, o trabalho de especialistas nos campos educacionais e das ciências, estas últimas amplamente consideradas.

Lembrem-se, como mera sugestão a respeito, que o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisa Educacional, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério de Educação e Cultura no Brasil, foram instituídos, com as seguintes finalidades, que vêm, com êxito, cumprindo, nas quais há uma integração de pesquisa e planejamento educacional na sua mais ampla latitude (Decreto n.º 38.460, de 28-12-1955) :

"1. — Pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de elaboração gradual de uma política educacional para o país;

2. — elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e reconstrução educacional do país — em cada região, nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adultos;

3. — elaboração de livros-fonte e livros-texto, de material de ensino e estudos especiais, sobre administração escolar, construção de currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, etc, a fim de propiciar o aperfeiçoamento do magistério nacional;

4. — treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas em educação, professores de escolas normais e professores primários."

Eis o que nos cumpre recomendar a respeito do subtema III, do Tema I, do Seminário Interamericano de Planejamento Integral de Educação.

Washington, E.U.A., 20, junho, 1958

(JAIME ABREU — Delegado do Brasil)

(Relator)

## CENTROS DE PESQUISA EDUCACIONAL E PLANOS PILOTOS NO PLANEJAMENTO INTEGRAL DA EDUCAÇÃO\*

*Considerando :*

1. Que, freqüentemente, os planos de aperfeiçoamento da educação postos em prática não conseguem corrigir as deficiências existentes ou produzir as transformações desejadas;
2. Que o fracasso ou ineficácia desses planos são devidos, entre outros fatores, aos seguintes:
  - a) a um conhecimento incompleto e inadequado e a um tratamento parcial da realidade social e educativa que se pretende melhorar;
  - b) ao emprego de métodos subjetivos, não científicos, para conhecer e interpretar essa realidade;
  - c) à falta de instituições e órgãos que se encarreguem do estudo científico da realidade social e educacional;
  - d) à falta de coordenação entre os órgãos responsáveis pela administração da educação e as instituições encarregadas da pesquisa social e educacional, nos países em que tais instituições existem;
  - e) à aplicação geral e imediata dos planos de aperfeiçoamento a todo o sistema escolar, ao invés de uma aplicação por etapas;
  - f) à falta de uma avaliação científica dos resultados;
  - g) à falta de centros experimentais onde se pesquise e se comprove a validade e eficácia dos planos e sirvam de modelo para a extensão dos mesmos a outras escolas ou regiões;
  - h) à seleção inadequada dos centros de experimentação nos países em que estes existem ou à supervisão insuficiente dos mesmos;
  - i) ao relativo desconhecimento dos princípios e técnicas da experimentação pedagógica.
3. Que o bom planejamento deve ser baseado na pesquisa científica da realidade social e educativa, como etapa prévia à formulação e execução de planos de aperfeiçoamento da educação;
4. Que determinados aspectos da execução do plano requerem a experimentação prévia das medidas ou reformas pretendidas em um número reduzido de escolas ou regiões;

\* Tradução do original espanhol do Documento n° 77, datado de 25 de junho de 1958, e que consubstancia as recomendações elaboradas pelos membros da Comissão I.

5. Que as escolas selecionadas para a experimentação devem ser convertidas, feitas a avaliação científica de seus resultados e as retificações necessárias, em estabelecimentos modelos de demonstração para a reorganização das escolas existentes,

*Recomenda:*

1. Que se criem, nos países onde não existam, órgãos ou instituições dedicados à pesquisa científica de educação visando ao planejamento integral desta;
2. Que nestes centros e nos já existentes sejam pesquisados, juntamente com os problemas pedagógicos, os problemas psicológicos, sociológicos, de educação comparada e de filosofia ou relativos aos fins da educação que interessem ao planejamento integral dos serviços educacionais, e que estes estudos sejam realizados por equipes de especialistas dos diversos campos;
3. Que se coordene o trabalho desses centros com o dos que pesquisam a realidade social e econômica a fim de colocar a serviço do planejamento integral da educação e conhecimento mais completo possível dos fatores que intervêm nela;
4. Que se dê maior importância, nos planos e programas de estudo dos institutos de formação do corpo docente, em todos os níveis, à teoria e prática da pesquisa educacional, e que se assegure, em cada país, a formação de um número suficiente de especialistas nessa matéria;
5. Que se promova a adaptação ou preparo de manuais sobre métodos de pesquisa educacional, o intercâmbio de instrumentos de investigação (provas, questionários, etc), a difusão de informações pedagógicas e a publicação de uma revista ou boletim interamericano para esse fim;
6. Que se estimule o intercâmbio de pesquisadores dentro e fora de cada país, e se organizem seminários, periodicamente, que promovam o intercâmbio de idéias e experiências entre os pesquisadores do continente e contribuam para melhorar os métodos e técnicas de pesquisa em uso;
7. Que, relativamente à seleção dos problemas que é preciso pesquisar:
  - a) se tenha em conta sua importância direta e prática para o planejamento integral da educação;

- b) que se prestem para pesquisas imediatas e que se limitem os seus objetivos e a sua extensão, de acordo com os recursos humanos e materiais disponíveis, e
- c) que se justifiquem por suas conseqüências de curto, médio e longo alcance.

8. Quanto às características da pesquisa, procurar:

- a) o estudo atento das pesquisas já realizadas e dos métodos, conceitos, técnicas e terminologia da pesquisa educacional, sem o que é impraticável o trabalho em equipe;
- b) a elevação do nível da pesquisa em educação, revisando-se sua estrutura teórica a fim de aumentar sua eficácia tanto na seleção dos problemas como no rigor metodológico e na apresentação de seus resultados;
- c) a coordenação rigorosa da pesquisa para ação imediata (própria dos planos pilotos e zonas de experimentação e demonstração e de muitos aspectos do planejamento) com a pesquisa básica nas diversas ciências da educação.

9. Que, de acordo com as características e necessidades do planejamento integral da educação em cada país, estabeleçam-se núcleos ou zonas de experimentação ou ensaio e de demonstração a fim de pôr à prova as soluções de certos problemas específicos que sejam suscitados pela realização do plano e de facilitar a generalização das ditas soluções.

10. Que os núcleos ou zonas de experimentação sejam dotados dos recursos humanos e materiais necessários e de uma supervisão adequada para cumprimento de seus fins.

Washington, 24 de junho de 1958.

*Jaime Abreu* (Delegado do Brasil)

*Irmã Salas* (Delegado do Chile)

*Antoine Guerrier* (Delegado do Haiti)

*René Schick* (Delegado da Nicarágua)



## II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

*Realizou-se em julho do corrente, no Distrito Federal, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, sob os auspícios do Ministério da Educação e Cultura. Dos trabalhos apresentados, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos tem oportunidade de transcrever: I) "Carta de Educação de Adultos", proclamada pelos membros do referido conclave; II) trabalho apresentado pelo Prof. Alberto Rovai sob o título "Comissões Municipais de Educação de Adultos".*

### I

#### CARTA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos, reunido no Rio de Janeiro, em julho de 1958, considerando a documentação que lhe foi presente, as valiosas teses, memórias e monografias provindas de todo o país, e ainda os debates e resoluções do Plenário, nesta Carta procura exprimir o pensamento comum que aos seus membros animou, com base nos princípios constitucionais e numa sadia e produtiva filosofia social.

A educação de adultos surge como um imperativo da mudança social. Nas épocas de cultura estável, ou naquelas em que só uma lenta mudança se opere quanto aos costumes, técnicas, idéias e aspirações, os esforços educativos podem cingir-se às primeiras idades, ou seja, a crianças e adolescentes; não assim, porém, nas fases de rápida transformação, como a que defrontamos, em que a mudança social exige que se considere, com especial desvelo, tanto por parte do Estado como das demais instituições, a educação de grandes grupos das gerações mais amadurecidas, pela simples razão de que, na maior extensão, a formação das primeiras idades é, e será sempre, a educação dos adultos, cuja conduta inspira e sustenta a filosofia de vida e as normas da existência coletiva.

A mudança se caracteriza por uma ruptura dos quadros tradicionais, políticos, religiosos, estéticos, econômicos e jurídicos,

decorrente da aceleração do processo de mobilidade social, com crescente participação de maiores grupos de pessoas e nas decisões da vida coletiva; esse fato, em tese sempre benéfico, como expressão de vida democrática, deve obrigar, no entanto, a um maior esforço na preparação do povo para cumprimento de novos deveres e gozo de justos direitos, sem sacrifício de valores sociais e morais a preservar, pois, em caso contrário, a sociedade corre o perigo de abismar-se no caos.

No caso particular do Brasil, há a considerar, no momento, dois grandes e graves aspectos: a) o do despreparo de praticamente metade dos grupos da população adulta, os quais, nas idades devidas, não receberam a educação elementar, ou "educação de base", no sentido que a esta expressão dá a UNESCO: isto é, a aquisição daqueles elementos mínimos da cultura, de conhecimentos e de hábitos, que, na sociedade atual, ao homem permitem reajustamento, dando-lhe assim condições que tornem a vida digna de ser vivida; e, b) o de maior ou menor deficiência, senão mesmo ausência de uma atitude objetiva, por parte dos que detêm o controle social ou, pelas circunstâncias, nele útilmente possam intervir, no considerar a época de transição que vivemos, sejam pensadores sociais, políticos, homens públicos, chefes de empresa, cientistas, escritores, jornalistas, pais de família, e até mesmo educadores de ofício.

Quanto ao primeiro aspecto, é principalmente ao Estado e a instituições privadas de regime de colaboração com o Estado, já existentes, como as do serviço social rural, do comércio e da indústria, bem como as iniciativas inspiradas em sentimentos cívicos e religiosos, que deve caber, mais intenso e extenso trabalho, para recuperação de grandes grupos "marginais" no sentido da evolução econômica, política e cultural do País. Seria injusto negar aos órgãos governamentais, e, em especial ao Ministério da Educação e Cultura e aos Departamentos de Educação dos Estados, bem como àquelas entidades de colaboração, a grande tarefa já realizada, no sentido da extensão dos serviços da educação de base, pela Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos, os de serviço social, e, ainda, os de formação e readaptação profissional, aspecto este que, nas realizações do SENAI e do SENAC, têm oferecido exemplos de boa organização, imitados mesmo por outros países".

É inegável que, por efeito de todas essas iniciativas e realizações, tem-se esclarecido no país a consciência pública em relação aos problemas da educação de base, e, em consequência, a umas e outras não devem ser regateados aplausos. Não obstante, força é também confessar que, transcorrido um decênio, maior e melhor coordenação seria de desejar-se entre todas,

consubstanciada em acordos interministeriais, e entre serviços estatais, parastatais, e de colaboração, senão mesmo no delineamento de um plano cooperativo geral, que a todos os esforços venha a proporcionar maior rendimento e eficiência, com a inclusão nêle de entidades que ao movimento têm estado à margem, quando não o deveriam estar, como sejam os sindicatos de trabalhadores, direta e substancialmente interessados no movimento, e que, por estas ou aquelas razões, só excepcionalmente dele têm ativamente participado.

Ademais, a questão da educação de base deverá ser reexaminada, em relação a suas duas feições essenciais e conexas, a saber: a) maior expansão e aprimoramento dos serviços oficiais de ensino primário nas idades próprias, isto é, a infância; e b) melhor articulação de seus planos e objetivos, aos dos sistemas de ensino supletivo, ora existente. O maior objetivo deste último contem-se na esperança de que, por maior preparação dos grandes grupos ora marginais, e elevação conseqüente de sua capacidade de produzir, haja a cada ano maior clima social e maiores recursos para que a educação primária possa ser ministrada a toda a população escolar do país, atendendo-se assim ao princípio constitucional de que o ensino desse grau é "gratuito o obrigatório". O II Congresso Nacional de Educação de Adultos assim formula um veemente apelo no sentido de que as administrações estaduais e municipais tudo façam para melhor planejar, aparelhar e executar seus serviços de ensino primário; e, também, no sentido de que a União, consoante aliás o que já se statui na lei orgânica do ensino primário, e se prevê no projeto previsto da lei de diretrizes e bases, não sejam atribuídos auxílios àquelas entidades estaduais e municipais que não atendam ao preceito constitucional de aplicação de uma percentagem mínima de sua renda, proveniente de impostos, aos serviços de educação. Igualmente, espera este Congresso que, dos projetos-pilotos de erradicação do analfabetismo, ora em andamento em vários municípios do país, por iniciativa do Ministério da Educação, possam advir novas luzes sobre o problema, a serem geralmente recomendadas.

Quanto ao segundo grande e grave aspecto, dantes referido, e que está a exigir uma retomada de consciência com relação aos problemas da mudança social, e assim os da educação, tão intimamente ligados a esses, de parte de pessoas e grupos a quem incumbe velar pelo controle social, não se deverá pensar em recursos ou técnicas de ação oficial que, direta ou indiretamente, resultem em cerceamento de quaisquer prerrogativas da vida democrática, entre as quais estão as do direito de associação para fins lícitos e de liberdade de expressão do pensamento.

Entende, assim, este Congresso que a melhor e mais produtiva forma de enfrentar o problema, em seu conjunto, é da instituição de uma associação de caráter nacional, que, de modo permanente, vele pelo problema, difunda idéias, e procure congregar esforços hoje dispersos, de entidades privadas de todo o gênero, sejam culturais, cívicas, religiosas, econômicas, recreativas, desportivas, as quais, muitas vezes sem intenção definida já realizam ou podem realizar educação de adultos.

Isso não significa, porém, que o Estado se deva desinteressar de formas mais amplas de educação de adultos, pelo desenvolvimento de instituições de educação extra-escolar, e mesmo escolar, pelo apoio técnico-financeiro a entidades privadas, e pelo estudo de planos e projetos de maior cooperação entre elas, mantida sempre a liberdade de princípios e objetivos de cada uma. Por essa forma poderá o Estado, numa sadia orientação democrática, esclarecer, sempre que convenha, os seus planos de ação política e social, o que não deverá significar propaganda, mas educação social no mais alto e proveitoso sentido da expressão, assim afervorando o sentimento de comunidade e os sentimentos nacionais.

No atual momento, o governo federal, bem interpretando, aliás, certas condições decisivas da vida do país, empenha-se numa política de desenvolvimento, ou seja, na propulsão das forças da economia, e, em especial, da economia industrial. Na educação de adultos, como na de todos os graus e ramos, um conteúdo dessa ordem deve sempre existir, mesmo porque a êle se ligam muitos dos problemas da mudança social e assim os da educação. Já Rui Barbosa escrevia, há oitenta anos, que a miséria cria a ignorância, e que a ignorância eterniza a miséria. Contudo, será preciso que uma política de desenvolvimento, retamente entendida e conduzida, considere sempre também os valores sociais e morais a preservar, emendar e aprimorar. Ainda nesse sentido, todo o trabalho de uma educação de adultos, em seu mais amplo sentido, referente à participação da vida cívica com perfeito senso de responsabilidade, a melhor disposição em cooperar no progresso da comunidade e a levar o povo a usufruir, sem privilégios dos bens da cultura e da civilização, pode e deve ser considerado de par com maior capacidade de produzir e aumentar a riqueza.

Assim considerando os princípios gerais, e alguns pontos particulares de problema da educação de adultos, em nosso país, no atual momento, esse II Congresso reafirma os seus ideais baseados na educação extensa do povo para a produtividade, sem, no entanto, o esquecimento dos valores morais e espirituais que o devem sempre inspirar. E relembra que, já em 1920, o historiador inglês H. G. Wells escrevia: "A humanidade contempla,

cada vez mais, o espetáculo de uma desabalada corrida entre a educação e a catástrofe". Os educadores que firmam este documento têm a certeza de que a Nação brasileira saberá escolher.

## II

### COMISSÕES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS \*

#### NOTA INTRODUTÓRIA

Este trabalho obedece o mais estritamente possível às recomendações da Secretaria-Geral do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no que tange a objetividade e concisão. Não é, pois, uma tese sobre educação de adultos; muito menos uma dissertação literária acerca do assunto. Constitui simplesmente a propugnação da Comissão Municipal de Educação de Adultos, ao ver do autor o mais importante e eficiente instrumento para a execução da Campanha Nacional de Educação de Adultos e, outrossim, das duas principais diretrizes do Governo da União na educação em geral: a) *educação para o desenvolvimento*; b) *descentralização do ensino*.

No tocante a estas duas diretrizes, não há mister examinar, nem mesmo referir, as causas, múltiplas e variáveis, remotas e próximas, que lhes deram origem. Basta mencionar que ambas adquiriram, na atualidade, o poder das chamadas "idéias-forças".

Assim é que a primeira — *educação para o desenvolvimento* — foi realçada pelo Ex.<sup>mo</sup> Sr. Presidente da República em sua Mensagem de 1957 ao Congresso Nacional, na qual proclamou: "Assinalei em minha primeira Mensagem que o crescente desenvolvimento da estrutura econômica do País, criando novas condições sociais, impunha a adoção de outros processos educativos e a remodelação dos atualmente em vigor. Eis o principal objetivo que se impõe à educação nacional".

E sua palestra inaugural do Curso Extraordinário sobre Problemas Brasileiros, promovido em maio p.p., em São Paulo, pelo "Fórum Roberto Simonsen", da Federação e Centro das Indústrias do Estado de São Paulo, disse o Ex.<sup>mo</sup> Sr. Ministro da Educação: "Longe da sociedade a que deve servir, a escola

\* Trabalho apresentado ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos, pelo Prof. Alberto Rovai, do Departamento de Educação de São Paulo.



tende a um estéril artificialismo, e a um lamentável desajustamento de meio sempre em mudança. Um contato constante com a realidade social e econômica trará ao ensino as indispensáveis inspirações para atender ao presente e preparar a mocidade para as tarefas do futuro".

A segunda — *descentralização do ensino* — encontra clara definição nestas palavras do Professor Anísio Teixeira: "A regionalização da escola que, entre nós, se terá de caracterizar pela municipalização da escola, com administração local, programa local e professor local, embora formado pelo Estado, concorrerá em muito para dissipar os aspectos abstratos e irreais da escola imposta pelo centro, com programas determinados por autoridades remotas e distantes e servida por professores impacientes e estranhos ao meio, sonhando perpétuamente com redentoras remoções".<sup>1</sup>

#### EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

Adeptos de Jean Fourastié no Brasil, entre eles o Professor Gilberto Pacheco e Silva, que, entre outros honrosos títulos, possui os de Secretário do Conselho Estadual de Desenvolvimento Econômico e Catedrático de Organização Científica do Trabalho na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, admitem que, nas sociedades integrantes da moderna civilização ocidental, é a seguinte a distribuição ideal da população pelos grupos ocupacionais, segundo a terminologia da escola de economia política daquele tratadista francês:

Grupo primário . . . . .	10%
Grupo secundário . . . . .	20%
Grupo terciário . . . . .	70%

No Brasil, a distribuição da população por esses grupos, em 1950, traduzia-se da seguinte forma:<sup>2</sup>

Grupo primário . . . . .	64,3%
Grupo secundário . . . . .	12,4%
Grupo terciário . . . . .	23,3%

Estes dados mostram o gigantesco esforço que a Nação Brasileira tem de desenvolver para atingir aquele ideal, nos domínios da saúde, da educação, da habitação, da mecanização da lavoura, da industrialização, dos transportes, dos serviços assistenciais, da produtividade em geral, da recreação, etc.

As dificuldades são enormes, agravadas por fundas diversidades regionais, que determinam uma das mais baixas rendas "per capita" de todo o mundo, conforme atestam os dados abaixo, relativos ao ano de 1956:<sup>3</sup>

ESTADOS	RENDA "PER CAPITA"
Amazonas . . . . .	Cr\$ 9.573,00
Pará . . . . .	Cr\$ 7.703,70
Maranhão . . . . .	Cr: 3.926,40
Piauí . . . . .	Cr3 3.099,00
Ceará . . . . .	Cr\$ 4.606,10
Rio Grande do Norte . . . . .	Cr\$ 5.714,30
Paraíba . . . . .	Cr\$ 5.030,10
Pernambuco . . . . .	Cr\$ 6.630,40
Alagoas . . . . .	Cr\$ 5.160,00
Sergipe . . . . .	Cr\$ 6.087,20
Bahia . . . . .	Cr\$ 5.583,30
Minas Gerais . . . . .	Cr\$ 9.935,60
Espírito Santo . . . . .	Cr\$ 9.995,20
Rio de Janeiro . . . . .	Cr\$ 13.392,30
Distrito Federal . . . . .	Cr\$ 41.246,70
São Paulo . . . . .	Cr\$ 22.610,70
Paraná . . . . .	Cr\$ 11.467,00
Santa Catarina . . . . .	Cr\$ 10.985,40
Rio Grande do Sul . . . . .	Cr\$ 16.379,80
Mato Grosso . . . . .	Cr\$ 13.702,70
Goiás . . . . .	Cr\$ 7.281,90

Com referência apenas à contribuição da educação fundamental para esse esforço, cumpre salientar, segundo o criterioso plano elaborado pelo Professor J. Roberto Moreira<sup>4</sup>, que, entre as "metas" estabelecidas, figuram: a) a escolarização total da população infantil; b) a instituição das 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries primárias; c) o prolongamento do período escolar.

Para se fazer uma idéia do que este simples detalhe da educação para o desenvolvimento representa, basta referir que, em São Paulo, dos seus 1.505 grupos escolares<sup>5</sup>, nem um poderia, de imediato, atender satisfatoriamente às exigências dos itens "b" e "c" acima mencionados, por causa da pressão exercida pela crescente solicitação de matrículas e, em muitos casos, pela ocupação dos mesmos edifícios por estabelecimentos de ensino secundário e normal.

Tudo isto está a indicar a necessidade do concurso harmônico das três órbitas do Poder Público — a federal, a estadual e a municipal —, *vigorosamente secundado pelas comunidades locais*.

Desta última afirmativa se depreende o papel decisivo que podem desempenhar as Comissões Municipais de Educação de Adultos na consecução de tão elevado objetivo.

## DESCENTRALIZAÇÃO DO ENSINO

Se a *educação para o desenvolvimento* reclama a participação das comunidades locais, a *descentralização do ensino* exige-a imperativamente, pois a tem como um pressuposto básico. Não se deve entender por descentralização do ensino a simples transferência de encargos de autoridades estaduais sediadas na Capital para autoridades também estaduais sediadas em regiões ou municípios. Tal processo descentralizador sempre existiu, pelo menos em São Paulo, embora em bases empíricas, e intermitentemente.

A descentralização que ora se preconiza é o governo completo do sistema escolar — inicialmente o primário — pelo município. É a municipalização do ensino primário.

Todavia, a medida defronta com um sério problema: o baixo rendimento das escolas municipais. Em 1955, por exemplo, segundo dados do Departamento de Estatística do Estado de São Paulo, as aprovações nas escolas primárias estaduais atingiram, em números redondos, o índice de 66%, enquanto as municipais alcançaram o de 53%.

Isso resulta do fato de a criação de escolas primárias municipais obedecer ainda, em larga escala, a injunções políticas, que lhes prejudicam o rendimento, sendo, contudo, certo que vários municípios paulistas possuem um sistema de ensino primário que nada tem que invejar ao do Estado.

Foi, provavelmente, por essa e outras razões igualmente ponderáveis, que o Professor A. Almeida Júnior apresentou excelente plano do qual se ajustaria bem a denominação: "municipalização gradual e progressiva do ensino primário".<sup>6</sup>

Curioso é assinalar, de relance, uma dessas outras razões. O Ministro João de Deus Cardoso de Melo, ex-Secretário de Estado da Educação em São Paulo, numa conferência que proferiu na Biblioteca Municipal da capital paulistana, em 14/3/52, analisando a situação geral do sistema educacional bandeirante, acentuou que sua extensão e complexidade haviam chegado "a um ponto tal que o quadro do pessoal e a organização dos serviços da Secretaria, estruturados ainda em bases antigas, há muito ultrapassadas, perderam as possibilidades de controle racional e objetivo, não só do próprio pessoal, como, especialmente, dos serviços"<sup>7</sup>.

É evidente, por conseguinte, a necessidade de um treinamento das comunidades locais para o exercício da autonomia escolar, e ao autor deste trabalho se lhe afigura que nenhum outro instrumento é mais adequado a esse salutar propósito do que a Comissão Municipal de Educação de Adultos.

S. Ex.<sup>a</sup> o Sr. Dr. Heli Menegale, Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação, teve, em 1957, oportunidade de observar, na cidade de Bauru, o de quanto é capaz uma Comissão Municipal de Educação de Adultos.

Os quadros anexos revelam a grande propagação e o grande interesse público que lograram as Comissões Municipais de Educação de Adultos no Estado de São Paulo, favorecendo extraordinariamente a ação oficial no combate ao analfabetismo. Não deixam de revelar também o declínio de sua atuação, mas isto, como diria Kipling, é outra história...

#### COMISSÕES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

O autor tem assinalado, em numerosos trabalhos, que a Campanha Nacional de Educação de Adultos só por dois meios poderá ser realizada integralmente: a) pela manutenção do caráter de "campanha" dado inicialmente ao patriótico empreendimento; b) pela participação cada vez mais ampla e vigorosa das Comissões Municipais de Educação de Adultos.

A justificativa da proposição constante do item "a" está, já hoje, amplamente admitida. Onde quer que a educação de adultos passe a ser dirigida por uma repartição burocrática, perde ela muito de sua eficiência. Entorpece-se no enleio do cipoal de leis, decretos, portarias, circulares, comunicados, e, sobretudo, na subordinação dos quadros técnicos aos quadros burocráticos. Deixa de dispor, com a necessária presteza, de elementos humanos e recursos materiais indispensáveis à sua plena frutificação. O órgão incumbido de sua realização necessita de flexibilidade de movimentos. Já advertia o Ministro João de Deus Cardoso de Melo: "Garantir a autonomia do Serviço de Educação de Adultos é assegurar a sua eficiência. Transformá-lo em órgão burocrático é preparar, irremediavelmente, o desastre..."<sup>8</sup>

No tocante à proposição do item "b", cumpre ter em vista que a Constituição Brasileira reconheceu o município como célula máter da Nação, conferindo-lhe, em consequência, as prerrogativas máximas permitidas pelo sistema político vigente. Este reconhecimento atribui aos munícipes, individualmente, responsabilidades das mais sérias. Se não querem correr o risco da volta ao regime do arbítrio, urge que tenham desenvolvido, na maior amplitude possível, o "espírito cívico", atributo que não significa apenas o amor lírico à pátria, mas também

atitudes concretas de boa vizinhança, o sentimento ativo de solidariedade, de modo muito especial para com os desajudados da fortuna e os enfermos, a vontade expressa de cooperar para o progresso material e cultural de seu município, o zelo eficiente pelos valores nobres da vida, etc. Quem possui este "espírito cívico" não fica esperando que o governo dê remédio para todos os males que ve e, como é costume, aponta em críticas azedas nas conversas infecundas da agrupamentos ociosos, ou em artiguinhos facciosos. Procura saná-los, com sua ação pessoal se fôr o caso, ou conclamando outras pessoas para ajudar, se fôr necessário apoio coletivo. Desta *disposição pessoal para agir altruisticamente*, que deve ser o *denominador comum* dos cidadãos de uma *sociedade democrática*, é que nascem as instituições sociais úteis e beneméritas. Sem isto, o espetáculo que oferece uma comunidade será simplesmente desolador: uma paisagem humana estéril como o deserto.

Tudo o que foi dito atrás tem por objetivo tornar mais claras e sucintas as respostas às questões seguintes: I — o porquê da Comissão Municipal de Educação de Adultos; II — como organizá-la; III — como fazê-la funcionar.

A Comissão Municipal de Educação de Adultos tem fundamentos muito importantes. Para alimentá-la há duas fontes principais: o propósito de auxiliar direta e imediatamente a Campanha de Educação de Adultos; a preocupação de traduzir e concretizar, em empreendimentos sociais, a "alma" da comunidade.

Sob o influxo da primeira fonte, a Comissão Municipal de Educação de Adultos poderá tomar a seu cuidado tarefas como as que são relacionadas em seguida: fazer a propaganda da Campanha pela imprensa, rádio, serviço de alto-falante, cinema, cartazes, boletins, palestras; promover o recenseamento e matrícula de adolescentes e adultos analfabetos, no que convém seja auxiliada pelo órgão estatístico municipal; conseguir locais para a instalação de cursos que não puderam ser instalados em prédios escolares; angariar fundos para pagamento de iluminação, para aquisição de material didático; fazer visitas aos cursos e às residências dos alunos infreqüentes, a fim de estimular a assiduidade; estabelecer prêmios para os alunos que se distinguiram pela aplicação ou freqüência; organizar festas recreativas e cívicas com a participação dos alunos; e muitas outras iniciativas que cada ambiente sugere.

Sob o influxo da segunda fonte inspiradora de sua criação, a Comissão Municipal de Educação de Adultos poderá coordenar



as instituições vigentes — o governo municipal, os órgãos locais dos governos estadual e federal, as igrejas, as escolas, o posto de saúde, as associações recreativas e culturais, os sindicatos, as empresas comerciais e industriais, etc. — para, em conjunto, "planificarem" o progresso do município, que se traduzirá em obras de interesse coletivo, de assistência social, de expansão cultural, de embelezamento, de conforto, de defesa da agricultura, etc.

Com estes dois objetivos, a Comissão Municipal de Educação de Adultos deverá, é evidente, pairar acima das correntes políticas, das convicções religiosas, das distinções de classe ou de profissão. Por conseguinte, em sua constituição não de entrar elementos de todos esses quadros da comunidade. Será útil encarecer a contribuição notabilíssima que, para uma obra dessa natureza, pode dar o político desapaixonado e justo, o padre tolerante e prestativo, o engenheiro, o médico, o operário, o lavrador, etc. A Comissão Municipal de Educação de Adultos poderá constituir-se de uma diretoria e de um conselho, com subcomissões especializadas ou não, conforme fôr julgado mais conveniente em cada município. Dentro da Comissão Municipal de Educação de Adultos, cada membro deverá esquecer suas possíveis diferenças, em qualquer assunto, com outros companheiros, para lembrar-se exclusivamente de que está prestando um serviço ao povo e à pátria.

O funcionamento da Comissão Municipal de Educação de Adultos é, por assim dizer, o "fiat lux" para tudo o mais. Muitas comissões que se organizam para isto ou para aquilo, freqüentemente não passam do papel. Mas isso só ocorre quando não há um interesse comum, forte, a unir os cidadãos. Quando há esse interesse e existe alguém disposto a ser o "fermento" do mesmo, então as coisas mudam de figura. Os frutos virão, porque a terra está preparada e a semente é fértil.

As autoridades escolares, que têm arcado com as principais responsabilidades da Campanha, poderão aliviar-se, em boa parte, delas, prestando, ao mesmo tempo, o maior serviço que é dado a educadores prestar: guiar as populações locais para o autogoverno, na mais cabal e elevada acepção da expressão, através de uma predica incessante em prol da instituição de Comissões Municipais de Educação de Adultos.

#### CONCLUSÃO

Em conclusão, a Comissão Municipal de Educação de Adultos é o instrumento que o autor, enquadrando seu trabalho no item

n.º 3 do Temário do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, oferece à consideração dos participantes do certame, como capaz de conseguir:

1. a efetiva realização da Campanha Nacional de Educação de Adultos;
2. a predisposição favorável da opinião pública para a educação para o desenvolvimento;
3. o treinamento das comunidades locais para os encargos da descentralização do ensino primário.

Tal instrumento obedeceria às seguintes diretrizes, apresentadas pelo autor, com a colaboração, em dois de seus tópicos, dos educadores Rubens Falcão e Francisco Jarussi, ao Congresso de Educação promovido em São Paulo, em 1954, sob os auspícios da Bandeira Paulista de Alfabetização e da Sociedade Brasileira "Luís Pereira Barreto":

#### DIRETRIZES

1.<sup>a</sup> As autoridades escolares incrementarão a organização das Comissões Municipais de Educação de Adultos;

2.<sup>a</sup> Cada Comissão Municipal de Educação de Adultos deverá ser integrada por elementos representativos de todas as camadas da população;

3.<sup>a</sup> Dois órgãos são essenciais na constituição da Comissão Municipal de Educação de Adultos: a) uma Diretoria; b) um Conselho Consultivo;

4.<sup>a</sup> São as seguintes as atribuições precípuas da Comissão Municipal de Educação de Adultos:

I. fazer a propaganda da Campanha Nacional de Educação de Adultos, utilizando-se de todos os meios idôneos, como a imprensa, o rádio, serviços de alto-falantes, cartazes, boletins; palestras, na cidade e nos bairros rurais, em sedes de associações culturais, religiosas, profissionais, esportivas; postais com vistas interessantes do Município trazendo no verso frases alusivas à Campanha; fornecimento aos jornais da Capital, através de seus correspondentes locais, de informações sobre todos os aspectos do desenvolvimento da Campanha, etc.;

II. colaborar com as autoridades escolares no recenseamento e matrícula dos alunos, na zona urbana, suburbana e rural;

III. zelar pela freqüência escolar, com visitas periódicas aos cursos, durante as quais poderão ser feitas breves preleções estimuladoras; visitas domiciliares aos alunos infreqüentes para indagação das causas das faltas, procurando eliminá-las; instituição de prêmios de assiduidade, aproveitamento, etc;

IV. dar assistência aos cursos e aos alunos individualmente, conseguindo professores voluntários, patronos, salas para aula, material escolar, lampiões, etc;

V. promover a integração social dos alunos "marginais", organizando festas com o seu comparecimento e o de suas famílias; realizando sessões especiais para lições de educação sanitária, educação cívica, educação religiosa, etc.;

VI. evitar e combater, por todas as formas, influências político-partidárias ou quaisquer outras correntes de opinião que possam comprometer o êxito da Campanha Nacional de Educação de Adultos ;

5.<sup>a</sup> Para o desempenho de suas atribuições, a Comissão Municipal de Educação de Adultos poderá instituir "serviços auxiliares" que se encarreguem de atividades especializadas, à medida que estas forem surgindo, como, por exemplo, o Comitê de Propaganda, a Equipe de Visitadores Domiciliares, o Setor de Assistência Social, etc.

#### FONTES DAS CITAÇÕES E REFERENCIAS:

- 1 *Educação não é privilégio*, ANISIO TEIXEIRA.
- 2 "No mundo da economia", do *Correio Paulistano* de 1-5-58.
- 3 Idem, de 12-3-58.
- 4 *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n' 67, de 1957.
- 5 *Diário Oficial* do Estado de São Paulo, de 2-1-58.
- 6 *A Escola Pitoresca e outros trabalhos*.
- 7 *Boletim* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, n.<sup>os</sup> 7-8, de 1952.
- 8 *Revista Educação de Adultos*, São Paulo, 1954.

## ANEXO N.º 1

## COMISSÕES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Delegacias de Ensino	Municípios Abrangidos	Municípios com C.M.E.A.				
		1950	1951	1952	1953	1954
Araçatuba .....	13	12	7	8	11	
Araraquara .....	9	8	5	3	2	4
Assis .....	11	8	4	2	2	0
Bauru .....	16	8	11	11	11	7
Botucatu .....	13	8	7	5	2	0
Campinas .....	16	15	13	13	13	7
Casa Branca .....	11	8	9	7	7	7
Catanduva .....	12	12	12	10	11	9
Franca .....	14	14	14	13	13	11
Guaratinguetá .....	13	12	13	6	12	8
Itapetininga .....	18	18	15	15	12	11
Jaboticabal .....	14	14	14	11	14	12
Jundiaí .....	9	9	9	9	9	9
Lins .....	9	8	9	9	9	7
Marília .....	19	16	14	10	10	6
Mogi das Cruzes .....	11	11	8	5	4	4
Piracicaba .....	8	4	4	5	5	4
Piraçununga .....	7	7	6	5	7	6
Presidente Prudente .....	14	13	11	9	8	0
Ribeirão Preto .....	16	16	15	13	14	9
Rio Claro .....	14	12	11	7	8	9
Santa Cruz do Rio Pardo ....	13	12	8	8	7	5
Santos .....	18	9	8	10	10	9
São Carlos .....	6	6	0	5	5	2
São José do Rio Preto .....	28	20	28	11	13	26
Sorocaba .....	16	16	13	15	14	12
Taubaté .....	10	10	7	7	7	5
<b>TOTAL .....</b>	<b>358</b>	<b>306</b>	<b>281</b>	<b>232</b>	<b>240</b>	<b>197</b>

NOTA: Quadro elaborado pelo Setor de Relações Públicas do Serviço de Educação de Adultos de São Paulo, com dados fornecidos pelas autoridades escolares sobre a constituição de Comissões Municipais de Educação de Adultos nos municípios abrangidos pelas 27 Delegacias Regionais de Ensino do Interior do Estado segundo a divisão territorial e administrativa vigente no quinquênio 1950/1954. A partir de 1955 perdeu o referido Setor os meios de incentivo e registro da organização de Comissões Municipais de Educação de Adultos e de suas atividades.

## ANEXO N.º 2

NÚMERO E PROFISSÃO DOS COMPONENTES DAS COMISSÕES  
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

PROFISSÕES	ANOS				
	1950	1951	1952	1953	1954
Advogado .....	27	23	56	19	13
Agricultor .....	101	46	16	42	50
Autoridade escolar	317	290	162	239	200
Comerciante .....	226	153	202	115	101
Delegado de Polícia	80	68	29	38	32
Deputado .....	3	3	1	1	2
Engenheiro .....	14	6		6	6
Farmacêutico .....	67	44	59	36	28
Funcionário Público	503	359	<b>316</b>	216	131
Industrial .....	43	30	50	21	22
Jornalista .....	47	42	33	29	19
Juiz de Direito	79	54	36	42	31
Juiz de Paz .....	30	28	6	14	11
Médico .....	69	100	165	89	64
Militar .....	10	16	3	3	6
Operário .....	3		3	1	1
Prefeito Municipal .	271	239	61	198	161
Professor .....	344	329	353	268	217
Promotor Público ..	47	26	20	16	18
Radialista .....	17	16	4	14	11
Religioso .....	135	109	75	71	62
Vereador .....	245	198	23	187	<b>137</b>
Outras Profissões	227	209	248	<b>171</b>	159
<b>TOTAL .....</b>	<b>2.905</b>		<b>1.921</b>	<b>1.536</b>	<b>1.482</b>

NOTA: Quadro elaborado pelo Setor de Relações Públicas do Serviço de Educação de Adultos de São Paulo, com dados fornecidos pelas autoridades escolares sobre número e profissão dos componentes das Comissões Municipais de Educação de Adultos nos municípios abrangidos pelas 27 Delegacias Regionais de Ensino do interior do Estado, segundo a divisão territorial e administrativa vigente no quinquênio 1950/1954. Vide nota *in fine* do Anexo nº 1.



# O ENSINO PRIMÁRIO EM PERNAMBUCO\*

ADERBAL JUREMA

Se o Secretário de Educação não pudesse atender ao honrosíssimo convite do escritor Gilberto Freyre, o professor de Administração Escolar teria de estar aqui presente, como, na realidade, se encontra, para dar o seu depoimento sobre a situação atual do ensino primário em Pernambuco. As botas de sete léguas do Secretário de Educação, se lhe permitiram, nesses quatro anos, uma visão extensiva da paisagem educacional em nosso Estado, nem sempre deixaram vagares ao professor de Administração Escolar para fixar no papel as suas observações. Por isso, após a exposição que ora faço, fico completamente à disposição de todos os que desejarem indagar coisas porventura esquecidas sobre o tema por mim escolhido.

## SITUAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO ATUAL

Ao primeiro contato com a rede de ensino primário do Estado, constatei a sua pobreza mais do que franciscana, até na dignidade com que se apresenta perante o público, que longe está de fazer uma idéia segura das suas complexas deficiências. Basta, no entanto, que se examinem os orçamentos dos últimos vinte anos e se atente para a parcimoniosa criação de cadeiras, para que se conclua das nossas dificuldades em face do crescimento vegetativo da população em idade escolar.

Diante desse fato, os técnicos e responsáveis pelo funcionamento do sistema se viam, vez por outra, tentados a construir torres de marfim, mais de ciência pura e inocentemente pedagógica, do que executar um plano de combate sem tréguas ao analfabetismo, com base na educação popular.

Tendo pela frente uma população em idade escolar muito maior do que a capacidade de suas unidades escolares, a Secretaria de Educação e Cultura comprimia-se, e ainda hoje, vez

\* Conferência pronunciada no Instituto Joaquim Nabuco, no curso de "Política e Administração Escolar", promovido pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais, do Recife, e sob a direção do sociólogo Gilberto Freyre.

por outra, se comprime, nas quatro paredes de uma sala de aula, ansiosa por alargar os seus horizontes. Horizontes que poderão ser alcançados agora com a ajuda do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, instalado no Recife pelo professor Anísio Teixeira, e que nos vem dar alento novo ao encaminhamento dos problemas educacionais à base da pesquisa e do estudo planejado.

Em face do pauperismo generalizado entre os escolares primários de todo o Estado, o ensino público tem de atender a quase todas as crianças em idade escolar e muito pouco poderá nos ajudar o ensino particular, a não ser, como vêm fazendo, as instituições religiosas e de caráter filantrópico. Braço forte tem sido o ensino municipal, no interior, que, hoje, abriga uma quantidade maior de crianças do que as que freqüentam as escolas estaduais. Vale lamentar, aqui, ser atualmente, a Prefeitura do Recife a única prefeitura do Estado que não mantém escolas primárias, o que lhe dá uma posição singularmente anticultural na paisagem humana de Pernambuco.

Com a divulgação estatística do IBGE, a respeito do nosso nível cultural, baseada nos recenseamentos de 1940 a 1950, onde fomos classificados no 14.º lugar, em contraste com a nossa posição de relevo na inteligência brasileira, a nossa tarefa, ou meta, tem sido a de perseguir o pavoroso "déficit escolar" do ensino primário. As estatísticas assinalam que no decênio compreendido entre 40 e 50 conseguimos reduzir de 75% de analfabetos para 72,50%. Dois e meio por cento apenas em dez anos!

Sob a impressão deprimente desses números, organizamos, em fevereiro de 55, um plano quadrienal para a Secretaria de Educação e Cultura, onde a maior parte se concentrava no ensino primário.

Vamos, agora, nesta oportunidade magnífica que me proporcionou o CRPE do Recife, verificar o que foi possível executar no triênio 1955 a 1957.

Primeiramente vejamos o quadro das despesas orçamentárias com educação e cultura a partir do curso primário:

#### MATRICULA GERAL DOS ALUNOS:

1953. . . . .	Cr\$	123.555.958,00 . . . . .	71.983
1954. . . . .	Cr\$	121.595.258,00 . . . . .	76.631
1955. . . . .	Cr\$	153.443.794,00 . . . . .	88.478
1956. . . . .	Cr\$	164.060.265,00 . . . . .	101.202
1957. . . . .	Cr\$	349.558.205,00 . . . . .	112.521
1958. . . . .	Cr\$	370.475.615,00 . . . . .	a ser apurado

\*Ano em que houve o aumento de vencimentos do funcionalismo.

Através da eloquência destas cifras, poderemos avaliar o esforço que tenta fazer o Estado de Pernambuco para acompanhar a necessidade de ampliação de sua rede escolar primária.

Ano a ano, a partir de 1955, fomos aumentando o número de cadeiras, ora no regime de contratos que já vigorava desde alguns anos, ora como serviços prestados. Em 1957, com a reestruturação do funcionalismo, incluímos todos os contratos no quadro do professorado da capital e do interior.

Em 54, pessoal docente em regência de classe: 1.837.

Em 57, pessoal docente em regência de classe: 2.870.

Computando os dados estatísticos de 1957, chegamos à seguinte evidência:

1957 — População do Estado .....	4.010.883
População em idade escolar, de 7 a 12 anos	501.360
Matrícula geral nas 1.099 unidades estaduais em funcionamento .....	112.521 alunos
Dados fornecidos pelo IBGE:	
Escolas particulares .....	57.372 alunos
Escolas municipais .....	122.460 alunos
Total .....	292.353 alunos
População escolar .....	501.360
Alunos matriculados .....	292.353
Déficit provável .....	209.007

Segundo o *Anuário Estatístico do Brasil — 1957*, do IBGE, 3.886 regentes de ensino primário municipal foram recenseadas para 122.460 alunos, numa média por classe de 31 alunos na primeiro mês letivo de 1957. No ensino estadual, a média por classe é de 39,1 alunos, para 2.870 classes em funcionamento das 2.973 cadeiras existentes atualmente, no mesmo ano.

#### REAJUSTAMENTO DO ENSINO MUNICIPAL

A distribuição de cadeiras, no interior e na capital, precisa não perder de vista a percentagem por classe a ser conseguida, pois não podemos desperdiçar oportunidades para os que precisam de escola, tendo em conta a precariedade de recursos financeiros para a montagem e equipamento da classe e a manutenção do corpo docente. A situação atual do ensino municipal precisa de ser reajustada, para que se alcance uma média alta de matrícula, por classe. Em geral, a escola municipal, como muitas das cadeiras isoladas estaduais, luta com instalações

mais do que deficientes, não só do ponto de vista técnico-pedagógico, como do de higiene escolar. Salas pequeninas, sem luz nem mobiliário e um exército de professoras subvencionadas com salários irrisórios, que mal assinam o nome como eleitoras. Tentativa de aperfeiçoamento do professorado municipal fizemos, em 1957, na cidade de Floresta, em cooperação com a Campanha Nacional de Educação Rural. 30 professoras municipais sem diploma, recrutadas nos municípios vizinhos e de Floresta mesmo, estagiaram três meses, em regime de internato, na Escola Normal Regional de Floresta. Receberam aulas intensivas de aritmética, português, geografia e história, trabalhos manuais, economia doméstica, serviço social, práticas agrícolas, etc. Em seguida, treinamento didático das disciplinas do curso primário, principalmente técnica de alfabetização.

#### REAJUSTAMENTO DO PROFESSORADO ESTADUAL, E DO ENSINO PRIMÁRIO

Considero um passo decisivo e marcante, para a história do ensino primário estadual em nosso Estado, a reforma Carneiro Leão. Em depoimento pessoal, declarou-me o conhecido educador pernambucano que percorreu o Estado, naquele distante 1928, até o alto sertão do Salgueiro, para empreender a reforma do antigo Departamento de Educação do Estado. Decorridos 30 anos, urgente se fazia uma outra reforma de base, como a que foi iniciada em 1928. No ensejo da Lei de Reestruturação do funcionalismo público, abolimos o sistema por entrâncias (eram 4, a partir do sertão até à capital) e instituímos outro tipo de carreira para o professor, tendo em vista a sua fixação regional. Assim, foram criados três níveis para o professorado do interior e para o da capital, esta compreendendo Olinda-Recife. No seu povoado, no seu distrito, no seu município, o professor primário poderá ascender do nível 4 até ao nível 12 de dirigente e ao 14 de inspetor de sua região, sem necessidade de deslocamento. Basta para isso que se habilite aos cursos e concursos que disciplinam a promoção de sua carreira. Ao mesmo tempo, ampliamos o número de regiões, reduzindo-as territorialmente. De 9, passaram a ser 15, exclusive Recife-Olinda, que se encontra, hoje, dividido em 13 distritos. O problema da inspeção pura e simples evoluiu para o da orientação, descentralizando-se o sistema com a fixação do inspetor na sede de cada região e a atribuição de função orientadora às dirigentes dos Grupos Escolares, localizadas nas sedes dos municípios. Daí o responsável pela região, no interior, ou pelo distrito, na capital, ser hoje, denominado de inspetor-orientador. Feita a experiência

em 1956, atualmente se encontra sistematizado em o novo Regulamento do Ensino Primário, posto em vigor este ano. Regulamento que, se possui ainda imperfeições naturais, foi um outro passo marcante na história do ensino público primário em Pernambuco e que resultou do trabalho, da dedicação, do estudo e da pesquisa de todos os órgãos técnicos da Secretaria, sintetizados pessoalmente, na comissão de redação constituída pelos professores Nilo Pereira, Eneida Rabelo, Laura Bezerra, Cândida Maciel e Merval de Almeida Jurema.

A reestruturação da SENEAC, em maio de 1957, antecedeu o novo Regulamento do Ensino Primário. Criou-se, naquela ocasião, o Departamento de Educação Média, transformando-se o Serviço de Verificação do Rendimento Escolar em Instituto de Pesquisa Pedagógica. O Serviço de Merenda constituiu-se na Divisão de Merenda Escolar. O Conselho Estadual de Educação foi reestruturado e criou-se um órgão de assistência aos municípios. O Departamento de Educação Média enfeixa o ensino secundário, normal, industrial e artesanal, inclusive o setor de encaminhamento de bolsas para professoras no sul do país e no estrangeiro, em cooperação com o Centro Regional de Pesquisas Educacionais. O antigo Serviço de Verificação do Rendimento Escolar ampliou-se e ganhou em autonomia, transformando-se em Instituto de Pesquisas Pedagógicas, desligando-se administrativamente do Departamento Técnico de Educação Primária, para surgir como um órgão de pesquisa e orientação comum a todos os ramos do ensino, sob a dependência da SENEAC. E a Divisão de Merenda Escolar, serviço novo na Secretaria, conseguiu, em dois anos, fornecer merenda a todas as unidades escolares estaduais, do litoral ao sertão (O filme que ides assistir, dentro em pouco, vos dará a idéia do trabalho de pioneirismo que foi feito para levar a merenda escolar aos mais distantes recantos de Pernambuco). O órgão de assistência aos municípios tem uma grande e importante missão a cumprir, como ainda há pouco vimos, ao analisar alguns aspectos do ensino municipal.

Novos regimentos dos Departamentos que integram a SENEAC estão sendo publicados. Todos eles procuram manter a correlação e articulação de seus serviços específicos com a meta geral do sistema de ensino primário e médio do Estado. Articulação entre as atividades do Departamento de Extensão Cultural e Artística, o Departamento de Assistência Escolar, as atividades de recreação e educação física com o funcionamento da escola.

No setor assistencial e social estão em plena vivência os Círculos de Pais e Mestres, os Cursos de Corte e Costura e Orientação da Vida Doméstica para as mães de alunos, a campanha do livro didático e do material escolar gratuitos, através das Caixas Escolares, a ampliação das bolsas escolares para o



ensino médio, o auxílio individual e o Serviço Social de grupo que procuram integrar a escola nos problemas da comunidade.

#### TRABALHOS MANUAIS E RURALISMO ESCOLAR

Através de cursos rápidos, realizados nos distritos da capital e nas "semanas de estudos pedagógicos", no interior, o professorado primário pernambucano, que já encontrei muito bem treinado em trabalhos manuais, intensificou essa disciplina como técnica de ensino nas 4 séries do curso fundamental. Visam desenvolver a habilidade manual, o controle dos movimentos, o gosto artístico, a iniciação artesanal; auxiliam os educandos a obter técnicas simples que servem como magníficos auxiliares para a execução de projetos sugeridos em classe; são instrumentos de aprendizagem das aulas de cultura geral, de formação de bons hábitos e concorrem para a noção de responsabilidade, para o desenvolvimento da atenção, de interesse. Através de trabalhos manuais os alunos estão aprendendo a viver. Função idêntica o das práticas agrícolas, onde se é possível fazê-la, quer nas escolas da capital, quer nas escolas do interior, e nestas com maior intensidade. A orientação da educação rural procura ser tanto quanto possível ecológica, fugindo ao porqueme-ufanismo e às falsas delícias da vida rural de que nos fala Gilberto Freyre em *Sugestões para uma nova política para o Brasil: a rurbana*. (Cadernos de Pernambuco, n.º 4, Edição da SENECA — Recife, 1956.)

Tivemos, para isso, o cuidado, a prudência mesmo, de nos situarmos em uma posição de equilíbrio entre os que defendem as linhas tradicionais do ensino elementar, intelectualista, e os ruralistas entusiastas. Para isso, muito nos ajudaram as lições de interdependência urbana-rural que Gilberto Freyre expôs, em uma série de conferências, na Universidade Rural de Pernambuco. Ao invés de combater as duas tendências, procuramos, isto sim, aproveitando a experiência de cada uma delas, associá-las. E associá-las visando, antes de mais nada, uma escola integrada na comunidade a que serve. Abolidas as diferenciações de escola urbana e de escola rural, definimo-nos pela escola comunitária.

#### INTEGRAÇÃO NA PAISAGEM SOCIAL

Daí a minha insistência de que os problemas educacionais, num Estado pobre como o nosso, são mais de ordem econômico-social do que apenas técnico-pedagógicos. Em Pernambuco, a

política educacional do Governo tem de assumir uma crescente responsabilidade, ora participando dos planos de equilíbrio social, ora tomando parte ativa na sua execução, como é o caso agora da rede de escolas artesanais, instalada a partir de 1956, no interior, de preferência nas cidades onde vem chegando a energia elétrica de Paulo Afonso. O desajustamento das camadas que compõem o povo pernambucano mostra, dia a dia, que a política educacional certa tem que tomar por base um largo plano de serviços sociais. Para isso, inquéritos foram feitos, como o que conseguiu determinar a média de salário dos pais de alunos das escolas e grupos escolares do Recife. O inquérito sobre o nível econômico dos escolares, realizado em 1955, pelo Departamento de Assistência Escolar da SENECA, abrangendo 12.934 alunos primários, constatou, entre salários de 0 a 7.000 cruzeiros, que o salário médio das famílias dos escolares é de Cr\$ 2.634,00. Verificando, no mesmo inquérito, a distribuição de salários de acordo com os estabelecimentos de ensino, foi possível à Secretaria de Educação localizar, com precisão, as zonas da Capital onde se agrupam escolares de nível econômico mais modesto e em quais estabelecimentos se concentra a maior densidade de casos abaixo da média apurada. A distribuição da quota de livros didáticos e material escolar gratuitos às caixas escolares também se orientou por esse inquérito.

Mas não só as escolas públicas, entre nós, precisam de assistência do Estado. Também as particulares, às dezenas espalhadas pelos morros e córregos da Capital e no Interior, necessitam não apenas da orientação pedagógica, como de assistência material e social. O estado de subnutrição de nossos escolares é calamitoso, mesmo nas escolas particulares. Daí a energia e a angústia com que apelamos para o professorado e a comunidade no sentido de cooperarem na difusão da merenda escolar. Atualmente, cerca de 130 mil escolares estaduais, municipais e particulares estão recebendo a merenda de leite, auxiliada, quando possível, pelas farinhas alimentícias e açúcar.

Ao lado do problema da merenda, o problema médico-dentário precisa de ser difundido largamente no Estado. A partir de 55, o serviço dentário-escolar penetrou o interior e hoje cerca de 24 municípios já possuem o dentista escolar. Embora deficiente, a Capital teve aumentado o número de dentistas nos Grupos. Já o médico escolar vem sendo suprido através dos serviços da Secretaria da Saúde, dentro das suas possibilidades exíguas.

Somos dos que pensam que, ao lado da multiplicação de unidades escolares, temos de ampliar o trabalho de assistência social-escolar, serviço decisivo na campanha contra a infrequência, um dos males que persegue o sistema escolar pernambucano.

bucano. Mal de causas complexas, a infreqüência escolar encontra na transformação da professora em ajustadora-sócio-cultural o meio decisivo de combatê-la. Para isso, imprescindível o entrosamento da escola com a comunidade, através da participação dos pais ou responsáveis pelos alunos na vida da própria escola. Numa sociedade com tão graves e profundos desajustamentos como a nossa, a política educacional não pode ter a sua ação delimitada pelas quatro paredes de uma aula.

#### PRÉDIOS E EQUIPAMENTO

Ao percorrer todo o Estado, município por município, espantou-me, no setor das construções escolares, a visão e o dinamismo do governo do velho Barbosa Lima. A maioria dos antigos edifícios de grupos escolares no Interior foi construída na administração daquele benemérito estadista. Após 1945, com a orientação do INEP e o plano de construções escolares do Governo Dutra, as escolas típicas rurais surgiram na Mata, Agreste e Sertão como cogumelos. Precisamente como cogumelos, porque a sua localização nem sempre obedecia ao interesse do ensino, mas ao aproveitamento do terreno doado. A maior dor de cabeça do administrador escolar pernambucano é conservar esses prédios, precariamente construídos e localizados, muitos deles, em zonas desérticas. Não só conservar, como fazê-los funcionar, porque o problema da fixação do professor na escola típica rural é um desafio permanente. Acredito que, com uma gratificação de distância e uma mais ecológica formação nas escolas normais regionais, possa ser resolvido em futuro próximo. No momento, devemos ter a coragem de abandonar dezenas de prédios de escolas típicas rurais que não têm solução, porque brotaram como cogumelos. Impossível à humana criatura transformá-los, pelo menos, em lírios dos campos.

Na ampliação da rede do ensino primário em prédios decentes, com os mínimos requisitos de higiene escolar, tenho que ressaltar, aqui, a inestimável colaboração do INEP. Do INEP que em Pernambuco não impõe modelos de plantas de edifícios e que aceita e discute as nossas sugestões com patriótico espírito de cooperação.

Partindo do enorme déficit de salas de aula, procuramos, em 55, traçar normas para os projetos de construção dos futuros grupos escolares, ajudados financeiramente pelo INEP, e construídos pelo Departamento de Obras e Fiscalização do Serviço Público, da Secretaria de Viação e Obras Públicas. Assim, ficou estabelecido que não se construiria nenhum grupo escolar com menos de quatro salas de aula (o de Gravata, por exemplo,

até 1956, possuía apenas duas salas de aula) ; sala de professores, diretoria, gabinete médico-dentário, biblioteca museu, cantina, sanitários, banheiros, sala para cooperativa e caixa escolar, área coberta para recreio e atividades sociais e artísticas.

Criada, também, a escola mínima, que foi uma solução para melhorar as escolas isoladas nos morros e córregos da Capital e povoados do Interior, tivemos a satisfação de vê-la propagada por todo o País.

O equipamento tem recebido a colaboração das escolas artesanais que já fabricam carteiras escolares de primeira qualidade.

#### ORIENTAÇÃO DO PROFESSORADO PRIMÁRIO

O Instituto de Pesquisas Pedagógicas e o Departamento Técnico de Educação Primária, cada um nas suas atribuições específicas, vêm concorrendo para mais efetiva orientação do professorado primário, desde a clareza dos programas, acompanhados sempre de orientação didática, do IPP, até os cursos e "semanas de estudos pedagógicos" promovidos pelo DTEP. Quanto aos processos de avaliação do rendimento escolar, a tendência de Pernambuco, ano a ano dando maior autonomia ao professor na apuração desse rendimento, é caminhar para a promoção automática.

Nas semanas pedagógicas, realizadas no Interior, equipes de professores especializados ministram aulas durante uma semana e as noites são dedicadas a seminários de estudos regionais, onde participam o padre, o agrônomo, o médico, o juiz, para discutir os problemas da escola em face dos problemas da comunidade. Essas semanas e mais os cursos de férias e distritais no Recife já acusam resultados positivos: — no ano passado, o aumento de rendimento escolar foi de 22% sobre os anos anteriores, relativamente ao aproveitamento demonstrado pelos alunos.

Terei a oportunidade de, logo em seguida, exhibir um filme documentário de uma das nossas semanas pedagógicas realizadas no Interior. No documentário cinematográfico ides ter a impressão de como se processam essas missões de orientação educacional no Estado.

Considero-as verdadeiras missões que puderam, em pouco mais de um ano, realizar um trabalho eficiente de integração do professorado do Interior nos modernos métodos de educação primária fundamental e complementar.

Traço simpático a assinalar é a participação de toda comunidade local nas atividades da "semana". As professoras dos municípios vizinhos são hóspedes das famílias da localidade.

Nesse ambiente, com roteiros antecipadamente determinados, além das técnicas de ensino, discutem-se, com as autoridades locais, civis e eclesiásticas, o padre, o médico, o agrônomo, o juiz, o promotor, o dentista, a situação religiosa, jurídica, sanitária, agrônômica e social da região, procurando-se meios de corrigi-la com a participação da escola nas suas relações com a comunidade.

Este ano, quando resolvemos fazer a experiência de regularização da matrícula pela idade, a partir da 1.<sup>a</sup> série, encontramos o campo preparado. Quase sem fracassos ou incompreensões, as unidades escolares de todo o Estado estão funcionando dentro dessa nova experiência. Resta-nos, ainda, tentar a reforma do currículo do Curso de formação de professores, ora em estudo, para dar maior caráter profissional ao professor primário e enquadrá-lo na sua missão de ajustador sócio-cultural.

E no conjunto de edifícios do Instituto de Educação, que estão surgindo no Parque 13 de Maio, deverão funcionar os cursos de especialização e aperfeiçoamento, imprescindíveis ao progresso do ensino primário em Pernambuco.

#### ENSINO ARTESANAL

Não poderia concluir esta explanação sem uma palavra para a rede de ensino artesanal criada no Governo do General Oswaldo Cordeiro de Farias. Essas escolas, conforme o mapa presente, foram localizadas, de preferência, nas regiões que estão necessitando de operários especializados. O seu entrosamento com o curso primário está perfeitamente definido no Regulamento das Escolas Artesanais (Dec. n.º 291, de 8 de fevereiro de 1956) e no Regulamento do Ensino Primário (Dec. n.º 391, de 10 de fevereiro de 1958). E ainda mais: as matérias de cultura geral vêm sendo ministradas pelas professoras primárias, enquanto os professores de cultura técnica têm sido selecionados entre os concluintes dos cursos da Escola Industrial Governador Agamenon Magalhães e Técnica do Derby. Supervisiona a sua instalação e funcionamento o professor Sebastião Ferraz, autor de dois manuais de serralharia e marcenaria, já editados pela SENEC, para aplicação nas escolas artesanais. Em Limoeiro, Caruaru, Goiana, Nazaré da Mata, Garanhuns, Salgueiro, Floresta, Sertânia, Serra Talhada e Olinda, jovens de 12 anos em diante estão se adestrando para a sua integração profissional na comunidade pernambucana. Já não se trata de uma experiência pedagógica, mas de um exemplo concreto. As escolas artesanais estão produzindo, naqueles municípios, de dois em



dois anos, turmas de jovens operários especializados em marcenaria, carpintaria, serralharia mecânica e sapataria. O n.º 2 da *Revista de Educação e Cultura*, de dezembro de 56, publica na íntegra o Regulamento do Ensino Artesanal no Estado. São escolas com maquinaria da melhor qualidade e capazes de realizar a transição do artesanato manual para o trabalho industrial à base da mecanização e da eletrificação. Escolas do futuro.

#### NOTA DA REDAÇÃO

Nesta seção de *Documentação*, do n.º 69, vol. XXIX, da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, publicou-se trabalho do Prof. Gustavo Lessa, que consubstanciava relatório por êle apresentado ao Prof. Anísio Teixeira.

Com relação a esse trabalho, enviou-nos o autor carta retificadora, cuja transcrição damos a seguir:

Rio, 1 de setembro de 1958

Ex.<sup>mo</sup> Sr. Diretor da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:

Sob o título "Aperfeiçoamento da Literatura Didática", a vossa conceituada revista publicou em seu último número, o de janeiro-março de 1958, um relatório que apresentei, em 24 de outubro de 1952, quando era Diretor da CALDEME, ao Sr. Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Em nota ao pé da página 119, se acha mencionada a referida data e se explica por que foi tardia a publicação do mesmo relatório. Acontece, porém, que essa nota facilmente passa despercebida a alguns leitores, como verifiquei posteriormente. Julgam eles tratar-se de fatos observados recentemente. Venho, pois, pedir-vos o obséquio de inserir, com o possível destaque, a presente carta, na qual desejo lembrar que a freqüência de más instalações, por mim notada em algumas das nossas melhores Faculdades de Filosofia, a esta hora já deve estar muito diminuída. Em particular, devo dizer que fui informado, em fonte segura, já se achar bem equipado o Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia.

Muito atenciosamente,

a) GUSTAVO LESSA

## INFORMAÇÃO DO PAÍS

### MINAS GERAIS

Realizou-se em junho do corrente o III Estágio Latino-Americano de Comunicações Áudio-Visuais, no Instituto Superior de Educação Rural, localizado na Fazenda do Rosário. Este estágio, inspirado pelo International Cooperation Administration, I.C.A., decorre de um convênio assinado entre os governos dos EE. UU. e do Brasil e tem como finalidade melhorar a capacidade dos profissionais de comunicações áudio-visuais, orientar o trabalho para a educação popular e promover o intercâmbio e a confraternização entre as Américas.

O primeiro estágio realizou-se em Porto Rico, no ano de 1954; o segundo no Panamá, no ano de 1956; e agora o terceiro em Belo Horizonte.

Deste Estágio, participam 50 delegados de 12 países latino-americanos, e que são: Bolívia, Brasil, Costa Rica, Equador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Panamá, Paraguai, Peru e República Dominicana.

O grupo brasileiro é constituído de 22 representantes oriundos de Alagoas, São Paulo, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Distrito Federal.

A delegação estrangeira também conta com a participação ativa de elementos ligados ao Instituto de Ciências Agrícolas de Turrialba, na Costa Rica, e da Missão Norte-Americana de Cooperação Técnica e do Ser-

viço Nacional de Saúde do Chile. À instalação oficial do Seminário, que so deu no dia 10 de março deste ano, compareceram o governador do Estado, o Prof. Anísio Teixeira, diretor do INEP, o Prof. Abgar Renault, Secretário da Educação, sr. Howard Cotton, diretor do Ponto IV, representando o embaixador americano, e outras personalidades de destaque nos meios educacionais.

O Ponto IV tem como objetivo a assistência técnica a alguns países, visando as regiões subdesenvolvidas, e os programas de que participa constituem sempre assunto de interesse local e a pedido de cada governo. Um desses problemas seria a modificação das idéias e atitudes do rurícola, capacitando-o, através de métodos modernos de educação, ao aproveitamento dos recursos da terra, para isso instruído através dos agentes extensionistas. E a fórmula mais capaz de transmitir esses conhecimentos e essas conquistas modernas às populações de nível inferior, como se verificou, seria através da adoção dos métodos áudio-visuais. Procurou então o Ponto IV formar técnicos em comunicações áudio-visuais e que se constituem, desde logo, no elemento de apoio ao agente agrícola, embora os métodos áudio-visuais também se apliquem nos meios acadêmicos superiores.

No Brasil, através do Ministério da Educação, e mediante acordos firmados, já estão sendo montados três

Centros Áudio-Visuais para a "Campanha Nacional de Educação Rurais, sendo um em Taquara, Rio G. do Sul, outro no Paraná e um terceiro em Colatina, Espírito Santo. Já se cogita também da instalação de um Centro desse gênero em Cruz das Almas, na Bahia.

Para a realização do Estágio na Fazenda Rosário, foi decisiva a cooperação dada pela Secretaria da Educação.

Os cursos, de caráter intensivo, com duração de 3 meses, estão divididos em 5 especialidades: "Redação Simplificada", dirigido pelo prof. Luiz Ramiro Beltran, da Bolívia, versando sobre a teoria das comunicações, métodos de simplificação da linguagem e técnicas especializadas de redação (como escrever folhetos, como escrever artigos do imprensa, como escrever para o rádio e roteiros para fotografias e cinematografia).

— O segundo curso, o de Artes Gráficas, a cargo do professor chileno Samuel Mushkin, dedica-se á confecção de vistosos cartazes, todos da mais alta significação para o empreendimento e que são produzidos pelos alunos.

O tema principal é a erradicação da Malária, através de métodos áudio-visuais. Os cartazes, artisticamente desenhados a cores, mostram claramente a simplificação das comunicações das idéias, através de uma fixação mais rápida e mais duradoura, atingindo, assim, a população de analfabetos e ajudando o desenvolvimento das populações rurais de cada país. Desse programa de erradicação da Malária participam a Organização Mundial de Saúde, com sede em Genebra, o Ponto IV do go-

vêrno americano, o Bureau Sanitário Americano e a Organização dos Estados Americanos. Pretende a erradicação da Malária de todos os países da América Latina dentro de cinco anos, sendo o corrente ano o primeiro da fase ativa da campanha de erradicação. Todo o material produzido dentro do Seminário será empregado como padrão, na campanha antimalarígena, iniciada por todos os países participantes do "III Estágio Latino-Americano de Comunicações Audio-Visuais". O grupo de alunos no Curso de Artes Gráficas é o maior, dele participando precisamente 24 jovens estudantes de 8 países latino-americanos.

Podemos resumir os três últimos cursos, que são: Fotografia, Cinematografia e Teatro de Fantoques, que também se empenham na criação de belos trabalhos de especialidade, relacionados com o combate á malária, através não só da confecção de filmes, como ao ensino prático da maneira de filmar, revelação a cores, utilizando-se precioso material fotográfico fornecido pelo Ponto IV de Washington. Ali a reportagem apreciou devidamente o trabalho do casal Valdívia, Sr. Vinicio e D. Marcela Valdivia, esta última dedicando-se á criação, confecção e trabalho teatral de fantoches, e aquele à montagem de filmes educativos.

Como nos demais cursos, todo o material produzido será empregado como padrão nas diversas campanhas encetadas pelos países participantes do acordo no presente Estágio, seja de fundo educativo quanto a normas de saúde, regras de higiene alimentar, etc seja no tocante ao sistemático combate às doenças endêmicas.

## RIO GRANDE DO SUL

*O "Correio do Povo" de Porto Alegre publicou a seguinte reportagem sobre a Escola Especial Experimental, órgão da Secretaria de Educação e Cultura do Estado:*

Não há dúvida de que este é o século da criança. Em função e benefício destes pequenos seres, que, em última palavra, serão os adultos de amanhã, têm entrado em estreita colaboração a arte, a ciência e a indústria. Em prol de uma infância fisicamente sadia, mentalmente apta e moralmente bem formada, têm trabalhado arduamente médicos, psicólogos e educadores no afã de chegar ao máximo que também poderá ser considerado "ideal".

Por todos estes motivos é que se tem procurado, no decorrer destes últimos anos, atender igualmente às crianças excepcionais quando em fase escolar. No território nacional, Rio, São Paulo e Minas Gerais existem já em funcionamento escolas especiais, dedicadas a tais casos. Há cerca de dois anos conta o Rio Grande do Sul com a sua primeira escola pública de ensino especializado. Fica situada na rua Lopo Gonçalves, n° 289, num prédio residencial adaptado para servir como escola, e procura prestar assistência pedagógica às crianças que, por suas deficiências mentais ou sensoriais, não podem frequentar escolas com currículos regulares.

A escola, que é dirigida pela Prof<sup>a</sup> Laeta Rousselet, está diretamente ligada ao Serviço de Orienta-

ção e Educação Especial, órgão técnico da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul.

Conta a Escola com um total de 69 alunos, divididos em dois turnos: pela manhã, funcionam as classes para deficientes mentais e pela tarde têm lugar as aulas para deficientes sensoriais (surdos-mudos). As professoras que prestam serviço à Escola Especial Experimental, em número de 10, são de magistério público primário, com cursos especializados na Sociedade Pestalozzi do Brasil — a pioneira em educação "especial" — e no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, ambos no Rio de Janeiro.

Torna-se evidente que numa escola considerada "especial" não terão lugar os métodos educacionais comumente usados nas escolas regulares. Entretanto, valem aí os recursos da moderna pedagogia e psicologia infantis que permitem um desenvolvimento satisfatório, à altura das possibilidades das crianças. E para atestar os bons resultados obtidos aqui está esta verificação: em apenas um ano de trabalho há crianças surdas-mudas já dominando um pequeno vocabulário. Alguns dos alunos, em etapas mais adiantadas, freqüentam a classe de alfabetização, onde os métodos aplicados pouco diferem dos usuais.

Por intermédio de reuniões mensais, realizadas na Escola e com a presença da diretora, professoras, pais ou responsáveis pelos alunos, são tratados os problemas referentes à própria escola e à orientação mais conveniente a ser dada à criança em seu ambiente familiar. Tem-se assim

o perfeito entrosamento entre o lar e a escola.

Em períodos regulares e constantes, recebem as crianças da Escola Especial Experimental assistência psicológica, médica e dentária, a cargo de funcionários técnicos do Serviço de Orientação e Educação Especializada.

Dada a grande procura de "vagas" e a moderada capacidade da Escola, é preciso muitas vezes recusar matrícula a crianças que por suas condições poderiam receber ensino "especializado". Para fazer frente a tais apelos, seria preciso — condição capital — que a Escola funcionasse em um prédio mais amplo, onde, além das salas de aula, propriamente ditas, houvesse também salas especiais para pintura, modelagem, recreação, auditório para festas e projeção de filmes e um pátio coberto para os dias de chuva. Mas, como o que não falta à "escolinha" — como é chamada pelas professoras — é imaginação e sobretudo boa-vontade, o fato é que a Escola Especial Experimental tem a seu crédito setecentos e tantos dias de progressivo trabalho e eficiente produção. E isto, em educação, quer dizer "muito".

### SÃO PAULO

*Varias dezenas de professores, orientadores, diretores e inspetores do ensino secundário estiveram reunidos em junho do corrente em diversas salas do Instituto Caetano de Campos, estudando e debatendo os problemas da educação no País. Denominou-se essa importante realização "Encontro de mestres" e nela foram aprovadas inúmeras re-*

*soluções destinadas a serem encaminhadas na forma de sugestões à apreciação das autoridades responsáveis pelo ensino.*

### TEMÁRIO

Dividiram-se as sessões de estudos em dois grupos correspondentes ao primeiro e segundo ciclos, tendo este último contado com a participação de representantes das escolas superiores. Enquanto para o 1º ciclo os participantes estiveram divididos, de acordo com o interesse de cada um, por 14 sessões referentes a cada uma das principais matérias ministradas em nossas escolas secundárias, as do segundo ciclo reuniram-se conjuntamente para abordar o tema geral: "O aperfeiçoamento do ensino secundário; sua articulação com o ensino superior; os exames vestibulares". A direção dos trabalhos de cada sessão esteve confiada a um líder, um apontador do quadro-negro, um observador e um anotador.

As teses submetidas à discussão foram votadas sempre que o plenário julgou conveniente.

Os trabalhos diretivos do conclave foram confiados aos seguintes educadores:

Articulação dos cursos secundário e superior — Profs. Paulo Sawaia, Alfredo Gomes, Olavo Freire, Renato Teodoro Di Dio e Paulo Fernandes Lopes.

*LATIM* — Profs. Geraldo de Sousa, Armando Tognolli, Evaldo Damaris e Celestino Correia Pina.

*PORTUGUÊS* — Profs. Geraldo de Sousa, Lélío Canevalli, Rafael Pero, prof." Maria do Carmo



Dias Andrade e Maria Bezerra Correia.

FRANCÊS — Madre Maria Imaculada, Prof<sup>a</sup> Rute Correia Lima, Prof M. Cecília C. Moura, Prof. Arnaldo Cataruzzi.

INGLÊS — Prof<sup>a</sup> Antonieta A. Celani, Prof<sup>a</sup> Onpedia Célia Barbosa, Prof<sup>a</sup> Déia C. Ferraz Ott, Prof Cecília de Abreu e Oraide Boldrini.

HISTORIA — Prof. Eduardo O. França, Prof<sup>a</sup> Olga Panteleão, prof Bruna Rossi e Prof<sup>a</sup> Branca Dias Batista.

GEOGRAFIA — Prof. João Dias da Silveira, Prof<sup>a</sup> Maria da Conceição Ribeiro, Prof. Otacilio Dias, Prof.<sup>a</sup> Cinira de C. Sousa Serpe e Maria Aparecida O. Barros.

MATEMÁTICA — Sr. Willy Maurer, Prof. Ornar Catunda, Prof<sup>a</sup> Junia Botelho, Prof.<sup>a</sup> Eulina Troncon. Zélia Chagas e Marieta Rolim.

CIÊNCIAS — Prof. José Coimbra Quarte, Prof. Flávio Pereira, Prof. Sabino Assis, Profs. Giglio Pecoraro e Jorge Barifaldi Hirsch.

DESENHO — Prof. Enzo Nico, Prof<sup>a</sup> Alda O. Geiser. Prof Ginete Brocco, Prof.<sup>a</sup> Wega Néri e Prof. Nelson Nóbrega.

EDUCAÇÃO FÍSICA — Prof. Idílio Abade, Prof. Juvenal Roxo, Prof. Oscar Kato Prof. Alberto Zironde Neto.

CANTO ORFEÔNICO — Prof. João Julião, Prof Hercília Castilho Cardoso, Prof Branca Serra, Prof.<sup>as</sup> Regina M. Almeida e Leilah F. V. Oliveira.

TRABALHOS MANUAIS E ECONOMIA DOMESTICA — Prof Maria José de Carvalho, Prof<sup>a</sup> Branca Serra, Prof.<sup>a</sup> M. Lourdes Cotrim e M. Helena A. Chianca.

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL — Prof. Osvaldo B. Santos, Prof Maria José Garcia, Prof Maria de Nazaré Moura, Prof Myrian Delgado e Helena Chebl Silva.

COMISSÃO EXECUTIVA — D. Marina Cintra, D. Zulmira Soares Dias e D. Adazir Almeida Carvalho, Francisco Aparecido Lopes, Joel Antônio Gosling, Dirce Pucci, Clayde Aruda Lellis, Maria C. Vergueiro, Norma Electra Ferrari, Helena Ferrari, Maria Stela Arantes, Cecília Lobo da Costa Ruiz e Felicíssima de Sousa Barros.

COMISSÃO DE DIVULGAÇÃO E PUBLICIDADE — Célio A. Camargo, Noemia Heloísa da Cunha Correia e Leila Coury.

#### FORMAÇÃO HUMANÍSTICA

Das resoluções aprovadas na sessão do 2º ciclo destacam-se as que preconizam medidas visando a encaminhar o ensino no sentido da formação humanística. Prevêem elas a adoção de critérios flexíveis nos cursos, segundo as peculiaridades regionais e conforme as condições sócio-culturais, sem prejuízo do seu objetivo precípuo, qual seja, o da formação humanística. Outrossim, preconizam a redução do numero de disciplinas e práticas educacionais e redução da extensão dos respectivos programas.

Outra resolução prevê a adoção de um sistema que fixe as disciplinas e as práticas obrigatórias e optativas, cabendo a cada escola organizar o respectivo "currículo".

Foi aprovada uma recomendação a cada escola para que já no 1º ciclo, tanto quanto possível, procure orientar alunos quanto às aptidões

vocacionais. Finalmente, recomendam os mestres participantes do encontro à inspetoria seccional do ensino que promova entendimentos entre representantes do magistério secundário e superior, tendo em vista a organização e conteúdo dos exames vestibulares.

\*

Damos a seguir algumas das resoluções aprovadas nas diversas sessões de estudo do primeiro ciclo:

DESENHO — 1º) Inspectores especializados. Inspeção sem aviso prévio. 2º) Verificação do programa por meio de análise dos exames. 3º) Nomeação de uma comissão para estudo do programa. 4º) Elevar o nível universitário das Escolas Especializadas. Tomar conhecimento desses cursos. Comissionamento. Formação profissional do professor de desenho. 5º) Maior número de aulas.

TRABALHOS MANUAIS E ECONOMIA DOMESTICA — Conclusão: A cadeira de Trabalhos Manuais e Economia Doméstica deve ser mantida no currículo do Ginásio. Razões: a) Atende a formação integral do educando, b) Apresenta resultado positivo no setor educativo. c) Tem formação social em benefício do adolescente fora da escola. d) Há um corpo docente habilitado para mantê-la eficientemente no campo educacional, e) Atende aos interesses do aluno. 1ª) A disciplina deve ser uma só e não separada; 2ª) Deverá haver discriminação para as seções masculina e feminina; 3ª) Estruturação da disciplina nos dois campos, a) feminina — 3ª e 4ª séries: alimentação — arte culinária — puericultura. — Noções de enfermagem — Primeiros socorros — direção eco-

nômica do lar. — Formação familiar. — Vestuário — Trabalhos manuais e artes culinárias. — b) masculino — 3ª e 4ª series: Consertos caseiros e campo prático para atividades requeridas pelo meio: lar, escola, comunidade.

Os programas devem ser amplos, flexíveis, adaptados às necessidades vitais dos alunos, às diferenças individuais e às variações regionais. Que os encarregados ao elaborar programas só o façam após amplo interrogatório entre os professores interessados. Os programas devem ser permanentemente atualizados em função de novos conhecimentos técnicos relacionados aos trabalhos manuais e economia doméstica.

Haverá necessidade de instalar salas-ambiente para Trabalhos Manuais e deverá haver uma conjunta.

HISTÓRIA — Votação: a) Proposta — Deve-se dar, na 2ª série, o programa de História Antiga e Medieval do Relatório (17 votos a favor), b) Proposta — Considerando sua extensão, propõe-se seja desenvolvido em 3 aulas semanais (19 votos a favor).

Defesa da separação entre História Geral e do Brasil para valorização da História Nacional.

Problemas levantados: excesso de feriados torna perigoso o estudo feito em uma só aula semanal. Seria desejável o prolongamento da escolaridade primária, ingressando o aluno no curso secundário aproximadamente aos 14 anos.

c) — Proposta — Aceitação do programa como está, a ser desenvolvido em 4 (quatro) aulas semanais (15 votos a favor e 7 contra).

Colocado em discussão o programa da 4ª série; o mesmo integral-

mente aprovado, desde que desenvolvido em quatro aulas semanais.

Finalmente a líder pede sugestões ao plenário sobre o temário das próximas reuniões.

Sugere, tendo em vista que foram problemas já tratados no decorrer das discussões:

1 — O problema do material didático. 2 — O problema do método do ensino. Outras sugestões: 3 — A idade de admissão ao curso ginásial; 4 — O problema do livro didático; 5 — A supressão do exame oral final; 6 — A apresentação de uma súmula das conclusões do ano anterior; 7 — O problema do Fundo Nacional do Ensino Médio: a) — perante a suplementação do magistério; b) — perante o problema do material didático.

**OBSERVAÇÕES** — A líder, por diversas vezes, lembrou ao plenário que se tratava de dar sugestões para a reforma do programa de História — dentro dos limites de horários vigentes — O plenário, entretanto, ultrapassou tais recomendações ao sugerir alteração no mínimo de horas reservadas para o ensino da História. Lembramos que tal só poderá ser feito, levando-se em conta o conjunto do currículo.

**GEOGRAFIA** — 1?) — Noções sumárias a respeito do Universo. Recomendações aos autores de livros didáticos. 2º) — A Terra no espaço. Foi aprovada a unidade de "Terra no espaço"; a) Noções gerais do Universo do sistema solar; b) A Terra como astro; 1) — Forma da Terra e suas conseqüências; 2) — Medidas da Terra; 3) — Movimento: rotação e translação — suas conseqüências; c) —

Orientação — rosa dos ventos — coordenadas. Representação •— a) — O globo; b) — mapas; c) — projeções; d) — utilização.

II) — Os elementos, que constituem a Terra: a) — Noções da história da Terra; b) — O elemento sólido. 1) — Rochas e minerais; 2) — relevo imerso e submerso (continentes, ilhas, fundo dos oceanos); 3) — agentes que alteram a superfície da Terra; 4) — formas do relevo.

**PORTUGUÊS** — 1 — Cinco ou seis aulas semanais, obrigatórias, pelo menos nas 1.ª e 2.ª séries. 2 — Sugerir ao Governo que desdobre as cadeiras de Português desde que haja maior número de aulas semanais. 3 — Representação à Comissão do Livro Didático; 4 — Leitura silenciosa e dirigida; 5 — Seleções de Livros recomendáveis; 6 — Sugerir ao Governo seja instalada em cada Ginásio uma biblioteca, geralmente com número mínimo de livros; 7 — Sugerir às Editoras que editem livros isolados; 8 — Pedir à Secional que faça ampla divulgação do assunto (nomenclatura); 9 — Programas: a) — 1ª série — Períodos simples; 2ª série — Coordenação e subordinadas adverbiais; 3ª série — Adjetivos e substantivos; 4ª série — Reduzidas. Revisão, b) — Regências: — estudo sistemático da crase nas três últimas séries do 1º ciclo, devendo constar dos programas.

**LATIM** — a) — Foi aprovado o programa mínimo elaborado pela equipe diretora; b) — Este programa enuncia apenas a parte gramatical mínima a ser sistematizada, ficando ao critério do professor dosar a matéria gramatical sugerida pelos textos, mas não constante, c) — Necessidade

de um vocabulário básico, funcional e gradativo, desde a 1ª série, de modo que, chegando à 4ª série, tenha o aluno já ponderável volume de termos memorizados lenta, suave e duradouramente; d) — A repetição da matéria gramatical, já ministrada em série anterior, deve fazer-se numa crescente ampliação e profundidade; e) — Quanto à pluralidade de nomenclatura, cabe ao professor ministrarem as varias terminologias, esclarecendo as sinonímias; f) — O ensino de palavras invariáveis deve ser ministrado progressivamente a partir da 1ª série, dentro do ensino do vocabulário para ser finalmente sistematizado nas duas últimas séries; g) — Já existe o entrosamento entre o nível secundário e superior, quanto ao Latim, — entrosamento que será aperfeiçoado lentamente.

FRANCÊS — 1º) — Necessidade de modificação no programa vigente; 2.º) — Aprovação de um programa apresentado, com modificações discutidas e aceitas pelo plenário.

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL — 1º) — Ouvir o Conselho de Orientação Educacional da Secretaria da Educação a respeito de seus trabalhos: a) — Definição da carreira e qualificação do Orientador; b) — Atribuições profissionais; 2º) — A Orientação Educacional na "Jornada dos Diretores": — Estudo das relações entre Orientação Educacional e Direção; 3º) — Encontro de Orientadores do Ensino de grau médio do Estado de São Paulo: a) — Organização de uma equipe permanente de planejamento; b) — Época adequada para o "Encontro" d' semana depois da Páscoa).

EDUCAÇÃO FÍSICA — 19) — Apelo ao Governador e Secretário da Educação, a fim de que, ao serem criados estabelecimentos de ensino, apresentem estes os mínimos compatíveis com a legislação; 29) — Desnecessária a inspeção de médicos ao serviço médico nos estabelecimentos do ensino médio, já que a mesma pode ser exercida satisfatoriamente pelos técnicos de educação do Departamento de Educação Física Estadual (D.E.F.E.); 39) — Propugnar por melhores bases para melhorias pedagógicas no ensino da Educação Física; 49) — Atualização de conhecimentos através de publicações que se fazem necessárias; 59) — Concurso para teses e monografias.

\*\* «

*Realizou-se na Capital do Estado o Seminário Regional de Educação de Adultos, promovido pela Secretaria de Educação. Damos a seguir relato dos trabalhos, publicado pela imprensa local:*

Encerrou-se a 16 de maio, na sede do Centro do Professorado Paulista, o Seminário Regional de Educação de Adultos, promovido pelo SEA, com o objetivo de preparar os educadores paulistas para o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, a realizar-se no Rio de Janeiro, em julho próximo. Esse certame, se bem que não atraísse as atenções da maior parte dos professores e educadores de nossa capital, trouxe contribuições de realce para o estudo dos problemas existentes na educação de adultos, por parte das autoridades e educadores de projeção do setor educacional do País. Assim é que as sessões plenárias realizadas nesse conclave per-



mitiram o estudo acurado e aprofundado de certos pontos de importância da educação de adultos e adolescentes, possibilitando, dessa maneira, entrever e apontar soluções para os seus principais problemas de modo a fazer com que seja mais benéfico e produtivo esse tipo de ensino que, sem dúvida alguma, assume caráter de importância vital em nosso país, principalmente se atentarmos para o fato de que o grosso de nossa população continua analfabeta.

A comissão que tratou do primeiro tema do seminário, "Objetivos da Educação de Adultos", teve como coordenador o Prof. Antônio D'Ávila, representante do SENAI; relator o Sr. Aziz Simão, assistente de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, e como membros a Prof<sup>a</sup> Zélia de Moura, representante do SESI; Prof.<sup>a</sup> Noêmia Vieira de Moraes Lourenço, representante do SESC; Profs. Regina CF. Gonçalves da Silva Gutemberg Amazonas, Vera Aparecida Pedreschi, Maria Edite Costa Ruas, Mário Gil e Cláudio Bronner. Essa comissão cuidou da educação de adultos, suas finalidades, formas e aspectos sociais, examinando os problemas da educação de adultos e a democracia; os vários graus de ensino na educação de adultos; a educação de base como etapa posterior à educação de adultos; a educação de adultos, a organização do trabalho e a educação para o desenvolvimento: a iniciação, a formação e o aperfeiçoamento profissional na educação de adultos; a educação de adultos e seus aspectos regionais; a educação de adultos e a assimilação do imigrante; e a educação de adultos e a recuperação dos marginais.

A comissão que tratou do segundo tema, "Organização do Ensino Fundamental Supletivo", teve como coordenador o Prof. José Pereira Eboli, delegado de Ensino de Guaratinguetá; relatora a Prof<sup>a</sup> Diná de Matos Pimenta, representante do Ensino Municipal de São Paulo; e membros, Profs. Rute dos Santos Silva, Celisa Correia Picardo, Marília Godói, Arnaldo Cardinali Segala, Oguiomar Ruggeri, Aldar Marques Gonçalves, Alberto Rovai, Rivalvia Bicudo, Washington José Cavalcanti de Albuquerque, Benedito Pais Silvado, Euvaldo de Oliveira Melo, Valdir Ramos Brandão, Jocelin Pontes Gestal, Ivete Tunis, José Getulio Escobar Bueno, Eduardo Santos Almeida, Dirceu-Ferreira da Silva e Pedro Luís Gela. Nessa comissão foi discutido o tema já enunciado, com base no trabalho apresentado pelo seu coordenador. De acordo com as idéias fundamentais do trabalho, acrescido de sugestões da respectiva comissão e de uma contribuição do Prof. Oguiomar Ruggeri, delegado de Ensino de Araraquara foram examinados o planejamento para a instalação de cursos de ensino supletivo, seleção de docentes e respectivos deveres e vantagens; orientação, inspeção e fiscalização dos cursos e fornecimentos de recursos financeiros adequados; vantagens aos auxiliares de ensino; instituição do grupo escolar noturno e entrega da regência dos cursos de preferência a professores experimentados.

A comissão que tratou do último tema, "O Material Didático e a Orientação Pedagógica no Ensino Fundamental Supletivo", teve como coordenador o Prof. Orlando Cândido Machado; relatora, Prof. Maria Aparecida Ferreira; e membros: as Prof.<sup>as</sup> Ocirema CO. Ramos, Marília



de Almeida Magalhães, Cleonice da Cunha Andrade, Maria Lúcia Ferraz, Nilce de Carvalho, Nair Lagrasta, Maria Elisa Lamanères e Marilda da Silva. Essa comissão, após discutir o tema, chegou às seguintes conclusões: obrigatoriedade da metodologia e prática do ensino supletivo nas escolas normais; assistência técnica direta aos cursos por um corpo técnico especializado; ampla difusão do material didático; instituição de bibliotecas circulantes; frequência dos alunos aos museus, mostras de arte, sua participação em grupos teatrais, atividades esportivas, reuniões sociais e cívicas; incentivo ao uso de diafilmes e difusão de programas educativos radiofônicos e de televisão. O coordenador da comissão apresentou uma tese sobre o rendimento escolar nos cursos de ensino supletivo que despertou interesse entre os presentes, provocando a apresentação de uma indicação formulada pelo Prof. José Camarinha do Nascimento, afirmando que "o sistema atual de exames finais é falho, não sendo possível a continuação desse processo de medir o aprendizado."

Uma das solenidades mais importantes do Seminário Regional de Educação de Adultos foi a do encerramento, na qual foram anunciados os temas debatidos, os problemas da Campanha Nacional de Educação de Adultos que foram examinados e as sugestões colhidas para o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Essa solenidade contou com a presença de altas autoridades da instrução pública de São Paulo e de representantes de numerosas entidades da indústria, do comércio, de associações culturais, do CA. Horácio Lane, da Universidade Mackenzie, e do Grêmio Politécnico, da Escola Poli-

técnica da U.S.P., que colaboraram nessa cruzada nacional. Entre os presentes anotamos os nomes do Prof. Armando Hildebrand, representante do Ministério da Educação e Cultura e secretário-geral do II Congresso Nacional de Educação de Adultos; Prof. Luís Horta Lisboa, diretor do Serviço de Educação de Adultos e presidente dos trabalhos do conclave; dos coordenadores das diversas comissões, Profs. Antônio D'Ávila, José Pereira Êboli e Orlando Cândido Machado; Prof.<sup>a</sup> Ivete Tunis, do Ministério da Educação e Cultura; Prof. Elisário Rodrigues da Sousa, representante do Ensino Primário Municipal; Prof.<sup>a</sup> Diná de Matos Pimenta, da Divisão de Ensino Municipal; Prof.<sup>a</sup> Maria do Carmo de Godói Ramos, da Liga do Professorado Católico; Profs. José Camarinha do Nascimento, Alberto Rovai, Alda Marques Gonçalves, e Arnaldo Cardinali Segala, do Serviço de Educação de Adultos; Prof. Solon Borges dos Reis, do Centro do Professorado Paulista; Prof. Afonso Celso Dias, diretor da Divisão de Educação do SEST, e Prof. Carlos Correia Mascaro, diretor-geral do Departamento de Educação.

Após a abertura dos trabalhos pelo diretor do SEA, Prof. Luís Horta Gonzaga, falaram os coordenadores das três comissões que trataram de pontos de importância da educação de adultos, apresentando as conclusões do certame. Falou-se, na ocasião, sobre o desvirtuamento dos cursos de educação de adultos, da necessidade de planejamento para a instalação e funcionamento desses cursos; da propaganda; da classificação e seleção de candidatos para dirigirem esses cursos; contagens de pontos, verbas para a inspeção e remuneração dos professores leigos. Tratou-se ainda

do conceito de educação de adultos; da questão dos imigrantes, dos cursos de artesanato, de iniciação profissional e outros cursos afins para o egresso do ensino supletivo. Foram ventiladas ainda as questões da frequência e rendimento escolar dos cursos de educação de adultos, do programa e fornecimento de material didático especializado, etc.

O último orador foi o Prof. Armando Hildebrand, que tratou pormenorizadamente do ensino destinado aos adolescentes e adultos e da importância do Congresso a ser realizado brevemente. Como tema central de sua palestra, o orador disse que, em vez de formulações teóricas e de antemão preparadas, os delegados que participarem daquele conclave devem apresentar suas realizações práticas e os problemas com os quais se depararam, para que no referido congresso se discuta e se tirem conclusões de notória importância, através de elementos objetivos.

Falando sobre o adulto que procura espontaneamente a escola, o orador frisou que nem sempre ela lhe dá o que êle necessita, razão pela qual muitas vezes desiste dos seus estudos. Frisou que o adulto muitas vezes procura a escola como meio de se preparar e conseguir solução para seus problemas econômico-sociais, que seu problema principal nem sempre é o de alfabetização, mas sim de natureza social, e que a escola, através de seu programa formal, não consegue contribuir para que êle melhores suas condições de vida. Disse que 87% dos alunos dos cursos noturnos do Rio são provenientes de outros centros, geralmente pessoas que vêm da local pequeno ou meio simples que não exige deles nenhum problema para viver, como acontece com as gran-

des cidades. Em contrapartida a escola dá-lhes um programa prefixado, desconhecendo por completo o que está acontecendo com esses alunos, seus problemas, etc. Salientou ainda que os professores e o governo estão com boa vontade, mas que continuamos na superfície do problema, e que urge encarar os fatos de um ponto de vista mais objetivo e funcional, principalmente se atentarmos que o grosso dos alunos do curso de alfabetização de adultos, sua quase totalidade tem de 14 a 25 anos. Por esses dados, segundo o orador, se pode afirmar que o valor da educação de adolescentes e adultos é igual ou mais importante do que o ensino primário, principalmente se considerarmos que ensinamos ao aluno no momento em que êle mais precisa do ensinamento, ou seja, quando, além da necessidade, existe a vontade como fonte e motivação.

\*\*\*

*Analisando as causas das reprovações nos exames vestibulares, o Prof. Teodoreto de Arruda Souto, Diretor da Escola de Engenharia da Universidade de São Paulo, teceu os seguintes comentários:*

Muita coisa se tem dito a respeito do elevado número de reprovações nos exames para ingresso às nossas escolas superiores, mas esses comentários raramente exprimem a situação real. Ê de esperar, uma vez que é relativamente pequeno o número de pessoas que por interesse especial ou por dever de ofício, se encontram a par desses problemas.

A verdade é que as reprovações em massa não decorrem de excesso de rigor nos exames e sim das más condições em que se apresentam os candidatos.

Os estudantes dos cursos primário e secundário raramente recebem instrução razoável, isto por deficiência de professores, em quantidade e não raro em qualidade, pelo acúmulo de matérias e sua má distribuição nos currículos, pelos métodos de ensino quase sempre falhos e por desleixo de fiscalização e assistência. Quase sempre apresentam-se aos exames revelando conhecimentos mal concatenados e passividade, com falta de espírito crítico e de raciocínio lógico. A passividade é talvez o defeito mais característico, demonstrando quanto pouco se procura desenvolver a personalidade intelectual dos alunos nos grupos escolares, ginásios e colégios. Com tais vícios de formação é natural que fracassem diante de uma prova séria.

O número de pessoas que no Brasil pretendem diplomas — e não conhecimentos, em geral — de cursos superiores é excessivo em relação aos que se destinam a outras atividades não menos importantes e dignas. Basta citarmos, por exemplo, a falta cada vez mais acentuada de técnicos de nível secundário, tão necessários nas indústrias e vários outros setores de trabalho.

Há nisso tudo uma falta de compreensão do próprio significado e das finalidades dessas profissões — prosseguiu. Por exemplo, há quem pretenda baixar o nível dos cursos de Engenharia, supondo que ao engenheiro cabe muita coisa que na realidade deveria caber ao mestre de obras ou de fabricação. Por outro lado, nem sempre se considera convenientemente o nível de um verdadeiro técnico de indústria, confundindo-o com um operário especializado. Aliás, como já disse, todas as profissões honestas são dignas de respeito e

a verdadeira classificação de vencimentos e de valores somente pode existir quando todas elas são incentivadas.

Dir-se-á talvez que o Brasil precisa de cientistas e profissionais de nível superior. Estou de perfeito acordo. O que não se deve, porém, é sacrificar a qualidade pela quantidade. Mesmo em relação a esta, não é difícil compreender-se que é mais fácil conseguirem-se trezentas aprovações honestas e úteis, entre quinhentos candidatos, de real vocação e bom conhecimento, do que duzentas aprovações toleráveis entre mil inscritos preparados ou que apenas resolvem tentar a sorte.

Outra circunstância que muito pesa no problema, segundo o entrevistado, é a influência dos pais. Fricou que todos sabem que em nosso país, em progresso rápido e um tanto desordenado, a maior parte dos progenitores ou não chegaram a adquirir cultura ou, em decadência, perderam ou adormeceram a que lhes foi transmitida. Daí resulta, indiscutivelmente, uma falta de orientação prejudicialíssima, uma vez que, não lendo nas escolas o que precisam, os nossos estudantes também não encontram junto ao seus um meio adequado.

Deve-se também ressaltar que no Brasil predomina certo espírito de imitação inconsciente do que se faz em grandes países, cujo meio é bem diferente do nosso. Longe de mim pretender que não aproveitemos a sua grande bagagem científica, técnica e cultural. A adaptação desses conhecimentos e a sua utilização racional às nossas necessidades e possibilidades é que, muitas vezes, não são certas. Assim, por exemplo, há uma tendência, entre muitos dos responsáveis

pela nossa legislação do ensino, em sacrificar as elites pela grande massa, multiplicando escolas e cursos em detrimento da sua qualidade. Creio que, se ainda não estamos nas condições de países de grande tradição, muito menos devemos copiar cegamente o que se faz em outros onde pode haver princípios errados, como bem demonstram muitas das suas próprias autoridades.

Divulguemos o ensino e eduquemos as massas, porém comecemos pela base, aumentando, por exemplo, o número de anos de frequência obrigatória às escolas fundamentais e cuidando com mais carinho da formação primordial de nossa gente. Somente depois poderemos obter o equilíbrio justo nos diversos níveis da

educação e contar com material humano convenientemente preparado.

Resumindo seu ponto de vista, o Prof. Teodoreto Souto adiantou que é preciso que se proceda a um estudo cuidadoso da Lei de Base e Diretrizes da Educação Nacional, através de verdadeiros especialistas que não tenham preconceito nem interesses personalistas ou demagógicos.

Desse modo, talvez seja possível o estabelecimento de princípios que melhorem progressivamente a educação do nosso povo, não só para que enfrente os problemas diretos do nosso desenvolvimento material, com maior capacidade, mas, também, para que adquira a consciência humanística indispensável ao real levantamento cultural do país.

## INFORMAÇÃO DO ESTRANGEIRO

### ALEMANHA

A nova lei para as escolas particulares da Baixa-Saxe estabelece exigências para que tais escolas sejam reconhecidas pelo Estado. Seus objetivos escolares e educacionais devem ser os mesmos das escolas oficiais, embora sejam admitidas diferenças no que concerne aos métodos de ensino. O corpo docente destas escolas deve estar de posse de um contrato escrito, possuir horário regular e pensão mínima para aposentadoria. O Estado concede às escolas particulares reconhecidas, secundárias e técnicas, uma ajuda financeira que monta a 80% dos honorários dos professores.

### BULGÁRIA

Os professores recebem uma remuneração suplementar pela correção dos trabalhos dos alunos. Essa suplementação representa cerca de 50% de seus honorários.

### ESTADOS UNIDOS

Considerando que as estatísticas desempenham um papel cada vez mais importante no setor da previsão das futuras necessidades escolares, o Departamento Nacional de Educação aumentou, nos últimos dois anos, o número de membros de seu serviço de estatísticas de 26 para mais de 70.

Por outro lado, o Diretor da Educação nomeou uma comissão consultiva constituída por oito especialistas a fim de estudar os métodos que melhor se adaptariam às estatísticas no setor da educação.

Mais de vinte associações particulares, organizações governamentais e dois comitês nomeados pelo presidente dos Estados Unidos (o comitê presidencial para educação pós-secundária e o comitê nacional para a formação de pesquisadores e engenheiros) esforçam-se para encontrar os meios apropriados a remediar a falta de técnicos, engenheiros e pesquisadores científicos. Entre as soluções previstas, preconiza-se: a) a motivação do interesse da juventude pelas carreiras científicas e técnicas; b) um esforço redobrado para manter nas escolas secundárias e superiores os professores de ciência competentes; c) reforço dos programas secundários no setor das ciências biológicas, físicas, matemáticas e químicas; d) uma melhor orientação da juventude; e) o desenvolvimento dos cursos de tecnologia nos colégios de comunidade.

### FRANCA

Três novas seções acabam de ser abertas, este ano, no Centro Nacional de Ensino por Correspondência: uma classe de adaptação que garante o



preparo para o bacharelado de "matemáticas elementares" dos jovens titulares do bacharelado de "filosofia" ou "ciências experimentais"; uma classe de matemáticas superiores e uma classe de preparação ao exame especial de ingresso nas faculdades para os não bacharelados. O Centro Nacional de Ensino por Correspondência destina-se aos alunos que não encontram cursos apropriados em suas províncias ou que não podem acompanhar estes cursos em virtude de seu trabalho ou de sua saúde.

### ITÁLIA

Importantes reformas estão previstas no setor do ensino secundário. O programa dos dois primeiros anos do curso de cinco das escolas secundárias clássicas, científicas e pedagógicas será baseado na cultura geral. Será menos especializado do que antes, de modo a permitir a fácil passagem de uma escola a outra. As seções clássica e científica serão alojadas sob o mesmo teto, o que facilitará a orientação dos alunos. A reforma tende a dirigir um número maior de jovens para as carreiras científicas. Ela permitirá melhor divisão de verbas entre as comunas e as províncias, esperando-se, ainda, a redução dos efetivos das classes para trinta alunos (no máximo 35 alunos).

A Fundação "Honra ao Mérito Educativo" oferece prêmios em espécie e viagens ao estrangeiro aos professores que particularmente se distinguiram no exercício de suas funções.

### INGLATERRA

Celebrar-se-á em 1958 o 25º aniversário de fundação do Serviço da Viagens Escolares, que organizou, até o momento, viagens para os estudantes em mais de setenta centros disseminados por toda a Europa ocidental. Em 1957, mais de 600 grupos totalizando 19.232 crianças e professores puderam participar, por exemplo, de excursões a campos de esportes de inverno, de viagens de arte, um cruzeiro pelo Reno, sem contar as visitas tradicionais e capitais européias e a lugares famosos. O objetivo desse empreendimento é ampliar o espírito das crianças e favorecer a amizade entre os povos.

O Secretário de Estado da Escócia e o Comitê Nacional para a Formação de Professores nomearam um comitê consultivo permanente para as questões de seleção e formação de professores do ensino complementar. Com efeito, o número desses professores deverá ser aumentado consideravelmente durante os próximos anos em consequência da expansão do ensino técnico preconizado pelos poderes públicos. O Comitê se encarregará de examinar como selecionar o corpo docente necessário, que cursos de formação pedagógica deveriam ser instituídos visando: a) as pessoas desejosas de obter um lugar no ensino complementar; b) os professores dessa categoria já em exercício. Além disso, o Comitê estudará quais deveriam ser a natureza e a duração desses cursos; as condições de admissão; que tipos de certificados deveriam sancionar tais cursos; até que ponto a frequência a esses cursos de formação pedagógica deve-

ria ser exigida dos candidatos a esse ensino e dos professores já em serviço.

### JAPÃO

De acordo com uma investigação efetuada recentemente pelo Ministério da Educação, a co-educação foi introduzida num grande número de classes superiores do ensino secundário. Ter-se-ia assinalado que este sistema exerce um efeito favorável sobre a educação em geral.

### SUÉCIA

No âmbito da reforma educacional em curso, algumas municipalidades

estabeleceram um novo sistema escolar combinando o ensino primário e o secundário inferior para formar um ciclo de nove anos de escolaridade obrigatória (em lugar dos sete anos exigidos precedentemente pela maioria das municipalidades). Esse prolongamento da escolaridade obrigatória permitiu a introdução, nos programas, do estudo de línguas estrangeiras e outras disciplinas. Os alunos podem escolher entre as três seções: humanidades, cultura geral formação pré-profissional. Essa reforma foi acolhida favoravelmente e espera-se que o novo sistema se generalize no país,

## ATRAVÉS DE REVISTAS E JORNAIS

### O PROBLEMA DO ENSINO

Peço licença para meter a minha colherada num assunto que talvez não seja da minha competência: o do ensino. Prefiro mesmo que o leitor tenha como coisa assente que não é realmente da minha competência: isso me dará a liberdade de falar como simples cidadão que se interessa pelos problemas fundamentais da sociedade em que vive. E não há dúvida de que o problema do ensino se encontra entre esses — e quem sabe até se não é o problema fundamental de qualquer sociedade?

Surgiu recentemente um choque, mais um choque, entre partidários do ensino com religião e do ensino sem religião. Permitam-me reduzir o conflito a esses termos; bem sei que êle não se apresenta com tanta clareza, pois é muito mais cômodo, para os partidários daquele, supor que os seus "adversários" querem um ensino... contra a religião. Dirão eles, por outro lado, não que deva dar-se à Igreja o privilégio do ensino, mas que a religião é necessária à educação, e portanto ao ensino. O que já é um sofisma como de inevitáveis sofismas será feita toda a defesa duma posição na qual é difícil ser sincero.

Parece-me que o problema assume no Brasil um caráter muito peculiar, como se houvesse a defender a liberdade dum ensino particular,

por essência religioso, contra um ensino oficial, por essência anti-religioso. Foi pelo menos esta a conclusão a que cheguei, por um conhecimento sem dúvida incompleto, mas nem por isso forçosamente errado, dos pontos de vista correntes. Em suma, parece-me manifestar-se um receio ao privilégio que o Estado teria de promover um ensino não-religioso, contra... o privilégio de fazer ensino religioso, que teriam os particulares.

Daqui me parece lícito concluir que não é, na realidade, sincera a defesa do ponto de vista favorável ao ensino particular, já que não vejo dependê-lo senão por amor dum privilégio católico. Ia jurar que, se o Estado impusesse a catolicização do ensino, desapareciam na sua quase totalidade as reclamações contra aquele. Ora, o Estado não é anticatólico. O que legitimamente lhe cumpre é defender a liberdade do ensino, como defender, para cada cidadão, a de ter uma religião livremente escolhida, ou a de não ter nenhuma.

E como pode promover-se essa liberdade na escola, senão fazendo-a laica? Como não suspeitarmos de que os adversários desta querem apenas manter ou restabelecer um privilégio, contra a supressão de qualquer privilégio? A "escola sem Deus" é o *slogan* mais estúpido que conheço. E a rua, tem Deus? E a oficina, e as minas, têm Deus? O que tal *slogan*

quer dizer é apenas que na escola "não se ensina Deus". Qual é o bom católico, ou o bom protestante, que me poderá afirmar que Deus se "ensina"?

Feliz ou infelizmente, todos nós tivemos e temos perfeito conhecimento de que os professores não se dividem em bons porque religiosos e maus porque não-religiosos, mas em bons e maus professores, independentemente das suas crenças. E se há uma maneira de "ensinar" Deus, será, para o religioso, dar o seu exemplo. Por aí deve ficar que a mais não é obrigado. A religião ou a irreligião dos professores jamais causou distúrbios, na medida em que sabem guardá-la para si. É o proselitismo que deve ser condenado, como é condenável supor que, por ser laica, a escola é "contra" Deus.

Porque a meta do ensino deve ser precisamente a liberdade do ensino. Ora, é a neutralidade do Estado que melhor pode guiá-lo para essa finalidade ideal. Ensino religioso quer dizer, fatalmente, ensino tendencioso. Querera o pai católico, que vive em nação protestante, que seus filhos tenham ensino religioso... protestante? E, se não quer, como é evidente, não lhe permitirá isto concluir que, na situação inversa, tem igual direito o pai protestante, ou budista, ou seja que fôr? O ensino laico será o único capaz de assegurar, num país que tem a felicidade de ter a liberdade de crenças entre os fundamentos da sua Constituição, a liberdade religiosa dos alunos — e a dos professores.

É natural que o ensino particular seja predominantemente católico, num país em que os católicos predominam. Isto devia satisfazer sufi-

cientemente a opinião católica e a "má" opinião católica, aquela que supõe imprescindível que seja católico o ensino dado aos seus filhos). E não me parece certo que, num país onde é quase inexistente o ensino secundário oficial, se pretenda, por espírito proselitista, combater os esforços do Estado em favor do alargamento do seu ensino, isto é, dum ensino por definição laico. Ninguém ignora as deficiências do ensino particular, todas as falhas inevitáveis de que sofre; e a sua defesa — ou melhor: a luta contra o oficial — reveste, ao fim de contas, o aspecto da mais antipatriótica inconsciência.

Só o Estado pode pôr o ensino acima das conveniências particulares. Ora, ninguém funda colégios só por amor do ensino. Para o particular, o ensino é, irremediavelmente, um negócio, por melhores intenções que tenham os seus promotores. O particular não pode guiar-se, portanto, pelo interesse nacional. Sem ironia, pode dizer-se que acaba sempre por se passar com o ensino particular o mesmo que com qualquer serviço de interesse público, quando o particular não se harmoniza com este e, da mesma forma que os serviços de ônibus prejudicam o povo, porque são feitos para enriquecer as empresas, da mesma forma os ginásios, que se destinam a dar lucro, defenderão os seus interesses, e não os da população estudantil.

O ensino particular é, na nossa época, um absurdo que tende a desaparecer, e que só devia ser consentido para obviar as deficiências existentes no oficial, enquanto estas não podem ser superadas. Uma política pedagógica que o aceita como so-

lução definitiva é um crime contra a nação, que ficará irremediavelmente sem um ensino equitativamente distribuído por todo o país e por todas as camadas da população. E digo "equitativamente" sem me referir apenas, é claro, aos lugares onde êle se ministre, e à população escolar que dele se beneficie, mas também à competência e qualificação dos professores, ao aparelhamento dos estabelecimentos de ensino, à adequação dos edifícios, etc. Salvo quase impensáveis exceções, o ensino particular é uma improvisação, por melhores intenções que haja da parte de quem o oriente.

A melhor inspeção não resolve os males inerentes ao ensino particular. Ela não pode senão vigiar (o que já é bastante problemático), não pode dirigir. E, sobretudo, só pode exercer a sua ação sobre aquilo que a iniciativa particular fêz, como escusado seria dizer; isto é: a melhor inspeção não pode fazer sequer que se estabeleçam ginásios onde seja necessário, porque não lhe é lícito, e seria aliás absurdo, que impusesse a uma indústria condições antieconômicas. Destas, só o Estado tem o dever e a necessidade de não querer saber. Só ele pode e só êle deve abrir ginásios onde eles são necessários, e onde eles só podem dar prejuízo.

E este "onde" engloba, como bem sabemos, uma enorme parte do Brasil. Trabalho gigantesco será (e digo será por o ter como inevitável, por mais forças que pretendam coartá-lo) levar a toda a parte onde é necessário os três graus do ensino. Mas um país não pode dispensar-se de meter ombros a tal tarefa, sem o que de nada valem as metas otimistas dos grandes empreendimentos in-

dustriais e todos quantos sejam necessários para dar ao Brasil as bases indispensáveis à sua independência no plano da riqueza. E quanto mais cedo se encarar a sério o problema melhor será. A. CASAIS MONTEIRO — (*Correio da Manhã*, Rio).

#### A EDUCAÇÃO EM DUAS COMUNIDADES DO SAO FRANCISCO

Pretendemos descrever, neste artigo, o sistema educacional em duas comunidades do Vale do Rio São Francisco, respectivamente Xique-Xique e Marrecas, procurando mostrar as feições gerais assumidas por esse processo de transmissão cultural nessa área do Brasil. As duas comunidades referidas estão situadas no interior do Estado da Bahia, marginando o Rio São Francisco. Os dados utilizados fazem parte de uma monografia mais ampla, a ser em breve publicada, e baseiam-se num estudo de campo, realizado de janeiro a setembro de 1952, naquelas localidades. O autor acredita que grande parte das considerações feitas sobre o processo educacional, embora se refiram especificamente a Xique-Xique e a Marrecas, poderão ser aplicadas à maior parte das comunidades do Vale do São Francisco.

A cidade de Xique-Xique e a vila de Marrecas estão situadas na segunda metade do percurso de Pirapora a Juazeiro, na margem direita do Rio São Francisco. Xique-Xique, sede do Município do mesmo nome, com cerca de 3.800 habitantes, ergue-se num braço de rio; Marrecas, marginando o próprio São Francisco, conta com pouco mais de 800 habitantes e é sede de um distrito do Município



de Xique-Xique. Ambas as comunidades dependem grandemente do Rio São Francisco para as suas comunicações com os demais centros de população. Dada a carência de estradas de rodagem, que só nos últimos anos permitiu a Xique-Xique um contato direto com a Capital do Estado da Bahia, ambas as comunidades mencionadas mantiveram-se relativamente isoladas, sendo possível reconhecer em muitos de seus costumes correntes formas culturais comuns ao Brasil do Império. A pesca de rede constitui parte importante na vida econômica da população, juntamente com a criação de gado, extração de cera de carnaúba e minério de cristal de rocha. Nessas duas comunidades o sistema escolar formal, ligado que está à estrutura social mais ampla, a qual abrange todo o Estado da Bahia, afasta-se, contudo dos cânones oficiais sem contudo corresponder às necessidades locais.

Chamamos de educação ao processo total de transmissão cultural de uma dada geração para as seguintes. Nessa acepção o conceito apresenta-se muito mais amplo do que habitualmente se atribui à palavra educação, e compreende aspectos tais como os da transmissão de tradições, conhecimentos técnicos, padrões de comportamento e valores éticos. Nas comunidades mais simples o treinamento da criança tende a ser, não uma atividade desempenhada por uma instituição especializada, mas antes um subproduto de outras atividades. Com a crescente complexidade de sua organização vai então a educação gradativamente se estruturando numa instituição especial. Nas duas comunidades a que nos vamos referir, Xique-Xique e Marrecas, embora relati-

vamente simples em suas respectivas estruturas sociais, há uma sensível gradação institucional da educação da primeira para a segunda.

Se considerarmos o fato de que a orientação geral do ensino escolar é determinada nas Capitais do País, de forma centralizadora, decorre que a educação formal, representada pelos grupos escolares, tanto em Xique-Xique como em Marrecas, está ligada preferencialmente à transmissão de formas culturais vigentes nas estruturas sociais mais amplas que às das aludidas comunidades. De outra parte, as formas específicas das estruturas sociais locais são transmitidas, na sua maior parte, por meio da educação informal, quer no seio da família, nos grupos de brinquedo ou na interação dos indivíduos com os demais grupos da comunidade.

Em Marrecas, como nas demais vilas do Município, as instituições escolares operam irregularmente; na melhor das hipóteses não alcançam o grau de desenvolvimento apresentado em Xique-Xique. Grande parte de treinamento da criança é feito, então de maneira informal, tanto dentro do círculo familiar como em todas as demais instituições existentes na comunidade. Assim, por exemplo as idéias dominantes em ambas as comunidades, com relação à alimentação das crianças não se baseiam em horários estabelecidos. Alimenta-se o recém-nascido, tão cedo ele for capaz de ingerir alimentos e sempre que mostre apetite. Para reforçar a dieta, as crianças costumam ser alimentadas desde os primeiros dias com papinhas de mandioca. Em geral mamam até a idade de dois a

três anos, mas não há uma regra rígida com relação ao desmame.

A propósito, uma informante de Marrecas relatava o seguinte: "Aqui as crianças mamam até depois que estão crescidas. O meu caçula mesmo mamou até três anos e meio. Ele tinha vergonha e me chamava num canto, tirava o peito, chupava um pouco e depois mandava eu guardar. Só largou depois que morreu uma criança. Nesse tempo eu estava com febre de impaludismo e eu disse pra êle que a menina tinha morrido porque tinha chupado leite de febre. Ele viu a menina ser enterada, jogarem terra em cima dos olhos dela. Ele ficou com medo. Então deixou de mama, mas dormia one-rando o peito".

Uma pequena parte da classe superior e média de Xique-Xique já abandonou alguns velhos costumes relacionados com o parto. Assim, por exemplo, o tratamento das parturientes, nas classes mais abastadas, recebe em Xique-Xique os cuidados de dois práticos em farmácia, quando não do próprio médico do posto de saúde local. Há uma série de preceitos alimentares da criança, bem como de cuidados higiênicos que começam a ser seguidos na cidade. Todavia, a grande maioria da população ainda obedece aos velhos padrões, não se diferenciando das demais vilas do Município.

As crianças são acariciadas desde os primeiros meses, com beijos ou chupões freqüentemente em zonas abrangendo as orelhas, barriga e órgãos sexuais. Não é raro o espancamento dos filhos. A disciplina é mantida freqüentemente reforçada com o recurso das punições corporais. Estas são lembradas constantemen-

te nas conversas da criançada, onde não raro constituem motivo de vangloria. O medo de uma futura punição física é, às vezes, suficiente para evitar a quebra dos padrões de comportamento. Entre os motivos alegados para a punição dos filhos, contam-se os seguintes: falta de respeito para com os pais ou avós; briga com os irmãos; desobediências e traquinagens.

O agente punitivo é em geral a mãe da criança que se utiliza das próprias mãos, ministrando palmadas, beliscões e batidas com o nó dos dedos. No grau de punição maior, usam-se o sapato ou chinela, pedaços de cipó, um pedaço de pau ou tá-bua qualquer, e, finalmente, o chicote ou o "correião". As punições mais graves e mais pesadas são ministradas pelo pai da criança e reservadas, em geral, para as grandes traquinagens dos meninos. O tipo mais comum de punição é o de "bolos" de palmatória ou de chinelos, em doses que variam de meia dúzia até três ou mais dúzias. As meninas raramente apanham do pai, e nesses casos a punição é feita com o famoso "currião" ou cinta de couro. Os casos em que os pais se excedem na disciplina dos filhos são apontados e comentados pela população, mas não há nenhuma interferência, desde que o poder dos pais sobre os filhos é considerado supremo.

As crianças, quando pequenas, interrompem os pais em suas conversas sem serem por isso admoestadas. Fazem o mesmo com as visitas, examinando-lhes de perto o vestuário e pertences, diante dos olhos complacentes dos pais. "Essa menina é levada! Ela é esperta!". Porém o

comportamento das crianças para com os mais velhos é sempre de respeito. Ao entrar numa casa um visitante, os pais chamam os filhos para "tomar a bênção" ao recém-chegado. As crianças são sempre convidadas a ceder o lugar aos mais velhos. Ao atingirem a puberdade, os meninos que costumam fumar escondidos recebem, às vezes, permissão para fumar na frente dos pais; alguns, porém, só o fazem após o casamento.

Os meninos já de pequena idade são levados a se responsabilizar pelas irmãs. Tal comportamento é aprovado pelos pais. Uma senhora, relatando os cuidados do seu filho de dez anos com relação à irmã, de 12 anos, dizia: "Meu filho sempre diz que não quer que a irmã ande com essas meninas que já querem ser moças e que só falam em namorados", ao que o filho, presente, acrescentou: "eu não deixo mesmo; eu vou buscar ela". Um pai, referindo-se ao filho de seis anos, que fora buscar a irmãzinha menor que brincava em frente, na calçada, gabou-se: "Ele já olha a irmã!"

As crianças, desde bem cedo, começam a participar das lides econômicas. Garotinhos de três a quatro anos são muitas vezes empregados para fazer girar os "carreteis", enroladores do fio de caruá usado nas rêdes de pescar. Nesses casos, o trabalho é intermitente, pois logo as crianças se entediam da monotonia da atividade; depois de algumas tentativas verbais, a mãe ou a irmã da criança providencia a substituição da mesma, declarando-lhe que ela ainda "não sabe trabalhar direito". Nos trabalhos agrícolas é freqüente as crianças de pequena idade acompanharem os pais até a roça. Algumas vão ainda no

colo e são deixadas ao cuidado de irmãs ou irmãos alguns anos mais velhos, enquanto a mãe ou o pai se dedicam ao trabalho.

A partir de cinco anos, alguns meninos começam a vender doces caseiros ou "rendas de bilros", de porta em porta. As meninas, às vezes, também são empregadas para essa atividade, mas geralmente estão ocupadas auxiliando o serviço caseiro.

Meninos de sete anos já começam a trabalhar nas pescarias, auxiliando a "puxada das redes" e ganhando também o seu quinhão. As meninas vão freqüentemente buscar água na ipueira que margina a cidade no próprio Rio São Francisco; trazem-na em bilhas equilibradas na cabeça. Outras vezes ajudam a fiar o caruá, a tecer redes, ou são iniciadas na técnica das rendas de bilros.

Grande parte dos aguadeiros *de Xique-Xique* era composta de meninos de 8 a 15 anos.

A partir dos sete anos começam as crianças a sofrer a interferência da escola. Sempre que possível, os pais enviam os filhos à escola; todavia, elas não são em número suficiente, nem inteiramente acessíveis à criança. E é assim que os garotos que não freqüentam a escola (aos quais vêm juntar-se os que fogem às aulas), distribuem-se pelas ruas em correrias e folguedos ou vão banhar-se na ipueira, no cais do porto.

Em Marrecas, onde é maior a deficiência escolar, as crianças, em geral, estão ou ocupadas nas lides caseiras ou divertem-se com a pesca individual de anzol, que contribui para a dieta diária. Em Xique-Xique, no tempo do plantio, quando o milhara! começa a carregar-se de espigas, é

costume empregarem-se meninos para espantar os bandos de periquitos daninhos atraídos pelas plantações.

Atingem os meninos a puberdade sem que seja marcada por um acontecimento social externo em suas vidas; os pais reconhecem os sintomas e vão fazendo pequenas concessões aos filhos, tais como permitir-lhes fumar quando estão presentes, ou voltar para casa um pouco mais tarde.

A puberdade na menina é reconhecida, em Xique-Xique, como em Marrecas, pelo aparecimento da primeira menstruação. Em geral as mães adiam para essa oportunidade a tarefa de explicar às filhas a natureza do fenômeno. Mesmo em Marrecas, muitas mães previnem as meninas de 10 anos em diante sobre "o que deve ocorrer com elas". Afirmam, contudo, as informantes locais que "no passado", desprevenidas que estavam, algumas moças encaravam a chegada da primeira menstruação como sintoma de doença.

Considera-se a primeira menstruação como merecedora de grandes cuidados, tanto em Xique-Xique como em Marrecas. Afirmam os informantes locais que a dieta prescrita manda evitar alimentos tais como o tamarindo, o limão, a manga, bem como carne de tatu-bola ou qualquer tipo de caça, e ainda os peixes como o mandi e o matrinchã. Aconselham-se alimentos como o jerimum, melancia, surubim e carne. Quando menstruada, a mulher não deve fazer serviços pesados, pois está em estado de perigo. O corpo está "aberto". Em geral, as mulheres não costumam tomar banho quando estão incomodadas ou apenas tomam "banho de assento". Algumas informantes asseguram que

ao tomarem banho, quando menstruadas, foram acometidas de grandes dores de cabeça e tiveram o incômodo suspenso.

Não há cerimônia especial que marque a entrada na puberdade por parte das meninas, assim como no caso dos meninos; a mulher é, porém, desde então, considerada apta para o casamento.

### *Educação formal*

Os padrões de comportamento, as atitudes e os conhecimentos ligados à estrutura social local são transmitidos, especialmente, pela educação informal. A educação formal, ao contrário, procura fazer penetrar na comunidade, de maneira mais completa, os padrões de comportamento e idéias peculiares a estruturas sociais mais amplas, tais como o Estado e a Nação, das quais a cidade ou a vila dependem. Porém, mesmo no sistema escolar, onde a educação se apresenta formalizada, a interferência da estrutura social se faz sentir de maneira visível, quer no sistema punitivo e nos métodos de ensino utilizados, quer nas inter-relações entre professores e alunos e o resto da comunidade. Assim é que várias tentativas de mudança do antigo sistema escolar, por parte de elementos que fizeram seus estudos em outras comunidades de estrutura social mais ampla, foram condenadas ao fracasso por não encontrarem resposta na estrutura local.

Um exame do funcionamento de alguns dos estabelecimentos de ensino de Xique-Xique permite constatar que a rotina a que eles se sub-



metem, devido a fatores variados, tais como a falta de material escolar conveniente ou a ausência de apoio efetivo por parte da comunidade, não satisfaz às finalidades da instituição escolar, nem como elemento divulgador de conhecimentos novos, nem sequer como solução para o problema do analfabetismo. Ao contrário, a escola vem agindo antes como elemento perturbador da estrutura social da comunidade, sem as compensações do ensinamento de novas técnicas capazes de fazer frente às necessidades locais. A dar-se crédito ao Censo de 1940, dos 19.563 habitantes do Município, 15.462 eram analfabetos, ou sejam 79% sobre o total, em 1950, dos 33.004 habitantes, contavam-se 25.639 analfabetos, ou sejam 77,6% sobre o total com uma pequena redução, comparativamente a 1940.

Nas escolas do Município, conforme estabelecem os programas oficiais, ensinam-se conhecimentos elementares sobre: Leitura, Escrita, Numeração, Noções de História, Geografia e Ciências. Em geral as escolas são poucas em número, pobres em equipamento, e insuficientes para a população. Existem dois tipos de escolas públicas na comunidade: as do tipo "grupo escolar", aceitando alunos entre as idades de sete a quatorze anos no primeiro ano, e a chamada "Escola

Supletiva" admitindo alunos maiores de quatorze. A esses dois tipos de escolas, geralmente dirigidas por professores normalistas, junta-se um terceiro tipo, o da "Escola Particular". Estas últimas, recebendo alunos de todas as idades, destinam-se apenas à alfabetização, com noções de leitura, escrita e numeração; são dirigidas por professores com pequena instrução (geralmente não superior ao quarto ano primário), e não fornecem certificados. Todavia, devido às exigências mínimas que são feitas em alguns grupos escolares com relação ao uso de sapatos e uniformes, exigências a que a excessiva pobreza da população não é capaz de fazer frente, as escolas particulares são mais acessíveis às camadas inferiores da população.

A situação da deficiência do ensino primário no Município, quer no que se refere ao número de escolas, quer quanto à impropriedade das técnicas didáticas utilizadas, é expressa pelo elevado índice do analfabetismo. A zona rural, tomada como um todo, excluindo-se do Município as áreas urbanas da cidade de Xique-Xique e das vilas sedes de distritos, compreende uma população de 24.520 habitantes, acusada pelo Censo de 1950. Dessa população rural, apenas 18,6% sabiam ler e escrever. Nas zonas urbanas o índice de alfabetização é ligeiramente superior. Em Xique-Xique, 34,8%; em Marrecas, 30%; em Central, 27%; em Ibiacema, 28,9%; em Tiririca, 42,8%; em Uibaí, 32,7%.

Em 1951 existiam, no Município, 49 escolas primárias, das quais 14 estaduais, 15 supletivas, 20 particulares. A distribuição das escolas pelas diferentes áreas, urbana e rural, era a seguinte:

1 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — Conselho Nacional de Estatística, *Sinopse Estatística do Município de Xique-Xique, Estado da Bahia*. Rio de Janeiro, 1948.

2 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — Conselho Nacional de Estatística, *VI Recenseamento Geral do Brasil, Censo Demográfico, Estado da Bahia*. Rio de Janeiro, 1952.



DISTRITO	Nº DE ESCOLAS			ÍNDICE DE ALFABETIZAÇÃO	
	Estaduais	Supletivas	Particulares		Total
<i>Xique-Xique:</i>					
Cidade . . . .	2	3	2	7	34,8%
Zona rural . .	1	1	5	7	
<i>Marrecas:</i>					
Vila . . . . .	1	1	1	3	
Zona rural . .	—	3	3	6	
<i>Central:</i>					
Vila . . . . .	2	1	1	4	
Zona rural . .	2	2	—	4	
<i>Tiririca:</i>					
Vila . . . . .	2	—	—	2	
Zona rural . .	—	—	—	—	
<i>Ibiacema:</i>					
Vila . . . . .	1	1	—	2	
Zona rural . .	1	—	—	1	
<i>Uibaí:</i>					
Vila . . . . .	1	1	—	2	
Zona rural . .	1	2	8	11	
Total . . . . .	14	15	20	49	
Zonas rurais . .	5	8	16	29	

O número de alunos matriculados nessas escolas pode ser estimado como inferior a 2.500. Se tomarmos como base 11 escolas do Município entre as quais duas escolas supletivas, verificaremos que em 1951 esses estabelecimentos contavam com 741 matrículas. (Todavia é preciso considerar que um dos estabelecimentos, que se denomina "Escolas Reunidas César Zama", acusava 188 matrículas, quando o número apresentado pelos demais estabelecimentos variava entre 37 e 60, havendo um estabelecimento com 82 matrículas.) Em duas outras escolas particulares de Xique-Xique, havia 60 alunos matriculados; em uma escola particular de Central, 90 alunos; em uma escola supletiva da mesma vila, 36 alunos. Adicionando-se esse número de matrículas ao obtido em 11 estabele-

cimentos, chegamos a um total de 1.027 alunos matriculados em 15 estabelecimentos escolares. Como o número de alunos em geral é pequeno nas escolas das zonas rurais, pode-se portanto afirmar que as 49 escolas de que dispunha o Município em 1951, se apresentassem um índice de matrículas proporcional às de 1951, o número de alunos registrado em 1952, em todo o Município, não ultrapassaria a dois mil e quinhentos.

Há, porém, uma extrema variação entre os tipos de escola, desde a escola primária estadual (mantida na zona urbana de Xique-Xique ou nas vilas sedes de distrito), as escolas situadas em áreas rurais, as escolas supletivas e as escolas particulares. As primeiras dispõem de melhores instalações e material didático; as escolas particulares são lecionadas, na maio-

ria dos casos, por professores chamados "leigos", isto é, desprovidos de um curso regular, e cuja instrução metódica é, muitas vezes, inadequada. Na maioria das escolas supletivas ou rurais, bem como nas escolas particulares, as matrículas superam de longe as possibilidades de instalações materiais das salas de aula, sendo comum encontrarem-se carteiras de dois lugares lotadas com quatro alunos ou mesmo indivíduos sentados em bancos que trouxeram de suas casas. Acresce ainda o fato de que, numa mesma sala de aula, são dados, simultaneamente, cursos correspondentes aos cinco anos primários. O resultado é patenteado no índice de 77,8% de analfabetismo em todo o Município, a despeito do desejo demonstrado pelos professores e pela população de sanar esse estado de coisas.

Um exame da situação do ensino na cidade de Xique-Xique, onde o sistema escolar se apresenta nas suas condições mais favoráveis, poderá mostrar melhor os numerosos problemas que a educação formal apresenta na região.

Em Xique-Xique, localizado na parte central da cidade, funciona um grupo escolar denominado *Escolas Reunidas César Zama*, que constitui o ponto culminante na carreira do magistério local. Possuindo melhores instalações que as demais escolas municipais, torna-se possível naquele estabelecimento, em certas classes, separar os alunos segundo os anos regulares do curso primário. Não há uma regra estabelecida quanto à separação dos sexos; em algumas classes há separação de sexos, mas em outras classes o regime é misto. O grupo funciona em dois períodos, pe-

la manhã e à tarde. Na maior parte dos casos, as lições são ditadas, isto é, repetidas em voz pausada para ser copiadas manualmente pelos alunos, visto que nem todos os escolares possuem livros. Exige-se dos alunos o uso de uniformes bem como o de sapatos. Tal exigência é proibitiva para a maioria da população. Os registros escolares, por exemplo, revelam que em 1952, os 216 alunos matriculados no *César Zama* eram filhos de pais cuja instrução os colocava entre as classes dominantes da população. As mães de 216 alunos assim se distribuíam, segundo o grau de instrução: alfabetizadas, 179; analfabetas, 13; instrução ignorada, 24. Os pais desses mesmos alunos, distribuídos segundo o grau de instrução, classificavam-se em 174 alfabetizados; 2 analfabetos, e 40 cuja instrução era ignorada. O aludido grupo escolar constitui pois a escola das crianças das classes alta e média. Para se ter uma idéia da diferença do grau de instrução apresentado pelos pais dos alunos de outros grupos, basta considerar o Grupo Escolar "Princesa Isabel", no bairro pobre de Xique-Xique, denominado Paramelos, e o Grupo Escolar "Castro Alves", numa área pobre da cidade, no bairro de Pedrinhas. O primeiro apresentava em 1952, com referência aos pais dos 41 alunos matriculados, a seguinte distribuição segundo o grau de instrução: alfabetizados, 25; analfabetos, 10; instrução ignorada, 6. E, quanto às mães das crianças: alfabetizadas, 33; analfabetas, 6; de instrução ignorada, 2. Na escola de Pedrinhas, que não funcionou em 1952, dos 38 alunos matriculados em 1951, era a seguinte a distribuição dos pais segundo o grau de instrução: pais alfabetizados, 20; analfabetos, 17; de ins-

trução ignorada, 1; mães alfabetizadas, 10; analfabetas, 27; de instrução ignorada, 1.

Todavia, embora o grupo César Zama constitua o modelo, no que se refere ao sistema escolar do Município, suas instalações são acanhadas para o número de alunos que é forçado a admitir, e o sistema de ensino lança mão de métodos de punição física que eram usados no ensino brasileiro há mais de meio século.

As demais escolas, distritais, supletivas ou particulares, não possuem instalações suficientes para metade sequer dos alunos inscritos. Em algumas escolas visitadas, constatou-se que nos bancos existentes, feitos para acomodar dois alunos, sentavam-se até quatro escolares, tornando impossível qualquer trabalho escrito. Em muitas escolas os alunos traziam de suas casas os seus próprios bancos, porque a instituição não dispunha de mobiliário.

Quanto ao equipamento didático, composto de mapas e quadros explicativos, na quase totalidade dos casos, quando existentes, não eram usados e ficavam depositados em armários empoeirados ou na casa das professoras, "cuidadosamente guardados".

O sistema punitivo escolar em Xique-Xique lança mão de diferentes técnicas conforme o tipo da falta cometida. As punições destinam-se não tanto a manter a disciplina, mas principalmente a castigar os alunos que não souberem as lições pedidas. O castigo mais comum é ainda o da tradicional palmatória: um pedaço circular de madeira, munido de um cabo, e por meio da qual são aplicadas pancadas na mão dos culpados. As doses variam de meia dúzia até algumas dúzias, conforme a gravi-

dade estimada da falta cometida. Raramente a professora aplica ela mesma o castigo; a técnica utilizada consiste em deixar que o aluno que souber a resposta considerada "certa", castigue, com "bolos" de palmatória, o aluno que não soube responder.

Outras punições mais severas, como as de ficar ajoelhado sobre grãos de milho, durante determinado tempo, também são conhecidas e aplicadas. De outra parte, os "beliscões", "puxões de orelha", tapas e reguadas, fazem parte obrigatória da rotina do trabalho de toda professora.

Um professor há que, numa escola particular, ainda se utiliza de uma bolinha de cera, presa a uma corda, com a qual êle descarrega golpes na cabeça dos alunos desatenciosos. Esse sistema punitivo não causa nenhum comentário na comunidade, pois o castigo físico é ainda considerado como o caminho mais curto para o saber. Muitos pais, ao levarem seus filhos à escola e ao entregarem-nos à direção da professora ou professor, costumam acrescentar: "Pode bate bem nele, pra desasná direito". Como resultado de tal sistema de ensino, os alunos servem-se de todo pretexto para faltar às aulas.

Em 1952 poucas professoras tomaram conhecimento do programa oficial para o ensino primário, sendo que algumas declararam não conhecê-lo. O sistema utilizado era o de recorrer a algum livro de texto disponível, ou mesmo a cópias manuscritas de antigos textos escolares.

Uma análise do sistema escolar corrente em Xique-Xique seria inadequada se não mencionasse as tentativas feitas por muitas professoras para modificar a rotina do ensino, tentativas que não puderam ir avante,

por falta de apoio da própria comunidade e dos poderes públicos. Para traduzir a expectativa de comportamento com relação ao professor, convém mencionar a declaração de um informante ao se referir a um determinado professor que é célebre pelas punições físicas infligidas aos alunos: "Ele sim qui é bão. Ele bate bastante i a gente tem qui istudá. Quem num istudá, cáí fora logo. Num agüenta. Ele bate i puxa pela gente. a gente aprende".

O sistema de ensino do alfabeto em todas as escolas primárias locais é o fonético. Assim as crianças aprendem a ler as letras com os valores: *a, bê, cê, dê, é, fê, guê, agá, i, ji, lê, me, ne, o, pe, que, re, si, te, u, vê, xis, zê*. A soletração é feita por muitas crianças já no segundo e até no terceiro ano primário, com a repetição das letras e fonemas correspondentes. Assim, a palavra *menina* é soletrada: *me i i, mi; ne i i, ni; ne i a, na, menina*.

Entre as numerosas queixas apresentadas pelas professoras com relação ao sistema educativo de Xique-Xique, pode-se mencionar como principais a falta de equipamento e a falta de cooperação dos pais. Alegam as professoras, em primeiro lugar, que são obrigadas a dar aulas, em salas impróprias, sem acomodações mínimas, para grupos heterogêneos de alunos pertencentes a diferentes graus de adiantamento; numa mesma sala, ao mesmo tempo, são ensinados, às vezes, alunos pertencentes aos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos primários. O outro ponto de que se queixam as professoras é de que os pais não insistem com os filhos para que preparem as lições em casa e para que não falem à aula.

De outra parte, as críticas feitas pela população de Xique-Xique com relação às escolas, dividem-se em dois grupos: primeiramente o dos que gostariam que os filhos estudassem, mas não têm possibilidades para isso; em segundo lugar, o daqueles que consideram que o sistema educacional não está preenchendo as suas finalidades. Os primeiros queixam-se de que não podem educar os filhos porque ou não lhes podem dar roupas exigidas como condição para poderem freqüentar um grupo escolar gratuito, ou porque não podem pagar uma escola particular, cuja mensalidade varia de 5 a 10 cruzeiros por mês, ou ainda porque não podem dispensar a ajuda dos filhos no trabalho. Na opinião desses indivíduos, "o governo deveria solucionar tudo", criando escolas que os filhos pudessem freqüentar. Havia, porém, em Xique-Xique, em 1952, um grupo de indivíduos que julgavam não estar o ensino devidamente orientado e deveria sofrer modificações básicas quer no que diz respeito às técnicas didáticas, quer no que diz respeito aos assuntos lecionados em aula, os quais estão afastados da vida real. Um dos informantes assegurou-nos, mesmo, que não podia expressar a todos a sua opinião porque não seria bem acatada por toda a comunidade.

Os problemas ligados ao ensino de Xique-Xique, segundo manifestou, poderiam ser sintetizados nos seguintes pontos: 1) "As professoras de Xique-Xique aprendem, em Salvador ou em outros centros mais adiantados, a ensinar para "alunos de cidade" e não para "alunos de interior". Quando lecionam, demonstram que consideram o interior como um desterro; especialmente, se são designadas para lecionar na zona rural,

não escondem o seu descontentamento, mas expressam claramente que "consideram o interior como um castigo que lhes é imposto". Tal atitude reflete-se inevitavelmente no ensino, e a juventude aprende a olhar a sua terra como um lugar sem remédio, passando a considerar Salvador ou outras capitais como a terra prometida. Acresce, ainda, que o entusiasmo dos alunos, se porventura existe, é sufocado pela mencionada atitude das professoras. 2) Muitos aprendem a ler depois de grandes esforços, porém, devido à falta de oportunidade para aplicar os conhecimentos adquiridos, acabam esquecendo o que aprenderam. 3) O ideal do ensino tem sido até aqui formar eleitores que saibam rabiscar o nome; a alfabetização, tal como vem sendo encarada, deixa de ser um instrumento de aprendizagem para se tornar um fim em si mesmo".

A situação do ensino em Marrecas, em particular, apresentava-se em 1952 mais deficiente ainda que em Xique-Xique. A escola estadual existente, cuja professora morava em Xique-Xique, tinha, pois, o seu funcionamento periódico, de acordo com as visitas freqüentes da aludida professora à sede do Município e eventuais regressos a Marrecas. Um dos líderes da comunidade, que no passado mantinha uma escola particular, em Marrecas, mudou-se para Xique-Xique, ficando os alunos entregues a outros professores menos experientes. A única escola com um funcionamento regular, em Marrecas, em 1952, era uma escola supletiva. Muitos moradores locais queixavam-se amargamente de que seus filhos não podiam ser mais "desasnados", pois não havia lugar na escola supletiva, e a escola estadual não funcionava.<sup>3</sup>

Temos pois a constatar que, tanto em Xique-Xique, como em Marrecas, a educação formal, ministrada nos grupos escolares, além de inadequada e insuficiente, alcança somente uma parte limitada da população em idade escolar. As escolas em funcionamento, tanto em Xique-Xique, como em Marrecas, ligadas que estão ao sistema educacional de todo o Estado da Bahia, salientam os valores sociais das estruturas mais amplas, em oposição aos valores sociais das estruturas locais; de outra parte, sofrem influência do meio local, o que se reflete, especialmente no método didático. Sendo a educação restrita apenas a um quarto da população, limita-se ela preferencialmente aos filhos das famílias da classe dominante, influenciando os futuros líderes da comunidade. Tal educação formal tende a divorciar-se da realidade regional, em oposição à educação informal que salienta os valores da estrutura social local. Ambas as formas de educação, tanto a formal como a informal, não se ajustam contudo ao processo de mudança social, cada vez mais intenso, que se vem processando em ambas

3 Consulte-se, sobre o assunto, Donald Pierson, Octavio da Costa Eduardo e Levy Cruz, "Hipóteses e sugestões sobre o ensino no Vale do São Francisco", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XVII, n.º 46, págs. 22-37. Os autores, baseados em um *survey* que fizeram no vale do São Francisco em junho e julho de 1950, chegaram a uma série de hipóteses sobre o ensino naquela região, e que encontram sua comprovação na comunidade de Xique-Xique. Apenas discordamos dos autores no que diz respeito ao desinteresse da comunidade pelo ensino. A nosso ver, isso não se aplica em Xique-Xique, bastando apontar o número de escolas particulares quase igual ao das escolas públicas como exemplo da iniciativa local nesse sentido.



as comunidades, conseqüente da progressiva integração das estruturas locais na órbita das estruturas mais amplas. Tal situação, em sua generalidade é a que se verifica na grande maioria das comunidades do médio São Francisco. — P. ALTENFELDER SILVA — (*Sociologia*, São Paulo).

### FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO NO DISTRITO FEDERAL\*

Para provar a magnitude dos problemas que o binômio da educação elementar e formação do professor primário abrange, sirvo-me das palavras, pronunciadas em 3 de maio de 1956, pelo Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura, Prof. Clóvis Salgado, na sessão inaugural da Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação, realizada em Lima, o qual, falando em nome dos seus 21 pares, disse: "Estamos todos convencidos de que a educação do povo é a 1º providência dos governos para enriquecer as nações e criar o cidadão para a democracia... Vivemos, em quase todos os países do Novo-Mundo, uma fase de grande expansão industrial. Temos de trocar os métodos rotineiros de produção manual pelo automatismo da máquina. A era é da ciência e da técnica. Imperioso é preparar o homem para esse novo estilo de vida, onde a inteligência deve atuar tanto ou mais que as mãos. Cumpre-nos educar a massa do povo para operar, em larga escala, essa economia mecanizada, da qual poderá

retirar os recursos necessários à elevação do seu padrão de vida. Educar para o desenvolvimento e não para a ilustração".

Estas palavras tão graves e categóricas afirmam uma filosofia educacional que é a do nosso próprio governo.

A quem caberá entretanto a tarefa ciclópica de concretizá-la?

A quem caberá dirigir esta enorme massa para uma adaptação integral a todos os aspectos da vida, não apenas no tecnológico, mas também o moral, o social, o religioso, o estético?

A quem senão ao professor? Eis a razão por que não se poderá pensar em mudar, melhorar, ou reconstruir a educação em qualquer grau, mais especialmente no elementar, sem voltar os olhos para a formação do professor.

A ênfase desta preocupação não é mérito, nem descoberta minha. Ei antes a repercussão doméstica indígena, da consciência internacional que se vem exteriorizando em inúmeras publicações, conferências, simpósios, que tratam da formação, recrutamento, seleção e aperfeiçoamento de mestres e de especialistas em educação. A maioria deles sob a égide da UNESCO, da Organização dos Estados Americanos e do Bureau Internacional de Educação.

Arma-me de coragem, para trazer a V. Excias. e ao esclarecido público aqui presente, a exposição da magnitude do problema da educação popular, o desejo de respeitar o compromisso já declarado. Como mestre de mestras, sinto-me no dever e no direito de, no momento da investidura solene, no grau de professor primário de um grupo de 616

\* Trecho de trabalho publicado sob o título "Discurso de Formatura — Série 1957".

jovens, demonstrar que, felizmente, não estamos sós, não estamos sequer isolados dentro da nossa pátria ou da nossa comunidade, a lutar sozinhos pela solução de questões graves e pressionantes como as de educação. Hoje existe, e orgulho-me de pertencer ao século que permite tal afirmação, uma crescente consciência internacional e Interamericana de que a questão maior para a sobrevivência e desenvolvimento da nossa civilização não reside mais no progresso da técnica industrial e sim no progresso da técnica educacional. Quanto à nossa consciência também ela já está começando a amadurecer. O Brasil, ouvimo-lo pela palavra do seu ministro de Estado, assessorado por notáveis especialistas, encabeçados por Anísio Teixeira, diretor do I.N.E.P. — o Brasil também está despertando e unindo suas forças, luzes e recursos para iniciar a maior de todas as conquistas — a da capitalização do homem pela educação. Já os nossos homens públicos mais esclarecidos, os que têm a visão e a envergadura dos verdadeiros estadistas, estão plenamente convencidos que educar não é alfabetizar. A alfabetização também importa, porém, como mero instrumento na formação do homem que já tenha estruturado hábitos de higiene, de sociabilidade, de trabalho de moralidade, de civismo.

A educação é um processo cumulativo. Não é possível por obra de magia improvisar o cidadão apto para este ou aquele tipo de civilização e muito menos ainda para uma futura e rápida mudança como a dos nossos dias.

Daí o binômio escola-professor não poder ser atacado de um dos polos apenas, por mais intensivamente

que se concentrem os recursos num deles. Não basta aumentar o número de salas de aula, aumentar as disponibilidades materiais nas escolas. A educação não vale tanto quantitativa quanto qualitativamente.

Não basta aumentar o número de vagas no Instituto de Educação ou nas outras escolas Normais, é preciso acima de tudo atingir, em matéria de formação de professores, os seguintes objetivos:

— medir a aptidão para o magistério;

•— apreciar o desenvolvimento da sensibilidade para os valores humanos;

— propiciar cultura geral básica de conteúdo superior aos conhecimentos que serão transmitidos no exercício da profissão;

— proporcionar cultura pedagógica, filosófica e científica;

— permitir prática pedagógica intensa e extensa.

Assim, através das escolas Normais se promoverá uma verdadeira transformação das escolas primárias e também da educação fundamental dos adultos.

Ora, como se pode medir a aptidão para o magistério, numa criança de 11 ou 12 anos de idade? Mesmo que esta criança diga que quer ensinar, que gostaria de ser professora, podemos nós confiar nessa informação para transformá-la numa garantia de emprego?

Quantas dessas meninas, durante ou ao término do curso ginásial, se dão conta, entre envergonhadas e temerosas, de que gostariam de ser tudo, menos professoras? E quais, e quantos os pais que, isso percebendo,

têm a desejável coragem de reorientar suas filhas para outros misteres ou profissões, igualmente dignas?

E fácil aconselhar esta mudança, mas será fácil resistir à promessa de uma estabilidade econômica assegurada com o exame de admissão ao ginásio e à garantia de uma posição social prestigiada, em especial para a mulher?

Tanto isto é difícil, que são raríssimos os casos de desistência por motivo de falta reconhecida de vocação para o magistério, ou de abandono espontâneo do direito assegurado a fazer o curso normal uma vez obtida determinada média na 4ª série.

A vocação para um mister tão complexo como o de ensinar amadurece entretanto mais tarde, e só durante os últimos anos da adolescência é que se pode dar início à apreciação daquelas características ou atributos que falam do bom professor.

Com cinquenta e dois outros países, o Brasil assinou, por intermédio dos seus delegados, estas recomendações, que constam da Carta do Mestre, promulgada em julho de 1953, na XVI Conferência de Instrução Pública, reunida pela UNESCO, em Genebra:

"considerando que as crianças de todos os países têm o direito de ser instruídas e educadas por professores que apresentem todas as garantias, tanto do ponto de vista físico, psíquico e moral, como da formação intelectual e pedagógica;

"considerando que a formação profissional do professor primário deverá apoiar-se, cada vez mais, sobre uma sólida cultura geral do ní-

vel requerido para o acesso aos estudos superiores,

"recomenda-se que, atendendo à evolução da educação e à extensão da instrução, o ensino normal seja objeto de um estudo contínuo e que se adapte, periodicamente, às circunstâncias que se apresentem e às novas necessidades. E que, entre os diferentes sistemas de formação pedagógica, cada país deve interessar-se por escolher aqueles que melhor lhe assegurem uma preparação tão completa quanto possível, correspondendo à sua estrutura geográfica, aos seus recursos financeiros e às suas possibilidades de recrutamento e retribuição aos professores primários; sendo que essa formação, em estabelecimento de nível superior, constitui um ideal, do qual é preciso aproximar-se cada vez mais".

Mas, em causa própria, que temos feito? Temos, felizmente, resposta auspiciosa a dar a esta pergunta, depois de 1951, e, especialmente, após 1953. Para comprová-lo aí está a magnífica reforma do Ensino Normal, promulgada em 1955, pelo Estado do Rio Grande do Sul, o qual é hoje, sem favor, a unidade federativa pioneira em matéria de educação elementar e normal. Ao lado dele, e sob a direta influência dos seus técnicos e especialistas, outros Estados da União estão estruturando nova organização da educação primária e de formação do seu magistério. Neste caso está a lei novíssima do Rio Grande do Norte, de 6 de dezembro próximo passado, na qual se traçam, de modo amplo, conjugado, flexível e realístico, os objetivos, recursos e normas de formação pessoal capaz de realizar a tarefa de recuperar o homem do nor-

deste para a sua própria terra, para o Brasil e para a sociedade das nações.

Reforma, não menos atualizada, é a do Ceará, Estado brasileiro que enfrenta a mais dura depressão econômica no momento, e que, entretanto, pensa na educação como o melhor meio de salvar-se.

Bahia, São Paulo são outras unidades políticas e culturais brasileiras que estão afinando, por meio de reformas, as suas agências de educação elementar e portanto de formação do magistério.

E nós? Sim, nós aqui, no coração da República, como estamos encarando os nossos problemas de educação? Como estamos formando o nosso professor?

Eis o exemplo vivo: este punhado de moças estudantes, dinâmicas, inteligente; perguntai-lhes, até que ponto estão tranqüilas, seguras de poderem contribuir para que a comunidade carioca resolva os seus problemas maiores.

Deram o melhor de si mesmas, superaram-se em esforços, assistiram a milhares de aulas teóricas, mas, quantas aulas práticas puderam dar? Durante quantas horas, no curso de três anos, no Instituto de Educação ou na escola Carmela Dutra, conviveram realmente com a criança, puderam observá-la demoradamente, e quantas oportunidades lhe foram dadas de lidar ou brincar com ela?

Não temo dizê-lo, porque a verdade, por mais que doa, deve ser dita, para que olhos, ouvidos, corações e inteligências responsáveis se abram diante dela.

Em sete anos de estudo, somente no último, na terceira do curso normal, há pequena oportunidade

para a Prática de Ensino. E, dado o enorme volume de alunas, acima de sete mil, e dada a escassez de escolas de demonstração prática da aprendizagem e a falta absoluta de condições materiais para proporcionar uma experiência profissional, cientificamente fundamentada, às alunas, apesar da dedicação irrestrita das professoras de prática de ensino, só puderam dar QUATRO aulas. Esta série ainda pôde dar quatro. E quantas e em que condições as darão as séries subseqüentes, que se compõem de mais de mil alunas cada uma? Como será em 1958? Em 1959? Isto, tratando-se dos estabelecimentos oficiais. Detenham-se a pensar, que formação pode proporcionar o desaparelhado ensino normal das escolas privadas?

Ninguém veja nas minhas palavras pessimismo ou decepção e sim anseio de aperfeiçoamento. Nós professores do curso normal, que lidamos com vocês alunas, não podemos, diante do entusiasmo, da esperança, da coragem, do anseio de saber para melhor fazer, do esforço, da ductibilidade de cada geração de moças que se sucede, nós não nos podemos tornar pessimistas. Chegamos a crer no milagre quando vemos como vocês sobrevivem a um currículo asfixiante, curto, rígido, irreal, atravancado, que peca por todos os princípios da Psicologia e da boa pedagogia. Nós só podemos entoar um hino de fé e de louvor a vocês, que não se deixaram abater, por essa prisão, em que falta espaço e sobretudo tempo, que recebe o nome pomposo de Lei Orgânica do Ensino Normal. Esse milagre só foi possível, e isso ilude os de fora e às vezes às próprias autoridades, que pensam estar tudo "no melhor dos mundos", isto



só está sendo possível graças à assistência desvelada, incansável dos pais, todos, alunas, pais e professores amparados por direções que se sacrificam de todas as maneiras, para salvar alguma coisa para o bem público.

Entretanto, este punhado de moças é um tesouro humano inestimável, que merece zelo e estímulo constantes.

Quisera eu ter forças de persuasão, vigor tal de argumentos, que todos se dessem conta de como é trágico ver, anualmente, os nossos cursos normais atirarem tais tesouros humanos ao mar da aniquiladora rotina.

Quisera que ao apelo que aqui faço às autoridades, aos pais, aos mestres, a vocês mesmas e a todas as pessoas de boa vontade, que a este apelo nos uníssemos, para podermos, em 1958, inaugurar uma nova era para a educação no Distrito Federal, em que educar passasse a ser a mais criadora e a mais bendita forma de trabalho humano.

Faço votos que uma campanha pública em torno da educação e seu natural corolário — melhoria das condições de formação do magistério primário — congregue as autoridades executivas, os edis, o magistério e o povo do Distrito Federal e que nesta campanha o Exmo. Sr. Prefeito possa vangloriar-se de conquências muito mais profundas e remotas que quaisquer outras, porque se refletirão nas gerações futuras da nossa cidade e da nossa Pátria.

Queridas amigas.

Este tratamento, que pode soar com estranheza no ambiente cerimonioso da festa de hoje, é, entretanto, o único que cabe entre nós.

Que outro laço mais precioso e durável para exprimir as nossas relações, que o da amizade?

Dela vocês me inundaram a todos os momentos: no gesto pronto e espontâneo de atravessar comigo os corredores da casa, nos diálogos vibrantes com que participavam das aulas, na revelação dos problemas que as angustiavam, nas confidências dos seus amores maravilhosos, na expressão franca de suas mágoas e temores, na exteriorização de suas críticas, freqüentemente tão sábias, tão agudas e tão realísticas quanto a dos mais esclarecidos adultos.

No convívio com vocês, tive ao vivo, diante dos olhos, a concretização dos mais complexos atributos da personalidade humana.

Bondade — o mais perfeito sentimento, — quantas vezes vocês a trouxeram até mim, nos gestos de oferta e nas palavras comovidas. Bondade revelada no interesse por Nicácia, cujos sofrimentos vocês suavizaram com uma assistência desvelada e animosa até os seus últimos momentos.

Sensíveis às coisas finas do espírito e da natureza humana, quantas vezes as vi emudecer, tocadas pelo encanto das ações mais puras e desprendidas!

Leais, como soem ser os mais verdadeiros; quantas vezes as vi terçar armas pelas colegas ou pelas causas, sem cuidar dos riscos pessoais, ou de conveniências pessoais. Leais ao Instituto, aos mestres e às próprias insígnias de normalista.

E com que ansiedade e interesse humano vocês esperaram o encontro com a criança, na intuitiva compreensão de ser ela o coração de trabalho de quem ensina. Como se tornaram graves, atentas, concen-



iradas, quando se tratava de observá-la e de guiá-la na aprendizagem. Até as mais despreocupadas dentre vocês perdiam inteiramente o ar de leveza e descuido e era de ver-se a seriedade e a alegria com que se entregavam às mais exigentes tarefas, desde que se relacionassem com a criança, como ouviam sequiosas as sugestões didáticas e como pediam, desejosas de acertar, conselhos e mais conselhos.

Ao lado de tudo isto, preservaram-se adoravelmente joviais, impulsivas, entusiastas, irônicas, apaixonadas, surpreendentes.

Que imensa necessidade vocês têm de amar, criar e realizar. E quão maior se torne o crime de negar-lhes recursos para fazê-lo.

Queridas, muito queridas amigas. O ensino primário comporta um paradoxo. Seriam precisos a mais penetrante inteligência e os mais vastos conhecimentos para compreender como se organiza a misteriosa estrutura da mente humana. Entretanto, para ensinar, é preciso relegar este apetite de compreender para segundo plano e colocar, em primeiro lugar, a paciência, a tenacidade, o empenho de adaptar as crianças, praticamente, às situações sociais, obtendo de cada uma delas pequenos progressos, porém cumulativos.

O ensino só proporciona alegrias interiores. Neste setor do trabalho humano, não se pode brilhar, deve-se refletir a luz que se vai acendendo nas crianças. Não se pode forçar as etapas. E preciso contar sempre com a marcha da maturação nervosa, com as implicações da constelação familiar e da vizinhança,

com os programas impostos e com certa rotina.

O trabalho do professor, numa imagem de André Rey, assemelha-se ao do camponês: nada se pode fazer sem as estações, o tempo, a qualidade da semente e da terra. Porém, quando a seara se mostra generosa e os grãos dourados brilham docemente ao sol, o semeador participa do sagrado, divino sentimento de criação.

Assim ao professor, quando os alunos o abandonam, tornando-se lúcidos, confiantes, sábios, úteis, abençoados e bem-amados, é chegado o momento de deixar florir o coração e cerrar os olhos na perfeita bem-aventurança do dever cumprido.

Por motivos dessa ordem, é que, tendo eu tido a ventura ímpar de contar entre os meus mestres Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Carlos Werneck, Roquete Pinto, Gilberto Freyre, Hanemann Guimarães, Pedro Calmon, Rocha Pombo, Clóvis Monteiro e Mário de Brito, peço a eles licenças para transferir a homenagem que hoje me prestam minhas alunas, às professoras primárias, que, nas Escolas Benedito e Bárbara Ottoni, me deram coragem, segurança e a aspiração para me tornar o que hoje sou. À dona Lívia Werneck de Abreu, à dona Florinda Salema Garção Ribeiro e à pranteada dona Eugênia Machado Vieira, que alicerçaram minha vida, quero deixar consignado o preito público de uma gratidão que se vai tornando mais consciente e profunda à medida que os anos me distanciam da infância.

Possam vocês, minhas amigas, lançar raízes tão longas no coração e na mente dos seus alunos e terão alcançado glória e eternidade. — IVA WAISBERG BONOW — (*Educação*, Rio).

## EDUCAÇÃO E ECONOMIA

De tempos para cá temos tido nossa atenção atraída para um duplo movimento que, a nosso ver, tende a intensificar e efetivar auspicioso "overlapping" entre os estudos de economia e os de educação. Parece-nos interessante e oportuno chamar a atenção dos estudiosos e, principalmente, dos estudantes dos assuntos educacionais e econômicos, para este fato, lembrando-lhes ainda algumas de suas inúmeras implicações significativas. E, dadas as conhecidas deficiências da formação de nosso professorado, temos mesmo certeza de que isto será sobremodo proveitoso para a maioria dos profissionais do ensino, que militam nos seus diferentes graus.

Lembremos alguns exemplos desse entrosamento de estudo.

Em 1950, promovendo a X Conferência Nacional de Educação a A. B. E. convidou a participar de seus estudos específicos com educadores, o economista Rômulo de Almeida, a cuja atuação tivemos o prazer de assistir com grande entusiasmo e devemos as primeiras considerações a esse propósito. O estudo deste economista publicado nos Anais da conferência é altamente digno de consideração dos educadores. Em 1954, no X Congresso Internacional de Organização Científica, realizado nesta Capital durante as comemorações do seu quarto centenário, um dos relatórios, o da Comissão Belga, foi dedicado aos estudos de relações públicas e relações humanas no trabalho e apresentou-se todo entrosado com problemas de educação em geral e de escolarização em particular, demonstrando invulgar atenção para as conexões econômicas e as peda-

gógicas. Tal relatório foi publicado com os demais em volume especial pelo Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) desta Capital. Nas reuniões que o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo realizou em meados deste ano, para preparação de um simpósio sobre problemas educacionais brasileiros, vimos o Prof. Anísio S. Teixeira, sem dúvida uma das mais representativas figuras dedicadas aos estudos educacionais brasileiros, preocupado em buscar as relações entre os fatos das chamadas economia de produção e economia de consumo e os fatos escolares nacionais em foco. O Digesto Econômico, revista que, pelo seu próprio nome e pelo quadro de seus colaboradores mais freqüentes, é das mais responsáveis em assuntos de economia, publicou, no seu n. 134 de Março-Abril do corrente ano, uma conferência do eminente Prof. Eugênio Gudín sob o título "Orientação e programação de desenvolvimento econômico", na qual se coloca, entre as preliminares, a questão do "investimento em educação". Aliás neste mesmo número aparecem outras duas ("Cultura e desenvolvimento", de Roberto de Oliveira Campos e "Estrutura da economia brasileira", de Alexandre Kafka), cujas linhas e conceitos são de muito interesse para a consideração dos professores. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) apresentou, há anos, dois folhetos, depois transcritos nos números 52 (Outubro-Dezembro-1953) e 53 (Janeiro-Março-1954), da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, um de autoria do mesmo Prof. Anísio Teixeira, intitulado "Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro", e outro da

lavra de Américo Barbosa de Oliveira, denominado "O trabalho, o ensino, a população e a renda", um e outro, como suas epígrafes indicam, relacionando economia e educação, sendo que o de Barbosa de Oliveira constitui um trabalho de pesquisa no campo da economia e da finança. Em seus números de agosto e setembro do ano passado, o excelente Suplemento Comercial e Industrial d'O *Estado de São Paulo* resumiu o que se passara na França, quando se realizou um congresso de empresários e professores para debater problemas comuns às atividades das usinas e das escolas.

Essa lista de exemplos tomados ao acaso poderia vir a constituir um rol sistematizado se se fizesse uma busca metódica sobre as publicações de educação e economia.

Sem desconhecer que tais preocupações já se têm apresentado, mesmo entre nós, desde há muitos anos, para o que basta lembrar um dos mais interessantes trabalhos do Prof. Lourenço Filho — "Tendências da escola brasileira" — (publicado, se não nos enganamos, em 1941), inclinamo-nos a crer que está ocorrendo uma acentuada multiplicação desses estudos e uma comunhão de interesses em que os problemas de economia e os de educação são postos simultaneamente por especialistas de cada uma dessas disciplinas.

Sob essa impressão e supondo particularmente salutar a ocorrência dessa reciprocidade de interesses, nós mesmos temos, ultimamente (aproveitando o ensejo oferecido pelo regime das quartas séries das Faculdades de Filosofia), recomendado a nossos alunos do Curso de Pedagogia na Universidade de São Paulo que experimentem, entre as opções a

que têm direito na referida série, escolher a Economia Política para arejar mais a formação pedagógica que recebem. Alguns alunos que já o fizeram tem-nos manifestado sua satisfação na experiência, reconhecendo o muito com que essa disciplina contribui para esclarecer problemas gerais de educação. Nesse sentido deve ser felicitada a administração central do ensino paulista pela inclusão, no currículo dos cursos de administradores de seus institutos de educação, do estudo da Economia Política e lamentar-se que nossos cursos secundários não hajam ainda restabelecido o ensino dessa matéria, pois se o fizessem poderia ser alargado o campo e elevado o nível da disciplina nos cursos subsequentes.

Se não intervierem fatores desfavoráveis que reprimam essa tendência, acreditamos que teremos em breve alcançado correções importantes para a solução de graves problemas da conjuntura nacional. De um lado, desviaremos a formação dos professores da estreiteza da "pedagogice" que, resultando na concepção da escola como algo isolado do contexto social, impede o ajustamento entre as instituições de ensino e as comunidades a que elas devem servir e, não só falseiam, como rebaixam os altos objetivos e os rendimentos escolares. De outro lado, verificamos que os que mergulham nas questões econômicas estão levantando os olhos das técnicas de produção, das operações financeiras, dos frios contratos entre o capital e o trabalho e começando a ver que não há viabilidade de solução para as questões econômicas, por mais científica e tecnicamente que sejam tratadas, sem alargar os dados até os

da educação do homem, inclusive pela parte que nela tem o processo de escolarização.

É bem verdade que nas considerações pedagógicas dos economistas encontramos ainda muitas impropriedades e incompreensões, razão por que admitimos que eles constatem idênticas falhas nos professores que se internam na sua seara. Mas consideramos que, apesar disso, o simples levantar dos olhos acima da "pedagogice" e da "economie" já constitui um passo decisivo na direção de uma melhor adequação de atitudes para formular e resolver problemas de interesse social largo e profundo. Admitimos mesmo que, no binômio educação e economia, se encontre uma das chaves capazes de abrir saída para melhores tempos, não somente de compreensão mais completa entre os homens como, também, e em consequência, de viabilidade do alcance da almejada justiça e paz social.

Apenas para ilustrar nosso ponto de vista, tomamos uma das questões que desafiam nossos esforços e capacidades para sair da condição de *país subdesenvolvido* (eufemismo moderno usado para designar o antigo conceito de país colônia) — a questão da poupança.

Todos os estudos críticos a respeito de nossa conjuntura econômica passam pela questão da poupança, dando-lhe especial realce pelas suas implicações com os problemas da formação do capital, de legitimação social da produção, do consumo etc. Ora, a poupança econômica é, fundamentalmente, um problema de esclarecimento, de educação, no senti-

do de dar a consciência das nossas responsabilidades para com as gerações futuras. Sem poupança não há enriquecimento sólido porque, na melhor das hipóteses, fica-se no limiar do enriquecimento nacional, quando não se envereda mesmo pela linha do saque perigoso no futuro. E, como alcançar um plano inteligente e sadio de poupança nacional, sem confundi-lo com o do baixo padrão de vida e seus acompanhantes que degradam a geração adulta e danificam com igual intensidade, embora sob outros aspectos que o saque no futuro, as gerações vindouras? Só por meio da educação, boa parte da qual, nesse como nos demais sentidos, se realiza através da escola.

Por outro lado, e ainda apenas para ilustrar nosso ponto de vista, como constituir um serviço escolar satisfatório sem conhecer as condições e os problemas econômicos em geral e os financeiros em particular, e prover o magistério de elementos humanos, convenientemente qualificados pelo estudo da economia também? Uma produção e uma renda nacionais moderna, honesta e inteligentemente planejadas só serão possíveis sem a aliança entre educadores que tenham formação econômica e economistas que conheçam os problemas da educação.

Essas simples ilustrações parecem-nos suficientes para mostrar bem o círculo vicioso do qual não poderemos jamais sair, a menos que nos entendamos, e conjugemos nossos conhecimentos e esforços, nós economistas e educadores. E se não



nos esquecermos de manter nessa cooperação o velho aliado do professor — o médico — então forçaremos, com probabilidade de maior êxito, a ruptura do círculo.

Assim e por isso, retomando o ponto de partida dessas considerações, estamos convencidos que nem será mais possível justificar um plano de educação nacional proposto por comissão ou equipe de que só participem professores, nem, tão pouco, tem probabilidade de chegar a bom termo qualquer planejamento de ataque aos problemas econômicos se a consideração dos dados e a busca de suas soluções se restringirem ao pensamento e às técnicas dos economistas, sem incluírem os educadores.

Não nos esqueçamos, pois, nós, educadores e profissionais do ensino, de que os problemas que a escola em particular e a educação em geral nos propõem não se resolvem apenas com os dados da pedagogia. Nem se esqueçam os economistas de que seus estudos e planos exigem, para a solução na linha de menor resistência, a consideração de uma escola capaz de esclarecer em tempo útil as gerações às quais esses planos se destinam. Uma educação econômica para o trabalho e para o lazer, uma economia "educacionada" para a produção, o consumo e a poupança, são linhas que se entrecruzam em vários pontos, para assegurar o alcance e a consolidação da justiça e da paz social. — J. QUE-SINO RIBEIRO — (*Educação*, Rio de Janeiro.)

## A FORMAÇÃO DO MODERNO PROFESSOR SECUNDÁRIO

*SUMÁRIO: I — Importância e Necessidade de Formação do Professor Secundário. II — Vocaçào para o Magistério Secundário. III — Aptidões Específicas para o Magistério. IV — Preparo Especializado na Matéria ou Matérias de Ensino. V — Habilitação Profissional para o Magistério Secundário. VI — Situação Atual em Nosso País.*

### *I — Importância e necessidade de formação do professor secundário*

1 — O magistério é uma profissão de altas e complexas responsabilidades para com o indivíduo e para com a sociedade.

a) *Em relação ao indivíduo e-cando*, diz Raymond H. Wheeler: "O professor é um técnico em engenharia humana, visto ser êle o principal responsável pela formação da inteligência e personalidade de seus alunos. O conhecimento superficial da engenharia mecânica poderá acarretar a construção defeituosa de uma ponte, cujo colapso poderá ocasionar prejuízos materiais e a perda de vidas humanas. O conhecimento superficial da medicina, por parte de quem a exerce, poderá causar a morte a inúmeros pacientes que nela confiam. Jamais poderemos saber até que ponto a ignorância da psicologia e da pedagogia na direção da infância é responsável por oportunidades perdidas, ambições fanadas, esforços abandonados, casos de crime e deliquência, defeitos mentais específicos e personalidades desintegradas." <sup>1</sup>

b) *Quanto às responsabilidades sociais do professor*, afirma A. R.

<sup>1</sup> *Principies of Mental Development*, N. York, 1934, p. 13.



Brubacher: "Os movimentos avançados na senda do progresso humano só se tornam possíveis quando apoiados em um ensino correto e eficiente. A civilização avança na medida em que se apura a qualidade do ensino ministrado às novas gerações... A influência do bom professor se estende através de gerações, prestando relevante serviço à humanidade, além dos limites de sua vida material." - De fato, o índice mais seguro do grau de civilização de um povo reside na qualidade do ensino que êle ministra às novas gerações.

2 — *A importância capital do professor* em qualquer plano ou sistema educacional é exposta por J. F. Brown: "O professor é, indiscutivelmente, o fator mais decisivo em qualquer plano de educação secundária. Currículos, programas, organização e equipamento, por muito importantes que sejam, significam pouco ou nada, a não ser quando vitalizados pela personalidade dinâmica do professor."<sup>3</sup> Na verdade, a qualidade do ensino depende de muitos fatores: prédios e aparelhamento escolar adequados, currículos e programas apropriados, organização funcional e administração eficiente, mas, sobretudo, de um professorado idôneo e competente, cômico de sua missão e de suas responsabilidades. A história da educação secundária brasileira é uma trágica sucessão de reformas estéreis, que alteraram apenas a estrutura curricular e os programas de ensino, sem jamais atacar de frente o problema essencial que é o da formação de seus professores, chave para a solução dos demais. O melhor dos pro-

gramas se torna algo de inoperante nas mãos de um professor incompetente, ao passo que mesmo com um mau programa o bom professor obtém bons resultados.

3 — A missão do professor e suas responsabilidades exigem *preparo esmerado e formação conscienciosa*. Já em seu tempo dizia Sto. Ambrósio: "Ad docendum non omnes idonei". Em nossos dias escreve William Burton: "O ensino não é coisa fácil; não pode ser feito com qualquer margem de sucesso por indivíduos indiferentes, mal informados e sem, habilitação, portadores de uma personalidade inexpressiva e de limitada experiência vital. O ensino exige amplo conhecimento e sutil perspicácia, aptidões definidas e uma personalidade que se caracterize por sua estabilidade, firmeza e dinamismo... O trabalho de ensinar é bem mais complexo do que qualquer outra atividade profissional. Na verdade, para ser executado com perfeição, é, dentre todas as atividades humanas, uma das mais difíceis."<sup>4</sup> Do exposto se deduz a necessidade e importância de uma adequada formação profissional para o magistério secundário.

4 — Em que consiste essa formação? Quais os seus pré-requisitos? Façamos uma análise sucinta dessa formação e de seus pré-requisitos.

Nos meios populares, é muito generalizada a crença de que "o professor, como o poeta, não se faz; já nasce feito". A vocação e a capacidade docente seriam dons inatos, frutos do determinismo hereditário.

<sup>3</sup> *Plain Talks to Teachers*, Boston, 1926, p. 451.  
<sup>4</sup> *The American High-School*, N. York, 1909, p. 193.

<sup>4</sup> *The Guidance of Learning Activities*, N. York, 1944, pp. 185 e 189.

E como, na prática, qualquer cidadão tem o direito de arvorar-se em poeta, assim, também qualquer indivíduo com alguma escolaridade se julga capacitado a exercer o magistério de improviso, sem qualquer preparo específico para essa função.

Em oposição a esta tese inatista temos a afirmação dos psicólogos behavioristas de que ninguém nasce com uma vocação ou um endereço profissional definido; o ambiente, as circunstâncias, as influências sociais e educativas é que engendram a vocação e desenvolvem a capacidade para o exercício de uma determinada profissão.

Como sempre, no confronto de teses extremadas, a verdade não está totalmente com nenhuma delas; mas há uma parcela de verdade em ambas. Senão vejamos:

5 — No autêntico professor devem concorrer quatro condições básicas, a saber:

a) vocação autêntica para o magistério;

b) aptidões específicas para o magistério;

c) preparo especializado nas matérias que vai ensinar;

d) habilitação profissional nas técnicas do trabalho docente.

6 — Estas quatro condições nem sempre se verificam. Indivíduos há que demonstram possuir uma autêntica vocação para o magistério, mas não reúnem as aptidões específicas necessárias para esse mister. Outros há que evidenciam uma inequívoca vocação e reúnem as aptidões específicas para a profissão, mas não tiveram oportunidade para coroar esses dons com a habilitação profissional correspondente; esses, no magistério, formam a falange dos autodi-

datas, na advocacia os rábulas, na farmácia e odontologia os "práticos", na medicina os "charlatães", etc...

Cumpre-nos salientar que até a criação das faculdades de Filosofia, em 1939, todo o ensino secundário do nosso país estava confiado a autodidatas, não poucos dos quais constituíam autênticas revelações de capacidade didática; a vocação e as aptidões específicas para o magistério, aliadas ao esforço pessoal e ao estudo, neles supriam, as lacunas resultantes da falta de uma formação sistemática para o magistério; o visconde de Cayru, o barão de Tautpheus, o barão de Macaúbas, João Kopke, Jônatas Serrano e muitos outros são a prova disso.

Inversamente, indivíduos há que julgam bastar o curso sistemático de formação para o magistério numa faculdade de Filosofia para se constituírem "professores dos quatro costados". Ora, o curso de bacharelado, que assegura o preparo especializado na matéria, e o curso de Didática, que garante a habilitação profissional, não podem fazer milagres nem "converter pedras do deserto em filhos de Abraão". De um modo especial, o curso de Didática supõe nos bacharéis, que o querem seguir, a existência desses pré-requisitos da vocação e das aptidões específicas indispensáveis, sem os quais a sementeira didática cairá em terreno sáfaro e não dará frutos.

Neste sentido é oportuno advertir que da escolha acertada da profissão depende, em grande parte, a tranquilidade de espírito e a felicidade individual. O indivíduo que tarde demais descobre que enveredou por uma carreira profissional errada, isto é, contrária à sua vocação e às suas aptidões pessoais, não po-

dera encontrar satisfação no seu trabalho; será um desajustado e como tal infeliz, principalmente se não tiver mais coragem ou possibilidade de reencontrar o seu verdadeiro caminho na vida. No magistério, o desajustado não somente leva uma vida infeliz, mas comunica aos seus pupilos, tornando-os também infelizes e desajustados.

7 --- A habilitação profissional para o magistério, que o curso de Didática assegura, somente será proveitosa e fecunda quando apoiada em uma autêntica vocação e em aptidões específicas adequadas. Representando nossa tese gráficamente, teríamos:



## II — Vocação para o magistério secundário

A vocação floresce no próprio cerne da personalidade. Significa a propensão fundamental do espírito, sua inclinação geral predominante para um determinado tipo de vida e de atividade.

Eduardo Spranger<sup>5</sup> estabelece os seguintes tipos fundamentais

<sup>5</sup> *Formas de Vida* (tradução castelhana por Ramón de la Serña), Madrid, 1935.

de personalidade humana, caracterizados pelas suas inclinações fundamentais:

- a) o homo biologicus (ou vegetativo);
- b) o homo ceconomicus (ou comercial);
- c) o homo theoreticus (ou intelectual);
- d) o homo politicus (ou social);
- e) o homo aestheticus (ou artístico);
- f) o homo religiosus (ou transcendentalista, místico).

Reconhece Spranger serem raros os tipos puros e muito mais frequentes os tipos mistos, com predominância de uma ou outra dessas seis inclinações fundamentais do espírito humano.

Dentro desta classificação sprangeriana, situaríamos a autêntica vocação para o magistério secundário como um tipo misto em que se destacam, com acentuada predominância, os característicos dos tipos c) e d), isto é, o intelectual e o social. De um lado a *cultura intelectual* e de outro a *sociabilidade* constituem as coordenadas dentro das quais se processam a vida e a atuação profissional dos verdadeiros mestres.

A vocação para o magistério, submetida a uma análise mais minuciosa, revela-se como um conjunto de predisposições temperamentais, preferências afetivas, atitudes e ideais de cultura e de sociabilidade que passamos a enumerar.

o) *Altero-centrismo e sociabilidade* (em oposição ao egocentrismo, introversão e misantropia). A educação e o ensino são fenômenos de interrelação psicológica e social; temperamentos egocêntricos, fechados,

incapazes de abrir e manter contatos sociais com um certo calor e entusiasmo não estão talhados para as funções do magistério.

b) "*Amor paedagogicus*" (cfr. Pestalozzi e Kerschensteiner), isto é, aquela atração, simpatia, interesse natural pela adolescência e desejo de auxiliá-la nas suas lutas, seus problemas e seus anseios. Dessa capacidade de sintonizar com os adolescentes e compreendê-los resulta satisfação e gosto pelo convívio com os mesmos. O "amor paedagogicus" é o oposto da atitude sistemática de aversão e de hostilidade contra os adolescentes; de desprezo, arbitrariedade e sadismo em face dos adolescentes imaturos e indefesos.

c) *Apreciação e interêsse pelos valores da inteligência e da cultura.* O professor que realmente tem vocação para o magistério é naturalmente um estudioso, um leitor assíduo, com sede de novos conhecimentos, capaz de se entusiasmar pelo progresso da ciência e da cultura, desejoso sempre de transmitir aos jovens seus conhecimentos e os frutos de sua experiência. E o oposto do rotineiro que nunca abre um livro, que tem alergia pelos estudos e leituras, que não acompanha o progresso da cultura.

d) *Idealismo humano e fé no poder da educação.* A educação e o ensino são tarefas que supõem necessariamente alta dose de idealismo humano e conseqüente dedicação à causa da humanidade. Supõem, também, uma fé segura no poder da educação para levar o ser humano ao "bem viver" e à felicidade. Em contraposição, o indivíduo descrente da humanidade, cético e

derrotista, para o qual a humanidade só pode ir de mal para pior, nunca poderá ser um bom professor; é um desajustado que descrê do terreno em que faz a sua sementeira e considera vão e inútil o seu trabalho.

### III — *Aptidões específicas para o magistério*

As aptidões são atributos ou qualidades pessoais que exprimem capacidade natural ou potencial para um determinado tipo de atividade ou de trabalho. São atributos específicos da personalidade que completam o quadro da vocação.

As aptidões específicas tendem a se agrupar em consonância com a vocação; mas, nem sempre. Não raro, apresentam-se indivíduos com uma determinada vocação bem acentuada, mas destituídos das aptidões essenciais que a deveriam complementar; "êle tem muita vontade e gosto, mas não tem jeito, não dá para isso", é a expressão que o povo usa para significar esses fatos.

Para o magistério as aptidões mais imprescindíveis são as seguintes:

- 1 — normalidade física e equilíbrio mental;
- 2 — asseio pessoal e boa apresentação;
- 3 — órgãos de fonação, visão e audição perfeitos;
- 4 — boa voz: firme, agradável, convincente;
- 5 — linguagem fluente, clara, simples e correta;
- 6 — confiança em si mesmo e presença de espírito;
- 7 — naturalidade, desembaraço, firmeza e perseverança;



8 — imaginação, iniciativa e liderança.

#### IV — *Preparo especializado na matéria ou matérias de ensino*

1 — Ê evidente que o candidato ao magistério secundário precisa ter um perfeito e seguro domínio dos princípios e dos dados essenciais da matéria ou matérias que pretende ensinar, sem o que falharia completamente na sua missão de guia da juventude na conquista do saber e da cultura.

2 — O *quantum* exato de conhecimento da matéria, que o candidato ao magistério deve possuir, é passível de discussão. Contudo, firmemos alguns pontos essenciais:

a) Êle deve conhecer, pelo menos, algo mais do que o estritamente exigido pelos programas oficiais da matéria, tanto em extensão como em profundidade. Não é, contudo, necessário ou indispensável que esse *superávit* de conhecimento atinja proporções de alta especialização. Não confundamos o professor secundário com o professor de ensino superior. Este último tem a obrigação funcional de conhecer todos os segredos de sua especialização, ser seu expoente autorizado, conhecer todas as suas sutilezas, estar a par de sua mais recente bibliografia e realizar trabalho original e criador, contribuindo assim para o progresso dessa especialização. Bem diferente é a obrigação funcional do professor secundário, no que diz respeito à sua matéria de ensino. Em vez de ser expoente e pesquisador da matéria, êle, é, apenas, o divulgador de seus princípios, de seus dados essenciais

e de suas aplicações práticas, devendo reduzir a matéria ao alcance da compreensão de seus jovens alunos e torná-la funcional em face das necessidades vitais — não especializadas — dos mesmos.

b) No nível secundário, cada matéria deve ser apresentada e tratada, não como um ramo especializado de alta cultura acadêmica, mas como um aspecto integrante e esclarecedor da vida humana ou do ambiente em que esta se processa. Nestas condições, o professor secundário deve ter uma compreensão amadurecida da matéria, que lhe permita distinguir com segurança o essencial do acidental, o certo do hipotético, o útil e funcional para a vida prática do que é meramente erudito e acadêmico. Aos seus jovens alunos êle deve apresentar o que há de *essencial, certo, útil e funcional* na sua matéria, da maneira mais clara e intuitiva possível. Só assim poderão adquirir uma compreensão segura e nítida da matéria, dominando-a inteligentemente no interesse de sua adaptação ao meio físico e social em que vivem.

3 .— Dizíamos acima: "preparo adequado na matéria ou matérias de ensino". Expliquemos: No inquérito realizado em 1935 pelo "Bureau International d'Education" de Genebra, a maioria dos 50 países que exigiam formação universitária e profissional para o magistério secundário, adotava o sistema de habilitar o professor em 2, 3 e até 4 matérias de ensino. O sistema predominante era o de habilitação em 2 ou 3 matérias, facultando alguns desses países ao candidato habilitar-se em uma apenas, se assim o preferisse.



São evidentes as razões desta tendência universal:

a) professor secundário não é um especialista de matéria; é, antes de tudo, um divulgador de conhecimentos essenciais, certos e úteis de várias matérias entre a juventude escolar (razão didática). Em vez da rigorosa discriminação de matérias dos planos tradicionais de ensino secundário, acentua-se hoje a tendência para a integração das matérias de um mesmo grupo: línguas, ciências físicas e naturais, ciências sociais, artes; desaparece, assim, nesse nível, a necessidade do especialista;

b) excessiva especialização numa única matéria torna o professor desajustado e insatisfeito com o clima de cultura geral média (constituída pelos rudimentos e dados essenciais de uma dezena de matérias) que caracteriza a escola secundária; não sabe dosar sua matéria; vai na sua exposição muito além do alcance e da capacidade de compreensão de seus jovens alunos; impacienta-se com a incapacidade destes para penetrarem a fundo na matéria; exige demais nos deveres e provas; torna-se um elemento de desequilíbrio interno no trabalho da equipe docente da escola (razões psicológica e institucional);

c) a habilitação docente numa única matéria restringe perigosamente as possibilidades de emprego e colocação do professor, afetado seu padrão de vida, que passa a depender dessa única linha de ação (razão econômica).

4 — No Brasil adotou-se uma solução eclética: numa mesma faculdade de Filosofia, uns se habilitam numa única matéria (Filosofia, Ciências

Sociais, Matemática, Física, Química, História Natural), outros em duas (História e Geografia, Letras Anglo-Germânicas, Letras Clássicas), outros ainda em três ou mais matérias (Letras Neolatinas e Pedagogia). A razão desta solução eclética no País parece ter sido a falta relativa de especialistas nas matérias de habilitação isolada. Relaciona-se com esta questão a ambivalência das faculdades de Filosofia brasileiras, procurando formar simultaneamente especialistas-pesquisadores e professores secundários.

#### V — *Habilitação profissional para o Magistério Secundário*

1 — Diz, com muita razão, René Hubert: "Um químico pode limitar seu horizonte ao conhecimento da ciência química. Mas, um professor de Química não pode fazer o mesmo; o que este tem de manejar não são apenas provetas e alambiques, mas consciências humanas em formação; a sua missão não é a de formar químicos, mas homens que conheçam a Química", o Estas observações nos levam à consideração da necessidade imprescindível da formação profissional dos candidatos ao magistério secundário. Se é importante e necessário conhecer bem a ciência ou disciplina que se vai ensinar, muito mais importante e necessário será conhecer a psicologia dos alunos cuja aprendizagem se vai dirigir, bem como as técnicas mais indicadas para dirigi-la. Isto só se consegue mediante uma habilitação profissional esmerada e conscienciosa.

6 "Traité de Pédagogie Generale", Paris, 1946, p. 369.

Entende-se por habilitação profissional para o magistério o tirocínio teórico e prático nas disciplinas que compõem o quadro da moderna Pedagogia.

As disciplinas pedagógicas são para o mestre o mesmo que as ciências jurídicas e sociais para o advogado, as ciências médicas para o médico, ou a estratégia e a tática para o militar. São elas que lhe inculcem o senso das realidades e lhe fornecem a chave para a solução dos problemas de sua profissão; que lhe asseguram o domínio das técnicas mais recomendadas para a sua atuação prática e desenvolvem aquela consciência e aquele tino profissional indispensáveis ao bom êxito de sua atividade dentro da profissão.

2 — Podemos distinguir na habilitação profissional para o magistério duas subfases:

o) a primeira, de fundamentação pedagógica, em que o candidato é levado ao estudo mais ou menos aprofundado da Filosofia e História da Educação, bem como à análise detida dos fundamentos científicos da educação. Familiariza-se, assim, com as grandes perspectivas ideológicas e históricas dentro das quais se situa todo o trabalho educativo, ao mesmo tempo que adquire uma visão objetiva e segura das realidades biológicas, psicológicas e sociais que caracterizam o educando, cuja formação ele terá que orientar. É uma fase de ambientação necessária do candidato aos valores, problemas e realidades que delimitam o mundo pedagógico e o relacionam com o mundo mais amplo da vida humana em geral.

b) a segunda, de habilitação técnica, em que o candidato, já fami-

liarizado com as perspectivas do mundo pedagógico, é iniciado no domínio das técnicas fundamentais do seu trabalho profissional, mediante um curso sistemático de Didática Geral e Especial. Princípios, diretrizes e normas práticas de ação, programas, planos, métodos e procedimentos didáticos são, então, discutidos, experimentados, demonstrados e aplicados pelo candidato, sob a orientação crítica e sugestiva de mestres já habilitados. A educação passa do plano teórico e abstrato para o plano concreto de problemas práticos e imediatos a serem resolvidos ao vivo pela ação direta e pessoal do candidato. E o tirocínio fecundo da prática de ensino bem orientada — fase final de sua integração na carreira do magistério.

Ambas estas fases são indispensáveis à habilitação profissional para o magistério secundário.

O estudo das disciplinas de fundamentação pedagógica, além de ser um fator essencial de familiarização do candidato com as grandes correntes do pensamento e da pesquisa pedagógica da atualidade, é imprescindível para a compreensão das diretrizes que norteiam toda a moderna técnica docente. A quem desconhece as grandes tendências do pensamento pedagógico contemporâneo e o grande progresso das pesquisas científicas sobre a educação, a moderna técnica docente parecerá algo de abstruso e perigosamente fantasista, por contrariar as mais ferrenhas tradições de empirismo pedagógico de séculos passados.

Por sua vez, a familiarização com as técnicas de trabalho docente e sua utilização imediata na prática de ensino nos colégios de aplicação das faculdades de Filosofia

completam a formação profissional do candidato, permitindo-lhe realizar a conjugação necessária entre a teoria e a prática, e o justo equilíbrio entre o ideal e as possibilidades do real. A teoria orienta, esclarece a prática e a valoriza; por sua vez, a prática concretiza a teoria e retifica seus possíveis desvios ou exageros.

#### VI — *Situação atual em nosso país*

Em nosso país, a formação sistemática de professores para o ensino secundário é obra relativamente recente. Apesar de pleiteada já em 1889 por D. Pedro II em sua última fala do trono, só em 1939 é que ela foi oficialmente iniciada com a criação das faculdades de Filosofia. Dessa data até 1954 essas faculdades formaram 8.420 professores licenciados para o ensino secundário. Deses, 7.748 estavam lecionando nos 2.321 educandários de nível médio em 1955, representando 16,1% do total de professores secundários do País.

O Serviço de Estatística da Educação e Cultura apurou para 1956 o seguinte quadro do magistério secundário do País, segundo os tipos de formação:

1 — Licenciados por faculdades de Filosofia . . . . .	7.748
2 — Bacharéis em Direito . . . . .	2.820
3 — Médicos . . . . .	1.066
4 — Farmacêuticos e químicos . . . . .	675
5 — Engenheiros . . . . .	652
6 — Dentistas . . . . .	469
7 — Economistas e atuários . . . . .	429
8 — Agrônomos e veterinários . . . . .	298

9 — Portadores de diploma universitário não especificado . . . . .	3.100
10 — Normalistas (curso de nível médio) . . . . .	9.222
11 — Diplomados de curso comercial (médio) . . . . .	2.548
12 — Diplomados de curso secundário . . . . .	1.805
13 — Não possuíam diploma algum . . . . .	5.625
14 — Não responderam ao quesito de formação . . . . .	3.716

Com a criação de novas faculdades de Filosofia, que já somam 48 estabelecimentos espalhados por todo o País, com 16.000 alunos, a previsão é de que no próximo quinquênio o percentual de professores licenciados por essas faculdades tenderá a subir consideravelmente, aproximando-se da meta de 50% do professorado secundário do País. — Luiz ALVES DE MATOS — (*Escola Secundária, Rio*).

#### O MANIFESTO E A EDUCAÇÃO

Ao ensejo do vigésimo quinto aniversário do Manifesto dos Pioneiros da Educação, era de esperar-se que estudo mais demorado, profundo e crítico-construtivo dele se fizesse, a fim de se apreciarem as idéias nele contidas à luz do momento histórico que ora vivemos. No cenário educacional, nós, os da velha guarda, não vimos nenhum dos moços se entregar à análise desse importante documento do qual se pode discordar em muitos pontos de vista conforme o ângulo de observação em que se coloque, mas que não deixa de ser uma concepção filosófica da educação, de linhas

bem definidas e precisas. Não vimos senão expressões vagas sobre a necessidade de um reexame do Manifesto, e de apreciação daquilo ainda não ultrapassado e válido como forma ideal num plano unitário de educação. É de lamentar-se que a Universidade e principalmente a Faculdade de Filosofia não tenha despertado nos moços o mesmo sentimento de paixão aos estudos pedagógicos, como tem acontecido em relação à Física, à Sociologia, à Geografia e a tantos outros setores da atividade espiritual, e não tenha aparecido alguém, entre os novos, capaz de reencetar os debates pedagógicos de há vinte e cinco anos, em que se olhava para a educação com os olhos fitos em algo que representa a única esperança de salvação da humanidade, capaz de repor o mundo no justo equilíbrio de um vida de paz e de progresso em que a pessoa humana se respeite o se dignifique.

Após vinte e cinco anos, quando em outros países se começa a avaliar as conseqüências das idéias educacionais então postas em prática; quando os Estados Unidos, pioneiro da educação pragmatista, começam a duvidar da validade de uma educação que não conseguiu estabelecer um clima de segurança e de unidade espiritual, é oportuno que entre nós se reabram os debates à luz de novos conhecimentos científicos e de novas experiências realizadas.

Todo e qualquer sistema de idéias não é totalmente original. Está sempre sujeito às influências dos demais sistemas existentes paralelamente. Toda a ciência é o resultado do esforço comum da humanidade, que a vem elaborando através dos séculos.

Nenhum gênio pode dispensar, por completo, os conhecimentos anteriores, de que sempre há de valer-se para as hipóteses a serem formuladas, como novas visões do mundo e uma reinterpretção de suas forças e de suas leis. O mesmo haveria de acontecer com qualquer sistema ou teoria de educação que se elaborasse em nosso meio. É o fato se torna mais patente e observável quando se trata de um país novo, sem tradição e sem um pensamento filosófico definido e estruturado como representação de linhas mestras do modo de vida de seu povo. Não possuímos ainda uma filosofia de vida que, elaborada por nós mesmos, sob as influências mais diversas, seja capaz de, sem perder os aspectos de generalidade, de universalidade, expressar o sentimento, a sensibilidade, o modo de agir, de pensar do povo brasileiro, como acontece com os demais povos de longa tradição e de velha civilização. E o Manifesto não foge à regra geral. A sua leitura nos indica, desde logo, as influências marcantes de filosofias existentes na época e em estado de exaltação, porque em plena elaboração por parte de seus criadores e divulgadores como algo novo a acenar-nos como flâmula iluminadora e salvadora. E a magia do novo, do diferente, sempre impressionou o brasileiro, voltado mais para o exterior, esquecido de sua própria realidade histórica.

Se examinarmos demoradamente o Manifesto, verificaremos, desde logo, três grandes linhas de influência alienígena: 1 — o Positivismo de Comte; 2 — o Sociologismo de Durkheim; e 3 — o Pragmatismo de John Dewey. É claro que além dessas influências marcantes existem outras remotas ligadas a sistemas filosóficos



mais antigos, como não poderiam deixar de existir influências de pensadores nacionais, como se vê nas citações de Alberto Torres, sem entretanto haver referências diretas a estudos de Oliveira Viana, cujas *Populações Meridionais* é de 1920.

O que é de estranhar é que sendo o Manifesto uma obra de pensamento filosófico e principalmente sociológico, defendendo uma escola que há de ser fruto do meio e variável ao sabor das variações do meio, não se tenha referido com mais simpatia a outras forças histórico-sociais na formação do povo brasileiro, como acontece com a inegável influência do catolicismo desde os primórdios de nosso desenvolvimento. Dentro das linhas mestras do Manifesto não encontramos a aplicação dos métodos sociológicos ao estudo da realidade brasileira, nem algo que expresse a influência inegável das forças espirituais que não poderiam deixar de ter agido sobre a cultura, a civilização brasileira, marcando-lhe as tendências, como acontece com a ação do cristianismo em toda a América Latina. Significa isso que o Manifesto se colocou em uma posição filosófica precisa e não levou em conta todos os fatores que trabalharam, de um modo ou de outro, na gênese da formação cultural do país. Ninguém poderá negar que, na formação da cultura brasileira, a maior influência foi aquela que devemos à ação da Igreja católica, mais antiga e mais ampla, para depois surgirem outros fatores, como o Positivismo, o Pragmatismo etc. Não se procurou definir os aspectos de nossa vida sentimental, intelectual e de ação política como resultante de todas as influências que de fato existiram, para considerá-las como bases naturais so-

bre as quais se levantasse o edifício da educação. Não se definiram completamente as forças que agiram na formação e modificação das tendências atuais do povo brasileiro e não ficaram claras as bases sobre que se pretende erguer ou alicerçar a educação brasileira. Para que tal se fizesse seria necessário que já se tivessem feito estudos e levantamentos sociológicos que só agora se iniciam no país, de modo objetivo. Tais estudos deverão realizar levantamentos sociológicos científicos que possam colher dados objetivos para a determinação das tendências gerais da índole de nosso povo, de suas potencialidades psicológicas, a maturidade de aprendizagem, as qualidades exigidas do indivíduo em face das exigências da sociedade brasileira rural e urbana, e só então poderíamos preconizar os meios didáticos compatíveis com as necessidades reais de nossas populações em desenvolvimento. Neste particular também o Manifesto incorre na pecha de empirismo que atribui à educação clássica, vítima da situação geral em que se encontra a maioria dos nossos problemas econômicos, industriais e principalmente os da educação. E é nisso mesmo que reside o mérito do Manifesto, o de ser o primeiro grito de alarma contra a falta de estudos científicos que nos forneçam bases naturais objetivas sobre que se há de levantar um sistema unitário de educação. De outro lado há uma posição filosófica em busca dos fins da educação e como tal se reconhece a impossibilidade de uma educação puramente científica, objetiva, isenta das imposições normativas das idéias e da reflexão sobre os valores que devem



ser buscados. Mas sua posição filosófica é a de uma reflexão sobre os dados da ciência, com predominância do aspecto sociológico e o desejo diltheyano de tirar-se do natural, isto é, do psicológico, o "ser" e o "dever ser" sem se definir o valor na sua substância. Este o assunto mais grave do Manifesto, porque com êle se define toda a linha de seu pensamento, como veremos.

A introdução do Manifesto é uma justa exaltação do valor da educação. Mesmo o valor econômico, sobre que se deve alicerçar a vida da nação não lhe pode disputar a primazia. "Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade". Reconhece-se a atividade espiritual como superior à material. Toda a cultura se estriba em um lastro econômico, mas é a cultura que, possibilitando o desenvolvimento espiritual do homem o leva à invenção e à criação de novos valores. A educação tem por finalidade o desenvolvimento das forças naturais, das aptidões no máximo de sua possibilidade, a fim de que sua produção inventiva e criadora seja mais eficiente. A República, depois de 43 anos de existência não conseguiu criar um sistema de organização da educação pública, por falta de uma visão global do problema educacional e devido a conseqüentes reformas parciais, que não atingiam o núcleo da questão. A causa principal, entretanto, do fracasso, reside na determinação dos fins da educação e da

aplicação dos métodos científicos aos problemas da educação. A escola não chegou a ser orientada para fins bem determinados e não se tornou técnica, porque ficou sempre na rotina e no empirismo, não aplicando ao ensino os mesmos métodos científicos usados nas demais ciências. O resultado é que nossa cultura sempre foi mais literária, alexandrina como diria Kilpatrick, preocupada com o estudo dos textos, e com a divulgação da ciência já feita.

Sem precisar bem a natureza dos fins da educação, que só mais adiante vai dizer que é "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma de suas etapas", o Manifesto tece considerações, não muito aceitáveis, em torno dos fins e dos meios em relação ao cientista e ao educador, afirmando que ao cientista não importam os fins mas que ao educador os fins são imprescindíveis. Para uma atitude materialista e exageradamente naturalista e pragmatista é mesmo bem difícil uma clara determinação do que seja o "fim". Dewey, em *Democracia e Educação*, ao tratar do assunto, embora pragmatista, nos apresenta o fim como algo que só o homem é capaz de conceber. Sua reflexão gira em torno do sentido dos termos "result", "end" e "aim", e, como sempre, valendo-se de exemplos da vida prática e do bom senso, nos mostra que os fenômenos puramente mecânicos, como o caso das areias do deserto, tocadas pelo vento, formando dunas ora aqui, ora lá, apresentam situações indiferentes, cujas fases não se ligam entre si como uma seqüência irreversível. Uma fase é indiferente à outra. No caso das abelhas que constroem a colmeia, é diferente. Há uma sucessão entrosada de fases ligadas

e tal modo que uma não pode existir sem a precedente e acrescenta que, se a abelha tivesse consciência dessas fases, então se cogitaria de um fim. Estabelece, portanto, como elementos do fim a aspiração, o estado de prospecção, em resumo, de consciência reflexiva, o que só existe no homem. Pelo visto, nem Dewey quer tirar a finalidade apenas da natureza, afirmação esta superada nas filosofias espiritualistas e no pensamento de Max Scheler e do atual pensador e pedagogo René Hubert. O Manifesto vai além de Dewey, naturalizando o fim quando afirma que a finalidade da educação é dirigir o desenvolvimento integral do ser humano em cada uma de suas etapas de acordo com uma certa concepção do mundo. Fica, pois, no naturalismo de Rousseau: a educação é realizar completamente o que há de natural no indivíduo, de forma integral.

Ora, qualquer animal pode ser desenvolvido ao máximo de suas possibilidades, embora isso só não possa ser considerado como educação, a não ser que se identifique o social e o espiritual com o natural, isto é, sujeitos ao determinismo das forças da natureza, elidindo-se assim a possibilidade da liberdade, que é uma interferência no determinismo da natureza, como veremos mais adiante, nesta leitura crítica que estamos fazendo do Manifesto. Com o que não se pode concordar é com a afirmação de que "o físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela de seu laboratório". O que se verifica, felizmente, é que, ao contrário, a maioria dos grandes cientistas são justamente aqueles que mais se dedicam à filosofia, ou melhor, quase todos os grandes cientistas são como que forçados a penetrar

na filosofia, bastando citar Poincaré e Bertrand Russell, para apenas citar um morto e um vivo. A sede de explicação como que não é saciada na ciência e vai-se para a filosofia, aquela que cogita dos fins. Nenhum ser humano está despreocupado com o problema dos fins, mesmo aqueles que negam a existência de um fim ou o fim último. Embora a ciência em si não cogite de fins, e se tal o fizesse estaria transcendendo o âmbito de sua atuação, tem-se verificado que o grande perigo do mundo moderno é supor que a ciência é tudo, como se fosse um valor absoluto. Seria o endeusamento da ciência, nada lhe podendo estar acima, tomando-a como fim em si e não como meio. Ela deve ser um meio a serviço de valores mais altos, o que não fica esclarecido nas linhas do Manifesto. Aliás essa é uma das maiores falhas da filosofia de um pragmatista, como John Dewey, pobre em valores, levando-nos ao ceticismo de não se saber o para que educar. Não é só o educador que deve estar preocupado com os fins, mas todo o homem, cientista ou não, volta-se para a indagação filosófica e sempre cogitará do problema dos fins, pois é da natureza mesma do ser humano o indagar, o perguntar. O homem é o único ser que pergunta, que indaga. E ao cogitar do problema dos fins e dos meios, afirma o Manifesto que o educador: a) deve conhecer as leis profundas da sociedade; b) conhecer a posição da escola e sua função; c) ter uma doutrina de vida e visão global do problema da educação.

Embora neste passo não fique claro qual o fim que pretende buscar a educação, é certo que afirma, depois, que antes de tudo se

deve formar o homem e que a finalidade da educação é fazer da personalidade humana um fim em si mesmo, dizendo textualmente: "Certo, a doutrina de educação, que se apoia no respeito da personalidade humana, considerada não mais como meio, mas como fim em si mesmo, não poderia ser acusada de tentar, com a escola do trabalho, fazer do homem uma máquina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salário e a produzir um resultado material, num tempo dado. A alma tem uma potência de milhões de cavalos, que levanta mais peso do que o vapor." Embora se acene assim com a supremacia do espírito, não está explícito, na relação do que deve saber o educador, e na doutrina da vida que ele deve ter, o valor mais alto que se deve buscar, tanto assim que ao depois se volta a tratar de valores mutáveis e valores permanentes, sem que se chegue a enfrentar, de rijo, o problema dos valores da educação, inquirindo se "o trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências, não são, aliás, grandes "valores permanentes", que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor à vida humana?" Há aqui um rebaixamento do valor "vida", pois se afirma que é o trabalho que dá valor à vida não se considerando a vida como um valor em si, como verificaremos oportunamente.

Sente-se, desde logo, que o Manifesto, procurando estabelecer as diretrizes da educação com as vistas voltadas mais para a ciência positiva, para o natural e para o social, ao sabor da moda do tempo em que foi redigido, deixou em seu seio, como

também existe no positivismo, no sociologismo e no pragmatismo, uma grande brecha por onde poderá penetrar a cunha de uma crítica necessária e séria, pois não se demorou no estudo dos valores, ao ponto de inverter a hierarquia, colocando o trabalho como valor mais alto do que o valor vida. De suas linhas não transparece um estudo mais demorado do problema dos "valores" e quando o faz o faz pelas mesmas vias usadas nas ciências de verificação e de constatação, não admitindo senão a via racional da aquisição do conhecimento. De fato, a exaltação exagerada do valor da ciência positiva, nos fins do século passado e nos começos do século XX, levou muitos estudiosos a transportar para todas as regiões ontológicas do conhecimento o método das ciências físicas, válido para as ciências de observação direta, de experimentação ou de constatação, mas nem sempre aplicável na psicologia e na moral, como o provam os estudos de Max Scheler e de Gabriel Marcel.

O movimento de reconstrução educacional, no Brasil, segundo o Manifesto, foi iniciado com dupla finalidade: a) reação contra o empirismo e b) elaboração de novos planos administrativos e político-sociais. Deveria organizar-se como um movimento de ataque às instituições artificiais ou deformadas, vivificando-as com novos ideais e métodos baseados em pesquisas científicas. Não era possível que nosso País continuasse mergulhado na rotina e insensível ao que se fazia, em vários países da América, como no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile. Por outro lado, a evolução industrial que se apoderava do mundo, iniciada na Europa e irradiada nos Estados Unidos, estava a exigir uma escola da

atividade e do trabalho. Escola isolada do ambiente, organizada e montada para servir ao interesse de classes, de privilegiados, sem ligações com as demais instituições responsáveis pela educação, era uma escola superada e ineficiente. Urgia o rompimento das barreiras e o estabelecimento de articulações com as demais instituições sociais, para uma ação conjunta e em cooperação, num plano unitário capaz de modificar as instituições emperradas e que já não correspondiam às necessidades do presente. A nova atitude era a de combate de idéias em vista a novas reformas profundas e radicais, mudando-se a face social, política, econômica de nosso modo de vida. Fundaram-se associações, novas iniciativas surgiram e as novas idéias iam sendo postas em circulação. De fato, a era de trinta e dois foi de efervescência, em que os jornais de São Paulo abriam e organizavam páginas de educação e em que os artigos sobre educação eram frequentes. Nessa efervescência era necessário que se elaborasse um conjunto de idéias e princípios gerais, que armassem um ângulo de observação, e se desenvolvesse o gosto da crítica e do debate, através do que se tomasse consciência da necessidade de aperfeiçoamento contínuo. Impunha-se a publicação de um Manifesto para maior divulgação das novas idéias, como combate frontal à escola tradicional. O que havia eram indivíduos ilustrados, eruditos e raramente cultos, num país não maduro para ter uma filosofia própria. Urgia criar-se um sistema que se defendesse sob todos os aspectos e em todos os flancos com firmeza e segurança, com vistas a uma nova política educacional e uma futura reforma radical. Penetrar o âmago da questão e iniciar

uma reforma social, através da evolução contínua, pela cultura e pela educação. Reforma integral e total.

E'ala-se em reforma total, mas não se esclarece que tipo de reforma se deseja. Apesar disso transparece, nas suas linhas gerais, a afirmação de que a infra-estrutura social é fundamental numa reforma educacional. Sem a base econômica, nada se poderá conseguir em educação. O plano, porém, permanece na região do ideal, principalmente na época de sua publicação, quando não se iniciara ainda, de modo objetivo, o estudo da realidade brasileira. Ainda hoje, toda e qualquer reforma que se deseje fazer, não encontra uma base objetiva sobre que alicerçar-se. Basta nos lembrarmos do caso particular dos programas, para nos convenceremos disso. A organização dos programas do ensino secundário continua, depois dos vinte e cinco anos passados do aparecimento do Manifesto, continua a ser feita de modo empírico e subjetivo. Cada especialista em determinada matéria tem o seu programa como válido. Não se cogita de saber se o educando é capaz de assimilá-lo. A organização científica dos programas está a depender de pesquisas principalmente em três direções. Em primeiro lugar é necessário que se façam pesquisas sobre a maturidade do educando brasileiro, a fim, de saber-se em que idade, por exemplo, está maduro para aprender frações ordinárias. Nos Estados Unidos se verificou que a criança americana está madura para tal estudo aos treze anos. Entretanto, em nossa escola primaria queremos que a criança aprenda frações ordinárias aos nove anos. Em segundo lugar, se a matéria de ensino é meio e não fim, ela deve desenvolver



no educando qualidades que estão sendo pedidas pela sociedade moderna, do que decorre a necessidade de uma pesquisa que nos indique quais as qualidades que a sociedade brasileira está a exigir do homem moderno. Em terceiro lugar, a formação do professor tem-se feito em nível muito baixo, em que o educador se apega a planos formais de ensino, empiricamente, por desconhecer que o método de ensino decorre da natureza profunda da própria matéria que deseja lecionar. Conhecer apenas a matéria, sem se aprofundar na história de sua organização e no estudo psicológico da atividade mental que o cientista usou, através dos tempos para chegar à sua atual sistematização, fatalmente tem que levar ao puro empirismo. Raro é o professor capaz de fazer uma adequação perfeita entre um tema de seu programa e os princípios gerais de ensino. Não é capaz de justificar cientificamente a marcha de sua aula. O que se verifica, como diz Jacques Bousquet, em recente artigo na *Revista de Educación*, número 69, "é que a educação não está sendo visivelmente dirigida pela realidade exterior, o que quer dizer que seu desenvolvimento tem permanecido sempre ao azar da moda do momento, de ideologias em foco, de manias de pedantes, de interesses criados ou que exigem satisfação, de demagógicas solicitações internas ou de prestígio do exterior. Também a política, os interesses e a moda podem influir nas vias férreas, porém dentro de determinados limites. A moda pode orientar a decoração dos vagões de passageiros, a política pode desviar o traçado de uma linha férrea, os interesses particulares podem favorecer tal ou qual modelo de locomotiva em detrimento

de outro. Mas não se podem fixar arbitrariamente, sob pena de catástrofe, as características da locomotiva, o afastamento dos trilhos, a tabela dos horários. Em matéria de educação, ao contrário, o arbítrio e o capricho têm quase o livre curso. A educação não oferece nenhuma resistência. O erro em matéria de educação tem talvez conseqüências remotas mais graves que o erro no traçado de uma via férrea. Em educação as catástrofes se dão a longo prazo e, além disso, muitas vezes não se relacionam com sua causa, e muito menos com seus autores. A educação é um dos raros domínios em que o erro permanece impune".

O problema de pôr em prática um plano de reorganização científica da educação, como o deseja o Manifesto, não pôde, até o presente, passar de mera reflexão filosófica que de certa forma influiu nas idéias, e indiretamente concorreu para o início que agora se faz de pesquisas científicas indispensáveis em nosso meio.

O problema mais sério na educação é o de seus fins. As filosofias pragmáticas e utilitaristas da educação, no geral, são falhas nesse sentido. A maior crítica que se levanta contra a filosofia da educação de Dewey é a de que é falha em valores. Fala-se num ideal de educação, mas esse ideal é algo flutuante, nada determinando, ao ponto de dizer-se que o fim da educação é a própria educação. Dewey, ao desejar elidir o absoluto, estabeleceu um conceito dinâmico de totalidade, considerando o universo como uma grande experiência, uma perpétua reconstrução, afirmando que nada é estático. Com isso criou o absoluto da reconstrução contínua. Por outro lado, elidiu o fim último. Estudando as características daquilo



que considera um fim, diz: é uma ação intencional, com aspiração em busca de algo que é fim, enquanto buscado e que uma vez atingido, transforma-se em meio para a busca de novos fins. Relativizou assim o conceito de fim. Transportando tal conceito para a educação, criou dentro de sua pedagogia Um ceticismo, um educar sem saber para quê, um reconstruir que é um fim em si mesmo. O Manifesto dos Pioneiros da Educação não se desprende de tais idéias, de um lado influenciado por Dewey e por outro pelo sociologismo de Durkheim, e ainda pelo cientificismo da época. Afirma-se que "toda educação varia sempre em função da vida, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade". Percebe-se aí a reconstrução contínua, isto é, a escola é fruto do meio, está de acordo com a filosofia da época, tendo cada época a sua filosofia, sua concepção de vida. O que não se compreende é que a escola seja produto da sociedade e vise modificar a própria sociedade. Tal concepção é bem deweyana, levando-nos ao ceticismo, de não se saber bem o para que educar. Apesar de o Manifesto não ter-se demorado, como merecia, no estudo aprofundado dos fins da educação, há nele uma frase que expressa o que os educadores daquela época entendiam por fim da educação: "Dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma de suas etapas, de acordo com uma certa concepção do mundo".

A concepção educacional do Manifesto admite uma moral social, variável no tempo e no espaço, desligada de qualquer valor absoluto. Como o faz Dilthey, pretende tirar da regula-

ridade da vida natural ou psicológica o "ser" e o "dever ser".

As teorias socialistas, opostas às teorias personalistas, consideram "grandes homens" aqueles que concorrem para o progresso social impessoal. O valor da pessoa decorre daquilo que ela produz de bom para a comunidade ou para o processo histórico, de modo utilitário e pragmático. É a moral utilitarista.

A ética espiritualista, porém, aquela que considera a pessoa como a raiz dos valores, deve, no dizer de Max Scheler, aferrar-se ao personalismo dos valores, para o qual o valor e o sentido último da comunidade e da história estão em que representem elas condições ou meios das próprias pessoas. E através da comunidade e da história que a pessoa humana se realiza na sua plenitude de valores. São meios de que se vale o homem, superando-os, na sua realização de síntese espiritual, como ser individual autônomo que é. Se até certo ponto, podemos dizer, nas origens primitivas da história, que a pessoa humana agiu como causa dos fatos históricos, de outro lado verificamos que a complexidade social exige o reconhecimento de forças ou fatores mecânicos e materiais a influírem nos acontecimentos históricos. Os fatos históricos passam a ser um produto de massas, de mecanização e deles cada vez mais se desliga a pessoa humana que os sobrepõe, transcendendo-os, como valor espiritual superior ao material.

Segundo se depreende da leitura atenta do Manifesto dos Pioneiros da Educação, as idéias ali contidas estão influenciadas pelo pensamento de Dilthey, quando escreve em sua obra "Acerca da possibilidade de uma ciên-

cia pedagógica de validade universal" e pergunta: "Era possível a esses sistemas realizarem sua pretensão de regular a educação de acordo com princípios e de um modo universalmente válido? Uma pedagogia que pretenda realizar estas pretensões deve receber da ética o conhecimento de seus fins, e da psicologia o conhecimento dos diversos processos e medidas por meio dos quais a educação tente conseguir seus fins. Temos que indagar, pois, o que estas ciências podem oferecer à pedagogia". Ao dar resposta a tal indagação coloca-se, como sempre, dentro do ponto de vista histórico, para concluir seu juízo com a impossibilidade de uma moral universal, como não há, segundo pensa, princípios universais do sentir e do preferir e nem uma teoria universal do conhecimento. Referindo-se a esse problema da fundamentação da educação diz Dilthey que a proposição ética não é válida e universal no sentido em que o é uma proposição lógica ou matemática. Ora, a proposição ética, válida em uma época, em relação à vida, não invalida a positividade da vida. Dilthey toma a proposição ética como a afirmação de um bem aceito em determinada época. Toma como essência da moral essa afirmação e fica no campo da indução, porque considera como bem aquilo que é mais aceito numa determinada época. O fato, porém, de variarem as afirmações éticas ou os juízos éticos não implica a não existência de princípios éticos universais que regem a moral, do mesmo modo como há princípios universais da lógica e da matemática. Na base de um conjunto lógico de axiomas e postulados compatíveis entre si poderá haver sistemas matemáticos diversos, todos alicerçados em princípios

universais da lógica pura. Um juízo matemático, como  $2 + 2 = 4$ , aplica-se a qualquer conteúdo, como dois objetos mais dois objetos quaisquer são iguais a quatro objetos. Do mesmo modo os juízos éticos podem variar no seu conteúdo, mas não anulam o valor absoluto em si a que se referem, e em torno do qual esses juízos giram. A vida, como valor em si, pode ser tratada de modo diferente pela sociedade, mas não existe uma sociedade organizada para destruir a vida biológica, e quando se diminui a vida biológica, ainda é para exaltar-se um valor mais alto como a vida espiritual. Pode variar o modo de tratar a vida, como podem existir muitas matemáticas, mas não podem deixar de existir valores absolutos em si, como existem princípios absolutos do pensar lógico válidos universalmente porque decorrentes da natureza racional do homem. O homem não é só racionalidade, e a base do conhecimento é a intuição da evidência que também se dá no campo do sentir, do desejar e do preferir, onde encontramos os valores que "são" por si mesmos. Assim como a cor não é uma propriedade das coisas, o valor não é uma propriedade de um bem. O valor não pertence à esfera dos conceitos que são inferidos pela indução, abstraídos das coisas, mas a região ontológica do preferir e do postergar. Do mesmo modo que a proposição é *falsa* ou *verdadeira*, não podendo ser as duas coisas ao mesmo tempo, o valor ou é *positivo* ou é *negativo*, não podendo ser positivo e negativo ao mesmo tempo. Neste particular, afirma Scheler que há, em primeiro lugar, o princípio de que todo o dever funda-se em valores, isto é, so-

monte os valores devem *ser* e devem *não ser*, assim como há os princípios que dizem que os valores positivos *devem ser* e os negativos *não devem ser*. "Há, em segundo lugar, as conexões de essência, que valem *a priori* para a relação do ser e do dever ser ideal e que regulam suas relações com o *ser justo* e o *ser injusto*. Assim, é justo todo ser de alguma coisa *devida* — *positivamente* —, e injusto todo o ser de algo *não devido*, e justo, entretanto, o não ser da coisa não devida".

O Manifesto fala na substituição de uma "hierarquia democrática", por uma "hierarquia de capacidades" recrutadas em todos os grupos sociais. Isso significa claramente que o de melhor deve fazer a educação é estribar-se nas atividades biológicas do educando, mas não nos indica os critérios de escolha. Não pode haver uma hierarquia senão na comparação de valores, assunto de que não trata o Manifesto. Permanece no ponto de vista do naturalismo. Mas a educação humana não deve permanecer numa só direção, "não pode ser unicamente enriquecimento vital e expansão dos impulsos espontâneos do ser. Deve ser também espiritualização da vida. Deve traçar normas espirituais a si mesma. Desse modo se concilia o individual-psicológico com o histórico-espiritual, isto é, o espontâneo e o normativo, o particular e o universal", como afirma Juan Mantovani, cujas palavras de crítica se aplicam bem a todo o conteúdo do Manifesto dos Pioneiros da Educação, lançado em 1932.

Do ponto de vista filosófico, verificamos, no Manifesto, uma certa contradição, quando não nos esclarece bem a finalidade da educação. Fa-

la-se no respeito das leis naturais do desenvolvimento do educando e da necessidade de atender-se a um certo ideal, variável no tempo e no espaço, bem como se fala na impossibilidade de considerar a educação como acréscimo ao natural. A escola clássica pretendia fazer a educação de fora para dentro, como um acrescentamento ao natural, enquanto a escola nova visa o desenvolvimento espontâneo do educando, sem cerceamento algum, afirmando-se que o espírito se desenvolve de dentro para fora. Cabe perguntar-se, que valor terá um ideal ou uma concepção de vida em um sistema de educação que se deixa guiar apenas pela natureza do educando? Nem mesmo Dewey, naturalista, socialista e pragmatista, se contentaria com semelhante ponto de vista e é esse filósofo americano que considera a educação como crescimento, através da aquisição de hábitos. O exagero da espontaneidade do educando vem sendo superado pelos novos estudiosos da educação, como o vemos em René Hubert, quando afirma que ficar na natureza não é fazer educação. Educação é superação do natural e do social, a fim de atingir-se a plenitude do desenvolvimento do homem como ser natural, social e espiritual (religioso).

Por outro lado, o Manifesto faz referência a reformas profundas e preconiza a escola laica única, abrindo-se oportunidade a todos. Os socialistas da extrema esquerda já chegaram à conclusão de que isso só é possível com o desaparecimento das classes e com a igualdade econômica absoluta. Para nos convencer-mos disto basta lermos o que nos diz Alberto Pinkevich, em sua obra *La nueva educación en la Rússia*

*Soviética*, a respeito dos fins da educação. Depois de condenar as pedagogias que buscam os fins na filosofia e na ética e dizer que a ciência está acima da moral, e que "a finalidade primeira da instrução geral é o desenvolvimento de uma visão do mundo, o qual supõe a introdução do indivíduo em uma compreensão e apreciação de toda a herança cultural dos tempos presentes" escreve mais adiante: — "em um regime socialista, o único fator decisivo será a capacidade individual".

Em um regime socialista, diz Pinkevich, em condições de perfeita igualdade econômica, todos terão ocasião de receber uma educação integral e todas as instituições educacionais terão o aspecto de instituições de trabalho. Os dois característicos acima, isto é, escola para todos e escola do trabalho produtivo são abraçados pelo Manifesto, em franco desacordo com nossa organização política atual. Nossa sociedade não está formada de uma só classe, e não há igualdade econômica preconizada pelos soviéticos. O próprio Manifesto reconhece que a solidariedade social, como o diz Durkheim, em sua obra *De la division du travail social*, depende da existência de classes. A civilização se caracteriza pela multiplicação das atividades e pela maior especialização, o que, em vez de enfraquecer, fortalece a solidariedade humana. Impossível uma sociedade completamente homogênea, o que seria contrário à vida, como verificamos com o organismo, resultante da atividade harmônica de vários órgãos, diferentes e com funções específicas.

Afirma Alceu de Amoroso Lima que "o materialismo pedagógico, em que assenta essa concepção, se ma-

nifesta na finalidade exclusivamente "biológica" da educação, pela qual julgam os "pioneiros" realizar "o trabalho, a solidariedade social e a cooperação, grandes valores permanentes que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade". "Lembrando uma frase de E. Nelson, afirmam que a educação, em nossos dias, perdeu o "sentido aristológico" para assumir um "caráter biológico". E mais adiante afirmam que — "nenhum outro princípio poderia oferecer ao panorama das instituições escolares perspectivas mais largas, mais salutare e mais fecundas em conseqüências, do que esse que decorre da finalidade biológica (sic) da educação". E o pensador católico continua na sua crítica: — "Materialismo biológico e sociologismo evolucionista são, portanto, as bases filosóficas desses pedagogos que assim se confessam radicalmente antiespiritualistas. Se a expansão "biológica" do indivíduo é o fim último a que visam os "pioneiros", o fim imediato é o absolutismo do Estado-pedagogo".

O Manifesto, no item "Estado em face da educação", estabelece que a educação é função social e eminentemente pública, reconhecendo que a família se vai despojando dessa função à medida que a sociedade se industrializa, obrigando a mulher ao trabalho fora do lar. A família, que deixou de ser um "centro de produção", passa a ser apenas um "centro de consumo", em face da nova concorrência dos grupos profissionais, nascidos precisamente em vista da proteção de interesses especializados. Apesar disso reconhece que a família continua, ainda, com sua "função específica", qual seja a de educar, embora em menor



grau. "Ela é ainda o quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplinam as tendências, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se as suas aspirações para o ideal". Conquanto faça essa concessão à família, é certo que o Manifesto defende a idéia de que ao Estado compete o direito de educar, cabendo à família apenas dar apoio ao Estado, que é posterior à evolução histórica do aparecimento do Estado, que é posterior à família e que deve ser considerado como uma instituição criada para servir à família, à pessoa e ao bem comum.

Em relação a esse assunto, a *Declaração universal dos direitos do homem* em 1948, estabelecida pela Assembléia Geral das Nações Unidas, aprovou o artigo vinte e seis, em que se afirma: "1) — Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que concerne ao ensino elementar e fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve ser aberto a todos, em plena igualdade, em função das capacidades de cada um. 2) A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito aos direitos do homem e às liberdades fundamentais. Deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos sociais e religiosos, assim como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3) Os pais tem, com prioridade, o direito de escolher o gênero de educação a dar a seus filhos". O últi-

mo item do artigo consagra a doutrina católica, como se vê na encíclica *Divini Illius Magistri*, do papa Pio XI: A família recebe portanto imediatamente do Criador a missão e conseqüentemente o direito de educar a prole, direito inalienável porque inseparavelmente unido com a obrigação rigorosa, direito anterior a qualquer direito da sociedade civil e do Estado, e por isso inviolável da parte de todo e qualquer poder terreno". Nessa mesma ordem de considerações, diz em outro passo a encíclica:

"Sobre este ponto é de tal modo unânime o sentir comum do gênero humano que estariam em aberta contradição com êle quantos ousassem sustentar que a prole pertence primeiro ao Estado do que a família, e que o Estado tenha sobre a educação direito absoluto. Insubsistente é pois a razão que estes aduzem, dizendo que o homem nasce cidadão e por isso pertence primeiro ao Estado não refletindo que o homem, antes de ser cidadão, deve primeiro existir, e a existência não a recebe do Estado, mas dos pais." O Manifesto, em várias de suas partes sugere que ao Estado compete a ação educativa, "devendo a família emprestar apoio ao Estado", como se a este competisse o direito de educar, não passando a família de um mero cooperador do Estado. O que se verifica, entretanto, na ordem natural das coisas é que, cabendo à família o direito de educar, ao Estado compete proteger e auxiliar a família, numa ação supletiva. Embora afirme "afastada a idéia do monopólio da educação pelo Estado, num país em que o Estado, pela sua situação financeira, não está ainda em condições de assumir a sua responsabili-



dade exclusiva", deixa transparecer que o dia em que o Estado esteja em condições financeiras favoráveis então só o Estado deverá manter escolas, suprimida a possibilidade da iniciativa particular.

A idéia da laicização do ensino já se encontra entre os filósofos e pedagogos do século dezoito. Entre estes encontra-se La Chalotais, que defendia a educação pública, nacional e sob o controle direto do Estado. François Guex cita em sua *História da instrução e da Educação* a seguinte frase de La Chalotais: "Pretendo reivindicar para a nação uma educação que não depende senão do Estado, porque as crianças do Estado devem ser educadas pelos membros do Estado". Desejava suprimir os mestres religiosos e as escolas monacais, substituindo-os por professores leigos e escolas civis.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação foi publicado em 1932, época em que apareceram algumas críticas veementes contra seu espírito filosófico. Chegou-se mesmo a afirmar que êle é anticristão, antinacional e antiliberal. De fato, o absolutismo estatal, em matéria de educação, não demorou muito para provar os seus perigos, como o vimos, em 1939, com os totalitarismos alemão e italiano, portanto sete anos depois da publicação do Manifesto que, se não diz claramente que o Estado deve ser o detentor do direito de educação, deixa transparecer que esse deverá ser o ideal de todo e qualquer Estado. Logo que nosso país tenha possibilidades econômicas, a educação deverá ser laica, gratuita, obrigatória e co-educativa, é a afirmação expressa de seu texto, como tivemos oportu-

nidade de ver, anteriormente. Os Estados autoritários daquela época, fizeram da escola um instrumento de ação política, valendo-se de todas as técnicas modernas de ação social, imprensa, rádio, cinema e palavra falada, a mobilizar a juventude para caminhos anti-humanos, cujas malélicas conseqüências todos nós conhecemos. Um dos modernos filósofos da educação, John Brubacher, cuja obra se publicou em 1950, estuda as possíveis relações entre Estado e Educação de modo profundo e sereno, como veremos em futuros comentários.

John Brubacher, em sua recente obra *Modern Philosophies of Education*, estuda o problema das relações do Estado com a educação, em função das formas políticas de governo, da família e da igreja. O problema é antigo, existe em todas as formas políticas de governo. A democracia, por exemplo, é entusiasta do ensino feito pelo Estado, mas não há nada obrigatório, em seus princípios, que determine que o ensino seja feito apenas pelo Estado. Por outro lado, as oligarquias ou plutocracias, como é de se esperar, são governos que pretendem ter o ensino a seu cargo. Entretanto, uma e outra forma de governo nem sempre seguem, à risca, a linha de seus princípios. Tem havido democracias que não cuidam do ensino, como há governos aristocráticos ou plutocráticos que mantêm e estimulam o ensino particular, como é o caso da Inglaterra.

O problema é a delimitação da parte que cabe ao Estado e da parte que deve ficar a cargo da livre iniciativa particular. Os conflitos aparecem sempre, principalmente quando o Estado invade a esfera da

religião, ou a religião tenta fazer o mesmo. O que é verdade, diz Brubacher, é que conceder ao Estado o monopólio da educação, é dar-lhe um poder tremendo que se colocará ao serviço daqueles que estejam no poder e dirijam, o destino do país. "Os homens organizam várias sociedades, como família, igreja, escola, mas ao criar o Estado eles instituem algo único — eles organizam a força física da comunidade. De fato, o Estado é a única sociedade que pode legalmente usar a força física para conseguir seus fins. Por isso êle pode compelir as crianças a ir à escola, enquanto as agências particulares o não podem fazer".

O problema mais importante é estabelecer os limites da ação do Estado. De um lado há os que defendem uma forma pluralística da organização social, admitindo o Estado como uma das várias instituições, competindo entre si e cooperando todas para um fim comum. De outro lado há os que defendem o Estado como uma categoria inclusive das demais instituições. O primeiro grupo é representado pelas democracias, o segundo pelos totalitarismos, como o comunismo, o fascismo ou o nazismo.

O totalitarismo considera que o indivíduo nasce cidadão e que só se realiza, como homem, por viver em sociedade. Os indivíduos que compõem o organismo social, nele se integram de tal forma que perdem um tanto de sua individualidade, e só se realizam integralmente pelo efeito da própria ação social, o que significa que primeiro é cidadão, para depois ser homem. "O totalitarismo, desejando seguir a Hegel, acredita que a criança só consegue

seu completo desenvolvimento através da educação para a cidadania. Assim, o único modo de a criança tornar efetiva sua vontade é aprender a querer aquilo que o Estado quer que ela queira. A criança não é educada apenas pelo Estado, mas para o Estado". Com esse poder ilimitado, não estranha que as escolas devam estar sob o controle do Estado, e que não seja permitida a existência de escolas particulares.

O pluralismo social, ao contrário, permite a coexistência de instituições de natureza diferente, auxiliando-se mutuamente, como a família, a escola, a igreja e o Estado, e mesmo a indústria ou outros tipos de organizações voluntárias. A história nos mostra o perigo do Estado todo poderoso, o que só poderá ser contrabalançado com a limitação de seu poder, através de constituição escrita. "Baseando o governo na limitação do poder estatal, o pluralismo social admite a existência de outras formas de associação humana ao lado do Estado, tais como a igreja e a família", o que evita o rolo compressor da uniformidade imposta de cima, bem como abre oportunidade para a variedade de competição no modo de se realizarem as coisas. O clima assim criado permitirá a existência da escola particular ao lado da escola pública. Não só o Estado manterá escolas, mas a família, a igreja, a indústria poderão fazê-lo. Em tais circunstâncias, o aluno será educado como um indivíduo, não exclusivamente como cidadão. "Será educado como um fim e não como uma peça ou um instrumento do Estado". O indivíduo e o cidadão serão dois valores a serem considerados por um governo democrático, que lhes garantirá

a liberdade e os direitos, valores decorrentes do indivíduo, como pessoa humana e não do Estado.

Não defendemos o Estado "laissez-faire", mas um Estado com ação positiva em matéria de educação, tal como acontece na Inglaterra, onde verificamos uma estreita colaboração entre o governo central, o regional e o municipal. O movimento que, em nosso país, se processa em favor da descentralização do ensino, atualmente pregada por alguns dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação, representa um esforço de reconstrução da política educacional num sentido nitidamente democrático, e por isso já afirmamos que muitos dos que assinaram o manifesto, hoje talvez não o subcrevessem senão com muitas restrições. O de que precisamos, é uma descentralização orientada pelo centro de tal modo que os recursos financeiros da União, dos Estados e dos Municípios concorram para o fim comum, que é a educação de todos. A função do Estado não é o monopólio do ensino, mas seu dever é manter escolas, permitir a iniciativa particular, e auxiliar a família e as instituições voluntárias, como o faz a Inglaterra. Os adversários da municipalização do ensino devem compreender que só se educa para a

liberdade na liberdade. A orientação centralizada, feita através de circulares, tem criado dentro das escolas públicas do nosso país a atitude espiritual do comodismo de só fazer-se o que foi mandado, eliminando-se a iniciativa e a coragem da responsabilidade. Tal escola, que não deixa de ser antidemocrática, montada e orientada sob o prestígio de cima, com mobiliário estático e feito para mandar e obedecer, cujas aulas se embalam na magia do quadro-negro; de cátedras que são pináculos de onde se ditam as verdades ou as normas da ação, não permitiu que se criasse, entre nós, aquele ambiente de livre discussão, tão afeito ao espírito da pesquisa e da reflexão. Por isso os homens que passam por nossas escolas estão, na essência de seu comportamento, mais afeitos a obedecer que a escolher, a aceitar o prestígio da hierarquia, não com clarividência, mas cegamente. Somente teremos homens esclarecidos, reflexivos, quando a escola tiver assumido, em cada unidade, desde as escolas municipais, regionais e estatais, o prestígio da liberdade e da responsabilidade. — ONOFRE A. PENTEADO JÚNIOR — (*Correio Paulistano*, São Paulo)

## ATOS DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL

LEI N» 3.384 — DE 28 DE ABRIL  
de 1958

*Dispõe sobre a profissão de técnicos em contabilidade.*

O Presidente da República:

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

Art. 1º Os profissionais habilitados como guarda-livros, de acordo com os Decretos ns. 20.158, de 30 de junho de 1931, e 21.033, de 8 de fevereiro de 1932, bem como os técnicos em contabilidade, diplomados em conformidade com o disposto no Decreto-lei n» 6.141, de 28 de dezembro de 1943, modificado pelo Decreto-lei n» 8.191, de 20 de novembro de 1945, passam a integrar a categoria profissional de técnicos em Contabilidade com as atribuições e prerrogativas atualmente conferidas aos guarda-livros.

Art. 2º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 28 de abril de 1958; 137º da Independência e 70º da República.

JUSCELINO KUBUSCHEK.

*Clóvis Salgado.*

*Parsifal Barroso.*

(Publ. no *D. O.* de 16-4-58).

DECRETO N» 43.804 — DE 23 DE  
MAIO DE 1958

*Aprova novo Estatuto da Universidade da Bahia.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o art. 87, nº I, da Constituição, e de acordo com o disposto no art. 2º da Lei nº 20, de 10 de fevereiro de 1947, decreta:

Art. 1º Fica aprovado o Estatuto da Universidade da Bahia, que com este baixa, assinado pelo Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 23 de maio de 1958; 137º da Independência e 70º da República.

JUSCELINO KUBITSCHK.

*Clóvis Salgado.*

### ESTATUTO DA UNIVERSIDADE DA BAHIA

#### TITULO I

**Da Universidade, Constituição e Fins**

Art. 1º A Universidade da Bahia, criada pelo Decreto-lei federal nº ... 9.155, de 8 de abril de 1946, com sede

na Cidade do Salvador, Bahia — Brasil, é uma instituição federal de ensino de nível superior, com personalidade jurídica, dotada de autonomia administrativa, financeira didática e disciplinar, nos termos da legislação federal.

Art. 2º São fins da Universidade:

- a) ministrar e desenvolver o ensino de grau superior;
- b) aperfeiçoar a cultura filosófica, científica literária e artística e incentivar a pesquisa.

Art. 3º A Universidade é constituída dos seguintes estabelecimentos:

- 1 — Faculdade de Medicina;
- 2 — Faculdade de Direito;
- 3 — Escola Politécnica;
- 4 — Faculdade de Filosofia;
- 5 — Escola de Belas-Artes;
- 6 — Faculdade de Ciências Econômicas;
- 7 — Escola de Enfermagem;
- 8 — Faculdade de Farmácia;
- 9 — Faculdade de Odontologia;
- 10 — Escola de Geologia.

§ 19 Para estender a sua finalidade docente, a Universidade, além de outros que criará oportunamente, mantém os seguintes estabelecimentos:

- 1 — Seminário Livre de Música;
- 2 — Escola de Teatro;
- 3 — Escola de Biblioteconomia;
- 4 — Escola de Nutricionistas.

§ 2º A Universidade se utilizará, para fins de ampliação de suas atividades de ensino e de pesquisa, das seguintes instituições complementares:

- 1 — Institutos de Estudos Portugueses;
- 2 — Instituto Franco-Brasileiro;

3 — Instituto de Cultura Hispânica na Bahia;

4 — Instituto de Estudos Norteamericanos;

5 — Instituto de Estudos Italianos;

6 — Instituto de Química;

7 — Instituto de Planejamento Urbano e Rural;

8 — Instituto de Orientação Vocacional;

9 — Instituto de Artes Plásticas;

10 — Instituto de Música Sacra;

11 — Museu de Arte Sacra;

12 — Escola de Educação Física;

13 — Colégio de Habilitação;

14 — Instituto de Tecnologia.

§ 3º Poderão ser incorporados à Universidade outros estabelecimentos de ensino superior e artístico de alto nível reconhecidos pelo Governo Federal, e outras instituições de cultura, mediante prévia autorização do Governo Federal, sempre que a incorporação acarretar novos encargos para o orçamento da União.

§ 3º A incorporação que não acarrete novos encargos à União, será deliberada pelo Conselho Universitário e executada pelo Reitor, ouvido o Conselho de Curadores.

Art. 4º O estabelecimento de ensino superior, para incorporar-se à Universidade, deverá provar:

- a) que tem por fim ministrar ensino enquadrado nos objetivos da Universidade;
- 6) que possui recursos permanentes, capazes de lhe garantir funcionamento regular.

Art. 5º Não será permitida a incorporação de estabelecimento de ensino ou instituto de que haja congêneres na Universidade.



Art. 6º Independentemente de incorporação, quaisquer instituições poderão colaborar com a Universidade mediante acordos aprovados pelo Conselho Universitário.

## TITULO II

### Da Ordem Econômico-Financeira

#### CAPITULO I

##### Do PATRIMÔNIO

Art. 7º O patrimônio da Universidade será constituído:

a) pelos bens móveis e imóveis, utilizados pelos estabelecimentos e instituições referidos no art. 3º e pelos que adquirir ou lhe forem transferidos;

b) pelos fundos especiais;

c) pelos saldos dos exercícios financeiros transferidos para a conta patrimonial.

Art. 8º A aquisição de bens e valores pela Universidade independe de aprovação do Governo Federal, mas a alienação dos imóveis tombados no Serviço do Patrimônio da União somente poderá ser efetivada após autorização do Presidente da República, ouvido o Ministro da Educação e Cultura.

Art. 9º A Universidade poderá aceitar doações puras ou modais, inclusive para a constituição de fundos especiais, ampliação de instalações ou custeio de serviços determinados, em qualquer das suas unidades.

Art. 10. Os bens e direitos adquiridos pela Universidade somente poderão ser utilizados para a realização de suas finalidades, na conformidade

da legislação vigente e deste Estatuto, sendo permitida a inversão de uns e outros para a obtenção de rendas destinadas ao mesmo fim.

Art. 11. Poderão ser criados Fundos Especiais destinados ao custeio de atividades de cada estabelecimento universitário.

Parágrafo único. A criação dos Fundo Especiais a que se refere este artigo será proposta ao Reitor pelo órgão interessado, cabendo àquele a aprovação *ad referendum* do Conselho de Curadores.

#### CAPITULO II

##### Dos RECURSOS FINANCEIROS

Art. 12. Os recursos financeiros da Universidade serão provenientes de:

a) dotações que, por qualquer título, lhe sejam atribuídas pela União, Estados e Municípios;

b) doações e contribuições feitas por qualquer pessoa física ou jurídica;

c) renda de bens e valores patrimoniais;

d) retribuição de atividades, e serviços remunerados dos estabelecimentos universitários;

e) taxas e emolumentos;

f) rendas eventuais.

#### CAPITULO III

##### Do REGIME FINANCEIRO

Art. 13. O exercício financeiro coincidirá com o ano civil.

Art. 14. Os estabelecimentos universitários e as instituições com-

plementares, a que se referem o art. 3º e seus parágrafos, remeterão, até 31 de outubro de cada ano, à Reitoria, a previsão de sua receita e despesa, devidamente discriminadas e justificadas, a fim de ser elaborada a proposta orçamentária da Universidade.

Art. 15. A proposta orçamentária da Universidade, depois de apreciada pelo Conselho Universitário e aprovada, até a sua última sessão do ano, pelo Conselho de Curadores, será remetida ao órgão central da elaboração do orçamento da União e ao Ministério da Educação e Cultura a fim de servir de base à proposta do Poder Executivo.

Art. 16. A proposta orçamentária do Poder Executivo consignará, na parte referente ao Ministério da Educação e Cultura, dotações globais destinadas à manutenção da Universidade.

Art. 17. Conhecidos os valores das dotações efetivamente consignadas no Orçamento Geral da União, a Reitoria promoverá o reajustamento dos quantitativos da sua proposta anteriormente aprovada, a qual, ouvido o Conselho Universitário e aprovada pelo Conselho de Curadores, constituirá o Orçamento da Universidade.

Art. 18. O Orçamento da Universidade deverá ser publicado no Boletim Informativo e no *Diário Oficial* do Estado, até 10 de janeiro do ano do exercício financeiro.

Art. 19. É vedada a retenção de renda para qualquer aplicação por parte das unidades universitárias.

Art. 20. A escrituração da Receita, da Despesa e do Patrimônio da Universidade será centralizada na Reitoria.

Art. 21. Os Fundos Especiais terão escrituração própria e não estarão sujeitos ao princípio de anualidade.

Art. 22. O Orçamento mencionará verba especial para custeio do regime de dedicação exclusiva e para representação do Gabinete do Reitor e do Gabinete do Diretor de cada unidade universitária.

Art. 23. O Reitor prestará contas anualmente ao Conselho de Curadores, até 31 de março.

Art. 24. Os saldos do exercício financeiro serão incorporados ao Fundo Patrimonial da Universidade ou lançados nos Fundos Especiais, a critério do Reitor, *ad referendum* do Conselho de Curadores.

### TITULO III

#### Da Administração da Universidade

#### CAPITULO I

##### Dos ÓRGÃOS DA UNIVERSIDADE

Art. 25. A administração da Universidade será exercida pelos seguintes órgãos:

- a) Assembléia Universitária;
- b) Conselho Universitário;
- c) Conselho de Curadores;
- d) Reitoria.

#### Seção I

##### DA ASSEMBLÉIA UNIVERSITÁRIA

Art. 26. A Assembléia Universitária será composta:

- a) dos professores, docentes-livres e secretários das Faculdades ou Escolas;

b) de um representante do corpo discente de cada um desses estabelecimentos, que será o Presidente do respectivo Diretório Acadêmico;

c) de um representante de cada um dos estabelecimentos e instituições a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 3º;

d) de um representante do pessoal administrativo de cada unidade universitária.

Parágrafo único. A escolha desses representantes previstos nas letras *c* e *d* se fará por eleição presidida pelo Diretor da respectiva unidade.

Art. 27. A Assembléia Universitária reunir-se-á ordinariamente duas vezes por ano, na abertura e no encerramento dos cursos universitários, e, extraordinariamente, quando convocada pelo Reitor, ou a requerimento de um terço de seus membros, para tratar de assunto de alta relevância que interesse à vida conjunta das unidades universitárias.

Art. 28. Compete à Assembléia Universitária;

a) tomar conhecimento do plano anual de trabalhos da Universidade;

b) tomar conhecimento dos relatórios das atividades e realizações do ano anterior;

c) assistir à entrega dos diplomas honoríficos de Doutor e de Professor;

d) eleger seu Representante no Conselho de Curadores e o respectivo suplente, em escrutínios separados.

## Seção II

### DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO

Art. 2º. Constituem o Conselho Universitário:

a) o Reitor, que será o Presidente;

b) o Vice-Reitor;

c) os Diretores de Faculdades ou Escolas discriminadas no art. 3º;

d) um representante de cada uma das Congregações;

e) um representante dos estabelecimentos discriminados no § 1º do art. 3º, eleito pelos respectivos Diretores, em sessão convocada e presidida pelo Reitor;

f) um representante das Instituições discriminadas no § 2º do art. 3º, eleito pelos respectivos Diretores, em sessão convocada e presidida pelo Reitor;

g) um representante dos docentes-livres;

h) o representante do corpo discente, que será o Presidente do Diretório Central de Estudantes.

§ 1º O Representante da letra *g* será eleito pelos representantes dos docentes-livres junto às Congregações, em sessão convocada e presidida pelo Reitor.

§ 2º Cada um dos representantes indicados nas letras *d*, *e*, *f* e *g* terá um suplente, eleito especialmente pelo órgão competente e que nos impedimentos superiores a 30 dias o substituirá por convocação do Reitor.

Art. 30. O Conselho Universitário será presidido pelo Reitor e, nas suas faltas e impedimentos, pelo Vice-Reitor ou quem o substitua.

Art. 31. O mandato para o Conselho Universitário será de três anos, podendo ser renovado.

Art. 32. A eleição do Reitor, assim como a dos membros do Conselho Universitário, se processará nos 30 dias anteriores à extinção do mandato e, nos casos de vaga, nos 30 dias subseqüentes.

Art. 33. O Conselho Universitário reunir-se-á, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, quando o Reitor o convocar, por sua própria iniciativa ou a requerimento da maioria dos seus membros.

Art. 34. O Conselho Universitário não poderá funcionar sem a presença da maioria absoluta de seus membros.

Art. 35. O comparecimento às sessões do Conselho Universitário é obrigatório e pretere qualquer atividade universitária.

Art. 36. Ao Conselho Universitário compete:

o) exercer, como órgão deliberativo, a jurisdição superior da Universidade;

b) aprovar o Regimento de cada unidade universitária, Escola e Instituto, o Estatuto do Diretório Central dos Estudantes e suas modificações;

c) aprovar a proposta do Orçamento da Universidade;

d) julgar os recursos interpostos das decisões das Congregações;

e) submeter ao Conselho de Curadores o contrato de professores das unidades universitárias;

f) autorizar alteração de lotação dos funcionários administrativos da Universidade;

g) resolver sobre os mandatos universitários e os cursos e conferências de extensão universitária;

h) deliberar sobre assuntos didáticos e aprovar iniciativas ou modificações no regime de ensino e

pesquisas, não determinadas em regimento, propostas por qualquer das unidades universitárias;

i) decidir sobre a concessão dos títulos honoríficos;

j) conceder prêmios destinados ao estímulo e recompensa de atividades universitárias, propondo ao Conselho de Curadores a criação dos que implicam despesas;

Z) deliberar originariamente, ou em grau de recurso, sobre a aplicação de pena disciplinar;

m) deliberar sobre providências e medidas tendentes a prevenir ou corrigir atos de indisciplina coletiva, inclusive sobre a suspensão de cursos e das atividades de qualquer unidade universitária;

n) eleger, em escrutínios separados, seu Representante no Conselho de Curadores e o respectivo suplente;

o) elaborar seu Regimento, bem como o da Assembléia Universitária e o da Reitoria;

p) deliberar sobre questões omissas neste Estatuto e nos Regimentos;

q) organizar a lista tríplice para o provimento do cargo de Reitor, mediante eleição, em três escrutínios consecutivos, por votação uninominal;

r) eleger o Vice-Reitor, e

s) eleger, na última sessão do ano, o substituto eventual do Vice-Reitor.

### Seção III

#### DO CONSELHO DE CURADORES

Art. 37. Constituem o Conselho de Curadores:

a) o Reitor da Universidade, como Presidente;

6) o Representante do Conselho Universitário;

c) o Representante da Assembléia Universitária;

d) o Representante da Associação dos Antigos Alunos, que será o seu Presidente;

e) o Representante das pessoas físicas ou jurídicas que tenham feito doações à Universidade;

f) o Representante do Ministro da Educação e Cultura.

§ 1º Os representantes indicados nas letras *b*, *c*, *d* e *e* serão escolhidos por eleição, na forma do que dispuserem os respectivos regimentos ou estatutos, sendo de três anos o mandato.

§ 2º As reuniões destinadas à eleição dos representantes indicados nas letras *b* e *c* serão presididas pelo Reitor da Universidade, e cada um deles terá um suplente especialmente eleito para esse fim.

Art. 38. São atribuições do Conselho de Curadores:

a) aprovar o Orçamento da Universidade;

b) autorizar as despesas extraordinárias, não previstas no Orçamento;

c) aprovar a prestação de contas de cada exercício feita ao Reitor pelos Diretores das unidades universitárias na forma deste Estatuto;

d) examinar e aprovar a prestação final de contas anualmente apresentada pelo Reitor, a fim de ser enviada, com relatório circunstanciado, ao Ministro da Educação e Cultura.

e) deliberar sobre a administração do patrimônio da Universidade;

f) resolver sobre a aceitação de doações e legados;

g) regular o regime de dedicação exclusiva para o ensino e a pesquisa na Universidade;

h) autorizar acordos entre as unidades universitárias e pessoas jurídicas ou físicas para a realização de cursos, trabalhos ou pesquisas;

i) aprovar a tabela do pessoal extraordinário, funções gratificadas e as normas propostas para a sua admissão;

j) autorizar a criação de prêmios proposta pelo Conselho Universitário, de que resultem despesas;

l) autorizar a abertura de créditos especiais suplementares ou adicionais;

m) elaborar seu Regimento.

#### Seção IV

##### DA REITORIA

Art. 39. A Reitoria, representada na pessoa do Reitor, é o órgão executivo central que coordena, fiscaliza e superintende as atividades universitárias.

Art. 40. O Reitor será nomeado pelo Presidente da República dentre professores catedráticos efetivos em exercício, eleitos pelo Conselho Universitário, em lista tríplice e por votação uninominal, em três escrutínios consecutivos.

Parágrafo único. O mandato do Reitor será de três anos, podendo o nomeado ser reconduzido na forma deste artigo.

Art. 41. O Vice-Reitor será eleito pelo Conselho Universitário dentre seus membros professores catedráticos efetivos, em exercício, e a duração do seu mandato será igual à do Reitor.



§ 1º O Vice-Reitor substituirá o Reitor em suas ausências eventuais e afastamento.

§ 2º Na ausência ou impedimento do Vice-Reitor, a substituição far-se-á pelo professor catedrático eleito, anualmente, pelo Conselho Universitário dentre seus membros na última sessão do ano.

Art. 42. A Reitoria compreenderá:

- a) Secretaria-Geral.
- b) Departamento de Administração.
- c) Departamento de Assistência.
- d) Departamento Cultural.

Parágrafo único. No desempenho de suas funções o Reitor será auxiliado por um Gabinete dirigido por um Chefe.

Art. 43. São atribuições do Reitor:

- a) representar a Universidade em juízo ou fora dele;
- b) convocar e presidir a Assembléia Universitária, o Conselho Universitário e o Conselho de Curadores, cabendo-lhe nas reuniões o direito de voto;
- c) superintender os serviços da Reitoria;
- d) inspecionar pessoalmente as unidades universitárias, levando ao conhecimento do Conselho Universitário as irregularidades que exijam providências deste;
- e) assinar com o Diretor de cada estabelecimento de ensino superior os diplomas conferidos pela Universidade;
- f) organizar, ouvidos os Diretores das unidades universitárias, os

planos de trabalho anual e submetê-los ao Conselho Universitário;

g) organizar, ouvido o Conselho Universitário, os projetos de orçamento anual e submetê-los ao Conselho de Curadores;

h) administrar as finanças da Universidade;

i) admitir, licenciar, transferir e dispensar o pessoal, de acordo com a legislação federal;

j) remover, de acordo com a conveniência do serviço, o pessoal administrativo de uma para outra das unidades universitárias;

D exercer o poder disciplinar;

m) organizar os serviços didáticos e administrativos das unidades que necessitem desse reajustamento por terem sido incorporadas à Universidade;

n) apresentar ao Conselho de Curadores, anualmente ou quando solicitado, completo relatório da situação orçamentária e das atividades universitárias;

o) elaborar a proposta do Orçamento da Universidade, tomando em consideração a proposta de cada unidade universitária;

p) contratar professores para cursos especiais, ouvido o Conselho Universitário, com autorização do Conselho de Curadores, obedecida a legislação federal;

q) empossar os diretores e os professores catedráticos das unidades universitárias, em sessão pública das respectivas Congregações;

r) designar e dispensar os chefes de serviço;

s) propor ao Conselho Universitário as alterações de lotação dos funcionários administrativos das unidades universitárias;

t) encaminhar ao Ministro da Educação e Cultura a proposta de orçamento da Universidade;

u) promover, perante o Conselho de Curadores, a abertura de créditos quando as necessidades do serviço o exigirem;

v) levar ao conhecimento do Conselho Universitário as representações, reclamações ou recursos de professores, alunos ou funcionários das unidades universitárias;

x) zelar pela fiel execução deste Estatuto;

z) desempenhar as demais atribuições não especificadas neste Estatuto, mas inerentes ao cargo, de acordo com a legislação vigente e com os princípios do regime universitário.

Art. 44. O Reitor presidirá as sessões de Congregação, Conselho ou Assembléia a que comparecer.

Parágrafo único. Nas sessões de Congregação da Faculdade ou Escola a que pertencer terá direito de voto.

Art. 45. A Reitoria manterá o Boletim Informativo, que será, para todos os efeitos, o órgão oficial de publicação da Universidade.

## TITULO IV

### Dos Estabelecimentos de Ensino

#### CAPITULO I

##### Dos ÓRGÃOS DAS FACULDADES E ESCOLAS

Art. 46. A Direção das Faculdades ou Escolas será exercida pelos seguintes órgãos:

- a) Congregação;
- b) Conselho Departamental;
- c) Diretoria.

#### CAPITULO II

##### DA CONGREGAÇÃO

Art. 47. A Congregação, órgão superior da direção das Faculdades ou Escolas, é constituída:

- a) pelos professores catedráticos em exercício;
- b) pelos professores interinos;
- c) pelo representante dos Docentes-Livres.

§ 1º Os professores em disponibilidade poderão participar das sessões de Congregação, mas sem direito de voto.

§ 2º Os professores eméritos poderão ter assento nas Congregações, conforme disponham os respectivos Regimentos, mas sem direito de voto.

Art. 48. Compete à Congregação:

a) organizar a lista tríplice para escolha de Diretor, por votação uninominal, em três escrutínios consecutivos:

b) eleger, trienalmente, o Vice-Diretor;

c) eleger, trienalmente, o seu representante no Conselho Universitário e o respectivo suplente;

d) deliberar sobre questões relativas ao provimento de cargos de magistério, de acordo com as disposições deste Estatuto;

e) deliberar sobre questões que direta ou indiretamente interessem à ordem didática na forma estabelecida no Regimento, e de acordo com as disposições deste Estatuto, e aprovar os programas letivos.

f) deliberar, em primeira instância, sobre a destituição de membros do magistério;

g) colaborar com os órgãos da Universidade em tudo quanto interessar a esta e à unidade universitária;

h) elaborar o Regimento da Faculdade ou Escola, para ser aprovado na forma deste Estatuto;

i) eleger, em escrutínios independentes, os seus dois representantes nas comissões julgadoras de concurso e, do mesmo modo, os respectivos suplentes;

j) fixar anualmente o número de alunos que possam ser admitidos à matrícula;

l) eleger, na última sessão do ano, o substituto eventual do Vice-Diretor.

### CAPITULO III

#### Do CONSELHO DEPARTAMENTAL

Art. 49. As Faculdades ou Escolas se organizarão em Departamentos, formados pelo agrupamento de cadeiras afins ou conexas.

Art. 50. Cada Departamento, que se constituirá no mínimo de 3 cadeiras, e no máximo de 7, será dirigido por um professor escolhido por seus pares e designado pelo Reitor, por indicação do Diretor.

Art. 51. Os Chefes dos Departamentos, reunidos sob a presidência do Diretor, constituem o Conselho Departamental.

Parágrafo único. O Conselho Departamental se reunirá, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, quando o Diretor julgar necessário.

Art. 52. São atribuições do Conselho Departamental:

a) emitir, quando solicitado pelo Diretor, parecer sobre assuntos

de ordem didática e outros que lhe forem submetidos pelo Diretor;

b) dar parecer sobre os programas letivos e, ouvidos os respectivos Departamentos, sugerir a conveniente harmonização do ensino das diversas disciplinas entre si, especificando, obrigatoriamente, em cada um deles, os pontos práticos e os pontos teóricos:

c) emitir parecer sobre prêmios escolares;

d) propor o regime de tempo integral para os professores, auxiliares de ensino e pesquisadores, segundo as conveniências específicas;

e) propor o contrato de professores para a regência de cursos ou para a realização de pesquisas;

f) resolver sobre questões relativas a matrículas, trabalhos escolares, provas parciais e exames finais, ouvido o respectivo professor, quando fôr o caso;

g) escolher os membros das comissões julgadoras do concurso estranhos à Congregação e suplentes; e

h) elaborar seu Regimento.

### CAPITULO IV

#### DA DIRETORIA

Art. 53. A Diretoria, representada na pessoa do Diretor, é o órgão executivo que coordena, fiscaliza e superintendente todas as atividades da unidade universitária.

Art. 54. O Diretor será nomeado pelo Presidente da República dentre professores catedráticos efetivos em exercício, eleitos pela Congregação em lista tríplice, por votação uninominal, em três escrutínios consecutivos, pela respectiva Congregação e encaminhada pelo Reitor.

Parágrafo único. O mandato do Diretor é de três anos, podendo o nomeado ser reconduzido na forma deste artigo.

Art. 55. O Diretor será substituído em suas faltas e impedimentos por um Vice-Diretor eleito trienalmente pela Congregação entre os professores catedráticos em exercício.

Art. 56. São atribuições do Diretor:

o) representar a unidade universitária em juízo ou fora dele.

b) conferir grau e assinar, juntamente com o Reitor, os diplomas expedidos;

c) submeter ao Reitor a proposta do orçamento anual da unidade universitária;

d) apresentar ao Reitor, anualmente, relatório dos trabalhos do estabelecimento, nele assinalando as providências a serem tomadas para maior eficiência do ensino;

e) convocar e presidir as reuniões da Congregação e do Conselho Departamental;

f) executar as decisões do Conselho Universitário da Congregação e do Conselho Departamental;

g) fiscalizar a fiel execução do regime didático, especialmente no que respeita à observância de horários e dos programas de atividade dos professores, docentes-livres, auxiliares de ensino e estudantes;

h) exercer o poder diretivo e disciplinar sobre os funcionários;

i) superintender todos os serviços administrativos da unidade universitária adquirindo material e contratando obras e serviços;

i) designar os professores adjuntos e os substitutos interinos dos professores na forma deste Estatuto;

l) manter a ordem em todas as dependências do estabelecimento e aplicar penas disciplinares;

m) cumprir e fazer cumprir as disposições dos respectivos regimentos;

n) deliberar sobre a época para a inscrição de concurso e a de realização das provas, ouvida a Congregação.

## TITULO V

### Da Organização Didática

Art. 57. Os cursos universitários são os seguintes:

a) cursos de graduação;

b) cursos de pós-graduação;

c) cursos de extensão.

Art. 53. Os cursos de graduação, básicos em todos os estabelecimentos, são constituídos de modo que se respeitem os padrões mínimos fixados na Lei Federal para os efeitos do reconhecimento dos diplomas expedidos.

Art. 59. Os cursos de pós-graduação têm por fim:

a) ampliar conhecimentos de um conjunto de disciplinas, uma só ou determinado domínio da mesma;

b) aprofundar, em ensino intensivo e sistematizado, os conhecimentos necessários a finalidades profissionais, científicas ou artísticas.

Art. 60. Os cursos de pós-graduação serão organizados nos Regimentos de cada estabelecimento, segundo as conveniências específicas.

Art. 61. Os cursos de extensão universitária destinam-se a prolon-

gar, em benefício coletivo, a atividade técnica, científica ou artística dos estabelecimentos.

Parágrafo único. Os cursos de extensão dependem de autorização do Conselho Universitário após estudo dos programas e também do Conselho de Curadores quando acarretem despesas.

Art. 62. Receberá diploma de doutor o graduado que defender tese na qual apresente pesquisas originais ou revele conceitos doutrinários pessoais de real valor.

Parágrafo único. Só poderá apresentar tese para doutoramento aquele que tenha aprovação em curso de doutorado ou em outros de pós-graduação, conforme estabeleça o Regimento da respectiva Faculdade ou Escola.

Art. 63. A Universidade publicará "Arquivos", constituídos de tantos volumes quantas as unidades universitárias e destinados à divulgação de trabalhos originais.

## TITULO VI

### Do Corpo Docente

Art. 64. O corpo docente das Faculdades ou Escolas poderá variar na sua composição de acordo com a natureza peculiar do ensino a ser ministrado, mas o professorado deverá ser constituído por uma carreira de acesso gradual e sucessivo.

Art. 65. A carreira do professorado obedecerá à seguinte seriação:

- a) docentes-livres;
- b) professores adjuntos;
- c) professores catedráticos.

Parágrafo único. Além dos titulares mencionados, farão parte, e-

ventualmente, do corpo docente, os professores interinos e os contratados.

Art. 66. O ingresso na carreira do professorado se fará mediante concurso para docente-livre, ressalvado o disposto no art. 69.

Art. 67. Os professores adjuntos serão nomeados, pela forma deste Estatuto, por indicação dos respectivos professores catedráticos, permanecendo em exercício enquanto deles mereçam confiança.

§ 1º A escolha para professor adjunto só se fará entre docentes livres da disciplina, devendo ter preferência o que fôr assistente.

§ 2º No caso de vacância da cátedra, cessarão os efeitos da indicação do professor adjunto.

Art. 68. Os professores catedráticos escolhidos mediante concurso de títulos e provas serão nomeados pelo Presidente da República.

Parágrafo único. Ao concurso para professor catedrático somente poderão concorrer os professores adjuntos e docentes-livres da disciplina ou de disciplina afim, os catedráticos de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos pelo Governo Federal e, excepcionalmente, pessoas de notório saber, a juízo de dois terços da respectiva Congregação.

Art. 69. A docência livre será concedida mediante concurso de títulos e de provas e seu exercício não constitui acumulação vedada por lei.

§ 1º Só poderá inscrever-se no concurso para docente-livre aquele que tenha defendido tese ou conte três anos de graduado no mínimo.

§ 2º Quando houver dois ou mais candidatos para a docência livre de uma mesma disciplina, a realização das provas de cada concor-



rente se fará de modo que seja afastado qualquer caráter de competição.

Art. 70. De três em três anos, será feita, pelo Conselho Universitário, a revisão do quadro dos docentes-livres, a fim de serem excluídos os que não houverem, exercido atividades eficientes no ensino ou não tiverem publicado trabalhos de valor doutrinário ou prático.

Parágrafo único. O simples desempenho de funções públicas em comissões técnicas, a participação das comissões julgadoras de provas parciais ou exames finais, bem como a apresentação de trabalho de autoria duvidosa e a exibição de atestados gratuitos não constituem prova do preenchimento dos requisitos discriminados neste artigo.

Art. 71. São auxiliares de ensino os que cooperam com o professor catedrático na realização dos cursos de graduação.

Art. 72. Os auxiliares de ensino terão as seguintes categorias:

- a) Instrutor;
- b) Assistente.

Art. 73. Nas Faculdades ou Escolas que o exijam, haverá Chefe de Clínica ou de Laboratório que só poderá ser Docente-Livre da mesma disciplina.

Art. 74. Poderão ser contratados professores nacionais ou estrangeiros que se incumbam da regência de qualquer cadeira, da realização dos cursos de aperfeiçoamento e de especialização ou ainda da direção e execução de pesquisas científicas.

Art. 75. Os professores catedráticos serão destituídos do cargo nos seguintes casos:

a) desempenho de cargo efetivo que impossibilite exercício;

b) abandono; e

c) desídia inveterada no desempenho de suas funções ou prática de atos incompatíveis com a dignidade da vida universitária, apurados em processo regular.

Art. 76. O professor que aceitar mandato popular ou comissão do Governo que o obrigue a ausentar-se da sede da Universidade, ou o incompatibilize para o exercício das funções, será considerado licenciado pelo tempo que durar o mandato ou a comissão.

Art. 77. O provimento do cargo de professor catedrático poderá ser feito, se assim o justificarem irrecusáveis vantagens para o ensino, pela transferência do professor catedrático da própria Universidade ou de outra federal ou equiparada, desde que aceite por dois terços da respectiva Congregação e não estando aberto concurso.

Art. 78. Para regência de cátedra vaga far-se-á rodízio entre os docentes-livres da mesma disciplina que o requererem ao Conselho Departamental.

Parágrafo único. Caso não haja docente-livre da disciplina ou nenhum que o tenha requerido, o provimento interino da cátedra se fará por contrato.

Art. 79. Nos impedimentos eventuais do professor catedrático, a substituição caberá por designação do Diretor e indicação do professor catedrático ao professor adjunto, ou na sua falta, ao Docente Livre da mesma cátedra ou de cátedra afim.

Art. 80. Perderá automaticamente a interinidade na cátedra o professor que não se tenha inscrito para o concurso de catedrático.

Parágrafo único. O candidato que se retirar do concurso depois de iniciadas as provas será considerado reprovado.

## TÍTULO VII

### Dos Estabelecimentos e Institutos Complementares

Art. 81. A direção dos estabelecimentos e instituições a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 3º será exercida pelos seguintes órgãos:

- a) Conselho Deliberativo;
- b) Diretoria.

§ 1º Cabe ao Conselho Deliberativo elaborar o Regimento, que entrará em vigor após aprovação pelo Conselho Universitário.

§ 2º O Diretor será designado pelo Reitor mediante eleição pelo respectivo Conselho Deliberativo.

## TÍTULO VIII

### Do Pessoal Administrativo

Art. 82. Os direitos, atribuições e deveres, a natureza dos cargos e das funções do pessoal administrativo são discriminados, no que houver de específico, no Regimento de cada Faculdade, Escola ou Instituto.

Parágrafo único. Cabe ao Reitor a distribuição de pessoal administrativo.

## TÍTULO IX

### Do Regime Escolar

Art. 83. A admissão inicial em qualquer curso universitário, o regime dos cursos e provas para a apu-

ração do aproveitamento dos alunos, a concessão de diploma, todas as questões que interessem à vida escolar, não previstas neste Estatuto, obedecerão à Legislação Federal.

Parágrafo único. É vedada a matrícula simultânea em mais de um curso de graduação.

## TÍTULO X

### Do Regime Disciplinar

Art. 84. Caberá à unidade universitária a responsabilidade da fiel observância dos preceitos condizentes com a ordem e a dignidade do ensino.

Art. 85. O regime disciplinar será estabelecido no Regimento de cada Faculdade ou Escola, subordinando-se às seguintes normas gerais:

- a) as penas disciplinares serão:
  - 1 — advertência;
  - 2 — repreensão.
  - 3 — suspensão;
  - 4 — eliminação;

b) as penas especificadas nos incisos 1 e 2, alínea *a*, serão da competência do Reitor e dos Diretores;

c) as penas de suspensão até 30 dias serão da competência do Reitor e dos Diretores e, as de mais de 30 dias, do Conselho Universitário e das Congregações;

d) a pena de eliminação será da competência do Conselho Universitário, chamando-se expulsão em relação ao corpo discente, e destituição, em relação ao corpo docente.

Art. 86. Das penas disciplinares aplicadas por qualquer autoridade universitária caberá recurso, sempre, para a autoridade imediatamente superior, sendo o Conselho Universitário a última instância em matéria disciplinar.

**TITULO XI****Da Vida Social Universitária**

Art. 87. A vida social universitária terá como organizações fundamentais:

a) as associações constituídas pelos membros do corpo docente e discente dos estabelecimentos nos quais possam encontrar ambiente propício à orientação e renovação dos ideais universitários;

b) as organizações que sirvam para vincular a Universidade à sociedade.

Art. 88. A Associação dos Professores Universitários da Bahia, que terá como Presidente o Reitor, destina-se:

a) a instituir e efetivar medidas de previdência e beneficência que possam aproveitar a qualquer membro do corpo docente;

b) a efetivar reuniões de caráter científico para comunicações e discussões de trabalhos realizados nos estabelecimentos e institutos;

c) a promover reuniões de caráter social.

Art. 89. O corpo discente de cada estabelecimento organizará associações destinadas a desenvolver o espírito estudantil, a defender os interesses gerais dos estudantes, e a tornar agradável e educativa a sua convivência.

Art. 90. Em cada unidade universitária haverá um Diretório Acadêmico, constituído de nove membros, no mínimo, que será reconhecido pela Congregação como órgão legítimo de representação, para todos os efeitos, do corpo discente do estabelecimento.

§ 1º Cada Diretório organizará comissões permanentes, dentre as quais devem figurar as seguintes:

a) comissão de beneficência e previdência;

b) comissão cultural;

c) comissão social;

d) comissão esportiva.

§ 2º As atribuições do Diretório serão fixadas no seu Estatuto, previamente aprovado pela Congregação.

Art. 91. Na elaboração anual do orçamento das Faculdades ou Escolas, reservar-se-á uma subvenção para o Diretório Acadêmico.

Art. 92. Destinado a condensar e centralizar as atividades sociais do corpo discente da Universidade, constituir-se-á o Diretório Central dos Estudantes, composto por dois representantes de cada Diretório.

Art. 93. Ao Diretório Central dos Estudantes cabe:

a) defender os interesses gerais da classe perante autoridades superiores de ensino e perante os poderes públicos;

b) promover a aproximação e a solidariedade entre os estudantes dos diversos estabelecimentos;

c) realizar entendimentos com os diversos diretórios acadêmicos a fim de promover a realização de solenidades acadêmicas e de reuniões sociais;

d) organizar competições desportivas que aproveitem à saúde dos estudantes;

e) promover reuniões de caráter cultural, nas quais se exercitem os estudantes em discussões de temas doutrinários ou de trabalhos de observação e de experiência social;

f) representar, por seu Presidente, o corpo discente no Conselho Universitário;

g) organizar e oficializar as execuções culturais, de acordo com a Reitoria.

Art. 94. Os antigos alunos das diferentes Faculdades e Escolas organizarão a Associação dos Antigos Alunos que se representará no Conselho de Curadores depois de reconhecido e aprovado seu Estatuto pelo Conselho Universitário.

Art. 95. Enquanto não fôr adotado para o corpo discente o regime de tempo integral, a Universidade assistirá, com uma ou mais bolsas, conforme a modalidade, o aluno carente de recursos e que haja revelado aproveitamento nos estudos.

§ 1º Cabe ao Departamento de Assistência disciplinar a distribuição das supracitadas bolsas e velar pela fiel observância dos compromissos assumidos pelos alunos ao recebê-las.

§ 2º A concessão de bolsas ao estudante é atribuição exclusiva do Reitor.

## TITULO XII

### Disposições Gerais

Art. 96. As Faculdades, Escolas e Institutos fornecerão à Reitoria todos os elementos relativos a inscrições, matrículas e transferências.

Art. 97. A Universidade praticará sob sua exclusiva responsabilidade todos os atos peculiares ao seu funcionamento.

Art. 98. As condições gerais de nomeação, licenciamento, aposentação, disponibilidade e admissão dos servidores públicos lotados na Uni-

versidade, são as estabelecidas na legislação federal.

Parágrafo único. Todas as ocorrências relativas à vida funcional dos servidores públicos a que se refere este artigo serão, ato contínuo, comunicadas à Divisão do Pessoal do Ministério da Educação e Cultura, para os devidos assentamentos.

Art. 99. O corpo docente e os servidores das unidades universitárias não mantidas pela União na data em que forem incorporadas à Universidade continuarão no gozo dos seus direitos e vantagens não adquirida a qualidade de funcionários públicos para qualquer efeito.

Art. 100. Os Regimentos das Faculdades, Escolas ou Institutos fixarão o número de horas de trabalho semanal, observando-se a seguinte discriminação:

1º Quarenta horas para o pessoal de ensino e de pesquisa, sob o regime de dedicação exclusiva;

2º Dezoito horas para os demais professores catedráticos, interinos ou contratados;

3º Vinte e quatro horas para os professores adjuntos, assistentes e auxiliares de ensino e de pesquisa;

4º Quarenta e quatro horas para o pessoal que executa trabalhos de natureza braçal ou subalterna;

5º Trinta e três horas para os demais servidores.

Parágrafo único. É vedada acumulação de cargo, função ou atividade, remunerados ou não, ao pessoal sob regime de dedicação exclusiva.

Art. 101. O professor catedrático ou assistente de ensino que, por qualquer motivo, não preencher as horas semanais de trabalho, terá sua atividade aproveitada na execução

de pesquisa ou no ensino de cadeira afim, mediante deliberação da Congregação.

Parágrafo único. É obrigatório o desconto em folha de pagamento das faltas ao trabalho, calculado pelo número de horas de ausência e na base do percebido mensalmente pelo servidor.

Art. 102. O Governo Federal reconhecerá como oficialmente válidos para todos os efeitos legais os diplomas ou certificados de estudo, os boletins de exames e demais atos regularmente expedidos ou realizados por qualquer unidade universitária.

Art. 103. A Universidade terá um estandarte e adotará um símbolo e um distintivo.

Art. 104. Na elaboração do seu Regimento, cada Faculdade, Escola ou Instituto, e a Reitoria manterão rigorosa observância da legislação federal vigente e deste Estatuto, considerando-se automaticamente revogado o dispositivo regimental que contrarie no todo ou em parte, o estabelecido em Lei ou no Estatuto.

Parágrafo único. Cabe ao Diretor comunicar à Congregação a nova disposição da Lei ou do Estatuto, logo após sua publicação oficial.

Art. 105. O presente Estatuto somente poderá ser modificado mediante proposta do Reitor ou de um terço pelo menos dos membros do Conselho Universitário e aprovada em sessão especialmente convocada para esse fim por dois terços, no mínimo, da totalidade dos membros do Conselho.

Parágrafo único. As modificações entrarão em vigor depois de aprovadas pelo Governo Federal e

publicadas no "Diário Oficial" da República.

Art. 106. As unidades universitárias só atenderão a interesse do corpo discente respectivo quando pleiteado por intermédio do seu Diretório Acadêmico.

Art. 107. Participarão das Congregações até preenchimento efetivo das respectivas cátedras os atuais professores extranumerários estabelecidos pelo art. 23 das D. T. da Constituição Federal,

Parágrafo único. Os professores extranumerários podem votar e ser votados, ressalvados os impedimentos previstos neste Estatuto.

Art. 108. O Reitor usará nas solenidades universitárias vestes talaras, com o distintivo de seu cargo.

Art. 109. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 23 de maio de 1958. — *Clóvis Salgado*.

(Publ. no *D. O.* de 21-3-58).

## DECRETO Nº 43.926 — DE 26 DE JUNHO DE 1958

*Dispõe sobre a Escola Nacional de Saúde Pública e dá outras providências.*

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, inciso I, da Constituição, decreta:

Art. 1º A Escola Nacional de Saúde Pública (E.N.S.P.), criada pela Lei nº 2.312, de 3 de setembro de 1954, é órgão integrante do Ministério da Saúde e diretamente subordinada ao respectivo Ministro de Estado.



Art. 2º À E.N.S.P., com- sede no Distrito Federal, cabe aperfeiçoar e especializar pessoal técnico necessário aos servidores de Saúde Pública.

Parágrafo único. A E. N. S. P. ocupará-se-á também, dentro de suas possibilidades, de estudos e pesquisas sobre assuntos de interesse médico-sanitário.

Art. 3º Para atender aos seus fins, a E.N.S.P. realizará:

I — Cursos de aperfeiçoamento, de especialização e de atualização em saúde pública, destinados a diplomados em cursos de nível universitário superior, oficiais ou reconhecidos;

II — Cursos de formação e adiestramento para pessoal técnico auxiliar dos serviços de saúde pública.

Art. 4º Os cursos referidos no artigo anterior têm por objetivo:

I — formar pessoal habilitado a organizar e dirigir serviços de higiene e saúde pública;

II — promover o preparo, aperfeiçoamento e especialização do pessoal técnico necessário às diversas atividades de higiene e saúde pública;

III — preparar pessoal habilitado a executar atividades auxiliares atinentes aos serviços de saúde pública.

Art. 5º A E.N.S.P. compreende:  
Diretoria (D.);  
Secretaria;  
Biblioteca;

Conselho Consultivo (C.C.);  
Setor de Ensino (S.E.);  
Núcleo de Administração da Saúde Pública;

Núcleo de Epidemiologia e Bioestatística;

Núcleo de Parasitologia;

Núcleo de Saneamento.

Art. 6º A E.N.S.P. será dirigida por um Diretor, designado pelo Ministro de Estado dentre profissionais diplomados em Saúde Pública de reconhecida competência e que exerçam atividades no campo da saúde pública e de seu ensino.

Art. 7º Os chefes da Secretaria, da Biblioteca, do Setor de Ensino e dos Núcleos serão designados pelo Ministro de Estado, mediante proposta do Diretor da Escola.

Art. 8º As funções de direção e chefia serão retribuídas mediante gratificação de função, a ser fixada pelo Presidente da República.

Art. 9º O Conselho Consultivo será composto de 5 (cinco) membros e 5 (cinco) suplentes, designados pelo Ministro de Estado dentre professores da E.N.S.P., e funcionará sob a presidência do Diretor da Escola.

Art. 10. A estruturação e o currículo dos cursos, seu regime didático, condições de matrícula e demais disposições relativas à organização do ensino, administração e orientação didática da E.N.S.P. serão fixadas em seu Regulamento, a ser aprovado pelo Presidente da República.

Art. 11. Poderão ser concedidas, anualmente, na forma que fôr estabelecida no Regulamento da E.N.S.P. bolsas de estudo a candidatos aos cursos da Escola.

§ 1º A importância da bolsa de estudo, a ser concedida mensalmente, será fixada pelo Ministro de Estado, por proposta do Diretor da E.N.S.P.

§ 2º A distribuição das bolsas de estudo e o processo de seleção dos beneficiários serão disciplinados

na forma prescrita pelo Regulamento da E.N.S.P.

Art. 12. Poderá o Ministério da Saúde firmar acordos com Universidades ou estabelecimentos oficiais de ensino superior do país, para realização de cursos de mandato universitário de que trata o art. 3º, item I.

Art. 13. Para atender à maior efetividade do ensino, poderá a E.N.S.P. obter a colaboração técnica e financeira dos órgãos públicos interessados, bem como de entidades privadas, nacionais ou estrangeiros, respeitada a legislação em vigor.

Art. 14. A apresentação de certificado expedido pela E.N.S.P. constituirá condição básica para ingresso em cargos e funções públicas federais, para cujo provimento seja exigido especialização em medicina sanitária.

Art. 15. Os professores, assistentes e auxiliares do ensino da E.N.S.P. serão designados pelo Ministro de Estado dentre especialistas de reconhecida competência, nacionais ou estrangeiros, servidores públicos ou não, mediante indicação do Conselho Consultivo ao Diretor da Escola.

Parágrafo único. Os professores, assistentes e auxiliares de ensino perceberão, por hora de aula ministrada, teórica ou prática, a ser fixada por Decreto, a gratificação prevista na alínea *b*, do item X, do art. 145 da Lei nº 1.711, de 28 de outubro de 1952.

Art. 16. O Ministro da Saúde submeterá à aprovação do Presidente da República, dentro do prazo de 120 (cento e vinte) dias, o Regulamento da E.N.S.P.

Art. 17. O presente decreto entrará em vigor na data da sua publicação.

Art. 18. Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, em 26 de junho de 1958; 137º da Independência e 70º da República.

JUSCELINO KUBITSCHK.

*Clóvis Salgado.*

*Maurício Medeiros.*

(Publ. no *D. O.* de 26-6-58).

## DECRETO Nº 43.928 — DE 26 DE JUNHO DE 1958

### *Institui a Campanha Nacional de Teatro.*

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, decreta:

Art. 1º Fica instituída a Campanha Nacional de Teatro (C.N.T.), a cargo do Serviço Nacional de Teatro, do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2º Caberá à C.N.T. promover o desenvolvimento e o aprimoramento do teatro no país, mediante a organização e o financiamento de planos de proteção e ajuda e a realização de empreendimentos artísticos, técnicos e assistenciais.

Art. 3º Para a consecução de seus objetivos, a C.N.T. deverá:

a) auxiliar companhias teatrais profissionais, circos, grupos de amadores, escolas de teatro, entidades e atividades relacionadas com o teatro, exigindo dos beneficiários a observância das diretrizes culturais que estabelecer;

b) manter o Teatro Nacional de Comédia, e proceder a montagem de espetáculos de ópera e ballet de alto nível artístico.

c) organizar congressos, festivais e exposições de teatro no país e no estrangeiro;

d) financiar o teatro social, com a finalidade de atingir todas as camadas sociais;

e) incentivar o teatro estudantil e promover espetáculos teatrais, para crianças e adolescentes, nas escolas e em outros locais adequados;

f) financiar a construção, a reconstrução e a conservação de teatros;

g) financiar excursões de companhias profissionais e de grupos de amadores;

h) financiar bolsas de estudo, no país e no estrangeiro;

i) editar livros relativos ao teatro e promover publicações especializadas;

j) esclarecer a opinião pública sobre o valor do teatro e a ação da C.N.T., mediante artigos, conferências, etc;

k) manter um serviço de intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao teatro;

l) cooperar com os órgãos federais, estaduais e municipais de caráter cultural e relacionados com a atividade teatral.

Art. 4º A C.N.T. será superintendida pelo Diretor do Serviço Nacional de Teatro, com a colaboração de assessores que designará.

Art. 5º Para o custeio das atividades da C.N.T. haverá um fundo especial, de natureza bancária, depositado em conta especial no Banco do Brasil, a ser movimentada pelo Diretor do S.N.T. e constituído de:

a) dotações e contribuições que para isso forem, consignadas no Orçamento da União, dos Estados, dos Municípios e de entidades parastatais e sociedades de economia mista;

b) contribuições de entidades públicas e privadas;

o) donativos, contribuições e legados particulares;

Art. 6º O S.N.T. poderá firmar contratos e ajustes com entidades públicas e privadas, para a realização de planos visando ao desenvolvimento e o aperfeiçoamento do teatro.

Art. 7º O Ministro de Estado da Educação e Cultura baixará as instruções necessárias à organização e à execução da C.N.T.

Art. 8º A aplicação dos recursos da C.N.T. será feita de acordo com plano anualmente apresentado ao Ministro da Educação e Cultura e aprovado pelo Presidente da República.

Art. 9º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, em 26 de junho de 1958; 137º da Independência e 70º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK.

*Clóvis Salgado.*

(Publ. no *D. O.* de 26-6-58).

PORTARIA Nº 149 — DE 30 DE ABRIL DE 1958

*Dispõe sobre a Enciclopédia Brasileira.*

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, tendo em vista a conveniência de definir as atribuições da Comissão Central de Coordena-

ção da Enciclopédia Brasileira, de modo a estabelecer condições que lhe possibilitem eficientes atividades e considerando o atual desenvolvimento dos trabalhos e a próxima instalação de suas Comissões Executivas Divisionais que se incumbirão do preparo e da redação dos verbetes, resolve:

Art. 1º Todos os trabalhos de elaboração da Enciclopédia Brasileira serão orientados e coordenados pela sua Comissão Central de Coordenação, composta de treze membros e subordinada ao Diretor do Instituto Nacional do Livro, seu membro nato e presidente.

Parágrafo único. Os demais membros serão designados pelo Ministro, sendo três como componentes do Núcleo Central de Coordenação e os restantes na qualidade de representantes de cada uma das Comissões Executivas Divisionais, a saber:

Comissão de Filologia e Lingüística;

Comissão de Filosofia e Educação;

Comissão de Artes e Literatura;

Comissão de Ciências Física<sup>3</sup> e Matemáticas;

Comissão de Ciências Naturais;

Comissão de Ciências Históricas e Sociais;

Comissão de Economia, Organização e Administração;

Comissão de Atividades Econômicas e Sociais; e

Comissão de Assuntos Gerais.

Art. 2º A Comissão Central de Coordenação organizará sua Secretaria Executiva, por intermédio da qual serão estabelecidas as articulações dos respectivos serviços internos administrativos bem como das Comissões Executivas Divisionais.

Art. 3º Ao Núcleo Central de Coordenação, cujos atos serão sempre submetidos à aprovação do Diretor antes mencionado, caberá:

a) propor as modificações que se tornarem necessárias no plano geral da Enciclopédia e sugerir normas para o funcionamento dos seus diversos setores técnicos e administrativos;

b) organizar plano de aplicação dos recursos disponíveis;

c) opinar sobre sugestões apresentadas pelas Comissões Executivas Divisionais;

d) estudar os ajustes a serem estabelecidos com os colaboradores, de acordo com as propostas da Secretaria Executiva e das Comissões Executivas Divisionais,

Art. 4º O plenário da Comissão Central de Coordenação terá as seguintes atribuições:

a) examinar e aprovar normas técnicas especializadas sugeridas pelas Comissões Executivas Divisionais;

b) apreciar e aprovar as classificações e hierarquizações definitivas das "entradas", bem como as inclusões e indicações das ilustrações que devam ser previstas em cada verbete;

c) selecionar técnicos para integrarem as Comissões Executivas Divisionais e escolher seus colaboradores permanentes ou encarregados da redação de verbetes, submetendo os nomes, destes e daqueles, à aprovação do citado Diretor;

d) rever a redação final dos verbetes e proceder à sua aprovação, para fins de publicação;

e) apreciar as questões relativas ao entrosamento dos trabalhos

das Comissões Executivas Divisionais.

Art. 5º As deliberações dos referidos Núcleo e Comissão serão tomadas pela maioria de seus membros e submetidas ao Diretor aludido, que as encaminhará à Secretaria Executiva, para efeito de cumprimento.

Art. 6º Além das incumbências indicadas nos arts. 2º e 5º, a Secretaria Executiva terá mais as seguintes atribuições:

a) organizar atas das reuniões dos órgãos mencionados no artigo anterior; e

6) superintender o funcionamento dos serviços auxiliares, técnicos ou administrativos, o qual se processará conforme as normas referidas na alínea a, do art. 3º — *Clóvis Salgado*.

(Publ. no D. O. de 6-6-58).

#### PORTARIA Nº 362, DE 4 DE JUNHO DE 1958

*Dispõe sobre as Associações de Merenda Escolar.*

O Ministro de Estado da Educação e Cultura, tendo em vista o dispositivo do art. 6º, alíneas *j* e *k* do Regimento da Campanha Nacional de Merenda Escolar, aprovado pela portaria nº 388-A, de 22 de novembro de 1957, resolve:

Art. 1º São consideradas como órgãos de colaboração da Campanha Nacional de Merenda Escolar as associações que se constituírem no país com a finalidade de auxiliar a manutenção e a expansão da merenda escolar, proporcionando-a ao

maior número possível de escolares e pré-escolares, na respectiva localidade.

Art. 2º Fica instituído, na Campanha Nacional de Merenda Escolar, o registro oficial das associações compreendidas no artigo anterior, cujo reconhecimento se fará mediante a respectiva inscrição no citado registro e nas condições que forem estabelecidas em instruções da Superintendência da Campanha.

Art. 3º A organização e o funcionamento das instituições de que trata esta portaria, obedecerão aos Estatutos elaborados pela Superintendência da Campanha Nacional de Merenda Escolar que com essa baixam. — *Clóvis Salgado*.

#### ASSOCIAÇÃO DE AUXÍLIO ÀS CANTINAS ESCOLARES

##### ESTATUTOS

###### CAPÍTULO I

*Da Denominação, Duração, Sede e Finalidades*

Art. 1º Sob a denominação de "Associação de Auxílio às Cantinas Escolares" (ACE) fica fundada no município de . . . . ., onde terá sede e foro, uma entidade civil sem fins lucrativos, constituída de ilimitado número de sócios e que durará por tempo indeterminado.

Art. 2º O âmbito de ação da ACE se estenderá a todo o município e terá por finalidade auxiliar a manutenção e a expansão da merenda escolar, visando a proporcioná-la ao maior número possível de escolares e pré-escolares da localidade, de



acordo com os métodos e recomendações da Campanha Nacional de Merenda Escolar do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 3º A "Associação de Auxílio às Cantinas Escolares" é órgão de colaboração da Campanha Nacional de Merenda Escolar, nos termos do disposto em seu Regimento Interno, e filiada à "Federação Estadual de Auxílio às Cantinas Escolares" do Estado de . . . . . ; para a consecução dos fins sociais, procurará despertar o interesse da comunidade pelos problemas da nutrição e da educação alimentar.

## CAPÍTULO II

### *Dos órgãos*

Art. 4º São órgãos da "Associação de Auxílio às Cantinas Escolares":

- a) o Conselho Consultivo (CO);
- b) o Conselho Técnico (CT);
- c) o Conselho Executivo (CE).

### SEÇÃO I

#### *Do Conselho Consultivo*

Art. 5º O Conselho Consultivo (CC) se compõe de (15 ou 30) membros dos quais 1/3 vitalício, constituído dos (5 ou 10) primeiros signatários da ata ou edital de convocação da Assembléia de fundação da entidade.

§ 1º Os dois terços restantes, com mandato de dois anos, serão escolhidos pelos membros vitalícios mediante indicação do Conselho Executivo (CE), de preferência dentre personalidades locais cuja atua-

ção se tenha feito sentir na solução de problemas de assistência social em geral e da nutrição e educação alimentar em particular; sempre que possível, serão representadas as diferentes classes profissionais proporcionalmente ao seu número.

§ 2º O Conselho Consultivo (CO, que se reunirá anualmente para o exercício de suas faculdades, terá as seguintes atribuições:

- a) o exame e a aprovação dos balanços e contas da Associação;
- b) a aprovação do Relatório anual das atividades da entidade;
- c) a elaboração e a aprovação do Plano Geral de Atividades;
- d) a escolha, por 2/3 (dois terços), no mínimo, de seus membros, das pessoas e entidades que, por sua contribuição e esforço, façam jus à indicação ao Superintendente da Campanha Nacional de Merenda Escolar para a concessão dos prêmios e medalhas de que trata o art. 6º, alínea *t* do Regulamento aprovado pela Portaria Ministerial nº 388-A, de 22 de novembro de 1957;
- e) a eleição dos membros do Conselho Executivo (CE).

§ 3º Os serviços prestados pelos membros do Conselho Consultivo serão considerados relevantes.

§ 4º Os cargos vitalícios do Conselho Consultivo serão preenchidos em caso de vacância, por falecimento ou renúncia, por indicação dos demais membros vitalícios, em escrutínio secreto.

### SEÇÃO II

#### *Do Conselho Técnico*

Art. 6º O Conselho Técnico (CT) é composto de número ilimita-

do de membros indicados por 1/3 (um terço) pelo menos dos membros do Conselho Consultivo, e terá por finalidade:

a) opinar sobre assuntos de natureza técnica que lhe forem submetidos pelos demais órgãos da Associação;

b) propor medidas tendentes a disseminar os princípios da boa alimentação;

c) estudar soluções de caráter técnico, visando à erradicação do estado de subnutrição, especialmente da infância e juventude escolares;

d) examinar e sugerir a realização de atividades suplementares da merenda escolar, inclusive referentes à educação alimentar.

Parágrafo único — O Conselho Técnico reunir-se-á sempre que convocado pelos demais órgãos e o serviço de seus membros será considerado relevante.

### SEÇÃO III

#### *Do Conselho Executivo*

Art. 7º O Conselho Executivo (CE) compõe-se de 5 (cinco) membros eleitos por dois anos pelo Conselho Consultivo, dentre os seus membros, ou não.

§ 1º São atribuições do Conselho Executivo:

a) organizar, anualmente, o orçamento das despesas previstas e apresentar relatórios e balanços das atividades exercidas durante o ano anterior à Federação Estadual e ao Conselho Consultivo;

b) organizar o seu Regimento Interno;

c) organizar e dirigir os serviços administrativos da entidade;

d) determinar a execução das normas gerais de atividades indicadas pela Federação Estadual, pela Confederação Nacional ou pela Superintendência da Companhia Nacional de Merenda Escolar;

e) executar e fazer executar todas as deliberações, providências ou medidas administrativas, praticando quaisquer atos, desde que não sejam da exclusiva competência de outros órgãos;

f) autorizar a designação de pessoas de reconhecida capacidade e dedicação para exercer funções de assistentes voluntários em determinados serviços, como contribuição relevante à instituição;

g) movimentar os recursos da Associação, autorizando despesas dentro dos recursos próprios;

h) indicar os representantes às reuniões da Federação Estadual, assim como os integrantes de congressos, simpósios ou quaisquer conclave promovidos pela Confederação Nacional ou por outros organismos públicos ou privados;

i) desempenhar quaisquer outras atribuições necessárias ao cumprimento das finalidades da Associação;

j) fixar as contribuições dos membros de que trata o art. 8º.

### CAPÍTULO III

#### *Dos Membros*

Art. 8º São membros da "Associação de Auxílio às Cantinas Escolares" as pessoas ou entidades que contribuam com recursos ou serviços para a realização de seus objetivos.

I I» São sócios beneméritos da entidade todos aqueles assim considerados pelo Conselho Executivo.

§ 2º São sócios fundadores os que assinarem a ata de fundação.

§ 3º Os membros da sociedade não respondem, direta ou indiretamente, pelos atos ou obrigações sociais.

#### CAPITULO IV

##### *Da Reforma dos Estatutos e da Dissolução da Entidade*

Art. 9º O presente Estatuto só poderá ser modificado por iniciativa de pelo menos 2/3 (dois terços) dos membros do Conselho Executivo, aprovada por igual *quorum* do Conselho Consultivo e ouvido previamente o serviço do registro oficial da Campanha Nacional de Merenda Escolar.

Art. 10. A dissolução da Associação só poderá ser declarada obedecidos os requisitos do art. 9º, incorporando-se o seu patrimônio ao Fundo Especial da Campanha Nacional de Merenda Escolar, criado pelo Decreto nº 40.052, de 1 de outubro de 1956.

Art. 11. A Associação deverá ser registrada na Campanha Nacional de Merenda Escolar, na forma da Portaria nº 362, de 4 de junho de 1958 do Ministro da Educação e Cultura.

#### CAPÍTULO V

##### *Disposições Gerais*

Art. 12. Os casos omissos do presente Estatuto serão resolvidos

através de consulta à Campanha Nacional de Merenda Escolar.

Art. 13. E vedada a manifestação da entidade em assuntos de natureza político-partidária ou religiosa. — *Clóvis Salgado*.

(Pub. no *D. O.* de 12-6-58).

#### PORTARIA Nº 354, DE 25 DE ABRIL DE 1958

##### *Baixa instruções para a organização de serviços da Inspeção Seccional de São Paulo.*

O Diretor do Ensino Secundário, do Ministério da Educação e Cultura, usando das atribuições que lhe confere o art. 14, incisos XIV e XXVI, do Regimento anexo ao Decreto nº 40.050, de 29 de setembro de 1956, e atendendo à solicitação da Inspeção Seccional de São Paulo, que, de acordo com o disposto no art. 3º da Portaria n. 373, de 12-11-57, apresentou o "Plano de organização dos serviços de inspeção",

Resolve baixar as seguintes instruções para organização dos serviços de inspeção federal nos estabelecimentos de ensino sob a jurisdição da Inspeção Seccional de São Paulo:

Art. 1º A inspeção federal nos estabelecimentos de ensino secundário equiparados e reconhecidos far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas, ainda, com o caráter de orientação pedagógica.

Art. 2º A inspeção, sem prejuízo do seu objetivo de orientar e fiscalizar o cumprimento das leis do ensino secundário nos estabelecimentos subordinados ao Ministério

da Educação e Cultura, se fará através de:

a) assistência direta ao estabelecimento;

b) acompanhamento do processo de aprendizagem no sentido de seu aperfeiçoamento e maior rendimento;

c) pesquisas e levantamentos das condições educacionais;

d) verificações gerais e particulares;

e) realização de atividades que visem ao aperfeiçoamento dos órgãos e instituições escolares;

f) colaboração com os órgãos mais adequados para integração da escola secundária na comunidade a que serve;

g) incentivo a iniciativas que favoreçam melhores condições para que a educação atinja plenamente os seus objetivos.

Art. 3º Na inspeção ao estabelecimento serão sempre considerados, entre outros, os seguintes aspectos:

o) a direção do estabelecimento;

b) o trabalho dos professores e seu aperfeiçoamento;

c) o desenvolvimento dos programas;

d) os métodos pedagógicos;

e) a utilização do tempo escolar;

f) o rendimento escolar;

g) a frequência escolar;

h) a orientação educacional;

O os trabalhos complementares;

j) as atividades extra-curriculares;

k) as instituições escolares e assistenciais;

l) as condições gerais das instituições;

m) o regime higiênico-dietético para internatos e semi-internatos dos estabelecimentos de ensino;

n) o custo do ensino e sua gratuidade;

o) a regularidade dos serviços administrativos.

Art. 4º Em cada estabelecimento de ensino haverá, obrigatoriamente, um livro de ocorrências, onde deverão ser consignados os termos de visita dos Inspectores, assinalando-se compulsoriamente a situação do estabelecimento em face das verificações efetuadas na oportunidade.

Art. 5º A fim de dar cumprimento aos serviços de inspeção, a Inspeção Secional de São Paulo designará inspetores para executarem funções específicas de natureza pedagógica ou administrativa.

§ 1º Desde que comprovada a necessidade, a Inspeção Secional, por ordem interna, poderá transferido o Inspetor de um para outro grupo.

§ 2º Os trabalhos de inspeção caracterizados por rotina administrativa, serão realizados, indistintamente, pelos Inspectores incumbidos de funções administrativas ou pedagógicas.

Art. 6º A Inspeção Secional designará funcionários de seu quadro para fiscalizarem os exames que tenham de ser realizados no decorrer do ano letivo.

§ 1º Cabe ao Diretor a responsabilidade pela realização dos exames nos estabelecimentos em regime especial, em virtude de convênios firmados com o Governo do Estado.

§ 2º A Inspeção Secional, sempre que julgar oportuno e após prévia anuência da Diretoria do Ensino Secundário, delegará poderes ao

Diretor do estabelecimento de ensino oficial ou particular, para presidir aos exames e para o exercício de outras atribuições.

Art. 7\* Nos estabelecimentos de ensino que estejam sob regime de inspeção especial ou em que tenha havido delegação de poderes ao Diretor do estabelecimento na forma do artigo anterior, os documentos oficiais deverão ser assinados pelo Diretor e pelo Secretário, com a indicação, sob forma legível, do número e data do ato que autorizou o primeiro a responder pelo serviço de inspeção, além da indicação dos respectivos números de registro na D. E. Se.

Art. 8' Sempre que julgar oportuno, a Inspetoria Secional determinará correições administrativas e pedagógicas, nos estabelecimentos que estiveram em regime especial de inspeção previsto no artigo 7º desta Portaria.

Art. 9º A Inspetoria Secional entregará, mensalmente, aos Inspectores a relação dos trabalhos que deverão ser executados no decorrer do mês, podendo, eventualmente, determinar a substituição desses encargos, ou solicitar a execução de outros serviços.

Art. 10. A fim de que os trabalhos de inspeção se efetuem de forma harmônica, a Inspetoria Secional promoverá conferências, cursos, reuniões, estágios e outras atividades próprias, de frequência obrigatória, para os Inspectores em exercício na Inspetoria Secional de São Paulo.

Art. 11. A apuração de frequência dos Inspectores será feita através de:

a) assinatura no livro de ponto ou de

b) apresentação dos relatórios de visitas ou de serviços especiais, que deverão ser entregues na reunião mensal dos Inspectores ou, eventualmente, até o dia 5 de cada mês vencido, na Inspetoria Secional.

Parágrafo único. Na falta de relatório ou justificação apresentados dentro do prazo legal, serão atribuídas ao Inspetor as faltas correspondentes.

Art. 12. Picam expressamente revogados os dispositivos vigentes que contrariem as presentes instruções.

Art. 13. Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 25 de abril de 1958. — Por *Gildásio Amado*, Diretor do Ensino Secundário, *Adalberto Correia Sena*, Substituto do Diretor.

(Publ. no *D. O.* de 8-5-58).

#### INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT

#### PORTARIA Nº 70. DE 28 DE MAIO DE 1958

*Baixa instruções sobre o Curso de Professores especializados em Didática de Cegos.*

O Diretor do Instituto Benjamim Constant, do Ministério da Educação e Cultura, usando da atribuição que lhe confere o item X do art. 17, do Decreto nº 34.700, de 25 de novembro de 1953, resolve baixar as seguintes normas para reger o funcionamento do Curso de Professores Especializados na Didática de Cegos, tendo em vista o disposto no art. 3º da Portaria Ministerial nº 709, de 28 de junho de 1951, baseada no Decre-



to-lei nº 6.066, de 3 de dezembro de 1943, em seus arts. 1º, item IV, 3º, item III.

## CAPITULO I

### *Da Finalidade e Duração do Curso*

Art. 1º O Curso, que tem por fim preparar e aperfeiçoar Professores de todo o País na especialidade de ensino a cegos e amblíopes, terá a duração de 4 meses (agosto a novembro), compreendendo aulas teóricas, práticas e estágios nas classes especiais.

§ 1º Somente poderão inscrever-se no Curso Professores diplomados por Escolas Normais ou Faculdades de Filosofia e os possuidores de registros na Prefeitura do Distrito Federal ou M. E. C, de idade compreendida entre 20 e 40 anos, que estejam exercendo o magistério.

§ 2º Ficarão dispensados das exigências do parágrafo anterior os professores que estejam lecionando com eficiência, pelo menos durante dois (2) anos em escolas de cegos, o que deverá ser atestado pelo Diretor da respectiva escola.

## CAPITULO II

### *Da Admissão e das Provas de Seleção*

Art. 2º A admissão far-se-á mediante prova de seleção constante do questionário a ser organizado pelo Chefe da Seção de Cursos deste Instituto e que, depois de devidamente preenchido pelo candidato, deverá ser, de pronto, remetido ao Instituto Benjamin Constant para o respectivo julgamento.

§ 1º As provas realizar-se-ão no local de inscrição, sob a imediata orientação da autoridade a que estiver afeto o serviço de educação nos Estados e Territórios com a supervisão, sempre que possível, de um representante do Instituto Benjamin Constant, indicado pelo Chefe da Seção de Cursos, designado pelo Diretor.

§ 2º Os candidatos inscritos diretamente no Instituto Benjamin Constant, serão submetidos às provas neste Educandário.

§ 8º O julgamento dos questionários ficará a cargo de uma Comissão, constituída pelo Chefe da Seção de Cursos, que a presidirá e por mais dois (2) professores designados pelo Diretor do I.B.C., adotando-se nesse julgamento os critérios da habilitação e da seleção.

Art. 3º A inscrição far-se-á mediante requerimento dirigido ao Diretor do Instituto Benjamin Constant, devendo o candidato juntar diploma de conclusão de Curso Normal, de Faculdade de Filosofia ou registro do M.E.C., além da prova de estar exercendo o magistério, ou então apresentar o atestado a que se refere o § 2º do art. 1º desta portaria.

§ 1º Selecionado, o candidato fará jus à matrícula, apresentando à Seção de Cursos documentos que comprovem:

I) Não sofrer de doenças infecto-contagiosas;

II) Sanidade mental;

III) Ter sido vacinado contra varíola dentro do prazo máximo de seis (6) meses.

§ 2º Juntamente com esses documentos, fará o candidato entrega de três (3) retratos tamanho 3x4, tirados de frente e sem chapéu.

## CAPITULO III

*Da Matrícula e Organização do Curso*

Art. 4º O número de matrículas, em cada ano, será fixado pelo Diretor do I.B.C., de acordo com os recursos destinados à manutenção do referido curso.

§ 1º O número assim fixado será preenchido, de acordo com o resultado geral das provas de seleção, de modo que sejam contempladas todas as unidades da Federação (no máximo dois por Estado, ou Território).

§ 2º Na hipótese de as vagas destinadas aos Estados ou Territórios, não serem preenchidas da maneira estabelecida, estas reverterão em benefício de outros Estados ou Territórios, cujo número de candidatos habilitados seja superior a dois (2), ficando a seleção a cargo da comissão julgadora das provas.

Art. 5º Fornecer-se-á a cada aluno um cartão de matrícula do Curso, assinado pelo chefe de Seção de Cursos, com retrato do interessado.

Parágrafo único. O aluno deverá, sob pena de trancamento da matrícula, exibir o cartão toda vez que fôr solicitado e, no caso de extravio do mesmo, requerer segunda via, dentro do prazo de cinco dias úteis.

Art. 6º O Curso constará de: Parte Teórica, Parte Prática e Estágios.

§ 1º Para cada matéria teórica, haverá uma prova escrita.

§ 2º Para cada matéria prática, haverá uma prova prática.

§ 3º No decorrer do Curso, haverá obrigatoriedade de estágios, nas

Classes Especiais, no fim dos quais o candidato deverá apresentar relatório das observações colhidas, sem o que não receberá certificado de conclusão do curso.

Art. 7º Constituirá aprovação, no Curso, o reconhecimento, por parte de cada professor, do grau de aproveitamento do aluno e interesse do mesmo pelo problema de educação de cegos.

Parágrafo único. Somente serão admitidos às provas finais os alunos que tiverem frequência mínima de 80% das aulas em cada matéria.

## CAPITULO IV

*Das Matérias*

Art. 8º As matérias do Curso de Professor serão as seguintes:

Braille (escrita), dactilografia e punção, leitura, notações matemáticas, princípios gerais aplicados à musicografia e conhecimentos dos diversos aparelhos especializados;

Psicologia Geral e Psicologia da Cegueira;

História da evolução social dos cegos;

Metodologia especializada;

Higiene ocular;

Recreação infantil.

§ 1º Os programas elaborados pelos professores deverão ser previamente submetidos à apreciação do Chefe da Seção de Cursos.

§ 2º O professor será responsável pela disciplina a seu cargo, podendo, entretanto, convidar pessoas de reconhecida capacidade para fazer palestras ou ensinar técnicas sobre assuntos afins à sua disciplina,

tendo em vista o melhor aproveitamento do Curso.

## CAPITULO V

### *Disposições Gerais e Transitórias*

Art. 9º Em tudo o que se relacionar com professores, alunos e funcionamentos do Curso, o Chefe da Seção de Cursos deverá entender-se diretamente com os senhores chefes das diversas seções e encarregados de setores do Instituto Benjamim Constant.

Art. 10. Relativamente à disciplina, os alunos do Curso ficarão, no que souber, em condições idênticas às dos alunos do Instituto.

Art. 11. Os estagiários terão alojamento e alimentação às expensas do Instituto Benjamim Constant.

Art. 12. Terá cancelada a matrícula o aluno que não demonstrar vocação para o ensino de cegos mediante representação por escrito oferecida no mínimo por três professores do curso, cabendo ao interessado o direito de recurso dentro do prazo máximo de cinco dias, a partir da data do recebimento da notificação.

Art. 13. O Chefe da Seção de Cursos baixará as instruções que forem julgadas necessárias ao melhor funcionamento do Curso e ao mais exato cumprimento da presente portaria, sem lhe alterar a substância.

Art. 14. O horário e número de aulas, por semana, para cumprimento dos programas de ensino serão previstos em ordem de serviço baixada pelo Chefe de Seção.

Art. 15. A escolha dos professores obedecerá sempre ao critério da competência e tirocínio no magis-

tério especialmente no que concerne a Psicologia Geral, Psicologia da Cegueira e Metodologia Especializada, sendo a designação dos mesmos assinada pelo Diretor do Instituto Benjamim Constant.

Art. 16. Cada professor do curso terá o honorário de Cr\$ 200,00 por hora de trabalho no limite previsto.

Art. 17. Os demais auxiliares da Seção de Cursos terão as gratificações que lhes forem arbitradas pelo Diretor do Instituto, dentro das disponibilidades orçamentárias previstas para o referido curso.

Art. 18. No corrente ano o número de matrículas será de ..... e deverá ser preenchida, na forma dos §§ 1º e 2º do art. 49, da presente portaria.

Art. 19. Os casos omissos serão resolvidos pelo Diretor. — *Wilson Ferreira*, Diretor.

(Publ. no *D. O.* de 31-5-58).

## PORTARIA Nº 62, DE 25 DE JUNHO DE 1958

*Baixa instruções para o registro e inscrição dos Associações de Merenda Escolar.*

O Superintendente da Campanha Nacional de Merenda Escolar, tendo em vista o que dispõe o artigo 2º da Portaria nº 362, de 4 de junho de 1958, do Ministro de Estado da Educação e Cultura, resolve aprovar as Instruções que com esta baixa para o registro e a inscrição das associações que se constituírem no país, com a finalidade de auxiliar a manutenção e a expansão da merenda escolar.

## INSTRUÇÕES

*Para o registro e a inscrição de órgãos de colaboração da Campanha Nacional de Merenda Escolar.*

O registro e a inscrição das entidades que se constituírem no país, cora a finalidade de auxiliar a manutenção e a expansão da merenda escolar, serão feitos através de requerimento dirigido ao Superintendente da Campanha Nacional de Merenda Escolar, e do qual deve constar, obrigatoriamente:

a) nome, nacionalidade, estado civil, profissão, residência e qualidade do requerente;

b) denominação e endereço da sede da sociedade;

c) data e assinatura do requerente;

d) a data do início e do término do mandato dos membros eleitos da entidade.

2. O requerimento de que trata o item anterior deverá vir acompanhado dos seguintes documentos:

a) certidão do registro, fornecida pelo Cartório do Registro de Títulos e Documentos;

b) exemplar dos estatutos, devidamente autenticado pelo requerente;

c) cópia autêntica da ata da assembléia de fundação da sociedade;

d) relação dos membros componentes dos órgãos dirigentes da associação, com a qualificação dos mesmos, inclusive os respectivos endereços.

3. Deferido o requerimento do registro, o Superintendente mandará expedir o diploma correspondente à qualidade de "órgão de colaboração da Campanha Nacional de Merenda Escolar", de que trata o art.

1º da Portaria Ministerial nº 362, de 4 de junho de 1958, após o que será feita a inscrição em livro próprio, confiado à guarda do responsável pelo registro.

4. Da inscrição, que será feita mediante termo assinado pelo responsável pelo serviço de registro, constará, obrigatoriamente, expressa referência aos dados das alíneas a) a d) do item 1, e a) a d) do item, 2, das presentes Instruções.

5. O cancelamento do registro e da inscrição será feito sempre que constatado o desvirtuamento das finalidades da entidade, ou quando esta deixar de cumpri-las através de apostila no livro própria, determinada mediante portaria do Superintendente da Campanha Nacional de Merenda Escolar, que citará os motivos do cancelamento.

6. A entidade, cujo registro e inscrição tiverem sido cancelados, nos termos do item anterior, poderá tê-los restabelecidos, observadas as mesmas formalidades do cancelamento, e desde que cessem os motivos que tiverem determinado aquela medida.

7. O Superintendente determinará, através de portaria, dentre os servidores da CNME, o encarregado do serviço do registro oficial de que trata a Portaria Ministerial nº 362, de 4 de junho de 1958. — *José Salvador Julianelli*, Superintendente.

(Publ. no *D. O.* de 28-6-58).

## RESOLUÇÃO N. 3-58

*Altera o Regimento da Faculdade Nacional de Medicina*

De ordem do Magnífico Reitor, torno público que o Conselho Uni-

versitário, em sessão de 20 de março de 1958, tendo em vista o que consta do processo nº 4-423-58 — U.B., resolveu aprovar as seguintes alterações no Regimento interno da Faculdade Nacional de Medicina:

1) Dar nova redação ao art. 108, que passará a ter o seguinte enunciado:

"Art. 108. O Diretor será designado pelo Reitor, com prévia aprovação do Presidente da República, obtida por intermédio do Ministério da Educação e Cultura, sendo a escolha feita em lista tríplice organizada pela Congregação, nos termos do Estatuto da Universidade.

§ 1º O Diretor perceberá, além da gratificação de função estabelecida, uma gratificação de representação a ser fixada no Orçamento anual da Universidade.

§ 2º O Diretor será auxiliado no exercício de suas funções por assessores técnicos, a serem contratados segundo as necessidades do serviço".

2º Alterar a redação de todo o texto compreendido entre os atuais artigos 194 e 221, inclusive, na forma que se segue:

## TITULO VIII

### Da Organização dos Serviços Administrativos e Escolares

#### CAPITULO I

##### Dos SERVIÇOS ADMINISTRATIVOS E ESCOLARES

Art. 194. Os serviços da Faculdade, sob a supervisão geral do Diretor, compreenderão:

- I — Secretaria (S.)
- II — Biblioteca (B.)
- III — Administração dos Edifícios, Manutenção e Restauração do Material (A.E.M.R.M.).

#### CAPITULO II

##### DA SECRETARIA

Art. 195. À Secretaria caberá a superintendência dos serviços administrativos e escolares, através das seguintes Divisões:

- a) Divisão de Ensino (D.E.)
- b) Divisão de Administração (D.A.)

§ 1\* Compõem a Divisão de Ensino as seguintes Seções:

- a) Seção de Planejamento de Cursos e Atividades Extracurriculares (S.P.C.A.E.C.).
- b) Seção de Documentação Didática (S.D.D.).
- c) Seção de Expediente Escolar (S.Ex.E.).
- d) Seção de Pessoal (S.P.).

1) Seção de Contabilidade e Orçamento (S.C.O.).

2) Seção de Almoxarifado e Biotério (S.A.B.).

Art. 196. Os serviços administrativos e escolares, a cargo da Secretaria, através de suas Divisões e Seções, serão superintendidos pelo Secretário.

Art. 197. O Secretário da Faculdade será designado, na forma da lei, cabendo-lhe as seguintes atribuições:

a) superintender os serviços administrativos e escolares da Faculdade;

b) assinar, com o Diretor, os termos referentes a cursos, colação de grau, bem como os livros ou fórmulas de matrícula em exame;



c) comparecer às sessões da Congregação e do Conselho Departamental, cujas atas lavrará, para a devida leitura e aprovação na própria reunião ou na seguinte;

d) prestar, nas sessões da Congregação e do Conselho Departamental, as informações que forem pedidas, para o que o Diretor poderá conceder-lhe a palavra, quando julgar conveniente, não lhe sendo permitido, entretanto, discutir nem votar;

e) coordenar os dados e documentos necessários aos relatórios do Diretor;

f) assinar os diplomas e certificados de conclusão de cursos e submetê-los à assinatura do Diretor;

g) cumprir e fazer cumprir as determinações do Diretor ligadas aos assuntos de competência da Secretaria;

h) providenciar sobre o rápido andamento dos papéis em curso na Secretaria;

i) exercer as demais atribuições que lhe forem determinadas neste Regimento.

§ 1º O Secretário perceberá, além da gratificação de função estabelecida, uma gratificação de representação a ser fixada e prevista, anualmente, no Orçamento da Universidade.

§ 2º O Secretário será auxiliado por assessores técnicos, a serem contratados segundo as necessidades do serviço.

### SEÇÃO I

#### *Divisão de Ensino (D. E.)*

Art. 198. À Divisão de Ensino (D.E.), que terá um chefe, designado

pelo Diretor da Faculdade, ficarão afetos os serviços escolares, através das suas Seções enumeradas no § 1º do art. 195.

§ 1º Compete ao Chefe da Divisão de Ensino:

a) coordenar os serviços escolares da Faculdade, auxiliando o Secretário na solução dos assuntos ligados ao ensino;

b) exercer a polícia administrativa no recinto da Divisão;

c) fornecer ao Secretário os elementos, dados estatísticos e documentos necessários ao Relatório do Diretor;

d) exercer as demais atribuições que lhe forem determinadas neste Regimento.

§ 2º O chefe da D.E. perceberá gratificação de função.

### SUBSEÇÃO I

Da Seção de Planejamento de Cursos e de Atividades Extracurriculares (S.P.C.A.E.C.)

Art. 199. À Seção de Planejamento de Cursos e Atividades Extracurriculares (S.P.C.A.E.C), que terá um chefe designado pelo Diretor, compete:

a) elaborar, com os elementos recebidos dos professores, os horários escolares a serem submetidos, por intermédio do Chefe da Divisão de Ensino, ao Secretário da Faculdade;

b) organizar processos referentes a cursos extracurriculares requeridos por professores ou docentes, para exame do Diretor da Faculdade;

c) encaminhar a estudo sugestões apresentadas por professores ou

alunos, referentes a alterações curriculares ou extracurriculares;

*d)* realizar todos os demais trabalhos ligados ao planejamento do ensino, visando a maior eficiência e melhor rendimento do mesmo.

Parágrafo único. O Chefe da Seção de Planejamento de Cursos (S.P.C.) perceberá gratificação de função.

## SUBSEÇÃO II

### Da Seção de Documentação Didática (S.D.D.)

Art. 200. A Seção de Documentação Didática (S.D.D.), que terá um chefe, designado pelo Diretor, compete:

*o)* manter arquivos de documentação de interesse didático;

*b)* organizar documentário fotográfico, microfotográfico e de desenhos para atender às necessidades do ensino da Faculdade;

*c)* organizar serviço de filmoteca de assuntos científico-didáticos;

*d)* incumbir-se dos serviços mimeográficos ou promover a impressão de trabalhos científicos de interesse para o ensino e pesquisa da Faculdade;

*e)* manter arquivo de conferências, palestras e outros assuntos de natureza cultural de utilidade para o ensino e pesquisa da Faculdade.

*f)* organizar museus de peças anatômicas e outros que as necessidades do ensino aconselharem;

*g)* organizar e manter exposições, sempre que a Direção da Faculdade considerar oportuna essa providência;

*h)* manter perfeito entrosamento com a Biblioteca em benefício do interesse didático.

Parágrafo único. O Chefe da S.D.D. perceberá gratificação de função.

## SUBSEÇÃO III

### Da Seção de Expediente Escolar (S. Ex. E.)

Art. 201. À Seção de Expediente Escolar (S.Ex. E.), que terá um chefe designado pelo Diretor, compete:

*a)* informar, por escrito, os requerimentos de alunos que tiverem de ser submetidos ao Diretor, ao Conselho Departamental ou à Congregação;

*b)* preparar a correspondência da Seção, os editais e avisos sobre atividades escolares;

*c)* manter em dia os assentamentos dos alunos;

*d)* registrar, em livros ou fichas apropriadas, todos os dados relativos às atividades escolares dos alunos;

*e)* fazer o levantamento da vida escolar dos alunos;

*f)* preparar os diplomas a serem expedidos pela Faculdade;

*g)* realizar todos os demais trabalhos ligados às atividades escolares de sua competência.

Parágrafo único. O Chefe da S. Ex. E. perceberá gratificação de função.

## SEÇÃO III

## Da Divisão de Administração

(D. A.)

Art. 202. A Divisão de Administração (D. A.), que terá um chefe, designado pelo Diretor da Faculdade, ficarão afetos todos os serviços administrativos através das suas Seções, enumeradas no § 2º do artigo 195.

§ 1º Compete ao Chefe da Divisão de Administração (D.A.):

a) superintender os serviços administrativos da Faculdade, auxiliando o Secretário na solução dos assuntos ligados à administração;

b) exercer a polícia administrativa no recinto da Divisão;

c) fornecer ao Secretário os elementos, dados estatísticos e documentos necessários ao relatório do Diretor;

d) exercer as demais atribuições que forem determinadas neste Regimento.

§ 2º O Chefe da D.A. perceberá gratificação de função.

## SUBSEÇÃO I

## Da Seção de Pessoal (S. P.)

Art. 203. A Seção de Pessoal (S. P.), que terá um chefe, designado pelo Diretor, compete:

a) opinar, do ponto de vista legal, sobre a aplicação da legislação de pessoal;

b) estudar os papéis e preparar expediente relativos a direitos, deveres, vantagens e demais assuntos concernentes ao pessoal, inclusive docente;

c) estudar e opinar quanto ao preenchimento de funções ou a dispensa de servidores;

d) estudar e opinar quanto à celebração, renovação ou rescisão de contratos;

e) preparar atos relativos aos servidores da Faculdade, encaminhando-os a autoridade competente, através do Chefe da Divisão de Administração;

f) promover o preenchimento de funções;

g) coligir os elementos relativos à vida administrativa dos servidores durante o estágio probatório, promovendo, na forma da legislação, a confirmação ou exoneração dos mesmos;

h) organizar e manter em dia os elementos necessários ao processamento das promoções e melhorias de salário;

i) manter em dia o assentamento individual de todo o pessoal docente e administrativo lotado na Faculdade, com as indicações que a legislação exigir;

j) promover a averbação de descontos e verificar sua efetivação;

k) elaborar e remeter ao órgão competente os boletins de frequência do pessoal;

l) manter fichários do pessoal docente e administrativo com exercício na Faculdade;

m) organizar e manter em dia a conta-corrente do custo do pessoal por órgão de serviço;

n) fornecer à Seção de Orçamento os elementos necessários à elaboração da proposta orçamentária relativa ao pessoal;

o) providenciar sobre exames médicos para fins de admissão ou licença);

p) providenciar sobre medidas para higienização dos locais de trabalho e para o conforto do pessoal em serviço;

q) estudar permanentemente, em colaboração com o Conselho Departamental, através do Chefe da Divisão, as necessidades do pessoal;

r) fiscalizar o ponto do pessoal administrativo;

s) manter atualizado o ementário da legislação atinente ao pessoal;

t) colaborar na incentivação ao cooperativismo.

§ 1º Para os seus serviços a Seção do Pessoal manterá livros ou fichários especiais:

a) para termos de posse;

b) para registro dos títulos dos servidores da Faculdade;

c) para os termos de penas impostas aos membros do corpo administrativo;

d) para apontamento das faltas dos servidores da Faculdade;

e) para registro de licenças;

f) para as fés de ofício dos professores;

g) para as fés de ofício dos auxiliares de ensino;

h) para as fés de ofício dos servidores administrativos.

§ 2º O Chefe da S. P. perceberá gratificação de função.

## SUBSEÇÃO II

Da Seção de Contabilidade e Orçamento (S.C.O.)

**Art. 204.** À Seção de Contabilidade e Orçamento (S.C.O.), que terá um chefe, designado pelo Diretor, compete:

o) organizar, com os dados e elementos devidamente apurados, a proposta orçamentária da Faculdade.

6) manter em dia, para fins orçamentários, o movimento de arrecadação das rendas da Faculdade;

c) receber, examinar e processar faturas, salvo as referentes à aquisição de material;

d) manter registro de movimento de créditos concedidos à Faculdade durante o exercício financeiro;

e) realizar, durante o ano, estudos sobre as condições de funcionamento dos diversos serviços da Faculdade, para fins de exata previsão orçamentária;

f) realizar todos os demais trabalhos atinentes à elaboração da proposta orçamentária da Faculdade.

Parágrafo único. O Chefe da Seção de Orçamento perceberá gratificação de função.

## SUBSEÇÃO III

Da Seção de Almoxarifado e Biotério (S.A.B.)

**Art. 205.** A Seção de Almoxarifado e Biotério (S.A.B.), que terá um chefe, designado pelo Diretor e integrante da carreira ou série funcional de Almoxarife ou Armazenista compete:

a) promover, junto à Reitoria, providências quanto à aquisição de material para Faculdade;

6) zelar pela fiel execução dos contratos de fornecimento, comunicando imediatamente ao Chefe da D. A. as irregularidades ocorrentes e propondo as medidas necessárias:

c) examinar, do ponto de vista legal e administrativo, as questões relativas a material;

d) receber, examinar, processar e registrar as faturas de material a serem encaminhadas à Reitoria;

e) receber o material adquirido de acordo com as normas estabelecidas, opinando pela conveniência ou não de sua aceitação em face dos interesses da Faculdade;

f) distribuir o material, mediante requisições apresentadas pelos serviços interessados, devidamente visados pelo Diretor;

g) escriturar, em fichas apropriadas, o movimento de material;

h) elaborar, mensalmente, para a remessa à Reitoria, mapa demonstrativo das entradas e saídas de material;

i) apresentar plano para as aquisições de material, tendo em vista os interesses do serviço e as verbas existentes;

j) manter em estoque quantidade suficiente do material de uso mais freqüente, classificando-o por espécie, de modo que se possa com rapidez efetuar os suprimentos requisitados;

k) propor a troca, cessão ou venda do material considerado inservível, bem como a baixa de responsabilidade quando autorizada;

l) providenciar sobre o conserato e a conservação do material em uso;

m) escriturar, para fins de controle de requisição, os créditos destinados a material;

N) fazer e manter atualizado o inventário do material da Faculdade;

o) fornecer dados e elementos para elaboração da proposta de or-

çamento da Faculdade, quanto ao material;

p) proceder ao controle estatístico de custo do material em uso na Faculdade;

q) escriturar as importâncias recebidas como adiantamento e as despesas que realizar, documentando-as devidamente e prestando contas nos prazos legais;

r) preparar as prestações de contas e adiantamentos à conta da verba para material e equipamentos;

s) exercer todas as demais atribuições determinadas neste Regimento, quanto ao abastecimento e fiscalização do acervo da Faculdade.

§ 1º O Chefe da S.A.B. perceberá gratificação de função.

§ 2º A direção científica do Biotério ficará a cargo de um professor, escolhido pelos interessados no mesmo.

#### SUBSEÇÃO IV

##### Da Seção de Comunicações (S.C.)

Art. 206. A Seção de Comunicações, que terá um Chefe designado pelo Diretor, incumbirá o registro do recebimento, circulação e guarda de toda correspondência dirigida à Faculdade, bem como a expedição que a Faculdade endereçar a outras repartições, competindo-lhe, através dos seus dois setores:

##### 1. *Setor de Protocolo e Expedição* (S. p. Ses.)

a) receber, abrir e registrar, em fichários apropriados, toda a correspondência recebida pela Faculdade;



6) distribuir pelas Divisões e Seções os papéis recebidos, de acordo com as atribuições de cada uma delas;

c) expedir toda a correspondência da Faculdade;

d) manter registro, em fichas apropriadas, do movimento de papéis dentro da Faculdade, para fins de perfeita articulação entre os serviços de protocolo e arquivo.

## 2. *Setor de Arquivo (S. Ar.)*

a) guardar e conservar todos os papéis e documentos findos;

b) organizar, sistematicamente, a catalogação do que estiver sob sua guarda de modo que, com rapidez, se encontrem os documentos procurados;

c) extrair certidões, a serem assinadas pelo Secretário;

d) fornecer à Divisão de Ensino os elementos necessários ao levantamento do histórico escolar dos alunos e ex-alunos da Faculdade.

Parágrafo único. O Chefe da Seção de Comunicações (S.C.) perceberá gratificação de função.

## CAPITULO III

### DA BIBLIOTECA (B.)

Art. 207. Os serviços de Biblioteca serão dirigidos por bibliotecário designado pelo Diretor para servir em comissão, devendo a escolha recair em profissional que tenha certificado de curso de biblioteconomia.

Parágrafo único. Dada a natureza técnica da Biblioteca, seus serviços serão supervisionados por um professor catedrático ou adjunto de livre escolha do Diretor.

Art. 208. A Biblioteca da Faculdade terá por fim proporcionar e facilitar a documentação bibliográfica indispensável aos membros do seu corpo docente e discente.

Parágrafo único. Os serviços de Biblioteca serão facultados a todos os estudantes que os solicitarem.

Art. 209. No desempenho de suas finalidades a Biblioteca atenderá sempre, preferencialmente, a manutenção e desenvolvimento de sua hemeroteca.

Art. 210. Na orientação dos serviços de Biblioteca, serão incluídos o empréstimo domiciliar e o livre acesso às estantes.

Art. 211. A Biblioteca terá a seguinte orientação:

1) Serviço de Aquisição.

2) Serviço de Catalogação e Classificação.

3) Serviço de Referência.

4) Serviço de Empréstimo.

5) Serviço de Bibliotecas Secionais.

6) Serviço de Propaganda e Estatística.

7) Serviço de Microfilmes e Cópias Fotográficas.

8) Zeladoria.

§ 1º Competirá ao Serviço de Aquisição:

a) manutenção em dia dos catálogos das casas editoras, nacionais e estrangeiras;

b) aquisição das obras que dependam das verbas para esse fim obtidas;

c) aquisição de obras por meio de permutas, não só de duplicatas existentes na Biblioteca como ainda de publicações da Faculdade. Para esse fim o Serviço manterá e intensificará intercâmbio com as bibliote-

cas e instituições congêneres nacionais e estrangeiras.

§ 2º Competirá ao Serviço de Catalogação e Classificação:

a) preparo das obras que devem ser catalogadas e classificadas;

b) registro, em folhas soltas, das obras entradas na Biblioteca;

c) sua catalogação e classificação;

d) execução dos catálogos, dicionário, topográfico e de identidade;

e) fiscalização dos catálogos.

§ 3º Competirá ao Serviço de Referência;

a) auxiliar o leitor;

b) arrumar as obras nas prateleiras;

c) fiscalizar as salas de leitura.

§ 4º Competirá ao Serviço de Periódicos:

a) registro dos periódicos entrados na Biblioteca;

b) manter em dia as assinaturas e as permutas, reclamando os números em falta e fazendo o possível para completar as coleções desfalcadas;

c) fiscalização das salas de leitura e arrumação dos periódicos nas respectivas prateleiras.

§ 5º Competirá ao Serviço de Empréstimos:

a) promover os empréstimos de obras quando solicitados pelos leitores, obedecendo às normas estabelecidas pelo art. 218 e seus parágrafos e de acordo com a conveniência do serviço, apontados pelo bibliotecário de referência;

b) manter um fichário de registro dos leitores;

c) reclamar as obras em atraso e expedir os necessários avisos;

d) manter um serviço de reservas de obras.

§ 6º Competirá ao Serviço de Bibliotecas Seccionais:

a) manter, nos serviços da Faculdade, pequenas bibliotecas que constarão de obras de consulta imediata. Essas obras serão registradas, catalogadas e classificadas na Biblioteca Central;

b) manter, à medida do possível, além dessas obras, pequena filmoteca de artigos de periódicos especializados.

§ 7º Competirá ao Serviço de Propaganda Estatística:

a) executar a propaganda necessária para que o acervo e os serviços da Biblioteca se tornem conhecidos e procurados, promovendo, para esse fim, exposição de obras, palestras, cartazes etc;

b) executar a estatística diária da Biblioteca, que mensalmente deverá ser encaminhada ao Diretor da Faculdade.

§ 8º Competirá ao Serviço de Microfilmes e Cópias Fotográficas:

a) executar cópias de artigos e pedidos dos leitores e quando forem por estes indenizados de acordo com as instruções baixadas pela Diretoria;

b) executar, para o enriquecimento da Biblioteca, cópia em microfilmes de obras raras ou de coleções de peças do país.

§ 9º Competirá à Zeladoria:

a) limpeza e conservação do material;

b) executar os serviços auxiliares.

Art. 212. Os empréstimos de obras da Biblioteca Geral da Faculdade obedecerão às seguintes disposições:

§ 1º Os livros poderão ser emprestados aos professores, docentes-

livres, assistentes, instrutores, técnicos e alunos.

§ 2º As revistas e periódicos só poderão ser emprestados aos professores, assistentes e membros do corpo docente, não podendo ser utilizados senão nos locais de trabalho da Faculdade sob a responsabilidade de um catedrático.

§ 3º Às pessoas não enquadradas nos parágrafos anteriores não se farão empréstimos.

§ 4º Será terminantemente proibida a retirada de obras da Biblioteca pelas pessoas habilitadas no § 1º, para cedê-las ou emprestá-las a quem quer que seja que não tenha direito a pedi-las emprestadas.

§ 5º As obras de referência, como os dicionários, as enciclopédias e os "abstracts" não poderão ser emprestadas, assim como as obras consideradas raras e preciosas.

§ 6º De acordo com a sua procura e atendendo às necessidades do serviço, o bibliotecário poderá impedir o empréstimo de qualquer obra da Biblioteca.

§ 7º Para qualquer pessoa, o prazo de empréstimo será de dez (10) dias, caso as obras não estejam sendo solicitadas por outros leitores. Se tal ocorrer, o bibliotecário solicitará sua devolução imediata.

§ 8º O Serviço de Empréstimos funcionará das 11 às 16,30 horas.

§ 9º O número de volumes emprestados de cada vez não ultrapassará de cinco (5).

§ 10. Findo o prazo do empréstimo, o leitor receberá um aviso. Se a obra fôr devolvida até cinco (5) dias depois do prazo terminado, será suspenso, por trinta (30) dias, o privilégio do empréstimo. As reincidências

poderão acarretar a suspensão definitiva dos empréstimos.

§ 11. O leitor que extraviar uma obra ou devolvê-la em mau estado, além de responsável pela sua substituição ou conserto da mesma, ficará privado definitivamente de retirar outras obras.

§ 12. Ao leitor que não cumprir o disposto no parágrafo anterior, deverá o Diretor da Faculdade promover o processo para que se faça o desconto, em folha, de importância correspondente ao valor da obra extraviada ou danificada ou ao do conserto, quando possível, se se tratar de funcionária da Faculdade; se aluno, ficará privado da realização de provas e de exames até que promova a substituição ou conserto; se docente, será suspenso das regalias do título, até substituí-la, consertá-la ou indenizá-la.

§ 13. O leitor que retirar, sem autorização do plantão, qualquer obra da Biblioteca será convidado a restituí-la imediatamente sob pena de responsabilidade criminal.

§ 14. Qualquer infração de ordem acarretará proibição, temporária ou definitiva, de freqüentar a Biblioteca, sem prejuízo de penas disciplinares ou de ação judicial, se fôr o caso.

§ 15. Os livros e periódicos adquiridos pelos professores com as verbas que lhes forem concedidas para formarem as Bibliotecas seccionais de seus serviços, serão obrigatoriamente registrados em fichário especial, na Biblioteca Geral da Faculdade. Para isto, mandarão os professores, anualmente, ao bibliotecário, a lista dos livros adquiridos.

§ 16. Não serão permitidas, em hipótese alguma, as retiradas ou

transferências de obras da Biblioteca Geral para as Bibliotecas Seccionais das cadeiras.

§ 17. Durante o periodo de realização de provas orais de concurso, será suspenso o serviço de empréstimos.

Art. 213. Ao Bibliotecário-chefe compete:

a) conservar-se na Biblioteca durante as horas de expediente, não devendo afastar-se sem motivo justificado e sem passar ao seu substituto eventual a responsabilidade do serviço durante a sua ausência;

b) velar pela conservação das obras e de tudo que pertencer à Biblioteca;

c) determinar e superintender a execução de todos os trabalhos da Biblioteca;

d) empregar o máximo cuidado para que não haja duplicatas desnecessárias e se conserve a conveniente harmonia da encadernação dos tomos da mesma obra;

e) remeter ao Diretor, mensalmente, um relatório dos trabalhos da Biblioteca e do estado das obras e dos móveis, indicando as modificações que a prática lhe tiver sugerido;

f) observar e fazer observar este Regimento em tudo o que disser respeito à Biblioteca.

Art. 214. Os bibliotecários, os bibliotecários auxiliares, os auxiliares de escritório e os serventes, no desempenho de suas atribuições, atenderão às determinações do bibliotecário-chefe e do Diretor da Faculdade.

## CAPITULO IV

DA ADMINISTRAÇÃO DOS EDIFÍCIOS, MANUTENÇÃO E RESTAURAÇÃO DO MATERIAL  
(A. Ed. M.R.M.)

Art. 215. À Administração dos Edifícios, cujos serviços serão orientados por um Administrador, designado pelo Diretor da Faculdade, cabe zelar pela perfeita conservação, restauração e limpeza dos prédios e instalações em que funcionem os serviços da Faculdade por meio de seus zeladores.

Parágrafo único. O Administrador da A. Ed. perceberá gratificação de função.

Art. 216. A Ed. M.R.M. compreende as seguintes Seções:

a) Seção de Conservação dos Edifícios (S.C.Ed.).

b) Seção de Manutenção e de Restauração do Material (S.M.R.M.). com as seguintes oficinas:

1. Oficina de precisão;
2. Oficina de eletricista.
3. Oficina de bombeiro;
4. Oficina de serralheiro;
5. Oficina de carpintaria.

c) Seção de Transporte (S.T.).

d) Portaria (P.).

### SUBSEÇÃO I

Da Seção de Conservação dos Edifícios (S. C. Ed.)

Art. 217. A Seção de Conservação dos Edifícios (S. C. Ed.), que terá um chefe, designado pelo Diretor, compete:

a) inspecionar, com assiduidade e conforme programa determinado pelo Diretor, os locais de funcio-

namento dos diversos serviços da Faculdade, apresentando relatório escrito ou verbal ao Administrador, sobre as anormalidades verificadas;

b) dirigir os serviços de limpeza e jardinagem dos edifícios;

c) comunicar ao Administrador a ocorrência de quaisquer danos ocorridos nos prédios da Faculdade;

d) sugerir medidas tendentes à conservação dos edifícios;

e) comunicar ao Administrador a necessidade ou a conveniência de restauração de bens móveis ou aparelhos em uso nos diversos serviços;

f) cumprir as atribuições de sua competência.

Parágrafo único. O Chefe da S. C. Ed. perceberá gratificação de função.

## SUBSEÇÃO II

Da Seção de Manutenção e de Restauração do Material (S.M.R.M.)

Art. 218. À Seção de Manutenção e de Restauração do Material (S. M.R.M.), que terá um chefe designado pelo Diretor, a quem compete superintender as oficinas enumeradas de 1 a 5, apresentará relatório, escrito ou verbal, ao Administrador, sobre os serviços a executar e em execução, bem como as anormalidades verificadas.

§ 1º À Seção de Manutenção e de Restauração compete:

1) zelar pelo perfeito funcionamento das máquinas, dos aparelhos de demonstração e dos instrumentos dos Gabinetes e Laboratórios e construir, dentro de suas possibilidades, peças ou novos aparelhos que possibilitem executar os trabalhos ne-

cessários à conservação dos móveis, utensílios e instalações escolares;

2) zelar pela instalação e conservação das instalações elétricas de força e luz, de gás, bombas de água e das demais instalações;

3) instalar e consertar encanamentos de água, esgoto, caixa de água, depósito, bombas, etc, em suma, tudo que cabe ao bombeiro hidráulico;

4) fazer reparos e adaptações em material metálico, canos, grades e utensílios de ferro em geral, de acordo com as necessidades da Faculdade;

5) executar os reparos que se fizerem necessários nos móveis, aparelhos, utensílios e nas instalações dos Gabinetes e demais dependências.

§ 2º Cada oficina terá um chefe que perceberá gratificação de função, bem como o chefe da S.M. R.M.

## SUBSEÇÃO III

Da Seção de Transporte (S. T.)

Art. 219. À Seção de Transporte (S. T.), que terá um chefe, designado pelo Diretor e integrante da carreira ou série funcional de motorista, compete:

o) manter em perfeito funcionamento os veículos pertencentes à Faculdade;

b) realizar a conservação periódica dos mesmos, com o pessoal em serviço na Seção;

c) promover os consertos e reparos necessários à melhor conservação e a durabilidade dos mesmos.

Parágrafo único. O Chefe da S.T. perceberá gratificação de função.



## SUBSEÇÃO IV

## Da Portaria (P.)

Art. 220. À Portaria (P.) compete:

a) providenciar para que o edifício da Faculdade seja diariamente aberto antes de iniciados e fechados depois de findos os trabalhos escolares;

b) manter em ordem o movimento de partes que procurem a Faculdade;

c) cuidar de tudo quanto pertence à Faculdade que não estiver, por estipulação expressa deste Regimento, a cargo do chefe de outra seção administrativa, de gabinete ou laboratório ou de funcionário determinado;

d) ter a seu cargo as chaves do edifício;

e) cumprir as determinações do Administrador e do Secretário;

f) fiscalizar os serventes no exato cumprimento dos seus deveres, levando ao conhecimento superior quaisquer irregularidades ocorridas.

Parágrafo único. O Chefe da Portaria perceberá gratificação de função.

## CAPITULO V

## Do PESSOAL ADMINISTRATIVO

Art. 21. O pessoal administrativo da Faculdade Nacional de Medicina compreende as seguintes categorias de serviços:

a) pessoal titulado, da União, lotado na Faculdade;

b) pessoal extranumerário, igualmente lotado na Faculdade;

c) pessoal extraordinário.

§ 1º O pessoal administrativo da Faculdade está sujeito ao horário de 33 horas semanais de trabalho, exceto o pessoal subalterno, que cumprirá 200 horas mensais.

§ 2º O expediente normal do serviço será das 11 às 17 horas, exceto aos sábados, que será das 9 às 12 horas, podendo esse expediente ser antecipado ou prorrogado em qualquer dependência ou cátedra, sempre que houver conveniência para a Faculdade.

Divisão de Documentação Estatística e Publicidade, em 10 de abril de 1958. — *Paulo Pinheiro Alves*, pelo Diretor.

(Publ. no *D. O.* de 16-4-58).

## RESOLUÇÃO No 4-58

*Altera o Regimento da Escola Nacional de Química.*

De ordem do Magnífico Reitor, torno público que o Conselho Universitário, em sessão de 13 de março de 1958, tendo em vista o que consta do Processo nº 5.236 58 — U. B., resolveu aprovar a alteração dos arts. 1º, 2º, 3º, 5º, 6º, 64 e seu parágrafo 3º e 249, que passarão a ter a seguinte redação:

"Art. 1º A Escola Nacional de Química, criada pelo Decreto número 23.016, de 28 de julho de 1933, e fazendo parte da Universidade do Brasil, tem, por finalidade principal formar profissionais especializados, ministrando-lhes conhecimentos de química pura e aplicada e ciências correlatas, familiarizando-os com os métodos de investigação técnica e

científica, e proporcionando-lhes o tirocínio prático indispensável ao exercício das profissões de Químico Industrial e de Engenheiro Químico."

"Art. 2\* Para a execução do disposto no artigo anterior, a Escola terá dois cursos de formação: de Químicos Industriais e de Engenheiros Químicos, e, além disto, procurará facilitar os meios convenientes à realização de pesquisas e de cursos de pós-graduação, de aperfeiçoamento, de especialização, de doutorado e de extensão".

"Art. 3' Os assuntos estudados nos cursos de formação serão distribuídos pelas seguintes cadeiras — providas por professores catedráticos. ..."

"Art. 5° Os cursos de formação obedecerão às seguintes seriações:

#### CURSO DE QUÍMICOS INDUSTRIAIS

1° ano

Matemática Superior  
Física  
Química Inorgânica  
Química Analítica Qualitativa

2° ano

Química Analítica Quantitativa  
Físico-Química  
Química Orgânica (1ª cadeira)

3° ano

Química Orgânica (2ª cadeira)  
Física Industrial  
Elementos de Microbiologia Tecnológica das Fermentações.

4° ano

Tecnologia Inorgânica  
Tecnologia Orgânica  
Economia das Indústrias

#### CURSO DE ENGENHEIROS QUÍMICOS

1° ano

Matemática Superior  
Geometria Descritiva, Perspectiva e  
Desenho Técnico  
Física  
Química Inorgânica  
Química Analítica Qualitativa

2° ano

Mecânica Aplicada — Resistência dos Materiais.  
Química Analítica Quantitativa  
Físico-Química  
Química Orgânica (1° cadeira)

3° ano

Eletricidade e suas Aplicações  
Mineralogia e Geologia Econômica  
Química Orgânica (2° cadeira)  
Física Industrial

4° ano

Análise Orgânica  
Aparelhos e Operações Industriais  
Microbiologia Industrial  
Higiene Industrial

5\* ano

Tecnologia Inorgânica  
Tecnologia Orgânica  
Economia das Indústrias  
Metalurgia e Metalografia".

"Art. 6º Para a matrícula no 1º ano do curso de formação da E. N.Q., será exigido um concurso de habilitação versando sobre matemática, física, química e desenho."

"Art. 64. Ao aluno que concluir um dos cursos de formação discriminados no artigo 2º, será conferido, após a colação de grau e satisfeitas as demais exigências deste Regimento, o diploma de Químico Industrial e de Engenheiro Químico, respectivamente.

Parágrafo 3º Ao colar grau, o diplomando prestará o compromisso de concorrer para o desenvolvimen-

to da ciência e de bem servir aos interesses do Brasil, de acordo com a fórmula estabelecida neste Regimento".

"Art. 249. No ato da colação de grau, os diplomados pronunciarão o seguinte juramento:

"Prometo, no exercício da profissão que abracei, concorrer para o desenvolvimento da ciência e fazer quanto a mim couber pela grandeza moral e prosperidade do Brasil".

Divisão de Documentação, Estatística e Publicidade, em 11 de abril de 1958. — *Paulo Pinheiro Alves*, Diretor.

(Publ. no *D. O.* de 16-4-58).